

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ОДЕСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені І. І. МЕЧНИКОВА
ФІЛОЛОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ

**СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ МЕТОДИКИ
ВИКЛАДАННЯ МОВ ТА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМЦІВ
У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ

*Присвячена 50-річчю кафедри мовної та загальногуманітарної підготовки
іноземців та 30-річчю підготовчого відділення для іноземних громадян*

ОДЕСА
ОНУ
2022

УДК 81'243:378.4.026(477.74-21)

С916

Рекомендовано вченою радою
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова.
Протокол № 11 від 28 червня 2022 року.

*За загальною редакцією
доц. Н. Г. Ареф'євої і проф. Н. В. Кондратенко*

Рецензенти:

В. В. Зірка, доктор філологічних наук, професор, завідувачка Дніпровського відділення Центру наукових досліджень та викладання іноземних мов НАН України;

Н. В. Петлюченко, доктор філологічних наук, професор, професор кафедри іноземних мов Одеської національної музичної академії імені А. В. Нежданової;

Т. С. Пристайко, доктор філологічних наук, професор, завідувачка кафедри загального та слов'янського мовознавства Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара.

Сучасні проблеми методики викладання мов та навчання іноземців у закладах вищої освіти : колективна монографія / Колектив авторів. – Одеса : Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова, 2022. – 168 с.
ISBN 978-617-689-532-9

У колективній монографії, присвяченій 50-річчю кафедри мовної та загальногуманітарної підготовки іноземців та 30-річчю підготовчого відділення для іноземних громадян ОНУ імені І. І. Мечникова, представлено дослідження з актуальних теоретичних та прикладних проблем методики викладання мов та навчання іноземців у закладах вищої освіти.

Розглянуто широке коло питань в руслі наступних напрямків: 1. Традиції та інновації в практиці викладання мов. 2. Лінгвокультурологічні аспекти викладання мов і проблеми міжкультурної комунікації. 3. Актуальні проблеми навчання іноземців на етапі довузівської підготовки. 4. Актуальні проблеми сучасної лінгвістики, літературознавства та перекладознавства.

УДК 81'243:378.4.026(477.74-21)

ISBN 978-617-689-532-9

© Колектив авторів, 2022

© Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, 2022

*“...Усваивая язык, человек одновременно
проникает в новую национальную культуру,
получает огромное духовное богатство,
хранимое изучаемым языком”*

Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ В ПРАКТИЦІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ	12
<i>Белоброва Т. А.</i> Individual academic and research task (for foreign students) in the form of a game.....	12
<i>Мойсеєнко Н. Г., Сосницький І. О.</i> Роль науково-дослідної діяльності студентів у ході формування їх вторинної мовленнєвої особистості.....	17
<i>Степанов Е. Н., Степанова С. Е.</i> Перспективы новейших технологий онлайн-обучения иностранным языкам.....	26
ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ МОВ ТА ПРОБЛЕМИ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ	42
<i>Арефьева Н. Г.</i> Применение лингвокультурологического метода в процессе обучения фразеологии инофонов.....	42
<i>Дерба С. М.</i> Адаптація та акультурація іноземних студентів-першокурсників, які вивчають українську мову в ЗВО.....	56
<i>Мусій В. Б.</i> До питання про формування країнознавчої компетенції іноземних студентів.....	66
<i>Черновалюк І. В.</i> Лингвокультурологический аспект в системе языковой подготовки иностранцев.....	75
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМЦІВ НА ЕТАПІ ДОВУЗІВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ	80
<i>Дащенко О. І.</i> Навчання аудіюванню. Аудіювання як вид мовленнєвої діяльності.....	80
<i>Івлєва С. М.</i> Формування міжкультурної компетенції іноземних студентів на початковому етапі.....	87
<i>Любецька В. В., Шахіна Ю. Г.</i> Педагогічний дискурс як технологія оволодіння українською мовою як іноземною на початковому етапі.....	91
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ЛІНГВІСТИКИ, ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА ТА ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВА	98
<i>Илиади А. И.</i> Праславянские именные дериваты с формантом <i>-ynil/-unъ</i>	98
<i>Ranchenko O. I.</i> Means of creating the effect of fear in English artistic works.....	112
<i>Ромащенко Л. І.</i> На помежів'ї української і польської культур (Ростислав Радишевський).....	122
<i>Соценко Н. Ф.</i> Цитаты и аллюзии в пародии А. И. Куприна «Чёрная молния».....	134
<i>Шепель Ю. О.</i> Соціально-історичні та лінгвокультурні риси антропоцентричних концептуальних метафоричних моделей цільового шару «Людина» у перекладацькому аспекті.....	147
СТОРІНКА СТУДЕНТА	159
НАШІ АВТОРИ	166

ПЕРЕДМОВА

ДО 50-РІЧЧЯ КАФЕДРИ МОВНОЇ ТА ЗАГАЛЬНОГУМАНІТАРНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМЦІВ

Н. Г. АРЕФЬЄВА

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, Одеса

Кафедра мовної та загальногуманітарної підготовки іноземців, яку було створено в 1971 році на базі секції російської мови як іноземної при філологічному факультеті Одеського державного університету, є міжфакультетською кафедрою, що протягом тривалого часу входила до складу Управління міжнародного співробітництва та зовнішньоекономічної діяльності, згодом – Інституту міжнародної освіти, а з 1 січня 2021 року – філологічного факультету. За понад 50-річний період роботи науково-педагогічний склад кафедри набув величезного досвіду, який дозволяє проводити якісну мовну підготовку іноземних громадян у найрізноманітніших формах, орієнтованих на практичні цілі навчання.

Попередню діяльність кафедри мовної та загальногуманітарної підготовки іноземців було висвітлено в наукових публікаціях, присвячених її 45-річчю [10, 12].

У різні часи завідувачами кафедри були к. філол. н., доценти Сорокіна М. М., Дроздовський В. П., ст. викладачі Соломонов В. Г., Бондаренко І. П. Багато років керувала кафедрою спеціаліст в галузі синтаксису, лінгвокраїнознавства та методики викладання російської мови як іноземної доцент Турутїна М. Ф.

У 1988–2014 рр. завідувачем кафедри був науковий послідовник відомого літературознавця, завідувача кафедри російської літератури ОДУ імені І. І. Мечникова в 1968–1987 рр., професора Левченка М. О. к. філол. н., доцент Ілляш А. Є., із плідною діяльністю якого пов'язані сталі гуманістичні традиції, закладені на кафедрі, – висока загальна культура, дбайливе та вкрай бережне ставлення до викладачів і студентів, розкриття їхнього творчого потенціалу. Саме в цей період пріоритетним постає індивідуальний підхід до роботи з іноземними студентами та стажистами. Відкриття кафедральної наукової теми № 242 «Удосконалення прийомів та способів навчання іноземців українській (російській) мові в професійних цілях» (№ держреєстрації 0113U000604), здійснене під керівництвом доц. А. Є. Ілляша, консолідувало зусилля викладачів і відкрило нові перспективи в науково-методичній діяльності кафедри.

З вересня 2014 до квітня 2015 року обов'язки завідувача кафедри виконувала представник Одеської ономастичної школи, учениця засновника цієї школи, академіка АН ВШ України, члена-кореспондента НАН України, заслуженого діяча науки і техніки України Ю. О. Карпенка к. філол. н., доцент Черновалюк І. В. Саме в цей період створено навчально-методичну комісію, основним напрямком діяльності якої було насамперед забезпечення високої якості навчальної, навчально-методичної та методичної літератури, що готується до видання.

З квітня 2015 по жовтень 2016 року обов'язки завідувача кафедри виконувала к. філол. н., доцент Арефьєва Н. Г. Цей період був означений продовженням закладених традицій, популяризацією досягнень кафедри за понад 40-річний період діяльності. Уперше багаторічний науковий і методичний досвід співробітників кафедри та спеціалістів

провідних закладів вищої освіти України в галузі викладання російської / української мов як іноземних було покладено в основу ювілейного збірника наукових статей «Сучасні проблеми методики викладання мов та навчання іноземців у ВНЗ України», присвяченого 45-річчю кафедри [31]. Підготовлено та видано методичний комплекс з проведення вступної співбесіди для майбутніх бакалаврів, магістрів та аспірантів [7, 37, 38], запропоновано програми з тринадцяти спецкурсів для іноземних стажистів та аспірантів (автори спецкурсів – Н. Г. Ареф'єва, О. В. Книш, Х. А. Корнєєва, І. Л. Мазурок, Л. В. Сізова, І. В. Черновалюк). Згодом успішно завершено наукову тему кафедри. Закладено основи лінгвокультурологічного, лінгвoseміотичного та лексикографічного напрямів мовної підготовки іноземців, які знайшли втілення в подальших наукових, навчальних та методичних працях [1; 2; 3; 4; 6; 8; 32; 33; 35]. Розпочато мовну підготовку іноземних магістрів.

У 2016–2021 рр. кафедрою керувала учениця відомих літературознавців, професорів В. В. Фашенка та Є. М. Черноіваненка д. філол. н., професор Рева-Левшакова Л. В. За п'ятирічний період на кафедрі вперше було проведено наукову студентську конференцію та Всеукраїнську конференцію з міжнародною участю «Теоретичні та практичні проблеми мовної підготовки іноземців в аспекті міжнародної комунікації» (16–17 травня 2019 р., ОНУ імені І. І. Мечникова, Інститут міжнародної освіти, кафедра мовної та загальногуманітарної підготовки іноземців), результатом якої стало видання збірника наукових статей «Міжнаціональна комунікація – полілог культур (актуальні питання навчання іноземців)» [25]. Розроблено та затверджено Концепцію мовної підготовки іноземних громадян в ОНУ імені І. І. Мечникова.

У листопаді 2021 року кафедру знову очолила д. філол. н., доцент Ареф'єва Н. Г. За цей час на кафедрі відкрито нову наукову тему № 324 «Лінгвокультурологічні та лексикографічні аспекти мовної підготовки іноземців» (номер держреєстрації 0122U002403), у межах якої лінгвокультурологічний та лексикографічний напрямки в мовній підготовці іноземців набувають подальшого інтенсивного розвитку. Посилено індивідуальну роботу зі студентами та слухачами підготовчого відділення. Багаторічний досвід викладачів кафедри та спеціалістів з інших провідних закладів освіти, що працюють з іноземцями, узагальнено у представленій ювілейній колективній монографії.

Протягом десятиріч працювали на кафедрі чудові спеціалісти в галузі методики викладання російської та української мов як іноземних М. І. Андріанова, Т. І. Гороб'євська, Т. В. Ільницька, В. Я. Корнилова, Л. В. Мосієнко, М. О. Садовська, Л. В. Сізова, В. М. Смірнова та ін. Деякий час на кафедрі працювали спеціалісти, які читали предмети на підготовчому відділенні: Т. М. Ануфрієва (Хімія), В. О. Сізов (Географія), Г. М. Скобеєва (Інформатика).

Серед напрямків науково-методичної роботи кафедри за багаторічний період можна виокремити наступні:

Опанування *мови спеціальності* іноземцями посідає значущу роль у методичній роботі кафедри та представлено в працях М. І. Андріанової, Т. В. Кокшарової та В. Я. Корнилової, Н. П. Башкірової та Ю. Г. Шахіної, С. В. Варави та С. М. Івлевої, І. Л. Мазурок, О. М. Шкапової та ін. [31; 14; 16; 22; 23; 28; 29; 42]. Серед них на особливу увагу заслуговує праця М. І. Андріанової, Т. В. Кокшарової та В. Я. Корнилової, призначена для студентів-іноземців 1-го курсу хімічного факультету та розроблена під керівництвом А. Є. Ілляша [31]; праці І. Л. Мазурок, створені для студентів економічного профілю, що містять цікавий

матеріал [22; 23]; праці Л. В. Сізової і Н. Г. Мойсеєнко, метою яких є активізація навичок діалогічного та монологічного мовлення за фахом студентів факультету романо-германської філології [28; 29]; робота О. М. Шкапової, призначена для магістрів 2-го курсу спеціальності «Хімія та фармація» [42]. Представлені роботи, безсумнівно, сприяють вдосконаленню мовленнєвих навичок та подальшому формуванню мовної, мовленнєвої, загальноосвітньої, професійної та культурної компетенцій інофонів.

Навчання *наукового стилю мовлення аспірантів* на підґрунті багаторічного досвіду розроблено та представлено в працях доцента кафедри І. В. Черновалюк [34; 36].

Практичні цілі мовної підготовки направлено на оволодіння усіма видами мовленнєвої діяльності; реалізувати ці цілі допомагає низка праць, підготовлених викладачами кафедри для іноземних студентів різних етапів навчання [13; 18; 22; 33].

Методичної інтерпретації і практичного втілення набувають у працях викладачів кафедри такі фундаментальні напрями, як комунікативна лінгвістика, функціональна граматики, практична стилістика, лінгвокраїнознавча теорія слова. Ось лише короткий огляд таких праць:

Фонетика. На цей час безсумнівною теоретичною та прикладною значущістю відзначена методична праця з *фонетики* російської мови, підготовлена Л. В. Сізовою і М. М. Харитоновою для іноземних слухачів підготовчого відділення та студентів-філологів 1-го курсу [23].

Граматики. Для слухачів підготовчого відділення цікавими є методичні роботи Ю. Г. Шахіної, метою яких є вивчення відмінкової системи мови [38; 39], та О. М. Дашенко, метою якої є вивчення прикметників в іноземній аудиторії [16].

Авторська ідея використання у якості ілюстративного матеріалу до теоретичного курсу російського *синтаксису* текстів / мікротекстів з російської класичної літератури та фрагментів відомих творів для дітей, розроблена доцентом кафедри О. В. Книш, покладена в основу методичного посібника «Изучаем синтаксис» [18]. Робота призначена для студентів та стажистів-філологів просунутого та вищого рівнів володіння мовою.

Лексика та фразеологія. У працях Н. Г. Ареф'євої запропоновано оригінальну методику навчання *фразеології* в іноземній аудиторії [4; 5; 6].

Лінгвокраїнознавство як фундаментальний напрямок методичних досліджень знайшов своє відображення у працях, створених як колективом авторів кафедри [14; 17; 11], так і в одноосібних працях [4; 32].

Перехід від суто *лінгвокраїнознавчого* до *лінгвокультурологічного* підходу з використанням новітніх досягнень філологічної думки відбувається у 2014–2016 рр. і представлений працями Н. Г. Ареф'євої, І. В. Черновалюк [4; 5; 30; 31]. У подальші роки одночасно з лінгвокультурологічним у працях Н. Г. Ареф'євої окреслено та розроблено *лінгвосеміотичний* та *лексикографічний* напрями, теоретично та практично обґрунтовані в низці публікацій [1; 2; 3; 6].

Останнім часом на кафедрі активно створюється банк даних з проведення *тестування* для іноземців різних рівнів володіння мовою. Підготовлені матеріали систематизовано та узагальнено в методичному посібнику «Тесты по русскому языку», створеному авторським колективом доцентів кафедри [9].

Включення в 2016 році до навчальних планів підготовчого відділення дисципліни «Інтерактивний практикум» зумовило необхідність її методичного забезпечення. Першою роботою в цьому напрямку став навчально-методичний посібник доцента кафедри В. В. Любецької «Інтерактивный практикум по русскому языку как иностранному» [20].

Останнім часом у зв'язку з переходом на *українську мову навчання* пильну увагу приділено підготовці методичної та навчальної літератури. У минулому 2021 році видано навчальний посібник для слухачів підготовчих відділень проф. Л. В. Рєви-Лєвшакової у співавторстві з Я. С. Гладир «Розмовляємо українською (стартовий курс А1, А2)» [27].

Упродовж останніх років на підготовчому відділенні проходять мовну підготовку іноземні слухачі з *англійською мовою навчання*, що потребує від викладачів кафедри створення навчально-методичного комплексу з цієї дисципліни. У цьому напрямку успішно працювала ст. викл. Л. В. Сізова [28; 29]. З'являються праці ст. викл. Т. Ю. Нєгляд [26].

Останнім часом на підґрунті документу, затвердженого Радою Європи «Сучасні мови: вивчення, викладання, оцінка. Загальноєвропейська компетенція володіння іноземною мовою» (Страсбург, 1996), методичні напрацювання науково-педагогічного складу кафедри розроблено в межах шести рівней володіння мовою [27; 41].

У зв'язку з переходом навчального процесу до *дистанційної системи навчання* в 2020 році все більшої актуальності набувають навчально-методичні розробки, що призначені, зокрема, для забезпечення мовної підготовки у форматі онлайн. Такі праці підготовлено на кафедрі в межах авторських колективів, наприклад, робота доц. В. В. Любецької і ст. викл. І. Л. Мазурок «Аудио- і видеоматеріали на уроках русского как иностранного» [21].

Регулярна позааудиторна робота – відвідування театрів, музеїв, вистав, знайомства з визначними пам'ятками Одеси – сприяє подальшому розвитку мовленнєвих навичок та соціокультурній адаптації іноземних слухачів і студентів, значно підвищують їх мотивацію.

Отже, не підлягає сумніву той факт, що кафедрою за понад 50-річний період накопичено чималий практичний досвід, що відбито в численних наукових та навчально-методичних працях. Викладачі кафедри регулярно беруть участь у Всеукраїнських та Міжнародних конференціях, форумах, конгресах, читаннях і семінарах, присвячених актуальним проблемам методики викладання мов як іноземних. Ст. викл. кафедри Л. В. Сізову нагороджено орденом «Знак пошани» та Почесною грамотою Міністерства освіти. Доц. І. В. Черновалюк нагороджена грамотами за плідну діяльність. Доц. Н. Г. Ареф'єва у 2017–2018 рр. працювала в складі робочої групи МОН України з розробки матеріалів стандартизованого оцінювання іноземних студентів з мови навчання (російської) на рівень В1.

Серед найважливіших завдань кафедри на цей час – оптимізація навчального процесу, подальше вдосконалення робочих і навчальних програм, підвищення педагогічної майстерності викладачів, забезпечення навчальними та методичними матеріалами дисциплін кафедри, впровадження грамотного та системного підходу до організаційно-виховної роботи з іноземцями, нарощування наукового потенціалу кафедри, налагодження та зміцнення вже встановлених творчих контактів зі спорідненими кафедрами провідних закладів освіти України та за кордоном.

Перспективами подальшої роботи кафедри вважаємо створення добротних підручників для всіх рівней володіння мовою та забезпечення сучасною навчально-методичною літературою викладачів і студентів, що працюють дистанційно.

Список використаної літератури

1. Ареф'єва Н. Г. Гастрономический код русско-украинской культуры в аспекте языковой подготовки иностранцев (на материале фразеологии). *Сучасні проблеми методики викладання мов та навчання іноземців у ВНЗ України* : збірник наукових статей, присвячений

45-річчю кафедри мовної та загальногуманітарної підготовки іноземців. Одеса : ОНУ імені І. І. Мечникова, 2016. С. 56–64.

2. Арефьева Н. Г. К вопросу о создании русско-украинского фразеологического словаря культурных символов для иностранной аудитории. *Русское культурное пространство*. Сборник материалов XVII Международной научно-практической конференции. Выпуск 5. Москва : Издательство «Перо», 2016. С. 133–137.

3. Арефьева Н. Г. О создании русско-украинского фразеологического словаря культурных символов для иностранных студентов и стажёров. *Сохранение, поддержка и продвижение русской культуры и языка за рубежом*: Материалы VII Международной конференции (Минск, 28–29 ноября 2017 г.). Минск, 2017. С. 13–16.

4. Арефьева Н. Г. Русская фразеология: лингвострановедческий аспект : практическое пособие. Одесса: Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова, 2014. 188 с.

5. Арефьева Н. Г. Русская фразеология : методические указания для выполнения контрольных работ. Одесса : Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова, 2014. 36 с.

6. Арефьева Н. Г. Русско-украинский фразеологический словарь культурных символов. Одесса: Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова, 2018. 120 с.

7. Арефьева Н. Г. Собеседование по русскому языку: образовательно-квалификационный уровень “специалист” / “магистр” : методические рекомендации для иностранцев, поступающих в Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова. Одеса : ОНУ імені І. І. Мечникова, 2016. 30 с.

8. Арефьева Н. Г. Украинско-русские гастрономические корреляции в проекте двуязычного культурологического словаря фразеологизмов. *Русистика и современность*: Сборник научных статей XIX Международной научной конференции (г. Астана, Казахстан, 22–24 сентября 2016 г.). В 2-х т. Т. 2. Астана, ЕНУ им. Л. Н. Гумилёва, 2016. С. 21–25.

9. Арефьева Н. Г., Кныш Е. В., Черновалюк И. В. Тесты по русскому языку : методическое пособие для иностранных студентов. Одеса : ОНУ імені І. І. Мечникова, 2018. 68 с.

10. Арефьева Н. Г., Черновалюк И. В. До ювілею кафедри мовної та загальногуманітарної підготовки іноземців. *Сучасні проблеми методики викладання мов та навчання іноземців у ВНЗ України* : збірник наукових статей, присвячений 45-річчю кафедри мовної та загальногуманітарної підготовки іноземців. Одеса : ОНУ імені І. І. Мечникова, 2016. С. 5–15.

11. Арефьева Н. Г., Черновалюк И. В. Лингвострановедческий аспект в практике преподавания русского языка как иностранного. *Навчання іноземних студентів в Україні: традиції, реалії, перспективи* : Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 20 листопада 2015 р. Полтава : Вид-во ПДАА, 2015. С. 52–54.

12. Арефьева Н. Г., Черновалюк И. В. Основные принципы языковой подготовки иностранных учащихся в образовательном пространстве университета. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis: Studia Russologica IX*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP, 2016. С. 113–121.

13. Башкирова Н. П., Мазурок И. Л. Тексты для аудирования : методическое пособие : в 2 ч. Одесса : Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова, 2014. Ч. I «Новый друг». 50 с. Ч. II «Думая о будущем». 70 с.

14. Башкирова Н. П., Шахина Ю. Г. Русский язык. Сборник заданий для текущих и итоговых контролей. Филологический профиль : методическое пособие для студентов-иностранцев подготовительного отделения. Одеса : ОНУ імені І. І. Мечникова, 2014. 102 с.
15. Быкова Е. А., Афанасьева М. Н., Мазурок И. Л. Учебные экскурсии : методические рекомендации для подготовки иностранных студентов подготовительного отделения к учебным экскурсиям. Одесса : Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова, 2016. 68 с.
16. Варава С. В., Ивлева С. Н. Научный стиль речи: филологическое направление. Одесса, ОНУ имени И. И. Мечникова, 2021. 48 с.
17. Дащенко О. И. Прилагательное: материалы для самостоятельной работы иностранных слушателей подготовительных отделений. Одесса : ОНУ имени И. И. Мечникова, 2021. 34 с.
18. Знакомьтесь: Одесса : книга для чтения для студентов-иностранцев / М. И. Андрианова, Т. В. Ильницкая, В. Я. Корнилова. Одесса, 2005. 144 с.
19. Кныш Е. В. Изучаем синтаксис : методическое пособие. Одесса : Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова, 2014. 82 с.
20. Любецкая В. В. Интерактивный практикум по русскому языку как иностранному : учебно-методическое пособие для студентов подготовительных отделений. Одеса : ФОП Бондаренко М.О., 2020. 196 с.
21. Любецкая В. В., Мазурок И. Л. Аудио- и видеоматериалы на уроках русского как иностранного. Одесса : Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова, 2021. 28 с.
22. Мазурок И. Л. Великие экономисты. Тексты для чтения : методические рекомендации для слушателей подготовительного отделения и студентов 1-х курсов экономических специальностей. Одесса : Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова, 2016. 53 с.
23. Мазурок И. Л. Русский язык. Научный стиль речи и язык специальности «Экономика». Одесса : ОНУ имени И.И. Мечникова, 2020. 71 с.
24. Методические указания и упражнения по фонетике русского языка для иностранных студентов подготовительного отделения (гуманитарный профиль) 1-го курса филологического факультета РГФ / Л. В. Сизова, М. М. Харитоновна. Одесса : Астропринт, 2001. 50 с.
25. Міжнаціональна комунікація – полілог культур (актуальні питання навчання іноземців) : зб. наук. праць / за загальною редакцією проф. Л. В. Рєви-Лєвшакової. Одеса : Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, 2019. 212 с.
26. Негляд Т. Ю. Науковий стиль мовлення (медико-біологічний профіль): тести та вправи. Одеса : ОНУ імені І. І. Мечникова, 2021. 36 с.
27. Рєва-Лєвшакова Л. В., Гладир Я. С. Розмовляємо українською (стартовий курс А1, А2) : навчальний посібник для іноземних студентів-слухачів ЗВО України. Одеса : ОНУ імені І. І. Мечникова, 2021. 384 с.
28. Сізова Л. В., Мойсеєнко Н. Г. Ділова мова : словник. ОНУ імені І. І. Мечникова. Одеса : ОНУ імені І. І. Мечникова, 2019. 62 с.
29. Сізова Л. В., Мойсеєнко Н. Г. Ділова мова : навчально-методичний посібник. Одеса : ОНУ імені І. І. Мечникова, 2019. 123 с.
30. Сучасні проблеми методики викладання мов та навчання іноземців у ВНЗ України : збірник наукових статей, присвячений 45-річчю кафедри мовної та загальногуманітарної

підготовки іноземців / Колектив авторів. Одеса : Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, 2016. 160 с.

31. Тексты для чтения (для студентов-иностранцев I курса химического факультета : методическое пособие / М. И. Андрианова, Т. В. Кокшарова, В. Я. Корнилова; отв. ред. А. Е. Ильяш. Одесса : Астропринт, 2001. 60 с.

32. Черновалюк И. В. Лингвокультурологический подход в практике иноязычного обучения. *Лінгвістика. Лінгвокультурологія* : збірник «Лінгвістичні та лінгвокультурологічні аспекти навчання іноземних студентів у вищих навчальних закладах України» / за заг. ред. проф. Ю. О. Шепеля. Дніпро : Акцент ПП, 2018. Т. 12. Ч. 1. С. 63–70.

33. Черновалюк И. В. Мы учимся в ОНУ. Тексты для чтения и аудирования : методическое пособие для иностранцев. Одесса : Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова, 2021. 76 с.

34. Черновалюк И. В. Программа кандидатского экзамена : методические указания по русскому языку для иностранных аспирантов. Одесса : ОНУ имени И. И. Мечникова, 2013. 42 с.

35. Черновалюк И. В. Реализация лингвокультурологического подхода в практике обучения РКИ : сборник материалов по итогам работы Международного телемоста «Беларусь – Индия – Россия: сотрудничество в области преподавания русского языка как иностранного» (Минск, Беларусь, 13 ноября 2018 года). Минск : БГМУ, 2018. С. 253–257.

36. Черновалюк И. В. Реферирование научного текста : методические рекомендации по русскому языку для иностранных студентов и аспирантов : в 2 ч. Одесса : ОНУ имени И. И. Мечникова, 2011-2012. Ч. I. 46 с. Ч. II. 48 с.

37. Черновалюк И. В. Собеседование по русскому языку : методические рекомендации для иностранцев, поступающих в аспирантуру ОНУ имени И. И. Мечникова. Одесса : ОНУ имени И. И. Мечникова, 2017. 68 с.

38. Черновалюк И. В. Собеседование по русскому языку: образовательно-квалификационный уровень «Бакалавр» : методические рекомендации для иностранцев, поступающих в Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова. Одесса: ОНУ имени И. И. Мечникова, 2016. 48 с.

39. Шахина Ю. Г. Работаем с винительным падежом : методические указания для иностранных слушателей подготовительного отделения. Одесса : ОНУ имени И. И. Мечникова, 2021. 34 с.

40. Шахина Ю. Г. Работаем с предложным падежом : методические указания для иностранных слушателей подготовительного отделения. Одесса : ОНУ имени И. И. Мечникова, 2021. 38 с.

41. Шахина Ю. Г., Башкирова Н. П. Русский язык как иностранный: уровни А1, А 2, В 1: пособие для иностранных слушателей подготовительных отделений. Одесса : ОНУ имени И.И. Мечникова, 2021. 88 с.

42. Шкапова О. М. Тексты для чтения з хімії : методичні вказівки з дисципліни «Російська мова як іноземна» для практичних занять та самостійної роботи іноземних магістрантів 2-го року навчання спеціальностей «Хімія» та «Фармація». Одеса : ОНУ імені І. І. Мечникова, 2021. 44 с.

ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ В ПРАКТИЦІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

UDC 378.147:004

INDIVIDUAL ACADEMIC AND RESEARCH TASK (FOR FOREIGN STUDENTS) IN THE FORM OF A GAME

T. BYELOBROVA

Odesa Polytechnic National University, Odesa

Summary. The section of the monograph is devoted to the types of independent work, individual work of students. The emphasis is on examples of individual research tasks in the form of games, forms of activity, basic functions of gaming activities, preparation for the form of control, variety of forms, types, methods of conducting IART, control forms of basic rules to prepare IART. With the development of technologies and teaching methods, we turn to the understanding of knowledge and assessment of students under an individual-differential form.

Key words: game situations, interethnic communication, game tendencies, illustrative material, paper, tests, individual academic and research task.

Анотація. Розділ присвячено видам самостійної роботи, індивідуальній праці студентів. Акцентується увага на прикладах індивідуально-дослідних завдань у формі гри, формах роботи, основних функціях ігрової діяльності, підготовці до форми контролю, різноманітні форм, видів, методів проведення ІНДЗ, форм контролю основних правил для підготовки ІНДЗ. З розвитком технологій і методів навчання звертаємось до осмислення знань та оцінювання студентів на індивідуально-диференційній формі.

Ключові слова: ігрові ситуації, міжнаціональна комунікація, ігрові тенденції, ілюстративний матеріал, реферат, тести, індивідуальне начально-дослідне завдання.

Introduction. With the development of technologies and teaching methods, we turn to the understanding of knowledge and assessment of students in individual-differential form. The IART is conducted with foreign students in order to increase the level of language skills and reveal their personal abilities. The variety of forms, types, methods of IART, forms of control, is determined according to the personal curriculum of the teacher. Most often, the IART is performed in the form of a paper, consultations, colloquia, traditional, business games, debates on one of the topics proposed by the teacher. With the IART, students have the opportunity not only to consolidate what they have learned, reproducing textbook material, information from the recommended additional literature, but also to express independent opinions on the issue under discussion, otherwise interpret some theses, positions, give their own examples or offer to discuss in detail this or that question. This is especially true nowadays. The following scientists have been engaged in research of a performance technique of an individual academic and research task: I. Bekh, N. Volkova, N. Gerasimova, A. Kuzminsky, I. Malafik, A. Omelyanenko, S. Omelyanenko, O. Pekhota, I. Podlasy, and in works of such well-known scientists as O. Bugriy, S. Goncharenko, N. Gerasimova, G. Lavrentyeva. Some aspects of the specifics in the context of independent work are covered in the works of V. Baidak, J. Bolyubash, V. Lykholetova, T. Rudenko and others.

Thus, the purpose of our work is to implement a holistic, systematic perception of oral and written information, to deepen, generalize, consolidate the knowledge that students receive in the learning process.

To achieve the purpose of the study we set the following objectives:

- apply and comprehend this knowledge in practice (in the form of an abstract, tests, tests, independent work);
- identify students' ability to independently study the curriculum and consolidate their knowledge in practice – to develop skills of independent work;
- use information resources (sites, libraries, online services, online resources for individual activities);
- have the skills of monologue, dialogic, written and oral speech;
- be able to analyze and work with information, interpret, classify and systematize it;
- have vocabulary and grammar of program material.

Results and Discussion. Dialogue between the teacher and the student, their direct communication is also a productive way to learn the Ukrainian language as a foreign language. Independent work involves the student's individual work on less complex topics. One of the main types of work for a student is independent work, the scope and content of which is determined by the teacher, coordinates it with other types of educational activities, develops methodological tools for current and final control, analyzes the results of independent educational work of each student [1, p. 19-20]. Forms of such work can include note taking of the recommended literature for specific sections of the course, compiling a vocabulary, tests, work on an individual task and more. *Game situations and games* that are motivating are among the various forms of classes that students are interested in. The main function of play activities in studying with foreign students is interethnic communication, socialization, development activities. H. Tokman, in particular, notes that “a teacher shall use the materials of the media library systematically and economically, not overburdening students with computer equipment, and using it as an aid in the dialogue” [4, p. 292]. Elements of competition that can be seen in the learning process transfer the main tasks into a game technology.

Game theory (after J.Geisinga and M.Epstein)

In the first half of the twentieth century, J.Geisinga developed a cultural theory of the game, according to which “a culture arises in the form of a game, it is played from the very beginning... It is through play that the human community rises to super biological life forms, thereby increasing its value. Through play, society expresses its understanding of life and the world” [3, p. 57]. Tracing game elements in various types of human activity (mostly in ancient cultures), the scientist deduces its main features, under which he determines the game nature of such areas of human activity that modern people do not perceive as games (philosophy, war, justice). So, let us define these features in their entirety, according to Geisinga.

First, the activity characterized by game tendencies has irrational foundations, that is, it begins without any material goal, and it is self-sufficient: its goal is in itself, in its endurance.

There can be no morality in the game. It is beyond it. It is voluntary, creates its own temporary sphere of activity, its own world, where there are rules that are binding on all players (for their violation, expulsion of the offender, because the worst thing in the game is breaking the rules, because it destroys the world it created for itself). Thus, the game creates an order, a perfect world, as opposed to the imperfect one that surrounds it, and thus asserts its separation from it.

The sphere where the game exists is limited, cut in time and space. Consequently, the game may be repeated. An element of tension (players are uncertain, as the result often depends on chance, skill), the desire to succeed, risk, courage is a must. The tension in the game increases especially in case of competition (e.g., two groups competing with each other).

The game likes to wrap itself in mystery, is fond of various disguises, incarnations, often captivates its players completely. The poles of the game are frivolity and ecstasy. In addition, the game mood is unstable, it is constantly changing, but throughout the game, there is an awareness that this is a game, everything is done “just like that”, not really.

The game often has a bet (of various types, from pennies to life), often betting on the outcome of the game. The boundaries of the game are difficult to determine when it lasts, mostly after it ends. Most importantly: the game element can be inherent in any activity, even the most serious and the most sublime one from the point of view of an ordinary person. In fact, Geisinga defines that “the very existence of the game always confirms the super logical nature of man’s position in the universe... We play realizing that we are playing, so we are more than just intelligent, rational beings because the game is irrational” [3, p. 10]. “A game” is a thing in itself, something self-sufficient. The concept of “a game” as such is of a higher order than “serious”. After all, “serious: tries to exclude “a game”, while “a game” is quite capable of including “serious” [3, p. 56].

The scholar has rather an uncomplimentary opinion of the contemporary art (in fact, he uses this term to denote the art not only of the early twentieth century but also of the nineteenth century, that is, what was in the active memory of Geisinga’s contemporaries). As he claims that, the game factor in art has been gradually decreasing since the eighteenth century. “Contemporary art, as in ancient times, needs a certain esotericism” [3, p. 229] (i. e., a group of insiders agree on a system of secret signs, interpretations), but there is a widespread tendency to massism, gregarious instinct in art (adolescent culture); thirst for banal entertainment, sensationalism, mass events are connected with that.

Quite a significant contribution to the study of the concept of the game was made by M. Epstein, who summarized everything done to him and developed a classification of different types of games. Therefore, for the first time in the history of culture, Plato turned to the phenomenon of the game and said everything about it that could be said. He identified the duality of the game, and later generations of scientists and philosophers developed only one of two aspects:

1. Playing, a person is freed from fleshly problems and connections, rises above them, going to the state of divinity (the principle of “you have to live playing”). This is freedom (this is the aspect developed by the representatives of the Kantian-Schiller tradition and J. Geisinga).
2. But at the same time, man is in bondage to the gods, not being able to take their place and forever remaining a puppet played by god (and threads are the laws of the world that man can learn but cannot change). Thus, man is a puppet (this aspect was developed by scholars of the Anglo-American tradition, who created the “sociology of role”).

No less important is the definition of the main features of gaming made by M. Epstein’s. This is a “moment of change”. We quote: “The game has a certain shift and change in the laws of the serious world, and what matters is the moment of change, not its completion, which turns into a new seriousness, only the opposite direction” [2, p. 301]. And on: “The play of mind is an ambiguity: one statement can be understood in two opposite ways” (e. g., paradox) [2, p. 301].

It is necessary to take into account the level of knowledge, personal abilities, interests, age of students for greater understanding, perception of tasks, and their solutions.

To prepare the IART, the teacher shall take into account the basic rules:

1. Tasks shall correspond to the curriculum and lesson information;
2. The material of the task shall carry the level of motivation;
3. The formulated tasks shall be clear and consistent

There is no model of the IART, there are some types of tasks that are relevant for both online and offline courses. Let us consider some of them – *paper*.

Paper is a summary of the content of several scientific papers on a particular problem. The main purpose of the paper is to transfer holistic information obtained from different sources, based on several texts according to the topic, it is necessary to create one holistic text with a well-thought-out structure, clear and logical presentation of ideas. The paper consists of three parts: a plan; the actual text of the paper; references. When note taking, it is necessary to provide a complete bibliographic description of the relevant source, including a surname, initials of the author(s), a full title of the work (including clarifying), a place of publication, a name of publisher, a year of publication, and a number of pages. In addition, it is necessary to underline the most important ideas, paragraphs, etc., make notes in the margins. The text of the paper can quote opinions from the processed materials, or retell them, always referring to sources. Additional points are awarded for the independence of the study, the originality of the presentation, and making computer presentations.

Requirements for paper work: 7-10 printed pages, sources – 10-12 items. Foreign students most often write an essay on the *local lore*.

Tests – this type of work gives the chance to check memorization and understanding of material, systematize the knowledge [5, p. 72]. The list of types of these tasks needs constant elaboration.

A variety of tasks in the form of games shall train different skills, ideas, timesavings, learning motivation.

When preparing for the control in the Ukrainian language, performing an individual task, it is important to remember that:

- first, you need to get acquainted with the recommended topics for the relevant sections of the textbook;
- refer to reference sources (encyclopedias, dictionaries) in order to emphasize the definitions used;
- consolidate what is read, emphasizing several key terms, categories, concepts, theses;
- use additional literature on the topic, which will supplement and diversify the textbook.

Conclusions. The skill of note taking the recommended material is an important component of successful training of foreigners. There are several ways to take notes. First, after reading the relevant text, you can, emphasizing the main thesis in it, write down and comment on it by yourself. Secondly, you can identify several semantic centers of the text and make a kind of detailed plan of self-presentation. Third, you can literally copy from the text what you think is most important. Each of these options has its advantages and disadvantages, so it is better to combine them.

The quality of knowledge of the course is also determined by the ability to choose a bright and diverse illustrative material for each topic, section, term. As a rule, these are three or four examples that most fully characterize all the facets, nuances of the material being studied. The source of illustrative material shall be primarily texts, as well as their own examples. For better

memorization, concise definitions shall be written in a notebook with the alphabet. It is desirable that the forms of tasks were different, and then students will be interested to do them.

References

1. Bolyubash Y. Organization of the educational process in higher education institutions: A beginner's guide for students of institutions to increase the classification of higher education . K. : VPP Compass, 1997. 64 p.
2. Epstein M. Game in life and art. Paradoxes of novelty. M., 1988. P. 276–303.
3. Geisinga J. Homo ludens. K., 1994. 250 p.
4. Tokman H. L. Methods of teaching Ukrainian literature in high school: a textbook . K. : PC “Akademiia”, 2013. 312 p.
5. Workshop on Ukrainian as a foreign language. Basic course (level A2): educational publication // Compilers: T. A. Byelobrova, O. M. Gerasimova, H. V. Zaiets, O. V. Ivanova, V. M. Kovaliova, A. O. Kosienkova, Kushnirenko N. M., O. M. Miliutina, I. V. Taran, O. A. Tkachuk, S. V. Chumakova / Resp. editor Assoc. Prof. H. Ye. Prisovska. Odesa : publishing house Odesa Polytechnic National University Institute for the Training of Foreign Citizens, 2021. 78 p.

РОЛЬ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ХОДІ ФОРМУВАННЯ ЇХ ВТОРИННОЇ МОВЛЕННЕВОЇ ОСОБИСТОСТІ

Н. Г. МОЙСЕЄНКО, І. О. СОСНИЦЬКИЙ

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, Одеса

Анотація. *Основною метою даного дослідження є встановлення ролі науково-дослідної роботи студентів у процесі формування найвищого рівня їх комунікативної спроможності іноземною мовою, що охоплюється поняттям вторинної мовленнєвої особистості. Одним із завдань даної наукової розвідки є визначення змісту понять мовна особистість, мовленнєва особистість, вторинна мовна особистість, вторинна мовленнєва особистість. У ній також встановлюється кореляція між зазначеними поняттями та поняттям комунікативної компетенції.*

Ключові слова: *науково-дослідна робота, комунікативна компетенція, мовна особистість, мовленнєва особистість, вторинна мовна особистість, вторинна мовленнєва особистість, елітарна мовна особистість.*

Summary. *The main aim of this research is determining of the students' scientific-research work in the process of formation of the highest degree of their communicative ability, which is embraced by the notion of the secondary communicative personality. One of the tasks of our scientific work is defining of the content of the notions of language personality, communicative personality, secondary language personality, secondary communicative personality. The article also shows correlation between the above mentioned notions and the notion of the communicative competence.*

Key words: *scientific research work, communicative competence, language personality, communicative competence, secondary language personality, secondary communicative personality, elitist language personality.*

Наша наукова розвідка має свою **метою** визначити можливість використання науково-дослідної роботи студентів у ході формування їх комунікативних навичок на рівні вторинної мовленнєвої особистості у процесі викладання іноземної мови у ЗВО, які готують майбутніх вчителів іноземних мов і перекладачів.

Однією із основних, базових компетенцій освіченої, успішної людини є комунікативна компетенція, яка формує мовну особистість, що визначається як сукупність здібностей і характеристик людини, що зумовлюють створення та сприйняття нею мовленнєвих висловлювань (текстів) [7, с. 28]. Сформованість у мовної особистості іншомовної комунікативної компетенції, згідно із термінологією Ю. М. Караулова свідчить про наявність вторинної мовної особистості. Цей термін позначає ієрархію особистостей всередині даного індивіда [8, с. 5]. Це означає, що процес оволодіння соціокультурним та ментальним кодом іншомовної спільноти накладається на вже існуючу картину світу рідної мови. Таким чином, мета курсу іноземної мови при навчанні майбутніх викладачів іноземної мови та перекладачів – це формування іншомовної комунікативної компетенції. Досвід нашої роботи свідчить про те, що для правильної організації навчального процесу у заданій парадигмі,

треба визначити, що включає поняття „комунікативна компетенція” і як саме у ньому корелюються навчальна і науково-дослідницька робота

Комунікативна компетенція та вторинна мовна особистість були і є предметом дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. У 1960 році Д. Хаймс одним із перших підкреслив, що оволодіння мовою передбачає не тільки знання граматики та лексики, а також і соціальних умов їх вживання, у зв'язку із цим вводить поняття „комунікативна компетенція” і визначає його як внутрішнє знання ситуаційної умисності мови [16]. У свою чергу, ще у 1822 році В. фон Гумбольдт говорить про необхідність одночасного вивчення мови та культури [5]. І. А. Зимня визначає комунікативну компетенцію як „оволодіння складними навичками та уміннями у нових соціальних структурах, знання культурних норм та обмежень у спілкуванні, знання звичаїв та традицій, етикета у сфері спілкування, дотримання пристойної поведінки, вихованість; орієнтацію у комунікативних засобах, притаманних національному, становому менталітету” [6, с. 42]. Серед учених, які досліджували процес формування комунікативної компетенції у процесі вивчення іноземної мови, можна зазначити також М. Н. Вятютнева, який комунікативну компетенцію розумів як вибір та реалізацію програм мовленнєвої поведінки залежно від здібності людини орієнтуватися у тих чи інших умовах комунікації, уміння класифікувати ситуації залежно від теми, задач комунікативних установок [3, с. 67]. У свою чергу Є. І. Пасов висловлює думку, що комунікативність передбачає мовленнєву спрямованість навчального процесу, яка полягає не стільки у тому, що переслідується мовленнєва практична ціль, скільки у тому, що шлях до цієї цілі є само практичне користування мовою [13, с. 5]. Українські науковці І. М. Кочан та Н. М. Захлюпана визначають комунікативну компетенцію як здатність розуміти чужі і створювати власні висловлювання різних типів, стилів і жанрів мовлення, використовуючи вербальні і невербальні засоби, які передбачають опанування усним і писемним спілкуванням, оволодіння кількома мовами [6, с. 132]. У свою чергу, спираючись на суттєві ознаки, наведені у зазначених вище трактовках, ми розуміємо комунікативну компетенцію як систему знань та умінь, які забезпечують адекватне сприйняття лінгвістичного та екстралінгвістичного контекстів і породження відповідної мовленнєвої та поведінкової реакції.

Таким чином, комунікативна компетенція передбачає оволодіння у повній мірі ментальним та соціокультурним кодом, мовною картиною світу тієї чи іншої мовної спільноти. Поняття „вторинна мовна особистість” передбачає наявність перш за все базової мовної особистості, що є первинною у ієрархії комунікативних компетенцій. Таким чином постає питання, як правильно співвіднести зазначені комунікативні компетенції при навчанні іноземній мові. Чи формувати вторинну мовну особистість у відриві від базової мовної особистості? Чи розвивати вторинну мовну особистість з опорою на першу? О. Пузирьов вважає, що людина спочатку отримує статус мовної особистості і стає носієм коду, наступний рівень – мовленнєва особистість, що забезпечує ефективне вербальне спілкування і верхній комунікативний рівень, як емоційна оболонка, що включає вербальні та невербальні компоненти. На думку науковця, враховуючи всезагальний, загальний, особливий і особистісний компоненти індивіда, слід розрізняти особистість розумову (точніше – мислячу) як всезагальне; мовну особистість (точніше – людину, яка володіє певною мовою) як загальне; особистість мовленнєву (людину, яка розмовляє) як особливе і особистість комунікативну (точніше – комунікуючу) як прояв особистісного [6, с. 25]. Саме особливе і персональне складають унікальність і неповторність мовної особистості.

До цього треба додати, що низка науковців пропонує виокремити серед мовних особистостей наукову еліту, яка визначається як важливий складник національної еліти, до якої належить продуктивна частина фахівців найвищого рівня професійної компетенції, високих інтелектуальних і духовних властивостей, об'єднана за професійними (професіоналізм на основі високого рівня освіти та досвіду, ерудиція, прагнення до самовдосконалення), діловими (вміння відстоювати наукові погляди, креативність, організаторські здібності) рисами та загальнолюдськими цінностями. Це частина суспільства, яка спонукає до розвитку його інтелектуального потенціалу, подає приклад, як творити елітарну національну та світову культуру, є взірцем професійності, відповідальності, покликання, вдосконалення себе в процесі творчої діяльності, мовленнєвої культури [1; 3; 4; 7; 9-12]. Висока соціальна вага елітарної мовної особистості в суспільстві та широка палітра функцій, яку вона виконує, обумовлюють необхідність виокремлення чітких критеріїв визначення елітарної мовної особистості. Так, А. Романченко розуміє елітарну мовну особистість як інтелектуально обдаровану людину, яка яскраво репрезентує себе в усному і писемному мовленні, досконало володіє всім комплексом мовних, комунікативних, моральних та етичних норм. Вона має високий рівень мовної та комунікативної компетенції [9, с. 130]. Таким чином, можна побачити, що передумовою формування мовної особистості є саме розвиток мовної та комунікативної компетенцій, які тісно пов'язані між собою і на основі яких зароджуються і розвиваються інші складові комунікативної компетенції, сукупність яких при сприятливих обставинах можуть стати базою для формування елітарної мовної особистості.

У свою чергу, узагальнюючи наукові точки зору сучасних дослідників у галузі лінгвістики і лінгводидактики, ми розрізняємо терміни „мовна особистість” та „мовленнєва особистість”. Поняття мовна особистість ми визначаємо, як індивид, що використовує мову з метою продукування певного мовленнєвого явища на основі набутого ним комунікативно-культурного досвіду у процесі існування у певній соціально-культурній спільноті. Поняття мовленнєвої особистості трактується нами як набір якостей, що робить людину спроможною використовувати мову для досягнення необхідної комунікативної мети, використовуючи різні засоби: лінгвістичні (вербальні), паралінгвістичні (голос, темп, інтонація) та екстралінгвістичні (міміка, жести). Таким чином, у результаті сформованості комунікативної компетенції людина набуває риси як мовної, так і мовленнєвої особистості. На наш погляд, кореляція даних понять потребує подальшого вивчення. Однак на даному етапі ми можемо зазначити, що мовна особистість є першим результатом розвитку комунікативної компетенції, мовленнєва особистість – кінечним. Ми могли б запропонувати визначити людину, здатну до адекватної комунікації у певному суспільстві, яка володіє відповідними комунікативною, прагматичною та стратегічною компетенціями мовленнєвою особистістю.

Сумуючи все зазначене вище, ми робимо висновок, що у ряді спеціальних робіт термін „вторинна мовна особистість” об'єднує мовну особистість та мовленнєву особистість, розвиток якої відбувається в процесі вивчення іноземної мови. Згідно із нашою точкою зору, ми можемо запропонувати також і поняття вторинної мовленнєвої особистості. Формування вторинної мовленнєвої особистості передбачає оволодіння вербально-семантичним кодом мови, що вивчається, тобто „мовною картиною світу” носіїв цієї мови, а також концептуальною картиною світу, що дає можливість людині зрозуміти нову для неї соціальну дійсність. У ході аналізу сутності поняття вторинна мовленнєва особистість було виявлено притаманні їй базові компетенції, які включають лінгвістичну (охоплює спектр

теоретичних знань про іншу мову, такі як лексичні, фонетичні, граматичні знання і вміння); мовленнєву (практичне оволодіння іншою мовою на рівні міжкультурного спілкування) та культурологічну компетенції (оволодіння кодом іншої мови, що дозволяє зрозуміти нову соціокультурну дійсність; характеризується здатністю вторинної мовної особистості глибоко проникати у прихований культурний контекст і, відповідно, реагувати на будь-які події і явища, уникаючи стадії інтерпретації певного культурного контексту). Вторинна мовленнєва особистість виконує роль носія чужої мови і культури, успішно й ефективно реалізує міжкультурну комунікацію, трансформує й інтегрує набуту інформацію.

Виходячи з того факту, що у процесі підготовки викладача іноземної мови і перекладача ми маємо своєю метою підготувати спеціаліста спроможного до ефективної, адекватної міжкультурної комунікації, то має сенс вести мову про формування саме вторинної мовленнєвої особистості, бо мовна особистість – це тільки перший етап у розвитку комунікативних навичок найвищого рівня. У подальшому викладенні нашого матеріалу ми будемо дотримуватися саме цієї концепції.

Сумуючи всі зазначені вище положення ми можемо зазначити такі положення:

1) у процесі інтеграції індивіда у соціальні міжкультурні відносини мовленнєва своєрідність (індивідуальність) є реалізацією набутих культурних та історичних знань, це обумовлює набір обов'язкових її складових. Наше дослідження визначає їх як :

- теоретико-понятійну компетенцію (лексична, граматична, фонетична обізнаність вторинної мовленнєвої особистості, яка охоплює спектр теоретичних знань про іншу мову);
- мовну компетенцію (практичне оволодіння іншою мовою на рівні міжкультурного спілкування);
- стратегічну компетенцію (дозволяє використовувати іншу мову відповідно до сформованої комунікативної ситуації; складовою стратегічної компетенції є правильна (адекватна) мовна поведінка особистості);
- культурологічну компетенцію (оволодіння кодом іншої мови, що дозволяє зрозуміти нову соціокультурну дійсність; характеризується здатністю вторинної мовленнєвої особистості глибоко проникати у прихований культурний контекст і, відповідно, реагувати на будь-які події і явища, уникаючи стадії інтерпретації певного культурного контексту. Вторинна мовна особистість виконує роль носія чужої мови і культури, успішно й ефективно реалізує міжкультурну комунікацію, трансформує й інтегрує набуту інформацію) [13-15].

У свою чергу, ціла низка науковців зазначає, що наведені вище компетенції вторинної мовленнєвої особистості можуть реалізуватися на пізнавальних рівнях, серед яких:

- вербально-семантичний рівень, який передбачає володіння іншою мовою, націлене на розв'язання міжкультурних комунікативних завдань (залучені теоретико-понятійна, мовна та стратегічна компетенції);
- когнітивний рівень, який включає поняття, ідеї, концепти, на базі яких у вторинної мовної особистості формується систематизована іншомовна картина світу (стратегічна та культурологічна компетенції);
- прагматичний рівень, який охоплює цілі, інтереси, мотиви і реалізується через мовленнєву діяльність або комунікативно-діяльнісні потреби вторинної мовної особистості (усі вищезазначені компетенції) [1; 2; 3; 12].

Отже, мова як основний інструмент спілкування дає вторинній мовленнєвій особистості можливість реалізувати свій комунікативний потенціал на рівні взаємодії культур.

Наш практичний досвід свідчить про те, що на початковому етапі вивчення іноземної мови (рівні *beginners* та *pre-intermediate*), які є характерними для студентів перших курсів, що вивчають ту чи іншу іноземну мову як основну або другу іноземну, студенти підсвідомо порівнюють культурологічні концепти, мовні явища, соціокультурні реалії, притаманні їм як мовній особистості із відповідними явищами іншомовної спільноти. На більш продвинутих етапах оволодіння іноземною мовою (*intermediate*, *upper-intermediate* та *advanced*) студенти, хоча і мають меншу потребу для опори на свою мовну особистість, все ж стикаються із невідповідністю граматичних, стилістичних, соціокультурних норм та культурологічних концептів.

Таким чином, навчання іноземній мові у цьому випадку має спиратися на базову мовну/мовленнєву особистість. Приймаючи до уваги той факт, що кількість аудиторних годин значно зменшується, то до 60 % часу, відведеного на практичні заняття з іноземної мови, припадає на самостійну роботу, саме це і викликає необхідність формувати у студентів навички самостійного вирішення навчальних задач. У даному випадку ці задачі пов'язані із корелюванням базової мовної особистості із вторинною. Це можливо тільки у результаті проведення студентами самостійної аналітично-дослідницької роботи. Тут має місце тісний зв'язок і взаємовплив навчальної і дослідницької роботи.

З іншого боку, програма курсу іноземної мови як основної, так і другої, передбачає виконання окремого індивідуального дослідницького завдання. На нашу думку, у рамках практичних занять з іноземної мови саме 2/3 годин, запропонованих для самостійної роботи, мають бути відведені на дослідницьку роботу студентів. Вид, характер та зміст таких дослідницьких завдань має відповідати рівню володіння іноземною мовою та складовій комунікативної компетенції, на розвиток або вдосконалення, якої націлене дане завдання.

У зв'язку із цим треба поточнити, які саме стратегічні цілі ми ставимо перед собою у процесі навчання студентів у ході формування їх вторинної мовленнєвої особистості. У даній статті ми розглядаємо вторинну мовленнєву особистість як індивід, що оволодів у повній мірі іншомовною комунікативною компетенцією, адекватно реагує на лінгвістичний та екстралінгвістичний контекст, що має своє відображення у його мовленні та поведінці. Приймаючи до уваги тісний зв'язок понять „вторинна мовленнєва особистість” та „комунікативна компетентність”, ми пропонуємо розглядати їх складові також у тісному зв'язку. Перш за все ми пов'язуємо між собою лінгвістичну, соціолінгвістичну та прагматичну компетенції і пропонуємо починати дидактичну роботу саме із їх розвитку та вдосконалення. До речі, саме вони є основою вторинної мовної особистості, що є першим етапом формування вторинної мовленнєвої особистості.

Перша вимагає досконалого оволодіння правилами вимови, орфографії, особливостями вживання мовних одиниць, урахуванням їх морфологічних та синтаксичних особливостей, розуміння семантики та прагматичних закономірностей вживання слів та словосполучень. Друга являє собою суму фонових знань, що відображають відомості краєзнавчого, культурно-етнографічного характеру та відповідних мовних одиниць, що позначають краєзнавчі та культурно-етнографічні реалії. Третя має на меті навчити правильній з точки зору логіки мислення та прагматики ситуації побудові висловлювання [1; 3; 13].

Виходячи із зазначеного вище, можна констатувати необхідність організувати процес навчання іноземним мовам таким чином, щоб ті, хто навчаються, оволоділи у необхідній мірі всіма складовими комунікативної компетенції, у цьому зв'язку науково-дослідна робота студентів також буде сприяти розвитку вторинної мовної особистості, а у подальшому і

вторинної мовленнєвої особистості, бо без зазначених вище компетенцій є неможливим формування стратегічної компетенції. У даному випадку ми маємо справу з інтеграцією наукової та практичної діяльності студентів.

Так, лінгвістична (мовна) компетенція робить людину спроможною сприймати і давати інформацію будь-якої спрямованості: повсякденної, ділової, країнознавчої тощо. Для кореляції базової мовної особистості із вторинною мовною особистістю в умовах скороченої кількості аудиторних годин методики, які використовуються у вищому навчальному закладі, мають включати елементи інтенсивного навчання та мають бути спрямовані на розвиток комунікативних можливостей. Такий підхід буде неможливим без самостійної науково-дослідницької роботи студентів. Як саме інтегруються науково-дослідницька та практична діяльність студентів у ході формування їх вторинної мовної та мовленнєвої особистостей при викладанні іноземної мови можна проілюструвати такими прикладами.

При викладанні іноземної мови як основної, так і другої, студентам всіх рівнів володіння нею для активізації комунікативних навичок ми, зазвичай, пропонуємо наступний алгоритм роботи: 1) виконання вправ і завдань по активізації словникового запасу та граматичних явищ, які зводяться до складання своїх власних речень на базі запропонованих лексичних одиниць або граматичних конструкцій. При виконанні цього пункту роботи студенти всіх рівнів, особливо, початкового, намагаються спиратися на комунікативний досвід своєї базової мовної особистості, тобто первинної. Тут виникає необхідність усвідомлення деяких фрагментів іншомовної мовної картини світу саме на цьому етапі ми пропонуємо студентам зробити наукову етимологічну, порівняльну, когнітивну розвідку. Результати такого дослідження доповідаються на щорічних наукових студентських конференціях; 2) ділові та рольові ігри, завдання на складання ситуацій, наближених до реальних, із вживанням активних словника та граматики. На цьому етапі для запобігання когнітивного та соціокультурного дисонансу студенти досліджують та порівнюють соціокультурні та соціолінгвістичні реалії, результати такої наукової роботи публікуються у збірках наукових праць молодих учених; 3) твори; 4) доповіді, які також мають включати активну лексику та лексико-граматичні явища. Твори мають включати елементи індивідуального наукового дослідження. У свою чергу доповіді є не просто викладом фактичного матеріалу, вони є результатом лінгвістичних або культурологічних досліджень. Такі прийоми дадуть змогу водночас досягти декількох цілей: 1) засвоєння граматичного та лексичного матеріалу; 2) ознайомлення із соціолінгвістичними особливостями іноземної спільноти та уміння орієнтуватись в умовах іншомовного комунікативного акту; 3) навчання умінню вирішувати прагматичні завдання під час спілкування із представником іншого мовно-культурного соціуму; 4) формування навичок самостійної науково-дослідної діяльності.

Сумуючи все зазначене вище, ми можемо стверджувати, що інтеграція елементів науково-дослідної роботи у навчальний процес при оволодінні студентами іноземної мови студентів, при формуванні їх вторинної мовленнєвої особистості, дає змогу інтенсифікувати та оптимізувати процес навчання. Вона також за можливість входження студентів у науково-дослідну діяльність на базі принципів наступності й перспективності. Студенти залучаються до неї уже з перших курсів, навіть (на початковому рівні володіння іноземною мовою), це сприяє формуванню у студентів зацікавленості в науковій дослідницькій роботі. Вони починають свою наукову діяльність з простих форм (коротеньке етимологічне, граматичне, когнітивне, психолінгвістичне, соціокультурне, а також культурологічне дослідження),

поступово вони переходять до більш складних форматів наукової розвідки, це дозволяє майбутньому фахівцю гармонійно розвиватися, поглиблюючи знання, удосконалюючи свої уміння й навички дослідницького характеру. Залучення студентів до наукової діяльності на ранніх етапах їх університетського життя підвищує рівень їх професійної підготовки, це дозволяє їм швидше увійти в ритм професійної діяльності, вони спроможні творчо вирішувати складні професійні питання, вдосконалювати процес своєї професійної діяльності. Більш того, ми можемо також стверджувати, що такі принципи роботи сприяють формуванню елітарної мовної та мовленнєвої особистостей.

Окремо хотілося б зупинитись на особливостях організації суто науково-дослідної роботи студентів, майбутня професійна діяльність яких пов'язана із викладанням іноземної мови та перекладом. Це написання курсових робіт, дипломних та магістерських робіт, наукових статей.

Одним із підходів до формування іншомовної комунікативної компетенції є лінгвокраїнознавчий. Предметом лінгвокраїнознавства є вивчення мови з метою виявлення в ній національно-культурних особливостей. Не викликає сумнівів той факт, що фокусування на даному аспекті підготовки зазначених вище спеціалістів має пріоритетне значення. Приймаючи до уваги той факт, що на думку вчених, головна лінгвокраїнознавча інформація приховується у лексичному складі мови, то його аналіз має подвійну користь – вивчення лексики, ознайомлення із країнознавчими реаліями. У рамках даного підходу студентам пропонується дослідження особливості формування національно-культурної семантики слів, дослідження особливостей навчання перекладу еквівалентних і безеквівалентних лексичних понять, когнітивні дослідження фонової і термінологічної лексики, фразеологізмів і афоризмів, які, як вважають лінгвокраїнознавці, несуть національно-специфічну інформацію. Опис мовних одиниць проводиться у комплексі з вивченням уявлень певного народу про позначуваний цією лексичною одиницею предмет на фоні культурно-історичного життя даної соціокультурної спільноти.

Досягненням такого підходу стало встановлення співвідношення іноземної та рідної мови тих, хто навчається, що дало можливість розробити способи уникнення мовної інтерференції, яка є небажаною у навчанні [15].

Друга сфера науково-дослідної діяльності студентів пов'язана із комунікативно-етнографічним підходом до навчання іноземним мовам. Він був запропонований та розроблений у сучасній зарубіжній методиці навчання іноземним мовам (М. Вуган, V. Eraste-Sarries, P. Doye) [там само]. Цей метод передбачає навчання мові як навчання мові і культурі водночас. При цьому феномен культури розглядається не тільки в синхронії, але й у діахронії. Він включає роботу із «продуктами культури» (філософією, мистецтвом, літературою), стереотипами повсякденного життя та їхніми проявами в різних субкультурах (пов'язаних з віком, професією, освітнім рівнем, поколінням, расою, статтю та ін.). На думку представників цієї наукової течії, важливу роль відіграють у процесі іншомовного спілкування не лише реальні культурні події, але й їхнє віддзеркалення в суспільній свідомості, так як в різних культурах вона може відрізнитися, тому необхідність сформувати у того, хто навчається, не просто іншомовно-комунікативні компетенції, а міжкультурні компетенції, що включає знання про всі компоненти культури своєї країни та аналогічні знання про культуру країни, мову якої він вивчає, уміння виявляти можливі «зони» непорозуміння або потенційних конфліктів, уміння інтерпретувати іншомовну культуру, бажання і готовність вступати в міжкультурний контакт [1]. Дослідницька робота студентів у

цьому аспекті спрямована на гендерні, соціолінгвістичні дослідження у синхронії та діахронії, на методику формування соціокультурної та соціолінгвістичної компетенції студентів.

