

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ В. Г. КОРОЛЕНКА
MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
POLTAVA V. G. KAROLENKO NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Н. С. Степаненко, Л. І. Мартиросян, Ю. І. Браїлко,
С. П. Олійник, О. О. Рудич, Ю. С. Стиркіна, О. М. Палеха

**Мова як багаторівнева система й
лінгводидактичні засади вивчення
української та іноземних мов
Коллективна монографія**

N. S. Stepanenko, L. I. Martyrosian, Yu. I. Brailko,
S. P. Oliinyk, O. O. Rudych, Yu. S. Styrkina, O. M. Palekha

**LANGUAGE AS A MULTILEVEL SYSTEM AND THE
LINGUODIDACTIC BASE OF UKRAINIAN AND
FOREIGN LANGUAGE STUDYING
Collective monograph**

Полтава/Poltava

2018

УДК 811.161.2'243:37.015.31

М74

*Рекомендувала до друку вчена рада
Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
(протокол № 10 від 05.02.2018 р.)*

Авторський колектив:

Н. С. Степаненко (Вступ; Розділ 1. Мова в компаративному вимірі (1.2. Локативні синтаксеми в сучасних українській та російській мовах));

Л. І. Мартиросян (Розділ 1. Мова в компаративному вимірі (1.1. Українсько-російська дієслівна міжмовна омонімія в генетичному і функціонально-семантичному аспектах));

Ю. І. Браїлко (Розділ 2. Мова в соціокомунікативному вимірі);

С. П. Олійник (Розділ 3. Лінгводидактика Нової української школи);

О. О. Рудич (Розділ 4. Мова в сучасному науково-методичному контексті (4.1. Окремі методичні аспекти ефективного використання англійських літературних творів у навчально-виховному процесі, 4.2. Практичні особливості викладання іноземної мови в контексті сучасних методичних новацій));

Ю. С. Стиркіна (Розділ 4. Мова в сучасному науково-методичному контексті (4.3. Постметодичний період у системі професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови. Інтегровані курси як важливий компонент полілінгвальної системи навчання));

О. М. Палеха (Розділ 4. Мова в сучасному науково-методичному контексті (4.4. Британський досвід підготовки вчителів іноземної мови у вищих навчальних закладах)).

Редакційна колегія: Н. С. Степаненко (головний редактор), Ю. І. Браїлко, С. П. Олійник.

Рецензенти:

В. Ю. Стрельніков – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та суспільних наук Вищого навчального закладу Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі»;

Н. М. Бобух – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри української та іноземних мов Вищого навчального закладу Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі».

Мова як багаторівнева система й лінгводидактичні засади вивчення української та іноземних мов : [колективна монографія] / Н. С. Степаненко, Л. І. Мартиросян, Ю. І. Браїлко [та ін.] ; ред. кол. : Н. С. Степаненко (голов. ред.) [та ін.]. – Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2018. – 321 с.
ISBN 978-966-2538-61-8

У монографії вміщені статті з актуальних проблем лінгвістики, методики викладання рідної та іноземної мов у загальноосвітніх закладах і закладах вищої освіти, мовленнєвого розвитку особистості школяра та студента.

Видання адресоване науковцям, викладачам закладів вищої освіти, аспірантам, учителям, методистам, магістрантам, студентам.

УДК 811.161.2'243:37.015.31

ISBN 978-966-2538-61-8

© Степаненко Н. С., Мартиросян Л. І.,
Браїлко Ю. І., Олійник С. П., Рудич О. О.,
Стиркіна Ю. С., Палеха О. М., 2018 рік
© ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2018 рік

УДК 811.161.2'243:37.015.31

M74

*It is published by an agreement of the Academic Board
of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University
(Proceedings No. 10 dd. 05.02.2018)*

Authors:

N. S. Stepanenko (Introduction; Section 1. Language in Comparative Dimension (1.2. Locative Syntaxes in Modern Ukrainian and Russian Languages));

L. I. Martyrosian (Section 1. Language in Comparative Dimension (1.1. Ukrainian-Russian Verbal Interlingual Homonymy in Genetic and Functional-Semantic Aspects));

Yu. I. Brailko (Section 2. Language in Socio-communicative Dimension);

S. P. Oliinyk (Section 3. Linguodidactics of the New Ukrainian School);

O. O. Rudych (Section 4. Language in Modern Scientific and Methodological Dimension (4.1. Separate Methodological Aspects of the Effective use of English-language Literary Works in the Educational Process, 4.2. Practical Features of Foreign Language Teaching in the Context of Modern Methodological Innovations));

Yu. S. Styrkina (Section 4. Language in Modern Scientific and Methodological Dimension (4.3. Post-methodical Period in the System of Professional Training of Future Foreign Language Teachers. Integrated Courses as an Important Component of the Poly Lingual Educational System));

O. M. Palekha (Section 4. Language in Modern Scientific and Methodological Dimension (4.4. British Experience of Foreign Language Teacher Training at Higher Education Institutions)).

Editorial board: N. S. Stepanenko (Editor-in-Chief), Yu. I. Brailko, S. P. Oliinyk.

Reviewers:

V. U. Strielnikov – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Social Sciences of the Higher Educational Institution of Ukoopspilka "Poltava University of Economics and Trade";

N. M. Bobukh – Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of Ukrainian and Foreign Languages at the Higher Educational Establishment of the Higher Educational Institution of Ukoopspilka "Poltava University of Economics and Trade".

Language as a multilevel system and the linguodidactic base of Ukrainian and foreign language studying : [collective monograph] / N. S. Stepanenko, L. I. Martyrosian, Yu. I. Brailko [et al.] ; eds.: N. S. Stepanenko (Ed.-in-Chief) [et al.]. – Poltava : PNP named after V. G. Korolenko, 2018. – 321 p.

ISBN 978-966-2538-61-8

The monograph contains articles on top problems of linguistics, methods of native and foreign languages teaching in secondary educational institutions and institutions of higher education, speech development of the personality of a pupil and a student.

The publication is addressed to scholars, teachers of higher education institutions, postgraduates, teachers, methodologists and students.

УДК 811.161.2'243:37.015.31

ISBN 978-966-2538-61-8

© Stepanenko N. S. , Martyrosian L. I.,
Brailko Yu. I., Oliinyk S. P., Rudych O. O.,
Styrkina Yu. S., Palekha O. M., 2018
© PNP named after V. G. Korolenko, 2018

ЗМІСТ

ВСТУП	10
РОЗДІЛ 1. МОВА В КОМПАРАТИВНОМУ ВИМІРІ	14
1.1. Українсько-російська дієслівна міжмовна омонімія в генетичному і функціонально-семантичному аспектах.....	14
1.1.1. Зіставні аспекти лексичної семантики та структурної типології у слов'янській культурній традиції.....	14
1.1.2. Проблема гомогенності/гетерогенності в контексті семантичних зрушень омонімічних одиниць близькоспоріднених мов.....	21
1.1.3. Процеси семантичних зрушень номінативних позначень у зіставляваних українській та російській мовах.....	25
1.1.4. Номінативні й семантичні структури дієслівних міжмовних омонімів.....	29
1.1.5. Аспектуальність як спосіб існування ситуації в часі (на матеріалі дієслівних міжмовних омонімів в українській та російській мовах)	34
1.1.6. Міжмовний аспект: розмежування полісемії та омонімії в лексичних системах споріднених мов.....	42
1.1.7. Функціонально-ономасіологічні групи дієслівних українсько-російських міжмовних омонімів.....	47
1.1.8. Структурно-семантичний і контрастивний підходи до моделювання міжсемемних відношень в українській та російській мовах.....	54
1.2. Локативні синтаксеми в сучасних українській та російській мовах.....	58
1.2.1. Синтаксичні конструкції з просторовим значенням у сучасній українській мові: семантична диференціація, функціональна маркованість.....	58
1.2.2. Семантична диференціація і формально-граматична репрезентація значення просторової близькості в українській та російській мовах.....	63
1.2.3. Давальний прийменниковий як репрезентант локативної семантики в сучасних українській та російській мовах.....	69
1.2.4. Знахідний відмінок як виразник просторового значення в сучасних українській та російській мовах.....	75
1.2.5. Синтаксичні конструкції з орудним безприйменниковим локативним у сучасних українській і російській мовах: семантико-синтаксичний та синонімічний виміри.....	80
1.2.6. Семантичні та синтагматичні параметри синтаксеми V+ЗА+N inst в українській і російських мовах.....	87
1.2.7. Валентна структура конструкцій V + NLOC як репрезентантів локативної семантики в сучасних російській та українській мовах.....	91

CONTENT

INTRODUCTION	10
SECTION 1. LANGUAGE IN COMPARATIVE DIMENSION	14
1.1. Ukrainian-Russian Verbal Interlingual Homonymy in Genetic and Functional-Semantic Aspects.....	14
1.1.1. Comparative Aspects of Lexical Semantics and Structural Typology in Slavic Cultural Tradition.....	14
1.1.2. The Problem of Homogeneity/Heterogeneity in the Context of Semantic Shifts of Homonymous Units of Closely Related Languages.....	21
1.1.3. Processes of Semantic Shifts of Nominative Notations in Comparable Ukrainian and Russian Languages.....	25
1.1.4. Nominative and Semantic Structures of Verbal Interlingual Homonyms.....	29
1.1.5. Aspecticism as a Mode of Existence of a Situation in Time (on the Material of Verbal Interlingual Homonyms in Ukrainian and Russian Languages).....	34
1.1.6. Interlingual Aspect: the Distinction Between Polysemias and Homonymy in Lexical Systems of Related Languages.....	42
1.1.7. Functional-onomasiological Groups of Verbal Ukrainian-Russian Interlingual Homonyms.....	47
1.1.8. Structural-semantic and Contrastive Approaches to the Modeling of Intercellular Relations in Ukrainian and Russian Languages.....	54
1.2. Locative Syntaxes in Modern Ukrainian and Russian Languages.....	58
1.2.1. Syntactic Constructions with Spatial Value in Modern Ukrainian Language: Semantic Differentiation, Functional Marking.....	58
1.2.2. Semantic Differentiation and Formally-grammatical Representation of the Value of Spatial Proximity in Ukrainian and Russian Languages.....	63
1.2.3. Dative Prepositional as a Representative of Locative Semantics in Contemporary Ukrainian and Russian Languages.....	69
1.2.4. Accusative as an Expression of Spatial Significance in Contemporary Ukrainian and Russian Languages.....	75
1.2.5. Syntactic Constructions with Ablative Nonprepositional Locative in Modern Ukrainian and Russian Languages: Semantic-syntactic and Synonymous Measurements.....	80
1.2.6. Semantic and syntagmatic parameters of syntaxema "V + 3A + N inst" in Ukrainian and Russian languages.....	87
1.2.7. Valent Structure of Constructions V + NLOC as Representatives of Locative Semantics in Modern Russian and Ukrainian Languages.....	91

1.2.8.	Локативна функція прийменника і префікса ПД- у сучасній українській мові.....	95
1.2.9.	Префікс Ви- (рос. Вы-) як репрезентант значення локативності в українській і російській мовах.....	102
1.2.10.	Локативна функція префікса В в українській і російській мовах.....	108
РОЗДІЛ 2. МОВА В СОЦІОКОМУНІКАТИВНОМУ ВИМІРІ.....		117
2.1.	Український жаргон крізь призму концептів.....	117
2.1.1.	Концепт <i>РОДИНА</i>	118
2.1.2.	Концепт <i>ЧОЛОВІК</i>	123
2.1.3.	Концепт <i>ЖІНКА</i>	130
2.1.4.	Концептосфера живої природи.....	135
2.1.5.	Концепт <i>БРЕХНЯ</i>	143
2.1.6.	Концепт <i>ГРОШІ</i>	146
2.2.	Комунікативні табу: феномен минулого й феномен сучасності.....	152
2.3.	Функційність кінеми <i>ДУЛЯ</i> в українському комунікативному просторі.....	157
РОЗДІЛ 3. ЛІНГВОДИДАКТИКА НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....		168
3.1.	Інноваційна педагогічна технологія навчання першокласників грамотного письма.....	168
3.2.	Робота над орфограмами в період навчання першокласників грамоти.....	177
3.3.	Методика навчання молодших школярів правопису: від витоків до сьогодення.....	182
3.4.	Соціокультурний аспект у формуванні орфографічних навичок учнів початкової школи.....	192
3.5.	Інтерактивні методи нової української школи: теоретичний аспект.....	199
3.6.	Формування культури і техніки усного українського мовлення першокласників.....	203
3.7.	Нестандартні форми як засіб модернізації процесу навчання української мови учнів початкової школи.....	211
РОЗДІЛ 4. МОВА В СУЧАСНОМУ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОМУ КОНТЕКСТІ.....		222
4.1.	Окремі методичні аспекти ефективного використання англomовних літературних творів у навчально-виховному процесі.....	222
4.1.1.	Проблема використання словника в контексті стимуляції інтересу до читання англomовних першоджерел.....	222
4.1.2.	Специфіка формування художнього образу у процесі використання дитячої англomовної книжки.....	224

1.2.8.	The locative function of the preposition and the prefix “Під” in modern Ukrainian language.....	95
1.2.9.	The prefix “Ви”- (rus. “вы”) as the representative of the importance of locality in Ukrainian and Russian languages.....	108
1.2.10.	Locative function of prefix "B" in Ukrainian and Russian languages.....	108
SECTION 2. LANGUAGE IN SOCIO-COMMUNICATIVE DIMENSION...		117
2.1.	Ukrainian Jargon Through the Prism of Concepts.....	117
2.1.1.	<i>FAMILY</i> Concept.....	118
2.1.2.	<i>MEN’S</i> Concept.....	123
2.1.3.	<i>WOMAN’s</i> Concept.....	130
2.1.4.	Conceptsphere of the Nature Alive.....	135
2.1.5.	<i>THE GAME</i> Concept.....	143
2.1.6.	<i>MONEY</i> Concept.....	146
2.2.	Communicative Taboos: the Phenomenon of the Past and the Phenomenon of the Present.....	152
2.3.	Functionality of Kineme “ <i>Dulia</i> ” in the Ukrainian Communicative Space	157
SECTION 3. LINGUODIDACTICS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL..		168
3.1.	Innovative Pedagogical Technology of Teaching the First-graders Correct Writing.....	168
3.2.	Work on Orphans During the Period of Studying Reading and Writing by the First-graders.....	177
3.3.	Methodology for Teaching of Younger School Pupils Spelling: from the Origins to the Present Days.....	182
3.4.	Socio-cultural Aspect in the Formation of Spelling Skills of Primary School Pupils.....	192
3.5.	Interactive Methods of the New Ukrainian School: the Theoretical Aspect.....	199
3.6.	Formation of Culture and Technique of Oral Ukrainian Speech of First-graders.....	203
3.7.	Non-standard Forms as a Means of Modernizing the Learning Process of Ukrainian Language for Primary School Pupils.....	211
SECTION 4. LANGUAGE IN MODERN SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL DIMENSION.....		222
4.1.	Separate Methodological Aspects of the Effective use of English-language Literary Works in the Educational Process.....	222
4.1.1.	The Problem of Using Dictionary in the Context of Stimulating of Interest t in Reading English-authentic Sources.....	222
4.1.2.	Specificity of the Artistic Image Formation in the Process of a Children's English-language Book Using.....	224

4.1.3.	Ігрові мотиви в сучасній англомовній літературній вигадці.....	227
4.1.4.	Бібліотерапевтичний потенціал дитячої сучасної англомовної літератури.....	230
4.2.	Практичні особливості викладання іноземної мови в контексті сучасних методичних новацій.....	233
4.2.1.	Технології навчання у співробітництві як ефективний засіб оволодіння іноземною мовою.....	233
4.2.2.	Специфіка вивчення іноземної мови в контексті професійної освіти вчителів початкових класів та вихователів дошкільних закладів.....	236
4.2.3.	Особливості практичного використання сучасної анімації як засобу навчання англійської мови.....	239
4.2.4.	Використання англомовної пісні як засобу оптимізації процесу навчання мови.....	241
4.2.5.	Інтерактивний підхід до викладання іноземної мови у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.....	244
4.3.	Постметодичний період у системі професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови. Інтегровані курси як важливий компонент полілінгвальної системи навчання.....	248
4.4.	Британський досвід підготовки вчителів іноземної мови у вищих навчальних закладах.....	276

4.1.3.	Game Motives in Modern English Literature Fiction.....	227
4.1.4.	The Biblio-therapeutic Potential of Children's Modern English-language Literature.....	230
4.2.	Practical Features of Foreign Language Teaching in the Context of Modern Methodological Innovations.....	233
4.2.1.	Technologies of Cooperation as an Effective tool of a Foreign Language Mastering.....	233
4.2.2.	Specificity of Studying a Foreign Language in the Context of Professional Education of Primary School Teachers and Preschool Educators.....	236
4.2.3.	Features of Practical Use of Modern Animation as a Tool of English Teaching.....	239
4.2.4.	Using English Language Songs as a Tool of Optimizing of the Language Learning Process.....	241
4.2.5.	Interactive Approach to Teaching of Foreign Language in the Process of Professional Training of Future Primary School Teachers.....	244
4.3.	Post-methodical Period in the System of Professional Training of Future Foreign Language Teachers. Integrated Courses as an Important Component of the Poly Lingual Educational System.....	248
4.4.	British Experience of Foreign Language Teacher Training at Higher Education Institutions.....	276

ВСТУП

Пропонована монографія – проміжний підсумок роботи кафедри філологічних дисциплін і методик їх викладання над темою «Вивчення мови на комунікативній основі». Композиційно вона складається з двох частин – лінгвістичної та лінгводидактичної, кожену з яких поділено на розділи та підрозділи.