Третій підхід, у рамках якого ведуться наукові дослідження студентами, – це соціокультурний підхід, націлений на формування поліфункціональної соціокультурної компетенції, що допомагає людині орієнтуватися в різних типах культур і цивілізацій, та на засвоєння відповідних комунікативних норм спілкування, він також дає змогу адекватно інтерпретувати явища і факти культури і використовувати ці факти для вибору стратегій взаємодії при вирішенні певних завдань і проблем у різних типах сучасного міжкультурного спілкування. Науково-дослідна робота в аспекті зазначеного підходу має включати аналіз систем цінностей, що є характерними для представників мовних спільнот, мова яких вивчається, політичної, економічної, наукової, релігійної культур цих соціальних утворень, їхнім відбиттям у стилях життя і мовлення різних соціальних груп, промислово-економічного потенціалу країни, соціокультурних характеристик мовного етикету, граматичних і лексичних особливостей формального та неформального спілкування, громадського життя і культури носіїв іноземної мови [1; 13; 14].

Також треба зазначити, що студенти залучаються до науково-дослідної діяльності завдяки участі у роботі наукових гуртків (Грамматичний клуб; Германське мовознавство у синхронії та діахронії). Членами даних гуртків можуть бути студенти денної та заочної форми навчання, починаючи з другого року навчання. На засіданнях цих гуртків вони обмінюються результатами своїх досліджень, їх доповіді стають основою для подальших наукових статей, які публікуються у фахових виданнях. Запропоновані у них ідеї одержують розвиток у дипломних і магістерських роботах, деякі із яких складають основу для кандидатських дисертацій.

Звичайною формою роботи у ході підготовки студентів до науково-дослідної діяльності є виступ з доповіддю на конференціях, семінарах, круглих столах; участь у конкурсах студентських наукових робіт й олімпіадах. Написання звітів після завершення педагогічної, асистентської та перекладацької практик також потребує використання методів наукового аналізу.

Усі зазначені вище методи роботи сприяють як формуванню професійних, так і комунікативних навичок майбутніх викладачів іноземної мови і перекладачів. Вони сприяють підвищенню їх спроможність до комунікації іноземною мовою до рівня вторинної мовленнєвої особистості.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Сумуючи усе зазначене вище, можна стверджувати, услід за цілою низкою вчених, що „науково-дослідницька діяльність студентів є засобом професійної підготовки майбутніх фахівців, оскільки, з одного боку, передбачає розв’язання проблемних практичних ситуацій, а з іншого, – актуалізує креативні можливості особистості в аспекті вироблення власного погляду на шляхи розв’язання проблемної виробничої ситуації” [3, с. 12]. Вона є також найбільш ефективним методом підготовки якісно нових фахівців у вищій школі. Науково-дослідницька діяльність студентів максимально розвиває творче мислення, індивідуальні здібності, дослідницькі навички студентів, дозволяє здійснювати підготовку ініціативних фахівців, розвиває наукову інтуїцію, глибину мислення, творчий підхід до сприйняття знань та практичне застосування у вирішенні певних посталих завдань [3, с. 16]. Таким чином, створюються всі умови для формування представника наукової еліти.

З іншого боку вона також допомагає формувати та розвивати якості вторинної мовної особистості студента, а у слід за цим і його вторинної мовленнєвої особистості. Подальші наукові дослідження у цій сфері, на нашу думку, мають вирішити питання поточнення моделі вторинної мовленнєвої особистості майбутнього викладача іноземної мови та перекладача, як представників елітної мовленнєвої особистості, а також розробці методичного алгоритму її формування.

Список використаної літератури

1. Богуш А. М., Трифонова О. С., Кисельова О. І. Формування мовної особистості на різних вікових етапах : монографія. Одеса : ПНЦ АПН України, 2008. 272 с.
2. Воркачов С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании. *Филологические науки*. № 1. М., 2001. С. 64–72.
3. Гнізділова О. А. Становлення і розвиток наукових шкіл у вищих педагогічних навчальних закладах Східної України в ХХ столітті : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Харків, 2012. 499 с.
4. Горкуненко П. П. Основи науково-педагогічних досліджень: навчально-методичний посібник для студентів педагогічних коледжів і училищ. Рівне: РДГУ, 2005. 98 с.
5. Гумбольдт В. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества [1830-1835]. *Избранные труды по языкознанию*. М., 1984. 298 с.
6. Єрмоленко С. Я., Бибик С. П., Тодор О. Г. Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів. Київ: Либідь, 2001. 222 с.
7. Загнітко А. Теорія лінгвоперсонології : монографія. Вінниця : Нілан-Лтд, 2017. 136 с.
8. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М. : Издательство ЛКИ, 2010. 264 с.
9. Картава Ю. К. Лінгвістична компетентність як важлива складова професіоналізму вчителя-філолога. СОЦІУМ. НАУКА. КУЛЬТУРА: матеріали XIII міжнар. наук. інтернет-конф. (25–27 січня 2017 р.). URL: <http://intkonf.org/kart>
10. Кондрашова Л. Научно-методическая среда как фактор развития творческого потенциала учителя лицея. *Створення профільного освітнього загальноосвітнього навчального закладу як умова підвищення якості освіти*. Дніпропетровськ, 2016. С. 34–40.
11. Леган В. П. До проблеми професійної компетентності викладача іноземної мови. *Науковий вісник Ужгородського університету: Педагогіка. Соціальна робота*. 2013. № 29. С. 84–87.
12. Нерознак В. П. От концепта к слову: к проблеме филологического концептуализма. *Вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков*. № 1. Омск, 1998. С. 6–7.
13. Пассов Е. И. Технология диалога культур в иноязычном образовании. Липецк, 2005. 39 с.
14. Попко І. А. Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов у вищих навчальних закладах. *Лінгвометодичні концепції викладання іноземних мов у неумовних вищих навчальних закладах України: 36 наукових статей учасників всеукр. наук.-практ. конф.* Київ, 2003. С. 278–294.
15. Прошкін В. В. Інтеграція науково-дослідної і навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх учителів як сучасна педагогічна проблема. *Педагогіка вищої та середньої школи*. Кривий Ріг, 2013. С. 27–30.
16. Hymes D. Models of the interaction of language and social life. *Directions in sociolinguistics : The ethnography of communication*: New York: Holt, Rhinehart & Winston, 1972. P. 35–71.

ПЕРСПЕКТИВЫ НОВЕЙШИХ ТЕХНОЛОГИЙ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Е. Н. Степанов, С. Е. Степанова

Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова, Одесса

Аннотация. В разделе описаны современные подходы к новейшим технологиям онлайн-обучения иностранным языкам. Проанализированы теоретические исследования и практические разработки в области создания и усовершенствования данных технологий. Выявлены наиболее перспективные направления дальнейшей работы по решению указанной проблемы с целью создания интерактивных учебных пособий нового поколения и обучения преподавателей и учащихся работе с ними.

Ключевые слова: онлайн-обучение, методика, иностранные языки, обучающие технологии, дистанционное обучение, перспективные разработки.

Анотація. У розділі описано сучасні підходи до новітніх технологій онлайн-навчання іноземних мов. Проаналізовано теоретичні дослідження та практичні розробки в галузі створення та удосконалення цих технологій. Виявлено найбільш перспективні напрями подальшої роботи з вирішення зазначеної проблеми з метою створення інтерактивних навчальних посібників нового покоління та навчання викладачів та учнів роботи з ними.

Ключові слова: онлайн-навчання, методика, іноземні мови, навчальні технології, дистанційне навчання, перспективні розробки.

Abstract. This section of the monograph describes modern approaches to the latest technologies of online learning of foreign languages. Theoretical researches and practical developments in the field of creation and improvement of these technologies are analyzed. The most promising directions for further work on solving this problem were identified in order to create interactive teaching aids of a new generation and train teachers and students to work with them.

Key words: online learning, methodology, foreign languages, learning technologies, distance learning, promising developments.

Введение

Постановка проблемы. В самом начале третьего десятилетия XXI века система образования большинства стран мира, столкнувшись с вызовами пандемии коронавирусной болезни COVID-19 и предпринятыми в связи с ней карантинными мерами, сумела быстро перестроиться в режим онлайн-обучения школьников и студентов по образовательным стандартам, соответствующим необходимому уровню знаний, умений и навыков. Благодаря двухлетнему опыту и полученным педагогами Украины навыкам онлайн-преподавания и преподавания смешанного типа (офлайн и онлайн) украинское образование достойно отвечает на вызовы военного времени. Находясь в кризисной ситуации, оно остаётся дееспособным и востребованным как учащимися, не выехавшими за пределы страны, так и

теми, кто временно эвакуировался за её пределы. Актуальность исследуемой нами проблемы обусловлена необходимостью детального изучения феномена онлайн-обучения в современных условиях жизни общества и обмена опытом его использования с целью развития и внедрения наиболее оптимальных образовательных онлайн-технологий в области изучения иностранных языков.

Связь с предыдущими исследованиями. Исследователи и методисты, как правило, отмечают важную роль онлайн-обучения иностранным языкам в образовательном пространстве. Среди значимых разработок в области технологий онлайн-обучения иностранным языкам известны работы О. А. Бабелюк, М. А. Бовтенко, И. Л. Борисовой, Н. Бьорна-Андерсена (Niels Bjorn-Andersen), А. Д. Гарцова, Ю. А. Гузь, А. Инаки (Alejandro Inaki), Н. А. Коляды, Л. А. Константиновой, Д. Ледермана (Daug Lederman), А. А. Мелконян, А. И. Пенчевой, О. И. Руденко-Моргун, Ч. Санчес (Ciarrusta Sanchez), Н. Тодоровой (Nelly Todorova), Л. И. Шаповаловой [напр.: 8; 35; 43; 51; 53; 61; 62; 64]. Многие исследователи, обобщая опыт онлайн-обучения, выделяют особенности использования такой формы работы в том или ином кластере учебной деятельности. Так, нередко обобщается опыт и выдвигаются рекомендации по работе онлайн на подготовительных курсах для сдачи вступительных экзаменов на бакалаврские и магистерские программы, для сдачи экзаменов на тот или иной уровень владения иностранным языком, для овладения специальными знаниями в рамках того или иного иностранного языка [напр.: 22; 60]; для изучения иностранных языков в общеобразовательной [напр.: 10] и высшей школе [напр.: 32; 37]; повышения профессиональной квалификации лингвистов [напр.: 1].

Цель исследования

Данное исследование предполагает на основе анализа положительного опыта обучения иностранным языкам в мире и уже проделанной работы отечественных и зарубежных методистов по оптимизации приёмов и методов онлайн-обучения иностранным языкам выявить и охарактеризовать перспективы технологий такого обучения.

Содержание раздела

В последние 20 лет вопросы развития онлайн-технологий в дистанционном обучении интересовали методистов, в первую очередь, в связи с необходимостью развития инклюзивного образования. Инклюзия, в отличие от интеграции, требует не адаптации людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) к обучению с полноценными по здоровью людьми, а создания специальных подходов и методик, а также условий их реализации к обучению только лиц с ОВЗ. Закон Украины «О внесении изменений в некоторые законы Украины о доступе лиц с особыми образовательными потребностями к образовательным услугам» («Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг»), № 2541-VIII, был принят 6.09.2018 г., вступил в законную силу 13.10.2018 г. Однако разработка первого проекта инклюзивного образования в Украине состоялась в 2001 году. Следовательно, 2001 год можно считать временем начала разработки подходов, направлений, методов, форм обучения разных категорий лиц с ОВЗ. Кроме прочих, уже на старте этой работы внимание уделялось как интеграционным методикам вместе с лицами, полноценными по здоровью, так и инклюзивным методикам, в том числе методикам дистанционного онлайн-обучения с использованием информационных интернет-платформ.

Кроме того, с начала XXI века онлайн-обучение активно распространяется как одна из форм преподавания иностранных языков их носителями из стран их распространения. Такой

способ обучения обычно использовали как вспомогательный преподаватели из стран преподавания этих иностранных языков. В Интернете 1990-х – начала 2000-х годов блогеры-языковеды предлагали пользователям записи некоторых уроков, ориентированных по технике презентации на телеуроки, практика создания и трансляции которых известна с 1960-х годов. В этих уроках не предусмотрена обратная связь с преподавателем. При трансляции в телесети в XX веке реагировать на материал телеуроков можно было лишь в письме на телевидение. Современные уроки такого типа чаще всего размещают в YouTube, где предусмотрена обратная связь с помощью постов и комментариев, а если автор оставляет адрес электронной почты, то и с помощью электронных писем. Однако отсутствие непосредственной обратной связи сводит вероятность получить ответ к минимуму. И только с развитием интернет-телефонии и появлением программы Skype (2003), а позже и других платформ, появилось осознание того, что дистанционное обучение может развиваться в виде онлайн-обучения, конкурируя с офлайн-обучением в его стоимости, количестве обучаемых и качестве получаемых ими знаний. Популярными в наши дни стали Zoom, Microsoft Teams, Google Meet, Tencent Meeting, Voov Meeting, Click Meeting, My Own Conference, Webinar, Big Marker Webinars, Zoho Meeting, Go To Webinar, Adobe Connect. Для передачи учебной информации в условиях дву- и многосторонней коммуникации иногда используются Viber, Telegram, WeChat, WhatsApp, Slack, Smooch и другие.

Резкий рывок по внедрению в методику и технологии учебно-педагогической деятельности дистанционного онлайн-обучения вызван отмеченными выше экстралингвистическими факторами необходимости, в целях безопасности, долговременного соблюдения ограничений в передвижении между странами, а в некоторых странах – между разными регионами. Специалисты, занятые обучающей деятельностью, осознают, что нынешние данные ограничения дали толчок решению многих методических вопросов, которые длительное время не решались в связи с традиционным мнением о возможности получить качественное образование только в условиях живого непосредственного общения учителя и ученика, преподавателя и студента.

В современном мире наибольшую мелиоративность и практическое применение в международных отношениях приобрёл английский язык, поэтому численность методических исследований в области преподавания английского языка как иностранного сегодня наибольшая. Достаточно много внимания уделяется также технологиям дистанционного онлайн-преподавания испанского, китайского, немецкого, португальского, русского, французского языков как иностранных. Развитие компьютерной лингводидактики даёт возможность методистам экспериментировать, внедряя в практику перспективные инновации, оптимизируя, тем самым, работу над основной задачей лингводидактики – формировать и развивать коммуникативно-речевые компетенции обучающихся.

Вопросы, которые чаще всего интересуют методистов-исследователей, такие: Какие платформы выбрать? Какие дидактические проблемы можно решить с помощью современных информационно-коммуникативных технологий? Какие цифровые и электронные ресурсы актуальны для того или иного языкового аспекта и вида речевой деятельности? Как построить онлайн-урок, сохранив содержательное наполнение очного урока? Как построить объяснение и добиться понимания нового материала всеми учащимися (презентация, закрепление изученного материала)? Как и когда проверять домашнее задание и самостоятельную работу учащихся? Как использовать многочисленные возможности мультимедийного контента в дидактических целях конкретного урока? Какие формы онлайн-

уроков эффективны в методике преподавания иностранных языков? Могут ли онлайн-уроки структурно повторять аудиторные, нужно ли их приближение к очному формату? Нужны ли дистанционные лекции? Подходит ли формат «перевернутого класса»?

Материалы, представленные в специализированных изданиях и докладах на конференциях разных уровней, свидетельствует о разностороннем характере исследований технологий онлайн-обучения иностранным языкам, которые можно свести к нескольким направлениям:

1) определение места и роли онлайн-обучения иностранным языкам в образовательном кластере общества;

2) внедрение инноваций онлайн-обучения в традиционные технологии обучения иностранным языкам;

3) поиск новых технологических возможностей дистанционного обучения на онлайн-платформах;

4) обучение учительского и профессорско-преподавательского состава квалифицированной работе в рамках новых технологий онлайн-обучения, разработка системы сотрудничества и взаимодействия специалистов, занятых в процессе данной учебной деятельности;

5) разработка приёмов оптимизации процессов усвоения обучающимися новых технологий, применяемых в учебном процессе, и попытки их стандартизации с целью универсализации использования;

6) создание специализированных учебных пособий для дистанционного онлайн-обучения разным иностранным языкам учащихся [39].

Данная типологизация исследовательских направлений условна, так как опирается на функционально-целевой анализ результатов работы учёных и практиков. Разумеется, проводятся системные и комплексные исследования, внутри которых выделяют несколько взаимосвязанных направлений. Таким исследованием является, например, изучение общих возможностей использования трёхмерных социальных сетей с целью моделирования оптимальных способов подачи и усвоения учебного материала, а также особенности каждой онлайн-платформы. Например, исследование, начатое с целью поиска новых технологических возможностей дистанционного обучения на онлайн-платформах, позволяющих создавать и использовать в учебных целях «виртуальные миры», дополнено в настоящее время наблюдениями, которые можно отнести ко всем указанным направлениям.

Так, Майкл Мур (Michael G. Moore) и Грег Кирсли (Greg Kearsley), моделируя систему дистанционного образования в рамках первого исследовательского направления, предположили, что она содержит ряд подсистем и сама встроена в более крупные системы по тем или иным признакам. Антропоцентризм их исследования проявляется в уподоблении дистанционного образования человеческому телу, включающему в себя сложные биологические подсистемы и одновременно включённому в крупные социальные системы [40]. По их наблюдениям, система дистанционного образования содержит в себе подсистемы, во-первых, преподавания и обучения, во-вторых, разработки курсов и программ, в-третьих, технологическую инфраструктуру, в-четвёртых, – институциональное управление и политику. В свою очередь, она встроена в национальные системы образования, где имеются и другие обучающие системы, кроме дистанционного обучения. Системный взгляд, по мнению М. Мура и Г. Кирсли, – лучший способ понять и достичь результатов в практике дистанционного образования [57]. Именно поэтому авторы в своём исследовании,

представляя и объясняя указанные выше подсистемы в системе дистанционного образования, моделируют также способы структурирования и содержательного наполнения курсов в программах и учебных материалах нового типа, разрабатывают эффективные способы управления учебным процессом со стороны обучающихся и способы оптимизации усвоения предлагаемого материала учащимися в условиях дистанционного обучения.

Руководящий комитет американского НМО «The ANGEL Learning Isle» (Остров обучения ангелов), среди которых Дэйв Антоначчи (Dave Antonacci), Салли ДиБартоло (Salli DiBartolo), Нэнси Эдвардс (Nancy Edwards), Карен Фрич (Karen Fritch), Барбара МакМаллен (Barbara McMullen), Рик Марч-Шафер (Rick Murch-Shafer) в 2008 году предложили принципы создания электронного учебного пособия нового типа, работающего на основе управляемых ситуаций, «The Power of Virtual Worlds in Education: A Second Life Primer and Resource for Exploring the Potential of Virtual Worlds to Impact Teaching and Learning» (Сила виртуальных миров в образовании...) [42]. Через моделирование ситуаций и фрагменты виртуальных миров показано авторское видение роли и учебно-воспитательного потенциала дистанционного онлайн-обучения.

Подобные разработки в области педагогики проводятся Чарльзом Венкелем (Charles Wenkel) и Джен Кингсли (Jan Kingsley). Первые результаты их работы были представлены в 2009 году в книге «Higher Education in Virtual Worlds: Teaching and Learning in Second Life (International Perspectives on Education and Society)» [66] (Высшее образование в виртуальных мирах : преподавание и обучение в Second Life (международные перспективы образования и общества)). Виртуальные миры здесь представлены как новый интерфейс для групповых встреч, сотрудничества, ролевых игр и моделирования ситуаций в процессе обучения.

Понятие «виртуальные миры» осознаётся специалистами в этой области как параллельная, вторая жизнь человека: первая – реальная, вторая – виртуальная. Известно, что виртуальную жизнь, в отличие от реальной, можно программировать множеством вариантов любой ситуации. Обучение в Second Life уже полтора десятилетия рассматривается методистами и педагогами как важнейший вид обучения, поскольку при таком обучении виртуальный опыт может быть доведён до совершенства для его успешного использования в реальной – первой – жизни (First Life) обучающегося. Пробы и ошибки анализируются и исправляются, не отражаясь на судьбе учащихся в реальной жизни. Широкая вариативность даёт возможность «прожить жизнь» разных персонажей, самостоятельно обдумывать последствия принятых решений, многократно повторять оптимальную ситуацию, экспериментируя в разных условиях её реализации. Обучающийся в Second Life приобретает как теоретические знания, так и навык их использования в разных условиях и ситуациях [40]. Методисты указывают также на экономическую выгоду и экологическую пользу дистанционного онлайн-обучения для общества: обучение удешевляется за счёт экономии накладных расходов по аренде помещений и расходов на поездки к месту проведения занятий; уменьшаются выбросы выхлопных газов в окружающую среду за счёт экономии топлива на поездки [66]. При неудовлетворительной эпидемиологической ситуации снимается риск распространения инфекционных заболеваний [40]; при нестабильной политической ситуации и в условиях военных действий уменьшается травмоопасность.

Ролевые игры в виртуальных мирах Second Life – это, по своей сути, игры, максимально приближенные к реальной жизни как по содержательным возможностям выбора, так и по дизайну. Персонажи – аватары – могут участвовать как в вербальной, так и в невербальной (передвижение, мимика, жестикуляция) коммуникации, создавая

непосредственность общения, способствующую оптимальному усвоению учебного материала и практических навыков социального поведения [26], в том числе профессионального, возрастного, образовательного, гендерного, этнического, речевого и др. Мастерство программистов и дизайнеров, создающих такие учебные материалы, заключается в умении создать как можно большее количество причинно-следственных цепочек, обусловленных разными психофизиологическими и социальными особенностями персонажей, которые должны вести себя максимально правдиво [40]. Такой подход к обучающей деятельности в области иностранных языков нам представляется технологически наиболее перспективным. Во-первых, авторы таких обучающих программ стремятся к тому, чтобы принятие решений персонажами было аналогичным принятию решений искусственным интеллектом; во-вторых, эти программы гибки и могут быть приспособлены к разным запросам обучающихся.

В работах В. А. Жильцова по методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) в рамках концепции электронного образовательного ресурса нового поколения исследуются проблемы виртуальной симуляции аутентичной языковой среды с помощью интегрированных электронных образовательных материалов. Как и американские учёные, он конкретизирует объект, предмет и материал исследования, предлагая разнообразные модели виртуальных миров в системе дистанционного обучения РКИ. В. А. Жильцов уточняет понятие «виртуальные миры», понимая их как трёхмерные образовательные социальные сети на компьютерных платформах [17].

В рамках разных лингвистических специализаций сегодня предлагается немало одновекторных и комплексных проектов в области онлайн-обучения.

В 1980-е годы в разных научных центрах проводились экспериментальные исследования способностей человека к усвоению иностранных языков. Так, М. Г. Каспаровой были представлены корреляции успешности овладения языком с некоторыми личностными и коммуникативными особенностями человека [23], которые сегодня учитываются в преподавании иностранных языков. М. К. Кабардов и С. А. Изюмова в процессе эксперимента выявили «два типа овладения иностранным языком» [19; 20, с. 24]: *коммуникативный*, или *интуитивно-чувственный*, характерный для лиц с высокой лабильностью нервной системы; и *лингвистический*, или *некоммуникативный, рационально-логический* – у лиц с инертной нервной системой. В начале 2000-х годов М. К. Кабардов на основе многолетнего опыта практической деятельности уточнил данную типологию. Он заявил (2001) о трёх типах овладения иностранным языком: коммуникативно-речевом (I), когнитивно-лингвистическом (II) и смешанном (III). Наиболее высокий уровень овладения навыками говорения на иностранном языке и понимания иноязычной речи при её аудировании и чтении в условиях интенсивного обучения зафиксированы у лиц с I типом (коммуникативным / коммуникативно-речевым). Лица II типа овладения иностранным языком (когнитивного / когнитивно-лингвистического) проявляют лучшие успехи в условиях традиционного обучения [21], то есть с использованием сознательного и комбинированного методов обучения.

Развивая концепцию М. К. Кабардова, С. С. Пашковская в 2020–2021 гг. попыталась установить зависимость уровня овладения иностранными языками учащихся коммуникативно-речевого и когнитивно-лингвистического типов от форм работы: при непосредственном общении с преподавателем в аудитории или при дистанционном онлайн-обучении на доступных интернет-платформах. Обнаружилось, что в условиях

дистанционного онлайн-обучения около 20 % учащихся II (когнитивно-лингвистического) типа улучшили результаты в овладении иностранным языком. Это те, для кого возникают трудности коммуникации на традиционном уроке в аудитории, кого «обгоняют» учащиеся I типа. В свою очередь, некоторые учащиеся I (коммуникативно-речевого) типа, которые охотно вступали в разговор с преподавателем в условиях живого общения в аудитории, начинают вести себя замкнуто на онлайн-занятиях и теряют интерес к коммуникации на иностранном языке [34, с. 94-95].

Методики преподавания иностранных языков многообразны, поскольку учитывают всевозможные факторы, оказывающие влияние на уровень и объём изучаемого материала и на выработку новейших технологий. Среди этих факторов – мотивация учащихся в их работе по усвоению того или иного иностранного языка, условия работы, психофизиологические особенности и культурные традиции учащихся и учителей, опыт работы преподавателей, степень близости родного и изучаемого языков, традиции и предпочтения в выборе одной из методик обучения тому или иному языку или набору этих методик, а также другие факторы.

В разработке и внедрении новейших технологий обучения важен, как и у врачей, принцип «не навреди». Именно поэтому введение новых методик и методических приёмов в обучении иностранным языкам в обычных условиях внедряется медленно, порою консервативно, и проходит интеграционную стадию диджитализации, на которой происходит приспособление традиционных форм и методик обучения иностранным языкам к инновационным средствам дистанционного онлайн-обучения. Наиболее перспективными на новом уровне технологии преподавания иностранных языков представляются методики моделирования и трансформации языковых систем и отдельных речевых форм в создании и функционировании «виртуальных миров». Много новых возможностей приобретает методика проведения ролевых игр. Приспосабливая методики и технологии обучения иностранным языкам, ставшие традиционными в разное время и заслужившие признание специалистов и учащихся, учёные и практики вырабатывают стратегии интеграции в дистанционное онлайн-обучение мультимедиа технологий [напр.: 25], видеоматериалов [напр.: 24]; сравнивают специфику обмена вербальными и невербальными сигналами в условиях онлайн и офлайн обучения [напр.: 65]. Стратегии интеграции достижений, имеющихся в разных методиках преподавания иностранных языков, в онлайн-обучение активно разрабатываются и психологами, и лингвистами, и методистами-практиками, и специалистами в области IT-технологий. Среди таких исследований следует отметить разработку приёмов повышения мотивации учащихся при обучении онлайн и способов преодоления трудностей гибридного обучения, способов применения имеющегося интерактивного контента и таксономии Бенджамина Блума в процессе развития коммуникативной активности и вербальной креативности учащихся. Важен и перспективен сегодня также поиск оптимальных методов и приёмов обучения фонетике и грамматике при аудировании и говорении, усвоения стилистических правил письменной и устной речи в учебном, научном, деловом, официальном дискурсах. Значительное место в процессе технологического обновления занимает приспособление универсальных инноваций к методическим традициям каждой страны, в которой резко расширились сферы языкового онлайн-образования [напр.: 44; 52; 36, доклады С. С. Аду, Ю. М. Алюниной, Ю. Р. Амлинской, О. Н. Коротковой, В. Б. Куриленко и содокладчиков, Д. И. Мериновой, И. Сухаревой, В. В. Филипповой и Р. Р. Шамсутдиновой].

Дистанционное онлайн-обучение опирается на разработки, которые дают много новых форм и возможностей для эффективной работы. Новизна результатов – неотъемлемая составляющая любых успешных исследований. Не является исключением и работа, направленная на поиск новых технологических возможностей дистанционного обучения на онлайн-платформах и разработку на базе внедряемых в образовательный процесс технологий оригинальных методик, использование которых при традиционных формах обучения затруднительно либо невозможно. Кроме новой методики создания и функционирования «виртуальных миров» (virtual worlds) / второй (= параллельной) жизни (Second Life), инновационными являются общие подходы к технологиям и игровым механикам многопользовательских трёхмерных виртуальных миров в онлайн-обучении иностранным языкам, предложенные Э. Г. Азимовым, А. Н. Богомоловым, О. А. Великосельским, В. А. Жильцовым [напр.: 2; 9; 11], исследование С. А. Белозёровым возможностей и роли аватар-опосредованной деятельности в таких виртуальных мирах [напр.: 6; 7], в том числе при осуществлении литературного анализа произведений [напр.: 55]. Серьёзное внимание должно уделяться проблемам взаимодействия человека и электронной техники в проектировании интерактивности в цифровых учебных средах, различных интерфейсах, в том числе совмещённых [напр.: 28; 46]. Уже есть примеры эффективной разработки новых технологий массовых открытых онлайн-курсов, которые известны у специалистов как *технологии MOOCs (Massive Open Online Courses)* [напр.: 30]. Новый технологический подход проявляется в такой процедуре электронной лингводидактики как мультимедийное упражнение, предлагаемое как средство оптимизации онлайн-обучения иностранным языкам [напр.: 18]. Кроме того, лингвисты активно занимаются поисками новых цифровых форматов и выработкой новых критериев эффективности онлайн-обучения иностранным языкам в условиях виртуальной образовательной среды [36, доклады Ю. Г. Карпеченковой, Е. В. Колтаковой, Т. В. Кузьминой и А. В. Удьяровой, Н. В. Поморцевой, Т. А. Сироткиной].

Повышение квалификации педагогов с целью приобретения профессионального уровня владения новейшими обучающими технологиями, в том числе технологиями онлайн-обучения иностранным языкам, – важнейшая сфера деятельности методической службы во всех органах образования. Уже сейчас немало разработок посвящено усовершенствованию знаний и навыков преподавателей иностранных языков для эффективной работы в условиях дистанционного онлайн-обучения. Делаются и практические шаги с целью научить педагогический персонал работе онлайн на разных интернет-платформах. В этом направлении известны немногочисленные работы Э. Г. Азимова, С. Н. Макеевой, А. Джансем (Anchelee Janssem), некоторых других исследователей [напр.: 3; 29; 50; 36, доклады М. Ю. Лебедевой, И. В. Щегловой]. Своевременно отреагировав на вызовы времени, некоторые учебные заведения, административные и исследовательские учреждения сферы педагогики, методисты организовали разные формы работы: семинары, вебинары, курсы – по повышению квалификации школьных учителей и преподавателей вузов в сфере методики и технологий онлайн-обучения иностранным языкам длительностью от нескольких дней до нескольких месяцев. Например, вебинар «Использование ИКТ для организации групповой работы на уроках РКИ», ведущим разработчиком которого является А. М. Пуляевская; Республиканский научно-практический семинар «Проблемы онлайн-преподавания филологических дисциплин в высшей школе» (сентябрь 2021 г., кафедра общего и славянского языкознания ОНУ им. И. И. Мечникова, г. Одесса, Украина) и другие. Приобрели популярность бесплатные онлайн-курсы Coursera / Learning to Teach Online

(«Учимся онлайн-преподаванию», г. Сидней, Австралия) для получения начальных знаний в течение 4 недель (7 модулей). Эти онлайн-курсы организованы Университетом Нового Южного Уэльса (UNSW Sydney – University of New South Wales). Занятия проводятся на английском языке с возможностью выбора субтитров ещё на 8 языках: арабском, вьетнамском, испанском, итальянском, немецком, португальском, русском и французском. На начало марта 2022 года на курсах было зарегистрировано более 153000 слушателей [45]. Специалисты Хельсинкского университета разработали и внедряют в свободном доступе обучающие программы для усвоения основ программирования искусственного интеллекта Home – MOOC.fi [56]. В США работает онлайн-платформа «Teachable», на которой можно после одобрения профессиональных экспертов разместить и представить перед слушателями разработанные преподавателями онлайн-курсы по разным дисциплинам и для разных категорий учащихся [63]. Однако специалисты в области педагогики всего мира и, разумеется, методисты-языковеды находятся в состоянии поиска содержания и новых форм получения педагогами-языковедами навыков эффективного дистанционного онлайн-обучения школьников, студентов, курсантов, которые, в свою очередь, также нуждаются в получении знаний и навыков эффективной работы при такой форме обучения.

Обычно программы по информатике как учебной дисциплине предусматривают обучение навыкам работы на интернет-платформах. Однако научить специфике работы по овладению иностранными языками в условиях дистанционного онлайн-обучения, последовательность конкретных действий по выполнению тех или иных видов работы, представление возможностей разных платформ – задача педагога-филолога. Перспективные разработки лингвистов в этом направлении обычно посвящены изучению и проверке приёмов оптимизации процессов усвоения учащимися новейших технологий, применяемых в учебном процессе, и попытки их стандартизации с целью универсализации использования. Однако имеется большое разнообразие проблем, требующих исследования и принятия решений, которые дадут возможность приблизить результаты дистанционного и традиционного способов обучения учащихся. Перспективным является изучение вопросов развития самообразовательной и социокультурной компетенции учащихся в условиях дистанционного онлайн-обучения [напр.: 12; 15], использования интернет-материалов разных жанров в учебных целях и усвоения навыков владения иностранными языками с применением различных компьютерных технологий [напр.: 31; 38; 41; 36, доклады И. И. Барановой с содокладчиками, Р. Гусмана, Отца Себастьяна Хакера]. Немаловажную роль играет создание пособий с инструкциями, правилами, советами учащимся, цель которых – помочь в эффективном усвоении учебного материала, предложенного для дистанционного изучения на онлайн-занятиях. Такие пособия создаются [47; 48; 50], однако постоянное обновление технологий требует более гибкого и быстрого обновления таких пособий.

Большая часть учебного материала, который используют сегодня в процессе изучения иностранных языков на онлайн-платформах, являются бумажно-электронными гибридами: параллельно функционируют учебники и учебные материалы других жанров на бумажном и электронном носителях. Образцом всё же считается печатный продукт [напр.: 5; 54]. Креативные педагоги нередко дополняют материал собственными разработками как для всех учащихся, так и индивидуальными и контрольными заданиями, трансформируя первоначальный вариант в своеобразный учебный комплекс, часть материала которого имеется только в электронном виде и может мобильно обновляться. Наличие авторских прав

на базовый учебник не даёт возможности полностью его обновить новому авторскому коллективу. Учитывая это, многие авторские коллективы занимаются мониторингом своих учебников и учебных пособий и, по необходимости, предлагают педагогам-языковедам и учащимся мобильные приложения для использования на разных электронных носителях, периодически обновляя и дополняя эти приложения [напр.: 13; 14; 67].

Эффективное онлайн-обучение иностранным языкам невозможно без эффективных механизмов создания обучающих систем, учебных комплексов, учебников и пособий нового поколения. Как обычно, основная цель авторов таких учебных материалов направлена на достижение определённого уровня знаний того или иного языка. Некоторые из таких уже созданных учебных пособий и учебников свидетельствуют о возможности различных форматов: от традиционных печатных изданий до учебных платформ в Интернете, предназначенных для разного контингента учащихся.

Из специализированных обучающих систем одной из наиболее современных можно считать электронную обучающую систему «Podcast Français facile» [59], предназначенную для изучения французского языка. Эта система представляет собой комплекс электронных учебных пособий для разных видов учебной деятельности. Содержание этого учебного комплекса периодически обновляется. Его авторы работают сегодня над тем, чтобы на его базе создать комплекс с использованием технологии трёхмерных виртуальных миров. О необходимости использования данной технологии при онлайн-обучении иностранным языкам заявляют специалисты многих стран. Однако, по нашему мнению, IT-технологии смогут активно использоваться в учебной работе, связанной с изучением иностранных языков, только тогда, когда минимальным набором таких технологий, нужных для создания учебных языковых комплексов, будут владеть специалисты, профессионально владеющие разными, в том числе традиционными, методиками преподавания этих языков.

С начала 2000-х годов в научной литературе появляются исследования, в которых предлагаются теоретические основы и проекты создания пособий и систем для онлайн-обучения [напр.: 33; 4; 27]. Наиболее авторитетным стало пособие А. И. и И. А. Башмаковых [4], в котором изложена методология разработки компьютерных учебников и обучающих систем. Основное внимание авторы уделяют стадии концептуального проектирования, на которой формируется облик продукта, определяется его содержательная направленность, специфицируются функции и основные характеристики, вырабатываются принципиальные дидактические и программно-технические решения. Книга не потеряла своей актуальности и пользы для нынешних разработчиков материалов для онлайн-обучения. В ней рассмотрены классификация компьютерных средств обучения, принципы и способы структуризации учебного материала, модели, описывающие порядок навигации по его структурным единицам, приёмы компьютерной дидактики, методы и алгоритмы контроля знаний, методика выбора инструментальных средств разработки. Предложены модели и методы генерации учебно-тренировочных задач, даны важные советы, ценные для любого преподавателя, поставленного перед необходимостью работать со своими учащимися дистанционно в онлайн-режиме.

В сборнике материалов китайских педагогов, появившемся в Интернете в 2020 году, собраны ценные советы по организации, формам и содержанию онлайн-преподавания, которое рассматривают в Китае как вынужденную меру для обеспечения бесперебойного обучения в условиях, требующих обеспечения личной санитарной безопасности [49]. Этим же целям служит электронный учебник-справочник для преподавателей, появившийся в

США и созданный группой преподавателей Колорадского университета в Боулдере (University of Colorado Boulder) [58]. Этот учебник обновляется авторами: в нём появляются новые результаты наблюдений, советы по улучшению онлайн-преподавания.

В научных и методических журналах публикуются дискуссионные статьи о качестве обучающих систем, учебников, учебных пособий, отдельных материалов, предлагаемых для дистанционного онлайн-обучения разным иностранным языкам. Наиболее дискуссионным является вопрос об оптимальном формате таких учебников и обучающих систем [напр.: 16 и др.]. По нашему мнению, подобные дискуссии сегодня нужны. Они помогают ускорить работу по созданию оптимально необходимых учебных материалов для дистанционного онлайн-обучения иностранным языкам. Однако данная проблема обсуждается редко, поскольку пока ещё не выработаны единые подходы к такой форме учебной работы, да и рассматривается она обычно как вспомогательная, дополнительная.

Выводы и перспективы исследования

Изучение проблемы становления и развития технологий онлайн-обучения нового поколения свидетельствует о том, что всеобщая «онлайн-технологизация» образовательного процесса является, во-первых, адаптивной реакцией современного общества, в котором приоритетными стали жизнь и здоровье человека, на неожиданно возникшие угрозы его безопасности; во-вторых, – результатом поиска путей снижения материальных и временных затрат в области приобретения знаний за счёт использования новейших технических разработок в области информатизации и связи. Несмотря на сложности освоения, консерватизм образовательных традиций, новейшие технологии онлайн-обучения помогают в сложной ситуации стабилизировать учебный процесс и добиваться в новых реалиях усвоения знаний и навыков, предусмотренных программами обучения.

Системная разработка проблем, связанных с созданием эффективных способов дистанционного онлайн-обучения иностранным языкам находится на начальной, прагматической стадии. Многие современные разработки в этой области научных знаний и приобретения практических навыков свидетельствуют о новизне результатов. Вместе с тем, данное направление теоретических исследований и методической работы весьма перспективно.

Наиболее перспективной в новейшем технологическом подходе к онлайн-обучению иностранным языкам является работа по созданию инновационных методик электронной лингводидактики, использование которых в традиционной лингводидактике невозможно, и интерактивных учебных материалов (учебных комплексов и пособий) нового поколения для внедрения таких методик. Среди наиболее эффективных нам представляются методики моделирования и трансформации языковых систем и речевых ситуаций на основе использования достижений в области разработки искусственного интеллекта и функционирования «виртуальных миров». Успехи в этой работе являются залогом качественных изменений в методологии ролевых игр, расширения её возможностей.

Важен и перспективен также поиск оптимальных методов и приёмов онлайн-обучения фонетике и грамматике при аудировании и говорении, усвоения стилистических правил письменной и устной речи в учебном, научном, деловом, официальном дискурсах. Значительное место в процессе технологического обновления занимает приспособление универсальных инноваций к методическим традициям каждой страны, в которой резко расширились сферы языкового онлайн-образования. Серьёзное внимание должно уделяться проблемам взаимодействия человека и электронной техники в проектировании

интерактивности в цифровых учебных средах, различных интерфейсах, в том числе совмещённых. В этой связи возрастает значимость повышения квалификации педагогов и учащихся, обучения их эффективным способам работы с новейшими обучающими онлайн-технологиями. Таким образом, перспективным направлением становится также разработка программ по формированию и развитию у преподавателей и учащихся умений и навыков работы с интерактивными учебными комплексами нового поколения.

Список использованной литературы

1. Адамия З. К. О роли марафона вебинаров для преподавателей русского языка в Грузии. *Программа Международной научно-практической конференции «Возможности и проблемы онлайн-обучения русскому языку в мировом образовательном процессе в эпоху пандемии»* (Ун-т Пулы им. Юрая Добрилы, г. Пула, Хорватия, 1-3.12.2020). С. 12.
2. Азимов Э. Г., Жильцов В. А. Использование технологий виртуальных миров в дистанционном обучении РКИ. *Русский язык за рубежом*. Москва, 2016. № 4 (257). С. 111–116.
3. Азимов Э. Г. Изучение методики преподавания РКИ в массовых открытых онлайн-курсах повышения квалификации. *Русский язык за рубежом*. Москва, 2017. № 4 (263). С. 12–18.
4. Башмаков А. И., Башмаков И. А. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем. Москва : Филинь, 2003. 616 с.
5. Бегенева Е. И. Русская газета к утреннему кофе : интерактивный курс русского языка. Модуль 1. Москва : Русский язык. Курсы, 2010. 248 с.
6. Белозёров С. А. Аватар-опосредованная деятельность и виртуальные миры. *Дистанционное и виртуальное обучение*. 2014. № 9. С. 37–52.
7. Белозёров С. А. Виртуальные миры : анализ содержания психологических эффектов аватар-опосредованной деятельности. *Экспериментальная психология*. Москва : Московский городской психолого-педагогический университет, 2015. Т. 8. № 1. С. 94–105.
8. Бовтенко М. А., Гарцов А. Д., Ельникова С. И., Жуков Д. О., Руденко-Моргун О. И. Компьютерная лингводидактика : теория и практика : Курс лекций. Москва : Изд-во РУДН, 2006. 211 с.
9. Богомоллов А. Н. Научно-методическая разработка виртуальной языковой среды дистанционного обучения иностранному (русскому) языку : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 2008. 43 с.
10. Васильева Н. А., Семёнова Е. С. Использование Интернет-ресурсов в развитии навыков устной и письменной коммуникации у школьников на уроках английского языка. *Современные методы и технологии преподавания иностранных языков* : сб. науч. статей. Чебоксары : Чувашский гос. пед. ун-т им. И. Я. Яковлева, 2019. С. 371–375.
11. Великосельский О. А. Использование технологии трёхмерных виртуальных многопользовательских миров при обучении русскому языку как иностранному : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2004. 24 с.
12. Губанова И. В. Развитие самообразовательной компетенции обучающихся в электронной образовательной среде по иностранному языку. *Современные методы и технологии преподавания иностранных языков* : сб. науч. статей. Чебоксары : Чувашский гос. пед. ун-т им. И. Я. Яковлева, 2019. С. 376–379.
13. Гусева И. С., Румянцева Н. М. Russian for Beginners : Мультимедийное приложение для Apple iOS к печатному учебнику «Интенсивный курс русского языка». Москва : Дрофа,

2013. 159 с. URL : <https://itunes.apple.com/us/app/russian-for-beginners/id600377081?mt=8/>;
<http://www.drofa.ru/news/251.htm/>

14. Гусева И. С., Румянцева Н. М. Easy Russian. Мультимедийное приложение для Apple iOS к печатному учебнику «Интенсивный курс русского языка». Москва : Дрофа, 2013. 159 с. URL : <https://itunes.apple.com/ru/app/easy-russian/id627866279?mt=8;>
<http://www.drofa.ru/news/251.htm/>

15. Данилова М. Л., Семёнова Е. С. Эффективность использования Интернет-ресурсов в процессе формирования социокультурной компетенции. *Современные методы и технологии преподавания иностранных языков* : сб. науч. статей. Чебоксары : Чувашский гос. пед. ун-т им. И. Я. Яковлева, 2019. С. 380–384.

16. Дунаева Л. А., Руденко-Моргун О. И., Частных В. В. Электронная книга или интерактивный коммуникативный учебник? *Вестник ЦМО МГУ*. Москва, 2001. № 2. С. 68–72.

17. Жильцов В. А. Компьютерное моделирование языковой среды в дистанционном обучении РКИ (уровни А2–В1) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Москва, 2019. 20 с.

18. Зубарева Ю.М. Мультимедийное упражнение как новая структурная единица методической организации учебного материала в практике обучения РКИ : дис. ... канд. пед. наук. Тула, 2017. 243 с.

19. Изюмова С. А., Кабардов М. К. Успешность обучения иностранному языку интенсивными методами у лиц с разными физиологическими предпосылками. *Проблемы психофизиологии : тезисы научных сообщений психологов*. Москва, 1983. Ч. 1. С. 81–83.

20. Кабардов М. К. Роль индивидуальных различий в успешности овладения иностранным языком : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Москва, 1983. 27 с.

21. Кабардов М. К. Коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей : индивидуально-типологический подход : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01. Москва, 2001. 354 с.

22. Каракозов С. Д., Маняхина В. Г. Массовые открытые онлайн-курсы в зарубежном и российском образовании. *Вестник РУДН. Информатизация образования*. Москва, 2014. № 3. С. 24–29.

23. Каспарова М. Г. Развитие иноязычных способностей как основа индивидуализации обучения иностранному языку. *Иностранные языки в школе*. Москва, 1988. № 5. С. 43–48.

24. Кашпирева Т. Б., Соловьёва Т. А. Видеоматериалы на занятиях по РКИ : развитие коммуникативной компетенции в иностранной аудитории. *Молодой учёный*. 2016. № 13-2 (117). С. 43–45.

25. Кащук С. М. Стратегия интеграции мультимедиа технологий в систему языкового образования (на примере обучения французскому языку) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Москва, 2014. 427 с.

26. Керекеша Д. Теория игр. Лекции. *Рішельєвський дистанційний* : YouTube канал. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=zCbDh9xdvNQ/> (Дата обращения: 16.03.2022).

27. Константинова Л. А., Зубарева Ю. М., Пронина Е. В. Электронный учебник РКИ – современный образовательный ресурс нового поколения : монография. Saarbrücken : Lambert Academic Publishing, 2014. 92 с.

28. Лебедева М. Ю. Проектирование интерактивности в цифровых учебных средах (на примере системы дистанционного обучения РКИ). *Динамика языковых и культурных процессов в современной России* : Материалы V Конгресса РОПРЯЛ. Санкт-Петербург, 2016. № 5. С. 1879–1883.

29. Макеева С. Н. Массовые открытые онлайн-курсы в профессиональной подготовке учителя английского языка. *Иностранные языки в школе*. Москва, 2015. № 4. С. 45–50.
30. Мещерякова О. И. Технологии MOOCs и их использование при организации смешанного обучения. *Дистанционное и виртуальное обучение*. 2016. № 3. С. 18–29.
31. Мурзагулова И. Ш. Использование мобильных приложений как средство совершенствования иноязычных лексических навыков в школе. *Современные методы и технологии преподавания иностранных языков* : сб. науч. статей. Чебоксары : Чувашский гос. пед. ун-т им. И. Я. Яковлева, 2019. С. 393–401.
32. Нижник С. Г. Дистанционное обучение в высшем профессиональном образовании. *Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки*. Тула : Изд-во ТГУ, 2013. Вып. 3. Ч. 2. С. 221–225.
33. Низовая И. Ю. Теория и практика создания электронного учебника по русскому языку как иностранному : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Москва, 2001. 153 с.
34. Пашковская С. С. Как подставить плечо, а не подножку студентам во время онлайн-обучения русскому языку как иностранному. *Русистика*. Москва : РУДН, 2021. Т. 19. № 1. С. 85–101. DOI: 10.22363/2618-8163-2021-19-1-85-101.
35. Пенчева А. И. Роль цифровых технологий для оптимизации обучения РКИ студентов и взрослых. *Программа Международной научно-практической конференции «Возможности и проблемы онлайн-обучения русскому языку в мировом образовательном процессе в эпоху пандемии»* (Ун-т Пулы им. Юрая Добрилы, г. Пула, Хорватия, 1-3.12.2020. С. 5.
36. Программа Международной научно-практической конференции «Возможности и проблемы онлайн-обучения русскому языку в мировом образовательном процессе в эпоху пандемии» (Ун-т Пулы им. Юрая Добрилы, г. Пула, Хорватия, 1-3.12.2020. 14 с.
37. Смирнова М. Н. Использование интерактивных технологий при обучении студентов-заочников английскому языку. *Современные методы и технологии преподавания иностранных языков* : сб. науч. статей. Чебоксары : Чувашский гос. пед. ун-т им. И. Я. Яковлева, 2019. С. 121–125.
38. Сокеркина О. В., Золотопуп Д. В. Интернет-блоги в обучении иностранным языкам. *Современные методы и технологии преподавания иностранных языков* : сб. науч. статей. Чебоксары : Чувашский гос. пед. ун-т им. И. Я. Яковлева, 2019. С. 402–408.
39. Степанов Е. Н. Исследовательские векторы современной онлайн-технологизации процесса обучения иностранным языкам. *Актуальні питання лінгвістики та методики викладання іноземних мов* : зб. матеріалів VIII міжнар. наук.-практ. конф., присвяченої пам'яті доктора педагогічних наук, професора В. Л. Скалкіна (12 квітня 2022 року). Одеса : ОНУ імені І. І. Мечникова, 2022. С. 264–269.
40. Степанова С. Е. Антропоцентризм технологий «виртуальных миров» в онлайн-обучении иностранным языкам. *Актуальні питання лінгвістики та методики викладання іноземних мов* : зб. матеріалів VIII міжнар. наук.-практ. конф., присвяченої пам'яті доктора педагогічних наук, професора В. Л. Скалкіна (12 квітня 2022 року). Одеса : ОНУ імені І. І. Мечникова, 2022. С. 269–273.
41. Шарафиева Р. И. Компьютерные технологии на уроках английского языка как средство реализации метапредметного подхода. *Современные методы и технологии преподавания иностранных языков* : сб. науч. статей. Чебоксары : Чувашский гос. пед. ун-т им. И. Я. Яковлева, 2019. С. 409–412.

42. Antonacci D., DiBartolo S. & others. The Power of Virtual Worlds in Education : A Second Life Primer and Resource for Exploring the Potential of Virtual Worlds to Impact Teaching and Learning. *ANGEL Learning Isle Steering Committee*. Inc. White Paper, July 2008. 8 p. URL : <http://edtc6325group2coopproject.pbworks.com/w/file/fetch/78728054/The%20Power%20of%20Virtual%20Worlds%20in%20Education.pdf>
43. Babelyuk O. A. Higher Education in Cyber Society: Pros and Cons. *Паралелі та контрасти: мова, культура, комунікація*. Одеса : Фенікс, 2019. С. 22–24. URL : <http://dspace.onua.edu.ua/bitstream/handle/11300/12235/> (Retrieved 22 February 2022).
44. Babelyuk O. A., Koliasa O. V., Kushlyk O. P., Smaglii V. M. Using Distance EdTech for Remote Foreign Language Teaching During the COVID-19 Lockdown in Ukraine. *Arab World English Journal. Special Issue on the English Language in Ukrainian Context*. 2020. November. P. 4-15. DOI : <https://dx.doi.org/10.24093/awej/elt3.1/>
45. Coursera / Learning to Teach Online («Учимся онлайн-преподаванию»). URL : <https://ru.coursera.org/courses?query=online%20teaching/>; <https://www.coursera.org/learn/teach-online/>
46. Gerhard M., Moore D., Hobbs D. Embodiment and copresence in collaborative interfaces. *Human-Computer Studies*. 2004. Vol. 61 (4). P. 453–480.
47. Heiduschke S. Der virtuelle Bachelor : Deutsch studieren online. *IDV-Magazin*. 2019, Juni. Nr. 95. P. 41–45.
48. Heiduschke S., Prats D. Building and Sustaining Language Degrees Online: The Case of German and Spanish. *Online Language Teaching Research : Pedagogical, Academic and Institutional Issues*. Corvallis, OR : Trysting Tree Books, 2017. P. 151–172. DOI : [10.5399/osu.ubi1/](https://doi.org/10.5399/osu.ubi1/)
49. Huang R. H., Liu D. J., et al. Handbook on facilitating flexible learning during educational disruption: The Chinese experience in maintaining uninterrupted learning in COVID-19 outbreak. Beijing : Smart Learning Institute of Beijing Normal University, 2020. URL : <http://www.alecso.org/nsite/images/pdf/1-4-2.pdf>
50. Jansem A. The Feasibility of Foreign Language Online Instruction During the Covid-19 Pandemic : A Qualitative Case Study of Instructors' and Students' Reflections. *International Education Studies*. Canadian Center of Science and Education, 2021. Vol. 14, No 4. DOI : [10.5539/ies.v14n4p93/](https://doi.org/10.5539/ies.v14n4p93/)
51. Kolyada N., Shapovalova L., Guz Y., & Melkonyan A. Distance Learning of a Foreign Language – Necessity or Future. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*. 2021. Issue 16 (04). P. 167–187. DOI : [10.3991/ijet.v16i04.18299](https://doi.org/10.3991/ijet.v16i04.18299)
52. Kozarenko O. Enseignement à distance lors de la pandémie de COVID-19 : enjeux d'enseignants de français langue étrangère (FLE) de Russie. *Formation et profession*. 2020. Vol. 28. Nr 4, Special. P. 1-11. DOI: <https://doi.org/10.18162/fp.2021.731> ; URL : <https://id.erudit.org/iderudit/1080556ar/>
53. Lederman D. Growth for Online Learning. Inside Higher Education. URL : <https://www.insidehighered.com/news/2013/01/08/survey-finds-online-enrollments-slow-continue-grow#.UTpqK6RUk3B.delicious/> (Retrieved 12 March 2022).
54. Lubensky S., Ervin G., McLellan L., Jarvis D. Nachalo : in 2 vol. 2nd ed. USA : McGraw-Hill Education, 2002.
55. McAleer Balkun M., Zedeck M., Trotta H. Literary Analysis as Serious Play in Second Life. *Higher education in virtual worlds : teaching and learning in second life*. USA : Emerald Group Publishing Limited, 2009. P. 141–159.

56. MOOC.fi : High-quality, open, and free courses for everyone. University of Helsinki, 2022. Available at : <https://www.mooc.fi/en/>
57. Moore M. G., Kearsley G. Distance education: a systems view of online learning. Belmont, CA : Wadsworth Cengage Learning, 2012. 361 p.
58. O’Keefe L., Rafferty J., Gunder A., Vignare K. Delivering high-quality instruction online in response to COVID-19 : Faculty playbook. Every Learner Everywhere. Boulder, CO, 2020. May 18. URL : <http://www.everylearnereverywhere.org/resources/>
59. Podcast Français facile.com : apprendre le Français facilement : Cycle de tutoriels interactifs. URL : <https://www.podcastfrancaisfacile.com/> (Récupéré : 20 mars 2022).
60. Radford A. W. Learning at a Distance : Undergraduate Enrollment in Distance Education Courses and Degree Programs : Statistics in Brief. National Center for Education Statistics. URL : <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2012154/> (Retrieved 11 February 2022).
61. Sanchez C., Inaki A. EdTech Knowledge Pack on Remote Learning Response to COVID-19. 2020. URL : <http://pubdocs.worldbank.org/en/925611587160522864/KnoweldgePack-COVID19-RemoteLearning-LowResource-EdTech/> (Retrieved 20 February 2022).
62. Sanz-Sanchez I, Rivera-Mills S. V., Morin R. (eds.). Online Language Teaching Research : Pedagogical, Academic and Institutional Issues. Corvallis, OR : Trysting Tree Books, 2017. 180 p. URL : <https://doi.org/10.5399/osu.ubi1/> (Retrieved 22 February 2022).
63. Teachable. URL : <https://teachable.com/teach-online/> (Retrieved 23 February 2022).
64. Todorova, N., Bjorn-Andersen, N. University learning in times of crisis : The role of IT. *Accounting Education*. 2011. No 20 (6). P. 597-599. DOI : 10.1080/09639284.2011.632913.
65. Walther J., Loh T., Granka L. (2005). Let me count the ways: The interchange of verbal and nonverbal cues in computer-mediated and face-to-face affinity. *Journal of Language and Social Psychology*. 2005. Vol. 24 (1). P. 36–65.
66. Wenkel Ch., Kingsley J. Higher education in virtual worlds : teaching and learning in Second Life (international perspectives on education and society). Bingley, UK : Emerald Group Publishing Limited, 2009. 259 p.
67. Wiatr-Kmieciak M., Wujec S. Вот и мы : Мультимедийное приложение для мультибуков к печатному учебнику. Warszawa : Szkolne PWN Sp. z o. o., 2012. URL : www.wszpwn.com.pl/

ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ МОВ ТА ПРОБЛЕМИ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

УДК 811.161.1'243'373.7:378:908

ПРИМЕНЕНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО МЕТОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИИ ИНОФОНОВ

Н. Г. АРЕФЬЕВА

Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова, Одесса

Аннотация. В разделе рассматривается обучение фразеологии иностранцев в тесной связи с лингвострановедением и лингвокультурологией. Представлен обзор учебных фразеологических словарей и пособий по обучению фразеологии инофонов. Предложена оригинальная лингвометодическая модель обучения фразеологии в иностранной аудитории, в основе которой лежит лингвокультурная составляющая.

Ключевые слова: методика преподавания иностранного языка, лингвострановедение, лингвокультурология, фразеологизм, лингвокультурный код, ключевое слово, лингвокультурологический комментарий.

Анотація. У розділі розглянуто навчання фразеології іноземців у тісному зв'язку з лінгвокраїнознавством і лінгвокультурологією. Представлено огляд навчальних фразеологічних словників і посібників з навчання фразеології інофонів. Запропоновано оригінальну лінгвометодичну модель навчання фразеології в іноземній аудиторії, основою якої є лінгвокультурна складова.

Ключові слова: методика викладання іноземної мови, лінгвокраїнознавство, лінгвокультурологія, фразеологізм, лінгвокультурний код, ключове слово, лінгвокультурологічний коментар.

Summary. This section of the monograph discusses the teaching of phraseology to foreigners in close connection with linguistic and regional studies and linguoculturology. The overview of educational phraseological dictionaries and manuals for teaching phraseology to foreign students is presented. An original linguomethodological model for teaching phraseology to a foreign audience, which is based on the linguocultural component, is proposed.

Key words: methodology of teaching a foreign language, linguistic and cultural studies, linguoculturology, phraseologism, linguocultural code, key word, linguoculturological commentary.

Методика преподавания иностранного языка на современном этапе не мыслится без тесной связи с лингвострановедением и сменившей его на рубеже XX–XXI веков лингвокультурологией. Основателями лингвострановедения как научной дисциплины по праву считаются Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров, которые ещё в 80-х годах XX века отмечали: «...усваивая язык, человек одновременно проникает в новую национальную культуру, получает огромное духовное богатство, хранимое изучаемым языком» [19, с. 4]. В своих фундаментальных трудах учёные подчёркивают: в рамках лингвострановедческой

проблематики традиционно очерчивается два больших круга вопросов – филологический (преимущественно лингвистический), предполагающий выявление национально-культурной семантики в языковом знаке, и лингводидактический (методический), заключающийся в поиске оптимальных приёмов презентации, закрепления и активизации языковых единиц, обладающих национально-культурной спецификой, культуроведческом прочтении текстов в процессе обучения языку [там же, с. 7]. Основу лингвострановедения, по Е. М. Верещагину и В. Г. Костомарову, составляют пять ведущих методологических принципов: *первый* состоит в принятии факта о социальной (общественной) природе языка, воплощающейся в единстве языка и национальной культуры, что представляет собой объективную возможность в приобщении иностранного учащегося к новой для него действительности; *второй* – в понимании процесса изучения и преподавания языка как процесса аккультурации иностранца (под аккультурацией учёными понимается «усвоение человеком, выросшим в одной национальной культуре, существенных фактов, норм и ценностей другой национальной культуры»); *третий* методологический принцип заключается в формировании позитивного отношения к народу-носителю языка, что диктуется гуманистической природой самой практики преподавания иностранных языков; *четвёртый* предполагает цельность и гомогенность языкового учебного процесса, исключающие привнесение страноведческой информации искусственным, внешним по отношению к языку путём; *пятый* принцип связывают с реализацией в процессе языковой подготовки филологического способа вторичного познания действительности [19, с. 9-12]. Одним из определяющих постулатов лингвострановедения в его неразрывной связи с методикой является не только «ознакомление с культурой через посредство языка и в процессе его изучения» [18, с. 5], но и учёт родного языка и национальной культуры обучающихся [там же, с. 80], поскольку коммуникативные неудачи часто обусловлена лексической, фразеологической или культурной (лингвострановедческой – по Е. М. Верещагину и В. Г. Костомарову – обусловленной взаимодействием культур [20, с. 153-154]) *интерференцией*. Наиболее общей предпосылкой интерференции (проявляющейся на уровне любой из языковых подсистем – грамматической (морфологической, синтаксической), фонетической, лексической, фразеологической, культурной)) считается то, что человек автоматически, в той или иной мере переносит речевые навыки, используемые им в родном для него языке, на язык, на котором происходит общение, что позволяет рассматривать данное явление в свете пересечения языковых кодов, см., например, труды, освещающие актуальные проблемы социолингвистики: [1, с. 50-65; 36, с. 343].

Приведённые выше постулаты, выработанные ведущими лингводидактами ещё во второй половине XX века, вполне согласуются с основными достижениями лингвокультурологии, которую известный лингвокультуролог и один из основателей лингвокультурологической школы проф. В. В. Воробьёв назвал «своеобразной преемницей лингвострановедения» [21, с. 32]. Согласуются они и с основными положениями современной научно-методической концепции языкового образования в Украине, которая заключается в коренном изменении научной, методической и методологической парадигм, а именно в том, что изучение языка является средством получения профессионального образования и развития личности, способной вести диалог культур [24; 39]. Так, харьковский учёный проф. Н. И. Ушакова подчёркивает: согласно современным методическим изысканиям «в результате диалога двух культур возникает нечто новое – “третья культура”, которая характеризуется новым взглядом участника коммуникации на собственную

личность, умением дистанцироваться от своих стереотипов, желанием понять партнёра по коммуникации» [39, с. 220]. Ср. коррелирующий с вышеизложенными лингвострановедческими принципами тезис проф. Л. П. Васильевой о том, что «владение лингвосоциокультурной компетенцией – это не только обычное запоминание студентом информации о государстве или народе, язык которого изучается, то есть знакомство с реалиями их жизни. Главное в этом процессе – формирование позитивного отношения к ним» (перевод наш – Н. А.) [17, с. 66-67].

Актуальность интеракции языка и культуры сегодня очевидна и проявляется на всех уровнях обучения языку, будь то фонетика, грамматика или лексикология. Чрезвычайно важным на современном этапе представляется реализация основных принципов лингвокультурологии не только в теории, но и в практике преподавания иностранных языков ещё и потому, что поэтапное введение лингвокультурной информации позволяет сформировать, наряду с языковой и речевой, культурную компетенцию иностранных учащихся; приобщение же к национальной культуре служит важной предпосылкой успешной межкультурной коммуникации. В связи с вышесказанным важное методологическое значение несёт в себе тезис, сформулированный Е. М. Верещагиным и В. Г. Костомаровым: «Если общестрановедческие материалы прежде всего информируют читателя, т. е. воздействуют на его интеллект и рациональную память, то лингвострановедческие стимулируют образное мышление, влияют на чувства, формируют вкус, следовательно, наряду с передачей “деловой” информации оказывают воздействие на эмоции человека и его образно-художественную память» [19, с. 35].