Проблематика розділу «Мова в компаративному вимірі» – компаративний аналіз міжмовних омонімів і дієслівно-іменних конструкцій. У першій його частині розглянуто питання теорії й методології контрастивної семантики, запропоновано окремий погляд на проблему багатозначності та омонімії, що закономірно підводить до логічного висновку про вірогідність походження омонімічної лексики від полісемантичного слова; на генетичний аналіз дієслівних омонімів в українській та російській мовах з погляду їхніх віддалених і найближчих етимологічних зв'язків, фактів запозичень пізнішої та новішої доби. Через взаємодію лексичної і граматичної семантики міжмовних лексичних паралелей з акціональним компонентом визначено гомогенні й гетерогенні омонімічні структури в українській та російській мовах, подано трансформацію семантико-етимологічних тотожностей і розбіжностей омонімічних одиниць, зумовлену семантичною дивергенцією історично спільних дієслівних етимонів із залученням культурної семантики слів, які відображають специфіку архаїчного світосприймання певних понять, пов'язаних із життєвим циклом людини. Розглянуто також закономірності типологічних змін у лексико-семантичній системі конкретної мови та в контексті діапазону семантичних зрушень номінативних одиниць у близькостпоріднених мовах.

У другій частині розділу досліджено граматичні засоби (безприйменникові та прийменниково-відмінкові форми), що служать для вираження просторових відношень дієслівно-іменними синтаксемами. Визначено, що у формуванні будь-якого значення, яке входить до складу семантичної структури «простір», беруть участь детерміновані та детермінувальні компоненти. З'ясовано, що одним із засобів формування окремих фрагментів цієї структури в конструкціях із залежною прийменниково-відмінковою формою є прийменник, а відношення, що ним виражаються, виявляються в контексті й повністю ним визначаються.

Просторові конструкції схарактеризовано з позицій формально-граматичної, семантико-синтаксичної та функційної симетрії й асиметрії. Установлено, зокрема, відмінності між локативними синтаксемами в діахронному й синхронному виявах. Доведено, що категорія локативності в українській мові має розлогішу формально-граматичну будову й багатшу семантичну наповнюваність. Важливо й те, що прийменниково-іменникові конструкції як конкретні репрезентанти інваріантної семантики «простір» проінтерпретовано за допомогою статистичного методу з погляду їхньої продуктивності/непродуктивності в зіставляваних мовах.

Другий розділ присвячено вивченню мови в соціокомунікативному вимірі. Досліджено український жаргон як своєрідну семіосферу сучасного зрізу української культури, репрезентовану крізь призму універсальних концептів *РОДИНА, ЧОЛОВІК, ЖІНКА, ПРИРОДА, БРЕХНЯ, ГРОШІ*. Указано на факт необхідності жаргону для повноцінного розвитку національної мови. Також описано генезу, еволюцію та функції комунікативних табу, здійснено їхню класифікаційну характеристику. Доведено, що триває процес помітного звуження сфери їхнього функціонування й передусім зазнає змін система мовних табу: демократичний розвиток суспільства спричинює її поступовий демонтаж. Не обійдено увагою невербальний аспект комунікації, зосібна виражальні можливості кінетичних засобів, яким властива поліфункційність, культурна зумовленість і національний характер.

У третьому розділі – «Лінгводидактика Нової української школи» – основний акцент зроблено на тому, що соціальні перетворення в українському суспільстві докорінно змінили пріоритети в галузі освіти, а інноваційна філософія визначила найсутнішу стратегію педагогічної діяльності: спрямування навчально-виховного процесу на формування духовного світу особистості, утвердження загальнолюдських цінностей, розкриття й розвиток потенційних можливостей та здібностей учнів. Сучасна школа має сприяти еволюції демократичної культури, формуванню потрібних для проживання в європейському співтоваристві компетентностей, передусім комунікативної, яка виявляється у здатності успішно користуватися мовою у процесі спілкування, пізнання навколишнього світу, розв'язання життєво важливих завдань.

Положення Державного стандарту початкової загальної освіти (2017 р.), Концепції мовної освіти, компетентнісного підходу як методологічної основи формування загальної початкової освіти спрямовані на засвоєння учнями всіх видів мовленнєвої діяльності, основ культури усного й писемного мовлення, базових умінь та навичок використання мови в різних сферах і ситуаціях спілкування. Якісна підготовка майбутнього вчителя в контексті його мовної й мовленнєво-методичної підготовки виходить на рівень його базової професійної компетентності, оскільки вона безпосередньо корелює з мовленнєвими вміннями застосовувати інтерактивні методи навчання. Школа чекає на вчителя, який не стоїть над дитиною, а спілкується й діє спільно з нею. Він уміє організувати діалог, дискусію, групову роботу, володіє різними засобами підтримки уваги і працездатності учнів, їхньої мотивації до навчальної праці, що вимагає активної мовленнєвої діяльності.

Швидкий розвиток науки, зростання обсягу інформації потребують від сучасної школи підготовки активних, самостійних людей, які б мали високі творчі здібності й володіли певними якостями: уміли самостійно критично та творчо мислити, знаходити шляхи розв'язання проблеми, грамотно опрацювати інформацію, удосконалювати розвиток особистої моральності, інтелекту, культурного рівня. У зв'язку з цим педагоги все більше усвідомлюють гостру потребу в модернізації форм навчання. Зміна мовно-літературної освітньої галузі

Державного стандарту передбачає формування в молодших школярів соціальних навичок і, насамперед, спільну працю в парах, у групах із різною кількістю дітей. Така навчальна співпраця виховує в школярів повагу до інших, уміння дати оцінку роботі інших або висловлювати з цього приводу критичні зауваження, змінювати свою думку в разі переконливих аргументів інших учасників спільної роботи тощо. Для цього треба перетворити кожен урок у школі на урок-мислення-спілкування, урок-діалог. Успішна реалізація цих актуальних проблем можлива лише за умови використання у процесі навчання української мови молодших школярів сучасних (інноваційних) інтерактивних технологій, нестандартних форм організації освітнього процесу, які дадуть змогу зреалізувати завдання мовленнєвої, мовної, соціокультурної, діяльнісної змістових ліній, організувати навчальний процес так, що практично всі учні є активними учасниками процесу пізнання, а їхня спільна діяльність, яка відбувається в атмосфері доброзичливості, взаємної підтримки, дасть змогу не тільки отримати нові знання, а внести свій особливий вклад у спільну справу, обмінятися ідеями, способами діяльності. Цінність третього розділу в тому, що в ньому теоретично обґрунтовано, розроблено, апробовано та запропоновано для широкого використання в освітньому процесі Нової української школи інноваційні педагогічні технології. Мовиться про формування культури й техніки усного українського мовлення, окремими складниками якої є поетапність засвоєння основних комунікативних ознак мовленнєвої культури, раціональне використання адекватних методів, прийомів і засобів мовленнєвого розвитку, відповідна організація навчально-мовленнєвої діяльності шляхом мовного забезпечення й побудови системи вправ, спрямованих на формування умінь (вільне володіння диханням, уміле керування голосом), вироблення навички чіткої, ясної артикуляції звуків, засвоєння й бездоганне оперування орфоепічними нормами.

Одним із важливих аспектів четвертого розділу – «Мова в сучасному науково-методичному контексті» – є встановлення зв'язків між упровадженням нових комунікаційних технологій і якісними змінами в освітній галузі. Йдеться про те, що в контексті викладання іноземної мови на початковому етапі варто приділити увагу питанню розроблення сучасних педагогічних технологій, які б відображали останні методологічні тренди й відповідали інтересам дитячої аудиторії. Учитель іноземної мови також повинен закласти основи формування загальних світоглядних позицій учня, виробити в дитини навички спілкування, що базуються на доброзичливості та повазі до іншої особистості, розвинути інтерес не тільки до вивчення англійської мови, а й до культури англomовного соціуму загалом, зорієнтувати інтереси учнів на красу, добро, духовність. Тут схарактеризовано сучасні інформаційні джерела, які вможливають комплексний підхід до реалізації методичних, навчальних та виховних завдань. Виняткову увагу виправдано приділено питанням використання англomовних першоджерел, оскільки книжка дедалі більше витісняється з кола дитячих інтересів. Вивчення цієї проблеми є передумовою пошуку нових шляхів стимуляції дитячої творчості, здійснення гармонізувального впливу на дитячу

психіку, популяризацію сучасної англомовної літератури, стимуляцію інтересу до читання літератури загалом.

Наступний важливий фрагмент четвертого розділу – класичні сучасні методики навчання іноземної мови за допомогою інтеграції з іншими навчальними предметами. Ідея опанування іноземної у процесі іншої діяльності не нова, оскільки вивчення мови загалом потребує стимуляції мовлення в різних контекстах і ситуаціях. У цій частині розділу розкрито історію й сучасність такого явища, як інтегровані курси та програми мовного заглиблення (викладання різних предметів іноземною), проаналізовано результати їхнього впровадження, запропоновано їхню класифікацію, обґрунтовано доведено, що запровадження інтегрованих курсів та курсів мовного заглиблення – один із найкращих методів вивчення іноземної мови. Сучасний період у методиці навчання іноземних мов названо «постметодичним», оскільки автори підручників і курсів не дотримуються однієї методики, а навпаки, пропонують інтеграцію найкращих елементів із різних методик і технологій.

Нарешті, в останньому розділі схарактеризовано технологію організації самостійної позааудиторної роботи вчителів іноземної мови у вищих навчальних закладах Великої Британії. З'ясовано, що її складники (принципи, зміст, види і форми самостійної роботи, дидактичні ресурси для оволодіння змістом самостійної позааудиторної роботи, педагогічні умови ефективної її організації) реалізуються у трьох етапах: проєктивно-конструктивному, організаційно-технологічному й результативному. Виокремлено дві групи принципів організації самостійної позааудиторної роботи: загальнопедагогічні та специфічні. Установлено, що зміст самостійної позааудиторної роботи реалізується через основні концептуально-ціннісні підходи: традиційний, практично-орієнтований, когнітивний, емпіричний та соціально значущий. Відповідно до змісту навчальної дисципліни, навчальної мети, місця виконання самостійної позааудиторної, характеру пізнавальної активності визначено її форми і види, з'ясовано дидактичні ресурси оволодіння змістом самостійної позааудиторної роботи, які представлені традиційними, електронними й людськими ресурсами. На основі вдокладненого вивчення технології організації самостійної позааудиторної роботи майбутніх учителів іноземної мови у вищих навчальних закладах Великої Британії визначено педагогічні умови її ефективної реалізації. Зовнішніми педагогічними умовами є розроблення єдиної стратегії організації самостійної позааудиторної роботи студентів на рівні вищого навчального закладу, факультету, кафедри, мовного центру і створення оптимального навчального середовища, яке передбачає наявність потужної бази матеріальних, кадрових, навчально-методичних та інформаційних ресурсів, ресурсів контролю й оцінювання іншомовної компетенції. Внутрішньою умовою ефективної організації самостійної позааудиторної роботи є позиціонування майбутнього вчителя іноземної мови як активного суб'єкта здобуття знань, умінь і навичок поза аудиторією, який вирізняється особистісними характеристиками, специфічними вміннями та навичками й індивідуальним навчальним стилем.

РОЗДІЛ 1. МОВА В КОМПАРАТИВНОМУ ВИМІРІ

Мартиросян Людмила

1.1. Українсько-російська дієслівна міжмовна омонімія в генетичному і функціонально-семантичному аспектах

1.1.1. Зіставні аспекти лексичної семантики та структурної типології у слов'янській культурній традиції

Історія розвитку культурних аспектів семантики сягає першої половини ХІХ століття, коли в мовознавстві закріпився антропоцентричний принцип дослідження, що прийшов на зміну іманентному вивченню мови "в самій собі й для себе" як абстрактної мовної системи (Ф. Боас, Н. Гердер, В. фон Гумбольдт, теорія мовного релятивізму Сепіра-Уорфа, Й. Штейнталь, И. Л. Вейсгербер, Г. Гіппер, Е. Касіпер).

Важливими в опрацюванні проблеми взаємозв'язку між мовою і культурою є погляди представників німецької школи, особливо неогумбольдтіанців (напряма "слова-речі" (Р. Мерінгер, Г. Шухардт). Згідно з їхніми ідеями, мова – це інструмент семантико-поняттєвої категоризації людського досвіду, який є перехідною ланкою між культурно маркованою моделлю світу та "мовно опосередкованим буттям".

Ці підвалини у вивченні взаємозв'язку між мовою й культурою виявилися суттєвими для становлення основних понять і категорій концептуального напряму в етнолінгвістиці кінця ХХ ст., опрацювання універсальної теорії категоризації, розмежування концептуальної та мовної картини світу, а також для розробки теорії лінгвокультурних ситуацій тощо.

Сучасна етнолінгвістична орієнтація, поєднуючи в собі названі аспекти, передусім має вихід на зіставні аспекти лексичної семантики та структурної типології (В. Г. Гак, М. П. Кочерган, М. О. Карпенко, В. М. Манакін, А. Є. Супрун, Р. М. Цейтлін, Г. М. Яворська, В. М. Ярцева, О. В. Тищенко та ін.). Як засвідчують праці цих дослідників, у порівняльній етнокультурній семасіології та ономасіології, з одного боку, здійснюється структурування й диференціація значення слова загалом, особливо його периферійних вторинних сфер, прагматичних, символічних, енциклопедичних конотацій, а з іншого – запроваджується пошук цілісної репрезентації всієї семантичної, референтної сфери знакових утворень.

В Україні новий етап вивчення культурних аспектів лексичної семантики позначений тенденціями до екстенсивного розвитку. Триває вивчення семантики слова в матеріальній і духовній культурі сучасною ареалогією (Я. Ю. Вакалюк,

М. К. Гаврилюк, П. Ю. Грищенко, М. В. Никончук, П. Ф. Романюк); інтенсивно досліджуються різнопланові зв'язки слова в етнологічному контексті, реконструюються архаїчні форми й елементи обрядів, вірувань, демонології, народного календаря, що сягають праслов'янського міфологічного тла (Р. В. Болдирєв, Ю. О. Карпенко, К. А. Охомуш, В. Г. Складенко та ін.); простежується специфіка обрядової символіки в зв'язку з проблематикою національно-мовної картини світу (В. В. Жайворонок, В. І. Кононенко, Н. В. Слухай, О. В. Тищенко та ін.).

Розширення можливостей широкого зіставного вивчення слов'янських культурних традицій стає можливим за умови вдосконалення внутрішньої і зовнішньої реконструкцій у вивченні етнографічних і фольклорних фактів у тісному зв'язку з народним менталітетом, концептами етнічної культури.

З огляду на зазначене, розглянемо приклади лексичних одиниць на позначення життєвого циклу людини, соціальних стосунків, контактів, етикету тощо за такими ЛСГ: а) *життя, смерть, доля, міфологеми*: укр. *ворожи/ти* 1. "застосовувати слова, засоби, чарівна сила яких впливає на людину, природу", 2. "займатися якоюсь роботою", "клопотатися", 3. "ворожбою гадати". У цьому останньому значенні відбувається повний збіг з одним єдиним значенням російського дієслова *ворожи/ть*. Пор. афіксальні похідні *заворожи/ти* 1. "гаданням на картах і т. ін. передбачити що-небудь, нагадати", 2. "вплинути на когось чи щось своїми чарами", 3. "зачарувати, полонити" (переносне) причарувати" – рос. *заворожи/ть* у значенні укр. *заворожи/ти* 2, 3; укр. *гада/ти* 1. "думати, розмірковувати", 2. "мріяти", 3. "вважати", 4. "мати намір щось зробити", 5. "розкладаючи гадальні карти, віщувати майбутнє чи минуле; ворожити", 6. "здогадуватися, припускати", 7. "очікувати, сподіватися" – рос. *гада/ть* збігається з трьома останніми значеннями українського відповідника, укр. *губи/ти* "втрачати щось", "втрачати певні якості, особливості", "призводити до загибелі" – рос. *губи/ть* збігається тільки з останнім значенням українського дієслова; б) *сфера обміну, звичаєвість, обрядовість*: укр. *гостити* "пригощати", "бути гостем". Останнє збігається з рос. *гости/ть*.

В українській мові дієслово *заручи/тися* набуло термінологічного, вузького значення, вживаного у весільному обряді на позначення заручин, весільної домовленості про шлюб. Це значення в українській мові етимологічно пов'язується з мотивом руки (рука виступала символом згоди, руки молодих зв'язувались весільним рушником), як впливає з етнографічних описів П. Чубинського, Хв. Вовка та ін. У російській мові лексема *заручи/ться* вживається на позначення підтримки, первісної домовленості, якщо йдеться про літературну мову. У різних локальних традиціях росіян звичаєва семантика заручин також наявна [89, с. 50 – 51]. Пор. також укр. *ла/дити* "готувати до чогось", "жити у згоді, дружити", "майструвати, виготовляти". Два останніх збіглися з рос. *ла/дить* 3, 4. Натомість значення "збиратися, лагодитися, мати на думці та ін.", "повторювати, торочити, товкти" в українській мові відсутні. Відзначимо, що первісне **laditi* як похідна форма **lagoditi* ототожнюється з формально-семантичного й

словотвірного поглядів М. Фасмером, О. Трубачовим та іншими дослідниками [101, с. 14, с. 13 – 14].