Включение лингвострановедческой / культурно значимой информации на занятиях по обучению языку сегодня – неотъемлемая часть учебного процесса.

Чрезвычайно важна в этом аспекте роль фразеологии – неиссякаемого источника ценных фактографических материалов, поскольку значительная часть устойчивых сочетаний, являясь неременным носителем национально-культурной информации, отражает тем самым не только реалии быта, но и факты истории, древние народные верования, обычаи и обряды. Обучение фразеологии в иностранной аудитории является одним из неотъемлемых аспектов языковой подготовки иностранца, сопряжённых с важнейшими методологическими принципами и научными достижениями в области лингвострановедения, лингво-, этнолингвокультурологии. Несмотря на известную степень сложности в преподавании фразеологии иностранным учащимся, её значение в формировании языковой, речевой, общеобразовательной и культурной компетенций личности трудно переоценить, поскольку именно фразеологизмы несут в себе гармоническое слияние языка, культуры и духовного потенциала народа-носителя, позволяют глубже «заглянуть в душу народа».

Приобщение к национальной культуре как важнейшей предпосылке успешной межкультурной коммуникации немислимо без введения и интерпретации устойчивых стереотипических словосочетаний. Как подтверждают многочисленные исследования отечественных и зарубежных лингвистов (труды В. М. Мокиенко, Н. И. Толстого, В. Н. Телия, Е. А. Селивановой, В. Д. Ужченко, Л. П. Дядечко, Е. П. Левченко, М. Л. Ковшовой, В. И. Ковалева, Н. Ф. Вежинович и др.), значительная часть фразеологизмов содержит эксплицитно или имплицитно выраженный культурно-национальный компонент. Одна и та же реальность, стереотип, эталон по-разному осмысливаются и эксплицируются в национальных языковых картинах мира. Приведём следующий, ставший уже классическим, пример: русский фразеологизм *родиться в рубашке (в сорочке)* со значением ‘быть

счастливым, удачливым, везучим' (этнокультурное содержание фразеологизма на фоне других этнокультур предствлено в «Историко-этимологическом словаре» под ред. проф. В. М. Мокиенко и лингвострановедческом словаре «Русская фразеология» В. П. Фелицыной и В. М. Мокиенко [35, с. 660; 40, с. 136]) имеет следующие соответствия в разных лингвокультурах: в польском языке буквально – *родиться в чепчике*, в болгарском – *родиться с удачей*, в английском – *родиться удачливым* (иногда смешивается с *англ. родиться с серебряной ложкой во рту*, что означает 'происходить из богатой семьи'), в немецком – *родиться в воскресенье*, во французском – *родиться причёсанным*, в китайском – *родиться в рубашке*, в туркменском – *родиться заново* или *возродиться из пепла*, в румынском – *родиться под хорошим знаком зодиака*, в латинском – *сын белой курицы*. Учитывая то, что примерно треть фразеологического фонда русского и украинского языков отличается культурно-национальной спецификой [33, с. 308], не подлежит сомнению тот факт, что освоение фразеологии изучаемого языка, по крайней мере той её части, которая отличается высокой коммуникативной значимостью, представляет собой сверхсложную, но вполне решаемую в современных условиях задачу. Отсутствие фразеологической компетенции у говорящего на неродном языке, сопровождаемое недостатком необходимых фоновых знаний, часто влечёт за собой коммуникативные сбои, обусловленные идиоматичностью как онтологическим свойством фразеологизма и сопряжённой с ней безэквивалентностью большинства фразеологизмов. Например, в сознании носителя русского языка такие фразеологизмы, как *мамаево побоище*, *бесструнная балалайка*, *как швед под Полтавой* (пропасть, погибнуть) несут в себе не только понятийную, но и фоновую составляющую; для иностранного же учащегося вышеприведённые фраземы представляют собой своего рода культурные и языковые лакуны, заполнить которые помогает ставший традиционным в лингводидактике и лингвострановедческой лексикографии метод *изъяснения* (термин введён в научный оборот Е. М. Верещагиным и В. Г. Костомаровым), под которым понимается «семантизация фоновой части номинативной языковой единицы», будь то слово, фразеологизм или афоризм [20, с. 197]. Согласно утверждению Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова, каждое второе русское слово отлично по своему лексическому фону от ближайшего иноязычного соответствия [19, с. 51].

Изъяснение, которое в терминах лингвокультурологии в определённой степени коррелирует с понятием *лингвокультурологического комментария*, широко используется в лингвострановедческих и лингвокультурологических, в том числе фразеологических, словарях и учебных пособиях, ориентированных на иностранную аудиторию. Представляется, что *изъяснение* и *лингвокультурологический комментарий* отличаются прежде всего своей функциональной направленностью. Если *изъяснение* предполагает «моделирование», описание общераспространённых сведений, стоящих за словом, фразеологизмом или афоризмом [20, с. 197], и является лингводидактической категорией по своей сути, выработанной в рамках лингвострановедения, то *лингвокультурологический комментарий* представляет собой концептуально разработанный представителями фразеологической школы В. Н. Телия в рамках лингвокультурологии оригинальный способ комментирования фразеологизмов, впервые апробированный в Большом фразеологическом словаре русского языка [14; 15; 16] и ориентированный на носителей языка. Го Ниннин, исследуя проблемы русской фразеографии в аспекте создания «Толкового переводного русско-китайского фразеологического словаря», отмечает трёхчастную структуру *культурологического комментария*, включающую в себя три зоны, нередко сливающиеся в

одно целое: этимологическую справку, страноведческую справку и собственно культурологический комментарий [22, с. 19]. Под *лингвокультурологическим комментарием* в широком смысле понимаем «дешифровку» культурно значимой информации, закодированной в языковом знаке. Поскольку фразеологизм как объект изучения современной лингвистики сегодня рассматривается как мощнейший транслятор лингвокультурного знания, постольку изучение его в рамках лингводидактики сегодня не мыслится без *лингвокультурологического комментирования*. Так, *лингвокультурологический комментарий* как предваряющая часть, за которой следует ряд упражнений, способствующих активному усвоению предложенных фразем, и семантизирующая фонтовую составляющую ключевого слова, используется в практическом пособии «Русская фразеология: лингвострановедческий аспект» [8]; в качестве составной части словарной статьи – в «Русско-украинском фразеологическом словаре культурных символов» (Одесса, 2018) [9]. Обе работы предназначены для иностранных учащихся гуманитарного профиля, прежде всего – филологов.

Создание учебных фразеологических словарей, ориентированных на иностранную аудиторию, вот уже около 50 лет привлекает учёных-фразеологов и лингводидактов. Наиболее известные из них: «Краткий фразеологический словарь русского языка для студентов-иностранцев» В. И. Зимина (1968) [26]; «Учебный фразеологический словарь русского языка для национальных школ» Н. М. Шанского, Е. А. Быстровой и А. П. Окуневой [37]; «Словарь-справочник по русской фразеологии» Р. И. Яранцева (1985) [42]; «Краткий русской-английский фразеологический словарь» В. В. Гуревича и Ж. А. Дозорец (1988) [23], предназначенный для англоязычных и русскоязычных читателей, изучающих английский и русский языки соответственно; «Учебный словарь наиболее употребительных фразеологизмов современного русского языка» А. Ф. Калашниковой (1991) [27]; лингвострановедческий словарь В. П. Фелицыной и Ю. Е. Прохорова «Русские пословицы, поговорки и крылатые выражения» (1979) [41]; лингвострановедческий словарь В. П. Фелицыной и В. М. Мокиенко «Русские фразеологизмы» (1990) [40]. В последнее время, как было сказано выше, увидел свет «Русско-украинский фразеологический словарь культурных символов» (для иностранных студентов и стажёров) Н. Г. Арефьевой. Тем не менее, как отмечает Е. И. Роголёва в диссертации на соискание учёной степени доктора филологических наук «Современная учебная фразеология: теоретические проблемы и конструирование словарей» (Великий Новгород, 2014), в современных лингвистических исследованиях «...до сих пор отсутствует целостная концепция учебного фразеологического словаря – антропоориентированного, культурно-познавательного и обучающего коммуникации» [34, с. 3].

Отметим, что основы *лингвокультурологического комментирования* при изучении русского языка как иностранного закладывались уже в 70–80-е гг. теперь уже прошлого столетия. Так, *культурологический комментарий* sporadически присутствует в «Учебном фразеологическом словаре русского языка для национальных школ» Н. М. Шанского, Е. А. Быстровой и А. П. Окуневой, предназначенном для учащихся старших классов. Словарь содержит около 800 коммуникативно значимых фразеологизмов русского языка – необходимый, по мнению авторов, минимум для овладения языком как средством межнационального общения. Помимо толкования фраземы, в Словаре представлены её стилистическая и грамматическая характеристика, вскрываются наиболее типичные лексические и грамматические связи в речи. Значение и употребления фразеологизма

сопровождается речениями, цитатами из произведений художественной литературы и периодической печати. В качестве приложения приводятся семантические группы фразеологизмов, фразеологизмы-синонимы, антонимы, паронимы, а также указатель фразеологических оборотов [37]. В Словаре нашли отражение не только устойчивые сочетания идиоматического характера (собственно фразеологизмы), но и формулы речевого этикета (*до́брое у́тро, споко́йной но́чи, бу́дьте добры́*) также устойчивые сочетания связочного характера (*в то вре́мя как, до тех пор пока́, таким о́бразом, лишь то́лько; что касáется, то... , и так да́лее*). Принцип расположения словарных статей – алфавитный. Этимологическая справка – факультативная часть – завершает лишь некоторую часть словарных статей. Ср., например, культурологический комментарий к фраземе *вавилонское столпотворение*: «По преданию, жители Вавилона захотели добраться до неба и с этой целью начали строить высокую башню – столп. Разгневанный бог смешал их языки, люди перестали понимать друг друга, и строительство прекратилось» (курсив наш – Н. А.) [37, с. 42].

Лингвострановедческие словари «Русские пословицы, поговорки и крылатые выражения» В. П. Фелицыной и Ю. Е. Прохорова и «Русские фразеологизмы» В. П. Фелицыной и В. М. Мокиенко представляют собой концептуально разработанную модель лингвострановедческого комментирования при обучении русской фразеологии инофонов. Так, В. Г. Костомаров и Е. М. Верещагин в предисловии к словарю «Русские фразеологизмы» отмечают «тройную страноведческую ценность» фразеологизмов, заключающуюся, во-первых, в том, что они отражают национальную культуру нерасчленённо, комплексно, всеми своими элементами, взятыми вместе; во-вторых – отражают расчленённо, единицами своего состава; в-третьих – отражают прототипами, поскольку генетически сопряжены с обрядами, обычаями, традициями, особенностями быта, культуры и т. д. [40, с. 8-9]. «Вскрывая» культурный пласт, встроенный в семантику фразеологизмов, авторы учитывают фактор адресата – лингвострановедческий комментарий составляется таким образом, чтобы иностранному читателю стал ясен путь, приведший к метафорическому переосмыслению изучаемого оборота. Ср. лингвострановедческий комментарий к ФЕ *для (ра́ди) кра́сного словца́* «Красное слово в старину значило ‘слово, написанное с красной строки (см.) чётким, красивым почерком’. В народном обиходе сочетания “красные слова”, “красные речи” употреблялись и для характеристики чего-то красиво и остроумно сказанного. Уменьшительная форма “словцо” во фразеологизме подчёркивает изящную, остроумную форму сказанного» (курсив наш – Н. А.) [40, с. 133].

Особого внимания заслуживают появившиеся в последние два десятилетия работы, направленные на создание учебных фразеологических словарей интерактивного типа. Так, Е. И. Роголёва предлагает следующую структуру комплексного интерактивного учебного фразеологического словаря, предназначенного для младших школьников: 1) заголовочная зона, объединяющая фразеологизм-вокабулу с его вариантами и указанием синтаксической валентности, дефиницию, эмотивно-оценочные и функционально-коммуникативные комментарии; 2) историко-этимологический комментарий в виде текста-исследования (рубрика «Справочная фразеологическая служба»); 3) текст-резюме о развитии фразеологического значения; 4) специально сконструированные или отобранные из литературных источников иллюстрации для распознавания фразеологизма в тексте (рубрика «Фразеологический наблюдательный пункт»); 5) тексты-задания с учебными речевыми ситуациями («Речевая рубрика»); 6) приложения, образующие рубрику «Фразеологическая

переменка»: «Минутка здоровья», «Творческая мастерская», «Детский фольклор», «Смехотерапия» [34, с. 12-13]. Отличительными чертами микроструктуры словаря, по автору, является «сопряжение данных параметрических зон с этапами процесса усвоения фразеологизма (первичное ознакомление с фразеологизмом; осмысление механизма образования ФЕ и формирования его этнокультурного фона; закрепление историко-этимологического материала; ознакомление с особенностями функционирования ФЕ в практике речевого общения (на уровне наблюдения); активизация фразеологизма, введение его в практику речевого общения; активное использование фразеологизма в речи)» [там же, с. 13].

«Русско-украинский фразеологический словарь культурных символов» Н. Г. Арефьевой, ориентированный на иностранную аудиторию, призван ознакомить инофонов, владеющих русским языком на уровне В2-С2 и изучающих русский язык, с культурой двух народов – русского и украинского. Словарь построен по следующему принципу: фразеологизмы, устойчивые сравнительные обороты, пословицы и поговорки подаются в соответствии с русскими и украинскими символами культуры. Каждый символ, как правило, сопровождается иллюстрацией и адаптированным культурологическим комментарием. Яркий развёрнутый пример из произведений художественной литературы призван помочь раскрыть суть культурного символа. Часть примеров из лучших образцов украинской литературы сопровождается переводом на русский язык, что облегчает понимание и способствует лучшему усвоению представленного материала. Словарь состоит из четырёх разделов. В Разделе I представлены русско-украинские культурные соответствия: *берёза – калина, блины – галушки, душа – сердце, масло – сало, судьба – доля, щи – борщ*. Необходимо, однако, сразу оговорить, что приводимую здесь корреляцию символов русской и украинской культур можно считать относительной, поскольку степень семантической соотнесённости изучаемых коррелятов не всегда равноценна. Например, соотношение культурных символов *масло* и *сало* можно считать в некоторой степени условным: *сало* в «языке» украинского гастрономического лингвокультурного кода представлено более выпукло и ярко, что свидетельствует о неодинаковости «культурного веса» данных символов в украинской и русской лингвокультурах. В данном случае определяющую роль сыграла их широкая репрезентативность во фразеосистеме обоих языков, в значительной мере обусловленная тем, что в кулинарной традиции оба продукта отличаются чрезвычайно высокой калорийностью в сочетании с достаточно длительным сроком хранения. В Разделе II представлены такие общие для двух славянских народов символы, как *хлеб* и *каша*. Раздел III призван ознакомить инофонов с символами русской культуры: *авось, Иван, калач, тир*. Раздел IV – с символами украинской культуры: *козак* (русс. казак), *рушник, хата*. Завершает каждый раздел перечень рекомендуемых к прослушиванию песен, лучшие произведения кинематографа, поэтические произведения [9]. Ср. фрагмент из предлагаемого Словаря – *лингвокультурологический комментарий* к ключевому для украинской лингвокультуры слову *калина*, за которым следует блок фразеологизмов, рекомендованных для пассивно-активного усвоения (комментарий разработан без учёта родного языка инофонов):

«Калина – культовое поэтическое дерево в украинском национальном сознании, символ гармонии жизни и природы, женского начала, нежности, красоты, здоровья, девичества, любви, верности, материнства, Родины. В украинской народной культуре калина часто сравнивается с молодой девушкой: «*Ой ти, дівчино, червона калино!*» (Ой ты, девушка,

красная калина!). Красный цвет зрелых ягод калины (красный – "красивый" у древних славян) служит изображением девичьей красоты: «*А дівчина, як калина, личком рум'яная*» (А девушка, как калина, личиком румяна).

Калина – значимый культурный символ русского и белорусского народов. Например, в русской народной культуре калина – символ разлуки, несчастливой любви: ***Чужбина – калина, родина – мать.***

Калина также – символ украинского козачества. См.: укр. **козак.**

Дівчина була невелика на зріст, але рівна, як струна. Гнучка, як тополя, гарна, як червона калина, довгобрана, повновида з тонким носиком. Щоки червоніли, як червонобокі яблучка, губи повні та червоні, як калина (І. Нечуй-Левицький) (Девушка была небольшого роста, но прямая, как струна. Гибкая, как тополёк, красивая, как красная калина, полнолицая, с тонким носиком. Щёки румянились, как краснобокие яблочки, губы пухлые и алые, как мак)» [там же, с. 12-13]. В ракурсе вышесказанного бесспорным оказывается тезис, сформулированный проф. В. М. Мокиенко в книге «Образы русской речи»: «Ценность фразеологического материала для демонстрации фактов национальной культуры несомненна. Важно только, чтобы эти факты – прежде чем пускать их в лингвострановедческий оборот – были строго выверены лингвистически, испытаны на этимологический “зуб”» [31, с. 31].

Несмотря на весомые достижения в области учебной фразеологии и методики преподавания фразеологии иностранцам, приходится, однако, констатировать: создание оптимальной лингвометодической модели обучения русской фразеологии всё ещё относится к вопросам дискуссионным, не получившим однозначного решения в лингводидактических исследованиях. Результаты современных педагогических исследований показывают: методика обучения фразеологии в иностранной аудитории всё ещё остаётся недостаточно разработанной, что проявляется в противоречии между накопленными научными знаниями в области фразеологии и их методическим осмыслением [32, с. 3]. В то же время отмечается необходимость создания научно обоснованной модели обучения фразеологическим единицам языка, подчёркивается, что для продуктивного усвоения русской фразеологии иностранными учащимися необходимо выделять 10-15 % времени, отведённого на изучение лексикологии, в качестве отдельного учебно-методического фрагмента занятий [там же, с. 21]. При этом, как отмечали Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров ещё в конце XX века, иностранный студент-филолог способен активно усвоить 2-3 фразеологизма в учебный день и 12-15 за учебную неделю [40, с. 12].

Учебные пособия по обучению фразеологии иностранцев, изучающих русский язык, разрабатываются уже в 70–80-е гг. прошлого столетия. Среди них можно назвать практическое пособие «Фразеология русского языка» А. Евсеева (Тимишоара, 1976) [25], в котором один из разделов посвящён происхождению фразеологизмов; учебное пособие «Устойчивые сочетания» О. И. Меншутинной и А. В. Фролкиной (М., 1978) [30] и упражнения по фразеологии для стажёров из ГДР «Глагольная фразеология в учебном аспекте» Р. В. Богомазовой (М., 1984) [13], разработанные в Университете дружбы народов; сборник упражнений по русской фразеологии (эмоции и чувства человека) Р. И. Яранцева и И. И. Горбачёвой (М., 1985) [43], базирующийся на «Словаре-справочнике по русской фразеологии» Р. И. Яранцева [42]; учебное пособие «Русская фразеология» Кохтева Н. Н. и Розенталя Д. Э (М., 1990) [28]. Авторы приведённых выше пособий по-разному подходят к систематизации предложенных к усвоению устойчивых оборотов, например,

Р. В. Богомазова предлагает к изучению фразеологизмы с ведущим структурным компонентом-глаголом; И. И. Яранцев и И. И. Горбачёва – русскую фраземику, обозначающую эмоции и чувства, в рамках 14 тематических рядов; А. Евсеев объединяет под одним из значений широко употребительные фраземы-синонимы, группирует фраземы под опорным словом, отдельно рассматривая необходимый паремиологический минимум. Учёные-лингводидакты учитывают родной язык иностранных учащихся, дозированно репрезентируют фразеологический материал, ориентируя инофонов прежде всего на распознавание и правильное употребление ФЕ в речи.

Начало XX столетия ознаменовалось новым всплеском антропоориентированных лингвокультурологических исследований в области фразеологии и созданием лингводидактических концепций и учебно-методических пособий по её изучению. Одним из наиболее удачных, на наш взгляд, работ, ориентированных на иностранную аудиторию, является пособие Т. П. Чепковой «Знакомимся с русской фразеологией» [46], созданное на основе текстов русских народных сказок. Пособие не только знакомит инофонов с сокровищницей русской духовной культуры – народными сказками, но и обращает внимание иностранных учащихся на языковые средства, фразеологизмы, способствуя развитию более яркой, меткой и выразительной речи. Комплекс разработанных заданий, направленных на активизацию речевых навыков, культурологический комментарий, раскрывающий фоновую составляющую фразеологического оборота, гармонично вплетаются в общую – коммуникативно-ориентированную – цель. Ср., к примеру, следующий фрагмент, помещённый в конце сказки «Волк и коза»:

«Назовите фразеологизм, который восходит к следующей ситуации.

В старину суеверные люди верили, что болезни можно лечить заговорами. Заговор — определённый подбор слов или специальный текст, который произносили знахари, лекари-самоучки, действующие собственными невежественными способами. Во время сильной боли, например, зубной, такие заговоры успокаивали, отвлекали внимание больного и иногда облегчали страдания, хотя болезнь и не вылечивали.

Материал для справок: проглотить пилюлю, позолотить пилюлю, заговаривать зубы, держать язык за зубами» (курсив наш – Н. А.) [46, с. 32].

Н. В. Чернова в кандидатской диссертации «Русская фразеология в практике преподавания русского языка как иностранного филологам» создаёт лингводидактическую модель обучения русской фразеологии иностранцев-филологов на основе блоков фразеологизмов, объединённых опорным словом (например, компонентом «вода», «душа / сердце», компонентами-числительными, компонентами-цветообозначениями), с использованием сравнения внутренних образов ФЕ в разных языках [45]. Предложенную лингвометодическую модель автор раскрывает с помощью системы приёмов, организованных в несколько этапов: «1) предварительный сопоставительный анализ ФЕ с целью выявления лингвокультурологической составляющей фразеологических образов, особенностей структуры предложений с ФЕ и способов их включения в текст; 2) построение системы упражнений на основе предварительного сопоставительного анализа и анкетирования, направленного на выявление и изучение отрицательного языкового материала (ошибок); 3) изучение фразеологизмов в процессе работы с художественными текстами с целью введения ФЕ в речевую деятельность обучаемых» [44, с. 3-4].

В настоящее время всё большее значение приобретает разработка онлайн-курсов по обучению фразеологии вне языковой среды. Так, автор диссертационного исследования

А. В. Бабенко предлагает авторский мини онлайн-курс «Русский фразеолог», подчёркивая эффективность лингвистического и лингвокультурологического комментирования при обучении фразеологии, а также преимущество таких методических подходов, как «обучение фразеотематическими блоками; обучение с опорой на знакомую и изучаемую грамматику, обучение с опорой на определённую ситуацию» [12, с. 20].

В последнее время появляются работы, авторы которых (В. М. Савицкий, Э.А. Гашимов, В. А. Маслова) предлагают использовать описание фраземики в свете лингвокультурных кодов в изучении иностранных языков. Разделяя точку зрения белорусского учёного-лингвокультуролога В. А. Масловой в том, что «..описание русского языка сквозь призму кодов культуры поможет не только рельефнее и зримее представить русскую языковую картину мира, но и позволит по-иному преподавать язык представителям иных культур, выделяя в нём главное и второстепенное» [29, с. 140], считаем вполне целесообразным обучение русской фразеологии как мощнейшего транслятора культурной информации с помощью *лингвокультурных кодов*, под которыми понимаем «способ структурирования культурного знания, в основе которого – набор закрепившихся в языке, взаимодействующих между собой культуроносных знаков, объединённых общей темой» [11, с. 44]. Результаты этого принципиально нового подхода положены в основу авторского практического пособия «Русская фразеология: лингвострановедческий аспект» (2014) [8] и учебно-познавательного словаря «Русско-украинский фразеологический словарь культурных символов» [9], успешно апробированных в иностранной аудитории на продвинутом и высшем этапах обучения и отражённых в ряде публикаций [7; 5; 2; 4; 10; 3; 6]. Цель вышеперечисленных пособий – помочь иностранному учащемуся овладеть богатством фразеологического фонда изучаемого языка путём погружения в инокультурные ценности, постигая духовный потенциал народов-носителей.

Особую значимость в свете всего вышесказанного приобретают слова проф. Н. И. Ушаковой: «Для создания эффективного учебника важны принципы реализации в педагогической практике общечеловеческих ценностей и национальных традиций; гуманистических идеалов; принципы рациональной организации; экологической целесообразности и эстетической гармонии; творческого самосовершенствования; искренности общения и свободы самовыражения; обретения взаимопонимания в процессе конструктивного взаимодействия людей и их созидательной профессиональной деятельности» [38, с. 391]. В этом аспекте создание учебных пособий, раскрывающих особенности культуры и менталитета двух народов-носителей, представляется нам своевременным.

Выводы. Предложенная нами типовая модель обучения русской фразеологии иностранцев в свете лингвокультурных кодов, разработанная и представленная в уже изданных работах [8; 9], строится на основе нескольких блоков: блок «Презентация», блок «Активизация», блок «Закрепление», факультативный блок «Художественная иллюстрация». Целью блока «Презентация» является ознакомление инофонов с ключевым словом-фрагментом кода культуры, вокруг которого группируются фразеологические обороты. На фоне глубокого погружения в культуру, ярких образных иллюстраций формируется эстетическое «чутьё», воспитывается языковой вкус, закладывается фундамент бережного отношения к духовным ценностям народа-носителя. В процессе презентации нового материала можно выделить как *обязательные* параметры, так и *факультативные*. К *обязательным* мы рекомендуем относить *лингвокультурологический комментарий*

ключевого слова, включающий заголовочное звено, иллюстрацию, собственно культурологический комментарий, примеры из лучших образцов художественной литературы, раскрывающие суть ключевого слова (культурологический комментарий). К *факультативным* – глубокий лингвокультурологический комментарий, раскрывающий этнокультурное содержание ключевого слова и сопряжённых с ним фразем. Такой комментарий может включать развёрнутую этимологическую справку и сопоставление с этнокультурными и «фразеологическими» данными других языков. В качестве дополнительного глубокий лингвокультурологический комментарий может быть предложен иностранным учащимся филологического профиля, владеющим русским языком на уровне В2 – С2 (такого рода комментарий к ключевому слову «душа» представлен, например, в «Русско-украинском фразеологическом словаре культурных символов» Н. Г. Арефьевой [9, с. 20-21]). Следующий за блоком «Презентация» – ряд упражнений (блок «Активизация»), расположенных по принципу градуальности и сопровождаемых образцами выполнения, способствует узнаванию, правильному употреблению и активизации ФЕ в речевой деятельности, репродуктивно-продуктивному их усвоению, формированию языковой и речевой компетенции инофонов. Завершающий блок «Закрепление» выполняет функцию аккумуляции приобретённых знаний теоретического и прикладного характера, их осмысления и творческого использования. Прослушивание известных песен, романсов, поэтических произведений, просмотр лучших произведений кинематографа (Факультативный блок «Художественная иллюстрация»), на наш взгляд, повышает мотивацию и служит стимулом к дальнейшему вдумчивому отношению к изучаемым языкам и культуре. Сквозным мотивом, объединяющим все блоки воедино, является их лингвокультурная составляющая. Освоению русских фразеологизмов согласно предложенной модели может предшествовать самостоятельная работа иностранных учащихся с предварительно составленным преподавателем словарём – отобранным минимумом фразеологизмов изучаемого кода (ключевого слова). Отметим, что фактор адресата (уровень языковой подготовки иностранных учащихся, этнический состав группы) играет основополагающую роль в разработке культурологического комментария разной степени полноты и связанного с ним комплекса заданий.

Список использованной литературы

1. Антошкіна Л. І., Красовська Г. М., Сигеда П. І., Сухомлинов О. М. Соціолінгвістика : навчальний посібник. Донецьк : ТОВ «Юго-Восток Лтд», 2007. 360 с.
2. Арефьева Н. Г. Гастрономический код русско-украинской культуры в аспекте языковой подготовки иностранцев (на материале фразеологии). *Сучасні проблеми методики викладання мов та навчання іноземців у ВНЗ України*: збірник наукових статей, присвячений 45-річчю кафедри мовної та загальногуманітарної підготовки іноземців. Одеса: ОНУ імені І. І. Мечникова, 2016. С. 56–64.
3. Арефьева Н. Г. К вопросу о создании модели обучения русской фразеологии в китайской аудитории. *Традиционная духовная культура восточнославянских и китайского народов*. Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2017. С. 10–14.
4. Арефьева Н. Г. К вопросу о создании русско-украинского фразеологического словаря культурных символов для иностранной аудитории. *Русское культурное пространство*: сборник материалов XVII Международной научно-практической конференции. Москва: Издательство «Перо», 2016. Вып. 5. С. 133–137.

5. Арефьева Н. Г. Лингвострановедческий аспект русской фразеологии в обучении иностранцев: опыт создания практического пособия. *Вісник Дніпропетровського університету*. Серія: Мовознавство. Дніпропетровськ : Видавництво ДНУ, 2013. Випуск 19. Т. 2. С. 3–7.
6. Арефьева Н. Г. О создании русско-украинского фразеологического словаря культурных символов для иностранных студентов и стажёров: материалы VII Международной конференции «*Сохранение, поддержка и продвижение русской культуры и языка за рубежом*» (28-29 ноября 2017 г.). Минск, 2017. С. 13–16.
7. Арефьева Н. Г. Репрезентация гендерных концептов в методике преподавания русского языка как иностранного (на материале фразеологии и паремиологии). *Мова : науково-теоретичний часопис з мовознавства*. Одеса, 2012. № 18. С. 224–226.
8. Арефьева Н. Г. Русская фразеология: лингвострановедческий аспект : практическое пособие. Одесса: «Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова, 2014. 188 с.
9. Арефьева Н. Г. Русско-украинский фразеологический словарь культурных символов. Одесса: Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова, 2018. 120 с.
10. Арефьева Н. Г. Украинско-русские гастрономические корреляции в проекте двуязычного культурологического словаря фразеологизмов. *Русистика и современность: сборник научных статей XIX Международной научной конференции* (г. Астана, Казахстан, 22-24 сентября 2016 г.) : в 2-х т. Астана : ЕНУ им. Л. Н. Гумилёва, 2016. Т. 2. С. 21–25.
11. Арефьева Н. Г. Фразеология русских переселенческих говоров Юга Украины : монография / научн. ред. Е. Н. Степанов. Одесса : «Астропринт», 2021. 352 с.
12. Бабенко А. В. Лингводидактические основы обучения фразеологическим единицам в практическом курсе русского языка как иностранного (уровень В1-В2) : автореф. дис. ... канд. пед. н. : 13.00.02 / ФГАОУ РУДН. Москва, 2020. 24 с.
13. Богомазова Р. В. Глагольная фразеология в учебном аспекте (Упражнения по фразеологии для стажёров из ГДР). Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1984. 49 с.
14. Большой фразеологический словарь современного русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / отв. ред. В. Н. Телия. 2-е изд., стер. Москва : АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2006. 784 с. (Фундаментальные словари).
15. Большой фразеологический словарь русского языка. Фундаментальные словари / отв. ред. В. Н. Телия. Издание 4-е. Москва : АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2010. 784 с. (Фундаментальные словари).
16. Большой фразеологический словарь современного русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / отв. ред. В. Н. Телия. М., 2014 (1500 ФЕ).
17. Васильева Л. П. Підручник з іноземної мови як важливий засіб керування навчальним процесом. *Studia Slavistica*. Ужгород, 2008. Вип. 8: Ювілей. С. 65–73.
18. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Лингвострановедческая теория слова. Москва : Русский язык, 1980. 320 с.
19. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. Москва : Рус. яз., 1990 (Библиотека преподавателя русского языка как иностранного). 246 с.
20. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы / под ред. и с послесловием академика Ю. С. Степанова. Москва : Индрик, 2005. 1040 с.

21. Воробьёв В. В. Лингвокультурология : монография. Москва : РУДН, 2008. 336 с.
22. Го Ниннин. Лексикографическая разработка русской фразеологии (для толково-переводного русско-китайского фразеологического словаря) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.01.09 / ГБОУ ВПО «Московский городской государственный университет. Москва, 2013. 21 с.
23. Гуревич В. В., Дозорец Ж. А. Краткий русско-английский фразеологический словарь. Москва : Рус. яз., 1988. 543 с.
24. Дубичинский В. В., Тростинская А. М., Ушакова Н. И. Концепция языковой подготовки иностранцев в вузах Украины. *Преподавание языков в высших учебных заведениях*. Харьков, 2011. Вып. 19. С. 136–146.
25. Евсеев А. Фразеология русского языка : практическое пособие. Тимишоара : Изд-во Тимишоарского ун-та, 1976. 152 с.
26. Зимин В. И. Краткий фразеологический словарь русского языка : для студентов иностранцев. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1968. 95 с.
27. Калашникова А. В. Учебный словарь наиболее употребительных фразеологизмов современного русского языка. Минск: Вышэйшая школа, 1991. 207 с.
28. Кохтев Н. Н., Розенталь Д. Э. Русская фразеология: учебное пособие для иностранцев, изучающих русский язык. 2-е изд. Москва : Русский язык, 1990. 304 с.
29. Маслова В. А. Русский язык как совокупность кодов: растительного, архитектурного, духовного. *Учёные записки Таврического национального университета имени В. И. Вернадского*. Серия «Филология. Социальные коммуникации», 2011. Т. 24 (63). №1. Ч. 1. С. 137–140.
30. Меншутина О. И., Фролкина А. В. Устойчивые сочетания : учебное пособие по русскому языку. Москва, 1978. 38 с.
31. Мокиенко В. М. Образы русской речи: историко-этимологические очерки фразеологии. 2-е изд., испр. Москва : Флинта : Наука, 2007. 464 с.
32. Олейник М. А. Обучение иностранных студентов-гуманитариев русским фразеологизмам (на материале фразеологических единиц, соотносимых со свободными словосочетаниями) : автореф. дис. ... к. пед. н. : 13.00.02 / ГОУВПО «Российский гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена». СПб., 2006. 24 с.
33. Прадід Ю. Ф. Проблеми фразеологічної ідеографії (на матеріалі української та російської мов) : дис. д-ра філол. н. : 10.02.01; 10.02.02 / НАН України, Інститут української мови. Київ, 1997. 396 с.
34. Рогалева Е. И. Современная учебная фразеография: теоретические проблемы и конструирование словарей: автореф. дис. ... д-ра филол. н. : 10.02.01 / ФГАОУ ВПО «Волгоградский государственный университет». Великий Новгород, 2014. 42 с.
35. Русская фразеология. Историко-этимологический словарь: ок. 6000 фразеологизмов / СПбГУ; Межкаф. словарный каб. им. Б. А. Ларина; А. К. Бирих, В. М. Мокиенко, Л. И. Степанова; под ред. В. М. Мокиенко. 3-е изд., испр. и доп. Москва : Астрель: АСТ : Люкс, 2005. 926, [2] с.
36. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми : підручник. Полтава : Довкілля-К., 2008. 712 с.
37. Учебный фразеологический словарь русского языка : Пособие для учащихся национальных школ / Е. А. Быстрова, А. П. Окунева, Н. М. Шанский. Ленинград : Просвещение, 1984. 271 с.

38. Ушакова Н. И. Принципы акмеологии в современном учебнике по языку обучения для иностранных студентов. *Проблемы и перспективы языковой подготовки иностранных студентов*: материалы X Международной научно-практической конференции (1–2 октября 2015 г.). Харьков : ХНАДУ, 2015. С. 391–395.
39. Ушакова Н. И. Учебник по русскому языку для иностранных студентов: когнитивный и межкультурный аспекты. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ, 2011. С. 217–221.
40. Фелицына В. П., Мокиенко В. М. Русские фразеологизмы: Лингвострановедческий словарь / под ред. Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова. Москва : Русский язык, 1990. 220 с.
41. Фелицына В. П., Прохоров Ю. Е. Русские пословицы, поговорки и крылатые выражения. Лингвострановедческий словарь. Москва : Русский язык, 1979. 240 с.
42. Яранцев Р. И. Словарь-справочник по русской фразеологии: Ок. 800 фразеологизмов. 2-е изд., стереотип. Москва : Рус. яз., 1985. 304 с.
43. Яранцев Р. И., Горбачёва И. И. Сборник упражнений по русской фразеологии : эмоции и чувства человека / под ред. Р. И. Яранцева. Москва : Изд-во МГУ, 1985. 92 с.
44. Чернова Н. В. Русская фразеология в практике преподавания русского языка как иностранного филологам: автореф. дис. ... канд. пед. н. : 13.00.02 / Российский университет дружбы народов. М., 2004. 16 с.
45. Чернова Н. В. Русская фразеология в практике преподавания русского языка как иностранного филологам: дис. ... канд. пед. н. : 13.00.02 / Российский университет дружбы народов. Москва, 2004. 197 с.
46. Чепкова Т. П. Русский язык как иностранный. Знакомимся с русской фразеологией : учебное пособие. Москва : Флинта : Наука, 2003. 88 с.

АДАПТАЦІЯ ТА АКУЛЬТУРАЦІЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ, ЯКІ ВИВЧАЮТЬ УКРАЇНСЬКУ МОВУ В ЗВО

С. М. ДЕРБА

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

Анотація. У розділі розглянуто основи процесу адаптації іноземних студентів-філологів першого курсу Київського національного університету імені Тараса Шевченка, роль викладача і куратора в цьому процесі. Також детально проаналізовано, що таке акультурація і яким чином вона відбувається. Наведено приклади навчальних матеріалів, які використовуються викладачами з метою ознайомлення іноземних студентів з традиціями, історією, культурою, світоглядом українців та ін. Наприклад, різноманітні актуальні суспільно-політичні, громадські, культурні і будь-які інші аспекти життя України, представлені в навчальних адаптованих текстах.

Ключові слова: адаптація, українська мова як іноземна, практичний курс, акультурація, навчальні матеріали.

Summary. This section of the monograph considers the basics of the process of adaptation of foreign first-year philology students of the Taras Shevchenko National University of Kyiv. The role of teacher and curator in this process. It also discusses in detail what acculturation is and how it occurs. Examples of educational materials used by teachers to acquaint foreign students with the traditions, history, culture, world view of Ukrainians, etc. are given. For example, various topical socio-political, social, cultural and any other aspects of life in Ukraine are presented in educational adapted texts.

Key words: adaptation, Ukrainian as a foreign language, practical course, acculturation, educational materials.

Українська мова з кожним днем набуває більшої популярності у світі. Так, у 2021–2022 навчальному році значно збільшилась кількість студентів-іноземців, які бажають вивчати українську мову на кафедрі української філології для іноземних громадян Навчально-наукового інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Такий результат набору першокурсників ми спостерігали вперше за кілька років. Це свідчить про світове визнання України, Університету та української мови. Наш заклад вищої освіти підтримує сформовані традиції гуманітарної освіти, всебічний розвиток інноваційних підходів до викладання, практичної підготовки майбутніх філологів. Кафедра працює в цьому напрямі, а її випускники популяризують українську мову у світі. Три минулорічні випускниці кафедри стали викладачками української мови в ЗВО Китайської Народної Республіки.

Головною проблемою даної роботи є пошук шляхів адаптації та акультурації іноземних студентів, які вступили до Університету на навчання і вивчають дисципліни української філології. Відповідно до цього завданнями є: проаналізувати шляхи та проблеми адаптації іноземних студентів, розглянути процес їх акультурації та навчальні матеріали, які позитивно йому сприяють.

Одразу варто зауважити, що формування груп студентів, які вивчають українську мову на кафедрі, відбувалося цього навчального року з урахуванням їхньої національної приналежності. Наприклад, якщо це громадяни КНР, то їх зараховували в окрему групу, оскільки вони всі протягом минулого навчального року вивчали українську мову на підготовчих відділеннях різних ЗВО України, а от представники інших націй, наприклад, студенти з Туркменістану, лише починають навчання в нашій країні і потребують більшої уваги викладачів та кураторів. Але вони мають власні традиції, звичаї, особливості світосприйняття, що в сукупності створює культурну самотність певного соціуму. Іноземні студенти передовсім натрапляють на проблеми комунікативного, соціального та психологічного характеру, що значно ускладнюють процес їхнього адаптування до соціокультурного середовища України. Отже, сьогодні одним із найважливіших завдань вищої школи є створення сприятливих умов для успішного входження студента до навчального процесу, що є необхідним чинником у знятті мовних та психологічних труднощів.

Проблема адаптації іноземних студентів до україно- та російськомовного середовища постає в працях таких зарубіжних та вітчизняних соціологів, як М. Вебер, М. Вітковська, О. Дудченко, Р. Мертон, П. Сорокін, Р. Хайруллін та ін.; психологів (О. Леонтьєв, І. Павлов, С. Рубінштейн, Г. Сельє, І. Сеченов та ін); педагогів (Л. Бей, З. Назиров, О. Тростинська та ін); лінгвістів (М. Бахтін, В. Виноградов, Ю. Пассов та ін.); лінгводидактів (Л. Щерба, В. фон Гумбольдт та ін.). Вищезгадані науковці розглядали такий спектр проблем як етапи і критерії соціокультурної адаптації, стадії входження до крос-культурного середовища, чинники, що сприяють успішному адаптуванню студентів-іноземців до іншомовного культурного простору. *Адаптація* – явище складне та багатогранне, що визначається як процес пристосування суб'єкта до певних умов. З біологічної позиції під адаптацією розуміємо процес установалення гармонійних взаємовідносин між організмом та середовищем. Із соціологічного погляду адаптація розглядається як «особливий процес взаємодії особи або групи з соціальним середовищем, коли індивід засвоює соціальні норми й традиції цінностей субкультури певної групи (наприклад, професійної)» [6, с. 221].

У результаті досліджень, проведених фінськими вченими В. Раутеном і М. Коксієном, було виокремлено чотири фази (стадії) соціокультурної адаптації іноземців до життя в іншій країні:

✓ для першої фази – «фаза першої реакції» – характерним є дисонанс між об'єктом і суб'єктом особистості, формування захисних механізмів, зниження соціокультурної активності й працездатності людини;

✓ друга фаза – «фаза соціальної адаптації» – відзначається зростанням автоматизму у виконанні життєво необхідних функцій, притуплення уваги до нової інформації, відчуття ірреальності того, що відбувається, погіршення пам'яті, бажання прожити сьогоднішній день скоріше.

✓ третя, «контрастна» фаза адаптації може продовжитися у формі тривалої апатії або змінитися на агресію. У цей період продовжуються регресивні процеси, де переважають в основному соціобіологічні потреби (поїсти, поспати, ні про що не думати), що можуть прийняти й агресивний характер, якщо щось заважає їх задоволенню. Це теж є одним з механізмів захисту. Третя фаза характеризується також порушенням цілісності взаємозв'язку індивіда з середовищем, а саме: відсутнє повноцінне спілкування, має місце мовний бар'єр, надто багато незвичного – інша культура, традиції, звичаї.

✓ четверта фаза – «фаза реабілітації» – це період достатньо інтенсивного задоволення соціальних потреб, відродження соціальної активності і здібності до креативної діяльності. На цій стадії відбувається також розуміння звичаїв, традицій і стереотипів іншої культури, тобто відбувається зміна логіки поведінки людини за напрямком зближення з новою культурою [4, с. 36].

З моменту появи тенденції до навчання за кордоном, тема успішної адаптації іноземних студентів стала популярною серед сучасних європейських науковців, які вивчають особливості, функції та проблеми адаптації до життя та навчання в новому соціальному, культурному та навчальному середовищі. Без сумніву, навчання за кордоном дає нові знання, досвід та можливості. Однак найчастіше шлях адаптації іноземних студентів до нової країни є складним та довготривалим процесом, що потребує неабияких зусиль студентів та ресурсів університетів. Як правило, при цьому перед студентами виникають численні труднощі та перешкоди [3]. Подолати різні види труднощів (навчально-пізнавальних, комунікативних, етнокультурних, психо-фізіологічних, побутових та ін.) іноземним студентам першого курсу допомагають викладачі кафедри. Відповідно до «Положення про кураторство Київського національного університету імені Тараса Шевченка» з метою адаптації студентів до умов навчання, органічного входження до університетської спільноти, створення умов для здобуття знань, вмінь, навичок, компетентностей, розвитку індивідуальних якостей особистості функціонує кураторство. Так, одразу на першому курсі за групою закріплюється куратор (викладач з науково-педагогічного штату кафедри), який сприяє адаптації іноземних студентів до умов і вимог здобування освіти. Куратор знайомить здобувачів освіти з правилами роботи Університету, проживання в гуртожитку, проводить консультації з організації науково-дослідницької роботи або добору навчальних матеріалів для самоосвіти чи самовиховання. А також існує система студентського кураторства, коли студенти старших курсів активно допомагають першокурсникам у різних ситуаціях.

Крім того, для подолання труднощів адаптації іноземним студентам пропонуються навчальні матеріали, розроблені викладачами кафедри ННІ філології, відповідно до етапу навчання. *Початковий етап* забезпечує досягнення кінцевих цілей навчання на елементарному рівні, тобто оволодіння мовою на обмеженому колі тем, ситуацій спілкування на окресленому лексико-граматичному матеріалі. Навчання на початковому етапі забезпечує уміння спілкуватися українською мовою на побутові теми. Передбачається комплексний підхід до навчання видам мовленнєвої діяльності з посиленою увагою до аудіювання та читання, які є і засобом, і метою навчання. При підборі навчальних матеріалів на початковому етапі викладачі керуються наступними принципами: комунікативність, врахування рідної мови іноземних студентів, ситуативно-тематичного представлення матеріалу, наочності, концентрації навчальних годин.

Пропонуємо розглянути навчальний посібник «Знайомство з Україною» [1]. Він містить велику кількість адаптованих науково-популярних текстів, які ознайомлюють студентів-іноземців з географічним розташуванням України, її територією, минулим і сучасністю, промисловістю, освітніми закладами, місцями оздоровлення і відпочинку, населенням, культурою, мистецтвом, а також біографіями деяких відомих українців. Позитивною рисою пропонованої праці є те, що дані з текстів дають змогу студентам-іноземцям розвивати свої мовленнєві уміння та одночасно знайомитися з життям українців, їх традиціями і звичаями. Саме читання сприяє активному запам'ятовуванню лексики і граматичних конструкцій. Кожна тема навчального посібника містить один основний текст, а

також один або кілька додаткових (деталізуючих) текстів. Текст було прийнято основною одиницею навчання іноземних студентів при опануванні української мови. Крім того, наявні як монологічні, так і діалогічні тексти, що сприяє розвитку комунікативних навичок здобувачів. Залежно від комунікативних завдань читання лінгвісти поділяють на оглядове, ознайомче та навчальне. При оглядовому студенти лише отримують загальне уявлення про тему тексту. На основі цієї інформації можна зрозуміти, чи буде корисний цей текст при навчанні. Ознайомлювальне читання має на меті з'ясувати питань, які окреслені в змісті тексту, і способів їх вирішення. А метою **навчального читання** є максимально повне сприйняття інформації тексту. Саме на нього і орієнтуються викладачі української мови як іноземної, оскільки цей вид роботи часто передбачає запам'ятовування змісту з метою подальшого обговорення, відтворення або використання. Тому іноземні студенти-першокурсники тексти читають повільно, з повним опрацюванням **післятекстових завдань**. Прочитані тексти можуть бути використані як матеріал для розвитку усного мовлення у вигляді переказу, бесіди, дискусії на певну тему.

Посібник написано відповідно до вимог методики викладання української мови як іноземної. Дана праця складається з 14 тем (друге видання, але нині готується третє видання, в якому кількість тем буде збільшена). Корисним є подання елементів кожної теми, яка містить ключову лексику, передтекстові завдання, що готують студентів до сприйняття текстів, лексико-граматичні завдання, тексти, післятекстові завдання на перевірку розуміння прочитаного тексту, на розвиток мовленнєвих навичок, а також завдання на використання отриманої інформації для різноманітних усних висловлювань, на відтворення матеріалу в монологах, діалогах.

На середньому етапі ми пропонуємо заняття, на яких іноземні студенти отримують мовні знання, навички й уміння, необхідні для спілкування на соціально-побутові теми і для читання адаптованої літератури. Цей етап характеризується розширенням галузей спілкування, в яких відбувається навчання мовленнєвої діяльності. Збільшується перелік тем, що входять до побутової, навчально-професійної та інших галузей. На середньому етапі в зміст навчання залучаються базисні структури і лексика, характерна для профільних дисциплін і майбутньої кваліфікації здобувача. Тут формуються мовленнєві навички й уміння, а також прийоми роботи (вміння писати конспект, працювати зі словником, складати анотацію, реферат тощо).

Головною метою практичного курсу української мови як іноземної є оволодіння іноземними студентами українським розмовним та писемним мовленням. Актуальні суспільно-політичні, громадські, культурні і будь-які інші аспекти життя України представлені в навчальному посібнику, з якими знайомляться студенти-іноземці за допомогою адаптованих текстів, наприклад, розглянемо уривки з навчальних текстів: *«У столиці України розвивається економічне життя, майже весь капітал держави знаходиться у фінансових установах Києва. Багато людей приїжджають у це місто працювати. А для молоді тут є величезні можливості отримати освіту. Сьогодні у Києві багато освітніх закладів: шкіл, гімназій, коледжів, технікумів, понад 70 вищих навчальних закладів, у тому числі і Київський національний університет імені Тараса Шевченка», «Київський національний ботанічний сад ім. М. Гришка є частиною природно-заповідного фонду України. На сьогодні цей сад є одним із 12 найбільших ботанічних садів світу. Він розташований на площі 130,2 га у Києві на правому березі Дніпра. Сад має унікальні колекції рослин з усіх регіонів світу. Ці колекції мають надзвичайно важливе економічне і наукове*

значення.», «В Україні збережено сімейний спосіб життя. Люди живуть парами. Жінка може мати одного чоловіка, а чоловік одну дружину. Більшість українців вважають сім'ю дуже важливою для свого життя. Але в Україні сім'я видозмінюється: стає малодітною». «Молодий живописець-емігрант мав шалений успіх у повоєнному Парижі. З його яскравих картин йшла радість життя, усім це подобалось. Красень-українець опинився у центрі життя. Удень на філіжанку кави та інтелектуальні розмови до його майстерні заходили представники французької еліти. Увечері він вбирався у смокінг і йшов до опери» та ін.

Ми поступово і перейшли до ще одного важливого поняття навчання іноземних громадян – акультурації. Її треба чітко відмежовувати від суміжних термінів (соціалізація та інкультурація). Соціалізація – навчання людини жити в сучасному суспільстві, а інкультурація – процес освоєння людиною властивого культурі світобачення і поведінки, внаслідок чого формується його когнітивна, емоційна і поведінкова схожість з членами даної культури і відмінність від членів інших культур. Процес інкультурації починається з моменту народження – з придбанням дитиною перших навичок і освоєння мови і відбувається без спеціального навчання на основі накопичення власного досвіду. Кінцевий результат процесу інкультурації – людина, компетентна в мові, ритуалах, цінностях своєї культури [7, с. 5].

Викладач української мови як іноземної має ознайомити іноземних студентів з типовими явищами сучасного українського суспільства, сприяти налагодженню взаємовідносини їх з українськими громадянами, сформуванню приязне ставлення до українського народу, його культури, створити у свідомості студентів реальний і справжній образ України. Студенти-іноземці не просто ознайомлюються з основами української історії, традицій та культури, а саме проходять процес акультурації під час роботи на практичних заняттях з української мови за допомогою навчальних посібників. Наприклад, автор вже названої праці «Знайомство з Україною», пропонує наступні теми для ознайомлення:

- Тема 1. Україна: загальні відомості.
- Тема 2. Промисловість України.
- Тема 3. Київ – столиця України.
- Тема 4. Наука й освіта України.
- Тема 5. Українська творчість.
- Тема 6. Кіномистецтво в Україні.
- Тема 7. Туристична Україна.
- Тема 8. Парки і заповідники України.
- Тема 9. Участь України у вирішенні екологічних проблем світу.
- Тема 10. Здоровий спосіб життя.
- Тема 11. Портрет української сім'ї.
- Тема 12. Видатні українці.
- Тема 13. Характер українців.
- Тема 14. Культура – жива і неповторна.

Досвід роботи показує, що найчастіше в соціокультурній сфері спілкування іноземних студентів цікавить побутова культура, традиції, звичаї народу і, звичайно ж, сам народ, його моральні й духовні цінності, психологічний склад, національні риси [4, с. 38]. У навчальних матеріалах навчального посібника «Знайомство з Україною» знайшли відображення світоглядні характеристики українців, їхні цінності та пріоритети, специфіка мовного етикету.

Завдання 5. Замініть підкреслені слова у реченнях близькими за значенням (синонімами). Користуйтеся словами для довідок.

1. Українці повсякчас відстоювали свою незалежність.
2. Українські землі були розділені між могутніми імперіями.
3. Народ зберіг шедре українське серце і волю до свободи.
4. Україна своєю історією показала свою виняткову силу.
5. Країна шоразу поставала з руїн і попелу пожеж.
6. Українцям притаманна любов до стабільності.
7. Самобутня народна культура виражає характер українців.

Слова для довідок: прагнення, завжди, неповторний, сильний, підніматися – піднятися (з чого? де?), демонструвати – продемонструвати (що?), порядок.

Завдання 6. Складіть речення із запропонованих слів і запишіть їх.

1. Українці, не, створити, сильний, час, могли, довгий, держава.
2. Мова, бути, український, роки, заборонений.
3. Серце, зберегти, народ, щедрий, український.
4. Народ, створювати, музичний, український, мистецтво.
5. Пісня, усе, життя, танець, і, супроводжувати, українці.

Завдання 7. Прочитайте текст і поставте до нього дванадцять запитань.

УКРАЇНСЬКИЙ ФЕНІКС

Протягом багатьох століть жителям України доводилося повсякчас відстоювати свою свободу і незалежність. Але українцям тривалий час не вдалося об'єднатися і створити сильну і єдину державу.

У результаті народ, який більше за все любив шанувати волю, опинився в рабстві, а українські землі були розділені між могутніми імперіями. Свободи й традиційні вільності українців були загарбовані чужоземцями, і навіть українська мова під загрозою на десятиліття.

Через відсутність власної державності українському народові довелося пережити найтяжчі випробування – незлічені війни, періоди голоду та розрухи, під час яких було знищено традиційне українське село, масове винищення національної інтелігенції, релігійні й політичні гоніння та репресії. На долю України випали й екологічні катастрофи, найбільшою з яких стала аварія на Чорнобильській АЕС. Однак незважаючи на це народ зберіг шедре українське серце і прагнення до свободи та незалежності.

33

У даному навчальному посібнику в кожній темі є завдання, орієнтовані на порівняльне країнознавство, наприклад:

1. Розкажіть однокласникам про будь-який вищий навчальний заклад своєї країни. Використайте наступні слова і вирази: вищий навчальний заклад, вступати – вступити (куди?), абітурієнт, факультет, спеціальність, група, відраховувати – відрахувати (кого? звідки? за що?), закінчувати – закінчити (що?), сесія.
2. Підготуйте розповідь про місто вашої країни. Порадьте, які місця і визначні пам'ятки варто відвідати у вашому місті.
3. Уявіть, що ви на канікулах плануєте відвідати такі міста України як Львів, Одеса, Сімферополь, Білгород-Дністровський, Харків, Рівне або інші. Знайдіть цікаву інформацію про ці міста, про їх історію, про місця, які ви обов'язково відвідаєте, і розкажіть про свою майбутню мандрівку однокласникам.
4. Підготуйте розповідь про національні танці будь-якої країни або етносу (це можуть бути й африканські танці, і танці японського театру і т. ін.).
5. Підготуйте невелике повідомлення про кінорежисера Вашої країни (які фільми знімає, якого жанру, з ким співпрацює, які бюджети його кінострічок, чи визнають їх у світі і т. ін.). Користуйтеся лексикою теми 6.

Викладачі кафедри не лише навчають студентів, але й допомагають їм адаптуватися, призвичаїтися до нового життя, ознайомлюють здобувачів з історією та культурою України. Пропонуємо звернути увагу на навчальний посібник «Козацька нація. Навчальний посібник з української мови як іноземної: робочий зошит», підготовлений Дербою С. М., Любчевською-Сокур В. О. у 2021 році [2].

Посібник складається з дванадцяти розділів, які об'єднує загальна лексична тема «Козацька нація», що сприяє культурному розвитку іноземних студентів, оскільки вони знайомляться з історією, традиціями і звичаями українського народу. Текстовий матеріал має зацікавити студентів-іноземців у вивченні української мови, тому що посібник має чітко виражену лінгвокраїнознавчу спрямованість.

ЗМІСТ

Передмова	3
Структура розділів	5
Розділ 1. Українська родина	6
Розділ 2. Традиційне українське житло	18
Розділ 3. Подорож Україною	31
Розділ 4. Українська нація	45
Розділ 5. Здоров'я, гігієна. Самопочуття	56
Розділ 6. Українська традиційна кухня	67
Розділ 7. Традиції, свята	80
Розділ 8. Природа: рослини і тварини України, заповідники	91
Розділ 9. Відпочинок сучасної української молоді	103
Розділ 10. Київ	118
Розділ 11. Освіта в сучасних умовах	132
Розділ 12. Робота: нові вимоги часу	146

Кожен розділ містить передтекстові завдання, тексти для читання та завдання, спрямовані на розуміння та засвоєння навчального матеріалу теми, а також завдання для самостійної роботи.

РОЗДІЛ 2. ТРАДИЦІЙНЕ УКРАЇНСЬКЕ ЖИТЛО

♦ ПЕРЕДТЕКСТОВІ ЗАВДАННЯ

Завдання 1. З'єднайте фото зі словами:



Квартира Дім (садиба) Двір Хата Посуд Світильник Піч



Завдання 2. Попрацюйте зі словником. Перекладіть рідною мовою.

1. Господарський – _____
2. Житло – _____
3. Край – _____
4. Огорожа – _____
5. Помешкання – _____
6. Прикраса – _____
7. Уявлення – _____

Завдання 3. Утворіть іменні словосполучення і запишіть їх.

		Словосполучення
Етнічний	характер	_____
Світглядний	уявлення	_____
Національний	самобутність	_____
Духовний	світ	_____
Виробничий	діяльність	_____
Рідний	край	_____

Завдання 4. Утворіть дієслівні словосполучення і запишіть їх.

Мешкати де? (квартира, дім, хата, помешкання) _____

Мріяти – помріяти про що? (майбутнє, свій дім, житло) _____

Відчувати – відчувати що? (комфорт, підтримка, опора, турбота) _____

Будувати – побудувати що? (будинки, садиба, дім, сарай) _____

Складатися – скластися з чого? (частини, будівлі, елементи) _____

Завдання 5. Розкрийте дужки.

1. Українці в містах живуть у (багатоповерхові будинки). _____

2. Сучасна молодь хоче жити в (окреме приміщення). _____

3. Молоді сім'ї часто їздять відпочивати на (свої автомобілі). _____

4. Діти граються на (новий майданчик) у дворі. _____

5. Люди похилого віку часто гуляють у (зелені парки). _____

ТРАДИЦІЙНЕ УКРАЇНСЬКЕ ЖИТЛО

6. Студенти багато часу проводять у (навчальна бібліотека). _____

7. Українці будують нові будинки в (сучасні села). _____

8. Ми проводимо вихідні у (заміський будинок). _____

9. Мої знайомі цілий рік живуть на (новенька дача). _____

10. Батько ловить рибу у (швидка вода). _____

Завдання 6. Із запропонованих слів утворіть речення і запишіть їх.

1. Український, хата, відобразити, світгляд, люди. _____

2. Хата, це, світ, в, який, народжуватися, одружуватися, і, помирати. _____

3. Завжди, у, хата, висіти, багато, вишитий, рушники. _____

4. Люди, створювати, комфортний, умови, проживання. _____

5. Перший, квартири, виникати, у, XIX, століття. _____

♦ ТЕКСТ

Завдання 7. Прочитайте текст і дайте відповідь на запитання: як змінювалось з часом житло українців?

Ми живемо в Києві. В одному з прекрасніших міст на землі. Але для кожного з нас це місто – наша квартира, наш дім, наш двір. Проте квартира як тип помешкання з'явилася лише наприкінці XIX ст. Яким же було житло киян у найдавніші часи?

Традиційне українське житло, хата, надзвичайно цікавий і оригінальний витвір українського народу, втілення його світглядних уявлень і, по суті, своєрідний пам'ят-

ТРАДИЦІЙНЕ УКРАЇНСЬКЕ ЖИТЛО

ник самому народові, точне відображення його вдачі, етнічної самобутності й національного характеру. Ми маємо пам'ятати, що хата – це не лише матеріальне втілення духовного світу українців. Тому хата для українця виступала не тільки житлом чи приміщенням для виробничої діяльності, а водночас була храмом, утіленням рідного краю, матері, батька.

Потім почали будувати вже більші будинки, наприклад, стародавній Київ був переважно дерев'яним. Більшість будинків були двоповерховими: перший поверх – господарський, другий – житловий.

У будинках обов'язково були печі. Середня садиба – навіть невелика, складалася з кількох будівель і була обнесена дубовою огорожею. У будинках було багато різноманітних речей – глиняний посуд, різноманітні предмети хатнього вжитку, світильники, прикраси, монети тощо.

Сучасні українці мешкають переважно в квартирі багатоповерхового будинку. Кожна людина має свої пріоритети під час вибору житла. Декому важливо мріяти, бачити, як у новій квартирі з часом зростатимуть нові покоління. Інші люди хочуть відчувати максимум комфорту вже зараз. Для деякого квартира в престижному районі – це статус і можливість. А хтось просто потребує естетики.

♦ ПІСЛЯТЕКСТОВІ ЗАВДАННЯ

Завдання 8. А) Виписіть з тексту антоніми до слів.

1. Жахливіший – _____.
2. На початку – _____.
3. Найсучасніший – _____.
4. Нудний – _____.
5. Старий – _____.
6. Менший – _____.

Значна увага авторів до завдань у робочому зошиті, присвячених розвитку вмінь і навичок писемного мовлення.

Застосування функціонального підходу до вивчення мовних явищ можна кваліфікувати як позитивну характеристику посібника. У кожному розділі посібника опрацьовується певна граматична тема, наприклад, використання різних часів дієслова або відмінкових форм іменників, прикметників, займенників, числівників сучасної української мови.



О КОТРИЙ ГОДИНІ?

01.00 – о першій годині
10.00 – о десятій годині
10.25 – о десятій годині двадцять п'ять хвилин
10.50 – о десятій годині п'ятдесят хвилин
01.15 – о чверть на другу
01.30 – о пів на другу

КОТРА ГОДИНА?

01.01 – одна хвилина на другу
01.05 – п'ять хвилин на другу
01.25 – двадцять п'ять хвилин на другу
01.48 – за дванадцять хвилин друга
01.58 – за дві хвилини друга

ЗАПАМ'ЯТАЙТЕ!

01.00 – перша година 02.00 – друга
01.15 – чверть на другу 14.00 – друга година дня
01.30 – пів на другу 07.00 – сьома година ранку
01.45 – за чверть друга 19.00 – сьома година вечора

Дайте повні письмові відповіді на запитання. Усі числівники запишіть словами.

О котрій годині ви прокидаєтесь в робочий день?

Скільки хвилин витрачаєте на ранкову гімнастику й водні процедури?

О котрій годині снідаєте?

Коли виходите з дому до університету?

Скільки часу затрачаєте на дорогу?

О котрій годині починається перша пара і закінчується остання?

У посібнику послідовно вводяться різні види етикетних формул сучасної української мови та діалоги, необхідні для формування комунікативної компетенції студентів-іноземців.

1. Запрошую Вас... Дозвольте запросити Вас... Ласкаво прошу... Приходьте, будь ласка! Я хочу запросити Вас... Чи можу (міг би) запросити Вас...? Чи не погодитесь (не дасте згоди) запросити Вас...; Маю честь запросити тебе (Вас)... Приходь! Ходімо! Коли ласка, заходь!