Лексичний архетип **laditi* ще зберігає зв'язок з ідеєю порядку, примирення, якого власне й досягали шлюбні сторони під час весільних змовин; в) *етикет, мораль, форми взаємності, ввічливості та інші аксіологічні поняття*: укр. *віта/ти* "звертатись до когось із привітанням", "виявляти прихильне ставлення до когось", "поздоровляти з нагоди якоїсь події, свята", "з радістю сприймати щось", "пригощати, запрошувати". Російські семантичні кореляти слова *віта/ть* мають інший сигніфікат, зокрема "жити де-небудь", "літати", "фантазувати". Отже, семантика останніх співвідноситься з просторовими поняттями, семантикою руху чи інтелектуальною сферою, які практично повністю покриваються українським формально відмінним відповідником *віта/ти*. Укр. *вві/рити* "довірити кому-небудь", "доручити, повірити". Останнє значення збігається з російським *вве/рить* та його семантико-стилістичним відтінком. Пор. ще укр. *гри/зтисся* "страждати, переживати", "кусати один одного (про тварин)", "постійно сперечатися, сваритися". Два останні значення українського дієслова збіглися з усіма варіантами російського *гры/зться*. У цьому разі семантика взаємності плавно переходить у семантику невзаємності та внутрішнього стану. Цікавою виявляється антонімічне протиставлення семем (добре/погане) таких дієслів, як укр. *осла/вити* "поширювати добрі вісті, хвалити", "поширювати погані чутки, ганьбити". Російський відповідник *осла/вить* має тільки одне негативне значення, що збігається з українським. Аналогічні відношення простежуємо при певному зсуві значення в російському *оха/ять* "звести наклеп", на відміну від українського *оха/яти*, пов'язаного з ідеєю фізичної чистоти, позитивного зовнішнього вигляду, порядку (пор. рос. охают із семою моральної нечистоти). У цьому разі маємо аксіологічну опозицію добре/погане, чисте/брудне, або в переносному символічному осмисленні – чорне/біле.

Окремі дієслівні структури в зіставляваних мовах становлять поєднання різних за походженням і співвідношенням семантичних структур, які можуть бути зведеними в цілісне словотвірне гніздо компонентів з різними афіксами: *ви/гадати¹, ви/гадати² – вы/гадать, гада/ти – гада/ть, нагада/ти – нагада/ть, угада/ти (вгада/ти) – угада/ть*. В українській мові дієслово *ви/гадати* представлене чотирма лексико-семантичними варіантами (далі ЛСВ), відсутніми в російській мові. Всі ЛСВ уживаються на позначення інтелектуальної діяльності, пов'язуються з сигніфікатом думки, мислення в прямому й переносному розумінні: "думати, шукати прийнятне рішення", "винайти щось", "сказати неправду, звести наклеп на когось", "вередувати". Як засвідчують етимологічні факти, етимон пов'язується з праслов'янським лексичним архетипом **gadati* "думати, передбачати, говорити", який в сучасній російській та українській мовах має численні похідні. Наприклад, у російській мові маємо: *гадание, отгадывают, угадывают, предугадывают, загадают, загадка* тощо. У своєму найдавнішому значенні дієслово *гадать* уживається ще в Іпатіївському літописі XII ст.: *Гада Игорь с дружиною, куды бы переехати полкы Святославе* (1185 г.). Отже, давніше дієслова

думати і *гадати* були синонімами. Віддієслівний іменник *гаданіє* "думання, міркування" безпосередньо пов'язується зі значенням дієслова. Гаданням називали також будь-яке алегоричне висловлювання, розповідь із прихованим смислом. За свідченням Є. Тимченка, в українській мові історичні значення словотвірно похідного (віддієслівного іменника) *гаданье* (церк.-слов. *гаданіє*) «диспут», «розправа», «загадка», «розмова» («Для того розмова и гаданье... абы тым лепей правда оказалася») лише почасти збігаються з сучасними, які у тлумачних словниках кваліфікуються як омонімічні: *гадання*¹ «розмова» ("Від дум і гадання розпухала [у Надії] голова». – М. Вовчок) і *гадання*² «ворожіння» («Боже мій, - скрикнула пані, - збавила мені усе гадання» – М. Вовчок). Окрім того, в сучасній українській мові на основі цього прямого, розвинулася низка метафоричних, із різним ступенем абстракції, семантичного зрушення – "мріяти", "вважати" (Чи про такі очі я гадала, як вас [рушники] під калиною вишивала, - подумала Лукина. – І. Нечуй-Левицький) – "мати намір що-небудь зробити" (Шевченко гадав побачити свою п'єсу на сцені Олександрійського театру в Петербурзі у 1843 році. – Мистецтво). Отже, при збігу мотиваційних ознак і семем дієслів *гада/ть* і *гада/ти* "розкладати гадальні карти", "віщувати майбутнє, ворожити", "будувати здогадки, припущення", "очікувати, сподіватися" тільки в українській мові закріпилось, імовірно, старіше значення, пов'язане з актом мовлення, розумовою діяльністю "думати, міркувати" (пор. ще польськ. *gadać* "вести невимушену розмову").

Як зазначають дослідники, староросійське слово *гаданіє* передбачає тлумачення, відгадування певної загадки, оскільки в минулому загадки були популярними як спосіб пошвавлення бесіди, розмови, засіб виявлення кмітливості співрозмовника. З XV ст. замість слова *гаданіє* у вказаному значенні починає вживатися слово *загадка* на позначення коротких алегоричних сентенцій. Водночас слова *гадати*, *гаданіє* вживаються в значенні ворожіння, чаклунства при віщуванні долі. Поганська семантика у цьому разі є очевидною, якщо згадати про давні віщування долі на Новий рік, на Василя, в слов'янській народній традиції. Про це свідчить також етимологічне зближення зі словами *год*, *годити* (пор. рос. *угодить* "потрапити", чеськ. *uhodnouti* "відгадати", лит. *godoti* "намагатися, думати", *goduti* "знаходити чуттям, міркувати" тощо [31, 1: с. 449]. За нашими спостереженнями, в це етимологічно-словотвірно гніздо вписуються омонімічні одиниці з коренем *-год-* типу *угоди/ти* (*вгоди/ти*) – *угоди/ть*.

Відзначимо, що додавання афікса *на-* до цих дієслів суттєво не видозмінює значення похідних, однак розвивається тільки одне специфічне значення "примусити пригадати, відновити в пам'яті" в українській мові. Останнє є стилістично маркованим, розмовним, як і в російській мові. З огляду на лексико-семантичні зв'язки цих дієслів варто звернути увагу на їхні синонімічні зв'язки з омонімами типу *ворожити* – *ворожить* "займатися ворожінням, гадати".

Структурно-похідні гомогенні одиниці рос. *запроси/ть* – укр. *запроси/ти* з прозорою внутрішньою формою мають спільне словотвірно значення, виявляються структурно (морфологічно) однотипними. Не виключено, що первинне призначення російського дієслова пов'язується зі сферою обміну, актом

купівлі-продажу якогось товару, про що свідчить одне з його прямих значень, імовірно, давніших: "назвати первісну ціну за річ або роботу" (*Извозчик запросил с него рубль с четвертью.* – А. Чехов). Інше значення "зробити запит", що в українській мові не має однослівного відповідника, може вважатися термінологічним, уживаним у досить вузьких сферах, зокрема в діловодстві. Повертаючись до першого значення, підкреслимо, що історія його має й культурну маркованість.

У тих архаїчних діалектних зонах Росії (архангельських, олонецьких, а також середньоуральських говорах), де дівчина не мала жодних прав, прирівнювалась до речі, її продавали, коли вона виходила заміж, вживали це дієслово, як і похідні від нього, зі значенням "назначити високу ціну за товар", зокрема за молоду. Йдеться про деривати типу *запрос, припрос* із первинним значенням "викуп за молоду", так і асоціативно пов'язані з ними метонімічні семантики "обряд сватання", "заручини" [68, 1: с. 183; 6: с. 11, с. 359]. Такий семантичний зв'язок є очевидним, оскільки про викуп, подарунки та інші матеріальні винагороди родичі домовлялися напередодні весілля. Може бути, що наведені звичаєві факти становлять переосмислення традиційної купівлі-продажу молодої як товару, що виникло в результаті впливу на північноросійську обрядовість іншомовних, передусім фінно-угорських компонентів. На це вказував український етнограф Хв. Вовк. За його свідченнями, у цих традиціях *запрос* становив не символічну, а реальну покупну ціну за молоду, а саме це поняття є чужим, воно прийшло з Азії [22, с. 210]. Типологічно подібна семантика та й мотив номінації фіксуються різними історичними джерелами [70, с. 5, с. 280]. Українське *запросити*, як і російські слова, утворене від початкової форми *-просити-*, має значення взаємності, встановлення контактів, яке надає цим дієсловам префікс *за*: "попросити прийти куди-небудь, покликати", "запропонувати комусь зробити що-небудь, брати участь у чому-небудь". Приєднання постфікса *-ся* до однокоренових дієслів змінює не тільки спосіб їх аспектуальності на зворотний, багатократний, але й семантичний статус одиниць.

Дієслівні омонімічні одиниці укр. *допроситися* – рос. *допроситься* з постфіксом *-ся* є відносними, зумовленими омонімією дієслів у російській мові. Так, українське утворення *до-проситися* у значенні "домогтися чогось тривалими, постійними проханнями" збігається з російським *до-проситься*. Водночас міжмовну омонімію викликає ще один омонім у російській мові *до-проситься* "постійно розпитуючи, дізнатись про щось", значення якого передається українським *допитатися*. Обидва значення мають помітний відтінок розмовності.

За спільним значенням взаємності, що розвинулось із семантичної групи дієслів на позначення акту думання, зближуються між собою зворотні неперехідні дієслова, вихідна семантика яких зазнає трансформації, можливо, під впливом префіксів: рос. *обознаться* "помилитися, прийнявши когось або щось за інше" – укр. *обізнатися*) "звикнути до чогось, освоїтися" (*Здавалось мені, що я йду десь на другий світ. А потім обізнався, оговтався.* – І. Нечуй-Левицький). Ці дієслова утворені від дієслова *обо-знать* [87, 1: с. 203]. На основі цього прямого значення в

українській мові розвивається ще й семантично похідне, метафоричне, що виникло в результаті функціональної подібності "вивчити досконало що-небудь". До речі, в цьому ж джерелі дієслова *обозна/ться* і *обозна/ться* подаються як омоніми, а в російській мові – зі значеннями "ознайомитися" і "помилитися".

Члени того самого словотвірного гнізда належать до відносних гомогенних омонімів, оскільки одному прямому значенню російського дієслова *вызнять* "вивідати, взнати" (*Хотелось вызнать, кто его [Мельника], куда и зачем послал.* – Д. Фурманов), що є просторічним, відповідає чотири різних, в основному, стилістично нейтральних і перехідних значення в українській мові. Пор. *визнати* 1. "вважати дійсним, законним", 2. "признатися в чому-небудь", 3. "вважати когось або щось за кого-, що-небудь" (*Шофер... почав лаштувати свої вудки, бо принципово не визнавав спінінга за серйозну рибальську снасть.* – М. Чабанівський), нарешті, ще одне значення, на відміну від попередніх, уживається на позначення релігійних почуттів, віросповідання (*Вимирали звільна старці, тямущі давньої віри, а хоч деякі й жили ще, то вже не сміли визнавати її одверто.* – І. Франко).

Проаналізувавши російське дієслово *уклони/ться*, можна дійти висновку, що унаслідок процесу метафоризації його семантика послідовно переходить зі сфери суто фізичної, просторової у абстрактнішу, аксіологічну – соціальних стосунків, і пов'язується з маркуванням правильного – як нормою і неправильного – як відхиленням, порушенням норми (моральної, етикетної тощо). Оскільки в цьому разі маємо справу зі зворотними дієсловами, семантика дієслова неперехідна, тобто спрямовується на сам діючий суб'єкт. Пор. рос. *уклони/ться*, що має, крім двох прямих ("відхилитися, відсунутися вбік, щоб уникнути удару, зіткнення", "відхилитися від певного напрямку, збочити"), два переносних, зокрема, "утриматися від якогось вчинку, уникнути чого-небудь", "перестати дотримуватися якогось усталеного правила, ухилитися від чогось первинного, правильного" (*Вы видите, я не уклонился от истины ни на йоту.* – С. Мстиславский). Натомість в українському дієслові *уклони/тися* (*вклони/тися*) значення руху реалізується вертикально, зверху вниз. Окрім того, воно зазнає семантичного зрушення в бік аксіологічної орієнтації, але вже членує інше поняття – сферу етикету, привітання або маркує негативний сигніфікат. У цьому разі в українській мові знакова форма етикетної поведінки, виражена через семантику руху зверху – донизу, поєднується з переосмисленою ідеєю втрати вихідної позитивної якості, приміром, почуття власної гідності. Останнє значення маємо в дієслові *уклони/тися* (з формальним варіантом при чергуванні *у-в*) *вклони/тися* "принизитися, підпорядкуватися, стати підлабузником" (*Руські люди потреби не мають уклонятися тим [римським] папам.* – А. Хижняк). Решта прямих значень цього дієслова, як підкреслювалось, пов'язується з позитивними поняттями етикету, норм поведінки: "зробити уклін, привітати кого-небудь при зустрічі", "виражати шану, бути палким прихильником когось" (*Я низько уклоняюся перед усім тим, що козацтво доброго зробило.* – П. Мирний), "привітати когось в листі або за посередництвом іншої особи" (*Прохає він своїх товаришів, як будуть повертатись у край рідний, уклонитися від нього*). Семантика позитивних цінностей, етикету,

моральних норм на підставі переосмислення ідеї фізичної ваги, важливості закріпилась у розгалужених ЛСВ дієслів *уважа/ти (важа/ти) – уважа/ть*. Російський відповідник має в основі значення поваги, шани, любові на відміну від семантики української лексеми, яка позначає мовлення, думку, осмислення, розсуд. Значення любові, позитивного ставлення до чогось у російській мові є просторічним. Значення українські є стилістично нейтральними. Більшість цих дієслів є неперехідними (див. *уклони/тися (вклони/тися) – уклони/ться*).

Спільна ідея просторового переміщення об'єктів, співвіднесених із певною внутрішньою межею, також притаманна неперехідним дієсловом. Однак ця ідея по-різному позначилась на дієслівній семантиці омонімічних одиниць. Так, рос. *достигать* має сім некорелятивних ЛСВ, поєднаних семантикою руху, зміни положення предмета в просторі чи його відношення до певних локусів (місць, внутрішньої межі, життєвого циклу людини чи вияву певних вольових якостей) "доходити, доїжджати до певного місця", "досягати певного рівня", "доживати до певного віку", "набувати бажаного своїми власними зусиллями", "поширювати дію до певної межі, охоплювати своєю дією". Вийшло зі сфери активного вжитку значення "доганяти" (укр. *настигати*). Семантика способу дієслівної дії (її обмеженості /необмеженості) у цьому разі виражається за допомогою морфемних корелятивів *-ать – -ати*. Подібна семантика інтенсивного росту, а метафорично й досягнення певної межі, результату властива українському відповідникові *достига/ти*, що має тільки два значення "ставати зрілим, стиглим", "набувати завершеної форми у процесі свого розвитку".

Значення повторюваної, тривалої різноспрямованої фізичної дії притаманне і дієсловом руху *ми/кати – мы/кать), ша/рпати – ша/рпать*. У російській мові член першої омпари має значення "тягнути в різні боки, з місця на місце" або переносно з помітним відтінком експресивності (в просторіччі) "бідувати, злидарювати". Омонімічний корелят в українській мові *ми/кати* позначає певну фізичну дію, обробку чогось із метою зміни його стану (здебільшого в сільськогосподарській чи ширше – сфері матеріальної культури, приміром, ткацтва: "вичісувати льон або коноплі", "виривати щось звідки-небудь із корінням"). Друге значення є територіально обмеженим, діалектним, перше – загальномовним. На перший погляд, між цими дієсловами немає нічого спільного в семантиці. Однак, якщо простежити історію розвитку значень, спираючись на етимологічні факти, то можна реконструювати вихідне первинне значення. Дослідники виводять семантику цих дієслів зі спільнослов'янського кореня **mykati, *mьknoti*, що сягає індоєвропейського **meugh* – "рухати, тягнути, нести". Етимологічно спорідненими вважаються такі паралелі, як лит. *mukti* "вткати, вислизати", *maukti* "тягнути", лтск. *mukt* "втекти, вислизнути", ст.-сл. *мыкати* "рухати" [31, 3: с. 458 – 459]. М. Фасмер фіксує це слово з акцентологічним варіантом *мы/кать* у колі споріднених і дериваційно співвіднесених одиниць: пор. рос. *мкнуть, мчатъ*, друс. *умыкати* "викрадати", сербохорв. *мицати* "рухати", словен. *mikati* "посмикувати" [96, 2: с. 23]. Імовірно, в давньоруський період семантика дієслова була пов'язана з давнім шлюбом-умиканням, тобто

викраденням жінок, їхнім насильницьким загарбанням (такий шлюб був у шлюбній звичаєвості деревлян, про що свідчать етнографічні факти, які знаходимо в працях Л. Нідерле, Хв. Вовка та ін). Щодо дієслів *шарпати* – *шарпать*, то їхнє значення в обох мовах має незначні розбіжності. У російській мові воно є просторічним із відтінком "шкребти, дерти" або при семантичній деривації "грабувати", а в українській – має ширшу семантику, яка позначається на сфері побуту, опису атмосферних явищ, при переносному вживанні означає порушення внутрішнього стану людини, спокою, нанесення моральної шкоди і т. ін. Із погляду походження – це польське запозичення через німецьке посередництво (ср.-в.-н. *scharben* "різати, шкребти" [96, 4: с. 411]).

Дослідження дієслівних лексем в українській та російській мовах із погляду їхньої форми і змісту в генетичному, структурно-семантичному та функціональному аспектах засвідчує, що на рівні типології первинних етимонів цих одиниць простежується культурна маркованість мотиваційних ознак, які відображають специфіку архаїчного світосприймання певних понять, пов'язаних із життєвим циклом людини.