2. Дякую! Вдячний за запрошення! Добре! З радістю! З великим задоволенням! Широ дякую за запрошення! З великою вдячністю приймаю Ваше запрошення! Дякую, може (можливо), прийду! Як матиму можливість, прийду. Дякую, на жаль, мені не дозволяє час. Даруйте, я вимушений відмовити Вам з незалежних від мене причини. Вибачте, про це не може бути й мови! Чудово! Без проблем!

Завдання 15. Допишіть діалог, використовуючи формули запрошення.

– Шановні друзі! _____ завтра на екскурсію!

– Яка екскурсія, пані викладачко?

– До музею транспорту.

– Хіба у Києві є такий музей?

– Так, і нас люб'язно запросили його відвідати.

– А я не піду! Я вже там був, коли чекав потяг на вокзалі. Друзі запропонували мені подивитися музей залізничного транспорту. Це було цікаво. Я ніколи в житті не бачив паровоз, старовинні вагони.

– Ти був у музеї залізничного транспорту, а я _____ вас до музею київського електротранспорту. _____, завтра, вам сподобається екскурсія. Скажу тільки, що у музеї є 2 діорами, 160 експонатів. Ми побачимо старі київські трамваї та тролейбуси. Більшості експонатів понад 100 років. До речі, цей музей працює за попереднім записом, тому потрапити туди важко.

– Ой, _____, у мене завтра зранку курси водіїв. Я хочу навчитися водити автомобіль. Уранці теоретичне заняття, а вдень практичне на дорозі.

– А інші студенти теж мають плани на завтрашній день?

– Ні, не мають. _____, Вам, Олено Іванівно! Ми _____ підемо на екскурсію!

Завдання 16. Ознайомтеся з виразами: Домовились! Згода! Не відмовлюся! Вдячний за запрошення, але (мені) треба подумати. Твердо не обіцяю: не знаю, як складуться обставини. Ні, я не зможу, але дякую за запрошення!

Завдання 17. Допишіть у речення слова з попереднього завдання.

1. Запрошую тебе завтра до мене на день народження. – _____

2. Ми збираємося завтра на екскурсію, поїдеш з нами? – _____

3. Викладачка пропонує додаткове заняття з граматики, ти прийдеш? – _____

4. У неділю вдома у Наталки ми плануємо готувати вареники, запрошуємо й тебе. – _____ У мене є зайвий квиток до оперного театру на прем'єру нового балету, поїдеш зі мною? – _____

5. Я записався на курси французької, підемо разом на пробне заняття? – _____

Завдання 18. Знайдіть інформацію про пам'ятники Києва і заповніть таблицю. Можете використати такий ресурс: <http://kievtown.net/ukr/sights/monuments.htm>.

Пам'ятник засновникам Києва	
Пам'ятник Тарасу Шевченку	
Колона Магдебурзького права	
Монумент незалежності	

У Навчально-науковому інституті філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка створено освітнє середовище, яке націлене на підтримку співпраці викладачів і студентів. Так, в результаті такої спільної роботи була видана збірка творчих робіт студентів-іноземців, яка називається «Один рік мого життя» [5]. Зацитуємо одне есе: «Час, проведений у стінах нашого університету, безцінний для нас і залишиться в нашій пам'яті назавжди. Навчання тут зробило нас більш впевненими в собі й у своєму майбутньому. Хочеться подякувати усім викладачам, які супроводжували нас протягом довгих, але таких приємних років, за професійність і відданість справі, за створення унікальної атмосфери взаємодії, довіри між нами, студентами, і викладачами. Якби не було

б допомоги досвідчених викладачів нашої кафедри, ми ніяк не змогли б підвищити рівень володіння українською мовою і написати есе, які містяться саме у цій збірці. Хочемо присвятити цю книжку нашій кафедрі, яка відкрила двері у світ української мови і показала її чарівність і унікальність. (Чжан Нін)» [5, с. 5].

Отже, адаптація та акультурація іноземних студентів-першокурсників – це складний процес ознайомлення їх з основними положеннями навчання в Університеті, з основами української етнокультурної спільноти. Так, іноземні студенти переймають норми, цінності й традиції української культури. Ми можемо стверджувати, що студенти-іноземці нашої кафедри не просто ознайомилися з основами української історії, традицій та культури, а пройшли процес акультурації. Багато студентів, які змушені були виїхати за межі України в 2022 році, відмовлялися переводитися в інші ЗВО, а писали, що «Київ став для них другою домівкою і вони обов'язково повернуться продовжувати навчання!».

Список використаної літератури

1. Дерба С. М. Знайомство з Україною : навчальний посібник з української мови для іноземних студентів). 2-ге вид., випр. і доп. К. : Фенікс, 2013. 97 с.
2. Дерба С. М., Любчевська-Сокур В. О. Козацька нація. Навчальний посібник з української мови для іноземних студентів: робочий зошит. Київ: «Видавництво «Фенікс», 2021. 160 с.
3. Кліпаченко І., Левков А. Адаптація серед іноземних студентів в Україні. *Актуальні проблеми сучасної медицини: Вісник Української медичної стоматологічної академії*, 21(2), 195–198. Режим доступу: <https://visnyk-umsa.com.ua/index.php/journal/article/view/462>
4. Моргунова Н. Р. Форми та засоби соціокультурної адаптації іноземних студентів до умов навчання в Україні: практичний аспект реалізації. *Новий колегіум*. 2014. № 4. С. 35–39. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NovKol_2014_4_11
5. Один рік мого життя... Збірка творчих робіт студентів-іноземців / за заг. ред. А. В. Максименко. Київ : Фенікс, 2021. 42 с.
6. Пальчикова О. О. Проблема адаптації студентів-іноземців в україномовному середовищі. Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/22179/Palchykova.pdf?sequence=1>
7. Попович О. В. Процес соціалізації та процес інкультурації. Режим доступу: <http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/philosophy/article/view/1540>

ДО ПИТАННЯ ПРО ФОРМУВАННЯ КРАЇНОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

В. Б. МУСІЙ

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, Одеса

Анотація. У розділі міститься інформація про курс "Слов'янство: матеріальна та духовна культура слов'ян", який був розроблений кафедрою загального та слов'янського літературознавства для іноземних студентів першого курсу, котрі розпочинають навчання в університеті. Курс має пропедевтичну спрямованість. Він готує студентів до подальшого вивчення ними в першу чергу таких дисциплін, як «Усна народна творчість», «Історія літератури». З цим пов'язана опора на слово (вираз у ньому інформації історичного, етнічного, культурологічного, естетичного характеру). Водночас матеріали курсу не обмежені лише філологічною орієнтацією студентів. Вони можуть бути використані також у виховній роботі, чи не головним напрямком якої в аудиторії іноземних студентів є країнознавство. Запропоновано приклади організації занять з кількох тем.

Ключові слова: слов'янство, країнознавство, комунікативно-пізнавальний процес, фонові знання, історичний і культурологічний контекст, словесний образ, Одеса.

Summary. This section of the monograph contains information about the course "Slavism: Material and Spiritual Culture of the Slavs," which was implanted into the educational process by the Department of General and Slavic Literary Studies for foreign first-year students who start studying at the university. The course has propaedeutical orientation. It prepares students for further study of primarily such disciplines as "Oral Folk Art," "History of Literature." This course prepares students to perceive the word as an archetype of culture as well (the expression in the word the information of a historical, ethnic, cultural, aesthetic nature). At the same time, the course materials are not limited only to the philological orientation of students. They can also be used in educational work, almost the main direction of which in the audience of foreign students is country studies. Examples of organizing classes on several topics are proposed.

Key words: Slavic studies, country studies, communication and cognitive process, background knowledge, historical and cultural studies historical and cultural context, verbal image, Odesa.

Постановка проблеми. Розуміння будь-якого висловлення не може бути повним, якщо спиратися тільки на значення тих слів, з яких воно складається, і не мати уявлення про той історичний, соціальний, культурний фон, що супроводжує його. У зв'язку з цим виникає проблема шляхів надання здобувачам вищої освіти, що приїжджають до Одеси з інших країн, вкрай необхідних їм фонових знань.

Аналіз актуальних досліджень

Країнознавство є однією з головних складових навчання. «Країнознавча компетентність, – підкреслюють Т. Лісінська та О. Василенко, – багатьма вченими вважається ключовою (базовою або універсальною) для вчителів іноземної мови й розглядається як знання та уявлення про культуру й реалії іншомовної культури, уміння їх

аналізувати, зіставляти та впізнавати», «є передумовою успішного та якісного спілкування, що є метою комунікативно-діяльнісного підходу до навчання іноземних мов, а також складовою частиною спілкування як комунікативно-пізнавального процесу». Автори пропонують таке визначення змісту поняття «країнознавча компетентність»: «сукупність знань про країну, мова якої вивчається, і відповідних умінь використовувати ці знання в практичній діяльності» [7, с. 328]. Навчання іншомовної культури, за словами Р. Келембет та О. Пейчевої, «є не тільки засобом міжособистісного спілкування, але й засобом збагачення духовного світу особистості на основі придбання знань про культуру країни, мова якої вивчається (історія, література, музика тощо)» [5, с. 240]. Звертаючи увагу на значимість країнознавчої складової, науковці оперують такими поняттями, як «лінгвокраїнознавство», «соціокультурний компонент», «країнознавча компетенція» і таке інше [3; 5; 6; 7]. Але кожен, незважаючи на деякі розбіжності у змісті категорій, що використовуються, визнає значимість тієї інформації про культуру, історію, соціальний та економічний стан країни, що отримує студент в процесі навчання.

Мета дослідження. У зв'язку з розумінням необхідності надання студентам країнознавчої інформації, кафедра загального та слов'янського літературознавства розробила навчальну дисципліну «Слов'янство: матеріальна та духовна культура слов'янських народів» для студентів першого курсу, які тільки починають навчання в Одеському університеті. Читається вона у першому семестрі. Планом передбачено 12 лекційних та 24 практичних години. В програму лекційного курсу включено інформацію про особливості побуту слов'ян (вигляд житла, особливості національного одягу, національної кухні слов'ян), їхні вірування (давні міфопоетичні уявлення), головні постаті учених-слов'ян, діячів культури та літератури слов'янських країн. Оскільки ми вважаємо, що знання, що студенти отримують в процесі вивчення дисципліни, про яку йдеться, вкрай необхідні їм у подальшому навчанні, але вона є вибірковою, частина матеріалу включається до лекцій з інших дисциплін. Наприклад – «Усна народна творчість», «Культурологія». Мета статті – окреслити деякі риси моделі проведення занять з курсу «Слов'янство: матеріальна та духовна культура слов'янських народів».

Виклад основного матеріалу

Як і кожне заняття в аудиторії іноземних студентів з будь-якої дисципліни, лекція починається з запису викладачем ключових слів, які мають бути засвоєні студентами у першу чергу. Для досягнення максимальної продуктивності заняття, текст лекції в електронному або паперовому вигляді слухачі отримують заздалегідь. Таким чином в аудиторії викладач може прокоментувати найбільш складні, а також найбільш важливі частини теоретичного матеріалу. Завершується заняття постановкою питань та усною відповіддю на них студентів. Наведемо, як приклад, ключові слова до лекції на тему «Слов'янознавство як наукова дисципліна»: слов'янознавство, міждисциплінарність, кафедри слов'янських мов, з'їзд славістів, етнічна самобутність, народність, глобалізація. Наприкінці заняття студентам пропонується відповісти на питання: 1) що означає термін «слов'янознавство» (як аналіз складу цього слова допомагає уявити собі його значення)? 2) у чому полягає комплексний характер слов'янознавства як галузі філологічної науки? 3) які нові проблеми виникли перед вченими-славістами в останні десятиліття? 4) кого з видатних науковців, авторів праць у галузі слов'янознавства можуть назвати студенти. У зв'язку з останнім питанням нагадаємо, що однією з головних складових викладання дисципліни «Слов'янство: матеріальна та духовна культура слов'янських народів» є країнознавча інформація. Викладачі Одеського університету зосереджені, в першу чергу, на інформації,

що пов'язана з південним регіоном України, Одещиною. Тому вважаємо за обов'язкове вже на перших кроках перебування студентів на нашому факультеті повідомити їм про вчених, які працювали тут. Серед них – особливе місце займає постать Юрія Олександровича Карпенка (1929-2009), засновника ономастичної школи, члена-кореспондента НАН України, яким пишається Одеський університет. Студенти дізнаються про головний напрям наукової діяльності Ю. О. Карпенка – оніми (антропоніми, топоніми, гідроніми, космоніми), про найвідоміші праці вченого.

Необхідно підкреслити також, що основним у роботі з іноземними студентами є підхід «від слова», коли слово розглядається не тільки як лексична одиниця, що має певний сенс, але як своєрідний «архетип культури», у якому відбито національно-ментальний досвід колективу, і також як словесний образ, який допускає різні тлумачення залежно від контексту. Проілюструємо це на прикладі іншого заняття. Його тема – «Їжа як складова матеріальної культури слов'ян». Ключові слова: кухня, національна кухня, їжа, ритуальна їжа, стіл.

Мета заняття – 1) ознайомити студентів з назвами страв, які їм частіше будуть зустрічатися у повсякденному житті, а також при ознайомленні з текстами творів; 2) звернути увагу на багатозначність слів (кухня, стіл, їжа); 3) надати інформацію про зв'язок між національною кухнею різних слов'янських народів та зовнішніми умовами (історичними, територіальними) їхнього життя. Зупинимося на першому з ключових слів «кухня». Викладач повідомляє про різні його значення, а потім пропонує студентам використати його у різних ситуаціях, враховуючи багатозначність:

1. Процес, порядок готування їжі. *Наприклад*, таке висловлювання: «Треба сказати, що на відміну від російської в українській *кухні* частіше зустрічається комбінована теплова обробка продуктів, які спочатку смажать, потім варять (або тушкують). У зв'язку з цим німецький лікар Самуель Гмелін вважав, що *українська кухня* «делікатніша»; слово «кухня» використовується й метафорично у значенні «порядок підготовки, виконання чогось (не обов'язково – їжі). *Наприклад*: «Автор статті відкрив *кухню* підготовки заколоту».

2. Приміщення, де готують їжу. *Наприклад*: «Ми зазирали в *кухню*, де на плиті вже готувався сніданок».

3. Меблі та обладнання для приготування їжі. *Наприклад*: «Вони замовили нову *кухню* у свою міську квартиру».

4. Набір страв, характер харчування. *Наприклад*: «Українська *кухня* відрізняється великою кількістю різноманітних борошняних страв: вареники, галушки, пампушки, пироги, калачі...; для білоруської *кухні* характерні різноманітні страви з картоплі, в болгарській *кухні* багато страв з кислого молока та бринзи».

Значну увагу в процесі викладання курсу ми приділяємо розмові про внесок слов'ян в розвиток світової науки. Серед видатних постатей, про яких повинні знати майбутні фахівці з різних країн – польський і німецький астроном Микола Коперник (1473-1543), який обґрунтував ідею геліоцентризму як наукову істину; серб Нікола Тесла, (1856-1943), який вперше розробив принципи бездротової передачі енергії, основи лікування струмами високої частоти, побудував перші електронні годинники; педагоги (чех Ян Амос Каменський, росіянин Костянтин Ушинський, українець Василь Сухомлинський). Центральна постать на занятті «Внесок слов'ян у розвиток світової науки» – звичайно, Ілля Ілліч Мечников (1845-1916), на ім'я якого названо наш університет (він працював тут на кафедрі зоології), фахівець у галузі фізіології, цитології, фізіології, медицини. З його діяльністю (а приїхав він до Одеси

у 1886 році) пов'язане відкриття у нашому місті бактеріологічної станції (другої у світі!) для боротьби з інфекційними захворюваннями.

Враховуючи рамки статті, ми не можемо зупинитися на кожній з тем курсу. Тому сконцентруємо увагу на лекції за темою «Інтелектуальне життя Одеси першої половини ХІХ століття». Ключові слова для цього заняття такі: *Одеса, населення, навчальні заклади, ліцей, наукове товариство, літературне об'єднання, бібліотека, періодичне видання, архітектура.*

На початку викладач повідомляє декілька фактів з історії Одеси. Дата народження міста – 27 травня (7 червня) 1794 року. Саме в цей день було видано «рескрипт» (наказ) про створення військової гавані та купецької пристані на березі Чорного моря. «Місто, – пише Г. Д. Беньковська, – виникло на території з багатою культурною традицією: у I тисячолітті до н. е. ця місцевість була заселена кіммерійцями, скіфами, сарматами; VII–IV ст. до н. е. – період грецької колонізації; IX ст. н. е. – час перебування на цій території печенігів та половців; VIII ст. – період Джинестри (якірної стоянки генуезців). Потім територія належала литовцям (Качибей), а з XV с. входила до складу Кримського ханства Оттоманської імперії» [2, с. 27].

Дев'ятого березня 1803 року відбулася дуже значима для майбутнього розквіту міста подія – сюди з Петербургу приїхав Арман-Еммануель дю Плессі герцог де Рішельє. Його було призначено головою нового міста (градоначальником). Завдяки розуму, ініціативі, енергії Рішельє, Одеса вже у 1805 році стала адміністративним центром Новоросійського краю та Бессарабії. Шануючи цю видатну для історії Одеси людину, мешканці міста вирішили створити на його честь пам'ятник буквально через кілька днів після того, як із Франції надійшла сумна звістка про його смерть.



Автор пам'ятника (1828) – відомий скульптор, на той час ректор Петербурзької Академії мистецтв, Іван Петрович Мартос. Пам'ятник створено в класичному стилі. Герцог Рішельє репрезентований як античний герой.



Скульптор зобразив його нібито «в русі»: правою рукою він вказує на море, яким торговельні кораблі везуть в різні країни продукти хліборобства та повертаються з новими товарами, а лівою тримає хартію – атрибут великих подвигів та чеснот. Слід звернути увагу студентів не тільки на фігуру самого герцога, але й на барельєфні дошки, на яких зображені Меркурій (торгівля), Церера (землеробство) – все те, що сприяло економічному розквіту краю – а також алегоричне зображення правосуддя. Цю третю дошку було додано до скульптури за пропозицією М. С. Воронцова: на його думку, саме правосуддя, як одна з головних рис Рішельє сприяло розквіту Одеси.



В Одесі швидко розвивалися будівництво, промисловість. Постійно зростала кількість населення, головною рисою якого була відсутність феодальної залежності. Мешканці Одеси – козаки, солдати, матроси, селяни – усі були вільними. Населення Одеси складалося також з численної кількості іноземців (французів, італійців, болгар, арнаутів, турків, греків). Повідомляючи про цю особливість Одеси, викладач може звернутися до студентів з питанням: чи помітили вони, як багатонаціональний характер Одеси відбився на назвах її географічних частин? (Французький бульвар, вулиця Грецька, Італійський бульвар – це ті «адреси», про які вони вже з перших кроків у місті могли чути, або навіть, побувати там). Враховуючи, що аудиторія складається з майбутніх філологів, викладач пропонує їм прочитати фрагмент з роману російського письменника Олександра Пушкіна «Євген Онегін», повідомивши, що вони вивчатимуть цей твір на другому курсі: «Я жил тогда в Одессе пыльной.../ Там долго ясны небеса, / Там хлопотливо торг обильный / Свои подъемлет паруса; / Там все Европой дышит, веет, / Все блещет югом и пестреет / Разнообразностью живой. / Язык Италии златой / Звучит по улице веселой, / Где ходит гордый славянин, / Француз, испанец, армянин, / И грек, и молдован тяжелый, / И сын египетской земли, / Корсар в отставке, Морали». Можна запитати студентів, про які заняття населення Одеси розповідає поет (звернувши увагу на слова «торг», «паруса» та прокоментувавши їхнє значення); запропонувати їм перелічити національні ознаки мешканців Одеси, про яких йдеться у строках роману. Дуже важливо звернути увагу студентів на те, що поет називає італійську мову «златою». «"Язык Италии златой", – пише Г. Д. Беньковська, – необхідно розуміти не тільки в прямому лінгвістичному значенні, але й метафорично – як мову італійської музики (прикрасою міста був театр з італійською антрепризою) і мову італійської архітектури (в Одесі працювали Фраполлі, Торічеллі, Бернардацці та інші майстри» [2, с. 29].

Поширення кількості населення, розвиток промисловості, містобудування сприяли розвитку культурного життя міста. Доречно звернути увагу студентів на рису, загальну для усіх частин країни початку ХІХ століття: зростання почуття особистості, віри в могутність думки. Суспільство дедалі більше відчувало потребу в освічених громадянах, а це викликало розвиток науки і системи навчальних закладів. У житті Одеси це відбилося перш за все в появі ліцею. Існуючі на той час Комерційна гімназія та училища, що функціонували при ній – приходське та повітове, приватні пансіони Вольсея та Поцці, а також заснований в 1804 році Благородний інститут вже не були спроможні задовольнити цю потребу. Ліцеї на той час були засновані в Царському Селі, Ніжині, Ярославлі. Їхня програма й права випускників прирівнювалися до університетських. Створення в Одесі Рішельєвського ліцею зумовлювалося багатьма причинами: віддаленістю міста від наукових та навчальних центрів країни, поступовим зростанням в Одесі кількості населення і потребою у кваліфікованих

кадрах, поширенням міжнародних зв'язків міста і так далі. Урочисте відкриття ліцею сталося 7 січня 1819 року. Йому з самого початку існування було присвоєно ім'я Рішельє. Хоча сам герцог на той момент вже жив у Франції, він постійно піклувався про навчальний заклад. Ліцей розташовувався у двох довгих двоповерхових будинках на вулицях Дерibasівській, 16 та Ланжеронівській, 17. Згодом до них із боку Катерининської вулиці було добудовано ще один. Так утворився комплекс, відомий в Одесі як «будинок Вагнера» (прізвище власника, який придбав його після того, як ліцей «переїхав» на Дворянську вулицю, де у 1865 році його було перетворено на Імператорський Новоросійський університет).

Основним призначенням ліцею було надавати молодим людям спеціальні знання у галузях педагогіки, правознавства, комерції, військової справи. Тому обов'язковими для навчання були Закон Божий, іноземні мови (давні – грецька та латина, а також нові – французька, італійська, німецька), географія та історія, правознавство, політична економія тощо. У різні роки тут викладали хімік Д. Менделєєв, історики П. Брун та С. Єшевський, математики Г. Віард, В. Петровський, правознавці М. Соловйов та О. Лохвицький, філолог К. Зеленецький. Спочатку вихованці ліцею навчалися у підготовчому класі (віком з 8 до 10 років), потім – літературному (віком від 10 до 16 років), нарешті – у класах вивчення вищих наук (віком від 16 до 18 років). Для підготовки вихователів і педагогів Рішельєвського ліцею на базі самого ліцею було створено Педагогічний інститут.

Про активне інтелектуальне життя ліцею свідчить, зокрема, заснування в ньому літературного об'єднання у 1819 році. У 1828–1830 роках тут виходив рукописний журнал «Ареопаг», а у 1839 році з'явився власний друкований орган – «Новоросійський календар». Тут навчалася багато майбутніх суспільних діячів, тих, хто присвятив себе пізніше просвітницькій діяльності, літературі. В Рішельєвському ліцеї навчався, наприклад, видатний діяч болгарської культури Найдено Геров (1823–1900). Ще перебуваючи у стінах ліцею, він склав та надрукував поему «Стоян і Рада» (1845) про трагічну любов, яка зіткнулася з протидією батьків, що призвело до загибелі героїв. Тут же, в Одесі Н. Геров переклав болгарською та надрукував книгу «Начатки християнського учения». Повернувшись на батьківщину, він був викладачем, а також виконував обов'язки віце-консула у м. Пловдив.

В Рішельєвському ліцеї була найбільша бібліотека у місті. Саме це зібрання книг, за словами В. С. Фельдмана, який багато років був головним бібліографом, стало основою фундаментальної наукової бібліотеки Одеського університету (вона налічує близько 30000 книг з печаткою ліцею) [4, с. 145- 146]. Доречно підкреслити, що студенти Одеського університету можуть не тільки пишатися, але й користуватися фондами цієї бібліотеки.



Високий відсоток учнів став одним з головних факторів зростання книготоргівлі і розвитку мережі бібліотек в Одесі. Так, зокрема, за ініціативою генерал-губернатора Новоросійського краю графа М. С. Воронцова в Одесі з'явилася перша Міська публічна бібліотека. Сам граф подарував бібліотеці зібрання рідкісних книг. Вчинок М. С. Воронцова підхопило багато громадян Одеси, і кількість книг постійно збільшувалася. Спочатку бібліотека розташовувалася в одному з півциркульних будинків на Приморському бульварі.



Згодом її адреса декілька разів змінювалася, поки вона у 1907 році не була остаточно розміщена на вулиці Пастера, 13.

З початку XIX століття в Одесі почала виходити перша газета. Її назва була «*Curier de la nouvelle Russie*». Видавцем був Деволан. З 1823 року ця ж газета почала виходити не тільки французькою, але й російською мовою під назвою «Одеський вісник».

Про високий рівень інтелектуального життя Одеси початку XIX століття свідчить також наявність численних наукових об'єднань (Сільського господарства Південної Росії; Історії та старожитностей та ін.). Останньому викладач може приділити більше уваги, враховуючи його значимість для розвитку культурного життя Одеси. Ініціатором утворення об'єднання історії та старожитностей був Іван Бларамберг, керівник Одеського митного округу. Він разом з ад'ютантом Рішельє Іваном Стемпковським, за словами Д. Атлас [2], надав величезні послуги краю роботами з археології та історії, започаткував створення в Одесі музею Товариства Історії та Стародавностей. Але спочатку «Музеум стародавностей» розташовувався на Канатній вулиці у власному будинку І. Бларамберга. Після його смерті експонати «музеума» було переміщено в той же самий полуциркульний будинок на Приморському бульварі (де знаходилась спочатку перша Міська бібліотека), а потім, вже у 1850-ті роки – в одноповерховий будинок на Біржовій площі. Тут можна було побачити багато матеріалів з історії Одеси: карти, плани, літографії, гравюри з видами старого міста, книги і залізну тростину О. С. Пушкіна, який прожив в Одесі 13 місяців. Автором споруди Археологічного музею, яку ми можемо бачити сьогодні, 1882–1883 рр., є архітектор Ф.В. Гонсіоровський. Фасад музею утворений портиком з чотирьох колон коринфського ордеру на терасі зі сходами.



Скульптурна група «Лаокоон та його сини» – копія тієї, що була створена родоськими скульпторами близько 50 року до нашої ери і зараз зберігається у Ватиканському музеї в Римі. Копію виготовили на замовлення міського голови Одеси (з 1878 по 1895 рр.) Григорія Григоровича Маразлі. Біля будівлі Археологічного музею вона була встановлена не одразу, а лише у 1971 році. Скульптурна група представляє один із трагічних моментів загибелі Трої: жрець Лаокоон попереджав жителів міста про небезпеку прийняття дарів від ворога (мається на увазі Троянський кінь), але вони не прислухалися до його слів. Більш того, бог Аполлон, допомагаючи грекам, наслав на нього та його синів двох величезних зміїв. Докладно про ці події студенти-філологи дізнаються на заняттях з античної літератури, зокрема, вивчаючи «Енеїду» Вергілія.



Безумовно, все це лише краплини історії розвитку інтелектуального та культурного життя міста, яке продовжується і в сучасній Одесі і до якого долучаються студенти Одеського національного університету.

Наприкінці заняття студентам можна запропонувати відповісти на питання:

1. Що ви можете сказати про склад населення Одеси початку XIX століття?
2. Чим було викликано створення Рішельєвського ліцею в Одесі?
3. Як пов'язані історія Рішельєвського ліцею та Одеського університету?
4. Знання у яких галузях знань були обов'язковими для ліцеїстів?
5. Чим була викликана потреба у появі бібліотек в Одесі першої половини XIX століття і які бібліотеки були найважливішими у той час?
6. Чому в Одесі є вулиця Рішельєвська, у центральній частині Приморського бульвару – пам'ятник Рішельє, а на імя Рішельє було названо ліцей?
7. Які наукові об'єднання існували в Одесі першої половини XIX століття?
8. З яким науковим об'єднанням пов'язана історія створення в Одесі Археологічного музею?

Висновки. Надання студентам, що прибувають до Одеси з різних країн, краєзнавчої інформації вкрай необхідно. Воно сприяє полегшенню їхньої адаптації, знайомству з особливостями історичного, культурного розвитку нашого регіону, урозумінню особливостей побуту, звичок нашого народу, текстів наукової, публіцистичної та художньої літератури. Курс, який ми пропонуємо («Слов'янство: матеріальна та духовна культура слов'ян») має, перш за все, пропедевтичну спрямованість для майбутніх філологів. Його мета – підготувати їх до максимально адекватного сприйняття сенсу художніх творів, у яких йдеться про ті реалії життя слов'ян, згадки про які зустрічаються в цих творах. Але матеріали лекцій можуть бути використані також у виховній роботі тому, що містять культурологічну, країнознавчу інформацію.

Список використаної літератури

1. Ананченко Т. П. Одеський Рішельєвський ліцей (1818 – 1865) (до історії його заснування). *Літературна та музично-театральна Одеса в I половині XIX століття*. Одеса, 1991. С. 7–9.
2. Атлас Д. Старая Одесса. Ее друзья и недруги. Одесса, 1992. 208 с.
3. Беценко Т. П. Лінгвокультурологічний аналіз художнього тексту як інноваційний різновид креативно-пізнавальних завдань, рекомендованих у процесі вивчення української мови як іноземної. *Інноваційні ініціативи організації навчання іноземних здобувачів вищої освіти. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції*. Харків : Видавництво ХНУМГ імені О.М. Бекетова, 2020. С. 17–21.
4. Есть город у моря. Краеведческий сборник. Одесса : Маяк, 1990. 351 с.
5. Келембет Р., Пейчева О. Формування соціокультурної компетенції студентів на заняттях з англійської мови. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 5 (31). С. 239–245.
6. Левін О. Л. Лінгвокраїнознавчий аспект та його роль у підвищенні пізнавальної активності студентів. *Актуальні проблеми навчання іноземних студентів. Матеріали XXII Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Дніпро, 2020. С. 62–65.
7. Лісінська Т., Василенко О. Країнознавча компетентність у контексті сучасних проблем навчання іноземних мов. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. 2017. № 3. С. 326–332.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В СИСТЕМЕ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАНЦЕВ

И. В. ЧЕРНОВАЛЮК

Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова, Одесса

Аннотация. Данный раздел посвящён проблеме лингвокультурологической аспектизации в обучении и языковой подготовке иностранных студентов. Лингвокультурологический подход рассматривается как эффективный в методике преподавания иностранных языков, определяются его роль и значимость. Раскрывается понятие лингвокультурологической направленности и ее практической реализации, феномен культурной среды в процессе иноязычного обучения.

Ключевые слова: язык и культура, лингвокультурологический подход, иностранные студенты, языковая подготовка, культурно-образовательная среда.

Анотація. Розділ присвячено проблемі лінгвокультурологічної аспектизації у навчанні та мовній підготовці іноземних студентів. Лінгвокультурологічний підхід розглядається як ефективний у методиці викладання іноземних мов, визначаються його роль та значущість. Розкривається поняття лінгвокультурологічної спрямованості та її практичної реалізації, феномен культурного середовища у процесі іномовного навчання.

Ключові слова: мова та культура, лінгвокультурологічний підхід, іноземні студенти, мовна підготовка, культурно-освітнє середовище.

Summary. This section of the monograph is devoted to the problem of linguoculturological aspects in the teaching and language training of foreign students. The linguoculturological approach is considered as an effective in the methodology of teaching foreign languages, its role and significance are determined. The concept of linguoculturological orientation and its practical implementation, the phenomenon of the cultural environment in the process of foreign language learning are revealed.

Key words: language and culture, linguoculturological approach, foreign students, language training, cultural and educational environment.

Постановка проблемы. Для современного этапа образования определяющим является положение о формировании всесторонне развитой личности, развитии ее духовного и нравственного потенциала, культурного уровня и воспитании эстетического вкуса, что оказывается возможным в процессе познания духовных ценностей и приобщения к достижениям мировой и национальной культуры. Обучение в высших учебных заведениях Украины по образовательно-квалификационным программам подготовки иностранных учащихся предполагает освоение программного цикла учебных дисциплин и гуманитарных наук.

Для современной парадигмы образования характерны тенденции, обусловленные реализацией основополагающих принципов гуманистической и культурологической направленности. Гуманистическая направленность современного образования ставит в центр

педагогического процесса личность обучаемого. Главная задача образования, в том числе и языкового, заключается в формировании личности, развитии ее способностей и самореализации, основанных на уважении к человеку и вере в него, на характере взаимодействия с людьми и окружающей средой, т.е. в центре внимания находятся общечеловеческие ценности [4, с. 91]. Культурологическая направленность в практике иноязычного образования реализуется посредством современной методологии и концепции развития языковой личности, обогащенной культурными и гуманистическими ценностями. Тенденция взаимосвязи и взаимодействия культуры и языка в его функционировании в контексте развития и совершенствования методики обучения иностранным языкам получает свое дальнейшее теоретическое осмысление и практическую реализацию, что и свидетельствует об *актуальности* данного исследования.

Целью данного исследования является определение роли и значимости лингвокультурологического подхода в практике языковой подготовки иностранных студентов, выявление особенностей их обучения в условиях культурно-образовательной среды и коммуникативной деятельности.

Изложение основного материала. В практике обучения иностранным языкам общепринятым является направление, в рамках которого язык изучается одновременно с приобщением к культуре путем соизучения языка и культуры. Язык и культура находятся в тесном взаимодействии друг с другом, язык является зеркалом культуры и не существует вне культуры. Подчеркивая исключительную важность соизучения языка и культуры, известный ученый, лингвист, культуролог Г. С. Тер-Минасова определяет язык как сокровищницу, кладовую, копилку культуры, инструмент и зеркало культуры, в котором отражается «общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, система ценностей, мироощущение, видение мира» [7, с. 80].

Тенденция привлечения культурологического материала в языковой учебный процесс является актуальной и реализуется как «совокупность приемов и способов презентации, закрепления и активации сведений из национальной культуры в языковом учебном процессе» [8, с. 133]. Проблема соотношения языка и культуры в лингводидактическом аспекте реализуется посредством таких культуроориентированных подходов к обучению иностранным языкам как социокультурный, лингвокультурологический, межкультурный, лингвострановедческий, этнографический. В контексте реализации системы ведущих принципов решения общеобразовательных и гуманистических задач лингвокультурология тесно взаимодействует с таким ведущим направлением в обучении иностранных студентов, как лингвострановедение. Лингвострановедение традиционно включается в языковые курсы для иностранных студентов и рассматривается как обязательная составляющая образовательных языковых программ. Авторами оригинальной семантической концепции Е. М. Верещагиным и В. Г. Костомаровым разработаны теоретические основы лингвострановедческого направления и доказана роль языка как одного из хранителей духовных ценностей национальной культуры.

Лингвокультурологический подход обусловлен становлением и развитием лингвокультурологии и направлен на развитие иноязычной личности. Занимая ведущее место в ряду филологических наук, лингвокультурология предполагает свое прикладное, научно-методическое развитие в форме реализации результатов в методике и практике преподавания иностранных языков. Как комплексная научная дисциплина лингвокультурология изучает взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в процессе

его функционирования, ключевую концепцию методики обучения иностранным языкам как единство языка и культуры. Лингвокультурология определяется как новая исследовательская парадигма движения научно-культурной мысли о языке и культуре, расширяющая диапазон исследовательских поисков [3, с. 37]. Ее предметом является материальная и духовная культура, все то, что составляет «языковую картину мира» носителя языка, речевое поведение, речевой этикет, взаимодействие языка и культуры и текст как единица культуры [10, с. 128].

Лингвокультурологический аспект в практике обучения иностранных студентов направлен на усиление культурологической составляющей в содержании обучения, организацию обучения на основе межкультурной коммуникации и диалога культур. Применительно к иноязычному обучению данный аспект помогает расширить представление учащихся о стране и культуре изучаемого языка и овладеть приемами преодоления затруднений, возникающих в межкультурном общении. «Изучающие иностранный язык обычно стремятся, прежде всего, овладеть еще одним способом участия в коммуникации. Однако, усваивая язык, человек одновременно проникает в новую национальную культуру, получает огромное духовное богатство, хранимое изучаемым языком» [2, с. 3].

Лингвокультурологический подход предполагает взаимосвязанное изучение языка и культуры и направлен на развитие иноязычной личности, способной к межкультурной коммуникации. Лингвокультурологический подход в контексте иноязычного обучения рассматривается как совокупность методов, позволяющих в процессе обучения формировать языковую личность учащегося в контексте культуры. Основной целью реализации данного подхода является формирование и развитие навыков и умений реализации межкультурного общения в процессе иноязычного образования, овладение иностранным языком как феноменом культуры. Усвоение культурологического содержания с активизацией языковых средств на этом материале в аспекте соизучения языка и культуры способствует повышению уровня общего владения языком и мотивации. Процесс обучения иноязычному общению осуществляется в контексте осмысления языковой картины мира, диалога культур с учетом различий в социокультурном восприятии [1, с. 208].

Реализация лингвокультурологического подхода в процессе обучения иностранных учащихся осуществляется путем усиления работы по следующим направлениям: разработка современных программ и спецкурсов с учетом уровня владения иностранным языком и этапа обучения, подготовка учебных и методических пособий для иностранных студентов на материале актуального страноведческого и культурологического материала, подготовка комплексных специальных учебных пособий и рекомендаций, создание необходимой методической базы, текстотеки по материалам современных периодических изданий, видео-, аудиоматериалов, интернет-ресурсов и т. д. В программы обучения иностранных учащихся разных уровней и этапов обучения в высших учебных заведениях включены тематически актуальные и значимые материалы, содержащие информацию о стране и городе их пребывания и обучения, материалы об университете и его выдающихся ученых, о современности и истории, научных исследованиях, открытиях и др.

Лингвокультурологический аспект в практике обучения и языковой подготовки иностранных учащихся реализуется также посредством тщательно продуманной и организованной системы проведения учебной и внеаудиторной работы, предполагает работу с учебно-методическими материалами, содержащими информацию о стране (городе) и культуре, о важнейших достижениях в области искусства (живописи, скульптуры, музыки,

балета), литературы, науки, архитектуры, о духовных ценностях и культурных традициях. Материалы периодических изданий и интернет-изданий, официальных городских сайтов, специально подобранный текстовый материал об истории, живописи, архитектуре, литературе, проведение экскурсий, посещение музеев, театров, выставок, литературно-музыкальных вечеров дают возможность сформировать представление о культурной жизни города и позитивное впечатление в целом. Иностранные учащиеся с большой заинтересованностью относятся к возможности участия в подобных мероприятиях и проявляют желание узнать как можно больше о городе и его истории, его культурной и научной жизни.

Объективными показателями успешной речевой деятельности иностранных учащихся в сфере научной и учебной коммуникации является овладение целым рядом компетенций, важнейшими из которых являются лингвистическая, лингвострановедческая и лингвокультурологическая. К показателям сформированных знаний и лингвокультурологической компетенции относят такие умения и навыки, как наличие необходимых культурологических сведений; знание языковых единиц с национально-культурным компонентом семантики; владение минимумом общелитературной и безэквивалентной лексики темы; накопление и расширение рецептивного и продуктивного словаря учащихся; знание языковых средств (фонетических, лексических и грамматических), необходимых для выражения речевых интенций и позволяющих вступать в процесс общения; знание и владение клишированными фразами в стандартных и стандартизированных ситуациях общения; знание средств организации монологического сообщения и диалогического единства.

Лингвокультурологический аспект в системе языковой подготовки иностранных учащихся активно разрабатывается педагогическим коллективом кафедры языковой и общегуманитарной подготовки иностранцев Одесского национального университета имени И. И. Мечникова. Подтверждением этому является утверждение кафедральной научной темы «Лингвокультурологические и лексикографические аспекты языковой подготовки иностранцев», рассчитанной на определенные этапы научного исследования, пятилетний период выполнения и активную исследовательскую деятельность. В плане реализации основных принципов лингвокультурологической аспектизации на современном этапе представляется наиболее эффективным и целесообразным применение подходов и способов традиционной методики с инновационными методами обучения иностранному языку, преемственность и развитие основных методических достижений в данной области, обобщение знаний и ценного методического опыта. Научная работа преподавателей тесно связана с их профессиональной учебно-методической деятельностью. Она позволяет разрабатывать и успешно внедрять в учебный процесс эффективные методы преподавания, позволяющие подготовить грамотных, хорошо владеющих иностранным языком специалистов.

Таким образом, лингвокультурологическая составляющая в современной концепции языковой подготовки иностранных учащихся становится особенно значимой, соответствует творческому подходу к обучению и требует своего дальнейшего развития. Данный подход к обучению обеспечивает устойчивый интерес к изучению языка, стремление к совершенствованию речевой деятельности. Приобщение к духовным ценностям и культурным традициям способствует развитию духовности и нравственности,

формированию интеллектуального и эстетического потенциала личности, активизации познавательной мотивации и речевой деятельности иностранных учащихся.

Список использованной литературы

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. М. : Курсы, 2019. 496 с.
2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1983. 269 с.
3. Воробьев В. В. Лингвокультурология. М., 2006. 340 с.
4. Иванова С. В. Гуманизация образования: цели, задачи и условия. *Ценности и смыслы*. 2010. № 2 (5). С. 91–117.
5. Крючкова Л. С., Мощинская Н. В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. М. : Наука, 2011. 480 с.
6. Маслова В. А. Лингвокультурология. М. : Академия, 2001. 208 с.
7. Тер-Минасова Г. С. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000. 624 с.
8. Щукин А. Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. М. : Икар, 2017. 454 с.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМЦІВ НА ЕТАПІ ДОВУЗІВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

УДК 811.161.2

НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЮ. АУДІЮВАННЯ ЯК ВИД МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

О. І. ДАЩЕНКО

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, Одеса

Анотація. Аудіювання – це вид мовної діяльності, що передбачає розуміння промови, що сприймається на слух. Аудіювання становить основу спілкування, з нього починається оволодіння усною комунікацією. Воно складається з умінь диференціювати сприйняті звуки, інтегрувати їх у смислові комплекси, утримувати їх у пам'яті під час слухання і, виходячи з ситуації спілкування, розуміти звуковий ланцюг, що сприймається. Особливо оволодіння цим видом мовної діяльності має велике значення щодо української мови як іноземної, оскільки після закінчення іноземними слухачами підготовчих факультетів ВНЗ України, перед ними стоїть завдання продовжувати свою освіту в цих ВНЗ та на належному рівні сприймати запропоноване навчання українською мовою.

Ключові слова: фабульні тексти, слухова пам'ять, атрибутивні дієслівно-об'єктні та дієслівно-адвербіальні словосполучення, модифікований текст, прогнозування форми.

Аннотация. Аудирование – это вид речевой деятельности, предполагающий понимание воспринимаемой на слух речи. Аудирование составляет основу общения, с него начинается овладение устной коммуникацией. Оно складывается из умения дифференцировать воспринимаемые звуки, интегрировать их в смысловые комплексы, удерживать их в памяти во время слушания и, исходя из ситуации общения, понимать воспринимаемую звуковую цепь. Особенно овладение этим видом речевой деятельности имеет огромное значение при изучении украинского языка как иностранного, поскольку по окончании иностранными слушателями подготовительных факультетов вузов Украины, перед ними стоит задача продолжать свое образование в этих вузах и на должном уровне воспринимать предлагаемое обучение на украинском языке.

Ключевые слова: фабульные тексты, слуховая память, атрибутивные глагольно-объектные и глагольно-адвербиальные словосочетания, модифицированный текст, прогнозирование формы.

Summary. Listening is a type of speech activity that involves understanding the speech perceived by the ear. Listening is the basis of communication, mastering oral communication begins with it. It consists of the ability to differentiate perceived sounds, integrate them into semantic complexes, keep them in memory during listening and, based on the communication situation, understand the perceived sound chain. Especially the mastery of this type of speech activity has great importance in the study of Ukrainian as a foreign language. Since, upon graduation from the preparatory faculties of Ukrainian universities, foreign students are faced with

the task of continuing their education in these universities and accepting the proposed training in Ukrainian at the proper level.

Key words: *story texts, auditory memory, attributive verb-object and verb-adverb phrases, modified text, form prediction.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку методичної науки аудіювання розглядається як фундаментальне вміння, оволодіння яким є важливою умовою навчання іноземної мови в цілому, відзначає С. Ніколаєва [1, с. 16].

Дуже важливим є формування у іноземних слухачів належного рівня навичок міжкультурного спілкування. Для цього необхідне комплексне навчання 4-х видів мовленнєвої діяльності: говоріння, читання, письма та аудіювання у всьому процесі навчання іноземної мови.

Навчання української мови на підготовчому відділенні для іноземних громадян переслідує переважно практичну мету і сприяє вирішенню системи освітніх завдань, то існує необхідність виокремлення вмінь та сприймання на слух мовлення наукового стилю. Вміннями, необхідними для сприймання на слух мовлення наукового стилю, Т. Новак вважає:

- уміння виокремлювати найбільш інформативні частини наукових повідомлень;
- уміння висловлювати свою думку про прослухане повідомлення на основі попереднього досвіду та професійної ерудиції слухачів;
- уміння розуміти наукове мовлення різних людей, які мають деякі недоліки у вимові;
- уміння розуміти наукове мовлення за умови одноразового прослуховування із зоровою невербальною опорою;
- уміння розуміти наукове мовлення за умов контактного та дистантного пред'явлення тексту [2, с. 21].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Протягом багатьох років проблема вивчення всіх видів мовної діяльності і, зокрема, аудіювання була досить актуальною. Багато лінгвістів цікавилися цією темою і глибоко вивчали її. Навчання іноземців української мови на підготовчих відділеннях реалізується в єдності трьох напрямів: комунікативного, адаптаційного та загальнонаукового. Комунікативний напрям є основним та досягається шляхом формування у студентів необхідних мовленнєвих умінь в усіх видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, читанні, говоріння та письмі.

Дослідження видів мовленнєвої діяльності спирається на здобутки лінгвістики, психології, психолінгвістики, лінгводидактики, педагогіки (О. Біляєв, О. Бризгунова, Л. Виготський, О. Леонтєв, О. Митрофанова, М. Ватютнев, П. Гальперін, Л. Селіверстова, С. Омельчук, М. Пентиліук, І. Зимня, Г. Колшанський, В. Костомаров та інші). Та всі вони сходилися на думці, що уміння слухати й розуміти – одне з основних умінь, що є основним критерієм комунікабельності.

Постановка завдання та мети статті. Предмет дослідження цієї статті – це саме методика формування аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчих відділень в процесі вивчання української мови як іноземної. Тут представлені вашій увазі ряд вправ, спрямованих на оволодіння таким видом мовної діяльності, як аудіювання. Ці вправи являють собою ряд завдань, побудованих за принципом «від простого – до складного» і спрямованих на подолання всіх труднощів сприйняття та розуміння іноземної мови. Мета

мовленнєвих вправ – підвести слухачів до природного аудіювання шляхом поступового зняття аудитивних труднощів. Ця робота передбачає тісну взаємодію викладача та слухачів у процесі навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Не підлягає сумніву, що аудіювання – найважливіший вид мовної діяльності. Пораховано, що 45 % часу неспання – це аудіювання. Деякі вважають, що опанування аудіювання відбувається стихійно і не приділяють достатньої уваги розвитку аудитивних явищ на заняттях. Відомо, що зоровий аналізатор перехоплює ініціативу отримання інформації у слабкішого слухового. Нетренована слухова пам'ять утримує лише 30 % сприйманого на слух. З цього випливає, що аудіювання необхідно вчити. І чим раніше ми це починаємо робити, тим краще для учнів. Як правило, навчання чути і розуміти почуте ми починаємо на ранньому етапі навчання і починається воно з формування фонетичного та інтонаційного слуху. Аудитивні вміння виробляються і під час різних дій та операцій, що з цим видом мовної діяльності. Повне, точне та швидке розуміння мови можливе внаслідок автоматизації операцій усіх етапів процесу аудіювання:

- сприйняття звукової форми;
- впізнавання її елементів;
- синтезування на їх основі змісту.

Це у навчанні досягається шляхом підготовчих та мовленнєвих вправ.

Підготовчі вправи виробляють сприйняття мовної форми, тренують слухову пам'ять, прогнозування форми, короточасну пам'ять утримання пред'явлених сигналів.

Підготовчі вправи для оволодіння фонетичними труднощами зводяться до наступного: дізнатися про певний звук у словах і реченнях. Наприклад, дається завдання:

1. Слухайте і відзначайте слова зі звуками З - С, Ж - Ш, Ч - Ц та ін.;
2. Слухайте слова і відзначайте наголоси в них тільки на першому складі або тільки на другому і т. д.;
3. Слухайте невелике речення та визначте інтонаційну конструкцію.

Лексичні явища відпрацьовуються на вправах типу:

1. Дізнатися задане слово або словосполучення серед інших слів або у фразі;
2. Дізнатися слово, виділити слова з певним акцентом;
3. Визначити форму слова, його граматичну категорію на підставі формальних ознак або контексту (живе – неживе, рід і число іменників і прикметників та інше);
4. Слухайте і позначайте слова, що позначають предмети у класі чи гуртожитку, чи слова, що позначають продукти та інших;
5. Слухайте та відзначайте словосполучення, де є слова, що відповідають на запитання: чий? чия? чиє? чий? Або який? яка? яке? які?

Для подолання труднощів, пов'язаних з особливостями синтаксичного ладу мови, що вивчається, можна запропонувати вправи на усвідомлення способів вираження відносин між словами у фразі. Наприклад:

1. Прослухайте речення і скажіть, з яких слів воно складається;
2. Прослухайте групу речень і скажіть, з скількох речень вона складається;
3. Визначте групу підмета і присудка, виділіть предикативну основу (підмет і присудок), атрибутивні дієслівно-об'єктні, дієслівно-адвербіальні словосполучення;
4. Поділіть сприйняте на слух на синтагми, сказати, після яких слів робляться паузи.

Ці останні вправи, природно, застосовуються на більш просунутому етапі навчання української як іноземної.

Для оволодіння структурою пропозиції, що звучить, рекомендується скоротити речення до головних членів, визначити кількість членів речення, виділити заданий член речення і визначити його семантику, знайти поєднання слів, що виражають якість, кількість, час, місце та інше, визначити тип речення і його форму (ствердну, негативну, запитальну). Працюючи зі складними реченнями визначити місце пауз, знайти межі між головним і підрядним реченнями, визначити тип підрядного речення тощо. Вправи, створені задля подолання синтаксичних труднощів можливі лише на просунутому етапі навчання.

Всі перелічені види підготовчих вправ – фонетичні, лексичні, граматичні – повинні проводитися спочатку за аспектами мови, потім мовні труднощі комбінуються, включаючись у знайомий та незнайомий контексти. Для вироблення навичок аудіювання можна широко використовувати наочні посібники (ілюстрації).

Навички співвіднесення слів з предметами та явищами виробляються на наступних вправах: при сприйнятті слів та фраз вказати на відповідні предмети та виконати дії – розмістити картинки у певній послідовності, прослухавши уривок тексту, визначити об'єкт опису, послідовність дій у оповіданні, відносини між дійовими особами; прослухати монолог або діалог, що супроводжується демонстрацією ілюстрацій, з метою вироблення вміння зорозуміти його зміст; прослухавши розповідь, розкласти у правильній послідовності ілюстрації; вибрати з наявних ілюстрацій відповідні до змісту почутого; прослухавши текст, вдома підібрати чи намалювати до нього ілюстрації; порівняти прослуханий текст із картинкою.

Сприйняття мовного потоку тренується на заняттях типу: розділити зв'язне мовлення на фрази; при дворазовому сприйнятті відрізка мови встановити, що опущено чи вставлено; у відрізку промови виділити фразу за темою; перефразувати структуру, завершити розпочате словосполучення чи фразу; відповісти на запитання щодо змісту окремих уривків тексту; вибрати з кількох варіантів правильну відповідь на запитання; поставити питання до зазначених слів та словосполучень, до речень, до тексту; прослухати текст, дати короткі чи повні відповіді по тексту; відповісти на серію альтернативних питань.

Для розвитку слухової пам'яті рекомендуються такі вправи: запам'ятати слова та показати названі предмети; запам'ятати мовні зразки та показати відповідні ілюстрації; запам'ятати назву дії та виконати їх; завчити на слух діалог, уривок тексту чи вірша; прослухати невеликий текст (3 – 5 речень) 2 рази (а пізніше – лише один раз) та записати його, як запам'ятали.

Для розвитку прогнозування використовуються такі вправи: виділення у словосполученні головного та залежного членів, відновлення пропущеного компонента фрази, завершення її.

Для розвитку механізму короткочасної пам'яті проводиться повторення фрази з обсягом, що збільшується, прослуховування двох фраз і виявлення пропущеного елемента в другій фразі, диктант з одного прослуховування.

Підготовчі вправи не забезпечують оволодіння аудіюванням і є лише першим щаблем, що веде до формування цього складного мовного вміння. Вони формують навички впізнавання та осмислення мовних явищ, створюють слухові образи мовних знаків, привчають прогнозувати форму та утримувати у пам'яті сприймані сигнали до осмислення. У навчанні їхня питома вага становить не більше 35 %.

Мовні вправи спрямовані на рішення комунікативних завдань. Вони навчають аудіюванню як мовленнєвої діяльності, виробляють аудитивне вміння, тобто вміння

отримувати інформацію з промови, що сприймається на слух. Кінцевим результатом мовних вправ має бути безпосереднє, безперекладне розуміння мовлення. Подібні вправи будуються на ситуативній основі та мають максимально відображати умови природного спілкування. При виконанні мовних вправ увагу слухачів має бути спрямовано на виявлення змісту всього повідомлення чи його частин.

Труднощі виконання мовних вправ визначаються мовним матеріалом, змістом, темою, композицією тексту, умовами проведення вправ (темп, гучність звучання, контактність, якість механічного запису, знайомий чи незнайомий голос тощо).

Як мовленнєві вправи можна запропонувати такі: прослухати мовленнєве висловлювання, виконати такі завдання:

1. Вибрати заголовок із запропонованих викладачем;
2. Відповісти на питання;
3. Розділити повідомлення на частини;
4. Скласти план;
5. Визначити основну ідею;
6. Виділити деталі повідомлення.

Ця група вправ формує вміння вичленяти інформацію з мовного потоку. Друга група мовленнєвих вправ формує вміння осмислювати логічний план мовленнєвих висловлювань. Це такі вправи: прослухати текст та виконати завдання:

1. Вигадати епізоди, які могли б передувати описаним у тексті;
2. Дати оцінку фактам з погляду їх достовірності;
3. Пригадати інші оповідання, подібні до ситуації, персонажам, ідеї, сюжету тощо.

Як підготовчі, так і мовні вправи застосовуються на усіх етапах навчання, але співвідношення їх змінюється. Ускладнення вправ має відбуватися в декількох напрямках: ускладнення мовного матеріалу за рахунок додавання нового, що підлягає обробці, та збільшення кількості такого матеріалу, значення якого можна розкрити за контекстом; ускладнення змісту та структури тексту; включення діалогічного мовлення; усунення картинної опори; зростання темпу промови; збільшення часу слухання до 20 хвилин; залучення різних осіб як дикторів.

Аудитивні вправи можуть комбінуватися з вправами з інших видів мовленнєвої діяльності і переслідують комплексні цілі, наприклад: питання вправи, прослуховування тексту, що вводить новий мовний матеріал; прослуховування тексту з подальшим використанням його для говоріння; прослуховування окремих речень та уривків тексту з подальшим їх відтворенням у паузах.

У вправах велике значення має попередня цільова установка, яка дається для свідомої орієнтації діяльності та викликає готовність слухачів до дії. Наприклад, можна прослухати заради задоволення, прослухати діалог та зрозуміти ситуацію або прослухати текст та переказати його. Роль попереднього завдання, установки велика. Конкретне завдання мобілізує активне аудіювання. При контролі вправ цільову установку завжди треба давати заздалегідь, щоб слухачі знали, на що їм звернути увагу.

А тепер поговоримо про вимоги до текстів. Тексти, що використовуються для навчання аудіюванню, можуть бути трьох типів:

1. Тексти, які мають описовий характер;
2. Короткі забавні тексти чи оповідання з підтекстом (анекдоти);
3. Фабульні тексти.

Від характеру тексту залежить і завдання до них. Текст повинен мати певну композиційну, структурну і смислову організацію, повинен бути інтонаційно оформленим. Кількість незнайомих слів не має перевищувати 3 % лексичного складу аудіотексту. Слід розвивати вміння здогадуватися про значення цих слів, виходячи з їхньої подібності зі знайомими словами за умови розуміння сенсу цілої фрази. Таке розуміння спирається на смислове випередження, яке допомагає слухачеві як би «проноситися» над словами в результаті спрацьовування механізму можливого прогнозування.

Основною вимогою до змісту аудіотексту слід вважати його інформативність та цікавість. Треба прагнути під час добору тексту до того, щоб тексти, легші щодо сенсу, містили більше інформації та менше надлишкових елементів, а тексти, що містять складнішу інформацію, були надлишковими.

Говорячи про обсяг тексту, слід зазначити, що для того, щоб не викликати інформаційного навантаження, обсяг тексту повинен відповідати психічним можливостям слухачів. Для початкового етапу рекомендуються нескладні тексти описового або оповідального характеру, що складаються з трьох-шести речень, згодом з десяти-п'ятнадцяти. На першому ступені навчання він не повинен перевищувати одну-півтори хвилини звучання, збільшуючись поступово до трьох-п'яти хвилин, а потім і до двадцяти.

Темп залежить від ступеня складності мовного матеріалу, індивідуальних якостей мовця, важливості інформації. Більш важлива інформація, що вимагає запам'ятовування, повідомляється повільніше, другорядна – швидше. Швидкий темп, що перевищує можливості слухача, призводить до зниження активності слухачів. Занадто повільний – знижує інтерес, розтягується час сприйняття, підвищується стомлюваність, той, хто слухає, відволікається на форму. Одним словом, темп на більш просунутому етапі навчання повинен бути наближений до нормального (130-140 слів за хвилину або 220-240 складів за хвилину).

Допустимі невеликі відхилення в ту чи іншу сторону, які позначаються, як темп «вищий за середній» або «нижчий за середній». На початковому етапі рекомендується починати з дещо уповільненого темпу (за рахунок збільшення довжини та кількості пауз). Цей темп дорівнює приблизно 180-220 складів за хвилину.

З питання кількості пред'явлень слід зазначити, що повторне прослуховування сприяє глибшому осмисленню інформації та кращому її запам'ятовуванню. Воно може бути двох видів: дворазове пред'явлення одного й того ж тексту; повторне пред'явлення модифікованого тексту. Дворазове пред'явлення доцільно під час встановлення на подальший переказ чи обговорення тексту. Повторному прослуховуванню має передувати контроль розуміння за допомогою питань загального характеру і формулювання нового завдання, яке мобілізує увагу тих, хто слухає більш зріле розуміння.

Висновки. Ця робота має на меті показати саме практичний аспект навчання іноземних слухачів української мови. І я дуже сподіваюсь, що це має бути корисним для викладачів, тому що дуже важливо навчити іноземців саме чути мову і розуміти її. Всі ці вправи створювались впродовж тривалого відрізка часу. Вони мають використатися в аудиторні години при безпосередній участі викладача. Аудіювання – дуже важливий аспект у процесі вивчення будь-якої мови.

Перспективи подальших досліджень. Всі подальші дослідження, спрямовані на формування аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчих відділень в процесі навчання української мови як іноземної, мають бути цікавими та ефективними, тому що мова завжди розвивається [3, с. 206]. І нас, викладачів УМІ, завжди буде цікавити питання, як ще більш

доступно та ефективно навчати іноземців мові, на якій їм належить навчатися у вищих навчальних закладах України.

Список використаної літератури

1. Ніколаєва С. Ю. Сучасна технологія навчання іншомовного матеріалу в середніх навчальних закладах. К. 1996. 96 с.
2. Новак Т. В. Аудіювання як засіб навчання іншомовного спілкування. *Гуманітарні науки і сучасність*. К. 2003. 216 с.
3. Федорова О. А. Формування аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення у процесі навчання української мови. Івано-Франківськ, 2016. 260 с.

ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ

С. М. ІВЛЄВА

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, Одеса

Анотація. У дослідженні надано сучасний погляд на формування міжкультурної компетенції іноземних студентів, які навчаються у ЗВО України нерідною мовою. Розглянуто методичну стратегію, прийоми та методи, проблеми комунікацій, що виникають у студентів-іноземців на початковому етапі мовної підготовки. Обґрунтована необхідність формування міжкультурної компетенції для оволодіння мовою навчання та адаптації студентів-іноземців до нових умов перебування в іншомовному просторі з метою запобігання культурному шоку.

Ключові слова: мовна компетенція, міжкультурна комунікація, діалог культур, міжкультурна компетенція.

Аннотация. В разделе представлен современный взгляд на формирование межкультурной компетенции иностранных студентов, которые обучаются в УВО Украины на неродном языке. Рассмотрены методическая стратегия, приемы и методы, проблемы коммуникаций, возникающие у студентов-иностранцев на начальном этапе языковой подготовки. Обоснована необходимость формирования межкультурной компетенции для овладения языком обучения и адаптации студентов-иностранцев к новым условиям пребывания в иноязычной среде с целью избежания культурного шока.

Ключевые слова: языковая компетенция, межкультурная коммуникация, диалог культур, межкультурная компетенция.

Summary. This research provides a modern view on the formation of intercultural competence of foreign students studying in the Free Economic Relations of Ukraine during language training. The methodical strategy, methods and techniques, communication problems that arise in foreign students at the initial stage, studying in a non-native language are considered. The necessity of formation of intercultural competence for mastering the language of instruction and adaptation of foreign students to new conditions of stay in a foreign language space in order to prevent culture shock is substantiated.

Key words: language competence, intercultural communication, intercultural competence.

Постановка проблеми. Здобування іноземними студентами освіти в Україні є однією з важливих характеристик університету світового рівня. Збільшення контингенту іноземних студентів є актуальним завданням на сучасному етапі розвитку вітчизняної системи освіти [1, с. 46].

Освіта, як фактор формування особистості, повинна базуватися на принципах, які враховують той факт, що іноземна мова стає в повній мірі засобом міжкультурної комунікації, важливим та дієвим інструментом навчального процесу в цілому та міжособистісних стосунків викладачів зі студентами-іноземцями [1, с. 46].

За допомогою різних видів комунікації стає можливим навчання студентів, що належать до різних культур та світоглядів. Оволодіння нерідною мовою є важливим й необхідним компонентом навчального процесу студентів-іноземців за будь-якою спеціальністю. В умовах єдиного інформаційного простору людства, наявності високо розвинутих інформаційних технологій, що надають можливості спілкування людям різних національностей, культурних традицій та віросповідань, актуальною стає міжкультурна комунікація як засіб порозуміння між націями, міжкультурна компетенція як спосіб здобування якісної освіти.

Студенти з різних країн світу виявляють бажання отримати вищу освіту у ЗВО України. Це громадяни азіатських та африканських країн, європейських – Туреччина, Болгарія та країни СНД. Особливої значущості при цьому набуває формування іншомовної, міжкультурної компетенції, як спосіб уникнення непорозумінь на культурному ґрунті у спілкуванні між іноземцями.

Українські вчені-філологи Застровський О. А. та Пасік Л. А. стверджують, що «міжкультурна комунікація є взаємодією, обміном, зняттям бар'єрів, взаємністю та солідарністю різних культур» [2, с. 3].

Формування міжкультурної компетенції на початковому етапі навчання іноземних студентів починається зі формування складових міжкультурної компетенції – мовної та мовленнєвої компетенції. На особливу увагу заслуговує той факт, що формування відбувається у різних форматах: як аудиторному, так і дистанційно.

Мета дослідження. Автори поставили перед собою завдання продемонструвати можливість формування міжкультурної компетенції іноземних студентів, що виявляли бажання отримати вищу освіту в ЗВО України, описати труднощі, можливості та перспективи навчання іноземців нерідній мові.

Зміст дослідження. Формування міжкультурної компетенції на початковому етапі здійснюється завдяки мові й мовним засобам, зокрема її лексико-понятійному арсеналу. Оволодіння нерідною мовою студентів-іноземців відбувається в декілька етапів. По-перше, оволодіння рівнем мовної правильності. Такий рівень досягають завдяки вивченню правил користування мовою, її лексикою, граматичними формами, елементами текстотворення. На цьому етапі студенти набувають вміння будувати речення, нескладні тексти і виконувати післятекстові вправи до них.

По-друге, вміння реалізувати себе у висловленнях відповідно до власного внутрішнього стану; вміння творити і виражати себе засобами мови. На цьому етапі студенти вчаться володіти основними формами усного і писемного спілкування (монолог, діалог, опис, розповідь, міркування). Цей рівень повинен продемонструвати певну виразність мови і комунікативну достатність.

По-третє: продемонструвати рівень насиченості мовою. Мова студента характеризується логічністю, предметністю, точністю, виразністю, образністю, багатством мовних засобів. Студент стає здатним до самостійного викладання письмово та усно текстів, що потребують вміння аналізувати й робити висновки, що надає можливість долучати такого рівня студентів до наукової діяльності.

Мовленнєва компетенція формується системно під час навчання, завдяки поступовому введенню відповідних знань з фонетики нерідної мови, граматичних конструкцій, лексичних одиниць та лексичних тем. Й на практиці відпрацьовується шляхом аудіювання, виконанням післятекстових завдань саме під час заняття та діалогу з викладачем й між собою. Студенти-

іноземці за підсумком навчання нерідній мові як іноземній отримують навички, уміння, отримують знання, які формують міжкультурну компетенцію та здатність засвоювати лекції за фаховими дисциплінами.

Кожне заняття з вивчення нерідної мови – це перехрестя культур, це тренування міжкультурної комунікації і, в кінцевому випадку, відпрацювання та закріплення накопичених мовних навичок та здобутків у навчанні: – «Кожне слово відображає інший світ», іншу культуру, інше уявлення про світ, у якому перебуває людина.

Методичні прийоми, які використовуються під час навчання, націлені на активізацію та удосконалення практичних навичок та умінь студентів у таких сферах мовленнєвої діяльності як читання, аудіювання (сприйняття та розуміння текстів соціально-культурного, соціально-політичного характеру), мовлення (формування навичок діалогічного й монологічного відповідно до ситуативних моделей комунікації); письмо (формування вмій та навичок, необхідних для виконання різноманітних письмових завдань у процесі навчального й побутового спілкування) [3, с. 31].

Навчальна програма складається з урахуванням особливостей іноземної аудиторії: рідної мови студентів, етнічних та культурних відмінностей, темпераменту, базової мовної підготовки. У виборі навчального матеріалу викладач керується необхідністю якомога простіше ввести студента в нерідну для нього мову, супроводжувавши свій виклад прозорими прикладами, що легко запам'ятовуються. У викладанні широко використовуються презентації, фільми, методи комп'ютерної «симуляції» та моделювання, ділові ігри та ін.

Начально-методичні матеріали розробляються таким чином, що обов'язково містять відомості про країну навчання, її географічне положення, політичний устрій, відомості про столицю та найбільші міста, відомості про структуру етнічного, релігійного складу населення. При цьому відбувається порівняння рідної й нерідної країни, мови, акцентується увага на схожості й розбіжностях культурних, етнічних, соціальних норм двох країн.

Усвідомлене й глибоке знання про мову або мови з'являється найчастіше у процесі порівняння. Метод порівняння рідної мови студентів з мовою навчання – один з ефективних методів, що використовується у викладанні УМІ та РМІ.

Ефективним в аудиторній роботі бачиться застосування евристичних методів, які передбачають включення в процес навчання аналізу надбаних знань, осмислення, образного мислення, фантазування, діалогу з партнером і т. п.

На початковому етапі здобувачі опановують усталені мовні звороти, що застосовуються у відповідному мовному середовищі. Дуже корисним виявляється повторення цих мовних конструкцій за викладачем хором, відпрацювання парами (діалоги). Згодом, навчившись шляхом аудіювання сприймати на слух нерідну мову і читати та розуміти написане, починається накопичення лексичного матеріалу, мовних кліше, студенти-іноземці навчаються усвідомлювати прочитане, відповідати на питання; у складанні розповіді про свою культуру або нову культуру, з якою вони знайомляться – виокремлювати головне від похідного, навчаються вступати в діалог, дискусію й тощо.

Важливо звернути увагу до загальних та більш розповсюджених проблем, що виникають протягом навчального процесу в студентів-іноземців. Більшість проблем іноземців під час набування мовної, мовленнєвої та міжкультурної компетенції виникає завдяки приналежності рідної та нерідної мови до різних морфологічних систем (наприклад: аглютинативні – турецька, флективні – російська, українська), й до корінних відмінностей

поведінкових моделей у зв'язку з розбіжностями культурних, етнічних, релігійних традицій. Такі та інші проблеми вирішуються викладачами за допомогою сталих методів та прийомів викладання нерідної мови. Безсумнівно, студенти під час вивчення фонетико-лексичного мінімуму мають реакцію впізнавання в процесі введення слів іншомовного походження, наприклад, тюркізмів. Впізнавання таких прикладів вимови окремих звуків та слів викликає у студентів позитивний емоційний заряд радості впізнавання та впевненості у тому, що вони впораються з такою складною, як їм здається задачею – оволодіння нерідною мовою.

Великим стимулом до навчання є виховна робота, профорієнтаційна та наукова робота. Викладачі ЗВО проводили тематичні бесіди, просвітницькі лекції, екскурсії до цікавих міст. Саме під час проведення таких заходів в студентів-іноземців відбувалася безпосередньо на практиці міжкультурна комунікація. Студенти «вживу» стикалися з іншою культурою, з іншими законами існування, нормами та правилами, що існують в Україні.

Аналізуючи, порівнюючи та співвідносячи культуру, мову, звичаї, традиції своєї країни, своєї рідної культури зі знаннями, що здобуваються під час навчання в іншій культурі, іншою мовою, в іншому соціумі здобувач освіти швидше опановує, глибше засвоює нову для себе мову, стимулюється та мотивується до навчання.

Висновки та перспективи дослідження. Досвід нашої роботи щодо формування міжкультурної компетенції іноземних студентів на початковому етапі під час опанування нерідної мови дозволяє зробити наступні висновки:

Прийняття нерідної мови відбувається із прийняттям іншої культури, «оскільки культурні моделі, звичаї, спосіб життя виражаються мовними засобами й мова виступає як носій й передавач культури» [3, с. 1].

Основою для «формування міжкультурної свідомості є визнання як схожих, так і відмінних рис різних національних культур. Культура є невідривною частиною взаємодії між мовою й думкою. культурні моделі, звичаї, спосіб життя міжкультурний світогляд відображається в мові» [3, с. 1].

У порівнянні мов та культур завдяки реакції впізнавання, відштовхуючись від своєї рідної мови відбувається міжкультурна комунікація та набувається міжкультурна компетенція. Такій підхід викликає інтерес та задоволення, мотивує студентів-іноземців до подальшого заглиблення у навчальний матеріал й викликає інтерес до культури, звичаїв, традицій країни навчання.

Список використаних джерел

1. Вдовіна О. О. Особливості формування комунікативної компетенції іноземних студентів. Херсон: Молодий вчений, 2019. № 5.1 (69.1). С. 47–50.
2. Застровський О. А., Пасик Л. А. Поняття міжкультурної комунікації та порівняльна характеристика німецької та української культур (на матеріалі німецької мови). URL:<http://esnuir.eenu.edu.ua/handle/123456789/1634>, 2010. 10 с.
3. Чикало І. Українська мова для іноземних студентів. Країнознавство: навч.-метод. посіб. для іноземних студентів підгот. від. Львів: НМУ ім. Данила Галицького, 2019. 30 с.

ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСКУРС ЯК ТЕХНОЛОГІЯ ОВОЛОДІННЯ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ ЯК ІНОЗЕМНОЮ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ

В. В. ЛЮБЕЦЬКА, Ю. Г. ШАХІНА

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, Одеса

Анотація. Поряд з традиційними, усталеними поняттями сучасні дослідники опановують й ті поняття, що поступово вводяться в науковий обіг лінгвістики й методики навчання мови. До таких належать поняття педагогічного дискурсу, неоднозначно трактоване різними гуманітарними науками, де зустрічається широке й вузьке його тлумачення. У запропонованому дослідженні розглянуто поняття «педагогічний дискурс» та описано особливості і важливість педагогічного дискурсу як технології викладання української мови для студентів-іноземців підготовчих відділень закладів вищої освіти.

Ключові слова: педагогічний дискурс, дидактичний дискурс, технологія педагогічного дискурсу, дискурс-процес, дискурсивне мистецтво, дискурсивне мислення, навчальна ситуація.

Аннотация. Наряду с традиционными, устоявшимися понятиями современные исследователи овладевают и теми понятиями, которые постепенно вводятся в научное обращение лингвистики и методики обучения языку. К таковым относятся понятие педагогического дискурса, неоднозначно трактуемое разными гуманитарными науками, где встречается широкое и узкое его толкование. В предложенном исследовании рассмотрено понятие «педагогический дискурс» и описаны особенности и важность педагогического дискурса как технологии преподавания украинского языка для студентов-иностранцев подготовительных отделений высших учебных заведений.

Ключевые слова: педагогический дискурс, дидактический дискурс, технология педагогического дискурса, дискурс-процесс, дискурсивное искусство, дискурсивное мышление, учебная ситуация.

Summary. Along with traditional, well-established concepts, modern researchers are mastering those concepts that are gradually being introduced into the scientific circulation of language didactics and methods of language teaching. They include the concept of pedagogical discourse, ambiguously interpreted by various humanities, where there are several options of its interpretation. The proposed research considers the concept of «pedagogical discourse» and describes the features and importance of pedagogical discourse as a technology of teaching the Ukrainian language for foreign students at the preparatory departments of higher education in Ukraine.

Key words: pedagogical discourse, didactic discourse, technology of pedagogical discourse, discourse process, discursive art, discursive thinking, educational situation.

Саме педагогічний дискурс є особливою педагогічною технологією, яка містить у собі різні освітні моделі та технології, що реалізуються в навчально-виховному процесі. З одного боку педагогічний дискурс висвітлюється і як технологія, яка об'єднує в собі різні форми і

засоби навчання, структуру й інтенсивність навчального процесу, моделює шляхи освоєння конкретного навчального матеріалу, допомагає більш ефективно засвоїти його. З іншого боку – як «дискурсивне мистецтво» викладача з точки зору практичної значимості для формування лінгвістичної, мовленнєвої та комунікативної компетенцій студента. Педагогічний дискурс допомагає структурувати навчальний матеріал, виробляє специфічну логіку спрямування та інтенсивність навчального процесу. Основними етапами у цьому процесі є моделювання педагогічного досвіду, вдосконалення педагогічної, науково-методичної та управлінської діяльності, впровадження отриманого досвіду в практичну діяльність. Важливою складовою педагогічного дискурсу є співтворчість педагога з іноземним студентом, який вивчає українську мову як іноземну. Педагогічний дискурс містить мовленнєву ситуацію – ситуативний контекст мовленнєвої взаємодії, набір характеристик ситуативного контексту, що у подальшому буде впливати на вибір мовних засобів. Отже, педагогічний дискурс є складним процесом мовленнєвої поведінки, вербального й невербального обміну інформацією між учасниками комунікації в певній ситуації.

Постановка проблеми. Існує багато дисциплін, які вивчають з певними намірами сферу дискурсу або сферу функціонування «слова». До традиційних дисциплін, що досліджують дискурс, належать лінгвістика, риторика, поетика, літературознавство та інші. Саме поняття «дискурс» настільки ж популярно, скільки й невизначено. Сучасна наука має різні трактування терміну «дискурс», також виділяє різні типи дискурсів. Враховуючи це, вчені починають говорити про окрему науку – дискурсологію. Але «дискурсологія як мультимедійне формування наразі перебуває у стадії початкового інституціонального становлення. Питання, що стосуються її предметної складової та методології, відкриті для широкого наукового обговорення» [10, с. 171]. Вчені зазначають, що «дискурсологія – це єдність теорії, технології та мистецтва дискурсу як найважливішого компоненту суспільного життя» [10, с. 169]. Можна сказати, що дискурс охоплює всі сфери суспільного життя. Він створює «систему культурних кодів» [10, с. 169], за допомогою яких відбувається комунікативно-інформаційний обмін. Освітній процес сьогодення характеризується швидкими змінами, що відбуваються під впливом великих обсягів різноманітної інформації, інтенсифікації міжкультурних зв'язків, впровадження новітніх технологій у всі сфери сучасного життя. Також мають вплив на навчальний процес і політична, і економічна, і пандемічна ситуації. Все це обумовлює необхідність нових підходів до процесу навчання, запровадження нових форм роботи зі студентами (аудиторну, дистанційну, змішану). За таких обставин постає необхідність у вивченні технології педагогічного дискурсу щодо викладання української мови як іноземної. Не зважаючи на те, що з 1960 рр. вченими розглядається теорія дискурсу, виокремлені і описані різні типи дискурсу, але наукових праць щодо педагогічного дискурсу як технології навчання іноземців українській мові на підготовчих відділеннях у вишах України майже нема. Висвітлення технологій педагогічного дискурсу може стати в нагоді при викладанні української мови як іноземної (УМІ), сприяти ефективності навчального процесу на підготовчих відділеннях для іноземців.

Саме педагогічний дискурс є особливою педагогічною технологією, яка містить у собі різні освітні моделі та технології, що реалізуються в навчально-виховному процесі. З одного боку педагогічний дискурс висвітлюється і як технологія, яка об'єднує в собі різні форми і засоби навчання, структуру й інтенсивність навчального процесу, моделює шляхи освоєння конкретного навчального матеріалу, допомагає більш ефективно засвоїти його. З іншого

боку – як «дискурсивне мистецтво» викладача з точки зору практичної значимості для формування лінгвістичної, мовленнєвої та комунікативної компетенцій студента. Педагогічний дискурс допомагає структурувати навчальний матеріал, виробляє специфічну логіку спрямування та інтенсивність навчального процесу. Основними етапами у цьому процесі є моделювання педагогічного досвіду, вдосконалення педагогічної, науково-методичної та управлінської діяльності, впровадження отриманого досвіду в практичну діяльність. Важливою складовою педагогічного дискурсу є співтворчість педагога з іноземним студентом, який вивчає українську мову як іноземну. Педагогічний дискурс містить мовленнєву ситуацію – ситуативний контекст мовленнєвої взаємодії, набір характеристик ситуативного контексту, що у подальшому буде впливати на вибір мовних засобів. Отже, педагогічний дискурс є складним процесом мовленнєвої поведінки, вербального й невербального обміну інформацією між учасниками комунікації в певній ситуації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Педагогічний дискурс вивчає декілька гуманітарних дисциплін. Фундаментально вивчали сутність цієї проблеми такі дослідники: Б. Ананьєв, І. Бех, О. Бодальов, В. Добрович, Г. Сагач та ін. Педагогічний дискурс аналізується як засіб соціалізації особистості через оволодіння нею багатством мови, осягнення культурних та духовних цінностей, етичних норм тощо. Для іноземних студентів цей аспект є найважливішим при вивченні української мови як іноземної. Цікавою проблемою для дослідників педагогічного дискурсу є аналіз процесу реальної мовленнєвої взаємодії викладача та студента, особливості педагогічного спілкування (Л. Антонова, В. Карасик, О. Мурашов, Л. Туміна та ін.); формування мовленнєвої, риторичної майстерності викладача (Є. Барбіна, Н. Горобченко, Л. Мацько, Г. Сагач та ін.). Аналізуються комунікативні функції учасників педагогічного дискурсу (В. Карасик); жанри педагогічного мовлення (Н. Іпполітова, В. Салимовський та ін.). Проблему дискурсивного мислення було докладно досліджено в роботах О. В. Домащенко. Отже, сучасні дослідження звернені до тлумачення поняття «дискурс» в різних сферах. Окремий інтерес викликає педагогічний дискурс, його складові, глибока теоретична та методологічна бази.

Постановка завдання та мета дослідження. Стаття передбачає вирішення таких завдань: 1) розглянути педагогічний дискурс та визначити його складові; 2) проаналізувати першу складову педагогічного дискурсу – дидактичну, а саме дидактичний дискурс, який «вивчає і розробляє цілі, зміст і методи навчання» [9, с. 69]; 3) проаналізувати другу складову педагогічного дискурсу – процесуально-дієву, «дискурс-процес» як технологію навчання [9, с. 69]. Метою статті є дослідити та проаналізувати технологію педагогічного дискурсу української мови як іноземної на початковому етапі навчання. Основна увага приділяється саме дискурс-процесу як такому, що забезпечує ефективність навчання з точки зору поставлених цілей (формування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетенцій іноземця, соціалізації його в новому культурному просторі).

Виклад основного матеріалу. У сучасному житті людина стикається з багатьма дискурсами, кожен з яких має свої особливості. Virізнюють дискурси інституційні (науковий, політичний, військовий) і ті, що існують поза інституціями (дискурс повсякденний, телефонний та інші); діалогові, коли в центрі уваги виявляється процес взаємодії комунікантів, або як недіалогові (публічні виступи, публікації). Увага дослідника може бути сфокусована на різних факторах, а саме: канал комунікації (інтернет-дискурс, дискурс ЗМІ), суб'єкти спілкування та їх соціальні ролі (дискурс спілкування медичних

фахівців, незнайомих людей та ін.), функціональна специфіка (дискурс гумористичний, етикетний, ритуальний) [7, с. 23]. Тим самим виявляється різноманіття типів дискурсу та досліджується закономірність дискурсивної практики у різних сферах сучасного життя. Педагогічний дискурс відносять до інституційного виду дискурсу на тій підставі, що «інституційний дискурс є спілкуванням у заданих рамках статусно-рольових відносин» [3, с. 342]. Педагогічний дискурс є динамічною системою ціннісно-сміслової комунікації суб'єктів освітнього процесу (викладач – студент). Учасники дискурсу, педагогічні цілі, цінності та зміст навчального процесу формують освітнє середовище. Саме так і визначає педагогічний дискурс дослідник Т. В. Єжова – це «об'єктивно існуюча динамічна система ціннісно-сміслової комунікації учасників освітнього процесу, що функціонує в освітньому середовищі...містить учасників дискурсу, педагогічні цілі, цінності і змістовий складник» [2]. Головною метою педагогічного дискурсу є «забезпечення набуття учасниками випереджаючого досвіду в проектуванні та оцінці будь-якого педагогічного або соціального явища відповідно до норм діяльності» [9, с. 69]. Мета педагогічного дискурсу в вищому навчальному закладі є «трикомпонентною: у професійній галузі – формування ключових компетентностей учасників освітнього процесу, у суспільному житті – повноцінна соціалізація особистості в суспільстві, в особистісній сфері – становлення самоцінної особистості» [6, с. 9]. Успіх навчального процесу у закладах вищої освіти залежить від багатьох чинників, на першому місці серед яких наявність методично обґрунтованих цілей і змісту навчання, що забезпечується дидактичним дискурсом. Курс навчання іноземців на підготовчому відділенні розраховано на два семестри і складається з декількох дисциплін: «Базовий курс» (рівні А1, А2, В1), «Інтерактивний практикум з розвитку мовлення», «Науковий стиль мовлення» (відповідно до напрямку підготовки) і вивчення фахових дисциплін. З урахуванням цього розроблено Навчальні і Робочі програми кожної дисципліни, в яких зазначено мету і завдання, викладено зміст і структуру, форми та методи навчання і контролю. Дидактичний дискурс є важливою складовою педагогічного дискурсу. Наявність програм допомагає викладачу, який працює з іноземцями, визначитися з логікою процесу, моделювати шлях освоєння певної навчальної теми, підібрати відповідні завдання і аудіовізуальні матеріали. З цієї точки зору педагогічний дискурс виглядає як технологія проектування навчального процесу. Але найбільшу цікавість для викладача, який працює з іноземними студентами на початковому етапі вивчення мови, має прикладна, процесуально-дієва сторона дискурсу. Процес викладання української мови як іноземної на підготовчому відділенні має відмінності порівняно з викладанням будь-якого предмету носіям мови. Як вже було зазначено, педагогічний дискурс – це особливий різновид спілкування, що відбувається в межах освітнього середовища і визначається статусно-рольовими відносинами учасників комунікації [4, с. 279]. Тому педагогічний дискурс не можна розглядати тільки скрізь призму суто дидактичних проблем, потрібно враховувати і психолого-педагогічні, і лінгвокультурологічні проблеми. Спеціальні психолого-педагогічні, лінгвокультурологічні проблеми педагогічного дискурсу висвітлюються у працях вчених-психологів, лінгвістів, педагогів, методистів (П. Гальперіна, Д. Ельконіна, Л. Зінченко, А. Капської, Г. Китайгородської, О. Штепи та ін.). Під час вивчення мови як іноземної викладачу важливо звертати увагу на три рівні свідомості мовної особистості: вербально-семантичний (системно-структурний), мотиваційно-прагматичний (мотиви та мета мовленнєвого спілкування), тезаурусний (колективний та індивідуальний когнітивний простір, в якому відбувається ідентифікація й актуалізація отриманих знань) [1, с. 30].

Для сучасного вивчення української мови як іноземної важливим є: практична спрямованість навчання; системний підхід до подання мовного матеріалу; ситуативно-тематичне бачення; вивчення фонетики, лексики, словобудови, морфології, синтаксису. Зміст та методику навчання визначає мета та завдання. Вивчення мови, насамперед, потрібно для вільного спілкування нею, навчання на цій мові в університеті на обраній спеціальності, читання та розуміння фахових, наукових текстів українською. Отже, українська мова є мовою спілкування, навчання, здобуття освіти в Україні. Все це передбачає досить вільне володіння українською мовою (рівень B2). Зрозуміло, щоб досягти такого рівня потрібен час. Але з урахуванням практичних цілей вивчення мови варто будувати й навчання на підготовчих відділеннях для іноземних студентів. Підтримувати сучасний суспільний запит на вивчення української мови як іноземної. Враховуючи потреби свої студентів, викладач визначає життєві ситуації, форми спілкування, які потрібні студентові (індивідуальний підхід). Звідси витікає й підбір матеріалу на кожне заняття (тексти, розмовні теми, письмові вправи, діалоги, монологи, аудіо- та відеофайли). Визначається обсяг мовного матеріалу, система усних та письмових вправ, характер і зміст викладання в цілому. Саме таку організацію навчального матеріалу передбачає комунікативність. Беззаперечно комунікативно-когнітивний підхід при вивченні УМІ є головним. Навчання на підготовчому відділенні для іноземців у першу чергу орієнтовано на забезпечення реалізації комунікативно-когнітивних потреб у побутовій, соціокультурній і навчально-професійних сферах спілкування, але навчання починається саме з формування системно-структурних знань про мову. Складність викладання УМІ полягає в тому, що студенти-іноземці починають вивчати мову «з нуля», з алфавіту. Одночасно їм потрібно опанувати мову як систему теоретичних знань, і мову як інструмент спілкування та професійного навчання. Це висуває певні вимоги до вмінь викладача, який працює з іноземцями. А саме: вміння аналізувати ситуацію, швидко і правильно орієнтуватися в умовах спілкування на занятті, необхідне «розуміння та правильне сприйняття співрозмовника, врахування його вікових, гендерних та індивідуальних психологічних особливостей, рівня знань, а також готовність спілкуватися іноземною мовою, проектувати навчальне спілкування відповідно до вибраного типу дискурсу, визначати його зміст та вибирати ефективні засоби для його здійснення, створювати ситуацію взаєморозуміння в ході спілкування на занятті» [1, с. 31].

Мовлення викладача має відповідати певним вимогам з боку фонетичних, лексико-фразеологічних, текстуально-граматичних характеристик. При викладанні УМІ на підготовчому відділенні важливими є такі фонетичні характеристики, як велика точність артикуляції (увага на звуки та слова, які відпрацьовуються), темп, гучність мови, інтонаційне оформлення. Лексико-фразеологічні вимоги стосуються дозованого використання нових слів і термінів. Навіть якщо викладач має досвід і володіє певними вміннями, він повинен розуміти технологію побудови дискурсу. У межах викладання УМІ на підготовчому відділенні вибір технології буде залежати від типу заняття (або жанру): практичне заняття (базовий курс), інтерактивний практикум (розвиток мовлення), лекція (науковий стиль мовлення, фахова дисципліна). Відповідно від цілей і типу заняття підбираються стратегії і тактики дискурс-процесу. Виділяють такі «три основні типи стратегій педагогічного дискурсу: діагностуючі (мають на меті визначити рівень готовності ... до нової порції знань, до вироблення умінь і навичок); конструктивно-моделювальні (спрямовані на пізнання нового), контрольньо-оцінювальні (орієнтовані на виявлення результативності навчання)» [5].

Забезпечити здійснення стратегій має тактика. З точки зору технології навчання тактика являє собою систему прийомів, які дають змогу послідовно досягти бажаних результатів. Одним з таких важливих прийомів педагогічного дискурсу при викладанні УМІ на початковому етапі (рівень А1) є створення «статичних фреймів», або шаблонів певних ситуацій. При подальшому навчанні додаються «динамічні фрейми», які надають інформацію про послідовність дій, націлені на самостійне створення студентом-іноземцем плану дискурсу відповідно до ситуації.

Маємо сказати і про основні елементи, з яких складаються технології педагогічного дискурсу (насамперед його вербального рівня), а саме: мовленнєвий акт, мовленнєвий крок, мовленнєвий цикл, мовленнєва ситуація, мовленнєва подія, мовленнєва стратегія, мовленнєва тактика [8, с. 17-18]. Кожне заняття – це певна логічно вибудована послідовність дій (кроків) викладача і студентів, які становлять разом завершений цикл. Сучасний освітній процес передбачає взаємодію всіх учасників. Викладач і підручник перестали бути єдиним «передавачем знань». Джерелом знань стає Інтернет і спілкування між студентами. Новітні технології можуть бути індивідуально орієнтовані і спрямовані на здобуття нових знань. Але керувати процесом оволодіння новими знаннями і організацією спілкування між всіма учасниками комунікації має викладач (у нових реаліях – коуч). І тут вже можна говорити про дискурсивне мислення та дискурсивне мистецтво викладача як «мистецтво управління процесом комунікації, що пов'язане із встановленням такого режиму спілкування, під час якого між усіма його учасниками досягається стан довіри, розуміння, згоди, солідарності» [10, с. 7], тобто створюються оптимальні умови для навчання.

Висновки і пропозиції. Педагогічний дискурс як технологія є багатограним. Він поєднує у собі «дидактичний дискурс» і «дискурс-процес». Саме тому педагогічний дискурс слід розглядати одночасно і як педагогічну технологію, і як технологію навчання. Технологія дидактичного дискурсу спрямована на розробку цілей, завдань, змісту, структури навчального процесу. Технологія дискурс-процесу забезпечує процесуально-дієву складову педагогічного дискурсу, проектує і моделює шлях освоєння нового матеріалу з певного предмету в межах означеної теми, його логіку і інтенсивність. Комунікативна спрямованість проходить через весь процес навчання: від початкового до вищого рівня. Сучасне бачення освіти передбачає створення мотиваційного середовища для іноземних студентів, які вивчають українську мову.

Педагогічний дискурс української мови як іноземної спирається на діагностуючі, конструктивно-моделювальні та контрольні-оцінювальні стратегії відповідно до стратегій застосування певної тактики. При викладанні української мови як іноземної на підготовчому відділенні особливу увагу слід приділяти створенню статичних і динамічних фреймів. Викладач має використовувати основні елементи технології педагогічного дискурсу як: мовленнєвий акт, мовленнєвий крок, мовленнєвий цикл, мовленнєва ситуація, мовленнєва подія, мовленнєва стратегія, мовленнєва тактика. Крім того педагогічний дискурс як технологія УМІ передбачає тісну взаємодію викладача і студента. Важливим є не тільки створення алгоритму передачі певних знань, а й діяльність викладача, спрямована на розвиток мовної особистості іноземця, адаптації в новому соціокультурному просторі, вироблення стійкої мотивації до навчання, спонукання для саморозвитку. Тому ми можемо говорити про «дискурсивне мистецтво» викладача. Сучасний креативний викладач (коуч), завдяки системному баченню об'єкта та системному освоєнню власного і новітнього досвіду, має здатність передавати свої ідеї, знання та досвід студенту.

Список використаної літератури

1. Бхіндер Н. В. Лінгвістичний аспект навчально-педагогічного дискурсу викладача англійської мови у закладі вищої педагогічної освіти. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія», серія «Філологія»*. 2019. Вип. 8 (76). С. 29–31.
2. Ежова Т. В. Проектирование педагогического дискурса в высшем профессиональном образовании будущего учителя: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Оренбург, 2009. 46 с.
3. Кухта М. Педагогічний дискурс як засіб мотивації навчальної діяльності. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2016. Вип. 16. С. 342–346.
4. Кучерява О. А. Педагогічний дискурс у сфері професійної комунікації (теоретичний і дидактичний аспекти). *Збірник наукових праць. Серія: Педагогічні науки*. 2005. Вип. 39. С. 279–283.
5. Нікітіна А. В. Ознайомлення студентів-філологів з основними поняттями педагогічного дискурсу. *Науковий вісник Донбасу*. 2010. № 1 (10). URL: http://almater.luguniv.edu.ua/magazines/elect_v/NN10/10yovspd.pdf
6. Осипова С. И. Дискурс как объект педагогического анализа. *Сибирский педагогический журнал*. 2012. № 3. С. 9–12.
7. Павлова Н. Д. Дискурс: Актуальные направления и перспективы психолінгвістических исследований. *Психологический журнал, Российская академия наук*. 2018. № 6. С. 16–26.
8. Педагогическое речеведение: словарь-справочник / под ред. Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской; сост. А. А. Князьков. М. : Флинта; Наука, 1998. 312 с.
9. Силадій І. М. Основні технології і спрямування педагогічного дискурсу. *Вісник Харківського національного університету імені Г. С. Сковороди*. 2017. Вип. 49. С. 69–78.
10. Современные теории дискурса: мультидисциплинарный анализ (Серия «Дискурсология»). Екатеринбург : Издательский Дом «Дискурс-Пи», 2006. 177 с.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ЛІНГВІСТИКИ, ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА ТА ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВА

УДК 811.16'373.6

ПРАСЛАВЯНСКИЕ ИМЕННЫЕ ДЕРИВАТЫ С ФОРМАНТОМ *-yni/-unь*

А. И. ИЛИАДИ

Центральноукраинский государственный педагогический университет имени Владимира Винниченко, Кропивницкий

Аннотация. В разделе рассматривается архаичная славянская словообразовательная модель с суффиксом *-yni/-unь*. На ономастическом материале (антропонимика и топонимика) восстанавливается сумма дериватов с *-yni/-unь*, образованных ещё в праславянскую эпоху истории славянских языков, и даётся их этимологическая характеристика. С учётом географии реконструированных прототипов представляется возможным выделить древние изоглоссы, которые характеризуют ареальное распределение производных с *-yni/-unь* в праславянских диалектах.

Ключевые слова: праславянский, суффикс, этимология, прототип, деривация.

Анотація. У розділі розглядається архаїчна слов'янська словотвірна модель із суфіксом *-yni/-unь*. На ономастичному матеріалі (антропоніміка й топоніміка) відновлюється сума дериватів із *-yni/-unь*, утворених ще в праслов'янську добу історії слов'янських мов, і дається їхня етимологічна характеристика. З урахуванням географії реконструйованих прототипів видається можливим виділити давні ізоглоси, що характеризують ареальний розподіл похідних із *-yni/-unь* у праслов'янських діалектах.

Ключові слова: праслов'янський, суфікс, етимологія, прототип, деривація.

Summary. The section of the monograph deals with an archaic derivational pattern with the suffix *-yni/-unь*. With taking into account the onomastic datas (anthroponyms and toponyms) the sum of the derivatives with *-yni/-unь*, derived in the Proto-Slavic epoch of Slavonic languages history, is reconstructed and clearly etymologically interpreted. With taking into account geography of reconstructed prototypes there seems to be possible to single out ancient isoglosses, which characterise areal distribution of derivatives with the suffix *-yni/-unь* in Proto-Slavic dialects.

Key words: Proto-Slavic, suffix, etymology, prototype, derivation.

Введение. Настоящее исследование затрагивает проблему, замечательную тем, что интерес к ней, как вечно живой огонь у Гераклита, «мерею возгорающийся и мерею затухающий», то оживляется, и тогда она удостоивается разбора в отдельной статье, разделе грамматики или даже небольшой монографии, то надолго утихает, и тогда десятилетиями её обходят вниманием. Речь идёт о системном описании достаточно большой группы славянских именных производных по модели с суффиксом *-yni/-unь*, до сих пор лишь незначительно освоенной исторической и диалектной дериватологией. Дело тут не в слабом теоретическом обосновании проблемы или сложности выработать методику работы с объектом: в этом смысле научный аппарат безупречен. Причина заключается в

недостаточности фактического материала, необходимого для научных обобщений. Эмпирическая база под изучение указанного словообразовательного типа специально не создавалась, поэтому заинтересованные исследователи вынуждены были довольствоваться в основном данными старославянских, древнерусских текстов и скромным списком слов из вокабулярия живых славянских языков. Эта ситуация сильно ограничивала возможности лингвиста из-за невозможности составить даже приблизительную картину о возрасте суммы дериватов с формантом *-yni/-unь*, спектре его словообразовательной семантики, диапазоне его функций в разных языках, об их удельном весе в литературном языке и диалектах, об ареальном распределении производных.

Именно потому ранние опыты дескрипции именных сложений с *-yni/-unь* ограничиваются просто выделением суффикса в ряду известных на тот момент лексем. Так сделал, например, Ф. Миклошич во втором томе своей капитальной «Сравнительной грамматики славянских языков». В рамках отведённого словам с *-yni/-unь* раздела [55, с. 143–145] он наверняка мог бы сказать больше об их этимологии и географии, сопроводив комментариями касательно словообразовательной семантики суффикса. Возможно, этому воспрепятствовала пресловутая фрагментарность сведений о данной категории слов. К такому выводу побуждают и другие примеры научной практики, ср. короткий ряд наличных свидетельств, приводимых в труде Т. Маретича о сербско-хорватских личных именах: *Dràgiña, Pribiña, Strahiñ, Stràhiña* ([53, с. 118]: *-iñ, -iña*).

В более поздних работах на эту тему уже видно стремление авторов не только собрать вокабулы с *-yni/-unь*, но дать им хотя бы минимальную характеристику и определить генезис самого форманта. Так, через тридцать лет после первого опыта основоположника сравнительно-исторической грамматики славянских языков словенца Ф. Миклошича уже французский классик индоевропейского сравнительно-исторического языкознания А. Мейе затрагивает названную категорию производных в книге по этимологии старославянской лексики [54, с. 457–458]. И снова это небольшой список слов, трактуемых в отрыве от структурно однотипных и даже цельнолексемных аналогов прочих славянских языков.

Ситуация качественно изменилась только в семидесятых годах прошлого века с публикацией первых выпусков фундаментального «Этимологического словаря славянских языков» под редакцией О. Н. Трубачёва, «*Słownika prasłowiańskiego*» под редакцией Ф. Славского и этимологических штудий Ф. Славского [59, с. 139–141], Р. Эккерта [51, с. 44–52] и Э. Дикенмана [49], посвящённых лексике с указанным словообразовательным признаком. Они дали этимологическую трактовку дериватам на *-yni/-unь*, очертили их индоевропейский фон и географию в праславянском, установили генезис самого форманта, определили его функции в праславянском языке и в отдельных языках исторической эпохи. Подобные результаты стали возможными только благодаря поистине необъятному материалу, извлечённому из памятников письменности, диалектных текстов, лексикографических источников (нормативных и диалектных) и т. д. Достаточно даже далеко не полной выборки из ЭССЯ и SP, чтобы оценить масштаб продуктивности модели только для праславянской эпохи, ср.: **bergyni* [48: 1, с. 193], **bělyni*, **bogyni*, **bolgyni* [48: 2, с. 83, 163, 174–175], **dobryni*, **dorgynь* [48: 5, с. 46–47, 78; 61: 3, с. 317–318], **drugyni* [61: 4, с. 273], **glōbyni* [48: 5, с. 144], **golyni*, **gōstyni*, **gōsyни*, **gъrdyni* [48: 5, с. 16, 87, 88, 207–208; 61: 8, с. 74], **xodyni*, **xolyni*, **xotyni* [48: 8, с. 52, 66, 85], **kosmyни*, **kosyni* [48: 11, с. 147, 179–180], **l'utyni* [48: 15, с. 237], **lьbyнь* [48: 16, с. 229], **lьgotyni*, **lьgyni* [48: 17, с. 68, 79], **medyni* [48: 18, с. 72], **mokryни* [48: 19, с. 147], **motyni* (?) [48: 20, с. 88], **olsyni* (?), **orbyни*

[48: 32, с. 79, 133–134], **polyni* ([48: 22, с. 223]: статья **napoľь*), **něťkyni* [48: 25, с. 102] и др. И это без данных монографических исследований по праславянской этимологии и историческому словообразованию отдельных славянских языков, где суффикс ещё долгое время сохранял продуктивность!

За последние два десятилетия появились работы, вводящие в научный оборот солидное количество праславянской лексики с суфф. *-yni/-ynь*, отложившейся в славянской исторической и диалектной ономастике – антропонимии и топонимии [18; 46, с. 69–89; 47, с. 186–202; 14, с. 155–163]. Ономастический ресурс обладает реконструктивными возможностями, сравнимыми с апеллативным потенциалом. Часто он сохраняет то, что утрачено апеллативным лексиконом, потому в дефинициях словарей праславянской лексики, на страницах работ по праславянской этимологии он не только расширяет географию рефлексов того или иного прототипа, но нередко оказывается безальтернативным основанием для восстановления многих праславянских лексем, ср. в [46, с. 69–89]: **bobr-ynь*, **bob-ynь*, **bor-ynь*, **bud-ynь*, **bul-ynь*, **čas-ynь*, **dobrot-ynь*, **dob-ynь*, **drozd-ynь*, **god-ynь*, **gor-ynь*, **xrqst-ynь*, **xut-ynь*, **kold-ynь*, **kord-ynь*, **korst-ynь*, **kqs-ynь*, **ľub-ynь*, **orst-ynь* (?), **ort-ynь*, **per-ynь*, **pust-ynь*, **rad-ynь*, **rus-ynь*, **sedm-ynь*, **smьrd-ynь*, **terb-ynь*, **udьr-ynь* (?), **vol-ynь*, **vort-ynь*, **žel-ynь*. Далее ср. ([47, с. 186–202]: включает материал предыдущей работы), где из 230 приведённых прототипов 22 ранее уже восстановлены в ЭССЯ. Из очевидных недостатков этого списка укажем: 1) отсутствие этимологического комментария (хотя бы ориентации на апеллативную лексику) ко многим формам, из-за чего в отношении некоторых из них возникает подозрение во вторичном характере их структуры и корректности реконструкции; 2) сомнительность праславянской хронологии некоторых из них, т. к. они вполне могут оказаться новообразованиями отдельных славянских языков.

Вторую из этих претензий можно адресовать и [18], где однако же большинство прототипов лучше обоснованы. Перечислим их все: **bьldynь*, **bьltyнь*, **dětyнь*, **glqbyнь*, **gьldynь*, **mьrkynь*, **mьrзynь*, **poltyни*, **tuxynь*, **vidynь*, **vityнь*, **vьldynь* [I: 38, 60, 80, 95, 112, 119, 123, 146, 149, 160, 169, 206], **blqdyni*, **dorgyni*, **kьrtynь*, **ľubynь*, **ľutyнь* [II: 6, 66, 90, 142, 149], **kьldynь*, **kьlxynь*, **kьlpynь*, **kьlyнь*, **kьltyнь* [III: 10, 36, 125, 178, 259]. Как видим, в незначительной мере они дублируют единицы уже известных списков.

Мы полагаем, что список праславянских дериватов этой категории, восстанавливаемых с помощью данных ономастики, можно значительно расширить, потому **целью** настоящей штудии будет реконструкция ещё не известной суммы субстантивов и их этимологический комментарий; некоторые из актуальных для нас прототипов уже фигурировали в научной литературе, но были либо недостаточно обоснованы фактологически, либо не получили удовлетворительной этимологической трактовки, потому есть смысл вернуться к их обсуждению. Отдельная задача заключается в том, чтобы выделить среди производных на *-yni/-ynь* изолексы как маркеры древнего диалектного членения праславянского словаря. Ввиду этимологического характера исследования, обуславливающего разбор известных версий генезиса лексем, вся необходимая литература обсуждается в порядке их (лексем) анализа.

Критерии праславянского возраста характеризуемых далее номенов следующие: 1) наличие этимологически единых цельнолексемных аналогов в словаре нескольких славянских языков из разных групп; 2) разрыв словообразовательных связей производного на *-yni/-ynь* с производящим; 3) утрата мотивирующего слова, которое определяется путём

этимологического анализа; 4) для некоторых случаев фиксация в древних памятниках письменности.

Анализ материала

I

Рассматриваемый формант был активным преимущественно как средство производства грамматических форм существительных женского рода от существительных мужского (**bogъ* > **bogyni*, **orbъ* > **orbyni*) и Nomina Abstracta от прилагательных (**bolgъ* > **bolgyni*, **dobrъ* > **dobryni*). Он в достаточной мере описан в литературе, а потому нет необходимости специально останавливаться на классификации содержащих его слов по словообразовательному значению. Заметим только, что известные сегодня многочисленные примеры показывают более широкий спектр его функций, в частности, *-yni/-uny* использовался для деривации названий лиц по внешнему признаку и нраву, географических терминов, названий предметов окружающего мира. Не исключено его использование и как суффикса, оформлявшего усечённые формы дитематических антропонимов, а также квалитативов от крёстных (календарных) имён. Остановимся на примерах подробнее:

**bexyni* (?): чеш. Voldřich *Bechyně*, 1622 г. [50, с. 140], *Bechyně*, 1843 г. – антропоним [62, с. 330]. Сюда же чеш. топоним *Bechuň*, 1590 г. [50, с. 95]. Не совсем ясное образование, в котором условно можно выделить суфф. *-yni*. Трудность представляет генетическая идентификация корневой части, не исключено, принадлежащей к разряду поздних гипокористиков какого-то иного имени. Ср. вариантное (?) по вокализму **boxuny* (: пол. *Bochuń*, чеш. *Bochůnek* – фамилии), предлагаемое в: ([47, с. 187]: без объяснения). Ф. Миклошич ставит чеш. *Bechyně* в один ряд с несколькими чешскими же антропонимами *Bechov*, *Bechlín*, *Bechlejovice*, *Bešetín*, не соотнося с апеллативной лексикой [56, с. 14].

**bělyni*: (произв.) ст.-рус. *Белынич*, *Белынич Татариново*, 1506 г. – названия нас. пунктов (Рязанская земля [24, с. 17]), в основе которых плюральная форма личного собственного имени ~ **Белын-ич*. Сюда же: рус. *Белынь* – ойконим (Яросл., Пенз. губ.), блр. *Белынь* (Минск. губ.), *Белынец* (Могилёв. губ. [58: I, с. 336]), пол. *Białyński*, *Białyńska* – совр. фамилии [60, с. 590] ~ рус. яросл. *белынь* ‘обширная прогалина, большой и сухой луг среди леса’ ([48: 2, с. 83]: без пол. рефлексов).

bobryni*/bobryнь*: ст.-рус. *Бобрынин* (< **Бобрыня*) – личное имя ([49, с. 15]: соотносит с др.-рус. антропонимом *Бобръ*). Дериват от **bobrъ* ‘бобр’.

bobyni*/bobuny*: др.-рус. *Бобыня Григорий*, 1472 г. (Москва [40, с. 50]), ст.-рус. *Бобынинь*, XVI в. – ойконим [33, с. 270], ст.-блр. **Бобыня*, удержанное основой местного названия *Бобынич*, XVI в., которое оправданно сопоставляют с рус. диал. *бобыня* ‘чванный, высокомерный человек’ [39, с. 24], *Бабынич*, 1656 г. – название селения в бывш. Витебской губ. [7, с. 479] – форма с проявлением белорусского аканья, ср. также рус. *бобыня* ‘чванливый, самодовольный человек’ [42: I, с. 181] и совр. рус. фамилию *Бобынин* ([41, с. 127]: объясняется как ‘самодовольный’).

Суфф. производное от основы **bob-*, представленной, например, в серб., хорв. *боба* ‘все круглое вообще’, рус. новг., пск., твер. *боба* ‘детская игрушка’ ([48: 2, с. 142]; [5: 3, с. 290]: без ст.-блр. примера и комментария относительно возраста образования). Развитие значения ‘округлый, выпуклый предмет’ в направлении ‘чванный, спесивый и т. п. человек’ подтверждается аналогией метафорического употребления рус. *пузырь* для обозначения высокомерного, чванливого человека. Из литературы см. еще: ([46, с. 70–71]: без трактовки производящей основы).

*bołyni: чеш. *Bołyně* – личное имя ([56, с. 132]: бол-). Производное с формантом *-yni*, соотносительное с **bol'ьjь*, **bol'ьši*, **bol'e(je)* – компаративом, образующим супплетивную пару с adj. **velikъ* [48: 2, с. 193-194]. Возможно, речь идёт о гипокористике от композита с препозитивным компаративом **bol'e-milъ*, **bol'e-radъ*, **bol'e-slavъ* или др. См. след.

*bogyni/*bogunъ: ст.-рус. *Борыня* – топоним (р-н Твери) (приводится по: [49, с. 18]: без комментария производящей основы). Для помен loci правильной представляется трактовка как производного от **borъ* ‘сосна, бор’.

Вопреки формальным основаниям мы всё-таки не считаем возможным причислять к рефлексам псл. **bor-yni/*bor-унь* др.-рус. *Борыня*, (произв.) *Давыдъ Борыничъ* [20, с. 23] и современную пол. фамилию *Boryń* [60, с. 902] ввиду их потенциальной принадлежности к гипокористикам от славянских композитов с **Bor-* (**Boro-mirъ*, **Boro-slavъ*, **Boro-vitъ*) ~ **borti (sę)* ‘бороться, осиливать’. Видимо, к словообразователю однотипным примерам относится и пол. **Święt-yni (< *Święto-sław)*, отложившееся в совр. фамилии *Świętyniowski* [60, с. 11525]. Однако отмеченность в восточнославянском и польском ареалах гипокористиков, производных по единой модели от, возможно, одного и того же имени, побуждает предположить здесь использование ещё *праславянской* модели производства гипокористиков, актуальной в эпоху истории отдельных славянских языков. Потому вероятны омонимичные **bor-yni/*bor-унь* I (~ **borъ* ‘сосна, бор’) и **bor-yni/*bor-унь* II (~ **borti (sę)* ‘бороться’).

*cětyni: др.-серб. Цѣтинѣ – название реки, ныне уже не существующей, серб. *Цетинья* – название водотока в границах Валеvской Подгорини. В литературе сравниваются с пол. *Cetynia* – гидроним, чеш. *Cetyně* – местное название и др., которые, по мнению А. Ломы, указывают на какое-то праславянское (водное?) название **cět-yni* [19]. Формальная сторона сравнения убедительна, потому далее логично установить генетические связи производящей основы. На наш взгляд, этимон **cět-* закономерно продолжает и.-е. **kai-/kai-* с *t-* расширением, ср. его рефлекс в лит. *kaitai, kaistù, kaišti* ‘становиться горячим’ и др., ср. также семантику ‘греться, нагреваться’, представленную в балтийских глаголах, напр., в лит. *kaišti*. Итак, псл. **cět-yni* – дериват от незасвидетельствованного имени **cěta* или **cěť*, и семантика производного, видимо, была близкой к **teplyni/*teplyнь* (: рус. *тепльнь* ‘тёплая погода’) < **teplъ(jь)* ‘тёплый’. Подробнее, с литературой, см.: [16, с. 210–211].

*čerpyni/*čerпунъ: др.-рус. Черепыне Григорову снѣ, 1386 г. [9, с. 67], (произв.) ст.-рус. *Черепынинский десяток*, 1609 г. – мест. назв. в бывш. Ярославском уезде [1: II, с. 217]. Производное от **čerпъ* (значение см.: [48: 4, с. 72]).

*drugyni/*drugunъ: рус. *Другиня* – совр. фамилия (г. Москва, 1994 г.; запись наша) ~ рус. тул. *другѣня* ‘подруга’, 1847, 1900 гг. [30: 8, с. 209], рус.-ц.-слав. *другиня* ‘женщина, связанная с другою узами дружества; подруга, приятельница’ [31: I, с. 374], ст.-сл. *другыня* ‘подруга’ [55, с. 143], серб., хорв. *druginja* ‘подруга, приятельница’ (приводится по: [49, с. 55]). Дериват от **drugъ*.

*duryni/*durunъ: пол. *Duryń* [60, с. 2308], ст.-рус. *Дурыня*, 1604 г. ([49, с. 16]: производящая основа тут не комментируется). Произв. от **durъ*, ср. пол. *dur* ‘затмение, умопомрачение’, ‘горячка’, рус. диал. *дур* ‘дурь, дурачество, блажь, сумасбродство’ [48: 5, с. 162].

*dylyni/*dylyнь: ст.-рус. *Дылынинъ* Митка, 1685 г. (Сибирь [40, с. 540]). Вероятно, произведено от **dyl-* (adj. **dylъ?*) ~ **dylъ*, ср. рус. зап. *дыля* ‘нога’ ([48: 5, с. 201]: **dylъ* II).

*dъlgyni/*dъlgynь: ст.-рус. *Долгыня* Васко (Суздальск. уезд [3, с. 596]) ~ пол. (произв.) *Długińska* – совр. фамилия [60, с. 2038]. Дери́ват от прилаг. *dъlgъ ‘долгий, длинный’.

*ědyni/*ědynь: рус. стар. *Ядынинь* – фамилия [38: II, с. 26]. Производное от основы глаг. *ědmь, *ěsti.

*glazyni/*glazynь: др.-рус. *Глазыня*, 1495 г. – личное имя [49, с. 16]. Прочие ст.-рус. примеры см.: [47, с. 190]. Произв. от *glazъ ‘глаз’. Ср. ниже *okyni/*okynь.

*godyni/*godynь: чеш. *Hodyně* – местное название ([56, с. 142]: относит к производным от антропонимов со слав. основой год-), пол. *Godyń, Godynia* – совр. фамилии [60, с. 3213], ст.-рус. *Годыня* – топоним (р-н Твери; приводится по: [49, с. 18]: без объяснения корневой части). Вряд ли речь идёт об апеллативном деривате от основы глагола *goditi, пол. *godzić* ‘приводить к соглашению; мирить’ и др. [48: 6, с. 188-190]. Этот случай предпочтительно трактовать как праславянское гипокористическое словообразование от антропонима-компози́та с препозитивным *God- (**Godo-mirь*, **Godo-myslь*, **Godo-slavь*), догадку о чём см. уже у Ф. Миклоши́ча.

*golyni/*golynь: ст.-рус. *Голыня*, 1635 г. – антропоним (Путивль [7, с. 7]) ~ пол. *Gołyniec, Gołyńska, Gołyński* – совр. фамилии [60, с. 3269], образованные при помощи суфф. -ec- и -sk- от местных названий *Gołyń или *Gołynia. Приведённые формы дополняют материал, на основе которого *golyni восстанавливается в ЭССЯ ([48: 7, с. 16]: без ст.-рус. и пол. примеров).

*gostyni/*gostynь: Γαστούνη, 1674 г. – славянский топоним в Элиде (ср. ещё в документах *Vaivoda de Gastuni*, 1568 г.), (произв.) хорв. *Gostinjac*, чеш. *Hostýň, Hostyně* – ойконимы, пол. *Gostyń* (бас. Одера), *Gostynia* (бас. Вислы) – гидронимы. Дери́ват от основы, представленной в *gostь ‘чужеземец’, ‘пришлый торговец’. Подробнее, с литературой, см.: [16, с. 58].

*grabyni: Γραβουνα или Γραβουσα – славянский топоним во Фракии (Каллиполи), хорв. *Rabinja* (<**Grabinja*) – водный объект (бас. Савы), чеш. *Hrabyně* (позднее – *Rabyně*) – ойконим, (произв.) пол. *Hrabyńka* – водное название (бас. Одера). Дери́ват от *grabь ‘граб’. Подробнее, с литературой, см.: [16, с. 58–59].

*grōdyni/*grudyni/*grōdynь/*grudynь: *Грудыня* Сенка, 1654 г. – белоцерковский казак [40, с. 120] (это имя Э. Дикенман приводит в своём исследовании без этимологической трактовки производящей основы [49, с. 15]). Производное от *grōda/*gruda, ср. др.-рус., рус.-ц.-слав. грōда ‘грудина’, рус. диал. калуж. *грудь* ‘грудь’ [48: 7, с. 146-147].

*guryni/*gurynь (?): пол. *Guryń* [60, с. 3623]. Праформа *gurynь для пол. *Guryń* ad hoc предполагается в: [47, с. 191], где формант -ynь выделяется чисто механически, т. к. цель этимологизации производящей основы, объяснения её словообразовательных связей не ставится. Далее: сюда, возможно, ст.-рус. *Гурынинь* Олексѣйко Кузьминь, 1602 г. [11, с. 468]. По формальным признакам возможно сравнение с *guriti (se), *gurati (: рус. диал. пск. *гүрится* ‘виниться’, чеш. *hourati* ‘качать’ и др. [48: 7, с. 177]), рефлексy которых, правда, не отмечены в польском, но, судя по чешскому примеру, могли/могут ограниченно употребляться в какой-то части западнославянского ареала.

Однако, учитывая участие -yni/-ynь в образовании славянских оценочных форм от крёстных имён, в пол. *Guryń* и ст.-рус. *Гурын-инь* вероятно видеть и дериваты от *Gurij, Гурій*. Из примеров сочетания нашего суффикса с основами библейских антропонимов нам известны совр. пол. *Fedyń* [60, с. 2590] и рус. *Федыня* – фамилии, в которых -ynь/-ыня можно трактовать и как изначальные -yni/-ynь, присоединённые к усечённым основам личных имён

Фёдор : *Fedor*, Феодосий : *Fedos*, *Fedosz* или Федот, и как переосмысленные *-oń*, *-уня* в составе, напр., *Fedoń* [60, с. 2585], *Феду́ня* [26, с. 371] и под.

gvozdyni*/gvozduń*: ст.-рус. *Гвоздынино* (*Боброва Гвоздынино*), XVI в. – назв. деревни в бывш. Балахольском (Балахнинском) уезде [27, с. 286]. Произв. от **gvozď* (см.: [48: 7, с. 185–186]). Древность образования не обязательна.

gъdyni*/gъduń*: хорв. *Gđinj* (Хвар), пол. *Gdynia* (р-н Гданьской Бухты) – гидронимы. Дериват от **gъď* ‘грязь, болото’, ‘слякоть’ (> хорв. *gad*). Подробнее, с литературой, см.: [16, с. 244–245].

chodyni*/ходуń*: др.-слвн. *Chodinię*, 1025 г., *Chodiniai*, 1028 г. и др. – правый приток Воглайны, ст.-пол. *Hodinia*, 1565 г., *Hodynie*, 1646 г. – ойконимы («w *Chodyniach* [...], we wsi *Chodyni*»), ст.-рус. *Ходыня*, 1410–1431 гг. – река, (произв.) *Ходынка* – река, рус. *Ходынь* – река, приток Москвы, укр. *Ходині*, 1851 г. – топоним. Производное от основы **xoditi*, **ходь*. Подробнее, с литературой, см.: [16, с. 247–248].

**ǰzterbyni*: серб. *Истребиња* – река, л. Поречки п. Дуная. В основе потамонима термин подсечно-огневого земледелия, соотносительный с **ǰzterbiti* ‘очистить’, ‘вырвать, вырубить (лес или другую растительность)’. Подробнее см.: [16, с. 253].

katyni*/katуń*: рус. *Катынь* – ойконим (бывш. Смоленская губ.), упоминаемый в документах под 1660 г. «къ мѣстечку *Катынь*», ст.-рус. *Катыня* – река (бас. Днепра). Производное от именной основы, соотносительной с глаголом **katati*(*se*) ‘катать, (пере)двигать’. Подробнее см.: [16, с. 130–131].

kloryni*/klorуń*: ст.-рус. **Клопыня* > **Клопынинь* – личное имя, от которого было образовано (топонимизация плюральной формы) название деревни в Московском уезде *Клопынины*, 1558 г. [4, с. 131]. Образование, формально соотносительное с **klopati*, **klopiti*, продолжения которых имеют семантику ‘ударять’, ‘стучать’ (см.: [48: 10, с. 69–70]).

komyni*/комуń*: ст.-рус. *Комынинь* Яковлевъ Иванъ, XVI в. (Орловский уезд [33, с. 188]), *Комынинь* Ивашка, XVII в. [10, с. 139]. Образование от subst. **комъ* ‘ком’.

Отнесение к рефлексам указанных праформ таких ст.-рус. личных имён, как *Камынин*, 1617 г. [25, с. 102], *Тихонь Камынинь* [38: I, с. 43], представляется проблематичным: если даже предполагать в них вторичное корневое *a*, возникшее из безударного *o*, то всё равно существует значительная вероятность образования их на базе рус. диал. апеллатива типа сиб. *камыня* ‘житель Камы, торговец лошадиный’ [30: 13, с. 32].

**kosyni*: (произв.) пол. *Kosynina*, *Kosynka*, *Kosynko* – совр. фамилии [60, с. 5419], ст.-рус. *Космынинь*, 1532 г. – антропоним [36: I, с. 208], *Космынинь* Василий [22 (Указатель), с. 39], произв. *Космынка*, 1703 г. – название деревни в бывш. Симбирском уезде [28, с. 135]. Дополнение к соответствующей статье в ЭССЯ ([48: 11, с. 147]: без пол. материала).

kotyni*/котуń*: пол. *Kotynia* – озеро (бас. Вислы и др.), кашуб. *Kotyńa* – гидроним (бывш. уезд Картузы), ранее отнесённый к неясным названиям. Дериват от **коть* ‘помещение для домашних животных, молодняка’. Подробнее см.: [16, с. 130]. Предлагаемое в [47, с. 193] **котуń*, основанное на личных именах рус. *Котыня*, пол. *Kotynia* ~ рус. диал. *котыни* ‘длинные, нечёсанные растрёпанные волосы’, следует признать омонимичным.

krasyni*/krасуń*: блр. *Красыни* – ойконим (бывш. Витебская губ. [39, с. 150]: попытка неудачного сравнения с лит. *krósnis* ‘печь’). Возможно, номен был перенесён в сферу географических названий из антропонимии. Дериват, соотносительный с **krasa*, **krasъjь*, укр. *красий* ‘пёстрый, разноцветный’ [48: 12, с. 95, 105].

*līxyni/*līxunь: др.-рус. Лихининъ Иванъ Борисовъ, 1359 г. (Новгород [40, с. 623]), ст.-блр. *Лихиничи* («... в *Лихиничох*»), 1492 г. – название села в Витебской земле [32: I, с. 551]. Сюда же производная пол. фамилия *Lichińska, Lichiński* [60, с. 6295] < **Lichiń*/**Lichinia*. Производное от прилаг. **līxъ*. С учётом отсутствия в приведённых формах результатов первой палатализации в них можно видеть фонетически продвинутые варианты со вторичным суффиксальным *u/i*, развившимся в историческую эпоху из этимологического **у*, потому сегмент *-in/-un-* вероятно рассматривать как суфф. **-yn-*.

*l'ubotyni/*l'ubotunь: серб. *Љуботинь* (Черногория), укр. карп. *Люботиня* (**L'ubotiŋa*) – местные названия. Дериват от восстановленного в ЭССЯ **l'ubota* (: рус. диал. *люботá* ‘о чувстве удовлетворения, восхищения’). См.: ([16, с. 275]: статья **L'ubotica*).

*l'ubъkyni/*l'ubъkunь: Λουπκίνη – жена Юсти(ни)а – славянского императора Византии. Дериват от **l'ubъka* (: словц. диал. *l'ubka* ‘любимая, любовница’, рус. диал. *любка* ‘то же’ и под.). Относительно словообразования ср. **něтъk-yni* < **něтъka* (подробнее см.: [15, с. 13]).

*l'ubyni/*l'ubunь: Λουβίνα, Λυβίνη – слав. географическое название в документах, касающихся Эпира (обл. Делвинская, окр. Аргирокастрский [8, с. 286, 287]), словн. *Ljubinj* – ойконим [52, с. 272], чеш. *Libyně* – топоним ([56, с. 158]: среди произв. от антропонимов, соотносительных с *любъ*), ст.-рус. *Любын(ь)*, 1507 г. – река в бывш. Каширском уезде [2, с. 35], *Любыня* – ойконим [22: IV, с. 54], блр. *Любынь* – гидроним в бассейне Сожа [63: III, с. 162]. Производное от **l'ubъ*. В славянских языках существует множество антропонимов с формантом *-yni/-unь*, часть из которых могла перейти в топонимический класс по модели, не предусматривавшей присоединения к личному имени посессивного суффикса, потому не исключено, что среди перечисленных местных названий потенциально могут оказаться как раз такие, отантропонимные.

*l'utyni: др.-чеш. *Lutyně*, 1477 г. ([49, с. 29]: соотносит с *Lutina*), пол. *Lutynia* ([56, с. 159]: *луть*) – личные имена. Западнославянские соответствия ст.-сл. *лутьини* *pravitas*, др.-рус., рус.-ц.-слав. *лутьини* = *лутьиня* ‘шероховатость, кривизна’ ([48: 15, с. 237]: только эти формы).

*lotyni/*lotunь: ст.-рус. *Лотынина* Томилова Олена, XVI в. [33, с. 194], *Лотыня*, XVI в., пол. *Lotynia* – антропонимы ([47, с. 194]: без объяснения). Производное от основы глаг. **lotati* (*se*), **lotiti* (*se*) со знач. быстрого движения, ср. образование с другим формантом **lotyga* [48: 16, с. 96, 104–105].

*l'okyni: полаб. *Lunkini*, XII (?) в. – личное имя (приводится по: [44: II, с. 198]). Производное от **l'okъ*, продолжения которого, помимо знач. ‘лук’, ‘радуга’, ‘излучина’, могли развивать семантику ‘хитрый, коварный’, ‘непрямой, несправедливый’, ср. рус.-ц.-слав. *лукъый* прилаг. [48: 16, с. 148–149].

*l'ьbunь: др.-рус. новг. *Лбына*, *Лбыня* (раннее – *лзь-*) – антропоним (приводится по: [13, с. 629]) ~ рус. диал. *лобынец* ‘здоровяк, верзила’ ([48: 16, с. 229]: только в составе производных на *-ец* и *-ка*).

*medyni: др.-новг. *Медыничъ* – антропоним (пример эксцерпирован из: [13, с. 632]) ~ пол. *Medynia* – топоним (приводится по: [49, с. 23]: без этимологической трактовки корневой части). Дополнение к соответствующей статье ЭССЯ ([48: 18, с. 72]: исключительно вост.-слав. материал).