1.1.2. Проблема гомогенності/гетерогенності в контексті семантичних зрушень омонімічних одиниць близькоспоріднених мов

Генетичний аналіз дієслівних омонімів у двох мовах, наприклад, українській та російській, з погляду їх віддалених і найближчих етимологічних зв'язків, фактів запозичень пізнішої і новішої доби, в т.ч. і міжслов'янські проникнення, а також паралельні у двох мовах утворення обіймаються поширеною в сучасному мовознавстві категорією гомогенних омонімів, виділюваних у внутрішньомовному плані такими дослідниками, як Д. Бутлер, І. С. Савченко, Г. О. Селіванов та ін.

Звертаємо увагу, що у лінгвістичній літературі вживання цих термінів не є однозначним. Так, у працях А. Є. Супруна, що фактично започаткував вивчення цієї категорії слів у контрастивному плані, наявні семантичні розбіжності формально близьких мовних знаків зведені до двох основних типів: повних семантичних розбіжностей, коли жодне зі значень зіставляваних слів, навіть у переносному вживанні, не збігається або має місце лише часткова подібність їхніх семантичних структур, мотиваційно пов'язаних між собою у вторинних актах номінації. Ці одиниці, природно, мають широкий спектр семантично-емоційних відтінків, зберігаючи при цьому єдність в основному (номінативному) значенні [81, с. 34 – 35]. Як слушно зауважує Р. О. Будагов, ступінь і тип семантичної еквівалентності корелятивів як засобів передачі різних відтінків значення, в т.ч. при логіко-предметній подібності реалій, що однаково номінуються, принципово відрізняється у споріднених мовах, наприклад, французькій та італійській, ніж, скажімо, в мовах генетично віддалених [12, с. 268].

Окремі дослідники у зазначені категорії вкладають інший зміст, тобто трактують по-іншому. Так, з діахронічного погляду виокремлюються *гетерогенні*, неоднорідні чи *етимологічні* омоніми, що формуються внаслідок збігу різних за часом та джерелами походження ідентичних звукових форм, та *гомогенні*, чи однорідні, що виникають внаслідок формо- та словотворення від одного дериванта або шляхом руйнування полісемії, семантичної дивергенції [29, с. 30].

Очевидно, досліджувана категорія слів також має бути співвіднесена з окресленими поняттями, і, особливо, з погляду діахронії – з внутрішньою формою, оскільки «адекватний опис явища омонімії, – як зауважує Н. І. Мігіріна, – неможливий без урахування характеру тих референтів, які вводяться в номінативну систему мови за допомогою омонімічних мовних знаків» [54, с. 32], а також із семною типологією, комбінаторикою, ієрархією сем [74, с. 171]. Останній аспект виявляється найбільш суттєвим при з'ясуванні особливостей імпліцитної та експліцитної семантичної деривації дієслівних ЛСВ у плані лексико-семантичних змін дієслівної семантики, включаючи й появу омонімічних значень дієслів у російській та українській мовах.

Осібнo варто виокремити й такий теоретичний аспект гомогенної або семантико-етимологічної омонімії як розпад полісемії на омоніми. Л. А. Булаховський подає випадки розпаду полісемантичних слів, коли значення одного слова починають функціонувати самостійно і «тільки гострий розум етимологів допомагає ще перекидати між ними необхідні психологічні мости [14, с. 53]. Аналогічну позицію займають і такі російські дослідники, як В. В. Виноградов, О. О. Реформатський, Р. О. Будагов та ряд інших.

Проблема розвитку багатозначності та омонімії закономірно підводить до логічного висновку про вірогідність походження омонімічної лексеми від полісемантичного слова внаслідок повного й остаточного зникнення семантичного зв'язку між ЛСВ, який існував у минулому. Зокрема, С. Ульманн трактує гомогенну або семантичну омонімію як таку, що постала внаслідок розриву значень полісемантичного слова» [47, с. 78], тобто вихідним тут є втрачений спільний мотив, який об'єднував усі значення слова в цілісну семантичну структуру. Наявність такого зв'язку є причиною виділення й етимологічних омонімів, що виникли у результаті семантичних розбіжностей різних дериваційних основ. Цей вид омонімії визнають В. П. Анікін, Д. Бутлер, Л. О. Новіков, І. С. Савченко та ін., об'єднуючи його в категорію гетерогенних омонімів. На думку окремих дослідників, омоніми цього типу можуть виникати й на тлі різних за походженням і хронологією одиниць унаслідок семантичної дивергенції, розбіжностей генетично спільних фактів словника [2, с. 9].

До проблем міжмовної гетеронімії одиниць, співвіднесених з різними денотатами, апелюють В. П. Конецька та Г. О. Селіванов. Так, В. П. Конецька пропонує широке і вузьке розуміння цього терміна: перше – «фіксує відносну властивість різнокорневих одиниць мови, що виражається в їхніх системних стосунках; друге – абсолютну, якісну властивість корневих

одиниць мови», що виявляється в мовних одиницях з різним фонематичним складом, незалежно від наявності чи відсутності системних відношень» [40, с. 25]. І хоча цей термін значною мірою, як твердить Г. О. Селіванов, вступає в опозицію до омонімії взагалі, остання може бути конкретним вираженням такої гетерогенної омонімії, за термінологією автора [64, с. 119].

Дослідники давно звертали увагу й на те, що гетерогенна міжмовна омонімія виражається в ізоморфних, але мотиваційно не пов'язаних між собою лексемах-корелятах. Залежно від джерел виникнення, ступеня семантичних і частково формальних розбіжностей, цей тип омонімії поділяється на *повну і часткову*. Ці два типи виокремлюються, як слушно помітив свого часу М. П. Кочерган, за такими ознаками: а) різна внутрішня форма одиниць; б) різна предметно-денотативна сфера і, як результат, входження в різні лексико-тематичні групи; в) неоднакове сигніфікативне значення (як правило, відсутні спільні семантичні компоненти); г) різне походження; д) різні парадигматичні та синтагматичні зв'язки.

Другий тип часткових гетерогенних омонімів, навпаки, включає: а) подібність внутрішньої форми; б) входить як в однакові, так і в різні денотативні сфери і лексико-тематичні групи; в) може мати спільні архісеми; г) однакове, а частіше – різне походження; д) подібні парадигматичні і синтагматичні зв'язки.

До гетерогенних омоутворень у зіставлюваних лексико-семантичних системах належать оказіональні міжмовні омоніми (випадковий збіг зовнішнього вираження), явище збігу за планом вираження внаслідок відомих фонетичних процесів в одній із мов (омофонія) та омонімія внутрішньомовного плану в одній із мов (із різними варіантами й модифікаціями), а також омонімія, поєднана з полісемією, при розпаді останньої і втраті семантико-мотиваційного зв'язку між ЛСВ.

Загалом, з'ясування семантичних меж між полісемантичними словами і словами-омонімами торкається проблеми тотожності слова як основної одиниці мови. На це й звертали увагу дискусувальники. Так, В. І. Абаєв, який вважав омонімію лише грою випадку, висловив думку про неможливість виникнення омонімів з полісемічних слів. У свою чергу Л. Л. Кутіна підкреслила, що створення словника передбачає і визначення того, що носії сучасної мови сприймають як одне слово, тобто з'ясування проблеми його тотожності, яка ґрунтується на усвідомленні смислової єдності всіх значень слова, наявності живого зв'язку між елементами його семантичної структури [48, с. 41].

Як зауважує І. С. Ровдо, між поняттями «омоніми та міжмовні омоніми немає повної тотожності, принаймні можна говорити про наявність останніх лише в окремих випадках, передусім, в умовах реального спорідненого білінгвізму» [60, с. 4]. Саме тому основними передумовами джерел омонімії у двох споріднених мовах дослідник вважає, по-перше, необхідність зіставлення якісного боку цієї категорії слів з якісним боком подібної категорії внутрішньомовного

плану і, по-друге, відмінності внутрішньомовних омонімів від омонімічних пар, що співнаявні в межах двох мовних систем.

Для гомогенних дієслівних омонімів не менш важливими є розбіжності формального плану, які охоплюються поширеною у зіставному мовознавстві категорією дублетів та паронімів. До сих пір з-поміж мовознавців немає єдності, чи доцільно ці одиниці розглядати як омоніми, чи варто відноситись до них обережніше, принаймні, виокремлювати в окрему категорію міжмовних зближень, паралелей, апроксиматів чи таутонімів, оскільки у цьому разі маємо справу з неповним, а іноді й чисто випадковим збігом зовні подібних одиниць [53, с. 70 – 77].

Кваліфікуючи міжмовні омопари як «фальшиві еквіваленти» в руслі загальної теорії перекладу, О. В. Федоров розглядає останні як такі, що повністю або частково збігаються за звуковою або графічною формою (при певній етимологічній спільності та значеннєвій близькості). Проте при цьому йдеться передусім про слова, запозичені з одного джерела, типу англ. *artist* і французьке *artiste*. Зазначимо, що на відміну від міжмовної омонімії омологія трактується як неповний формальний збіг лексичних корелятів за формою вираження. Найближче до цього поняття стоїть оказіональна міжмовна омонімія, паронімія, а також ті омоутворення, розбіжності між якими зводяться до регулярних морфемно-словотвірних відповідностей. Усі ці види омонімічних одиниць розглядаються на синхронічному зрізі, хоча при цьому не можна не враховувати й історичні семантичні зміни, які призводять до появи неідентичних референтів навіть у рамках етимологічно спільного поняття. Разом з тим для визнання формальної тотожності двох слів достатньо тотожності хоча б одного з варіантів одного слова бодай з одним варіантом іншого. У наявній літературі тотожність позначувальних найчастіше трактується як тотожність звучання омонімічних слів, що збігаються у всіх своїх варіантах. Можна погодитися з В. В. Акуленком у тому, що "регулярна співвідносність подібних або й неподібних фонем внаслідок закономірних фонетичних кореспонденцій, які швидко усвідомлюються в процесах зіткнення мов, як і подібність графічного оформлення слів, набирає форми регулярних синхронічних кореспонденцій, що уможлиблює ототожнення знаків мов, які контактують» [1, с. 84 – 85]. Таке розуміння формальних меж слова, на думку Н. В. Заславської, може бути прийнятним для представленої категорії слів у будь-якій спорідненій мові.

Загальновизнаним став той факт, що внаслідок самостійного розвитку значення слова в системах різних мов, формально подібні омоутворення, що сягають спільного етимону, можуть співвідноситися з неідентичними поняттями, різною об'єктивациєю сигніфікатів, їхньою структурою, таксономічними характеристиками.

Зазначений аспект дослідження інтенсивно розвивається, зокрема при дослідженні взаємодії різномовних лексичних корелятів на діяхронічному зрізі в російській та українській мовах.

1.1.3. Процеси семантичних зрушень номінативних позначень у зіставлюваних українській та російській мовах

У сучасній етнолінгвістичній проблематиці актуальною залишається взаємозумовленість різнопланових зв'язків між мовою і культурою, яка виявляється в тому, що мова – це резервуар культурного змісту, засіб проникнення в ієрархію культурних цінностей.

Загальноновизнаним є той факт, що внаслідок самостійного розвитку значення слова в системах різних мов, формально подібні омоутворення, що сягають спільного етимону, можуть співвідноситися з неідентичними поняттями, різною об'єктивацією сигніфікатів, їхньою структурою, таксономічними характеристиками.

Пропонована розвідка ставить за мету простежити механізм трансформації спільного дієслівного архетипу в розряді міжмовних омонімів, окреслити напрями і процеси семантичних зрушень номінативних позначень у зіставлюваних мовах, їхні основні мотиваційні моделі.

Розглянемо у цьому зв'язку омонімічні дієслівні структури з етимологічно спільним коренем. Так, якщо між першим членом внутрішньомовної омонімічної пари *яри/тися, яри/тися, яри/тися – яри/ться* існує практично повний семантичний збіг «випромінювати яскраве світло, блищати, мерехтіти, палати», то між *яри/тися* разом з рос. *яри/ться* «бути в стані люті» існує частковий збіг. Правда, в рос. *яри/ться* на основі цього прямого значення розвивається ще й переносне за ознакою функціональної подібності «вирувати, бушувати (про стихію)».

Зазначені дієслова мають семантику тривалого, постійного, самодостатнього (без впливу активного суб'єкта) стану, отже, є зворотними, недоконаного виду. Історично між омонімічними значеннями в українській мові (пор. ще значення *яри/тися* «яскраво зеленіти») існував тісний семантичний зв'язок. М. Фасмер розглядає їх в одному словотвірному етимологічному ряду з рос. *ярий* «яскравий, блискучий». Укр. *ярий* «яскравий», болг. *яра* «блиск, заграва» тощо. Всі вони пов'язуються з праслов'янським **jarь* [96, 4: с. 563]. Етимологи висловлюють також припущення, що праслов'янський прикметник **jarь* виявляється спорідненим з авест. *yārê* «рік», грецьк. *ωρᾱ* "час, пора" тощо; пор. ще ст.сл. *ярица* «яровий хліб», *ярий воск* "бджолиний віск, отриманий уперше", *яра* "весна" [96, 4: с. 559, 560].

Пробудження природи навесні, як зазначають етнографи, пов'язувалося з Богом Ярилом – уособленням родючої сили, весняного сонця. Від появи Ярила зацвітають рослини, пробуджуються птахи, грають риби, запалюються коханням молоді серця. Існує повір'я, що сонце грає двічі на рік – у день його приходу (Великдень) і в день його відходу (Купайла). Ярила уявляли в образі вродливого парубка, який їде на білому коні з вінком квітів на голові та снопом жита в руках. За ним їде весна: "*Весну діждали – заспівали, Колесом, сонечко вгору йде, Ярило весну веде*" [49, с. 152].

Аналогічну думку про функцію Ярила у давній міфопоетичній символіці висловлювали О. О. Потебня, В. М. Топоров, В. В. Іванов, М. П. Жуйкова. Цікаву реконструктивну версію індоєвропейського **jarь*, яке означало сезон, частину року, рік, весну, врешті сонячний цикл, хід сонця, подає О. М. Трубачов. Цю давню поганську символіку він пов'язує ще зі святом зимового сонцестояння, а через ідею руху сонця за колом і з дієсловом руху *йти*. Внаслідок цього практично всі значення, пов'язані з весняним циклом, пробудженням природи та ростом рослин, ототожнюються з ідеєю тепла та росту всього живого [92, с. 175 – 176].

У контексті цих архаїчних позитивних семантичних конотацій наведемо приклади дієслівної омпари, що повністю розійшлися за значеннями: *радіти* "відчувати радість з приводу чогось" в українській мові (*Сонце заходить, гори чорніють, Пташечка тихне, поле німіє, Радіють люди, що одпочинуть* (Т. Шевченко), та *радеть* "підтримувати, турбуватися про когось, виявляти клопотання" в російській мові.

Ці дієслова, безперечно, мають спільний праслов'янський етимон, оскільки зберегли у своїй внутрішній формі і, почасти, значенні спільне предикативне значення каузативності, цілеспрямованості, зумовленості даного позитивного емоційного стану якимось прихованим суб'єктом, що сягає спільносхіднослов'янської мовної доби, хоча первісне значення дієслова виявляється ще давнішим.

Передусім розглянемо етимологію кореня *-рад-*. В індоєвропейській культурній традиції маємо: д.-інд. *radh* "доказ прихильного ставлення", "пожертвування", грецьк. *althainō* "оздоровлювати." Звідси Ю. С. Степанов пропонує первинне – "той, хто здатен до добродійності" [80, с. 309]. Як зазначає цей учений, у давньоруській та старослов'янській мовах ми не знаходимо відповідника первісному, непохідному імені радощів, як, скажімо, для іншого поняття, пов'язаного зі сферою позитивних емоцій – любо "любов, кохання". Але в індоєвропейському ареальному просторі таке ім'я існувало, про що свідчить російська частка *ради-*, яка виводиться з давнього перського *radīy* (за походженням давнього іменника). До речі, останнє семантично зближується з дієсловом радити, давати пораду, які первісно мали каузативне значення, тобто значення "стану духу", певного стану людини або зовнішнього середовища, які виникали під впливом якихось причин. На підставі згадуваного індоєвропейського семантикону можна стверджувати, що всі дієслова, пов'язані з коренем **radh* (рад), містять в собі ідею чогось приємного, сприятливого, а також семантичний компонент "бути готовим до чогось", "ставитися прихильно до когось". Звідси рос. *рад* не тільки має значення відчувати радість, але й "бути готовим виконати щось із радістю" (пор. внутрішню форму старослов'янської форми *радъ* "готовий до добродійності"). У цьому контексті російські дієслова *радити* означають "викликати стан", позначуваний словом *радъ*, "турбуватися, виявляти духовну опіку". Щодо дієслова *радеть* (др.р. *радѣти*), то він означає стан того, хто відчув на собі дію радити і став радий, прийшов у стан готовності для виконання благочинної діяльності. "Как станешь представлять к крестишку ли к местечку/ Ну как не порадеть родному

человечку” (Грибоедов) [80, с. 304, 306, 309, 310]. Сучасні лексикографічні джерела розглядають це значення як застаріле і просторічне, стилістично знижене.

Зі структурно-семантичного та формального погляду показовим виявляється дериваційне гніздо омоодиноць, де твірні й похідні найменування мають різний семантичний обсяг, у яких частково відображено, як і в попередніх прикладах, стан духу людини. Омоніми та їх формальні кореляти: *жалі/ти*, *жали/ти*, – *жа/лувати* – *жа/ловать*, *пожа/лувати* – *пожа/ловать*, що не мають між собою нічого спільного з генетичного погляду, тобто вступають у семантичну опозицію: певна фізична дія з боку активного суб’єкта – внутрішній стан позитивний/негативний.