*mokyni: *Mokina* (Мокина), XIV ст. – местность в Албании (В. Макушев неуверенно допускал чтение *Мокрина*) = **Mokinja*. Отсутствие результатов первой палатализации $k > \acute{c}$ перед i – причина видеть в нём развитие псл. *у. Подробнее см.: [16, с. 174]. Однозначно сюда же укр. диал. черниг. *Мокіня* – микропоним (болотистый луг [23, 1977 г.]).

*mōtyni: др.-чеш. *Mutyně* (пример даётся по: [49, с. 115]: со ссылкой на Я. Свободу), чеш. *Mutyně* ([56, с. 80]: мжтѣ). Образование, соотносительное с **mōtiti* (sę), др.-чеш. *mūtiti* ‘мутить; огорчать, печалить; мучить’ [48: 20, с. 143].

*mъrзyni/*mъrзynь: рус. **Мерзынь*/**Мерзыня* – антропоним, который можно усматривать в производной форме – гидрониме *Мерзыниха* (отмечен в бас. Оки [34, с. 272]). Образование, соотносительное с прилагательным **mъrзь(jь)*, ср. ц.-слав. мръзь ‘мерзкий, позорный’, укр. *мерzá* ‘гадость, мерзость’ и т. п. [48: 21, с. 166].

*nesuchyni: др.-чеш. *Nesuchyně*, 1316 г. – антропоним ([49, с. 29]: производит непосредственно от личного имени *Nesuch*). Сложение отрицания **ne* и **suchyni* (см. ниже).

*obdъryni/*obdъryнь: Кондрать *Одрыня*, 1654 г. – белоцерковский казак [40, с. 286]. Дериват от основы глагола **obdъrati*, **obdero*.

*okyni/*okynь: ст.-рус. *Окиня* Мосіевъ, 1587 г. – крестьянин (бывш. Тавренская вол. [40, с. 287]: «Может быть, христианское?»), (произв.) *Окининь*, 1613 г. – личное имя [35: II, с. 278], Данило Хотѣновъ сынъ *Окининь*, Василей Хотѣновъ сынъ *Окининь*, XVII в. [37: I, с. 97, 100]. Производное от subst. **oko* ‘око, глаз’.

*ploskyni: др.-рус. новг. *Плоскыня* – имя воеводы (в Новгородской летописи это имя употреблено с искажённым формантом – *Плоскына* [29, с. 13]: от *плоскъ* ‘плоский’). Производное от adj. **plosкъ*.

*popyni/*popyнь: ст.-рус. *Пупынин*, 1618 г. – личное имя [25, с. 106]. Производное от **popy*, рефлексы которого демонстрируют широкий спектр значений, среди которых: ‘пуп, пупок’, ‘желудок’, ‘завязь плода’, ‘бутон, почка’, ‘горб’. Ср. дериват с другим суфф. (-уѣ-) – рус. арханг. *пупыши* ‘о низком, полном человеке’ [30: 33, с. 134].

*rozdyni/*rozdynь: ст.-рус. *Поздыня* ([56, с. 86]: поздѣ), (произв.) *Поздынинь* Анхимъ, 1641 г. – белозерский посадский [40, с. 699]. Производное от **rozdъ*, ср. др.-рус. *поздъ* ‘поздний’ ([42: III, с. 303]: к псл. **rozdъ*), рус. арханг., новг., иркут. *поздый*, *поздой* ‘то же’ [30: 28, с. 329].

*rogyni/*rogynь: чеш. *Rohynice* – местное название, которое Ф. Миклошич даёт среди топонимов, производных от личных собственных имён с основой *rog-* ([56, с. 171]: без словообразовательного комментария). Дериват от **rogъ* ‘рог’.

*solyni/*solynь: пол. *Sołyń* – фамилия ([47, с. 199]: без объяснения), рус. *Солынин* – фамилия уральского казака [21, с. 239] ~ рус. диал. смол. *солыня* фолькл. – эпитет богатыря, 1914 г. [30: 39, с. 308]. Производное от корневой основы, восходящей к и.-е. **solo-*, ср. этимологически родственные лексемы типа арм. *olj* (**soljo-*) ‘здоровый, крепкий’, ‘целый’, лат. *salūs, -tis* ‘здоровье’, ‘благо, благополучие’ и др. ([57, с. 979–980]: **solo-*, **sol(e)uo-*). Т. е. применительно к слав. **solyni*/**solynь* – ‘сильный/могучий, здоровый’.

*suxyni/*suxynь: пол. *Suchynia* [60, с. 10855], ст.-укр. *Сухиня*, XVIII в. [6: 1, с. 655] – личные имена, ср. также укр. *Сухіня* – название нас. пункта (Бобровицк. р-н Чернигов. обл. [23]) и (произв.) рус. *Сухиничи* – ойконим в Подмосковье ([43, с. 541–542]: к укр. закарп. антропониму *Сухіна* [*Сухына*], диал. *сухіна* ‘худой, нежирный’ и др.) ~ укр. диал. зап. *сухіня*

‘сухощавый’ ([12: 5, с. 486]: *сухүү*). Производное от adj. **suxъ*. Сюда же, видимо, чеш. *Suchyňa* [47, с. 200].

**širyŋi*: серб., хорв. *Širinja* – антропоним ([49, с. 121]: как производное от **Šira*) ~ др.-рус. ширины = ширина = ширина ‘ширина’, ‘богатство, обилие’ и др. значения [35: III/2, с. 1595]. Дериват от архаичного бессуфф. прилаг. **širъ* ‘широкий’: ст.-сл. ширъ *latus* [56, с. 113].

**terbyni*: серб., хорв. *Trebinja (Travunja)* – название притока Купы в бассейне Савы, *Trebinja* – топоним (Далмация), рус. *Теребынь*, *Теребынка* – гидронимы в бывшей Смоленской губ. Производное от глагола **terbiti* ‘расчищать, корчевать’ или от имени **terbъ* ‘расчищенное от пней, древесных корней место под посеvy’. Подробнее, с литературой, см.: [16, с. 162–163, 366–367].

**velyŋi*: чеш. *Velyně* ([49, с. 29]: считает дериватом от чеш. антропонима *Vela*). Производное от основы, представленной в **velьjъ*: ст.-сл. велии, др.-чеш. *velí*, рус. устар. *велий* ‘большой’ [42: I, с. 288], **velikъ*. Не исключён результат гипокористизации композита вроде **vele-mirъ*, **vele-myslъ*, **vele-slavъ*, ср. выше **bolyni*.

**volynъ*: макед. *Волинь* – топоним, (произв.) чеш. *Volynka* – приток Влтавы, ст.-рус. *Волинь* – ручей, рус. *Волинь [Валын’]* – гидрообъект в бассейне Оки. Подробнее см.: [16, с. 82]. Видимо, старый географический термин. Сюда же укр. хороним *Волинь*. Мы принимаем этимологию Г. А. Ильинского, согласно которому др.-рус. *Волинь* – чисто славянское образование от корня *vel-* ‘возвышение’ (~ пол. *wole* ‘птичий зоб’) с суфф. *-унь*, т. е. «страна холмов», ср. *pust-унь*, *gost-унь* [17, с. 435]. Разбор версий происхождения хоронима *Волинь* см.: [45, с. 181–189].

**žityni*: Ζητούνι, Ζητούνιον – славянский топоним в Фессалии, убедительно истолкованный М. Р. Фасмером как древнее слав. **Žityni* – дериват на *-yni* от **žito* ‘хлеб (в поле), зерно’. Для него обнаруживаются цельнолексемные аналоги в восточнославянской ойконимии, ср.: блр. *Жытынь (Žyтуń)* (трижды; территория бывш. Гродненской губ.), укр. *Житинь (Žyтуń)*; дважды). Подробнее см.: [16, с. 129].

II

Данные этимологии и лексической реконструкции дают прочные основания говорить о сумме, очевидно, древних изолексов различной конфигурации, а именно:

Изолексы, связывающие отдельные славянские языки всех групп

**bělŋi* (серб., хорв. *bjeliŋa* ‘белизна’ (ЭССЯ) & (произв.) пол. *Białyŋski, Białyŋska* & ст.-рус. *Белынич*, *Белынич* *Татариново*, рус. *Белынь*, блр. *Белынь*);

hodyni*/ходунь* (др.-слвн. *Chodinię, Chodiniaię* & ст.-пол. *Hodinia, Hodynie* & ст.-рус. *Ходыня, Ходынка*, рус. *Ходынь*, укр. *Ходині*) – топонимическая изоглосса;

l’ubyni*/l’убунь* (балканослав. Λουβίνα, Λουβίνη, слвн. *Ljubinj* & чеш. *Libyně* & ст.-рус. *Любын(ь)*, *Любыня*, блр. *Любынь*) – топонимическая изоглосса;

**volynъ* (макед. *Волинь* & чеш. *Volynka* & ст.-рус. *Волинь*, рус. *Волинь*, укр. *Волинь*).

Узкие южно-западнославянские изолексы

**cětyni* (др.-серб. Цѣтинѣ & пол. *Cetynia*, чеш. *Cetyně*);

gostyni*/gostунь* (балканослав. Γαστούνη, хорв. *Gostinjac* & чеш. *Hostýň, Hostyně*, пол. *Gostyn, Gostynia*);

**grabyni* (балканослав. Γραβουνα, Γραβουσα, хорв. *Rabinja* (< **Grabinja*) & чеш. *Hrabyně* (позднее – *Rabyně*), пол. *Hrabyńka*);

*gъdyni/*gъdynь (хорв. *Gdinj* (Хвар) & пол. *Gdynia*) – сепаратная гидронимная изоглосса.

Сепаратные южно-восточнославянские изолексы

*l'ubotyni/*l'ubotynь (серб. *Љуботињ* & укр. карп. *Люботиня*, **L'ubotiŋa*);

*mokyni (балканослав. *Mokina* (Мокина), XIV ст. & укр. *Мокіня*);

*širyni (серб., хорв. *Širinja* & др.-рус. ширины = ширина = ширина 'ширина', 'богатство, обилие');

*terbyni (серб., хорв. *Trebinja* & рус. *Теребынь*, *Теребынка*);

*žityni (балканослав. *Zητούνι*, *Zητούνιφ* & блр. *Жытынь*, укр. *Житинь*).

Сепаратные западно-восточнославянские изолексы

*boryni/*boryнь (пол. *Boryń* & др.-рус. Борыня, Давыдъ Борыничъ);

*duryni/*duryнь (пол. *Duryń* & ст.-рус. *Дурыня*);

*dъlgyni/*dъlgynь (пол. (произв.) *Długińska* & ст.-рус. *Долгыня* Васко);

*godyni/*godynь (чеш. *Hodyně*, пол. *Godyń*, *Godynia* & ст.-рус. *Годыня*);

*kosmyni (пол. *Kosmynina*, *Kosmynka*, *Kosmynko* & ст.-рус. *Космынинь*);

*lixyni/*lixynь (пол. *Lichińska*, *Lichiński* & др.-рус. Лихининъ Иванъ Борисовъ, ст.-блр. *Лихиничи*);

*l'utyni (др.-чеш. *Lutyně*, *Lutynia* & ст.-сл., др.-рус. лютыни);

*lotyni/*lotynь (пол. *Łotynia* & ст.-рус. *Лотыня*, *Лотынина* Томилова Елена);

*medyni (пол. *Medynia* & др.-новг. Медыничъ);

*solyni/*solynь (пол. *Sołyń* & рус. *Солынин*);

*suxyni/*suxynь (чеш. *Suchyňa*, пол. *Suchynia* & ст.-укр. *Сухиня*, укр. *Сухіня*, рус. *Сухиничи*).

Выводы

1. Этимологический разбор комплекса архаичных славянских именных сложений с формантом *-yni/-ynь* показывает их солидный реконструктивный потенциал, а потому их должно воспринимать как базу для восстановления многих лексических единиц праславянского уровня.

2. Семантический диапазон восстанавливаемых праславянских лексем охватывает многие сферы древнего словаря: от названий лиц и их характеристики – до обозначений форм рельефа.

3. Значительная часть реконструированных прототипов показывает сложную картину распределения их рефлексов по славянским языкам, что характеризует географию праформ в праславянском.

Перспективы дальнейшей работы мы видим в продолжении сбора фактологической базы и оценке собранного материала сквозь призму сравнения с данными других индоевропейских языков.

Список использованной литературы

1. Акты исторические, собранные и изданные Археографическою комиссиею. Санкт-Петербург, 1841–1845. Т. I–V и Указатель.

2. Акты русского государства 1505–1526 гг. / сост. акад. С. Б. Веселовский. Москва : Наука, 1975. 437 с.

3. Акты социально-экономической истории Северо-Восточной Руси конца XIV – начала XVI в.: в 3 т. Москва : Изд-во АН СССР, 1958. Т. 2. 727 с.

4. Акты феодального землевладения и хозяйства. Акты Московского Симонова монастыря (1506–1613 гг.) / сост. Л. И. Ивина. Ленинград : Наука, 1983. 352 с.
5. Аникин А. Е. Русский этимологический словарь. Москва : Рукописные памятники Древней Руси, 2007–2020. Вып. 1–15.
6. Архів Коша Нової Запорозької Січі. Корпус документів 1734–1775. Київ, 1998–2000. Т. 1–2.
7. Архивный материал. Новооткрытые документы поместно-вотчинных учреждений Московского государства. *Московский Архив Министерства юстиции*. М., 1909. Т. II.
8. Гильфердинг А. Ф. История сербов и болгар. Кирилл и Мефодий. Обзор чешской истории. *Собрание сочинений*: в 4 т. Санкт-Петербург, 1868. Т. I. 444 с.
9. Грамоти XIV ст. / упор., вступ. стаття, коментарі і словники-показчики М. М. Пещак. Київ : Наукова думка, 1974. 219 с.
10. Грамотки XVII – начала XVIII века / под ред. С. И. Коткова. Москва : Наука, 1969. 416 с.
11. Дела Тайного Приказа (= Русская историческая библиотека, издаваемая Императорской археографической комиссией. Т. XXII). Санкт-Петербург : Типогр. Главного управления уделов, 1908. Кн. 2. 572 с.
12. Етимологічний словник української мови: в 7 т. / за ред. О. С. Мельничука. Київ : Наукова думка, 1982–2012. Т. 1–6.
13. Зализняк А. А. Древненовгородский диалект. Москва : Языки русской культуры, 1995. 720 с.
14. Іліаді О. І. До питання про реконструкцію праслов'янського шару похідних із формантами *-uni/-uny* та *-ava*. *Типологія мовних значень у діахронічному та зіставному аспектах*. 2007. Вип. 15. С. 155–163.
15. Іліаді О. І. Слов'янські мовні релікти в топонімії Балкан. Київ ; Кіровоград : КОД, 2008. 420 с.
16. Іліаді О. І. Праслов'янська топонімія балканського ареалу : дис. ... д-ра філол. наук : 10.02.03 / Український мовно-інформаційний фонд НАН України. Київ, 2008. 478 с.
17. Ильинский Г. А. Проблема праславянской прародины в научном освещении А. А. Шахматова. *Известия ОРЯС Российской Академии наук*. 1922. Т. XXV (за 1920 г.). С. 419–436.
18. Казлова Р.М. Беларуская і славянская гідранімія. Праславянські фонд. Гомель : ГГУ, 2000–2002. Т. I–III.
19. Лома А. Српскохрватска географска имена на *-ина*, мн. *-ине*: преглед типова и проблеме класификације. *Ономастолошки прилози*. 1997. Књ. XIII. С. 1–26.
20. Морозкин М. Славянский именованослов или собрание славянских личных имен в алфавитном порядке. Санкт-Петербург, 1867. [2], 108, 213 с.
21. Назаров А. И. Очерки по истории фамилий уральских (яицких) казаков. Алматы : Комплекс, 2003. 301 с.
22. Новгородские писцовые книги, изданные Археографическою комиссиею. Санкт-Петербург, 1859–1910. Т. 1–6 и Указатель.
23. Ономастический архив Института украинского языка НАН Украины.
24. Памятники русской письменности XV–XVI вв. Рязанский край / под ред. С. И. Коткова. Москва : Наука, 1978. 190 с.

25. Памятники южновеликорусского наречия. Конец XVI – начало XVII в. / под ред. С. И. Коткова. Москва : Наука, 1990. 232 с.
26. Петровский Н. А. Словарь русских личных имён. Москва : Советская энциклопедия, 1966. 366 с.
27. Писцовые материалы дворцовых владений второй половины XVI века / отв. ред. Н. А. Горская. Москва : Институт российской истории, 1997. 302 с.
28. Поливанов В. Н., Красовский В. Э. Материалы исторические и юридические района бывшего Приказа Казанского дворца. Симбирск : Изд. Симбирской Ученой архивной комиссии, 1898. Т. 2. 214 с.
29. Роспонд С. *Miscellanea onomastica Rossica. Восточнославянская ономастика: Материалы исследования* / отв. ред. А. В. Суперанская. Москва : Наука, 1979. С. 5–47.
30. Словарь русских народных говоров / под ред. Ф. П. Филина, Ф. П. Сороколетова, С. А. Мызникова. Ленинград ; Санкт-Петербург : Наука, 1965–2021. Вып. 1–52.
31. Словарь церковнославянского и русского языка, составленный Вторым отделением Императорской Академии наук. Санкт-Петербург, 1847. Т. I–IV.
32. Словник староукраїнської мови XIV–XV ст. / ред. Л. Л. Гумецька, І. М. Керницький. Київ : Наукова думка, 1977. Т. I–II.
33. Смирнов П. Орловский уезд в конце XVI века по писцовой книге 1594–5 гг. Киев : Типогр. Императорского университета Св. Владимира, 1910. 411 с.
34. Смолицкая Г. П. Гидронимия бассейна Оки (Список рек и озер). Москва : Наука, 1976. 402 с.
35. Срезневский И. И. Материалы для Словаря древнерусского языка. Москва : Книга, 1989. Т. I–III.
36. Архив П. М. Строева. Т. I // Русская историческая библиотека. Петроград, 1915; Т. II // Русская историческая библиотека. Петроград, 1917.
37. Тверское дворянство XVII века / обраб. чл. Тверской ученой архивной комиссии В. Н. Сторожева. Тверь, 1891–1894. Вып. 1–3.
38. Труды Орловской ученой архивной комиссии. Орел, 1890–1899. Т. I–III.
39. Трусман Ю. Ю. Этимология местных названий Витебской губернии. Ревель : Типогр. Г. Матизена, 1897. 331 с.
40. Тупиков Н. М. Словарь древнерусских личных собственных имен. Санкт-Петербург : Типогр. И. Н. Скороходова, 1903. 857 с.
41. Унбегаун Б. О. Русские фамилии / пер. с англ. Л. В. Куркиной, В. П. Нерознака, Е. Р. Сквайрс; общ. ред. Б. А. Успенского. Москва : Прогресс, 1989. 448 с.
42. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. / пер. с нем. и доп. чл.-кор. АН СССР О. Н. Трубачева; под ред. и с предисл. проф. Б. А. Ларина. 2-е изд., стереотип. Москва : Прогресс, 1986–1987. Т. I–IV.
43. Чучка П. П. Прізвища закарпатських українців. Історико-етимологічний словник. Львів : Світ, 2005. 704 + XLVIII с.
44. Шафарик П. Й. Славянские древности / пер. с чеш. и предисл. О. Бодянского. Москва, 1848. Т. 2. 442 с.
45. Шульгач В. П. Ойконімія Волині: Етимологічний словник-довідник. Київ : Кий, 2001. 189 с.

46. Шульгач В. П. К реконструкции праславянского лексического фонда: производные на *-уть* (на основе ономастического материала «Новгородских писцовых книг»). *Студії з ономастики та етимології*. 2003. Вып. 2. С. 69–89.
47. Шульгач В. П. Нариси з праслов'янської антропонімії. Частина I. Київ : Довіра, 2008. 413 с.
48. Этимологический словарь славянских языков: Праславянский лексический фонд / под ред. О. Н. Трубачёва, А. Ф. Журавлёва, Ж. Ж. Варбот. Москва : Наука, 1974–2018. Вып. 1-41.
49. Dickenmann E. Das slavische Suffix *-yni* (*-ynja*) unter Besonderer Berücksichtigung des serbokroatischen. Ein Beitrag zur slavischen Wortbildung. Münster (Westfalen), 1978. 139 s.
50. Dva denníky Dra Matiaše Borbonia z Borbenheimu. *Historický archiv*. 1896. Č. 9. 165 s.
51. Eckert R. Zu den Namen für weibliche mythologische Wesen auf *-yn'i* im Slawischen. *Zeitschrift für Slawistik*. 1977. № 1. (Bd 22). S. 44–52.
52. Imenik mesta. Pregled svih mesta i opština, narodnih odbora srezova i pošta u Jugoslaviji. Beograd : Izd. «Službenog lista FNRJ», 1956. 499 s.
53. Maretić T. O narodnim imenima i prezimenima u Hrvata i Srba. *Rad Jugoslavenske akademije znanosti i umjetnosti*. 1886. T. 82 S. 69–154.
54. Meillet A. Études sur l'étymologie & le vocabulaire du vieux slave. Seconde partie. Paris, 1905. 511 p.
55. Miklosich F. Vergleichende Grammatik der slavischen Sprachen. Wien : Wilhelm Braumüller, 1875. Bd II. 504 S.
56. Miklosich F. Die Bildung der slavischen Personen- und Ortsnamen. Heidelberg : Carl Winter, 1927. 354 s.
57. Pokorny J. Indogermanisches etymologisches Wörterbuch. Bern ; München : Francke Verlag, 1959. Bd I. 1183 s.
58. Russisches geographisches Namenbuch / begr. von M. Vasmer. Wiesbaden, 1962–1980. Bd I-X.
59. Sławski F. Zarys słowotwórstwa prasłowiańskiego. *Słownik prasłowiański* / pod red. F. Sławskiego. Wrocław etc. : PAN, 1974. T. I. S. 139–141.
60. Słownik nazwisk używanych w Polsce na początku XXI wieku / oprac. K. Rymut. Kraków, 2003 (digital version: CD).
61. Słownik prasłowiański / pod red. F. Sławskiego. Wrocław etc. : PAN, 1974–2001. T. I–VIII.
62. Šmilauer V. Osídlení čech ve světle místních jmen. Praha : ČSAV, 1960. 392 s.
63. Wörterbuch der russischen Gewässernamen / begr. von M. Vasmer. Berlin ; Wiesbaden, 1961–1969. Bd I–V.

MEANS OF CREATING THE EFFECT OF FEAR IN ENGLISH ARTISTIC WORKS

O. I. PANCHENKO

Oles Honchar Dnipro National University, Dnipro

Summary. *This section of the monograph deals with the emotion concept of fear which is actualized in the author's discourse on different levels. Nominative means on the lexico-stylistic level comprises its name, members of synonymic varieties, free word combinations and phraseological units. Descriptive component is actualized with characters' non-verbal responses, their eyes, lips, pantomimic and voice quality. Expression of fear on the level of grammar is often represented in the use of exclamatory sentences, parenthetical words, negative constructions as well as imperative mood. Phonetic level is represented with author's means of conveying characters' intonation and graphical means, onomatopoeia, alliteration and graphon. The prospects of the investigation are connected with the research of translation means of the units under consideration.*

Key words: *emotion, fear, lexical and stylistic level, grammar level, phonetic level.*

Анотація. *У розділі розглядається емоція страху, яка актуалізується в дискурсі автора на різних рівнях. Номінативний засіб на лексико-стилістичному рівні охоплює його назву, синонімічні різновиди, вільні словосполучення та фразеологізми. Описовий компонент актуалізується невербальними реакціями персонажів, їхніми очима, губами, пантомімікою та якістю голосу. Вираз страху на рівні граматики часто представлений у використанні окличних речень, слів у дужках, негативних конструкцій, а також наказового способу. Фонетичний рівень представлено авторськими засобами передачі інтонацій героїв та графічними засобами, ономапоєю, алітерацією та графоном. Перспективи дослідження пов'язані з вивченням засобів перекладу одиниць, що розглядаються.*

Ключові слова: *емоція, жах, лексико-стилістичний рівень, граматичний рівень, фонетичний рівень.*

Introduction. On the contemporary stage of the scientific knowledge development the study of emotions attracts attention of foreign and native researches. Such sciences as psychology, ethnology, sociology and philosophy present surveys on the topic of emotion research. Studies concerning methods of emotions' representation in literary works are a fertile soil for linguists and the science called emotiology. Creation of the emotional atmosphere in literary text is the result of the author's deliberate selection of appropriate figurative means, that evoke in readers intended emotions, dispose them to a certain way of perception and form affective evaluation.

Up-to-date critical literature review. In the course of past decade realization of one's emotional state in language, which is not thoroughly investigated in theory of communication, as well as in the theory of text, is under increasing focus on the part of linguists and psycholinguists. As a result, the study of texts that depict the world of emotions, particularly author's means of their expression towards certain people, events, and circumstances, are of the highest priority. The issues concerning emotions' representation in literature are covered in works written by V. Shakhovsky, O. Alexandrova, O. Filimonova, L. Babenko, V. Hak, N. Aryutunova, Zoltán Kövecses etc. The

special emphasis on these studies may be explained by the fact that literary work is one of the most flexible forms that are susceptible to any changes in culture, providing freedom for author's phrasing and utterances' construction.

The aim and objectives of the research is to analyze linguistic means conveying the atmosphere of fear in the original text of the novels written by Joanne Rowling. In order to attain the aim, the row of following *objectives* was set: to study the concept of fear in literature; to analyze the lexico-semantic field of the word «fear»; to determine the amount of lexical units studied with the help of the excerpts; to analyze translation of the given units; to determine optimal variant of translation and to demonstrate issues of untranslatability.

Research results and their discussion. The emotion of fear, being an integral part of mankind's evolution, has always existed in literature, and each century left an imprint of the fears that tormented it in literary works. In the course of time the sources of fear varied, but not fear itself, which is eternal and immutable. The subject of fear is among the most prevalent in literature. To create a strong and eerie atmosphere Rowling uses effectively various linguistic means in the series of novels about Harry Potter. She places her characters in another world which is closely connected with our one, but nevertheless has considerable distinctions.

Anomalous world, like created one by Joanne Rowling, according to the definition given by S. Plotnikova, is such a possible world that is organized on the basis of another principles, than our (ordinary) world. Author's magical world is an anomalous possible place, where the decorations of reality are changeable, and its boundaries are constantly astir [4, p. 106].

N. D. Aryutunova stated that anomaly "is often mysterious or dangerous. That is why it makes one think (create thought) and act (create life)" [3, p. 4]. Anomalous magic world, which enters the main character enters, is dangerous. Not only due to the magical creatures that inhabit it, but mainly due to the constant sense of presence of something evil – the hearsays about Dark Lord not being dead and gaining his power once again, mysterious disappearances of people, strange omens – the writer creates specific atmosphere of anticipation that something bad is about to happen. Appearance of the atmosphere of fear in novels is often conditioned by certain circumstances, threatening life or well-being of characters. Fear, as a complex mental construct, that appears in one's consciousness is realized in novels as information about something that evokes this feeling and character's state in the process of this emotional experience.

Representation of the concept of fear is remarkable for special variety. Elements of fear in the series of novels are represented in all levels of language, namely: lexico-stylistic, grammatical and phonetic. Means of the first level are under particular attention in the course of the study.

Lexico-stylistic level. One of the main ways of nomination of the concept of fear are prepositional-nominal utterances that usually accompany description of characters' actions (usually followed by such words as *with fear, in terror, with fright, in panic, with terror*) "Dean Thomas shrugged at him and Lavender Brown lookedpuzzled, but nearly everybody else clapped their hands to theirmouths **in horror**" [15, p. 82]) or their physical reactions ("Filch and Umbridge were standing, apparently **transfixed in horror**, halfway down the stairs." [13, p. 557]). According to O. Filimonova [6, p. 402-403], this vocabulary is further divided into three groups: kinemes denoting any movement on one spot; kinemes representing abrupt movement away; kinemes of hiding. The linguist states that the first group is represented with the help of kinemes of trembling ("He sat there, twitching with terror, staring up at them" [15, p. 274], "The elf's eyes were wide with terror and he was shaking" [13, p. 535]), process of grabbing something, and those designating the process of falling ("Harry's mouth fell open in horror" [13, p. 457]). The second group is

represented by kinemes of moving away (“Harry yelled, turning quickly from the monstrous transformation taking place before them” [13, p. 697]). The third group is characterized by indication on the place where a character hides or where he hides an object. As a rule characters hide their face in arms (“Winky looked quite horrified at the idea, and closed her fingers slightly so that her face was half-hidden again” [11, p. 89])

The best way of presenting character’s emotions is to put them into a certain unexpected situation and observe their feelings. Taking into consideration classification of lexical means of the depiction of emotions made by V. Shakhovsky, namely: 1) vocabulary that names an emotion (denotes an emotional state); 2) vocabulary that describes an emotion (description of physical emotion’s display); 3) vocabulary that expresses an emotion (serves to designate emotions through communication. In this case not only lexical, but also all another layers of language have their means for the emotions’ conveying) [7, p. 91-100]. In the course of the research it was found that the first two groups are the most widely used in the author’s discourse when describing emotional state of characters. Among all nominations there are distinguished: the name of the concept – lexeme *fear* (“I fear the thing you dread will indeed come to pass...” [11, p. 176]); all its synonyms (dread, panic, horror, terror, etc.); free (to be afraid/frightened/scared) and phraseologized verb collocations (to be frightened to death, to be panic-stricken): “The crowd was afraid, and silence fell abruptly and completely...” [10, p. 590].

To understand better the author’s choice of vocabulary means that convey emotion of fear in all its various manifestations, the excerpts from all the seven books were made. On their basis it can be stated that lexical means of the first group (emotion’s nomination) is represented mainly by such words as “*horror, panic, awe, trepidation, dread, terror, fear, alarm, shock*”. The second group (description of emotion) consists of: a) adjectives (*panic-stricken, frightened of, horrified, terrible, terrified, frightened to death, transfixed, horror-struck, fearful, aghast, sinister, ominous, eerie, vicious, grim, gruesome, grisly, nightmarish, shocking, alarmed, unnerving, horrific, awful, dreadful, positively alarming, cold with dread, frightened beyond his wits, blood-curdling, flabbergasted, transfixed with horror*); b) verbs (*frighten anyone to death, scare somebody senseless, to be dreading, scare the living daylight out of somebody, to be afraid of, frighten, to look round in alarm, fear lapped at him, to be lost in horrified shock, fear stirred in chest, terror tore at heart, fear swelled inside him, dread flooded Harry, to be feared, make somebody jump, turn cold, freak somebody out, he couldn’t move for fear*); c) nouns (*sputter of terror, lurch of fear, thrill of terror/dread, spasm of horror, utter terror, troubled expression, paramount terror, scream/gasps of horror, waves of shock, paralyzing terror*); d) adverbs (*evilly, viciously, sinisterly*).

Expression of fear is also conveyed with the help of lexical means that due to their semantical-stylistic features are able to express character’s subjective attitude towards the interlocutor or situation: “‘Merlin’s beard, Harry, you made me jump,’ said Slughorn, stopping dead in his tracks and looking wary” [12, p. 449]. The use of emotionally colored phrase (*Merlin’s beard*) as a verbal breakthrough in reply to the unexpected appearance of the other character. The words “*you made me jump*” indicate emotion of fear caused by unexpected.

Taken apart or together, the abovementioned lexical means play significant part in the author’s discourse and in conveying of the appropriate atmosphere of fear.

Rich system of tropes such as epithets, metonymy, similes, and metaphors constitute special point of interest when analyzing lexico-semantic means of the atmosphere of fear creation. These tropes are widely used by the author when describing magical creatures. The second book of heptalogy, “Harry Potter and the Chamber of Secrets”, presents the readers with two of the most

widespread phobias, namely arachnophobia – the fear of spiders and ophiophobia (or ophiophobia) – the abnormal fear of snakes. “Spiders. Not tiny spiders like those surging over the leaves below. Spiders the size of carthorses, eight-eyed, eight-legged, black, hairy, gigantic” [9, p. 291]. The author uses simile to attain the necessary effect and to make emphasis on their enormous size. Different describing of the size of these beasts creates extra effect of their massiveness “not tiny”, “the size of carthorses”, “gigantic”.

The description of the Basilisk – a giant snake that attacked students of the Hogwarts School – imparts the following: “Of the many fearsome beasts and monsters that roam our land, there is none more curious or more deadly than the Basilisk, known also as the King of Serpents. This snake, which may reach gigantic size, and live many hundreds of years, is born from a chicken’s egg, hatched beneath a toad. Its methods of killing are most wondrous, for aside from its deadly and venomous fangs, the Basilisk has a murderous stare, and all who are fixed with the beam of its eye shall suffer instant death” [9, p. 306]. Superlative degrees of adjectives “more curious or more deadly” show the superiority of this beast over the others. The author also emphasizes on the Basilisk’s gigantic size and long life duration. The last especially scares, because, according to the mythology, in the course of time a Basilisk becomes stronger and more terrible.

Special emphasis should be laid on metaphors that may be divided into:

1) ontological. These metaphors represent non-physical object as something tactile. One of the possible realizations of such metaphors is personification of fear [7, p. 59-60] (“Fear jabbed at his insides like needles” [13, p. 110]);

2) orientational. This type of metaphors precise fear’s orientation [7, p. 35-45]. The most frequent place where fear focuses are character’s “insides”, such as:

- chest (“Fear stirred in Harry’s chest” [12, p. 571]);
- stomach (“Harry’s stomach contracted with fear” [13, p. 641]);
- heart (“His heart was hammering madly” [13, p. 254]).

3) structural [7, p. 25-34]. These metaphors may liken the emotion of fear to some natural phenomena such as *water* (“Dread flooded Harry at the sound of the words...” [12, p. 543]) or *fog* (“...fear lapped at him as he looked left and right for pursuers he was sure would come” [11, p. 55]).

Taking into consideration detailed classification of metaphors made by Zoltán Kövecses (fear is a fluid in a container, a hidden enemy, a tormentor, a supernatural being, an illness, insanity, the subject of fear is a divided self, an opponent in a struggle, a burden, a natural force, a social superior) [8, p. 23-24]. Now we’ll take a closer look to the metaphors represented in the author’s discourse.

• Fear is a fluid in a container: “On the ground in front of them, Ron’s face **filled with anguish**” [10, p. 307];

• fear is a hidden enemy: “A feeling of **horror was rising** like bile in his throat” [13, p. 483];

• fear is a tormentor: “Fear **jabbed at his insides** like needles” [13, p. 110];

• fear is a supernatural being: “Harry stared back into the face that had **haunted** his nightmares for three years” [11, p. 558];

• fear is an illness: “Harry **felt a sick swooping in his belly**. He, Ron and Hermione gazed at one another in horror” [10, p. 357]; “Aragog clicked his pincers furiously, and all around the hollow the sound was echoed by the crowd of spiders; it was like applause, except applause didn’t usually make Harry **feel sick with fear**” [10, p. 205];

- fear is insanity: “Terrified the house-elves out of their wits –” [11, p. 161]; “His voice shook, he seemed frightened beyond his wits” [11, p. 556];

- the subject of fear is a natural force: “As he said it, his stomach **flooded with a wave of molten panic**” [11, p. 280].

Level of grammar. According to I. Arnold, “emotive syntax implies specific structural formations, the aim of which is transfer subject-evaluative meaning, emotionally colored attitude of those who speak” [2, p. 13]

Expression of fear on the grammatical level is often represented in the use of exclamatory sentences, parenthetical words, negative constructions as well as imperative mood. The more is the state of fear, the higher is disorganization of syntactical structure. Interruptions, repetition, unfinished syntactical constructions, parceling – all of them are indicators of a high-concentrated emotion.

Exclamatory sentences are unique type of utterances, in which formally-syntactical meaning combines with additional connotation. Exclamations being uncontrollable verbal breakthrough of emotions accompany as a rule cries for help (“*Snape moved away, leaving Neville breathless with fear. ‘Help me!’ he moaned to Hermione*” [15, p. 132]).

A character may also have *problems with speech when experiencing fear* (“*Sweet girl ... clever girl ... you – you won’t let them ... help me ...*” [15, p. 396]). *Apart from request for help, this example also represents the usage of unfinished elliptical sentences that are representatives of high verge of anxiety.*

The author achieves certain emotional degree of utterances with the help of well-considered combinations of syntactic means, which reinforce emotive potential of means on all other layers, and thus intensify utterances, reflect author’s worldview through the prism of mental experience of imaginary information receiver.

Negations translate one’s unwillingness to accept the situation that evokes strong emotion of fear. “‘No!’ she shrieked. ‘NO! this cannot be happening... it cannot... I refuse to accept it!’” [13, p. 524]. “‘No, no, no!’ said Hermione, looking aghast” [13, p. 647]. “‘Ah, no!’ said Ron, staring horror-struck at the parchment” [12, p. 421]. “‘No!’ said Hermione, sounding frightened. ‘He can’t know that, Harry, how could he –?’” [10, p. 401]. “‘NO!’ The scream was the more terrible because he had never expected or dreamed that Professor McGonagall could make such a sound” [10, p. 587].

Concentration of various syntactic means on creation of the atmosphere of fear, such as rhetorical questions (“He looked helplessly at Hermione, whose face was stricken. ‘Harry,’ she said timidly, **‘don’t you see?’** This ... this is exactly why we need you ... we need to know what it’s really like ... facing him ... facing V-Voldemort”) [13, p. 293]; “Ron looked up at Harry, a sort of blind horror in his face. **‘Why did I do it?’** he said wildly. ‘I don’t know what madame do it!’” [11, p. 347]), parenthetical words and word-combinations (“But then, through the mist in front of him, he saw, **with an icy surge of terror**, the dark outline of a man, tall and skeletally thin, rising slowly from inside the cauldron” [11, p. 557-558]), are the evidence of special way to represent concept of fear on the text level.

One-member sentences are of special importance when conveying emotion of fear directly in characters’ speech. The author often uses verbs in imperative mood. Such sentences are usually arranged with exclamatory mark and convey request for help (*Help! Save us! Quickly, do something!*). Concentration of such sentences indicates presence of the state of fear in characters.

Simple sentences are used by the author to add dynamics to the narration. At the same time these sentences help to increase emotional atmosphere of fear: “Ron didn’t speak. He didn’t move. His eyes were fixed on a point some ten feet above the Forest floor, right behind Harry. His face was livid with terror” [9, p. 204]. “Mr Dursley stopped dead. Fear flooded him” [14, p. 9]

“The hanging man’s **pupils were wide, dilated with fear**, and they seemed to swell, bigger and bigger until their blackness swallowed Harry whole –” [10, p. 230]. Marked by commas parenthetical construction in this example illustrates author’s intention to convey strong emotion of fear experienced by the character by means of describing his widened with fear eyes twice. Parenthetical construction adds special emphasis to the non-verbal manifestation of emotion, thus intensifying it. “At once, Voldemort’s wand began to emit echoing screams of pain ... then – Voldemort’s red eyes widened with shock – a dense, smoky hand flew out of the tip of it and vanished ...” [11, p. 577]. Expletive constructions that are marked with dashes or brackets are thought to have stronger emotional coloring and provide stronger expression of the text in comparison with parenthetical words, marked by commas.

O. Alexandrova stressed on the importance of word-order (its change and according syntactical transformations) when creating special emotional atmosphere [1, p. 57]. For example, inversion, depending on a context, may intensify or lower emotional atmosphere of the text. “**Cold with dread**, Harry slowly pulled out the bag of Zonko’s tricks and the Marauder’s Map” [15, p. 210]; “**And to Harry’s horror**, a voice answered, and the voice seemed to come from Quirrell himself” [14, p. 211].

Unfinished, interrupted syntactic constructions express emotion of fear in general verbal representation of linguistic image. They reflect characters’ inner state of mind, their thinking process and inability to concentrate when experiencing intense emotion of fear: ““We attacked a teacher ... we attacked a teacher ...’ Hermione **whimpered, staring** at the lifeless Snape **with frightened eyes**. ‘Oh, we’re going to be in so much trouble –” [15, p. 265]. In this example author’s note of character’s appearance and her voice quality provides receivers with better understanding of undergoing emotions on the basis of readers’ common knowledge, experience, as well as given context.

Repetitions intensify emotive tone of the atmosphere of fear, which usually is expressed with the help of means of direct lexico-semantic nomination. Various fragments of utterances may be repeated:

a) separate words, e.g.: “Harry would have screamed, but he couldn’t make a sound. Where there should have been a back to Quirrell’s head, there was a **face**, the most terrible **face** Harry had ever seen. It was chalk white with glaring red eyes and slits for nostrils, like a snake” [14, p. 212];

b) sentence or its part, e.g.: “**he was scared** to sleep ... yet he did not know how long he could fight it ... Dumbledore had told him to stay ... that must mean he was allowed to sleep ... but **he was scared** ... what if it happened again?” [13, p. 439]; ““Harry, I know you really want to go to Godric’s Hollow, but **I’m scared ... I’m scared** at how easily those Death Eaters found us yesterday” [10, p. 153].

Along with repetition, parceling construction in emotive syntax is an effective mean to convey emotion of fear and according feelings. “It was as though freezing water was rising in his chest, cutting at his insides. And then he heard it again ... someone was **screaming, screaming** inside his head ... a woman ...” [15, p. 134]. This example reflects inner state of the character, providing readers with inside concerning the cause of his emotion, making it more vivid and

expressive. Parceling, as an expressing mean of emotive syntax, is aimed at deepening of meaning and emotional emphasize on provided information. It allows the author to realize her intentions and facilitate adequate interpretation of text by readers.

Special emphasize should be laid not only on content, but also on form of text representation, i.e., graphical means. Graphical means include punctuation, different types of printing (italics, bold type). Such punctuation marks as series of dots, dash, exclamation and question marks, etc. are used not only to arrange speech logically, but also to convey information of the uttered speech and to express special emphasize on it.

Phonetic level. Phonetic expressive means are used for several purposes:

- to produce emotional effect and create certain atmosphere;
- to give special emphasis to the utterance;
- to evoke emotions in readers or audience.

In oral speech intonation and stress are very important means that are directly expressed by the speaker. In written texts they are conveyed indirectly with the help of graphical expressive means and special syntactical arrangement of an utterance (such as inversion, isolated members, parallel constructions, and other stylistic devices).

Intonation in written texts is of high importance, though it is difficult to convey it in its wholeness, for written speech lacks indication of voice tones, strength and duration of sound, and various modifications of voice quality. Nevertheless, it is possible to convey peculiarities of intonation that are essential for understanding of the main meaning and emotional coloring of utterances. To transmit main intonation features of character's voice there are used various graphical means (predominantly punctuation as well as various types of graphics: bold, italics, capitalization), specific peculiarities of syntax (including word-order, parceling, exclamatory sentences, etc.).

In literary works the author may point at various peculiarities of acoustical components of characters. N. Svetozarova singles out four ways of intonation transmission, namely:

- description of intonation peculiarities in author's speech (author's note);
- information about these peculiarities, contained in interlocutor's reactions;
- lexico-grammatical means of conveying intonation in direct speech;
- graphical means that transmit intonational features in direct speech (various types of graphics and punctuation) [5, p. 15].

The most frequent ways of intonation's transmitting in the author's discourse are description of intonation peculiarities in author's speech and graphical means, for example: "M – my Lord,' **stammered** the goblin, its black eyes wide with terror, 'm – my Lord ... we t – tried t – to st – stop them ... im – impostors, my Lord ... broke – broke into the – into the Lestranges' v – vault ...'" [10, p. 442-443]. When a character experiences a strong emotion of fear he begins to stutter, which is transmitted with the combination of punctuation marks such as suspension points and dashes as well as repetition of first letters. This is a prominent example of combination of two means of intonation's description: author's note ("*stammered the goblin*") is intensified with punctuation marks.

"Come on, run, *run!*" Harry yelled at Hermione, trying to pull her towards the door..." [14, p. 130] – in this example repetition of one and the same word along with the italics ("*run, run!*") creates intense atmosphere. The author's note that conveys high-pitched sound made by the character ("*yelled*") helps to fully understand intonation of his utterance.

“No!” Mrs Weasley moaned. ‘No... *riddikulus! Riddikulus! RIDDIKULUS!*’” [13, p. 160] – this example illustrates the highest peak of emotion with the help of capitalization (“*RIDDIKULUS!*”), graphical mean of italics (“*riddikulus! Riddikulus! RIDDIKULUS!*”) and exclamation marks.

Author’s notes also point at quality of voice, such as:

- voice trembling: “‘N-no,’ said Hermione, in a **trembling voice**” [15, p. 186]; “Wormtail was speaking. **His voice shook**, he seemed frightened beyond his wits” [11, p. 556];
- voice rising: “There was utter silence, broken by the smallest of **terrified squeaks**” [15, p. 198]; “Harry saw that Umbridge had been seized from behind by Bane and lifted high into the air, wriggling and **yelling with fright**” [13, p. 666]. “‘No!’ said Hermione in a **horror-struck squeak**. ‘Please – I didn’t mean that!’” [13, p. 666];
- voice lowering: “‘Do you think Black’s still in the castle?’ Hermione **whispered anxiously**” [15, p. 123]; “‘*Death toll?*’ *Hermione whispered, looking alarmed*” [11, p. 266]; “A **panicked whisper** swept the Great Hall” [11, p. 626].

The author also often uses vocabulary that denotes various sounds from characters’ surroundings when creating atmosphere of fear in her works. Emotional situations of fear are filled with harsh loud sounds. Various screams, shouting, sounds of fight, loud bangs and cracks are used to escalate emotional tense. The author usually uses such phonetic means as:

- onomatopoeia (“heart thudding madly” [9, p. 19], “Harry stopped dead, his heart banging against his ribs” [15, p. 190]);
- alliteration (“...slithering sound made him freeze where he stood” [49, p. 187]);
- graphon, which is represented with the help of capitalization of interjections (“AAAARGH!”). The amount of repetitive vowels (or consonants) is directly related to the strength of experienced emotion. They vary in accordance to individual features of characters’ speech.

Each sound expresses a definite feeling or state of mind. According to the theory of sound symbolism, separate sounds due to their acoustic and articulatory properties may evoke certain ideas, perceptions, feelings, as well as create certain emotional atmosphere, in spite of the fact that it may be vague and hardly distinguishable.

The way how a word, word-combination or sentence sounds should be taken into account when analyzing prose. The sound of most words taken separately will have little or no aesthetic value. A word may acquire special phonetic effect only in combination with other words in a sentence. Transmission of character’s emotional state with the help of voice quality plays significant part in creation of emotional situations in novels. Experiencing fear, characters scream, cry for help, but alongside with verbs denoting voice rising, there are verbs that convey either lowering or problems with voice, when being scared.

Conclusions and implications for further research. As it can be seen from the research the emotion concept of fear is actualized in the author’s discourse on different levels with the help of its nomination, description and expression. Nominative means of emotion’s depiction on the lexicostylistic level comprises its name, members of synonymic varieties, free word combinations, and phraseological units.

Descriptive component is actualized with the help of various linguistic means that portray characters’ non-verbal responses, their eyes, lips, pantomimic and voice quality. The author also uses such stylistic devices as comparison, epithet, metaphor, which not only contribute to the creation of the atmosphere in novels, but also force fear and anticipation.

Expressive component is marked with direct communication function. An emotion in this case is represented through introduction to the character's mind, to his inner dialog, or with the help of his speech peculiarities. Expression of fear is also conveyed with the help of lexical means that due to their semantical-stylistic features are able to express character's subjective attitude towards the interlocutor or situation.

Expression of fear on the level of grammar is often represented in the use of exclamatory sentences, parenthetical words, negative constructions as well as imperative mood. The more is the state of fear, the higher is disorganization of syntactical structure. Interruptions, repetition, unfinished syntactical constructions, parceling – all of them are indicators of a high-concentrated emotion.

Phonetic level is represented with author's means of conveying characters' intonation. To achieve this there are used various graphical means (predominantly punctuation as well as various types of graphics: bold, italics, capitalization), specific peculiarities of syntax (including word-order, parceling, exclamatory sentences, etc.). It was found out that the most frequent ways of intonation's transmitting in the author's discourse are description of intonation peculiarities in author's noted and graphical means. Voice quality is also conveyed with the help of author's notes that describe voice lowering, trembling and rising.

Emotional situations of fear are filled with harsh loud sounds. Various screams, shouting, sounds of fight, loud bangs and cracks are used to escalate emotional tense. The author usually uses such phonetic means as onomatopoeia, alliteration and graphon.

The prospects of the investigation are connected with the research of translation means of the units under consideration.

References

1. Александрова О. В. Проблемы экспрессивного синтаксиса. На материале английского языка : [учебное пособие]. Москва : Высш. шк., 1984. 211 с.
2. Арнольд И. В. Интерпретация художественного текста : типы выдвижения и проблемы экспрессивности. *Экспрессивные средства английского языка*. Ленинград : Слово, 1975. С. 11–20.
3. Арутюнова Н. Д. Аномалии и язык (К проблеме языковой картины мира) [электронный ресурс]. *Вопросы языкознания*. 1987. № 3. С. 3–19.
4. Плотникова С. Н. Когнитивные принципы создания аномального художественного мира. *Проблемы стилистики и прагматики высказывания и текста* : [сб. науч. тр. / отв. ред. Ю. А. Ладыгин]. Иркутск : ИГЛУ, 1997. 167 с.
5. Светозарова Н. Д. Интонационная система русского. Москва : Высш. шк., 1982. 176 с.
6. Филимонова О. Е. Эмоциология текста. *Анализ репрезентации эмоций в английском тексте* : [учебное пособие]. СПб. : ООО «Книжный Дом», 2007. 448 с.
7. Шаховский В. И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. *Vjcrdf* : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 208 с.
8. Kövecses Z. *Metaphor and Emotion Language, Culture, and Body in Human Feeling*. Cambridge University Press, 2004. 223 p.
9. Rowling J. K. *Harry Potter and the Chamber of Secrets*. London : Bloomsbury, 2014. 359 p.
10. Rowling J. K. *Harry Potter and the Deathly Hollows*. London : Bloomsbury, 2014. 620 p.
11. Rowling J. K. *Harry Potter and the Goblet of Fire*. London : Bloomsbury, 2014. 617 p.

12. Rowling J. K. Harry Potter and the Half-Blood Prince. London : Bloomsbury, 2014. 542 p.
13. Rowling J. K. Harry Potter and the Order of the Phoenix. London : Bloomsbury, 2014. 800 p.
14. Rowling J. K. Harry Potter and the Philosopher's Stone. London : Bloomsbury, 2014. 332 p.
15. Rowling J. K. Harry Potter and the Prisoner of Azkaban. London : Bloomsbury, 2014. 462 p.

НА ПОМЕЖІВ'Ї УКРАЇНСЬКОЇ І ПОЛЬСЬКОЇ КУЛЬТУР (РОСТИСЛАВ РАДИШЕВСЬКИЙ)

Л. І. РОМАЩЕНКО

Міжнародна школа україністики НАН України, Черкаси

Анотація. У розділі проаналізовано наукову спадщину відомого літературознавця, академіка НАН України, академіка Академії знань (*Polska Akademia Umiejętności*), директора Міжнародної школи україністики НАН України Ростислава Радишевського. Розглянуто етапи становлення вченого, у діяльності якого поєдналися зацікавлення українським і польським контентом, що зумовило домінування полоністичних і компаративістських студій, які охоплюють письменство від найдавніших часів до сьогодення. Акцентовано на багатогранності таланту вченого – літературознавець, перекладач, невтомний організатор науки, видавець і редактор, цікавий дитячий письменник, активний громадський діяч, талановитий поет-пісняр.

Ключові слова: український, польський, бароко, ренесанс, історичний, переклад, видавничий.

Summary. In the section of the monograph the scientific heritage of a prominent literary critic, the member of the National Academy of Sciences of Ukraine and the Polish Academy of Arts and Sciences (*Polska Akademia Umiejętności*), the Director of International School of Ukrainian Studies – Rostyslav Radyshevskyj – is analysed. The stages of the scholar's evolvement are revealed as well as explained his interest to the Ukrainian and Polish literary content from ancient times until the present. Emphasized a multifaceted talent of the literary critic – interpreter, tireless manager of science, publisher and editor, children's writer, active public character, songwriter, etc.

Key words: Ukrainian, Polish, baroque, renaissance, historic, translation, publishing

Титули українського вченого, про якого йтиме мова в цій статті, годі перелічити: доктор філологічних наук, професор, член-кореспондент НАН України, академік Академії знань (*Polska Akademia Umiejętności*), завідувач кафедри полоністики Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, директор Міжнародної школи україністики НАН України, провідний науковий співробітник Інституту літератури імені Т. Г. Шевченка.

На зорі моєї наукової кар'єри, коли довелося читати курс дитячої літератури, потрапила до рук книжка дитячих творів Олександра Олеся «Все навколо зеленіє», упорядником і автором передмови якої був Ростислав Петрович Радишевський. Не думалося тоді, що через три десятки літ буду писати про цього талановитого вченого, багатогранну особистість, універсальність таланту якого вдало висловив світлої пам'яті професор Олександр Астаф'єв: «Він заявив про себе як учений-літературознавець, перекладач, поет-пісняр, дитячий письменник, талановитий редактор і мудрий керівник, активний громадський діяч, організатор науки, вихователь молодшого покоління. Його посади, титули, вчені звання – це лише свідчення дивовижного таланту, невичерпної енергії і вражаючої працездатності людини, яка

своїм універсалізмом і світоглядним кругозором, розмахом наукових інтересів і творів нагадує представників західноєвропейського Відродження» [1, с. 6-7].

Біографія майбутнього вченого видається типовою для його покоління. Народився 28 березня 1948 року в селі Бухарів Острозького району Рівненської області (тож є земляком автора цих рядків, теж родом із Рівненщини), а середню освіту здобував у рідному селі й у сусідніх – Михалківцях та Бугрині. Згодом (1968–1970 рр.) – служба в армії, а після демобілізації – навчання на відділенні славистики філологічного факультету Київського державного університету.

Мала батьківщина Ростислава Петровича має славні історико-культурні традиції. Тут, в Острозі, на рубежі XVI–XVII ст. постав знаменитий культурно-освітній центр – Острозька академія, яку заснував один із найбільших магнатів Волині того часу, відомий меценат і політичний діяч, нащадок Володимира Святославовича, палкий оборонець православної віри, князь Василь-Костянтин Острозький. Перший ректор Острозької академії, учений і письменник Герасим Смотрицький у вірші «Зри сія знаменія княжате славнаго...» співає осанну князю Костянтину, уподібнюючи його до римського імператора Константина Великого, який, побачивши на небі знамення – хрест із написом: «Noc vince» («Цим переможеш»), чимало зробив для утвердження християнства.

Навчався в академії відомий козацько-селянський ватажок Северин Наливайко, який зайняв почесне місце в пантеоні героїв національної історії, постать якого приваблювала і приваблює багатьох письменників, і не тільки українських (драми «Цар Наливай» П. Куліша і «Северин Наливайко» С. Черкасенка, «Сповідь Наливайка» – частина незавершеної поеми К. Рилєєва, романи «Наливайко» І. Ле і В. Кулаковського, «Северин Наливайко» М. Вінграновського). Чи не тому Ростислав Радишевський у майбутньому неодноразово звертатиметься до багатих культурно-історичних традицій рідного краю, які стануть для нього могутнім творчим імпульсом.

Серед численних розвідок Р. Радишевського чільне місце займають полоністичні та компаративістичні студії, які з'явилися не випадково. Торувати шлях у високу науку він почав ще зі студентської лави. Його перша розвідка «Полонізми у творах І. Франка: їх склад, призначення, стилістичні використання» (1971), побудована на матеріалі «Бориславських оповідань» Івана Франка, оцінена «на відмінно, з відзнакою».

Знаменним для Ростислава Радишевського став 1974 рік, коли його за направленням Міністерства освіти УРСР направили на річне навчання до Варшавського університету. Вишукана Варшава з її костьолами, музеями, Уяздовськими алеями, «Лазенками» (лазнями) короля Станіслава-Августа Понятовського, старим містом, де височіє колона короля Зигмунда і береже предковічні таємниці Королівський замок, славетними традиціями Варшавського університету – усе це вплинуло на вибір наукових інтересів юнака.

Незабутнє враження справили прогулянки вулицею Nowy Świat (Новий Світ), де знаходиться Польська академія наук, перед якою височіє пам'ятник видатному математику Копернику, напроти якого костьол Святого Хреста, де в одній із колон замуроване серце Шопена. Юнак не міг не відвідати розташований поруч і Salonik Chopinów (відділ музею Фредеріка Шопена, на жаль, нині закритий (1960–2014)), де його (як і мене свого часу) вразила розповідь екскурсовода про викид царськими солдатами із вікна палацу Замойських на бруківку (у знак помсти за замах на Варшавського губернатора) фортепіано композитора, яке належало його сестрі (цей акт вандалізму викликав у Ципріана Норвіда незабутні спогади про відвідини Шопена в паризькій квартирі і спонукав до написання твору «Fortepian Szopena»).

А ще, можливо, Ростислав побував в одній з найстаріших варшавських святинь – базиліці кафедральній святого Івана Хрестителя (Bazylika archikatedralna św. Jana Chrzciciela), у крипті якої знаходиться саркофаг з останками Нобелівського лауреата Генріка Сенкевича, і чув розповіді про драматичну долю саркофагу.

У 1924 році прах письменника був доставлений зі Швейцарії до Варшави й урочисто перепохований із належними почестями в підземеллі кафедрального костюлу (katedry św. Jana), поруч із президентом Речі Посполитої Габріелем Нарутовичем. У роки війни фашисти висадили в повітря костюл, але саркофаг уцілів. Пошкодили його пізніше свої вандали (szabrowniki), розбивши в кількох місцях. Після війни під час реконструкції собору саркофаг реставровано (свого часу мене настільки вразила ця драматична історія і велич кафедрального костюлу, що викарбувані на ньому слова кардинала Стефана Вишинського (похованого тут же) про значення пам'яті в духовному житті народу використала в одній із наукових статей).

Варшавські враження допомогли зрозуміти, що його, Ростиславове, серце назавжди належить не тільки українській, а й польській культурі, яку він заприсягся пізнавати до найпотаємніших глибин. Можна стверджувати, що Варшава допомогла юнакові визначити власні наукові пріоритети і збагнути своє призначення. Відчуття цілком знайомі, бо саме у Варшаві (крім регулярних поїздок, перебувала тут кілька місяців як стипендіат Міжнародної фундації ім. Ю. Мянвського) чітко окреслилися й вектори моєї наукової діяльності.

Уже в студентські роки Ростислав прагнув заявити про себе як про дослідника української і польської літератури, намагався на практиці застосувати набуті знання. У 1974 році йому вдалося взяти інтерв'ю у відомого письменника-фантаста Станіслава Лема, що було опубліковане в дев'ятому номері журналу «Знання та праця» під назвою «Значимі теми, високі вимоги». У тому ж році молодий учений виступив із доповіддю «Леся Українка і “Молода Польща”» на міжнародній студентській науковій конференції у Кракові, у якій узяли участь представники сорока двох країн. Тут він був удостоєний почесної нагороди – диплома другого ступеня, який вручив йому видатний дослідник польського модернізму професор Казімеж Вика. Через два роки ця доповідь під назвою «Lesia Ukrainka a literatura Młodej Polski» була надрукована у збірнику матеріалів студентської конференції («Materiały Międzynarodowej sesji naukowej, zorganizowanej przez Koło Polonistów IFP UJ z okazji jubileuszu 75-lecia istnienia Koła w dniach 20-24 maja 1974», Kraków, 1976).

Ці студентські зацікавлення згодом переросли у перше вагоме наукове дослідження. Після закінчення в 1975 році Київського державного університету Ростислав Радишевський вступив до аспірантури на кафедрі історії української літератури, обравши тему кандидатської дисертації – «Леся Українка і польська література». Науковим керівником стала професор Галина Сидоренко, а постійним консультантом – відомий славіст, професор Григорій Вервес.

Вагомість і глибину наукової праці належно оцінили, й аспірант став переможцем конкурсу молодих учених і був відзначений медаллю Академії наук України (1978).

Дисертацію було успішно захищено у вересні 1979 року. Результати дослідження частково ввійшли до монографії «*Іскри єднання. До питання про інтернаціональні мотиви творчості Лесі Українки*» (К.: «Дніпро», 1983. 204 с.). Ця дебютна монографія й сьогодні дивовижно актуальна. У ній на основі порівняння текстів авторки «Лісової пісні» з творами Адама Міцкевича, Юліуша Словацького, Зигмунта Красінського, Марії Конопницької, Адама Асника, Станіслава Пшибишевського, Стефана Жеромського, Вацлава Серошевського,

Станіслава Виспянського, Яна Каспровича, Казімежа Тетмайера та ін. молодий науковець дослідив своєрідність і багатовекторність українсько-польського культурного діалогу.

Наступний етап наукового зростання – книга «Юліуш Словацький. Життя і творчість» (К.: «Дніпро», 1985. 208 с.).

Вибір теми дослідження не був випадковим. І не тільки тому що Юліуш Словацький, як і Адам Міцкевич, – два велети польської культури (недаремно Учитель і Учень знайшли вічний спочинок на Вавелі, поруч, у білому і чорному саркофагах). Ростислава Радишевського приваблювало те, що Юліуш Словацький – представник «української школи» в польському письменстві, народився в містечку Кременці, яке називали «Волинськими Афінами», маючи на увазі авторитет міста як освітньо-культурної столиці краю свого часу. Тут знаходився відомий навчальний заклад, що упродовж тривалої історії зазнавав різних трансформацій: братська школа, колегіум, гімназія, ліцей, який у тридцятих роках ХІХ століття перевели в Київ, де на його основі створили Університет св. Володимира – нині Київський національний університет ім. Т. Г. Шевченка, альма-матер Ростислава Радишевського. Цілком закономірно, що науковець є постійним учасником щорічних (із 2006 року) міжнародних літературно-мистецьких форумів «Діалог двох культур», які збирають сотні науковців, літераторів, митців, музейних працівників із різних регіонів (Україна, Польща, Білорусь, Росія, Великобританія, Швейцарія, Греція, Франція, Молдова), організаторами яких традиційно виступають літературно-меморіальний музей Юліуша Словацького у Кременці (його багаторічний директор Т. Сеніна), фундація «Допомога полякам на Сході», Інститут політичних досліджень Польської Академії наук, музей імені Анни і Ярослава Івашкевичів у Ставиську, а патронами – Міністерство культури України, Міністерство культури і національної спадщини Республіки Польща, Генеральне консульство Республіки Польща в Луцьку.

Зрозуміло, що Ростислава Радишевського цікавили насамперед українські мотиви в поезії Юліуша Словацького, котрий, як і інші поети «української школи», змушений був скитатися по далеких світах, але постійно відчував тугу за рідним краєм, землею, де пройшло його дитинство. Дослідник розглядає тексти (їх дванадцять), у яких український елемент превалює, часто повторюється, вибудовуючись у сюжетно-тематичні лінії (хоча переконаний, що українські мотиви розпорошені в усіх творах письменника).

Медієвістичні зацікавлення Ростислава Радишевського були реалізовані в чотирьох польськомовних виданнях. Одним із них було – «*Jan Dalibor Wagilewicz. Pisarze Polscy Rusini wraz z dodatkiem Pisarze Łacini Rusini*» (Przemyśl, «Południowo-Wschodni Instytut Naukowy», 1996. 320 с.), яке підготував, написав передмову і опублікував Ростислав Радишевський. Воно є вінцем науково-просвітницької діяльності одного з «будителів» (разом із Маркіяном Шашкевичем та Яковом Головацьким) національної свідомості в Галичині в середині ХІХ ст., учасника літературного угруповання «Руська трійця» Івана Вагилевича, для якого взірцем стали праці таких визначних учених слов'янського світу, як Павел-Йозеф Шафарик та Зоріан Доленга-Ходаковський. Вихід цієї книги був на часі, оскільки більшість праць Івана Вагилевича з різних галузей гуманітаристики розпорошена на сторінках українських, польських, чеських і російських часописів, а переважна частина праць, написаних польською, залишилася в рукописах, розсіяних в архівах і бібліотеках міст різних країн: Львова, Києва, Санкт-Петербурга, Москви, Вроцлава, Праги.