Кожен із названих членів цієї розгалуженої парадигми перебуває з вершиною гнізда, тобто інфінітивними формами, в складних структурно-семантичних відношеннях. Семантика цих дієслів у зіставляваних мовах утворює опозицію психічний/фізичний стан, що передбачає наявність активного агенса в російській мові, та його відсутність в українській.

Так, українське *жалі/ти* має значення співчуття, звернення з якимось проханням або скаргою, оберігання когось. Однак значення дієслова *жали/ти* – з варіантним наголосом на тематичному голосному морфемного шва практично повністю збігається з російським відповідником *жа/лить* «ранити, кусати», «впиватися чимось гострим, колючим» (про рослини тощо). Крім того, в обох мовах на підставі прямого значення розвивається переносне метафоричне "ранити словами", знуцатися». Усі значення перехідні та стилістично нейтральні. Водночас однокореневі похідні з суфіксом *-ува-* – *-ова-* мають значення багатократної повторюваності, на основі якої розвивається низка некорелятивних ЛСВ. Так, пор. українське *жа/лувати* «дарувати, наділяти чим-небудь», «ходити, заходити, відвідувати кого-небудь» – російське *жа/ловать* «нагороджувати чим-небудь, дарувати». Зазначені семени вважаються застарілими. У цьому разі кількість ЛСВ похідного більше від кількості твірного, оскільки в похідному розвивається значення з позитивною семантикою на основі сем співчуття, оберігання (пор. рос. *жалованье*). Не виключено, що на основі цієї архісеми в російській мові розгалуження пішло в інший бік (пор. російське *жа'ловать* у значенні «любити, висловлювати повагу до когось» тощо). Показово, що в дієслівних омокорелятах рос. *пожа/ловать* – укр. *пожа/лувати* приєднання афікса *по-* – утворює форму dokonаного виду. У цих дієсловах спільною виявляється семантика обдарування, наділення, нагороди когось за якісь заслуги, семантика співчуття, ласки й ніжності до когось. Проте в російській мові розвивається додатковий ЛСВ зі значенням взаємності, запрошення. Як зазначають дослідники [66, с. 18] у словотвірному ланцюгу *жалі/ти* → *жалі/тися* → *жали/тися* → *зжа/литися* дієслово *зжа/литися* «виявити жаль, співчуття до кого-небудь, зглянутися над кимось», яке структурно мотивоване дієсловом *жали/тися*, семантично виразно тяжіє до базового деривата *жалі/ти* «співчувати». Як засвідчують етимологічні джерела, дієслово *жа/ловать* (відповідник *жа/лувати*) з первісного значення «бути прихильним до когось, проявляти жалість, любов, давати з жалості, нагороджувати» [88, с. 126] розвинуло

значення позитивного співчуття. На нашу думку, пов'язана з коренем -жал- семантика співчуття з ідеєю обдарування може бути зумовлена давніми архаїчними уявленнями про обдарування жебраків, тобто обділених долею людей, милостиною. Як впливає з чисельних етнографічних свідчень [63, с. 59], [17, с. 140 – 142], [66, с. 14 – 15] та ін., покійник ототожнювався в міфологічній свідомості з жебраком. На жаль, етимологічні джерела не висловлюють такої реконструктивної версії. Між тим така семантика може бути виведена з інших індоєвропейських паралелей, споріднених із праслов'янським лексичним архетипом [31, с. 2, 186].

За свідченням О. Преображенського, подібна тематика простежується в друс. *жаль* та похідних типу *жальникъ* «цвинтар», стл. *жаль* «гробниця, гріб». У Ф. Міклошича в цьому зв'язку наводиться цікаве пояснення: «*Въ Литве по берегу...встречаются могилы съ сожженными трупами, которыя населениемъ такъ же, какъ и теперешнія могилы, именуются «жалями»* [59, с. 1, 259].

Розглянуті омонімічні дієслова та їх формальні кореляти з іншим наголосом, з генетичного погляду не мають між собою нічого спільного, тобто вступають в семантичну опозицію: певна фізична дія з боку активного суб'єкта – внутрішній стан позитивний/негативний.

Семантика ототожнення в міфологічній свідомості покійника з жебраком, спонукає звернутися до спорадично представлених дієслівних омонімізмів рос. *дубить* – укр. *дубити*, що постали внаслідок імпліцитної деривації зіставлюваних у двох мовах ЛСВ. У семантичній структурі цих дієслів в одній мові значення є прямим, пов'язаним зі сферою матеріальної культури; воно має відповідники в інших мовах: болг. дѣбя "дубити шкіру", в.-луж. *dubić* "дубити", польськ. *dębić* "здирати кору з дерева", рос. *дубить* "обробляти шкіри тварин, вимочуючи їх у спеціальних хімічних розчинниках, а також у настої кори дуба, верби, ялини" [101, с. 5, 92], а в другій – становить результат стертої метафори, подібності внутрішнього стану (ставати подібним до дуба, втрачати рухомість, чутливість, застигати): *дубіти* "втрачати чутливість, рухомість від холоду", "застигати від страху, здивування, захоплення" (*Вона була така гарна і така смілива, що в її присутності в Йоньки дубів язык і не міг вимовити ні слова*). За свідченням Б. Грінченка, дієслово *дубити* з накореневим наголосом має три значення, два з яких "вимочувати сукно у відварі вільхової кори", "виробляти шкіру" покривають значення російського відповідника (ці значення є діалектними, засвідчені в гуцульських та лемківських говірках), а третє – стилістичне маркування "дерти, здирати гроші" (*Суча жидова за кожную службу по півдесятка золотих дубить*) [2, с. 451] – виявляється безеквівалентним. Не виключено, що воно постало унаслідок метафоризації, подібності за семантичною, фразеологічною моделлю "здирання кори дерева для подальшої обробки, дублення" – дерти три шкіри [97].

Дієслівне значення, категорія інхоативності "доведення до певного стану", "ставати подібним до чогось", названого твірною основою, може бути введене в широку культурну парадигму, пов'язану з образом дуба. Це значення, чи його відтінок, не фіксується сучасними словниками. Згадаємо, що «дуб» у традиційній

культури слов'ян пов'язується з Богом-громовержцем, символізує силу, міцність, чоловіче начало, місце здійснення релігійних обрядів. Слід згадати окремі оказіональні обряди, пов'язані з космогонічними стихіями – громом, Перуном, в яких, імовірно, відображені міфопоетичні явища про Бога-громовержця, однією з функцій якого було збереження здоров'я [34, с. 12]. Архаїчні релікти цих міфологічних уявлень втілені в поліських ритуалах, пов'язаних з громом: почувши перший грім, треба негайно притулитися і потертися спиною об дуб, щоб спина не боліла або щоб узагалі не було ніяких хвороб [91, с. 49 – 83].

Водночас дуб (дерево) можна вважати локусом мертвих, про що, до речі, йдеться у "Міфах народів світу". Так званий центральний локус – дерево життя, що є похідним від символу світового дерева, може маркувати і негативний член опозиції "життя/смерть". Достатньо згадати окремі назви труни, домовини в окремих південно-західних діалектах української мови, за даними "Лексичного атласу української мови", або образно-ідіоматичні, характерологічні словосполучення типу *дати/врізати дуба*, які мають досить широке коло відповідників та аналогів у східнослов'янських мовах. Локалізація діалектних лексем з цією внутрішньою формою, за даними "Атласу української мови", зосереджується в покутських, середньо- й північнополіських та наддніпрянських говорах української мови. Не виключено, що ізофункціональність, типовість історичних семем типу укр. (діал.) *дуб* "вид великого човна", *дубовина* "дубова труна", південноросійське *дуб* "видовбаний із соснової кори човен", "вироблена дублена шкіра", "човен" [31, с. 2, 137] можна пояснити тим, що у слов'янських архаїчних уявленнях шлях душі після смерті уявлявся як перехід через воду, кордони. Зазначені міркування та назви погоджуються, за даними О. Трубачова, з давніми релігійними та міфопоетичними уявленнями, за якими дуб можна вважати прототипом Бога грози (пор.: індоєвропейські *perk ,*perkos, *perun) [92, с. 5, 9, 6].

Отже, трансформація семантико-етимологічних тотожностей і розбіжностей омонімічних одиниць зумовлена семантичною дивергенцією історично спільних дієслівних етимонів праслов'янського походження, їх семантичною динамікою, яка може бути виявлена шляхом спеціальних етимологічних досліджень.

1.1.4. Номінативні й семантичні структури дієслівних міжмовних омонімів

За характером співвідношення номінативних і семантичних структур відносних дієслівних міжмовних омонімів (ДМО) і загалом причини їх появи в зіставляваних мовах виокремлюємо декілька груп і семантичних структур, що мають у своєму складі, як засвідчують дані словника М. П. Кочергана [46, с. 252], приклади міжмовних омонімічних пар. У них ДМО (дієслівна міжмовна омонімія) зумовлена:

- моносемією значень лексем у різних її структурних комбінаціях;
- полісемією значень лексем в одній мові – моносемією в іншій (у різних комбінаціях);
 - і моносемією, і полісемією лексем в одній мові – моносемією в іншій (і навпаки) в різних комбінаціях;
 - і моносемією, і полісемією лексем в обох мовах;
 - полісемією лексем в обох мовах у різних її комбінаціях.

Серед найбільш розгалуженої групи відносних гомогенних ДМО виділяємо омоніми, де омонімія зумовлена полісемією в обох мовах.

Відносні гомогенні етимологічні омоніми збігаються з категоріальними ознаками абсолютних гомогенних як у плані форми, так і в плані змісту, проте мають різний ступінь ізосемії вихідного значення та різну таксономію прямих і переносних семем. З-поміж них виокремлюємо: гомогенні етимологічні омоніми праслов'янського походження з двома і більше прямими відмінними значеннями, а також одиниці з частковим збігом семантичних структур дієслова, які, у свою чергу, поділяються на такі типи:

а) пряме значення в зіставляваних мовах є різним, водночас вторинне (одне чи більше) розвивається тільки в одній із зіставляваних мов у результаті імпліцитної семантичної деривації. "Єдність означуваного в полісемантив, – пише С. П. Денисова, – базується на неперервному безпосередньому або опосередкованому дериваційному зв'язку, яким послідовно охоплюються всі елементи семантичної структури багатозначного слова. При порушенні цього зв'язку навіть з одним із ЛСВ виникає омонім" [30, с. 43];

б) омонімічні одиниці здебільшого в основній частині значення виявляються подібними, а відмінності спостерігаються на рівні неосновних периферійних семем, рідше, навпаки. Наприклад, рос. *добирать* 5(2) 1."йти по сліду, переслідувати звіра", 2. (застаріле) "вичитувати когось", 3. "закінчувати збирання чого-небудь", 4. "доповнювати щось до певної міри", 5. "завершувати набір книги, рукопису" – укр. *добирати* 6(3) 1."підбирати щось найбільш вигідне, прийнятне", 2. "розуміти, осмислювати щось", 3. "доїдати харчі", 4. – у значенні рос. *добирать* 3; 5. – у значенні рос. 4; 6. – у значенні рос. 5. При збігу низки значень "зробити прямим, рівним", "звільнити від недоліків, виправити", "внести необхідні виправлення в рукопис, коректуру" російського та українського дієслів *выправить* 5(2) і *виправить* 3(-), різні значення в основному мають розмовно-діалектний статус: "звільнити предмет або його частину з-під чого-небудь, надавши йому потрібного положення" (*Потом он выправил из хомута гриву, шлепнул лошадь и подал руку плотника* – Вс. Иванов), "отримати з якої-небудь установи документ" (*Мать пошла в волость, виправила паспорт.* – И. Арамилев) – у російській мові та (спеціальне, розмовне) "обробити шкіру", (діалектне) "відправити, спорядити" (*Газдині топлять зарана, щоби скоро зварити обід – молодших виправляють у поле.* – І. Франко) – в українській мові.

Некорелятивним значенням, що викликає омонімічне зіткнення дієслів *сочити* 3(1) – *сочить* 2(-), є "стежити за кимось, вистежувати"; решта значень

"випускати рідину", "добувати сік із чогось" в обох мовах збігаються. У цьому разі ДМО є гетерогенною, оскільки омонімічні структури утворені від різних мотиваційних основ. Так, українське *сочити* етимологічно пов'язується з давнім *сочити*, *сочу* "шукати, розшукувати", *сочьба* "донос", що містять у собі давній корінь *-сок-* "звинувачувач". Натомість його формальний відповідник *сочити* словотвірно співвідноситься з мотивуючим *сок* "рідина" [96, 3: 708, 731].

Дієслівні омоніми на *-ити*, *-ить*, наприклад, укр. *білити* 4(2) – рос. *белить* 3(1), утворені від прикметникових основ зі значенням кольору, характеризують дію тільки активного агенса, причому ця дія повністю або частково переноситься на певний об'єкт. Спільним для цих дієслів є значення цілеспрямованої дії-процесу: наділяти ознакою, на яку вказує прикметникова основа, предмет, названий у прямому додатку. Проте ідея білого кольору по-різному позначається на лексичних значеннях дієслів. Так, в українській мові *білити* вживається на позначення дії, що викликає зміну зовнішнього та внутрішнього стану людини "робити чистим, білим, вмиваючись", "робити блідим", а в російській мові дієслово *белить* має три значення, два з яких збігаються зі значенням українського слова: "покриваючи крейдою чи вапном, робити білим", "робити щось за допомогою спеціальної обробки". Водночас у російській мові наявне ще одне значення "покривати білилом обличчя". Як бачимо, остання номінація має значення цілеспрямованої дії, яка передбачає залежний поширювач-інструментатив (*білити* чимось – фарбою, кремом, вапном тощо), а об'єктом слугує якийсь сторонній предмет (обличчя, хата, стіна тощо).

Заслугують на увагу відносні міжмовні омоніми, в дієслівній семантиці яких перехреснюються між собою кілька семантичних груп. Окремі складники цих груп належать до абсолютних дієслівних омонімів. Так, на основі спільного значення "дія, що супроводжується звуковою, акустичною ознакою", названою твірним дієсловом, в одну ізосемічну групу можна віднести випадки, коли одне значення в російській мові протиставлене двом значенням українського корелята. Показово, що зіставлявані омонімічні значення виявляються стилістично маркованими в бік зниження: розмовному значенню в українській мові відповідає грубе, просторічне, вживане в російській: укр. *хряпати* 2(2) (F1) 1) "сильно бити по чому-небудь, стукати" (D2), 2) "падати з сильним шумом" (D3) – рос. *хряпать* 1(1) (F1) "квапливо їсти, голосно жуучи" (D1). Безперечно, шумова ознака, яку тут маємо, є лише відбиттям, результатом певної фізичної дії. Тому ці одиниці можна вважати недискретними, подвійними, синкретичними, що перебувають на межі двох ЛСГ – "фізична дія" та "звукова, акустична ідея". Аналогічні відношення можна простежити й на прикладі рос. *хлипать* 1(-) (F2) "стримуючи плач, видавати переривчасті звуки" (D4) – укр. *хлипати* 3(2) (F2) 1. "важко дихати" (D5), 2. "чвакати" (D6) (про щось в'язке, рідке), 3. у значенні рос. *хлипать* (D4). Частково перетинаються з наведеним семантичним комплексом і значення дієслів рос. *хлюпать* 3(2) (F3) 1. (просторічне) "плакати" (частковий збіг з D4), 2. "йти по чомусь в'язкому, рідкому, видаючи відповідні звуки" (частковий збіг з D6) (укр. *чвакати*, *чалапати*) (*На набережной по снегу и грязи хлюпали прохожие.* –

А. Н. Толстой), 3. "чвакати" (частковий збіг з D6) – укр. хлюпати 3(2) (F3) 1. "бризкати водою або іншою рідиною на когось" (D7), "плескатись" (D8) (*Стало чути, як гуде бджола, хлюпає внизу під мостом річка об палі.* – О. Гончар), 3. у значенні рос. хлюпать. Узагальнюючи позначені умовно відношення між членами цієї ЛСГ, дістанемо, по-перше, синкретизм, перетин семантичних сфер "негативні емоції" (плач і суміжні поняття) з сигніфікативною сферою "акустична звукова ознака", по-друге, не враховуючи факти повного збігу значень слів як нерелевантні, спробуємо виявити контраст, розбіжності як у плані вираження, так і змісту. У розгалуженій сітці цих міжмовних денотатів (від D1 до D8), безперечно, наявні ізосемічні, синонімічні відношення типу:

1. F2 (рос.) *хлипать* (D4) = P3 (рос.) *хлюпать* в D4 з неповнотою збігу семем, тобто в першому маємо неповноту вияву ознаки (стримуваний плач), а в другому – плач взагалі, що збігається з укр. *хлюпати* (F2). При денотативному збігу одиниць у російській мові наявні різні формальні експоненти, принаймні, протиставлення фонем; водночас простежується збіг значень на міжмовному рівні:

2. F3 (рос.) *хлюпать* (D6) зі спільним сигніфікатом (звуки чвакання) = F3 укр. *хлюпати* у двох значеннях 2 і 3. При спільній референтній сфері простежується збіг за формою вираження зіставляваних корелятивів та їхній частковий збіг за семантикою, оскільки двом значенням російського слова відповідає сигніфікативно спільне одне значення українського, а два - виявляються непротиставними;

3. F1 (рос.) *хряпать* (D1) ≠ F1 (укр.) *хряпати* в D2, D3. У цьому разі маємо повні гомогенні омонімічні розбіжності в міжмовному плані;

4. F2 (рос.) *хлипать* (D4) ≠ P2 (укр.) *хлюпати* в D5 (внутрішній або фізичний стан людини – "важке дихання");

5. F3 (рос.) *хлюпать* (D4, D6) ≠ F3 (укр.) *хлюпати* у D7, D8 (сигніфікат – "бризкання води", "плескання").

Поява абсолютних міжмовних омонімів пов'язується з певними граматичними категоріями, зокрема стану розглядуваних дієслів. Так, зворотні дієслова, які, зазвичай, є неперехідними, тобто означають дію, що відбувається без впливу активного чинника, мало чим відрізняються від розглянутих семантичних відношень (пор. рос. *хлюпаться* 1(1) "падати у щось рідке, в'язке" (укр. *гепати, плюхатись, шубовстати*) – укр. *хлюпатися* 3(3) "плескатись", "купатися, бризкатися", "вилитися від поштовху або коливання" (*Люта й налякана, вона бігла, придержуючи відра, щоб вода не хлюпалась.* – М. Коцюбинський). Частково видозмінюється значення передусім з точки зору його обмеженості/необмеженості. в дієсловах з однократним способом дії, наприклад, укр. *хлюнути* 4(2) 1. "сильно потекти, политися" (*Перші краплини, важкі, як олово, застукали по листках, і слідом за цим хлюнула злива.* – О. Донченко), 2. "бризнути водою або якоюсь рідиною" – рос. *хлюнуть* 2(-) "чвакнути", "стати ногою у щось рідке, в'язке".

Спорадично представлені звуконаслідувальні за походженням дієслова *заплескати* 2(2) , *заплескати*² 3(1) – *заплескати* 2(2), *заплескати* 2(-), які при збігу в

значеннях "забризкати", "дійти, докотитися (про хвилі)" вирізняються широким комплексом ЛСВ як у прямому, так і в переносному значеннях. Як свідчать дані етимології, практично всі слов'янські й індоєвропейські відповідники цих дієслів містять у собі шумову й звуконаслідувальну ознаку, наприклад, ст.-сл. *плишть* "шум", словен. *pleskati* "лускати, вдаряти, плескатися", чеськ. *pleskati, plestiti* "тріскати, ляпати язиком", лит. *plesketi* "лускати, плескати" лтс. *plesket* "плескати, шуміти", *plaskuoti* "плескати в долоні" [96, 3: с. 279].

Слід звернути увагу на те, що в межах кожної із зіставляваних мов омонімії диференціюються за аспектуальністю або при однаковому способі дієслівної дії співвідносяться з неідентичними денотатами. Так, у російській мові дієслово *плескать* 5(-) при збігу починального способу дії (при поєднанні афікса починальності з мотивуючим дієсловом) є семантично диференційованим: одне значення пов'язується з ідеєю води, яка б'ється об берег, видаючи певний звук, а друге – з аналогічним звучанням, яке виникає при тріпотінні тканини (приміром, прапора) на вітрі. Показово, що російське дієслово *заплескать*, маючи типологічно подібну семантику, співвідноситься з фінитивно-завершальною фазою дієслова, де дія має певний результат "плескаючи, залити, забризкати". Український відповідник *заплескати*¹, крім відмінного наголосу (акцентуаційні розбіжності одиниць), корелюючи з ефектом звуконаслідування, пов'язується з іншим денотатом – плесканням у долоні, а також у переносному значенні поширенням певних недобррозичливих пліток (пор. "почати аплодувати", "почати поширювати плітки"). Як бачимо, у цьому разі фазова дієслівна семантика одиниці позначається не на фінитивній, а на починальній стадії перебігу дії.

Таким чином, маємо різні сполучувальні можливості багатозначного префікса *за-* з омонімічними мотиваційними основами. Водночас відносність цих гомогенних з точки зору спільного ефекту звуконаслідування одиниць маємо при збігу укр. *заплескати* 1. з російським *заплескати* 1. "залити водою" тощо. Зазначені дієслова становлять утворення від дієслів *плескати* 8(3) – *плескать* 5(-), які також вступають в омонімічні відношення в зіставляваних мовах, де джерелом виникнення слугує полісемія обох мов. Їхні семантичні структури практично є ізосемічними відповідним афіксальним утворенням. Рідше простежуються розбіжності при поширенні/непоширенні дії на об'єкт, а також у сфері вживання окремих ЛСВ дієслів. Так, у російській мові *плескать* розглядається як застаріле, на відміну від загальноновживаного, стилістично нейтрального українського відповідника. При цьому нівелюються й дистинктивні функції наголосу, які були релевантними в розглянутій вище омонімії похідних найменувань.

Розглядаючи наступний різновид омонімії, де відносні дієслівні міжмовні, омоніми зумовлені полісемією в одній із мов – моносемією в іншій, простежуємо гомогенність, спільність етимонів у таких дієслівних омоніміях, як *обморочити* 2(1) – *обморочить* 1(-). Спільним для обох мов є значення "обдурити когось", проте в українській мові наявне ще значення "викликати запаморочення свідомості, одурманити". Етимологія виявляється досить прозорою: первісну мотивацію пов'язують з іменником *морок* "темрява", від якого, власне, маємо дієслівне

утворення *морочить* "оповивати мороком". Звідси й переносне "дурманити, обдурювати" [98, с. 265].

Глибинна реконструкція дає змогу припустити, що етимон цих дієслів пов'язується з візуальним кодом, ідеєю слабкого світла, згасання, які входять у поле смерті й суміжних понять, зокрема міфології, чар і т. ін. О. Преображенський зближує дієслово *морочити* з дієсловами *меркнуть*, *смеркатися* та з іменником *сумерки* в їх прямому значенні та з ідеєю нечистої сили, темряви і т. ін. [59, 2: с. 658, 234; 30, с. 528 – 529]. За свідченням Є. Желехівського, цей іменник має такі діалектні значення, як "темрява", "темний туман, нечиста сила", "смертельний жах, страждання" [31, 3: с. 516]. Важливо відзначити, що В. М. Топоров пов'язує семантику цих дієслів з певними метеорологічними поняттями, згасанням світла, зменшенням інтенсивності світіння, згасанням життя, врешті, з давніми індоєвропейськими паралелями на позначення вмирання [34, с. 47 – 54].

Відносні гомогенні ДМО характеризуються частковим збігом здебільшого розгалужених ЛСВ. Провідним чинником появи омонімії семантично похідних і взаємно мотивованих семем є внутрішньомовна омонімія як наслідок завершеного чи незавершеного розпаду полісемії. До того ж подібність простежується, по-перше, в основній частині значень, а розбіжності – на периферії семантичних структур діалексем-омонімів, їхніх функціонально-стилістичних характеристик; по-друге, збігаються два, три й більше значень в одній мові, а на міжмовний рівень виходить одне й більше значень; по-третє, збіг у прямому чи прямих значеннях, а відмінності – в переносному чи переносних семемах. За походженням більшість цих омонімів має гомогенні спільні праслов'янські етимони.

1.1.5. Аспектуальність як спосіб існування ситуації в часі (на матеріалі дієслівних міжмовних омонімів в українській та російській мовах)

Дієслівні омонімічні одиниці з акціональною фазовою семантикою виділяються за формальною (словотвірною) й семантичною ознаками. До складу цих омонімічних утворень входять гомогенні оноструктури, що становлять поєднання семантики префіксів із мотивуючим безпрефіксним ЛСВ і містять у собі ідею початку або кінця, завершення, досягнення певного результату дії.

З огляду на зв'язок акціональної семантики зі способами дієслівної дії дієслівні міжмовні омоніми (ДМО) розподіляються за кількома *аспектуальними класами*. Спосіб дієслівної дії розглядається нами як один із виявів поняттєвої категорії аспектуальності, тобто способу існування ситуації в часі (А. А. Залізник, О. Д. Шмельов).

Ідея початку дії виявляється в різних відтінках, на позначення яких використовуються такі терміни, як починальний (інхоативний, інгресивний,

інцептивний). Практично всі міжмовні омоніми зі значенням початку дії є гомогенними, тобто мають подібну мотивацію як імпліцитну, так і експліцитну. Переважна більшість цих одиниць є відносними міжмовними омонімами з різним виявом розгалуженості/нерозгалуженості семантичних структур (далі РСС/НСС). Рідше зустрічаються абсолютні омоніми. Дієслівні одиниці зі значенням починальності утворюють невелику групу з афіксами *за-*, *на-*, *по-*, що мають різний ступінь продуктивності.

Окремі омоніми в зіставляваних мовах при збігу в одному зі значень і розбіжностях в інших, наприклад, укр. *зачиркати* “почати видавати скрипучі звуки (про птахів)”, “почати чиркати (про запальничку, сірники)”, останнє з яких відповідає російському *зачиркать*, характеризуються однакоим починальним способом дієслівної дії. Те ж саме стосується і таких абсолютних омонімів, як укр. *завітри* – рос. *заветреть*, у яких спільними є семантична ознака починальності та внутрішня форма, але різною є референтна сфера слів (в російській мові позначається початок процесу псування продуктів, а в українській – початкова фаза такого явища природи, як вітер).

Досить продуктивну групу становлять дієслівні омоніми з фінитивним (перфективним) способом аспектуальності. Дієслова цього класу означають припинення певної діяльності або стану, виражаючи не обмежені в часі процеси, а також обмежені дії з ефектом досягненості. Ці дієслова мають помітне експресивне забарвлення і часто містять у своїй РСС/НСС оцінний компонент.

Специфіка міжмовних кореляцій зазначених способів дієслівної дії виявляється на тлі внутрішньомовної омонімії при зіставленні окремих ЛСВ полісемічного слова, а також при поєднанні елементів омонімії в одній із зіставляваних мов із полісемією й моносемією слів, які входять у різні опозиції за аспектуальністю: фінитивний/інтенсивно-результативний, фінитивний/тривало-обмежувальний, фінитивний/кумулятивний, фінитивний/пом’якшувальний, фінитивний/дистрибутивно-розподільчий та інші способи дії. До того ж розбіжності дієслів-омонімів можуть виявлятися у плані початкового або завершального етапу дії. Таке взаємопроникнення різновидів аспектуальності має місце й при зіставленні дієслівних ЛСВ в окремо взятій мові.

Деякі абсолютні омоніми мають подібну типологію способів аспектуальності при відмінності значень у зіставляваних мовах і наявності специфічного способу дієслівної дії одного з дієслів. Так, для українського та російського дієслів *народити* – *народить* ізосемічною є ідея кумулятивності, нагромадження певної дії, надмірний її вияв, яка реалізується у двох різних значеннях: “дати багато плодів, принести великий урожай” (в українській мові) та “понароджувати” (в російській). Водночас ефект починальності представлено в двох різних значеннях українського дієслова *народити* “народити дитину”, “дати початок чомусь, створити”. Друге значення є переносним і виникло на основі функціональної подібності.

Інгресивний спосіб дії реалізується у такій міжмовній омпарі: укр. *повставати* – рос. *повставать*. Ці одиниці становлять відносну гомогенну словотвірну омонімію із завершеним розпадом полісемії, оскільки зв’язок між ЛСВ

на синхронному рівні вже втрачено, але його імпліцитність все ж таки між етимонами ще відчувається. Про це свідчить набір етимологічно споріднених мотивуючих і мотивованих номінативних структур недоконаного й доконаного виду: *повставати* “підніматися на боротьбу з ким-, чим-небудь”, “піднімати повстання”, “чинити опір, протидіяти”. Перша одиниця *повставати*¹ словотвірно й аспектуально співвідноситься з дієсловом недоконаного виду *вставати* з приєднанням префікса *по-* (звідси *по-вставати*), а друге її значення семантично походить від цього деривата, що виник на основі метафоричного зрушення разом із третім некорелятивним ЛСВ “з’являтися, виникати”. Останній має ще два відтінки значення, зокрема, “виникати”/“виникати, народжуватись”. Усі ці значення містять в основному спільну ідею початку чогось. Натомість друге слово-омонім в українській мові *повставати*² має те ж саме словотвірне значення, пов’язане з ідеєю початку руху (пор. значення “вийти з чого-небудь (вагона тощо)” та прокинувшись, піднятися з ліжка”, що містять у собі поняття переміщення, об’єктивоване дієсловами *йти, підніматись*. І тільки останнє значення українського дієслова “встати (про багатьох)” повністю покривається російським однозначним відповідником *повставать*. Отже, міжмовну омонімію зумовило зіткнення *укр. повставати*¹ – в усіх трьох значеннях, *повставати*² – у двох ЛСВ та рос. *повставать*. За аналогічною моделлю, і семантичною, і словотвірною, включаючи й починальний спосіб дії, постали генетично спільні омонімічні одиниці з незавершеним розпадом полісемії у двох мовах. Йдеться про слова типу *укр. впливати* – рос. *выплывать*, де переважна більшість похідних ЛСВ пов’язується з семантичним ефектом початку руху. До того ж в основній частині значень ці омоніми типологічно збігаються з попередніми дієслівними омонімами і передусім у переносно-метафоричних ЛСВ.

В окремих працях висловлюється думка, що розглядуваний спосіб дії та його відтінки семантично виражаються за допомогою різних ознак: звукової, запахової, колірної; внутрішнього стану, гомогенних процесів і т. ін. [32, с. 107]. Ці твердження справедливі й для внутрішньомовної характеристики дієслівної семантики інхоативності та інгресивності. Однак, якщо йдеться про міжмовний аспект дослідження зовні подібних дієслів, то слід зважати на протиставлення починальної та фінітивної (досягальної, результативної) фаз двох і більше некорелятивних ЛСВ конкретного слова-омоніма. На відміну від описаних, між внутрішньомовними омонімічними одиницями в цьому разі немає жодного семантико-дериваційного зв’язку, тому ці одиниці є гетерогенними поняттями, приміром, в українській мові.

Пошук причин появи цих явищ засвідчує, що найчастіше ДМО зумовлюється омонімією афіксів при їх поєднанні з різними твірними основами (пор. *укр. загасати* – рос. *загасать*, яким властиві омонімічні префікси й різні мотивуючі паронімічні основи – *гасати* “швидко бігати” і *гасити* “припиняти горіння”) або ж омонімією дієслівних коренів при спільній ідеї початку дії, співвіднесеної з різними етимонами: *укр. завити*¹ відповідає значенню рос. *завыть* “почати вити” (про собак, вовків)”, “почати утворювати звуки, що нагадують виття”

// “почати видавати протяжні звуки, сумну, жалісну мелодію”, “почати голосно й протяжно стогнати”. Ці ЛСВ пов’язуються зі спільним звуконаслідувальним ефектом. Натомість *завити*² словотвірно співвідноситься з ізоморфною мотивуючою основою з іншим значенням “обгорнути що-небудь”. Зрідка причиною міжмовного зіткнення дієслівних лексем є омонімія коренів. Ще далі відійшло від вихідного деривата третє найменування *завити*³ “вплести, з’єднуючи щось в одне ціле”, “заплести і завити вінок, косу” також із семантикою непрямого, оберненого руху, згинання тощо. Ці омоніми в українській мові повністю збігаються за семантикою з рос. *завить*. Омонімію коренів маємо в омонімічній парі укр. *притопити* – рос. *притопить*, де *притопить* має значення “неповністю занурити у воду” та “розпалити, докинути дров”, на відміну від українського *притопити* “втопити” з досягально-результативним ефектом.

Спорадичною є омонімія, що постала у результаті випадкового збігу дієслів в окремих граматичних формах. Так, комплекс семем омонімічних внутрішньомовних структур *присипати*¹ 1. “викликати сон, присипляти”, 2. (перен.) “викликати стан запаморочення”, 3. “робити бездіяльним, інертним”, 4. “присипляти пильність, створювати ілюзію спокою, безпеки”; *присипати*² 1. “падати на землю, посилюватися час від часу (про дощ, сніг)”, 2. “придушувати, привалювати чимось сипучим”, 3. “покривати тонким шаром” лише почасти (в одному, останньому значенні) збігається з російським семантичним корелятом *присыпать*. Але в цьому разі маємо омонімію тільки в українській мові, бо омонімічний збіг відбувається тільки у формі недоконаного виду цих дієслів зі спільним афіксом і значенням неповноти вияву дії: *при-сипати* (від *спати*) і *при-сипати* (від *сипати*). З точки зору способів дієслівної дії у цьому випадку коагулюють такі аспектуальні плани, як: кумулятивний, тривало-обмежувальний, переривчасто-пом’якшувальний (неповноти дії) тощо.

До ітеративного (багатократного) способу дієслівної дії належить низка міжмовних омонімів з дієслівною семантикою необмеженої дії чи стану та суфіксами -*ыва* – -*ива*. У російській мові до них відносять архаїчні залишкові форми аспектуальної системи типу *хаживать, сиживать, говаривать*. В українській мові такі форми відсутні, проте семантично й словотвірно в цю парадигму вписується ряд таких омонімів у двох мовах, як *поживати*¹, *поживати*² – *поживать*; *виважувати* – *виваживать*; *засмалювати* – *засмаливать* тощо. Проте слід зауважити, що не весь набір семантичних структур збігається з цим способом дії. Так, зокрема, дієслово *поживати*² в значенні “проводити життя” (вживається зазвичай у питальних конструкціях у ситуації зустрічі) справді може вважатися реліктовою формою давньої аспектуальної системи, про що свідчать спостереження дослідників [32, с. 121]. Типологічно подібне значення відоме й у російській мові. Проте в українській – з такою самою ідеєю життя – оформилось два некорелятивних похідних, які ще не зовсім відірвалися від цієї внутрішньої форми – *жити*. Зокрема, маємо “споживати їжу”, а також при запрошенні поїсти, випити, скуштувати тощо. На підставі цих значень розвинулося ще й переносне “використовувати щось для своєї власної користі”, що не властиве російській мові.