Важливою віхою на шляху наукового поступу стали дві наступні польськомовні книги Ростислава Радишевського: «*Poezja polskojęzyczna na Ukrainie w XVII wieku*» (Kraków,

Wydawnictwo Oddziału Polskiej Akademii Nauk, 1996. 99 s.) i «*Polskojęzyczna poezja ukraińska od końca XVI do początku XVIII wieku. Część I. Monografia*» (Kraków, Wydawnictwo Oddziału Polskiej Akademii Nauk, 1996. 283 s.). У них розкрито роль польського фактора у формуванні давньої української літератури, досліджено рецепцію віршотворчості Яна Кохановського й окреслено проблему сарматського лицарства в поезії на переломі ренесансної і барокової доби, а також досліджено творчість цілої плеяди письменників українсько-польського пограниччя, мало або й зовсім невідомих українському (та й польському) читачеві. Один із розділів книги присвячений панегіричній поезії часів гетьмана Івана Мазепи – як одному з найбільш поширених жанрів барокового стилю.

Додатком до них є антологія – «*Roksolański Parnas. Polskojęzyczna poezja ukraińska od końca XVI do początku XVIII wieku. Część II. Antologia*» / Wybrał i opracował Rostysław Radyszewskij (Kraków, Wydawnictwo Oddziału Polskiej Akademii Nauk, 1998, 415 s.) – уміщено корпус текстів відомих і невідомих авторів XVI-XVII ст. із коментарями (Анджея Римші, Йосипа Верещинського, Мелетія Смотрицького, Томаша Євлевича, Петра Терлецького, Пилипа Орлика, Теофана Прокоповича та багатьох інших).

Детальніше проблематику барокової панегіричної поезії Р. Радишевський розвиває у книжці «*Іван Мазепа в сарматсько-роксоланському вимірі бароко*» (К., ВЦ «Просвіта», 2006. 552 с.), написаній у співавторстві з Володимиром Свербигузом. У ній уперше здійснено широкий філологічний аналіз панегіриків і стем, присвячених Іванові Мазепі, із залученням (що вельми цінно) архівних матеріалів, стародруків, універсалів й епістолярію, що дозволило відтворити образ Івана Мазепи в контексті його епохи.

Як відомо, постать Івана Мазепи належить до архетипних образів: особа українського гетьмана знайшла художнє втілення від давнини до сьогодення у творах (не тільки українських авторів), різних за родо-жанровими і стильовими характеристиками. Він особливо популярний у польській літературі, що зумовлене відповідними біографічними чинниками: життя Мазепи, ще замолоду пов'язане з Польщею – юнак служив пажем при дворі польського короля Яна Казимира. Першим польськомовним твором про Мазепу була поема «Полтава» (1803) як зразок «поезії героїчної» [6, с. 482] Н. Мусніцького – багаторічного професора Полоцького колегіуму єзуїтів, поета, драматурга, історика і теолога. На жанрову специфіку вказує вже підзаголовок твору: «Поема епічна (в 10-и піснях)» [8]. Написана під впливом давньогрецького епосу, поема є віддзеркаленням «естетичних засад класицистичної поетики» [7, с. 201], репрезентованих у творчості польських письменників епохи Просвітництва. Проте найяскравіше образ Мазепи розкрився у романтичній літературі, насамперед драматургії, оскільки в його долі багато незвичайного, що відповідало естетичним настановам романтиків: невелика ліро-епічна поема Богдана Залеського «Думка Мазепи» (1824)¹, поетична трагедія Ю. Словацького «Мазепа» (1834, 1839) – найвидатніший твір польської мазепіани, п'ятиактна трагедія «Мазепа» (1870) Вітольда Богданка, написана білим віршем, повість «Гетьман Мазепа» (1893) Ф. Равіти-Гавронського. Тож звернення Р. Радишевського до цієї постаті (хоча й доволі неоднозначної) цілком закономірне.

У наступній книжці дослідника «*Українсько-польське пограниччя: сарматизм, бароко, діалог культур*» (Київ: «МП Леся», 2009. 300 с.) розширюється ареал барокової

¹Уперше переклад цього твору українською мовою і його докладна інтерпретація здійснено нами. Див.: Польська думка про Мазепу // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. 2002. № 2. С. 192–197.

проблематики. Ростислав Радишевський простежив динаміку взаємодії традиційного й сучасного начал української і польської літератури в пограничному локусі епохи середньовіччя. Автор досліджує загальні риси барокової поезії (гедонізм, театральність, ілюзіонізм, складна метафоричність, синтез реального і фантастичного, античного і християнського, «вченості» й екзотики), а в їхньому контексті – творчість Івана Максимовича, Івана Величковського, Стефана Яворського. А також ораторську прозу Антонія Радивиловського, Іоанікія Галятовського, Лазаря Барановича, полемічні твори (агіографії, літописи Григорія Граб'янки та Самійла Величка).

Назрілість зацікавлень згаданими постатями засвідчує й сучасна українська історична проза. В історичних творах останніх десятиліть активніше з'являються постаті духовних ієрархів. Так, у романі О. Пахучого «Юрась Хмельниченко», де повістується про добу Руїни, діють владика Чернігівський Лазар Баранович, ректор колегії, архімандрит Братського монастиря Іоанікій Галятовський, архімандрит Печерський Інокентій Гізель, митрополит Йосип Нелюбович-Тукальський, котрі репрезентують у романі вищу духовну владу. Коло інтересів цих духовних пастирів виходять за межі церковного життя, їх турбує розбрат на Україні, важка московська протекція, боярська сваволя. Звернення письменника до постаті Іоанікія Галятовського зумовлене, очевидно, тим, що він був чи не найвизначнішим представником казnodійного письменства, що служило обороні самих основ православ'я, а питання віри – одне з найважливіших у національно-визвольних змаганнях українського народу. Як відомо, Галятовський – типовий заступник схоластичної вченості, і все ж, за словами С. Єфремова, йому доводилось торкатись «і пекучих питань дня, наближаючись тим до публіцистичного освітлювання поточних справ, і ми навіч бачимо, як боролися в ньому зманеризований схоластик з людиною, що глибоко приймає до серця події околишнього життя» [2, с. 148].

Воднораз у творі введений образ Лазаря Барановича – переконаного автономіста і гнучкого дипломата, який чимало заважив у політичних стосунках того часу, не вагався обстоювати українські вольності перед московським урядом, про що свідчать його публіцистичні твори.

У романі Ю. Мушкетика «Гетьманський скарб» (про часи Павла Полуботка) введений неоднозначний, динамічний образ знаменитого проповідника, професора Київської академії Феофана Прокоповича. Як автор видатних для свого часу курсів риторики та поетики, історичної драми «Володимир», що оспівувала введення християнства на Русі (присвячена Петру I і Мазепі як «добродію і ктитору» Київської академії) і творила епоху в розвитку української драми (Я. Гординський), він став «провідним ідеологом реформ Петра I, спрямованих на секуляризацію й централізацію суспільства» [4, с. 179]. І його антипод Яворський – теж поет і філософ, який, на відміну від Прокоповича, засуджував (здебільшого алегорично) спосіб життя царя, його свавілля і розпусту, фіскальство, що стало добре оплачуваним ремеслом. Але при цьому проявляв непослідовність: займаючи найвищу в російській церкві посаду, виступаючи проти протестантизму, не схвалюючи Петрових реформ, залишався «лавроносним поетом», «теж досвідченим царедворцем» [2, с. 163], що вмів здобути ласку при дворі Петра I.

У повісті-дискусії «Останній день» Вал. Шевчука – одного з кращих знавців літератури барокової доби, перекладача стародруків – введено образ козацького літописця Самійла Величка, якому судилося служити вітчизні не тільки шаблею, але й пером: «Часи шаблі

минули..., бо вже ні шаблею, ні списом ми нічого не докажемо. Надходить час іншої зброї – пера. Поле битов має стати поле паперове, а шаблею на ньому – розум наш» [5, с. 38].

Вал. Шевчук, як і герой його повісті, намагається у власній діяльності реалізувати проблему збереження історичної пам'яті. З його ініціативи в Батурині було проведено виїзне засідання очолюваного ним спілчанського клубу «Літописець», на якому вшанували пам'ять Самійла Величка. Після того на будинку Кочубея в Батурині з'явилася меморіальна дошка, а в експозицію місцевого музею занесене ім'я козацького літописця. Завдяки його старанням віднайдено сліди палацу Кочубея, місце козацької церкви і цвинтаря, де, напевне, і похований Самійло Величко.

Ми не випадково провели такі розлогі паралелі, бо українські письменники в царині художньої літератури, а Ростислав Радишевський у царині науковій однаково звертаються до представників духовної культури, які акумулюють у собі пам'ять минулих віків, інтелектуальний досвід народу.

Бароковий синтез оформився у книзі Мелетія Смотрицького «Тренос, або Плач Єдиної Святої Помісної Апостольської Східної Церкви...» (К., «Талком», 2015. 560 с.), яку Ростислав Радишевський переклав із старопольської, підготував до друку і видав. Це перший повний український переклад «Треносу» Мелетія Смотрицького – визначної пам'ятки полемічної літератури ранньобарокової доби. Видання двомовне: воно містить польський текст, адаптований до вимог сучасного правопису, український переклад, передмову, словник найбільш уживаних імен, термінів та географічних назв (тобто іменний, предметний і географічний покажчики), відомості про цитованих авторів, а також імена осіб, задіяних при підготовці книги (редактори, консультанти, рецензенти).

У передмові до «Треносу» Ростислав Радишевський змалював широку картину православно-католицького протистояння в XVI–XVII ст., указав на причини появи української полемічної літератури, простежив рецепцію твору в українському і польському літературознавчому дискурсі, порівняв його з іншими текстами українсько-польського пограниччя, де з'являється персоніфікований образ Матері-Церкви (Герасима Смотрицького, Клірика Острозького, Яна-Дмитра Соліковського, Яна Юрковського, Шимона Старовольського та ін.). Тут проаналізовано риторичну природу «Треносу», щедрий арсенал мовно-виражальних засобів, властивих поезії бароко.

Ще одна книга, яка вийшла завдяки Ростиславу Радишевському, – «Літос» Петра Могили (повна назва: *«літосе, або kamien z procy prawdy cerkwie świętej prawosławney ruskiej na skruszenie falecznociemniey Perspektywy або raczey paszkwilu od Kassiana Sakowicza...»* (К.: «Талком», 2018. 624 с.). Учений підготував до друку, спорядив передмовою та примітками і здійснив перший повний переклад твору українською мовою (перше видання цього твору старопольською побачило світ у друкарні Києво-Печерської лаври 1644 року). У розлогі передмові дослідник розкриває біографічні подробиці, родовід автора книги Петра Могили (митрополита Київського, Галицького і всієї Русі, церковного, політичного, культурно-освітнього діяча, реформатора української освіти), його діяльність в контексті тодішніх найбільш резонансних суспільних подій, зокрема боротьби двох протилежних партій серед духовенства – русько-московської і русько-польської. Ростислав Радишевський у цілому високу оцінює багатогранну діяльність митрополита, його внесок у розвиток освіти й функціонуванні православної віри, не замовчуючи й окремих дражливих її моментів (непрості стосунки з тогочасним духовенством і мирянами, жорстке ставлення до опонентів тощо), при цьому відкидає підозри у схильності Петра Могили до унії.

У збірнику наукових статей *«Полоністичні та порівняльні студії»* (К.: МП «Леся», 2009. 500 с.) зосереджено увагу насамперед на «українській школі» в польській літературі, соціально-політичних та власне мистецько-літературних причинах її появи і становлення, а також різних моделях образу України в її представників: шляхетська – Антонія Мальчевського, гайдамацька – у Северина Гоцинського, аркадійська, козацько-русалчана Україна Юзефа-Богдана Залеського.

Також проаналізовано розмаїття стильових тенденцій польського романтизму, його рецепцію в українській літературі, трансформацію у творчості українських письменників (Тарас Шевченко, Іван Франко, Леся Українка, Максим Рильський), вагомий життєвий, предметно-історичний, ідейно-естетичний і філософський зміст творчості польських поетів-романтиків (Адам Міцкевич, Юліуш Словацький, Зигмунд Красінський та ін.).

У полі зору дослідника перебуває також творчість Ярослава Івашкевича, Станіслава Лема, Збігнева Доміно, Станіслава Мислінського, Владислава Реймонта, Чеслава Мілоша.

Зацікавлення дослідника «українською школою», її натхненними витворами, які досі приваблюють глибиною думки і новими способами художнього вислову, свідчить антологія *«Польські романтики “української школи”: Антоній Мальчевський, Северин Гоцинський, Юзеф-Богдан Залеський»* (К.: МП «Леся», 2009. 537 с.), яку упорядкував і видав Ростислав Радишевський, умістивши їхні твори в оригіналі та своєму перекладі й написавши розлогу вступну статтю «Поезія “української школи” польського романтизму».

Цій же проблемі присвячена фундаментальна монографія Ростислава Радишевського *«“Українська школа” в польському романтизмі: феномен пограниччя»* (Київ: Талком, 2018. 704 с.).

Ростислав Радишевський виступив упорядником і автором ґрунтовної передмови книги Володимира Гнатюка *«Українсько-польська правобережна література. Вибрані праці»* (К.: МП «Леся», 2008. 636 с.), у якій по-новому розкрито проблему естетики і стильового розмаїття української школи.

Характер хрестоматії має ще одна книга Ростислава Радишевського *«Польські письменники – Нобелівські лауреати»* (К.: МП «Леся», 2009. 510 с.). У ній після переднього слова вміщено силуетку кожного письменника і фрагменти його творів, а відкривається вона літературним портретом Генрика Сенкевича – першого польського нобелівського лауреата, якому присуджено премію за весь творчий доробок.

Великий пізнавальний, загальнокультурний інтерес має збірник *«Літературознавча шевченкіана діаспори та польська рецепція Т. Г. Шевченка»* (К., «Талком», 2011. 384 с.), позначений глибокою дослідницькою пристрастю Ростислава Радишевського. У книзі відстежено перехід від «культу Шевченка» до «наукового шевченкознавства», який забезпечили Леонід Білецький, Павло Зайцев, Богдан Лепкий та Дмитро Дорошенко, котрі заклали підвалини шевченківської текстології і сформували теорію Шевченкового тексту. Розглянуто шевченкознавчі праці Богдана Кравціва, Ярослава-Богдана Рудницького, Євгена Маланюка, Віктора Петрова, Дмитра Донцова, Івана Огієнка. І польських авторів: Зенона-Леонарда Фіша (літературний псевдонім – Тадеуш Падалиця) – автора твору «Тарасова ніч: повість із історії України 1624 р.» (1841), яка певним чином споріднена з однойменною поемою Шевченка й надрукована майже одночасно; Леонарда Совінського, який переклав поему «Гайдамаки», що викликало різкий осуд у польському літературному середовищі; Антонія Гожалчинського, барона Гвідо де Баттаглії, Константи-Антонія Блаховського, Леона Василевського, Мар'яна Здзеховського та ін. Значну увагу приділено

шевченкознавчим студіям Стефана Козака (провідний польський учений-українознавець), який вивчає творчість Шевченка у зв'язках із польським і європейським визвольним рухом, у слов'янському контексті, а також позначеним філософською і художньою глибиною шевченкознавчим працям польського есеїста, літературознавця і перекладача Єжи Єнджеєвича.

З-поміж праць, присвячених літературі українсько-польського пограниччя, слід назвати й монографію *«Юрій Косач: література як голос нації»* (К., «Талком», 2018. 384 с.). У ній зосереджено увагу на доволі складній біографії Косача, мінливості його суспільно-політичної позиції, а відтак переході від табору до табору (зигзаги долі), що нагадує «ходіння по муках» Григорія Мелехова з роману «Тихий Дон» нобелівського лауреата Михайла Шолохова.

Цінність книги в тому, що це перша монографія про творчість Юрія Косача, адже різноплановий і багатогранний талант Юрія Косача (важко назвати жанр, у якому б він не виступав: більше трьох десятків окремих видань, серед яких романи й повісті, збірки поезій і новел, памфлети, драми, нариси, статті, переклади) належно не був поцінований через низку причин (існують розбіжності навіть у датах народження і смерті письменника). По-перше, через важкодоступність його творів, розкиданих то в періодиці, то в окремих виданнях, видрукуваних переважно за кордоном. З другого боку, через інкриміновану йому співпрацю з радянськими спецслужбами. І, нарешті, ймовірно, науковців насторожує автохарактеристика письменника, у якій висловлюється прихильність до соціалістичної ідеї, яка поєднується з національною, українською. Так, у 1965 році, перебуваючи на еміграції в Нью-Йорку, Юрій Михайлович у приватному листі до київського приятеля писав: «Особисте життя мене не цікавить, і про нього я не думаю. Я думаю про свою творчість, про наш народ і про справу соціалізму для всього людства... Я нічого в своїм житті не шкодую, я жив для України і для української літератури» [3, с. 209].

Тож у монографії акцентовано на тому, що вся творчість Юрія Косача осяяна національною ідеєю, й водночас зазначено, що письменник оцінює українську культуру з погляду загальноєвропейських духовних цінностей. Слушним є виокремлення двох періодів творчості митця. Перший (1920-1949), до якого належать збірки новел та оповідань «Чорна пані», «Чарівна Україна», «Клубок Аріадни», «Тринадцята чота», поетичні збірки «Черлень», «Мить із Майстром», повісті «Вечір у Розумовського», «Сонце в Чигирині», «Глухівська пані», романи «Рубікон Хмельницького», «День гніву», «Еней і життя інших», трагедія «Дійство Юрія Переможця» та ін. Домінантною рисою творів цього періоду є історична тематика, де образ України бачений із відстані, в емігрантському середовищі; у них помітні впливи різних європейських літератур (бароко, екзистенціалізму, експресіонізму), бажання інтегрувати українське письменство у світовий контекст. Другий період творчості (1949-1990) характеризується масштабністю, символічною забарвленістю, поглибленим психологізмом і філософічністю, бажанням утілити культурний і суспільно-політичний ідеал українського національного простору (збірки поезій «Мангаттанські ночі», «Літо над Делавером», збірка новел «Лиха доля в Маракайбо», повість «Сузір'я Лебедя», роман «Володарка Понтиди»). Образ України тут створений на реальних враженнях автора, отриманих від поїздок в рідний край, збагачених емігрантськими рефлексіями.

У завершальних розділах монографії аналізується поетична творчість письменника і його есей «На варті нації». Ростислав Радишевський сприяв окремому виданню цієї ґрунтовної праці, виступивши упорядником і автором передмови (Юрій Косач. На варті нації / відп. ред., упор., автор передм. Р. Радишевський. К.: Талком, 2017. 464 с.).

Ще одна грань обдарування Ростислава Радишевського – **художній переклад**. Автор намагається адекватно передати зміст, думки і почуття, виражені у формах іншої мови, засобами своєї рідної, тобто надати їм нової форми, але зберегти створюване оригіналом враження, його естетичну функцію. Коло перекладацьких зацікавлень надзвичайно широке: барокові поетичні і прозові твори близько двох десятків авторів (*Феодосія Баєвського, Лазаря Барановича, Йосипа Верещинського, Войцеха Кицького, Петра Могилы, Мартина Пашковського, Мелетія Смотрицького, Петра Терлецького, Адама Чагровського, Яна Щасного-Гербурта, Северина Наливайка, Пилипа Орлика* та ін.).

Сповна представлена в перекладацькому доробку Радишевського й «українська школа» польського романтизму (*Юзеф-Богдан Залеський, Юліуш Словацький*). Твори цих письменників, як і *Володимира Висоцького, Станіслава Трембецького, Льва Венглінського, Аполо Коженювського, Тимона Падури*, не раз ставали об'єктом перекладу українською мовою, але переклади Р. Радишевського позначені значною філологічною культурою і його поетичним обдаруванням.

У перекладацькому доробку Р. Радишевського й твори польських письменників, лауреатів Нобелівської премії, що піднесли на значну височінь ідеали гуманізму (*Владислава-Станіслава Реймонта, Чеслава Мілоша, Віслави Шимборської*). Уявлення про Радишевського-перекладача буде неповним, якщо не згадати, що він переклав цілу низку творів *Леопольда Стаффа, Ярослава Івашкевича*.

Переклади Ростислава Радишевського яскраві й талановиті, позначені майстерністю, вільним володінням мовними засобами, технічною вправністю, надзвичайною художньою винахідливістю. Перекладач намагається якнайточніше відтворити лексичний склад та синтаксичні особливості оригіналу.

Доля подарувала Ростиславу Радишевському ще один талант – **пісенно-поетичний** (нині вийшло 7 дисків пісень на його слова, а подекуди й музику). Тексти створених ним пісень захоплюють глибиною думки і щирістю почуттів (мала нагоду побувати на його концертах). Їх виконує і сам автор, і відомі українські артисти. Залюбленість в українську пісню перейнята від найдорожчої людини – мами, недаремно перший збірник названо «*Пісні маминого серця*» (К.: ВЦ «Просвіта», 2006. 352 с.), а також оригінальні поезії та пісні «*Ритми серця*» (К.: ВЦ «Просвіта», 2006. 152 с.), «*Мелодії серця*» (К.: ВЦ «Просвіта», 2006. 136 с.), «*Душа озвалася піснями*» (К.: ТАЛКОМ, 2018. 144 с.).

Не можна обійти увагою і **книговидавничу** діяльність Ростислава Радишевського. Він дбає про те, аби книга як культурний феномен (навіть в епоху комп'ютерних технологій) стала неодмінним атрибутом сучасної людини, спонукала її до роботи думки і почуття. Згадаймо Франкове:

Книги – морська глибина:
Хто в них пірне аж до дна,
Той, хоч і труду мав досить,
Дивнії перли виносить.

У книговидавничій спадщині вченого є серія «Київські полоністичні студії», яка виходить із 1999 року і налічує 36 томів (у 40 книгах), що стосуються проблем сучасної полоністики і компаративістики.

У цій серії (окрім збірників статей, матеріалів конференцій) вийшли також тематичні збірники «Адам Міцкевич і Україна» (1999), «Юліуш Словацький і Україна» (2000),

«Ярослав Івашкевич і Україна» (2001), книги Володимира Гнатюка «Українсько-польська правобережна романтична література» (2009), Станіслава Уляша «Література пограниччя – пограниччя літератури» (2012), Богдана Бурдзея «Інший світ людської надії» (2015), Ростислава Радишевського «Польські письменники – Нобелівські лауреати» (2010), «Ю. І. Крашевський: діалоги з Україною» (2012), «Вибрані праці з літературознавства та фольклору» Юліана Маслянки (2013), тритомне видання «Рецепція творчості Тараса Шевченка в Польщі» (2014, кн. 1-3) та ін. Ці книги розкривають механізм кроскультурності в полоністиці й україністиці.

З ініціативи Ростислава Радишевського у 1999 році заснована серія «Бібліотека польської літератури», у якій надруковано «Поезії» Юліуша Словацького (1999), «Поезії» Ярослава Івашкевича (2000), «Польські романтики “української школи”: Антоній Мальчевський, Северин Гощинський, Юзеф-Богдан Залеський» (2009), «Передзвони польської лютні. Антологія» (2001), «Вибрані поезії українською мовою» Лева Венглінського (2011, т. 1), «Вибрані твори» Томаша Падури (2012), «Поєми. Лірика. Сатира» Володимира Висоцького (2012), «Софіївка. Поєма» Станіслава Трембецького (2015), «Польща і Москва» АполлоКоженювського (2015), «Вежі» Ярослава Івашкевича (2017, пер. Дмитра Павличка).

Ростислав Радишевський причетний до ще однієї серії книговидач – «Студії з україністики», що виходять із 2002 року. Тут побачили світ книги «Християнство – романтичний месіанізм – сучасність» (2011) і «Шевченкознавчі та порівняльні студії» Стефана Козака (2012), «Літературознавча шевченкіана діаспори та польська рецепція Т. Г. Шевченка» Ростислава Радишевського (2014), «Росія як “опікунка” слов’ян» Станіслава-Тадеуша Грабовського (2016), «На варті нації» Юрія Косача (2017), «Мова, фольклор, література польсько-українського пограниччя» Михайла Лесіва (2017), «Українознавчі праці» Мар’яна Якубця (2017), «Міфопоетика Нью-Йоркської групи» Тадея Карабовича (2017) та ін.

Із 2011 року Ростислав Радишевський ініціював серію «Друкується вперше – літературні палімпсести», у ній вийшли друком «Твори у двох томах» Олександра Олеса (2011), «Твори у трьох томах» Василя Короліва-Старого (2012, т. 1), «Вибрані твори у двох томах» Антіна Павлюка (2012, т. 1), «Шевченкіана» Леоніда Білецького (2013, т. 1-3), «Літературознавчі праці» Ореста Зілінського (2013), «Твори у двох томах» Михайла Обідного (2013, т. 1), шеститомна «Шевченкіана діаспори» (2018).

Ростислав Радишевський – невтомний організатор науки. З його ініціативи організовано 15 престижних міжнародних наукових конференцій, серед яких: «Європейський вимір української полоністики» (2006), «Бюлетень польсько-український: діалог культур» (2010), «Традиція – сучасність пограниччя: письменство, освіта, історія» (2015), «Іван Франко і польська культура» (2016), «Українська і польська політична еміграція ХХ століття: традиції – особистості – ідеї – риторика» (2018), «Наукова співпраця українських і польських гуманістів: історія – ідеї – проекти» (2019).

Можна з повним правом говорити про наукову школу Ростислава Радишевського, адже під його керівництвом захищено 33 кандидатські та 10 докторських дисертацій. Він автор понад 400 публікацій, із яких 15 – монографії. Ростислав Петрович із 1999 року очолює Міжнародну школу україністики Національної академії наук України, діяльність якої спрямована на аналіз особливостей функціонування українознавства в осередках української діаспори, збереження самоідентифікації українства у світі, співробітництво з міжнародними

науковими інституціями щодо проведення спільних досліджень у галузі україністики, полоністики, славістики.

Тож цілком слушним видається висновок О. Астаф'єва: «...багатогранний талант Ростислава Радишевського як ученого-літературознавця, перекладача, поет-пісняря, видавця і редактора, мудрого керівника й активного громадського діяча, організатора науки, вихователя молодшого покоління не можна звести до об'єднання різних знань, енциклопедизму та ерудиції. Звісно, його творчість має різні джерела, вбирає в себе різні школи і стилі, та все ж його різнобічна діяльність підпорядкована єдиному надзавданню – гуманістичній настанові, перемозі добра над злом. Він, як і всі великі вчені й письменники, прагне досягнути всю суперечність прогресу людської культури, прагне довести, що панівним началом цього процесу є добро, і вірить в остаточну перемогу гуманізму. Він опинився на вершині, з якої озирає плин людської історії і споглядає безодні невирішених проблем, адже найважче в нашому житті – це виховати людину, нову людину» [1, с. 141].

P.S. Ростислав Радишевський не зупиняється на досягнутому, перебуває в постійному науковому і творчому пошуку. Працьовитість ученого вражає: нещодавно побачило світ його монументальне видання «Нарис історії польської літератури: Підручник у двох книгах. Книга 1» (К.: ТАЛКОМ, 2019. 512 с.); Книга 2 (К.: ТАЛКОМ, 2019. 544 с.). Під час написання цієї статті вийшла друком ще одна енциклопедична праця «Рецепція Лесі Українки в Польщі» (Київ, 2021).

А також стало відомо, що Радишевського Ростислава Петровича обрано дійсним членом (академіком) Національної академії наук України зі спеціальності «літературознавство». Справді, як літературознавець і неординарна, багатогранна особистість Ростислав Радишевський гідний високого звання, яке, сподіваємося, надихатиме вченого на нові ґрунтовні дослідження в галузі україністики, полоністики, славістики і сприятиме утвердженню авторитету нашої академічної гуманітаристики в Україні і за кордоном.

Список використаної літератури

1. Астаф'єв О. На вершині, серед безодень. Ростислав Радишевський: Бібліографічний покажчик до 70-річчя від дня народження. К. : Талком, 2018. 304 с.
2. Єфремов С. Історія українського письменства. К. : Феміна, 1995. 688 с.
3. Павличко Д. Над глибинами: Літературно-критичні статті і виступи. К. : Рад. письменник, 1983. 423 с.
4. Субтельний О. Україна: Історія. К. : Либідь, 1992. 512 с.
5. Шевчук В. Останній день. *Київська старовина*. 1992. № 3. С. 30–46.
6. Bentkowski F. Historia literatury polskiej. Warszawa, 1982. 712 s.
7. Kleiner J., Maciąg W. Zarys dziejów literatury polskiej. Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Wyd-wo, 1974. 590 s.
8. Muśnicki N. Pułtawa: poema epiczne. Połock: w Drukarni Coll: Soc: JESU, 1803. 214 s.

ЦИТАТЫ И АЛЛЮЗИИ В ПАРОДИИ А. И. КУПРИНА «ЧЁРНАЯ МОЛНИЯ»

Н. Ф. СОЦЕНКО

Харьковский национальный экономический университет имени С. Кузнецца, Харьков

Аннотация. Раздел посвящён интертекстуальному анализу рассказа А. И. Куприна «Чёрная молния». Цитаты и аллюзии, найденные в тексте, говорят о том, что это повествование является имплицитной пародией, в которой на протяжении многих лет литературоведы под влиянием социальных тенденций рассматривали только первый план, то есть буквальный смысл пародии. Исследование впервые показывает, что писатель использовал в тексте большое количество аллюзивных слов, указывающих на интертекстуальные связи с рядом произведений классической литературы XIX века и начала XX века, что позволяет определить произведения второго плана пародии. Кроме того, называются как критические статьи, так и периодические издания, которые также являются претекстами второго плана пародии. В исследовании утверждается, что в этом произведении Куприн пародирует одну из эстетических тем, связанных с проблемами миметического в искусстве, а также воспроизведение в русской художественной литературе того времени рецептивного сознания, то есть образ читателя. В исследовании подробно рассматривается цитатное название и через семантику цвета выявляются литературные связи пародии с кругом претекстов, которые используются в качестве второго плана, поскольку цитатное название является первым маркером пародии. Выявлены интертекстуальные связи со многими произведениями второго плана, что позволяет утверждать, что «Чёрная молния» относится к текстам полиреферентного типа и имеет ризомный характер. В разделе утверждается, что текст пародии Куприна густо насыщен аллюзиями. Выясняется, что тематический и образный план пародии связан с циклом Горького о читателях, с комедией Грибоедова «Горе от ума» и пьесой Чехова «Дядя Ваня». Показано, какие пародийные приёмы использует Куприн для воссоздания образа Турченко и что аллюзии и цитаты являются основным структурным материалом при воспроизведении этого образа. Выявлена также и композиционная связь с произведениями второго плана. Впервые третья часть «Чёрной молнии» анализируется как пародия на жанр охотничьих рассказов, где основным текстом второго плана являются «Записки охотника» Тургенева.

Ключевые слова: метонимические аллюзии, цитаты, интертекст, пародия, ризома.

Анотація. Розділ присвячено інтертекстуальному аналізу оповідання О. І. Купріна «Чорна блискавка». Виявлені в тексті цитати та алюзії дозволяють стверджувати, що це оповідання є імпліцитною пародією, у якій протягом багатьох років літературознавці під впливом соціальних тенденцій розглядали лише перший план пародії, тобто її буквальний смисл. У дослідженні вперше показується, що в тексті використана письменником численна кількість алюзивних слів, які вказують на інтертекстуальні зв'язки з цілим рядом творів класичної літератури XIX століття та початку XX століття, які дозволяють визначити твори другого плану пародії. Крім того, називаються і критичні статті, і матеріали періодичного друку, які також є претекстами другого плану пародії. У розвідці стверджується, що у цьому

творі Купрін пародує одну з естетичних тем, пов'язану з проблемами міметичного у мистецтві, а також відтворення у російській белетристиці того часу рецептивної свідомості, тобто образу читача. У дослідження докладно розглядається цитатна назва і через семантику кольору виявляються літературні зв'язки пародії з колом претекстів, які використовуються як другий план, оскільки цитатна назва є першим маркером пародії. Виявлені інтертекстуальні зв'язки з багатьма творами другого плану дають змогу стверджувати, що «Чорна блискавка» відноситься до текстів поліреферентного характеру або має ризомний характер. У розділі аргументовано стверджується, що текст пародії Купріна щільно заповнений алюзіями. Виявлено, що тематичний та образний план пародії пов'язаний із циклом про читачів Горького, з комедією Грибоедова та п'єсою Чехова «Дядя Ваня». Показано, які пародійні прийоми використовує Купрін для відтворення образу Турченка та що алюзії та цитати є основним структурним матеріалом при відтворенні цього образу. Виявлено також композиційний зв'язок із творами другого плану. Вперше третя частина «Чорної блискавки» аналізується як пародія на жанр мисливських оповідань, де основним твором другого плану є «Записки мисливця» Тургенєва.

Ключові слова: метонімічні алюзії, цитати, інтертекст, пародія, ризома.

Summary. The research is devoted to the intertextual analysis of A.I. Kuprin «Black Lightning». The quotations and allusions revealed in the text allow us to assert that this story is an implicit parody, and that for many years literary critics, under the influence of social trends, considered only the first plan of the parody, that is, its literal meaning. The research shows that the writer used a lot of allusive words in the text, indicating an intertextual connection with a number of works of classical literature of the 19th century and the beginning of the 20th century, which make it possible to identify works of the second plan of parody. In addition, critical articles and periodical materials are also named, which are also pretexts for the second plan of the parody. The research argues that in this work Kuprin parodies one of the aesthetic themes associated with the problems of the mimetic nature of art, as well as the re-creation of receptive consciousness in Russian fiction of that time, that is, the image of the reader. The research examines in detail the quotation title and through the semantics of color reveals the literary connections of the parody with the range of pretexts used as a background, since the citation title is the first marker of the parody. The revealed connections with many works of the second plan allow us to assert that «Black Lightning» refers to texts of a polyreferential nature or has a rhizome character. The research reasonably argues that the text of Kuprin's parody is densely filled with allusions. It was revealed that the thematic and figurative plan of the parody is connected with the cycle about Gorky's readers, with Griboyedov's comedy and Chekhov's play «Uncle Vanya». It is shown what parodic techniques Kuprin uses to recreate the image of Turchenko and that allusions and quotations are the main structural material when recreating his image. A compositional connection with works of the second plan was also revealed. For the first time, the third part of «Black Lightning» is considered as a parody of the genre of hunting stories, where the main work of the second plan is Turgenev's «Notes of a Hunter».

Key words: metonymic allusions, quotations, intertext, parody, rhizome.

Постановка проблеми. При интерпретации пародии необходимо увидеть культурные аллюзии, имплицитно присутствующие в тексте пародии [18].

Для адекватного прочтения рассказа-пародии Куприна «Чёрная молния» (1912) необходимо реконструировать картину литературно-общественной жизни того времени. Хронологические рамки предположительно можно очертить 1889 – 1912 годами, внутри которых помещается ряд событий культурной жизни, имеющих отношение к содержанию пародии «Чёрная молния».

Анализ последних исследований и публикаций. Среди научных трудов о творчестве писателя наиболее значительными на сегодняшний день считаются монографии Ф. И. Кулешова (1963, 1983, 1987), А. А. Волкова (1959, 1962, 1981), И. В. Корецкой (1953, 1970).

В постсоветское время творчеству А. И. Куприна были посвящены немногочисленные диссертации, в которых рассматривались проблемы фольклоризма, автора и героя, художественного психологизма и жанрового своеобразия и которые отражали отдельные аспекты прозы Куприна.

В полном собрании сочинений в 10 т. (2006–2007) также содержится большое количество новых и малоизвестных критических работ, посвященных жизни и творчеству писателя. В одной из них Ю. Дружников отмечает, что «Куприноведению, столь легко менявшему одни предвзятые позиции на такие же предвзятые другие, суждено поменяться опять, на этот раз в поисках истины» [15].

Постановка задач. Проблема пародийности творчества Куприна до сих пор не ставилась исследователями, хотя было сделано много интересных наблюдений о литературных связях в его творчестве, а также об индивидуальных особенностях характера его личности.

К лексическим единицам, обладающим аллюзивностью Лушникова относят имена собственные (личные и географические названия); цитаты из классической литературы (полные, усечённые или перефразированные); исторические реалии самого разного характера [21]. Мы будем использовать дифференциацию аллюзий (имплицитные и эксплицитные), предложенную Лушниковой. В тексте Куприна «большая концентрация аллюзивных слов», указывающих на интертекстуальную связь между многими произведениями. В данной работе мы рассмотрим только те цитаты и аллюзии, которые не были исследованы нами раньше [33].

Целью данного исследования является определение круга претекстов, использованных автором в качестве второго плана пародии, а также определение специфики и роли цитат и аллюзий в пародии «Чёрная молния».

Изложение основного материала. Среди событий культурной жизни времени написания «Чёрной молнии» следует отметить издание Собрания сочинений Гоголя (1889–1896), о котором пишут, что оно «не имело себе равных ...» и что этот «труд стал вершиной текстологической науки XIX века» [32], а также два юбилея Гоголя (1902 – 50 лет со дня смерти и 1909 – 100 лет со дня рождения) и открытие памятника Гоголю в Москве (26 апреля 1909), а также и новое прочтение «младшими» символистами творческого наследия Гоголя, представленное в ряде статей. Как утверждают исследователи проблемы «Гоголь и русский символизм» периодическая печать того времени была заполнена юбилейными речами и отчётами о них [17].

К 1912 году относится ещё одно событие культурной жизни того времени. В «Лесном журнале» (выпуск 6 и 7, 1912) было опубликовано ряд статей, посвящённых открытию памятника профессору Митрофану Кузьмичу Турскому (1840–1899), который считается

основателем науки о лесе. «29 июля 1912 года в Московском сельскохозяйственном Институте происходило не совсем обычное для жизни нашей страны торжество (курсив мой – Н. С.): ... был открыт памятник профессору лесоводства М. К. Турскому» [14]. Полагаем, что освещение этого события в периодической печати также увидел Куприн, вернувшись из-за границы в конце июля 1912 года.

То, что фраза из юбилейной статьи В. Иванова цитатно соотносится с началом юбилейной статьи В. Розанова «Русь и Гоголь» (1909) («Сегодня в Москве совершается торжественное открытие всероссийского памятника Гоголю») [27], позволяет говорить о культурных аллюзиях, рецепция которых и отражена Куприным, на наш взгляд, в пародии «Чёрная молния».

Два события культурной жизни России того времени – открытие памятника Гоголю (1909) и Турскому (1912) в Москве – деформировано отражены в пародии «Чёрная молния» («... живёт городишко ... без памятников знаменитым согражданам» [19, с. 289]).

«При декодировании ... текста пародии ... большую значимость имеют аллюзии и цитаты» [21]. Общеизвестным маркером пародии является название-цитата. Нельзя не согласиться с мнением А. Волкова («Символический образ „Чёрной молнии“, навеянный аллегорией А. М. Горького – “Песня о Буревестнике”») [5], Ф. Кулешова и Э. Ротштейна, которые связывают название произведения Куприна с цитатой из заключительного фрагмента «Весенних мелодий» («Буревестник, чёрной молнии подобный» [8]), напечатанного в 1901 году.

Герои пародии Куприна, вероятно, затрагивают проблему миметического в искусстве («Где же это ... бывает чёрная молния? Кто из нас видел молнию чёрного цвета» [19, с. 303]). Спор об одном из основных понятий теории искусства решается героями не в философско-эстетическом диспуте, как это делали символисты в периодической печати, предлагая своё прочтение Гоголя, а путём практического опыта. Лесничий Турченко оппонирует судье, воссоздавая рассказ о чёрной молнии как реально существующем явлении природы. Однако отметим, что с учётом сегодняшних знаний о чёрной молнии как физическом явлении, поэтическое сравнение Горького является чрезвычайно точным. И вопрос о том, знал ли Горький об этом научном факте или воссоздал его силой своего воображения, в пародии не ставится.

Известно, что Горький всё внимание сосредоточил на проблеме романтической литературы «герой – толпа» и через отношения Буревестника со стихиями представил мотив героизации, то есть неординарной личности, характерный для его ранних произведений. Для этого он использует мотивы морской стихии (море, волны, утёс, буря), которые широко представлены в романтической, а затем в символистской литературе. В «Чёрной молнии» воссоздаются противоположные по значению мотивы (лес, река, болото) [33] и выстраивается многоуровневая антитеза. Таким образом, в пародии Куприна изображён спор, который вели представители различных эстетических направлений (символисты и импрессионисты) со сторонниками теории реализма.

Современные литературоведы считают, что мотив противостояния «героя и толпы», трактован Горьким не только в ницшеанском духе, но и в духе карлейлевской метафоры светоносности героя («Великий человек является всегда точно молния с неба») [1, с. 213], что также согласуется с мнением исследователей творчества Куприна советского периода о выборе названия. Однако в пародии Куприна слово-цитата «молния» приобретает

ироничную коннотацию. Куприн осуществляет переакцентуацию, характерную для любой пародии и переосмысливает цитату с целью создания эффекта пародии и иронии.

Отрицательная семантика цвета также сближает эти тексты («Буревестник ... чёрный демон бури...» [9, с. 276]). В психологической характеристике цветов белый и чёрный являются антиподами. Чёрный цвет выражает идею смерти и застоя [22, с. 38]. В поэзии Блока и Белого чёрный цвет также имеет отрицательную коннотацию [26, с. 33, 62].

В названии пародии прочитывается метонимическая аллюзия, устанавливающая связь между творчеством Гоголя и Горького и восходящая к статье А. Блока «Народ и интеллигенция» (1908) [11], а также и ряду статей символистов, посвящённых Гоголю. В одной из статей Блок пишет: «В «Исповеди» ... ценно то, что роднит Горького ... с Гоголем ... любовь к России в целом ... к родным лохмотьям» [3].

Мережковский во второй части своей статьи «Жизнь и религия» (глава шестая) в рассуждениях о религиозных исканиях Гоголя также использует цветосимволику («Белый цвет ... новых одежд, обещанных в Апокалипсисе, белый цвет воскресения ... снова подменён чёрным цветом ... От белого цвета соединения, через чёрный цвет уединения ... таков обратный путь Гоголя») [24]. О том, что Куприн учитывал в пародии статьи Мережковского о Гоголе свидетельствует слово-цитата («воспитание по „Домострою” и по „Евгению Онегину”» [19, с. 301] / «от Иоанна Сына Громова ... к попу Сильвестру с его „Домостроем”») [24].

В. Розанов, рассуждая о реализме Гоголя, апеллирует к сравнению описаний природы у Гоголя и Тургенева [27, 28], что вызывает читательскую аллюзию к описанию грозы в рассказе «Бирюк» (1847): «Белая молния озарила лесника» [34, с. 155] (курсив мой – Н. С.) и образную аллюзивную связь слов (лесник – лесничий Турченко), что и позволяет установить антитечную и семантическую связь с ещё одним произведением второго плана пародии Куприна.

Цитаты со словом «молния» из произведений Гоголя встречаются во многих работах символистов [2; 28; 24]. В заключительных строках «Мёртвых душ» (1842) Гоголь использует двойное сравнение: Русь – тройка, тройка – молния («Русь, что ... тройка ... Остановился, поражённый Божиим чудом созерцатель: не молния ли это, сброшенная с неба?») [6]. В незаконченном произведении «Рим» (1835), первоначальное название «Аннунциата», Гоголь сравнивает очи албанки («Попробуй взглянуть на *молнию*, когда, раскrojивши *чёрные* как уголь *тучи*, нестерпимо затрепещет она целым потоком блеска» [7] курсив мой – Н. С.).

Название «Чёрная молния» прочитывается и как читательская аллюзия, указывающая на постановку эстетических проблем в пародии Куприна, вызванная размышлениями Белого о технике создания оксюморона в творчестве Гоголя и символистов («Что за образы? Из каких невозможностей они созданы? Всё перемешано в них: цвета, ароматы, звуки. Бедные символисты ... упрекает их критика за „голубые звуки”, но ... у Верлена, Рембо, Бодлера ... вы не найдёте ... образы, которые были бы столь невероятны по своей смелости, как у Гоголя») [2].

Вероятно, не одно произведение Горького, но и литературная полемика вокруг личности и творчества Гоголя в рецепции символистов определяют ещё одну группу произведений второго плана пародии «Чёрная молния». Многие мотивы «Чёрной молнии» коррелируют с работами символистов о творчестве Гоголя: уездный город, сплетни,

непонимание писателя, миметическое в искусстве, неподготовленность читателей к восприятию беллетристики такого рода. Эти же мотивы присущи и произведениям Горького.

Полисемантическое название с использованием цветосимволики указывает на цитатную связь не только с произведениями Горького, но и на аллюзивную связь с поэтикой символистов, а также их оценкой творчества Гоголя. Благодаря обилию аллюзий Куприн выстраивает литературный контекст пародии «Чёрная молния» от Грибоедова до Горького. То есть можно предположить, что смысл названия пародии Куприна связан не только с творчеством Горького, и не только с ролью и местом Гоголя в русской литературе, отведенному ему в работах В. Розанова («главы „Мёртвых душ” ... исказили ... духовный лик нашего общества ...» [28]; Гоголь «заставил ... несколько поколений людей думать, что не ... мир своей души он изобразил, а ... жизнь» [28, с. 153–154]. Однако считает Розанов, «В „Выбранных местах” ... можно ... найти все данные для определения внутреннего процесса его творчества. „Я уже от многих своих недостатков избавился тем, что передал их своим героям, их осмеял ...”» [28, с. 28]; «Судить о России по изображениям его было бы ... странно ...» [28, с. 156]; «Вовсе не отразил действительность он в своих произведениях, но только ... нарисовал ряд карикатур на неё» [28, с. 27]; «Мёртвым взглядом смотрел Гоголь на жизнь и мёртвые души только увидал он в ней» [28, с. 27]; «Его воображение ... растлило нашу душу и разорвало жизнь ...» [28, с. 147]). Подобная точка зрения на влияние и восприятие Гоголя выражена также и в работах Д. Мережковского («он ... дал жизнь ... вымыслам, ... сделал их как бы реальнее самой реальности, заставил ближайшие поколения забыть действительность ... В течение многих лет на ... Россию и на Украину мы все смотрели сквозь гоголевское стекло»; «Все ... разговоры – шаржи ... это пародии на действительность ... везде мы видим ... неправдоподобие ... невозможно более смотреть на Гоголя, как на последовательного реалиста» [24]).

Современный исследователь подвёл итог разысканиям символистов («Гоголь, по Розанову 1890-х – 1900-х ... выступает воплощением гениально-деструктивной иррациональности» [30]). Полагаем, что семантика названия пародии Куприна связана и с оценкой символистами роли Гоголя в русской литературе и с горьковским пониманием героя, и с размышлениями Куприна о современном литературном процессе и отражением в современной беллетристике мотивов читатель – писатель.

Таким образом, цитатное название пародии Куприна выявляет связи не только с произведениями беллетристики, но и с критическими статьями символистов о Гоголе. По мнению Г. И. Лушниковой, «Встречаются пародии, которые цитируют ... не один, а некоторое множество источников, что превращает пародию в текст полиреферентного характера [21].

Тематический и образный план второй части пародии «Чёрная молния» соотносится также и с циклом произведений Горького о читателях. Можно назвать десяток произведений Горького, написанных в период с 1995 по 1900 годы, в которых в той или иной степени воспроизведен образ читателя [26], а один из циклов, состоящий из семи произведений, так и называется: «Публика». Слово-цитата («Какое-то издевательство над публикой» [19, с. 302]) соотносит тексты между собой. Акцентируем, что слово «публика» даётся в словарях с пометкой «разг., шутол., неодобр.» и содержит укоризненно-насмешливую контаминацию.

В пародии «Чёрная молния» Куприн воспроизводит два типа некомпетентных читателей, то есть публику, что представляется как развёрнутая цитата из Горького («Одним рассказ казался длинен, другие утверждали, что он слишком краток, большинство же, как

всегда, скромно молчало, ожидая, когда составится то мнение, к которому удобнее присоединиться» [10]).

Сжатую авторскую характеристику публики, данную Горьким («где много публики, там всегда достаточно пошлости» [10]), Куприн разворачивает в полилог между гостями за ужином. Разговор за столом касался трёх тем: о чём пишут, как пишут, как живут современные писатели и сколько зарабатывают. Провинциальные читатели, чиновники по социальному положению и их жёны, говорят о произведениях Арцыбашева, Блока, Брюсова, Северянина и Горького, о личной жизни Мережковского, не называя имён писателей.

Они высказывают безапелляционные суждения-осуждения («Либо балаган, либо порнография» <...> «„Ужас, ужас, что пишут!“ – простонала ... уездная Мессалина ... „Я всегда мою руки с одеколоном после их книг“») (курсив автора) [19, с. 302]). Рассуждения жены акцизного надзирателя о современной литературе в пародии «Чёрная молния» семантически соотносятся с репликой дамы из «Публики» («„Ах, это правда, – искренно вскричала одна дама. – Я не могу понять, зачем нам говорят о таких вещах. Поднимите нас выше ... дайте отдохнуть глазам и сердцу на чём-то светлом“») [10]).

Другая часть публики в пародии повторяет хрестоматийные истины («Писали же раньше ... Пушкин ..., Божественный Гоголь! <...> А Тургенев?») [19, с. 304]). Перечень имён (Толстой, Аксаков, Лермонтов, Левитов, Лесков, Помяловский) вызывает аллюзию к содержанию хрестоматии по литературе.

Обращение Куприна к пародийному образу русского читателя объясняется литературным процессом того времени. Так в статье Н. К. Михайловского о Горьком есть наблюдения, которые также аллюзивно связанные с пародией Куприна («Теперь ... общее количество читателей возросло в огромной пропорции, и среди них ... есть много и отнюдь не тонких и очень мало требовательных в эстетическом отношении» [25] / «театр и художественная литература – находят повсеместно самых суровых ... судей, самых ... пренебрежительных критиков, самых злобных ... хулителей») [19, с. 301]. Суждения публики о Горьком в пародии Куприна («у самого ихнего модного» [19, с. 303]) перекликаются с мыслями из статьи Н. К. Михайловского («В чём секрет ... небывалого ... успеха Горького? Объяснить всё дело крупным талантом, очевидно, нельзя» [25]), однако нельзя не заметить стилевые различия двух текстов.

Ещё одно произведение Горького «Как меня отбрили» (1896) имеет интертекстуальную связь с пародией Куприна. Характеристика парикмахера-читателя («он ... очень любил литературу, певчих птиц и умные разговоры» [10]) соотносится с фразой из пародии «Нас тесно связывали три вещи: лес, охота и любовь к литературе» [19, с. 295]. Каждый фрагмент пародии «Чёрная молния» плотно заполнен аллюзиями, которые соотносятся с различными произведениями русской литературы. Эпизод «вечер у доктора» отличается обилием имплицитных аллюзий, устанавливающих связь с несколькими произведениями (М. Н. Загоскин «Рославлев, или русские в 1812 году», И. С. Тургенев «Записки ...», «Гамлет Щигровского уезда»), в том числе и комедией А. С. Грибоедова «Горе от ума» (1825). «Вечер у доктора был ... такой, какими бывают эти ... вечерки повсюду в провинциальной России» [19, с. 294] / «Москва и Петербург – по всей России то» [9, с. 101]; «Сколько апломба, ... презрения ко всему, что вне их куриного кругозора [19, с. 307]» / «Засудят об делах, что слово – приговор» [9, с. 55]; «... пересказывали друг другу содержание сегодняшних газет [19, с. 294]», «Почта ... приходит иногда через семь дней, иногда через двадцать ... [19, с. 291]» / «Сужденья черпают из забытых газет» [9, с. 56]. Разговор с глухой дамой соотносится с

явлением 19 и 20 комедии Грибоедова («я проревел ей над ухом ... о здоровье её внучат, она ... сказала ...: „у меня у самой к дождю поясницу ломит” [19, с. 295]»/ «Что? а? глух, мой отец; достаньте свой рошок. Ох! глухота большой порок» [9, с. 95]) и с эпизодом разговора охотника с глухим стариком из «Записок...» Тургенева [34, с. 140].

Пародийное изображение провинциальной интеллигенции аллегорично соотносится и с пьесой А. П. Чехова «Дядя Ваня» (1896). «... ничего не читают и ничем не интересуются» [19, с. 291], «Ничего не любят ...» [19, с. 299] / «Ничего я не хочу, ничего мне не нужно, никого я не люблю ...» [35, с. 292]; «Кругом пошлость» [19, с. 299] / «Кругом тебя одни чудаки ...» [35, с. 292]; «Все оскудели умами, чувствами, ... словами ...» [19, с. 299] / «... жизнь скучна, глупа, грязна» [35, с. 292]. Очевидно смещение акцентов в пародии Куприна. Рефлексия доктора Астрова, как и Гамлета Щигровского уезда направлена на себя, Турченко же подобно Чацкому говорит о других, об обществе, к которому он принадлежит.

Аллегии и цитаты являются основным структурным материалом и при воссоздании образа Турченко, при этом используются не только тексты художественной литературы и критические статьи, но и материалы журналов и газет. Приведём примеры читательских аллегорий (Турченко фамилия героя в «Чёрной молнии» и Турский – фамилия профессора лесоводства) образуют паронимический ряд. Первая часть слова представляет графическое и фонетическое тождество, во второй части произведена замена суффиксов, в результате которой русская фамилия трансформировалась в украинскую.

В журнальной статье В. Иванова (1912), посвященной открытию памятника М. К. Турскому, одному из основателей лесного дела в России, учёному и практику, приводится речь профессора Н. С. Нестерова, в содержании которой обнаруживается семантическая связь с воссозданием образа лесничего Ивана Ивановича Турченко. Куприн словно разрезал фрагмент речи Нестерова (известный приём журналистов) на отдельные фразы и воссоздал их в расширенном варианте пародии, трансформируя возвышенную лексику публицистического стиля в разговорную («ничто не могло сломить энергии этого упрямого хохла» [19, с. 298] / «Выдающимися чертами этой самобытной природы были: необыкновенная энергия» [14]; «Лес был его ... единственной страстной привязанностью к жизни» [19, с. 296] / «беззаветная любовь к делу» [14]; «пришедшегося не по шерсти сонному городишке» [19, с. 98] / «независимость и твёрдость убеждений» [14]; «обучил практически всех своих лесников ...» [19, с. 296] / «громадны заслуги его как педагога-наставника» [14]; «говорил горячо ... о великом значении в сельском хозяйстве ... лесных площадей и заклинал крестьян беречь лес пуще глаза» [19, с. 297] / «он учил видеть в лесе источник народного богатства, требующий разумного в нём обращения» [14]). Игра стилями делает очевидной авторскую иронию.

В читательском восприятии воссоздание образа Турченко соотносится не только с содержанием юбилейных речей на открытии памятника Турскому, но и с героем из рассказа Тургенева «Бирюк», к которому отсылает слово-цитата («Он был совсем одинок, настоящий бобыль») и с образом доктора Астрова из пьесы А. П. Чехова «Дядя Ваня», а также и с образом Чацкого из комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума» («Он <...> так надоел своими пылкими речами ..., что его перестали слушать» [19, с. 296] / «Готовил им ответ громовой; Но все оставили меня» [9, с. 101]).

Связь между образом лесничего Турченко и образом доктора Астрова была отмечена ещё в работе И. Корецкой («Как и чеховским Астровым, им движет благородный пафос перестройки природы...») [16]. Приведём примеры имплицитных аллегорий,

устанавливающих связь между героями двух произведений и позволяющих иначе взглянуть на образ Турченко («только среди чинов лесничего корпуса ... да ... земских врачей ... приходилось встречать ... чудаков, фанатиков дела и бессребреников» [19, с. 296] / «Заработался ... у меня ни одного дня не было свободного» [35, с. 292]; «я никем не понят, я смешон, я беспокойный человек» [19, с. 298] / «Я стал чудаком» [35, с. 292]; «Под его надзором двадцать семь тысяч десятин казённого леса, он присматривает за их ... лесами, он ... взял под своё покровительство ... крестьянские леса» [19, с. 297] / «Рядом со мной казённое лесничество, я заведу всеми делами» [35, с. 299]; «Он ... сажал хвойные деревья ... и облеснял овраги» [19, с. 298] / «Михаил Львович каждый год сажает новые леса ...» [35, с. 299]; «он ... заклинал крестьян беречь лес пуще глаза» [19, с. 297] / «Он хлопочет, чтобы не истребляли старых» [35, с. 299]; «Он упрашивал ... внедрять ... любовь к лесу» [19, с. 297] / «Он говорит, что леса украшают землю» [35, с. 299]; «на земских собраниях его перестали слушать» [19, с. 297] / «ты глядишь на меня с иронией, и всё, что я говорю, тебе кажется несерьёзным ...») [35, с. 300].

Учитывая принцип ризомы, который характерен для всего творчества Куприна, можно установить связь и между фразами доктора Астрова из пьесы Чехова и фразами из речи Нестерова («когда я слышу, как шумит ... лес, посаженный моими руками, я сознаю, что климат немножко и в моей власти и что если через тысячу лет человек будет счастлив, то в этом немножко буду виноват и я... » [35, с. 300] / «Тот лес, который потребуется ... России через 200 лет ... должен быть заложен теперь ...» [17]). Однако здесь также наблюдается различие стилей. Перечисление в одном ряду понятий (лес–климат–счастье человека) открывают авторскую иронию, воссозданную Куприным в пародии «Чёрная молния» при воспроизведении образа Турченко. Фраза же Нестерова лишена ироничной коннотации и относится к экономическим процессам страны. Таким образом, аллюзии и цитаты способствуют ироничному восприятию образа Турченко и пародийному его прочтению. В отличие от трактовки, предложенной И. Корецкой («обличителя, патриота и деятельного общественного» [16]), Кулешовым и Волковым, образ Турченко следует рассматривать не как образ «носителя демократических идеалов» [18], «энтузиаста негибкой воли» [5], а как образ читателя, автоинтертекстуально соотносящийся с другими произведениями Куприна («Лунной ночью», «Впотьмах», «Гранатовый браслет»). Отметим, что автоинтертекст в «Чёрной молнии» обнаруживается и на уровне цитат («купеческий сын Ноздрунов» [V, 19, с. 291] / «Купеческий сын Ноздрунов» [III, 19, с. 29]).

Диалог между текстами Горького и Куприна устанавливается и на уровне композиции. А. Волков отмечал: «...рассказ «Черная молния» как бы делится на три части, вернее, на «предисловие» и две части» [5].

Пародия «Чёрная молния» подобно «Весенним мелодиям» Горького состоит из трёх нумерованных автором частей. Рассказ о чёрной молнии, который повествует лесничий Турченко, является финальной частью произведения, как и песня о Буревестнике, которую исполняет Чиж. Таким образом, оба произведения имеют рамочную композицию.

Суждения А. Волкова о финальной части «Чёрной молнии» («...уже у себя в доме, он рассказывает о черной молнии, которую ему пришлось видеть во время блужданий по лесу. Эта часть повествования как бы автономна по отношению к общему идейному и художественному замыслу и несколько снижает социальную остроту рассказа, нарушает его целостность. Рассказ осложнен историей жизни и болезни его двоюродного брата «Коки»,

отношений «Коки» со слугой Яковом и картиной гибели Якова в болоте») нуждаются в уточнении.

Если предположить, что третья часть написана Куприным как пародия на жанр охотничьих рассказов, то всё произведение обретает цельность. Один из современных исследователей отмечает, что «на протяжении всего XIX века в отечественной словесности развивается ... традиция написания охотничьих произведений документального, художественно-энциклопедического характера ... (Аксаков С. Т., Тургенев И. С., Арсеньев Ф. А., Дряинский Е. Э.) <...> Знаком жанровой принадлежности и структурообразующим стержнем охотничьего нарратива в XIX веке является фигура самого охотника-повествователя, прямого или косвенного участника ... событий. <...> На рубеже XIX – XX веков охотничий рассказ приобретает ... травестированный статус ...» [23]. Таким образом, рассказ Турченко следует рассматривать в двойной проекции: как пародию Куприна на охотничьи рассказы, как устное произведение читателя-лесничего и как его оппозиционную речь судье. Турченко, подобно учителю Гамову из рассказа «Лунной ночью» (1893) представляет своё сочинение под впечатлением от прочитанного им. Все эпизоды и герои рассказа Турченко, как и сам его образ («говорил Турченко, расхаживая в заячьей курточке» [19, с. 308] / «человек ... в заячьем тулупчике» [34, с. 174]), имеют аллюзивную связь с циклом Тургенева «Записки охотника» (1847 – 1852). Представим некоторые из них. Имя двоюродного брата Турченко в читательском восприятии представляется как аллюзивная цитата соотносящаяся с именем помещика из рассказа «Ермолай и мельничиха» («Я студентом приехал ... к Коке – так мы его называли» [19, с. 308] / «Жена ... говорит мне: “Коко, ... – она меня так называет”» [34, с. 45]), а эпизод случайного выстрела соотносится с рассказом Владимира из «Льгова» («Однажды, заряжая или разряжая браунинг ... Кока ... прострелил своему Якову ногу» [19, с. 309] / «... он начал выкидывать ружьем артикул-с ... Выстрел грянул, и я лишился подбородка» [34, с. 86]). Некоторые факты из биографии Коки, например, отношения между бариним и слугой, воссозданные Куприным в «рассказе» Турченко («Они положительно не могли жить друг без друга ... Яков тогда сбегал на несколько часов из дому и не являлся на зов ...» [19, с. 309]) аллюзивно соотносятся с эпизодом из рассказа «Однодворец Овсянников» («Бауш ... был главный ловчий вашего дедушки... и чтобы ваш дед ни приказал, мигом исполнит ... А то вдруг заузмряется ...» [34, с. 75]). Беллетристический образ сластолюбивого помещика («Он много ел и пил ... и часто менял деревенских любовниц» [19, с. 309]) соотносится с несколькими эпизодами из разных рассказов «Записки охотника» («граф ... известный хлебосол ... Одно: матресок держал» [34, с. 52]; «считался первым по губернии хватом; двух жён от мужей увёз, ... певал и плясал мастерски» [34, с. 65]; «ужасный охотник до прекрасного пола, как ... увидит ... хорошенькую особу, немедленно пустится за нею...» [34, с. 163]).

В рассказе Турченко точно воссоздаётся Куприным и топос «Записок охотника» Тургенева (ночь в лесу [34, с. 37], болото [34, с. 84], гроза – молния [34, с. 155]) в нарочито гиперболизированной форме, и сюжетные элементы (изба лесника, тяжёлый день, заблудились, недружелюбный пустой разговор с крестьянином, разговор с глухим стариком), которые приобретают характер мотивов. Куприн также использует и общую композиционную схему «Записок охотника»: каждый рассказ Тургенева содержит несколько описаний природы различного времени суток и года и какую-то историю.

В качестве истории охотника Турченко представляет эпизод гибели человека в болоте, освещаемом чёрной молнией («Я ... увидел ... его голову и туловище, торчащие из трясины.

<...> я видел его голову всё ниже и ниже у своих ног <...> И когда опять разверзла небо черная молния, ничего не было видно на поверхности болота» [19, с. 315]), который в читательском восприятии аллегорично соотносится с юмористической сценой «кораблекрушения» из рассказа «Льгов» [34, с. 92-93] и сценой гибели земского ярыжки (часть III, глава IV) из романа М. Н. Загоскина «Юрий Милославский, или русские в 1612 году» (1829), который упоминается в «Ревизоре» (1935) Гоголя («лошадь ... опрокинулась на бок и, придавя его всем телом, до половины погрузилась вместе с ним в трясиину, которая, расступясь, обхватила кругом коня и всадника и, подобно удаву, всасывающему в себя живую добычу, начала понемногу тянуть их в бездонную свою пучину») [13].

Однако функциональное назначение этих сцен различное. Загоскин нашёл способ наказать предателя без участия людей, Тургенев изображает адекватное проявление страха людей в опасности, в пародии Куприна сцена носит трагический, подчеркнута гиперболизированный характер.

Выводы

Таким образом, полагаем, что возможно и более расширенное прочтение названия имплицитной пародии Куприна и связано оно с множеством маркированных аллюзий и цитат, которые позволяют установить второй и третий план пародии. Читательские аллюзии позволяют увидеть характерный для Куприна приём ризомы.

Основные мотивы статей символистов о реализме Гоголя, а следовательно, и о Гоголе как основателе натуральной школы, о взаимоотношении искусства и действительности, о непонимании Гоголя ни критикой, ни публикой, ни друзьями, то есть его одиночестве пародийно изображены Куприным в «Чёрной молнии».

В таком контексте финал «Чёрной молнии» имеет полисемантическое значение. Он представляет собой пародию не только на «Песню о Буревестнике», воссозданную в традициях реалистического направления, но и прочитывается как полемика с Горьким и с символистами о литературе, писателях и читателях и рецепция Куприна о современном литературном процессе.

Список использованной литературы

1. Басинский П. В. Максим Горький. *Русская литература рубежа веков (1890-е - начало 1920-х)*: В 2 кн. Кн. 1. М. : Наследие, 2000. С. 586–626.
2. Белый А. Гоголь. *Символизм как миропонимание*. URL: https://ruslit.traumlibrary.net/page/beliy_a.html
3. Блок А. А. Народ и Интеллигенция. URL: <http://blok.lit-info.ru/blok/publicistika/narod-i-intelligenciya.htm>
4. Брюсов В. Я. Испепелённый (К характеристике Гоголя). URL: http://dugward.ru/library/brusov/brusov_ispepelenniy.html
5. Волков А. А. Творчество А. И. Куприна. URL: <http://kuprin-lit.ru/kuprin/kritika-o-kuprine/volkov-tvorchestvo/5-stranica-1.htm>
6. Гоголь Н. В. Мёртвые души. М. : Просвещение, 1982. 252 с.
7. Гоголь Н. В. Рим. URL: <https://ilibrary.ru/text/1551/p.1/index.html>
8. Горький М. Собрание сочинений в 30-ти т. Т. 5: Повести, рассказы, очерки, стихи 1900-1906. М. : Гослитиздат, 1949. URL: <https://ruslit.traumlibrary.net/book/gorkiy-pss30-05/gorkiy-pss30-05.html>

9. Грибоедов А. С. Горе от ума. *Избранное*. М. : Худож. лит., 1978. 430 с.
10. Гунькина Ю. Н. В. Гоголь в публицистике А. Блока. Материалы Гоголевских чтений. *Вестник КРСУ*. 2010. Т. 10. № 3. С. 123.
11. Зайцев Б. К. Гоголь на Пречистенском // Собрание сочинений: В 5 т. Т. 6 (доп.). *Мои современники: Воспоминания. Портреты. Мемуарные повести*. М. : “Русская книга”, 1999. URL: http://az.lib.ru/z/zajcew_b_k/text_1931_gogol.shtml
12. Загоскин М. Н. Юрий Милославский, или русские в 1612 году. URL: http://az.lib.ru/z/zagoskin_m_n/text_0020.shtml
13. Загоскин М. Н. Рославлев, или русские в 1812 году. URL: <http://militera.lib.ru/prose/russian/zagoskin/index.html>
14. Иванов В. Открытие памятника профессору Митрофану Кузьмичу Турскому. URL: <https://www.booksite.ru/rusles/data/otkrytpam.pdf>
15. Иконникова Я. В. «Свое» и «чужое» в прозе А. И. Куприна: проблематика и поэтика: автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.01.01. Тамбов, 2013. URL: https://otherreferats.allbest.ru/literature/00991820_0.html
16. Корецкая И. В. [Вступ. ст.] / Сочинения : в 3 т. / А. И. Куприн. М., 1953. Т. 1. С. 3–39. URL: <https://www.rulit.me/books/sochineniya-v-3-tomah-tom-1-read-497196-1.html>
17. Крылов В. Н. В. Гоголь в юбилейных откликах (речах) начала XX века. URL: <http://www.domgogolya.ru/science/researches/914/>
18. Кулешов Ф. И. Творческий путь А. И. Куприна. Мн., 1963. 535 с.
19. Куприн А. И. Собрание сочинений : в 9 т. М. : Правда, 1964.
Т. 3: Произведения 1901–1905.
Т. 5: Произведения 1908–1913.
20. Куприн А. И. Забытые и несобранные произведения. Пенза : Облиздат, 1950. 326 с.
21. Лушникова Г. И. Специфика цитат и аллюзий в литературной пародии (на материале английских и американских пародий). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-allyuziy-i-tsitat-v-literaturnoy-rodii/viewer>
22. Магия цвета. Харьков: «Сварог»; АО «Сфера», 1996. 430 с.
23. Мельникова А. В. Охотничьи нарративы в русской литературе второй половины XIX – первой трети XX веков. 2014. С. 61–81. URL: <https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/35795/1/evf-2014-06.pdf>
24. Мережковский Д. С. Гоголь и чёрт (Исследование). URL: http://az.lib.ru/m/merezhkowskij_d_s/text_1906_gogol_i_chert.shtml
25. Михайловский Н. К. О повестях и рассказах гг. Горького и Чехова. *Литературная критика и воспоминания*. М. : Искусство, 1995. URL: http://az.lib.ru/m/mihajlowskij_n_k/text_0400.shtml
26. Надозирная Т. В. Поэтика и жанровая система прозы М. Горького 1890-х – начала 1900-х годов : дис. ... канд. филол. наук : 10.01.02. Харьков, 2005. 196 с.
27. Розанов В. В. Гоголевские дни в Москве. *Новое время*, 1909. URL: http://az.lib.ru/r/rozanow_w_w/text_1909_gogolevskir_dni.shtml
28. Розанов В. В. Легенда о Великом инквизиторе Ф. М. Достоевского. Опыт критического комментария с приложением двух этюдов о Гоголе. URL: https://fedordostoevsky.ru/pdf/rozanov_2014.pdf

29. Парамонова Л. Ю. Мифопоэтика цвета в лирике русских символистов: дис. ... канд. филол. наук : 10.01.01. Екатеринбург, 2017. 183 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/mifopoetika-tsveta-v-lirike-russkikh-simvolistov>
30. Полонский В. Вековой юбилей Гоголя: по материалам русских газет 1909 года. URL: https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/132742/LitterariaHumanitas_015-2010-1_38.pdf
31. Соценко Н. Ф. Рассказ-пародия А. И. Куприна «Чёрная молния». *Вчені записки ТРУ імені В. І. Вернадського*. Серія Філологія і Журналістика. 2021, Т. 32 (71) №1, Т. 3. С. 92–100.
32. Сугай Л. А. Символистская гоголиана в зеркале стихотворных пародий, эпиграмм и памфлетов. 2010. URL: <http://www.domgogolya.ru/science/researches/1439/>
33. Сугай Л. А. Неизданные работы Иннокентия Анненского о Гоголе. Идеиные споры о наследии Гоголя в конце XX – начале XXI века. URL: <http://annensky.lib.ru/notes/sugay.htm>
34. Тургенев И. С. Записки охотника. Накануне. Отцы и дети. *Библиотека всемирной литературы*. Серия вторая. Т 117. М. : Худож. лит., 1971. 639 с.
35. Чехов А. П. Повести. Пьесы. М. : Правда, 1987. 460 с.

СОЦІАЛЬНО-ІСТОРИЧНІ ТА ЛІНГВОКУЛЬТУРНІ РИСИ АНТРОПОЦЕНТРИЧНИХ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ МЕТАФОРИЧНИХ МОДЕЛЕЙ ЦІЛЬОВОГО ШАРУ «ЛЮДИНА» У ПЕРЕКЛАДАЦЬКОМУ АСПЕКТІ

Ю. О. ШЕПЕЛЬ

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, Дніпро

Анотація. У роботі розглянуто теоретичні аспекти утворення, вживання та інтерпретації антропоцентричних когнітивних метафоричних моделей. Визначено, що специфіка метафоричних моделей у різних мовах виявляє особливості мовної концептуалізації та категоризації досвіду людини. Продемонстровано, що метафорична модель є проекцією знань індивіду з однієї галузі (вихідна зона) на іншу (зона-ціль). Когнітивна база є підставою для вияву національно-культурної специфіки. Доведено, що існують універсальні метафори, оскільки уявлення про людину, її поведінкову реакцію та її особливості, про людські взаємовідносини є майже однаковими в культурах, близьких у географічному та еволюційному планах.

Ключові слова: метафора, метафорична модель, антропоцентрична метафора, універсальна метафора, переклад, перекладацькі трансформації, конотація.

Аннотация. В работе рассмотрены теоретические аспекты образования, применения и интерпретации антропоцентрических когнитивных метафорических моделей. Продемонстрировано, что метафорическая модель является проекцией знаний индивидуума из одной отрасли (исходная зона) на другую (зона-цель). Когнитивная база является основанием выявления национально-культурной специфики. Доказано, что существуют универсальные метафоры, поскольку представления о человеке, его поведенческой реакции и его особенностях, о человеческих взаимоотношениях почти одинаковы в культурах, близких в географическом и эволюционном планах.

Ключевые слова: метафора, метафорическая модель, антропоцентрическая метафора, универсальная метафора, перевод, переводческие трансформации, коннотация.

Summary. The paper considers the theoretical aspects of the formation, application and interpretation of anthropocentric cognitive metaphorical models. It is demonstrated that the metaphorical model is a projection of an individual's knowledge from one industry (source zone) to another (target zone). The cognitive base is the basis for identifying national and cultural specificity. It has been proven that there are universal metaphors, since ideas about a person, his behavioral response and his features, about human relationships are almost the same in cultures that are geographically and evolutionarily close.

Key words: metaphor, metaphorical model, anthropocentric metaphor, universal metaphor, translation, translation transformations, connotation.

У сучасних тенденціях розвитку мовознавства межі лінгвістичних досліджень розширюються, інтегруючись з науками, центром вивчення яких постає саме людина, зокрема людина в мові та мова в людині. Отак, лінгвістику щільно пов'язують з психологією,

соціологією, філософією, етнографією, культурологією та іншими науками. Це продукує розвиток міждисциплінарних наукових пошуків. **Актуальність** дослідження визначаємо необхідністю подальшого опрацювання особливостей мовної концептуалізації, враховуючи різні мовні картини світу та визначення закономірностей концептуального моделювання. **Метою** роботи є лінгвокогнітивний аналіз антропоцентричних метафоричних моделей у мові та означити теоретичну базу та методикку дослідження когнітивної метафори у мові оригіналу та перекладу з метою визначення адекватності перекладу.

Об'єктом дослідження слугують концептуальні антропоцентричні метафоричні моделі цільового шару «Людина». **Предмет** аналізу складають соціально-історичні та лінгвокультурні риси зазначених метафоричних моделей.

1. Ознаки та особливості перекладу метафоричних моделей цільового шару «ЛЮДИНА»

Художній переклад є одним із найскладніших видів перекладацької діяльності. Цей вид перекладу вимагає від перекладача передавання атмосфери сюжету, стилю автора та мовних концепцій повною мірою мови перекладу (далі – МП). Перекладач має зберегти стилістику, передати задум, думки і почуття автора першотвору шляхом перевтілення його образів у матеріал іншої мови, а також відтворити картину світу вихідної мови-об'єкту (далі – МО). Метафорика є прагматичною складовою відтворення іншого світосприйняття та часткової адаптації твору для реципієнта.

Не існує єдиного та універсального підходу до перекладу метафоричних моделей. Концептуальні проєкції та метафоричні вирази у різних мовах часто бувають виражені різними мовними засобами. Обґрунтуванням цього є культурна та етноспецифічна конотація. Проте однією з прагматичних складових метафорики є експресивно-емоційні відтінки, які урізноманітнюють художній текст. Реалізація естетичної функції художнього тексту відбувається через репрезентацію навколишньої дійсності в образній, конкретно-почуттєвій формі.

На концептуальному рівні можливі три варіанти метафоричного проєкціювання²: 1) збереження концептуальної моделі мови оригіналу та аналогічного мовного вираження; 2) збереження концептуальної моделі вихідної зони та мови, якою перекладається текст / твір; 3) зміна концептуальної моделі зі збереженням зони-цілі, але з використанням іншої вихідної зони.

Конотативний рівень досліджує вплив конотації у метафоричній моделі на процес перекладу³. Виокремлюємо три варіанти перекладацької еквівалентності. Зауважу, що конотація метафоричних моделей є важливим релевантним фактором, який впливає на вибір концептуального моделювання у мові перекладу. Культурологічну конотацію мають назви тварин, страв національної кухні, імена історичних особистостей, які згадані у текстах.

Уживання перекладацьких трансформацій метафоричних одиниць відображає лінгвокогнітивні особливості концептуалізації та надає можливість перекладачеві точно й адекватно передати зміст метафоричної моделі. Переклад із збереженням метафоричної

²Борисенкова Л. М. Когнитивный диссонанс как переводческая проблема. *Вестник НГЛУ*. 2009. № 4. С. 72–78.

³Брославская Е. М. Этнокультурные особенности зооморфизмов в русском, украинском и английском языках. *Вестник МСУ*. 2001. № 6. С. 49–52.

моделі можливий за умови використання аналогічного лінгвістичного виразу або іншого лінгвістичного виразу, який вимагає від перекладача володіння такими перекладацькими прийомами, як генералізація, конкретизація, реметафоризація.

Для перекладу зі зміною концептуальної моделі характерні трансформації, як-от: модуляція, опущення, додавання та реметафоризація. Зміна концептуальної моделі неминуча у випадку наявності у тексті оригіналу національно-характерологічних асоціацій, стереотипів, пов'язаних з конкретною вихідною галуззю.

Культурологічна адаптація конотації під час перекладу полягає у коректному виборі слова, словосполучення, еквівалентного мові оригіналу⁴. Переклад конотації здійснюємо всіма видами лексико-семантичних трансформацій.

2. Вплив культурних, історичних і соціальних факторів на реалізацію концептуальних метафор

Культурні, історичні та соціальні фактори зумовлюють конотацію метафор. Конотацію розглядаємо як емоційне, оцінне або стилістичне забарвлення мовної одиниці узуального або okazіонального характеру. З конотацією пов'язана низка різних явищ, які, зазвичай, є імпліцитними. Аналіз конотацій вважають одним з найважливіших напрямів роботи лінгвокультурології. Отож конотацію у культурологічних дослідженнях розглядаємо як частину змісту, що доповнює інформаційну базу національно-специфічними чинниками. Своєрідністю образно-асоціативних механізмів для кожного народу або етнічної групи є їхня особливість. Наприклад, негативно-забарвлені конотації, які пов'язані з тваринами, ґрунтуються на конвенційно-усталених уявленнях суспільства та на територіальному складнику, тобто, на стереотипах, віруваннях та знаннях, які є прагматичними для групи людей.

В. М. Телія зауважує, що мовна одиниця, яка містить культурну конотацію є категорію, яка поєднує дві семіотичні системи (мову та культуру). Культурна конотація – «інтерпретація денотативного або образно-мотивованого, квазіденотативного аспектів значення в категоріях культури»⁵. Отже, конотація – це інформація про національну специфіку концептуалізації дійсності. Культура є невід'ємною складовою метафоричних моделей, оскільки вона є виявом образів з стереотипами, еталонами, символами, прототипічними ситуаціями та ін.

У творах англійської художньої літератури відображено реалізм, неоромантизм, декаданс, натуралізм, естетизм, модернізм та інші літературні напрями⁶. Одним із найважливіших історичних факторів є перелом віків та зміна соціального устрою з епохи Вікторіанства на Едвардіанську, яка перейде у фазу першої світової війни. Едвардіанська епоха стала періодом стабільної економіки та благополуччя населення⁷. Рівень життя городян значно покращився, а робочі почали влаштовувати своєрідні акції та пікети, відстоюючи власні права. Лондон став світовим фінансовим центром.

В Едвардіанську епоху в Англії жили та писали свої твори Джон Голсуорсі, Редьярд Кіплінг, Герберт Уеллс, Бернард Шоу та багато інших. На книжковий ринок Великобританії

⁴Гак В. Г. Метафора: универсальное и специфическое / под ред. В. Н. Телия. Москва, 1988. 262 с.

⁵Телія В. Н. Метафора как модель смыслопроизводства и ее экспрессивно-оценочная функция. Москва, 1998. 278 с.

⁶Ивашева В. В. Что сохраняет время. Литература Великобритании XIX века. Москва, 1979. 336 с.

⁷Thompson R. The Edwardians: The Remaking of British Society. Routledge, 1992. 87 p.

виходить велика кількість так званих бульварних романів для простої публіки⁸. Пошуки духовності зумовлені зміною людського світосприйняття та розумінням людської сутності. Звісно, цей факт значно збільшував кількість вживання концептуальних метафор у художньому тексті. Найактуальніші концептуалізації пов'язані з уявленням про людину: особливості її зовнішності, поведінковими реакціями, внутрішніми якостями, міжлюдські стосунки – це все становить базис антропоцентричних метафоричних моделей.

Публіцистичний жанр поступово розвивався, набував соціальної та політичної ваги, оскільки контролювався магнатами, що сприяло становленню офіційного англійського публіцистичного стилю⁹.

Соціальний та культурний досвід зафіксований не лише у денотативних значеннях номінацій, а і у конотативних полях, що містять у собі побутово-історичний досвід. Кожна епоха своєрідна своєю концепцією образного сприйняття дійсності та її художньою інтерпретацією. Культурна адаптація між різними картинами світу є єдиним способом відтворення асоціативних ресурсів, закладених автором.

Деякі асоціації є культурно та історично зумовленими, часто еквівалентний переклад спотворює або не передає повного значення. Комунікативні потенціали МО та МП не збігаються, оскільки реципієнти мають різні картини світу та соціально-історичні умови. Наприклад:

*“She was like a **white rose** before”, said a young Page to his neighbour, “but she is like a **red rose** now”¹⁰.*

*«Вона була наче **Біла троянда**, – промовив молодий Паж комусь з ближніх, проте зараз вона стала справжньою **Червоною трояндою**».*

В англійській картині світу ця метафора є негативно-забарвленою, оскільки одразу викликає асоціації з Війною Білої та Червоної троянди. Ця Війна відбулась в Англії у 1455-1487 рр. під час боротьби за владу.

Для пересічного реципієнта еквівалентний переклад українською є нейтрально забарвленим. Метафора ЛЮДИНА – РОСЛИНА (квітка) може бути сприйнята читачем як універсальна метафора, яка відображує суто естетичні якості художнього образу. «Біла» та «Червона» написані з великої літери аби зберегти первісну асоціативно-історичну образність метафори.

3. Лексико-семантичні трансформації в перекладі зі зміною концептуальної моделі із мови оригіналу

Інформація, яка потрапляє до когнітивної системи перекладачу, знаходить вираження через мовні засоби саме мови перекладачу, які існують в індивідуальному когнітивному просторі перекладача. Зміна концептуальної моделі тексту оригіналу продукує певні лексико-семантичні трансформації.

1. Додавання – передумови виникнення цього перекладацького прийому можуть бути різними. Однією з них є те, що називають «формальною невираженістю» семантичних компонентів словосполучень у мові оригіналу¹¹. Під час перекладу концептуальних

⁸ Eaglestone R. Doing English: a guide for literature students. London, 2001. 45 p.

⁹ Holland E. Pocket Guide to Edwardian England. London, 2013. 76 p.

¹⁰ Galsworthy J. The Forsyte Saga. New York, 2005. P. 14.

¹¹ Бархударов Л. С. Язык и перевод: вопросы общей и частной теории перевода. Москва, 1975. 240 с.

метафоричних моделей цей прийом супроводжують метафоризацією, яка полягає у заміні неметафоричного виразу метафоричним¹².

2. Додавання – варіанти розширення тексту оригіналу за допомогою уявлень когнітивної ситуації, які пов'язані з необхідністю повноти відтворення його змісту для розуміння тексту реципієнтом. Наприклад:

*"The conventional farm-folk of his imagination-personified in the newspaper-press by the pitiable dummy known as **Hodge**-were obliterated after a few days' residence"*¹³.

«Його уявлення про робітників, як про жалюгідного **Ходжа з фольклору**, було забуто через декілька днів».

Прийом додавання тут ужито, оскільки *Hodge* – це народне, збірне поняття з негативно-сатиричною конотацією, притаманне для фольклору Англії. Українськомовному реципієнтові еквівалентний дослівний переклад буде незрозумілим, оскільки не висвітлить повноту змісту метафори.

Пор. інший приклад:

*"Some **Sileni** of the throngsatonbenches and hay-trusses by the wall; and one of them recognized her"*¹⁴.

«Поблизу стіни на лавах та стогах сіна сиділо декілька **парубків**, схожих на давньогрецьких **Силенів**, один з яких упізнав її».

Додавання є основою для метафоризації образу. Цей прийом доповнює та одночасно змінює оригінальний варіант. Перекладач має керуватися власними уявленнями та концептуальними моделями. Речення було розширене концептуальною моделлю ЛЮДИНА – МІФІЧНА ІСТОТА, що допомагає читачеві відчути настрій героя¹⁵.

Метафорична модель у тексті перекладу розширена означенням, яке краще розкриває сутність асоціативного образу.

*"Jump up behind me," he whispered, "and we'll get shot of the **screaming cats in a jiffy!**"*¹⁶.

«Сідайте до мене, – прошепотів він, – і ми втечемо від цих **бездневих кішок!**».

Під час перекладу тут метафоричну модель уточнено яскравим асоціативно-образним поняттям, а саме слово *screaming* (волаючих) → *бездневих*.

3. Реметафоризація – вид лексичної заміни, під час якої метафоричні лексичні одиниці мови оригіналу замінюють метафоричними лексичними одиницями мови перекладу, які не є їх словниковими еквівалентами. Процес реметафоризації передбачає відтворення ознак домінанта мови оригіналу у мовному виразі. Вибір саме образу-мотиву реметафоризації зумовлений не тільки з суб'єктивною інтенцією перекладача, але й з певним світосприйняттям та співвідношенням з системою стереотипних образів і еталонів, які належать мовній картині світу¹⁷.

*"...William turned, clinked off like a **long-dog**, and jumped safe over hedge, before the praying bull had got on his feet again to take after him"*¹⁸.

«Вільям повернувся, побіг як **рисак** і перескочив паркан раніше, ніж припавший до землі бик схопився і побіг за ним».

¹²Комиссаров В. Н. Теория перевода: (лингвистические аспекты). Москва, 1990. 253 с.

¹³Galsworthy J. Зазн. твір. С. 37.

¹⁴Galsworthy J. Зазн. твір. С. 541.

¹⁵Макарова И. А. Уильям Джералд Голдинг: Одиссея к Британским островам. Рига, 2011. 110 с.

¹⁶Galsworthy J. Зазн. твір. С. 432.

¹⁷Комиссаров В. Н. Теория перевода: (лингвистические аспекты). Москва, 1990. 253 с.

¹⁸Galsworthy J. Зазн. твір. С. 235

Прийом реметафоризації *long-dog* → *pusak* використаний для більш доцільної передачі фізично-казуальних асоціацій, які були закладені автором у МО.

“...Tess, like a **fascinated bird**, could not leave the spot”¹⁹.

«Тесс, наче **нава**, не могла припинити слухати».

Прийом реметафоризації використаний під час перекладу лексичної одиниці *bird* (*пташка*) зі зміною на образ-мотив, який є притаманним та стереотипним для реципієнта *нава*.

“She did not look like Sissy to them now, but as a being large, towering, and awful-a **divine personage** with whom they had nothing in common”²⁰.

«Їхня сестра зникла, вона стала більшою, величною, грізною, справжньою **химерою**, яка не мала з ними нічого спільного».

Приклад доцільної реметафоризації:

“Tess was the merest stray phenomenon to Angel Clare as yet-a **rosy, warming apparition** which had only just acquired the attribute of persistence in his consciousness”²¹.

«Для Енджела Клера Тесс була відображенням ідеалу, **рожевою теплою сутністю**, яка ще не заволоділа його свідомістю».

Реметафоризація обумовлена граматичними та лексичними нормами МП:

“Retty was a **bunch of hysterics**”²².

«Ретті була **нервовим згустком**».

“Her mother's intelligence was that of a **happy child**: Joan Durbeyfield was simply an additional one, **and that not the eldest**, to her own long family...”²³.

«Її мати була щасливим **немовлям**: Джоан Дарбейфільд була **дитиною, навіть не найстаршою** у цій великій родині...».

4. Вилучення – часто прийом вилучення застосовують до семантично-надлишкових слів. Це може супроводжуватися прийомом деметафоризації для концептуальних метафор. Вилучення інформації – одна із основних прагматичних трансформацій²⁴.

“He little thought that **the Magdalen** might be at his side”²⁵.

«Йому навіть на згадку не спадало, що він йде з повією».

Метафорична модель *Magdalen* вилучена, бо вона не є притаманною мові та образно-асоціативній системі реципієнта. В Англії ім'ям Магдалена називали колишніх повій або легковажних жінок.

“She was a **ghost**, as if she were merely a soul at large”²⁶.

«Вона зблідла, наче її душа ледве знаходилась у тілі».

Для спрощення мовної конструкції метафора *ghost* (*привид*) була вилучена.

“I'm like the poor **Queen of Sheba** who lived in the Bible”²⁷.

«Я справжня **Біблійська цариця**».

У цьому прикладі було застосовано прийом вилучення.

¹⁹Galsworthy J. Зазн. твір. С. 346.

²⁰Galsworthy J. Зазн. твір. С. 265.

²¹Galsworthy J. Зазн. твір. С. 159.

²²Galsworthy J. Зазн. твір. С. 278.

²³Galsworthy J. Зазн. твір. С. 341.

²⁴Комиссаров В. Н. Зазн. праця.

²⁵Galsworthy J. Зазн. твір. С. 298.

²⁶Galsworthy J. Зазн. твір. С. 279.

²⁷Galsworthy J. Зазн. твір. С. 153.

5. Модуляція – ґрунтується на когнітивній властивості логічного утворення причинно-наслідкових зв'язків. Це заміна слова або словосполучення мови оригіналу одиницею мови перекладу, значення якої логічно впливає із значення початкової одиниці²⁸.

*"Tears came into the eyes of Retty Priddle, the pretty red-haired youngest-the last bud of the Paridelles, so important in the county annals"*²⁹.

«Сльози з'явилися на очах Ретті Прідл, рудої, милої дівчини – **останньої кровинки** роду Періделлей, такого славетного роду в графстві».

Лексична одиниця *bud* (бутон) вилучається. Втрачене значення компенсується прямим найменуванням основи для порівняння – риси, поєднуючи агента і референта.

*"... a girl of simple life, not yet one-and twenty, who had been caught during her days of immaturity like a swallow in a springe"*³⁰.

«...проста дівчина, яка у молоді роки потрапила, наче **пташка до паски**».

Основою для порівняння стали характеристики ластівки. Поведінкові характеристики відображені у тексті перекладу за допомогою модуляції. Концептуальна модель ЛЮДИНА – ТВАРИНА збережена.

Отже, зміна концептуальної моделі у мові перекладу відбувається шляхом лексико-семантичних трансформацій, зокрема: додавання, модуляція, опущення, реметафоризація. Ці трансформації змінюють метафоричний вираз мови оригіналу та саму вихідну зону.

Заміна словосполучення мови перекладу еквівалентним йому поняттям у мові перекладу:

*"... the "tragic mischief" of her drama-one who stood fair to be the blood-red ray in the spectrum of her young life"*³¹.

«...«трагічний злодій» її драми — той, хто стане **кравим мечем** у її життєвій історії».

Чудовим прикладом модуляції є цитата з твору «Тесс з роду Дербервілів», де у мові перекладу частина антропоцентричної метафоричної моделі замінена логічно-виведеною одиницею мови перекладу. Слово *vessel* (резервуар) → *згусток*.

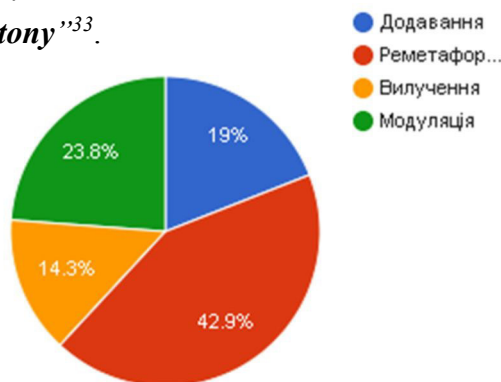
*"Tess Durbeyfield at this time of her life was a mere vessel of emotion untinged by experience"*³².

«Тоді Тесс Дарбейфільд була лише **згустком емоцій**, не підкріплених життєвим досвідом».

Одиниця української мови *машина* є логічною формою для концептуального поняття *clock-like monotony*. У цьому контексті лексема *машина* має негативну конотацію, зображаючи «зачерствілих» та нецікавих людей:

*"Herbinding proceeds with clock-like monotony"*³³.

«Вона була справжньою **машиною**».



²⁸ Комиссаров В. Н. Зазн. праця.

²⁹ Galsworthy J. Зазн. твір. С. 255.

³⁰ Galsworthy J. Зазн. твір. С. 478.

³¹ Galsworthy J. Зазн. твір. С. 234.

³² Galsworthy J. Зазн. твір. С. 113.

³³ Galsworthy J. Зазн. твір. С. 200.

Схема А. 1. Лексико-семантичні трансформації в перекладі зі зміною концептуальної моделі із мови оригіналу

Частотність використання реалізованих лексико-семантичних трансформацій зі зміною концептуальної моделі із мови оригіналу у перекладі нами систематизовано у схемі А. 1.

4. Лексико-семантичні трансформації в перекладі зі збереженням концептуальної моделі мови оригіналу

Застосування лексико-семантичних трансформацій вкрай важливе в перекладі концептуальних моделей для адекватного злиття концептуальних картин світу автора і реципієнта. Збереження концептуальних моделей мови оригіналу з використанням іншого лексичного вираження зумовлює використання певних лексико-семантичних трансформацій.

1. Конкретизація – «заміна слова або словосполучення мови оригіналу з широким референційним значенням на слово або словосполучення мови перекладу з вузьким значенням»³⁴.

“... *her large eyes staring at him like those of a **wild animal***”³⁵.

«...Вона поглянула на нього очима **переляканого зайця**».

Широке збірне поняття *animal* конкретизоване до вузького та точнішого для мовної картини світу реципієнта.

Цей приклад конкретизації зумовлений контекстом та асоціативністю використаних метафор:

“... *she seemed to flinch under it like a **plant in too burning a sun***”³⁶.

«...Вона знічувалася, наче **висохла на сонці стеблина**».

Конкретизація *plant* → *стеблина* зумовлена особливостями культури реципієнта. Метафорична модель мови оригіналу ЛЮДИНА – РОСЛИНА збережена:

“*Although the early September weather was sultry, her arm, from her dabbling in the curds, was as cold and damp to his mouth as a **new-gathered mushroom***...”³⁷.

«Хоча перші вересневі дні були гарячими, рука Тесс, вимащена творогом, здалась йому холодною та **вологою, як малярюк**...».

“...*and there was something of the **habitude of the wild animal in the unreflecting instinct with which she rambled on-disconnecting herself by littles from her eventful past at every step***...”³⁸.

«Тесс була **вовчицею, рушійною силою якої були інстинкти**, вона йшла вперед, з кожним кроком віддаляючись від подій свого минулого».

Образ вовка асоціюється з самітником, твариною, яка веде усамітнений спосіб життя.

“*Her mother's intelligence was that of a **happy child**: Joan Durbeyfield was simply an additional one, **and that not the eldest**, to her own long family*...”³⁹.

«Її мати була щасливим **немовлям**: Джоан Дарбейфільд була **дитиною, навіть не найстаршою** у цій великій родині...».

³⁴ Комиссаров В. Н. Зазн. праця.

³⁵ Galsworthy J. Зазн. твір. С. 369.

³⁶ Galsworthy J. Зазн. твір. С. 178.

³⁷ Galsworthy J. Зазн. твір. С. 198.

³⁸ Galsworthy J. Зазн. твір. С. 478.

³⁹ Galsworthy J. Зазн. твір. С. 78.

Метафорична модель *happy child* → *немовля* була замінена словом з вужчим значенням аби підкреслити інфантильність та несерйозність художнього образу.

2. Генералізація – лексико-семантична заміна одиниці мови оригіналу, яка має вузьке значення, одиницею мовою перекладу з ширшим значенням. Когнітивний процес генералізації полягає в узагальненні, логічному переході до загального, підпорядкуванні загальному принципу⁴⁰.

*“I only discovered it by accident, and I have been driving like the **deuce** to overtake you”⁴¹.*

«Я випадково про це дізнався і скавав як **нечиста сила** аби здогнати тебе».

*“...the landlady exclaimed at the sound of footsteps, **as glibly as a child repeating the Catechism**, while she peered over the stairs”⁴².*

«...щойно почувши кроки хозяйка жваво, як **дитина, яка читала вірш напам'ять**, визирнула з-за сходів».

*“Clare had given his parents no warning of his visit, and his arrival stirred the atmosphere of the Vicarage **as the dive of the kingfisher stirs a quiet pool**”⁴³.*

«Клер не попередив батьків про те, що приїде і його приїзд розбурхав дім пастора, як **пташка, пірнаюча у воду, хвилюючи спокійну воду**».

Концептуальну модель ЛЮДИНА – ТВАРИНА збережено. Образ *kingfisher* (пташка зимородок) замінено еквівалентною одиницею мови перекладу з ширшим значенням *пташка*.

*“Having been lying down in her clothes she was warm as a **sunned creature**”⁴⁴.*

«Вона спала не роздягаючись, тепла, як **пригріта сонцем кішка**».

Образ кішки полегшує сприйняття реципієнтом тексту та не порушує ритм фрази. Антропоцентрична метафора ЛЮДИНА – ТВАРИНА збережена.

Частотність використання реалізованих лексико-семантичних трансформацій зі збереженням концептуальної моделі мови оригіналу у перекладі нами систематизовано у схемі А.2.

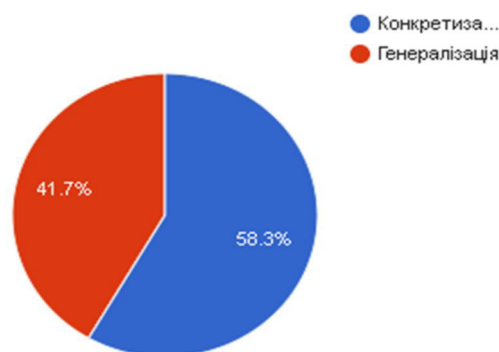


Схема А.2. Лексико-семантичні трансформації в перекладі зі збереженням концептуальної моделі із мови оригіналу

Отже, лексико-семантичні трансформації реалізують рівні та ступені еквівалентності так (таблиця Б. 1).

⁴⁰ Комиссаров В. Н. Зазн. праця.

⁴¹ Galsworthy J. Зазн. твір. С. 146.

⁴² Galsworthy J. Зазн. твір. С. 207.

⁴³ Galsworthy J. Зазн. твір. С. 469.

⁴⁴ Galsworthy J. Зазн. твір. С. 360.

Перекладач не може не враховувати граматичні закони, лексичні норми або вимоги публіки-реципієнта. Часткова втрата інформації або її спотворення є нормою для перекладу.

Головним завданням перекладача є вжити якісні міжмовні трансформації для того, щоб текст перекладу був найбільш точним та повністю відповідав оригіналу. Переклад має когнітивний характер, оскільки транс формуючою константою є когнітивна система людини.

Таблиця Б. 1

Лексико-семантичні трансформації у реалізації рівнів і ступенів еквівалентності

Рівень еквівалентності	Варіанти еквівалентності	Лексико-семантичний рівень
Концептуальний рівень	1. Переклад зі зміною концептуальної моделі мови оригіналу	1) додавання; 2) вилучення; 3) модуляція; 4) реметафоризація
Концептуальний рівень	2. Переклад зі збереженням концептуальної моделі або іншим лінгвістичним виразом	1) генералізація 2) конкретизація; 3) реметафоризація
	3. Переклад із збереженням концептуальної моделі та аналогічним мовним вираженням	Аналогічне лексичне вираження мовними одиницями
Конотативний рівень	1. Ознака, що визначає образний компонент змісту одиниці мови оригіналу, відсутнього у мові перекладу	1) додавання; 2) вилучення; 3) модуляція; 4) реметафоризація
Конотативний рівень	2. Аналогічна образна характеристика слова у мові перекладу, яка описує інший денотат	1) генералізація 2) конкретизація; 3) вилучення; 4) додавання; 5) реметафоризація
	3. Відповідні слова у мові перекладу та мові оригіналу можуть мати однакові асоціативно-образні характеристики	Аналогічне лексичне вираження

Л. С. Бархударов⁴⁵ вважає, що всі види трансформацій під час перекладу можна розподілити на чотири елементарні типи:

- 1) перестановки;
- 2) заміни;
 - а) заміни форм слова,
 - б) заміни частин мови,

⁴⁵Бархударов Л. С. Язык и перевод: вопросы общей и частной теории перевода. Москва, 1975. 240 с.

- с) заміна членів речень (зміна синтаксичної структури речення),
 - д) синтаксичні заміни у складному реченні,
 - е) лексичні заміни,
 - ф) компенсація,
 - г) антонімічний переклад
- 3) додавання;
 - 4) вилучення.

За класифікацією В. Н. Комісарова⁴⁶, існують такі види трансформацій:

- 1) лексичні: а) формальні (транслітерація, калькування), б) лексично-семантичні заміни (конкретизація, генералізація, модуляція);
- 2) граматичні: дослівний переклад, об'єднання речень, граматичні заміни;
- 3) лексико-граматичні: антонімічний переклад, описовий переклад, прийом компенсації.

О. Д. Швейцер⁴⁷ пропонує свій розподіл трансформацій.

1. Трансформації на компонентному рівні семантичної валентності потребують певних заміни. Наприклад, заміна морфологічних засобів лексичними, іншим морфологічними, синтаксичними або фразеологічними та ін.

2. Трансформації на прагматичному рівні визначають такі прийоми: дослівний переклад, об'єднання або розділ речень, граматичні заміни.

3. Трансформації, які здійснюються на конотативному рівні – конкретизація, генералізація, заміна реалій, а також переклад за допомогою реметафоризації (заміна однієї метафори іншою), деметафоризації (заміни метафори не метафорою), метонімічних трансформацій.

4. Трансформації на стилістичному рівні – компресія та розширення.

Для аналізу та відтворення концептуального змісту метафоричної моделі та конотативного компоненту найчастіше використовують лексико-семантичні перекладацькі трансформації, оскільки смислові та ціннісні параметри концептуальної моделі світу проявляються у лексико-семантичному шарі. Якщо у мові перекладу відсутня певна граматична категорія її значення може бути виражено лексично.

Часткова втрата інформації або її спотворення є нормою для перекладу. Головним завданням перекладача є якісні міжмовні трансформації, для того щоб текст перекладу був найбільш точним та повністю відповідав оригіналу. Перекладу притаманна когнітивна природа, оскільки трансформуючою константою є когнітивна система людини.

Висновки

Особливості концептуалізації, яка пов'язана з культурною конотацією, є причиною диференціації концептуальних проєкцій і метафоричних виразів у різних мовах.

На концептуальному рівні можливі три варіанти метафоричного проєціювання:

- 1) збереження концептуальної моделі мови оригіналу та аналогічного мовного вираження;
- 2) збереження концептуальної моделі вихідної зони та мови, на яку перекладається твір;
- 3) зміна концептуальної моделі, зі збереженням зони-цілі, але з використанням іншої вихідної зони.

⁴⁶ Комиссаров В.Н. Зазн. праця.

⁴⁷ Швейцер А. Д. Теория, и практика перевода. Москва, 1988. 216 с.

Конотативний рівень досліджує вплив конотації у метафоричній моделі на процес перекладу. Виокремлюємо три варіанти перекладацької еквівалентності. Конотація метафоричних моделей є важливим релевантним фактором, який впливає на вибір концептуального моделювання у мові перекладу. Культурологічну конотацію мають назви тварин, страв національної кухні, імена історичних особистостей, згадані у текстах.

Застосування перекладацьких трансформацій метафоричних одиниць відображає лінгвокогнітивні особливості концептуалізації та уможливорює точно й адекватно передати зміст метафоричної моделі. Переклад із збереженням метафоричної моделі можливий за умови використання аналогічного лінгвістичного виразу, а також за вживання іншого лінгвістичного виразу, який вимагає від перекладача майстерності в ужитку таких перекладацьких прийомів, як генералізація, конкретизація, реметафоризація.

Для перекладу зі зміною концептуальної моделі характерні трансформації це – модуляція, опущення, додавання і реметафоризація. Зміна концептуальної моделі необхідна у випадку наявності у тексті оригіналу національно-специфічних асоціацій, стереотипів, пов'язаних з конкретною вихідною сферою.

Культурологічна адаптація конотації у перекладі полягає у коректному виборі слова, словосполучення еквівалентного мові оригіналу. Відтворення конотації у тексті перекладу здійснюється всіма видами лексико-семантичних трансформацій.

Список використаної літератури

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод: вопросы общей и частной теории перевода. Москва, 1975. 240 с.
2. Борисенкова Л. М. Когнитивный диссонанс как переводческая проблема. *Вестник НГЛУ*. 2009. № 4. С. 72–78.
3. Брославская Е. М. Этнокультурные особенности зооморфизмов в русском, украинском и английском языках. *Вестник МГУ*. 2001. № 6. С. 49–52.
4. Гак В. Г. Метафора: универсальное и специфическое / под ред. В. Н. Телия. Москва, 1988. 262 с.
5. Ивашева В. В. Что сохраняет время. Литература Великобритании XIX века. Москва, 1979. 336 с.
6. Комиссаров В. Н. Теория перевода: (лингвистические аспекты). Москва, 1990. 253 с.
7. Телия В. Н. Метафора как модель смыслопроизводства и ее экспрессивно-оценочная функция. Москва, 1998. 278 с.
8. Швейцер А. Д. Теория, и практика перевода. Москва, 1988. 216 с.
9. Eaglestone R. *Doing English: a guide for literature students*. London, 2001. 45 p.
10. Galsworthy J. *The Forsyte Saga*. New York, 2005. 1287 p.
11. Holland E. *Pocket Guide to Edwardian England*. London, 2013. 76 p.
12. Thompson R. *The Edwardians: The Remaking of British Society*. Routledge, 1992. 87 p.

СТОРІНКА СТУДЕНТА



Я, Рохані Масе, слухач підготовчого відділення Одеського національного університету імені І. І. Мечникова, приїхав з Афганістану і почав навчатися в Одесі в 2021-му навчальному році. Я радий, що попав саме сюди, оскільки тільки в цьому університеті впроваджуються новітні світові технології, і разом з моїми друзями ми, всі іноземні студенти, відчували, що це наша країна, бо люди тут такі добрі і дружні! У нашому університеті всі були, як сім'я, ми завжди допомагали один одному. Ми поважаємо своїх викладачів і завжди були щасливими від того, що наші викладачі – найкращі! Ми багато чого навчилися від них: мові, граматиці, читанню та письму... Як і я, є багато студентів, які дуже раді, що тепер вони вже розмовляють українською мовою! Звісно, я хотів і далі вчитися в цьому університеті, але ми бачимо, яка ситуація почалася... Наостанок, хочу сказати, що дякую всім за те, що були з нами разом! Будьте щасливими завжди!

Слава Україні!

*Рохані Масе,
слухач підготовчого відділення*



Я приїхала в Одесу, красивий приморський город, чтобы получить высшее образование. Летом 2020 года я поступила в университет, где все было новым. Ведь управление университетом совершенно отличается от управления школой.

Погода в Одессе хорошая, жизнь легкая, и я чувствую себя здесь прекрасно и расслабленно. Жизнь тут отличается от жизни в Китае. Большинство развитых городов Китая – это высокие здания, наполненные современной атмосферой, и темп жизни быстрый. А в Одессе сохранилось много старинных зданий, которые напоминают о жизни в прошлом и от которых перехватывает дыхание. Это город, очень пригодный для жизни.

Мое любимое место – Аркадия, потому что здесь много ресторанов на любой вкус, вкусная еда и аттракционы. Я люблю стейк и имбирный лимонад, они всегда напоминают мне об одесском лете и делают мой день намного лучше. Мне очень нравится живая атмосфера Аркадии.

Обычно я хожу по магазинам с друзьями, хожу за покупками в супермаркет или гуляю. Но большую часть времени все же остаюсь в общежитии. Обстановка в университетском общежитии хорошая, оборудование относительно современное, оно обеспечивает комфортную среду проживания для студентов, что мне очень нравится. Но было бы лучше, если бы был лифт, так как мы часто ходим в супермаркет, чтобы купить много предметов

первой необходимости и еды, а подниматься на девятый этаж с тяжелой сумкой очень утомительно.

Несмотря на то, что я сейчас в Китае, я скучаю по своей жизни в Одессе, кофе на Хэллоуин, имбирным печеньям на Рождество. Я с большим нетерпением жду того дня, когда Украина снова оживет.

*Цзян Синьцзе,
студентка II курса,
специальность "Экономика"*

В 2006 году из Турции я приехал учиться в Одессу. Я стал студентом подготовительного отделения Одесского национального университета имени И. И. Мечникова. Сегодня я с уверенностью могу сказать, что это был трудный и счастливый год в моей жизни.

Когда я начал изучать язык, мне казалось, что у меня ничего не получится. Даже если я выучу грамматику, я никогда не смогу понимать, что говорят люди на улице, и никогда сам не смогу говорить на этом языке.

Я безмерно благодарен всем преподавателям, которые учили нас. Особенно я благодарен нашей преподавательнице русского языка Юлии Григорьевне Шахиной за её терпение и поддержку, за её умение понятно объяснять самые сложные темы. Я благодарен, что наши занятия всегда проходили в тёплой и весёлой атмосфере. Преподаватель сделала всё, чтобы мы не только выучили язык, но и полюбили Одессу и Украину. Прошло уже много лет, но я и мои друзья, которые учились со мной в группе, с теплотой вспоминаем нашу первую преподавательницу и время учёбы в университете. А недавно в Турции я познакомился с одним человеком. Когда мы разговорились, оказалось, что он тоже учился на подготовительном отделении в Одесском национальном университете имени И. И. Мечникова!!! И, вы не поверите, его преподавателем тоже была Юлия Григорьевна Шахина!!! Мы в тот же вечер послали нашу общую фотографию преподавателю. Когда она получила наше фото-сюприз, то написала, что мир тесен.

Ещё хочу сказать, что я благодарен Украине за возможность получить разносторонние знания в области экономики, бизнеса, финансов, международных отношений. Полученные знания помогли мне организовать свой бизнес и качественно проявить себя на мировой арене. Сейчас моя фирма сотрудничает с разными странами, включая Украину. Я уверен, что это образование, полученное в Украине, привело меня к успеху.

Я хочу пожелать ОНУ имени И. И. Мечникова, кафедре языковой и общегуманитарной подготовки иностранцев и Украине процветания и мира.

С любовью и благодарностью, Шахин Эктирен.

*Шахин Эктирен, слушатель
подготовительного отделения в 2006–2007 гг.*



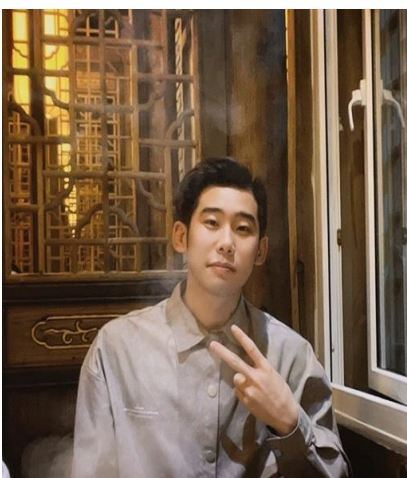
Я приехала в Украину в ноябре 2021 года. Это прекрасная страна, но с незнакомой обстановкой и языком, и мне было очень некомфортно сначала, потому что я ничего не понимала, все было чужое, и это было не очень удобно для моей повседневной жизни. Как только я начала учиться в университете на подготовительном факультете, все изменилось... Терпение преподавателей и хорошо организованная работа университета помогли мне почувствовать себя в Украине, как дома.

У меня появились друзья не только из Китая, но и со всего мира. Я подружилась с Гришей (так мы его ласково называли) из Франции, с Дании из Нигерии.

Вместе с ними мы изучали русский и украинский языки. Эти языки очень похожи, но каждый имеет свои особенности... На уроках у нас была всегда доброжелательная атмосфера, мы помогали друг другу, было весело! Несколько раз всей группой мы ходили на экскурсии по городу и в музеи. Нам очень понравилось! Мы увидели Одессу не только из окна аудитории... Она очень красивая! У нее интересная история. Теперь всегда, где бы я ни училась, я буду вспоминать этот город и этот университет, который стал моей Альма-матер. Учеба в университете не только дала мне разнообразные знания, но и открыла глаза на многие вещи.

Из-за войны мне пришлось досрочно завершить свое обучение за границей и поспешно попрощаться со страной, по которой я скучаю, и с моими дорогими преподавателями. Я надеюсь, что война скоро закончится, и я смогу снова увидеть прекрасное Черное море и снова попробовать вкусную украинскую еду. И я очень хочу после окончания подготовительного факультета поступить на экономический факультет и стать хорошим специалистом!

*Гуань Шувень, слушатель
подготовительного отделения*



Я помню, что все началось осенью 2017 года, когда я отправился в Украину, страну, о которой я знал совсем немного.

Город, в котором я приземлился, был Киев, но в то время я вообще не говорил ни по-русски, ни по-украински. После многих трудностей я, наконец, купил билет на поезд до Одессы. Поезд должен был идти всю ночь. Я не мог спать ночью: все, о чём я мог думать, это то, как будет выглядеть Одесса, смогу ли я учиться в университете гладко... Я вдруг вспомнил, что в Одессе есть Черное море. Я никогда не видел океана. У меня было столько же мыслей, сколько у моря. Я не

знаю, когда я заснул.

Когда я проснулся, было уже утро, и невидимый дирижер, казалось, сказал мне, что я подъезжаю к Одессе. В то время я ничего не мог делать. Я мог только вспоминать очень добрую женщину, которая повторила мне слово «Одесса».

Я успешно поступил в университет имени И. И. Мечникова, начал изучать русский язык и чувствовать пульс города. Мои учителя языка – очень хорошие люди. Я вижу в их глазах любовь к городу и ответственность перед студентами. Все они работали на благо образования в течение десятилетий и теперь, в этот сложный период, когда я сравниваю их с другими людьми, понимаю: у них все еще нет ничего другого в глазах. Они все еще попытаются создать все условия для обучения студентов.

Сегодня, хотя я нахожусь в Китае, и Одесса находится на расстоянии 4000 километров от меня, мой университет и мои учителя все еще обучают своих студентов и воспитывают меня. Если в этом мире есть невидимый герой в жизни, я думаю, что этот герой должен быть в лице всех учителей, которые стремятся к делу образования. В длинной реке времени они всю жизнь боролись за наследие знаний.

Мир нуждается в вас! Слава образованию!

*Шень Хаочже, студент IV курса, специальность
"Международные экономические отношения"*



Я окончил школу в Сирии и поехал учиться в Украину. Я был студентом на подготовительном факультете в Одесском национальном университете имени И. И. Мечникова в 2005–2006 гг.

Вспоминая время учёбы, понимаешь весь смысл слов “открыл дорогу в мир”. На факультете училось очень много студентов из разных стран. Мы были разные по национальности и по религии, но мы вместе преодолевали все трудности. Мы до сих пор поддерживаем связь друг с другом. Вначале мы боялись, переживали, что у нас ничего не получится. Но преподаватели, которые стали для нас дорогими и родными людьми, научили нас всему. Особенно хочется выразить огромную благодарность Шахиной Юлии Григорьевне. Она стала для меня и для всей нашей группы не только преподавателем с большой буквы, но и второй мамой, и сестрой, и другом. Спасибо вам за всё, что Вы сделали для меня и для всей нашей группы. Хотелось бы выразить всем преподавателям огромную благодарность за ваши усилия и терпение. Вы нам помогли осознать вещи, которые мы не понимали. Вы всегда будете в наших сердцах. Мы были этот год как большая дружная семья. Потом я учился в Ивано-Франковске. Это тоже красивый замечательный город. Здесь я выучил украинский язык. Все украинские преподаватели не только хорошие специалисты, но и приветливые, отзывчивые люди.

После окончания университета я вернулся в Сирию. Вскоре после этого там началась война. Мне пришлось бежать из моей страны. Поэтому я очень хорошо понимаю, насколько тяжелое время сейчас у вас. Мы очень сильно переживаем, и у нас болит душа за всех вас, за всю Украину. Я благодарен Украине и вашему замечательному университету за полученные

знания. Сейчас я живу и работаю врачом в Германии. Низкий поклон вам, дорогие преподаватели. Большое спасибо вам.

С уважением, Кассем Алюш.

*Кассем Алюш, слушатель
подготовительного отделения в 2005–2006 гг.*



Я – Чан Тхи Суэн, гражданка Социалистической Республики Вьетнам.

Я учусь в Одесском национальном университете имени И. И. Мечникова на филологическом факультете.

Моё обучение в Одессе можно разделить на несколько этапов:

- 2013–2014 гг.: подготовительный факультет, начало изучения русского языка.
- 2014–2018 гг.: бакалаврат, филологический факультет; специальность: 035.034 – “Славянские языки и литература (включая перевод): первый – русский”.
- 2018–2020 гг.: магистратура, филологический факультет; специальность: 035.034 – “Славянские языки и литература (включая перевод): первый – русский”.
- С 2020-го по н. в.: аспирантура, филологический факультет; специальность: 035 – «Филология».

Я получала стипендию согласно договору между двумя странами, Вьетнамом и Украиной, когда я училась первый год в университете на историческом факультете во Вьетнаме.

В процессе обучения в Украине мне больше всего запомнился год на подготовительном факультете, когда я впервые приехала и совсем не знала русский язык. Мой первый преподаватель – Елена Ананьевна Быкова, которая была очень доброй, учила меня и во всем помогала, чтобы я могла привыкнуть к жизни здесь. Она была, как мама. Это был первый человек, которого я знала. Именно она привила мне любовь к изучению русского языка. Я до сих пор помню маленький тёплый класс в лучах позднего осеннего солнца, растекающегося по маленьким старым книжным полкам у стены комнаты с висящими изображениями Пушкина. Там я узнала первое русское слово, и постепенно у меня возникли мысли поменять специальность. Я поняла, что хочу поступить на филологический факультет, чтобы изучать русский язык и литературу.

Поначалу у меня было много трудностей, в основном, это проблема неродного языка, но преподаватели на филологическом факультете были очень добрыми и всегда преподавали с энтузиазмом, понимая трудности иностранных студентов. Хотя моя способность слушать и понимать русский язык все еще была ограничена, эмоциональные лекции профессора Валентины Борисовны Мусий оказали большое влияние на мое восприятие, а также там я научилась стилю и методам в научном исследовании у моего руководителя – профессора Степанова Евгения Николаевича.

Еще я помню преподавателей университета, которые были очень дружелюбными и добрыми. Они преподавали на других факультетах, но в свободное время я часто приходила послушать их, чтобы пополнить свой словарный запас по разным специальностям. Они всегда меня пускали на свои занятия и часто говорили своим студентам, что я их гость.

В библиотеке университета люди очень любезны, и есть большое количество материалов. Взять книги очень просто. Все люди, которые работают здесь, будь то сотрудники столовой или охранники, доброжелательны и готовы всегда помочь, и я всегда у них чему-то училась.

*Чан Тхи Суэн, аспирант
филологического факультета*

Об Одесском национальном университете я узнала от папиного друга. Когда я приехала в Одессу, я сразу влюбилась в этот солнечный город и его жителей. Одесситы, приветливые и доброжелательные люди, всегда улыбаются при встрече и готовы помочь.

Одесса – древний и загадочный город. Мы с друзьями любим гулять по Дерибасовской улице, где много магазинов, разных ресторанов, и даже китайских.

Мне нравится архитектура Одессы и я всегда люблю старинными зданиями. Всякий раз, когда я прохожу мимо этих зданий, останавливаюсь и смотрю на них. Я очень люблю фотографировать. Я фотографирую красивые здания и отправляю их в We chat моим друзьям в Китае. Они говорят, что эти здания великолепны.

Я приехала в Одессу и начала учиться в университете имени И. И. Мечникова на подготовительном факультете. Потом прошла вступительное собеседование и поступила в университет на первый курс.

Решение стать экономистом и изучать экономику в ОНУ имени И. И. Мечникова я приняла благодаря моему отцу. Мой папа – успешный бизнесмен. Он научил меня учиться, сам продолжает учиться и даже получил высокую национальную квалификацию. Я хочу стать таким же успешным экономистом, как и он. Вот почему я приняла это непростое для меня решение и, можно сказать, бросила вызов судьбе.

Мой университет дал мне эту возможность. В университете надо много учиться и заниматься самостоятельно, но я все успеваю. В свободное время я отдыхаю, гуляю, читаю книги. Мне очень повезло с преподавателями, которых я встречаю. Они прекрасные педагоги и внимательные люди.

Для меня большая честь учиться в Одесском университете И. И. Мечникова. Я многому научилась здесь, приобрела знания и бесценный опыт, который пригодится мне в будущем. Одесса стала моим вторым родным городом, а Украина – родной страной. Я здесь уже почти три года. Надеюсь, что в ближайшее время я смогу вернуться в Украину, встретиться со своими друзьями и посетить другие украинские города.

*Ван Ихань,
студентка II курса, специальность "Экономика"*



Мене звати Чжан Жунькунь. Я з Китаю. Я приїхав в Одесу в 2020 році і люблю це місто. Я студент і вивчаю географію в університеті. Одеса – гарне місто, у ньому є Чорне море. Я люблю Чорне море. Вид на море дуже красивий. Оперний театр, музеї та парк Перемоги в Одесі – це мої улюблені місця.

В Одесі багато старих будівель. Мій факультет знаходиться в старому будинку і мені дуже подобається. Викладачі та однокурсники були дружніми. Вони дали мені багато, щоб допомагати мені вчитися та жити в Одесі.

Люди в Україні завжди дуже доброзичливі. Вони готові допомогти мені, коли я в біді, за що я їм вдячний. Я радію кожному дню в Україні. Коли закінчу навчання, хочу бути географом.

У майбутньому я повернуся до Одеси. Сподіваюся, що війна закінчиться, і люди зможуть жити щасливо.

*Чжан Жунькунь, магістр I року навчання,
спеціальність "Географія"*

НАШІ АВТОРИ

Ареф'єва Наталія Георгіївна, доктор філологічних наук, доцент, завідувачка кафедри мовної та загальногуманітарної підготовки іноземців Одеського національного університету імені І. І. Мечникова; e-mail: n.arefieva@onu.edu.ua

Бєлоброва Тетяна Анатоліївна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри лінгводидактики Національного університету «Одеська політехніка»; e-mail: byelobrova@ukr.net

Дашенко Ольга Іванівна, старший викладач кафедри мовної та загальногуманітарної підготовки іноземців Одеського національного університету імені І. І. Мечникова; e-mail: lexa.kosmos.1942@gmail.com

Дерба Світлана Миколаївна, кандидат філологічних наук, доцент, завідувачка кафедри української філології для іноземних громадян Навчально-наукового інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка; e-mail: derbasv2003@ukr.net

Івлєва Світлана Миколаївна, старший викладач кафедри мовної та загальногуманітарної підготовки іноземців Одеського національного університету імені І. І. Мечникова; e-mail: svietlanaivlieva@gmail.com

Іліаді Олександр Іванович, доктор філологічних наук, професор кафедри методик дошкільного та початкового навчання Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка; e-mail: alexandr.iliadi@gmail.com

Любецька Вікторія Валеріївна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри мовної та загальногуманітарної підготовки іноземців Одеського національного університету імені І. І. Мечникова; e-mail: hour.mirgorod@gmail.com

Мойсеєнко Наталія Григорівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри граматики англійської мови Одеського національного університету імені І. І. Мечникова; e-mail: natalymoiswx@gmail.com

Мусій Валентина Борисівна, доктор філологічних наук, професор, завідувачка кафедри загального та слов'янського літературознавства Одеського національного університету імені І. І. Мечникова; e-mail: valentinanew2016@gmail.com

Панченко Олена Іванівна, доктор філологічних наук, професор, завідувачка кафедри перекладу та лінгвістичної підготовки іноземців Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара; e-mail: eranchenko2017@gmail.com

Ромащенко Людмила Іванівна, доктор філологічних наук, професор кафедри української літератури та компаративістики Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, старший науковий співробітник Міжнародної школи україністики НАН України, «visiting professor» (професор на запрошення) Лодзького університету (Польща); e-mail: lirom5@ukr.net

Сосницький Ігор Олександрович, старший викладач кафедри граматики англійської мови Одеського національного університету імені І. І. Мечникова; e-mail: migov.1970@gmail.com

Соценко Наталія Федорівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов та міжкультурної комунікації Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця; e-mail: sotsenkotasha@gmail.com

Степанов Євгеній Миколайович, доктор філологічних наук, професор кафедри загального та слов'янського мовознавства Одеського національного університету імені І. І. Мечникова; e-mail: stepanov.odessa@gmail.com

Степанова Світлана Євгеніївна, аспірантка кафедри загального та слов'янського мовознавства Одеського національного університету імені І. І. Мечникова; e-mail: kukusa1@i.ua

Черновалюк Ірина Володимирівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри мовної та загальногуманітарної підготовки іноземців Одеського національного університету імені І. І. Мечникова; e-mail: i.chernovaluk1@gmail.com

Шахіна Юлія Григорівна, старший викладач кафедри мовної та загальногуманітарної підготовки іноземців Одеського національного університету імені І. І. Мечникова; e-mail: yuliyashakhina@gmail.com

Шепель Юрій Олександрович, доктор філологічних наук, академік НАНВО України, професор кафедри перекладу та лінгвістичної підготовки іноземців Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара; e-mail: 123zub@ua.fm

Наукове видання

Колектив авторів: *Ареф'єва Н. Г., Белоброва Т. А., Дащенко О. І., Дерба С. М., Івлева С. М., Іліаді О. І., Любецька В. В., Мойсеєнко Н. Г., Мусій В. Б., Панченко О. І., Ромащенко Л. І., Сосницький І. О., Степанов Є. М., Степанова С. Є., Соценко Н. Ф., Черновалюк І. В., Шахіна Ю. Г., Шепель Ю. О.*; техн. секретар *Лінецька О. О.*

ПРОБЛЕМИ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ МОВ ТА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМЦІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ

присвячена 50-річчю кафедри мовної та загальногуманітарної підготовки іноземців та 30-річчю підготовчого відділення для іноземних громадян

В авторській редакції

Підп. до друку 23.08.2022. Формат 60x84/8.

Ум. друк. арк. 9,81. Тираж 20 пр.

Зам. № 2471.

Видавець і виготовлювач

Одеський національний університет

імені І. І. Мечникова

Україна, 65982, м. Одеса, вул. Єлісаветинська, 12

Тел.: (048)723 28 39, E-mail: druk@onu.edu.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4215 від 22.11.2011 р.