Осібну групу ДМО становлять делімітативні (обмежувальні) за способом дії одиниці доконаного виду, які описують “невеликий відрізок дії, обмежений часом, протягом якого ця дія відбувається”. Будучи дієсловами доконаного виду делімітативного способу дії, вони зберігають певні властивості похідних дієслів недоконаного виду на позначення процесу. Їх формальним показником виступає префікс по-, а з функціонально-семантичного погляду вони позначають дієслова активної фізичної або механічної дії, що передбачає активний агент та прямий об’єкт дії. Ця група містить у собі й абсолютні, й відносні омонімічні одиниці з РСС в обох мовах, гомогенні – з огляду на мотиваційні зв’язки між ними.

У двох мовах, окрім значення делімітативності, деякі дієслівні ЛСВ у семантичній структурі дієслівних омонімів набувають протилежної семантики “у великій кількості”. Іншими словами, семантикон цих омонімів концентрується навколо опозиції багато/мало. Частина дієслівних значень нейтралізує цю ознаку, займаючи проміжне положення. Так, значення дієслів *укр. поварити* “зварити в якійсь кількості”, “зробити в’ялим (про рослини, насіння) під впливом сонця” – *рос. поварить* “обмежуючись у часі, щось приготувати” мають спільну категоріальну сему “температурна ознака тепла”. Такі дієслова, на думку Ю. Д. Апресяна, утворені за семантичною моделлю “обробляти певним способом – змінювати стан об’єкта”.

Розгалужену семантичну структуру в українській мові, на відміну від російської, має дієслівна пара *побрати – побрать*. Усі значення українського дієслова мають кількісну характеристику, яка варіюється семантично (дія поширюється на рослини, предмети, пов’язані зі сферою обміну чи соціальною сферою). З наведеного комплексу тільки останнє значення “взяти, забрати в якійсь кількості” збігається з російським *побрать*.

Окремі дієслова, що мають спільний етимон, можуть вступати в аспектуальні опозиції. Так, якщо *укр. попрасти*¹ “випрати” та *попрасти*² “перемогти, знищити” має фінитивно-досягальний спосіб дії, *попрасти* “прати певний час” – делімітативний. У російській мові всім семемам дієслів властиве результативне (фінитивне) значення. Як свідчать етимологічні пошуки, історично спільними були значення слів *попрасти* “постирати, поколотити белье” (разом зі словотвірними похідними типу *прачка, пральник* “дощечка для вибивання білизни на річці під час прання”) та *попрать* “потоптати, зневажити, придавити”, які раніше, зокрема у праслов’янській мові, належали до одного семантико-етимологічного гнізда. Дослідники вбачають між цими омонімами безпосередній мотиваційний зв’язок: ст.-сл. *попърати* “наступити, затоптати” є префіксальним утворенням (з афіксом по-) від *прати* “давити, топтати”, про що свідчить і *укр. прати*, ст.-сл. *поприште* з первісним значенням “шлях, яким ходять”, *рос. поприще* “місце для бігу, боротьби”. Натомість М. Фасмер вважає ці одиниці негомогенними, різнорідними й генетично не пов’язаними між собою, подаючи їх як омоніми. Перший омонім співвідноситься з праслов’янським **prati*, яке виявляється спорідненим з лит. *perti, periu* “бити, сікти віником”, лтс. *pert* з таким самим значенням, вірм. *harkanet* “б’ю”. Друге слово-омонім пов’язується зі спільнокореневим *перти*, яке також має

відповідники в різних індоєвропейських мовах: лит. *spirti, spiriu* “топтати ногами, тиснути”, лат. *spernare* “відштовхувати, принижувати, зневажати”, *sphurati* “відштовхувати ногами”, *sparaitii* “штовхає” [96, 3: с. 355]. Запозичене з церковнослов'янської мови *nonpami* – у значенні “потоптати” – в сучасній українській мові кваліфікується як стилістично високе, книжне, а метафорично пов'язані з ним – “зневажити, знехтувати, перемогти” – розглядаються як архаїчні в обох мовах.

Кумулятивні за способом дієслівної дії омонімічні одиниці, характерною ознакою яких є семантика “накопичення результату дії”, утворюються здебільшого від перехідних дієслів, при яких прямий додаток стоїть у формі родового партитивного (означає частину від цілого іменників в основному зі значенням невизначеної кількості). Категоріальною ознакою цього способу дії є сполучуваність з неозначено-кількісними словами багато/мало. Як і в інших за способом дії одиницях, тут відсутні “чисті” аспектуальні плани у внутрішньомовному та міжмовному виявах. Так, виявляються синкретичними (значення нагородження поєднується з іншими способами дії, зокрема досягальним, фінітивним) такі омпари: в російській мові дієслово *нагородить* має в основному переносне просторічне значення “навалити”, “наговорити”, яке розвивається на тлі прямого “набудувати у великій кількості”. Останнє збігається з українським відповідником *нагородити* 1. російське *нагородить* у третьому значенні збігається з українським *нагородити*² 2. Водночас *нагородити*¹ в українській мові “дати винагороду за сумлінну службу”, “віддячити за щось”, “наділити чимось небажаним, неприємним” – відповідників у російській мові не має. Зовнішня лексико-семантична реконструкція дозволяє прояснити нині втрачений мотиваційний зв'язок між цими значеннями, які, за М. Фасмером, генетично сягають первісного “подарить город”. Це пояснюється тим, що у феодальний період дарування земель було звичною нагородою воєначальникам. Отже, дієслово *нагородити* у значенні “обгородити чимось” безпосередньо походить від давньоруського *городъ* “огорожа, паркан, фортеця; місто, мур” (пор. слц. *hrad* “замок, фортеця, палац”, полаб. *gord* “стайня, стодола”, болг. *градъ* “місто, сад”), які є продовженням праслов'янського **gordъ* [96, с. 1: 571].

Поєднання кумулятивного та фінітивного способів аспектуальності маємо і в такій омонімічній парі: укр. *нагатити* “покласти, налити у великій кількості (масла в кашу)” – рос. *нагатить* “покрити гаттю”, яке виявляється паралельним до українського *нагатити*. Ці омоніми мають гомогенні зв'язки між значеннями, що зводяться до спільного етимона: *гатъ* “загата як назва, що означала спочатку *гілля* та *хмиз*, які використовувалися для спорудження загат”. Звідси й *гатити* “робити загату”; “скидати в одне місце велику кількість”; “бити” [96, 1: с. 481 – 482]. Показово, що М. Фасмер зближує *гатить* “прокладати в'язанками хмизу дорогу” з іменником гай, хорв. гат “дамба, запруда”, польськ. *gać* “чагарник, хмиз” [5, 1: 397].

Подібне значення простежуємо в російському *навалять* “накидати у великій кількості”, яке співіснує разом з переносними “зробити щось недбало, наляпати”. Обидва ці значення в українській мові відсутні. Проте спільне для обох мов

виробниче значення (обробка чогось механічним способом) “виготовити валянням”, з якого розвинулись щойно розглянуті просторічні, виявляється за способом дієслівної дії фінітивно-досягальним. Омонімія є гомогенною й відносною.

До типологічно подібних за аспектуальністю, де хоча б одне значення відповідало семантиці нагромадження, належать також українсько-російські омпари : навести – навести, навішати – навішати, надушити – надушити, накидати –накидати, наверстати – наверстать, набухати – набухать та ін. В опозицію за аспектуальністю входять такі омпари, які мають кумулятивну семантику в одній із зіставляваних мов: навозити – навозить, наорати – наорать, напахати – напахать, натомити – натомить.

Як уже зазначалося, міжмовні дієслівні омоніми слід розглядати не ізольовано, а крізь призму формальних і особливо семантичних зв'язків і протиставлень, створюваних некорелятивними ЛСВ на рівні первинної та вторинної номінації, а також з урахуванням фактів імпліцитної деривації, ізосемічних (алосемічних) відношень між різномовними одиницями (спільні або відмінні каузативні характеристики, спосіб дієслівної дії) при відмінності структурно-морфологічних, внутрішньоформних показників, зокрема і словотвірного значення слова. Типовим прикладом такого підходу є моделювання міжмовного контамінаційного парадигматичного ряду гетерогенних та гомогенних омонімів з кумулятивною та іншими способами дієслівної дії, який складається: а) з опозиції омпар за семантикою, внутрішньою й зовнішньою формою в їх тісному поєднанні; б) зі словотвірного гнізда (парадигми) в одній із зіставляваних мов. Так, російському “наоратся” (F1) “накричатися” (D1) відповідає формально подібне українське *наоратися* (F1) “зорати багато землі” (тобто D2) з ізосемічною ідеєю “інтенсивність вияву ознаки, велика кількість, багато чогось”. Розглянуті дієслівні омоніми з постфіксом *-ся* належать до зворотного й багатократного способу дії, причому ця дія переноситься на сам активний агенс (суб'єкт). Ідентична дієслівна семантика (активна фізична дія – обробка, спрямована на зміну стану об'єкта / активний вияв емоції, почуття самого суб'єкта дії), але відмінний спосіб дієслівної дії властивий парам типу рос. *поорать* – укр. *поорати* або *наорать* – *наорати*. У кожному конкретному випадку семантика варіюється – від неповноти вияву дії до її завершеності, результативності, кумулятивності, нагромадження у великій кількості. Приміром, укр. *поорати* має пряме значення “покрити землю заглибленнями, борознами й переносно-метафоричне “покрити зморшками обличчя”, що постало за подібністю (глибокі зморшки на обличчі нагадують борозни). Натомість російська лексема *наорать* (F1) передбачає, *на відміну від наоратся*, не зворотний спосіб, а прямий об'єкт дії – (на когось накричати – (D2), як і в укр. *наорати* “багато зорати” (D3), “підготувати ґрунт для посівів” (D4), також перехідне з означенням дії, що повністю транспонується на певний об'єкт. Показово, що українській лексемі *наорати* (F1) в російській мові відповідає зовні мотиваційно відмінне *напахать* (F2), яке виявляється синонімічним, збігається семантично “зорати багато землі” (D3), тобто

простежуються відношення типу F2 рос. ≠ F1 укр. при спільному D3. Водночас російське *напахать* (F2) вступає у відношення оказіонального збігу за формою з українським дієсловом *напахати* (F2), яке співвідноситься з іншим денотатом і з іншою поняттєвою сферою – “змочити або натерти чим-небудь пахучим (D5) – напахати обличчя парфумами). Обидва дієслова є перехідними. Аналогічні відношення простежуємо у взаємозворотних, але неперехідних дієсловах типу рос. *напахаться* “багато зорати”, “зорати якусь кількість (площу) землі” і укр. *напахатися* 1. “змочити чимось ароматним”, 2. “увібрати в себе разом з повітрям запах чого-небудь” (D6).

Отже, від вихідного деривата в російській мові – *пахать* – шляхом афіксації та префіксації утворюється низка прямих словотвірних та ізоморфних ЛСВ, які вирізняються між собою семантично, залежно від характеру префікса (значення “приєднання”, “додавання”, обробка – деструкція – знищення”): пор. рос. *припахать* “зорюючи, приєднати до якоїсь ділянки”, укр. *приорати* – рос. *спахать* “зорюючи, ліквідувати, знищити”. У російській мові на основі метафоризації (орання землі як досить важка й тривала праця) розвивається семантично похідний ЛСВ “залучити до якоїсь важкої праці”, вживання якого властиве для певних соціальних прошарків. Це жаргонізм, в основному молодіжний, студентський, злодійський. В українській мові кожній із цих одиниць відповідають омонімічні значення, в основному по одному різному значенню типу укр. *припахати* “мати легкий неприємний запах” з неповнотою вияву запахової (смакової) процесуальної ознаки або укр. *спахати*, яке співвідноситься з цілком відмінним сигніфікативним планом – “спалахувати, швидко займатись” (*Жар жеврів і вряди-годи спахав на головешках.* – І. Нечуй-Левицький). У цьому разі джерелом міжмовного зіткнення в межах словотвірної парадигми виступають різні мотивуючі основи, відповідно – рос. *пахать* і укр. *пахнути*.

Таким чином, різні типи семантичних модифікацій дієслів-омонімів, які виражаються певними формальними засобами (префіксами, суфіксами та їх варіантами), розглядаються з позиції виявлення системних функціонально-семантичних розбіжностей дієслівних омокорелятивів, їх сигніфікативної та референтної сфер у зв’язку з категоріями способу дієслівної дії та її вияву у часі.

Останні об’єднуються у певні аспектуальні класи ДМО, які здатні вступати в різні семантичні й семантико-словотвірні опозиції та перехрещення (фінітивний/починальний, фінітивний/інтенсивно-результативний, фінітивний/тривало-обмежувальний, фінітивний/кумулятивний, фінітивний/пом’якшувальний, фінітивний/дистрибутивно-розподільний способи дії). Така дифузність аспектуальності має місце й при зіставленні дієслівних ЛСВ в окремо взятій мові.

1.1.6. Міжмовний аспект: розмежування полісемії та омонімії в лексичних системах споріднених мов

Проблема розвитку багатозначності та омонімії закономірно підводить до логічного висновку про вірогідність походження омонімічної лексики від полісемантичного слова внаслідок повного і остаточного зникнення семантичного зв'язку між лексико-семантичним варіантом, який існував у минулому.

Осібню виокремлюючи такий теоретичний аспект гомогенної або семантико-етимологічної омонімії як розпад полісемії на омоніми, Л. А. Булаховський представляє випадки розпаду полісемантичних слів, коли значення одного слова починають функціонувати самостійно і „тільки гострий розум етимологів допомагає ще перекидати між ними необхідні психологічні мости» [14, с. 53]. Аналогічну позицію займають і такі російські дослідники як В. В. Виноградов, О. О. Реформатський, Р. О. Будагов та ін. Зокрема, С. Ульманн трактує гомогенну, або семантичну омонімію як таку, що „ постала унаслідок розриву значень полісемантичного слова» [47, с. 78], тобто вихідним тут є втрачений спільний мотив, який об'єднував усі значення слова в цілісну семантичну структуру. Наявність такого зв'язку є причиною виділення і етимологічних омонімів, що виникли у результаті семантичних розбіжностей різних дериваційних основ. Цей вид омонімії визнають В. П. Анікін, Д. Бутлер, Л. О. Новіков, І. С. Савченко та ін., об'єднуючи його в категорію гетерогенних омонімів. На думку окремих дослідників, омоніми цього типу можуть виникати й на тлі різних за походженням і хронологією одиниць унаслідок семантичної дивергенції, розбіжностей генетично спільних фактів словника [2, с. 9].

За С. П. Денисовою, гомогенна міжмовна омонімія виникає переважно внаслідок трьох причин: 1) відокремлення одного з основних значень багатозначного слова в одне слово; 2) звуження сфери вживання багатозначного слова. зокрема втрата внутрішньої форми; 3) віддзеркалення омонімії інших ЛСВ вихідних слів. Саме ці причини у комплексі і взаємопроникненні зумовлюють „процес утворення нового слова на основі транспозиції значення», що є підставою для виникнення гомогенної (семантико-етимологічної) омонімії як „кінцевого результату сигніфікативного або денотативного метафоричного перенесення найменування» [30, с. 43].

До проблем міжмовної гетеронімії одиниць, співвіднесених з різними денотатами, апелюють В. П. Конєцька та Г. О. Селіванов. Так, В. П. Конєцька пропонує широке і вузьке розуміння цього терміна: перше – „фіксує відносну властивість різнокорневих одиниць мови, що виражається в їхніх системних стосунках; друге – абсолютну, якісну властивість корневих одиниць мови», що виявляється в мовних одиницях з різним фонематичним складом, незалежно від наявності чи відсутності системних відношень» [56, с. 25]. І хоча цей термін значною мірою, як твердить Г. О. Селіванов, уступає в опозицію до омонімії взагалі, остання може бути конкретним вираженням такої гетерогенної омонімії, за термінологією автора [64, 119].

Дослідники давно звертали увагу й на те, що гетерогенна міжмовна омонімія виражається в ізоморфних, але мотиваційно не пов'язаних між собою лексемах-корелятах. Залежно від джерел виникнення, ступеня семантичних і частково формальних розбіжностей, цей тип омонімії поділяється на повну і часткову. Ці два типи виокремлюються, як слушно помітив свого часу М. П. Кочерган, за такими ознаками: а) різна внутрішня форма одиниць; б) різні предметно-денотативна сфера і як результат входження в різні лексико-тематичні групи; в) неоднакове сигніфікативне значення (як правило, відсутні спільні семантичні компоненти); г) різне походження; д) різні парадигматичні та синтагматичні зв'язки. Другий тип часткових гетерогенних омонімів, навпаки, включає: 1) подібність внутрішньої форми; 2) входить як в однакові, так і в різні денотативні сфери і лексико-тематичні групи; 3) може мати спільні архісеми; 4) однакове, а частіше – різне походження; 5) подібні парадигматичні і синтагматичні зв'язки. Це збіг у певних елементах граматичної парадигми, частині форм (омоформія), ідентичність плану вираження при послідовних акцентологічних особливостях (омографія) та внутрішньомовна омонімія з можливими елементами полісемії, якщо ще відчувається зв'язок між складовими частинами в семантичній структурі слова [45, с. 3 – 7]. На думку його учениці, польської дослідниці М. Беднаж, до гетерогенних (повних) омоутворень у зіставляваних лексико-семантичних системах належать оказіональні міжмовні омоніми (випадковий збіг зовнішнього вираження), явище збігу за планом вираження внаслідок відомих фонетичних процесів в одній із мов (омофонія) та омонімія внутрішньомовного плану в одній із мов (з різними варіантами і модифікаціями), а також омонімія, поєднана з полісемією, при розпаді останньої і втраті семантико-мотиваційного зв'язку між ЛСВ.

Одразу зазначимо, що між представленими типами чіткої межі немає, крім того, окремі одиниці одночасно диференціюються за кількома ознаками.

Зважмо й на те, що цей другий тип внутрішньомовних омонімів практично повністю збігається за своїми категоріальними ознаками з категорією гомогенних міжмовних омонімів-дієслів.

Не вдаючись до деталізації проблеми розмежування полісемії та омонімії в системі однієї мови, зазначимо лише, що вона є актуальною і для паралельного явища у двох мовах, оскільки природа і джерела її виникнення виявляються дуже подібними. Як відомо, ще в рамках лінгвістичної дискусії 50-их років щодо статусу омонімів думки вчених суттєво розходилися – від тверджень про виникнення омонімів із різних значень колись одного слова, особливо в процесі деетимологізації [39, с. 86; 56, с. 67 та ін.] – до абсолютно протилежних, які не визнають жодної семантичної або історичної спільності між цими одиницями [65, с. 80]. Загалом, з'ясування семантичних меж між полісемантичними словами і словами-омонімами торкається проблеми тотожності слова як основної одиниці мови. Так, В. І. Абаєв, який вважав омонімію лише грою випадку, висловив думку про неможливість виникнення омонімів з полісемічних слів. У свою чергу Л. Л. Кутіна підкреслила, що створення словника передбачає і визначення того,

що носії сучасної мови сприймають як одне слово, тобто з'ясування проблеми його тотожності, яка ґрунтується на усвідомленні смислової єдності усіх значень слова, наявності живого зв'язку між елементами його семантичної структури [48, с. 41].

Як зауважує І. С. Ровдо, між поняттями „омоніми та міжмовні омоніми немає повної тотожності, принаймні можна говорити про наявність останніх лише в окремих випадках, передусім, в умовах реального спорідненого білінгвізму» [65, с. 4]. Саме тому основними передумовами джерел омонімії у двох споріднених мовах дослідник вважає, по-перше, необхідність зіставлення якісного боку цієї категорії слів із якісним боком подібної категорії внутрішньомовного плану і, по-друге, відмінності внутрішньомовних омонімів від омонімічних пар, що співіснують у межах двох мовних систем. Як результат визнається, що міжмовні омонімічні структури виникають або внаслідок оказіонального збігу слів за формою (рос. *трус* „людина з почуттям страху, боягуз» – білорус. *баязлівец* і *трус* «подібна до зайця тварина»), або зумовлені омонімією в одній із контактуючих мов [65, с. 7]. Що ж до відображення полісемантичних стосунків у протиставлених лексико-семантичних системах, то, твердять білоруські дослідники, говорити про існування міжмовної полісемії недоцільно, оскільки визнання такої категорії слів призвело б до абсурдної тези, що значення одного і того ж слова реалізуються в різних мовах.

Слід зважати і на той факт, що критеріальні ознаки розмежування омонімії та полісемії в одній мові часто виявляються суб'єктивними, і те, що в одній мові (передусім у словниках) кваліфікується як полісемія, в іншій – безперечно, трактується як абсолютно різні і семантично не пов'язані між собою слова-омоніми.

Для гомогенних дієслівних омонімів не менш важливими є розбіжності формального плану, які охоплюються поширеною у зіставному мовознавстві категорією дублетів та паронімів. До сих пір з-поміж мовознавців немає єдності, чи доцільно ці одиниці розглядати як омоніми, чи варто відноситись до них обережніше, принаймні, виокремлювати в окрему категорію міжмовних зближень, паралелей, апроксиматів чи таунонімів, оскільки, як зауважує В. М. Манакін, у цьому разі маємо справу з неповним а іноді й чисто випадковим збігом зовні подібних одиниць [65, с. 4].

Під етимологічними дублетами вчені розуміють слова різного ступеня диференціації звукового складу і значень, що походять від однієї або кількох форм того ж слова. Звертається увага на невдалість терміна, оскільки цим поняттям охоплюються не тільки пари слів, що складаються з двох компонентів.

На відміну від паронімів, етимологічними дублетами, на думку М. С. Айрапетяна можуть бути запозичені у різні епохи варіанти і форми значення того ж слова. Але таке вузьке розуміння етимологічних дублетів приймається не всіма дослідниками. Зокрема В. І. Фадеев вважає етимологічними дублетами і такі групи слів, компоненти яких становлять деривати спільноіндоєвропейських (або спільнослов'янських етимонів), що розвинулися від

початково однієї основи [95, с. 51 – 57]. Узагальнюючи різноманітні погляди на етимологічні дублети, В. І. Фадєєв виокремлює такі їхні типи: по-перше, дублети, компоненти яких складаються зі споконвічних слів, по-друге, дублети, один компонент яких є споконвічним, а другий – запозиченим словом, по-третє, дублети, обидва компоненти яких є запозиченими словами. Для зіставного опису корпусу міжмовних омонімів-дієслів, як, напевно, й інших лексико-граматичних категорій, важливими є передовсім ті омонімічні дублетні знаки, розбіжності між якими можуть бути зведені до регулярних афіксально-словотвірних відповідностей. З генетичного погляду зазначена категорія слів тяжіє до таких формально-семантичних кореляцій, які постали внаслідок „формальної конвергенції семантично і формально-етимологічно відмінних одиниць, що збіглися внаслідок дії певних фонетичних процесів, актів словотворення і т. ін.» [2, с. 9]. Як зазначає С. М. Грабчиков, „...на відміну від поширених уявлень, омонімія, паронімія та полісемія не завжди виступають як явища внутрішньомовного плану: повний та частковий збіг різних за значенням слів може мати і міжмовний характер» [26, с. 4].

Кваліфікуючи міжмовні омпари як „фальшиві еквіваленти» в руслі загальної теорії перекладу, О. В. Федоров розглядає останні як такі, що повністю або частково збігаються за звуковою або графічною формою (при певній етимологічній спільності та значеннєвій близькості). Але при цьому йдеться передусім про слова запозичені з одного джерела типу англ. *artist* і французьке *artiste*. Зазначимо, що на відміну від міжмовної омонімії омологія трактується як неповний формальний збіг лексичних корелятивів за формою вираження. Найближче до цього поняття стоїть оказіональна міжмовна омонімія, паронімія, а також ті омоутворення, розбіжності між якими зводяться до регулярних морфемно-словотвірних відповідностей. Усі ці види омонімічних одиниць розглядаються на синхронічному зрізі, хоча при цьому не можна не враховувати й історичні семантичні зміни, які призводять до появи неідентичних референтів навіть у рамках етимологічно спільного поняття. Разом із тим для визнання формальної тотожності двох слів достатньо тотожності хоча б одного з варіантів одного слова бодай з одним варіантом другого. У наявній літературі тотожність означаючих частіше всього трактується як тотожність звучання омонімічних слів, що збігаються у всіх своїх варіантах, як, скажімо, *sear1/sere1* „сухий”, „зів’ялий» і *sear2/sere2* „спусковий пристрій» або при збігу тільки одного з варіантів, наприклад, *codling1* „мілка тріска» і *codling2* „сорт яблук» [51, с. 41].

Зазначені твердження виявляються справедливими і щодо омонімії на міжмовному рівні, тобто коли межі звукового, зовнішнього варіювання слів-корелятивів встановлюються шляхом зведення останніх, хоча би в одній ланці парадигми, до регулярних фонетичних, графічних та інших відповідностей.

Можна погодитися з В. В. Акуленком у тому, що „регулярна співвідносність подібних або й неподібних фонем унаслідок закономірних фонетичних кореспонденцій, які швидко усвідомлюються у процесах стикання мов, як і подібність графічного оформлення слів, набирає форми регулярних синхронічних

кореспонденцій, що уможлиблює ототожнення знаків мов, які контактують» [1, с. 84 - 85]. Таке розуміння формальних меж слова, на думку Н. В. Заславської, може бути прийнятним для представленої категорії слів у будь-якій спорідненій мові [33, с. 11].

Загально визнаним став той факт, що внаслідок самостійного розвитку значення слова в системах різних мов, формально подібні омоутворення, що сягають спільного етимону, можуть співвідноситися з неідентичними поняттями, різною об'єктивацією сигніфікатів, їхньою структурою, таксономічними характеристиками.

Зазначений аспект дослідження інтенсивно розвивається, зокрема при дослідженні взаємодії різномовних лексичних корелятивів на діяхронічному зрізі в російській та українській мовах [77].

На важливість проблеми етимологізації омонімів у слов'янській та індоєвропейській традиції вказував ще Е. Бенвеніст. Він показав необхідність і шляхи використання суто синхронічної дистрибуції слова для реконструкції його первинного значення. На основі типології етимонів, „сукупності вживань слова у різних контекстах, які варіюють його значення, з'ясовуються не тільки діяхронічно вторинні факти, але й ті елементи, які фактично дозволяють етимологізувати слово без залучення зовнішніх ресурсів, тобто матеріалу з інших мов. Найважливішою процедурою етимологізації при виділенні етимологічних міжмовних омонімів є встановлення історичної тотожності між словами, діяхронічна верифікація та ідентифікація форм слів, значення яких є спорідненими або абсолютно різними. У цьому плані суттєвим є розмежування семантичної (результат семантичної еволюції) та етимологічної (результат формальної конвергенції неспоріднених слів) омонімії на міжмовному рівні.

Цей ракурс інтенсивно розвивається при дослідженні взаємодії різномовних лексичних корелятивів на діяхронічному зрізі в російській, українській мовах та інших споріднених мовах у працях В. П. Андела, Л. Е. Довбіні, Л. Г. Кашкуровича, Т. І. Панько, В. М. Русанівського, О. А. Ховалкіної, К. І. Ходової. Зважимо й на те, що дослідження закономірностей семантичних змін, трансформацій у групі подібних чи тотожних за формою лексичних когнатів в українській та російській мовах дає можливість виходу на специфіку "мовного образу світу", зумовленого соціокультурними, духовно-релігійними та іншими чинниками, на що звертали увагу ще представники антропоцентричного напрямку мовознавства – В. фон Гумбольдт, Л. Вейсгербер, О. Потебня.

На думку В. М. Русанівського, міжмовні омоніми виникають двома основними шляхами: внаслідок фонетичного зближення різних за походженням слів і як результат втрати словом свого первинного значення в одній із зіставляваних мов типу укр. *уродливий* „гарний» і рос. *уродливый* „потворний» або укр. *наглий* „раптовий, несподіваний» і рос. *наглий* „нахабний».

Шляхом поєднання синхронічних та діяхронічних чинників планів зрізів зіставлення А. Є. Супрун одним із перших найближче підійшов до питання етимологічних, або гомогенних омонімів, що мають тісний генетичний зв'язок, але

в процесі свого історичного розвитку повністю або частково розійшлися у значенні. Аналогічний діахронічний принцип виділення омонімів у споріднених мовах знаходимо також у дослідженнях Кашкуревича Л. Г. та Ходової К. І., які на матеріалі зіставного опису різнотематичних груп спільнослов'янської лексики простежують трансформацію первинного значення слів та з'ясовують їхні семантичні закономірності в процесі видозміни спільного архетипу – від повної денотативної неспіввіднесеності до асоціативних та образно-символічних переосмислень та специфічних фразеологічних зв'язків одиниць.

При етимологізації праслов'янських за походженням омонімічних дієслівних омопар важливо враховувати, як зазначає В. П. Анікін, формально семантичні співвідношення слів-омонімів [2, с. 6]. Останні з формальної точки зору легко зіставляються з праслов'янським за походженням етимологічним гніздом, але семантично вирізняються між собою і можуть бути зведені до двох типів:

по-перше, формально ідентичні слова, що допускають при зіставленні реконструкцію тої самої праслов'янської лексеми типу чеськ. *plazitise* „повзти» *plaziti* „висолоплювати язик»;

по-друге, формально близькі слова, різне значення яких реконструюється на підставі зіставлення праслов'янських лексем, що мають один і той самий корінь. Водночас відношення першого типу розглядаються повною лексемною омонімією, а формально семантичні кореляти другого типу кваліфікуються як коренева омонімія.

1.1.7. Функціонально-ономасіологічні групи дієслівних українсько-російських міжмовних омонімів

Сучасний етап розвитку лінгвістики характеризується послідовно впровадженням системним підходом, що не тільки застосовується в середині кожного мовного рівня, а й поширюється на міжрівневі відношення.

Дослідження останніх років засвідчують, що «...жоден повний опис граматичного ладу чи будь-якого його аспекту не може бути здійснений без урахування взаємодії граматики й лексики: граматичний лад мови наскрізний словесним матеріалом. Навіть саме визначення граматики як науки повинно включати тезу, згідно з якою граматика вивчає різнорівневий формальний лад мови в її неподільних різноспрямованих зв'язках з системно організованою лексичною стороною цієї мови» [10, с. 4].

Для когнітивного підходу існування єдиних механізмів функціонування й перетворення мовних одиниць різних типів і різних рівнів (лексичного й граматичного) є одним із основних постулатів, що давно усвідомлений і реалізований, наприклад, у концепції Ю. Д. Апресяна, який запропонував єдиний підхід і єдину метамову (мову трактувань) для семантичної уяви про лексичні й граматичні значення для опису їх взаємодії [1]. Звідси, можна припустити, що

різні варіації словесного матеріалу щодо граматичних зразків становлять одну з характерних рис певної мови.

У плані аналізу лексико-семантичної системи мови чільне місце займає дієслово, оскільки ця частина мови вирізняється складністю свого значення, різноманітністю граматичних категорій і форм, багатством парадигматичних і синтагматичних зв'язків. Сукупність дієслів – це той фонд, який мова надає мовцю для опису світу.

Однак, теоретичне та практичне значення дієслова не вичерпується лише цими аспектами, у зв'язку з чим лексико-семантичні й граматичні особливості цієї частини мови й дотепер лишаються предметом уваги більшості сучасних досліджень.

Спираючись на погляди В. Гумбольдта й Г. Штейнталя, ще О. О. Потебня створив своєрідну лінгвістичну теорію дієслівності, де дієслово виступає як "найвища, найабстрактніша, гнучка, конструктивна й вічно прогресуюча категорія людської мови" [8, с. 238].

До того ж, розглядаючи значення дієслова, необхідно враховувати його екстралінгвальну й лінгвальну зумовленість, оскільки денотатом дієслова є ситуація, до складу якої входять субстанції з їхніми ознаками й процеси з їх характеристиками [25, с. 359]. Цим значною мірою пояснюється складність (багатокомпонентність) структури значень дієслова, а також гомогенний та гетерогенний характер компонентів, що становлять його значення [16], [24] тощо.

У цілому «розмежування дієслівних лексем за характером їх семантики викликає певні труднощі, тому що в дієслові більше, ніж в інших частинах мови, перетинаються, взаємодіють лексичне й граматичне, власне знакове й структурне значення» [44, с. 128].

Єдність лексичних та граматичних категорій дієслова виявляється також у сфері міжмовної омонімії. Імплицитні властивості дієслівних словоформ відбивають перш за все національні особливості мови, її внутрішню специфіку, а тому є важливими у зіставному аспекті.

Аналіз дієслівних омонімічних одиниць у зіставляваних українській та російській мовах з урахуванням функціонально-семантичних полів актуальності, тобто набору граматичних, лексичних та словотворчих засобів для вираження дієслівної семантики, за О. В. Бондарком, Н. Ю. Шведовою [9], [73], та з огляду на структурно-таксономічні класи дієслівної семантики, референтну та сигніфікативну сфери позначуваного дозволяє виокремити такі *функціонально-ономасіологічні групи* (далі ФОГ) [2], [3]. Останні включають кілька блоків, які в свою чергу розгалужуються на певні ЛСГ. До того ж переважна більшість розглядуваних омокорелятів мають дифузну семантику, співвідносяться з різними бінарними й тернарними семантичними протиставленнями.

І. Дієслова, в яких відображені об'єкти реальної дійсності:

1. Екзистенційні дієслова на позначення зародження, народження, початку, започаткування чогось: укр. *являтися "ставати відомим, проявлятися"* – рос. *являются "ставати, бути, виявлятися", "виникати, поставати", "служувати чимось"*

тощо; укр. *настати* "набути стійкості", "поширитися", "з'явитися", – рос. *настать* "розпочатися, настати", яке повністю збігається зі значенням українського відповідника *настати*; укр. *витикатися* "пробиваючи щось, з'явитися назовні", "трохи виднітися" – рос. *вытыкаться* "виштрикуватися, вистромлюватися".

2. Дієслова на позначення досягнення рослинами зрілості, способу росту, родючості тощо: укр. *дозріти* "доглянути за кимось", "набути духовної та фізичної зрілості", "досягти завершеної форми" – рос. *дозреть* "достигнути"; укр. *урости* (*врости*) "рости в глибину чогось", "органічно входити у щось", "осідати", "з'явитися", "збільшитися в обсязі" – рос. *урости* "зменшитися", «густо вкритися рослинністю».

3. Дієслова на позначення завершення росту, зникнення частин плодів і рослин, зміна внутрішнього стану людини, які каузують семантику зменшення, втрати, знищення, зникнення: укр. *зникнути* "припинити існування", "стати непомітним", "непомітно залишити якесь місце", "загубитися"-рос. *сникнуть* "опуститися, похилитися, поникнути, зів'янути", "зщупитися"; укр. *чахнути* "видати раптовий звук (про машину, механізм)", "ставати холодним, вистигати", "згасати», , "втрачати ясність думки", "в'янути", "втрачати силу, здоров'я". Останні два значення збігаються з рос. *чахнуть* "перестати існувати", "стати непомітним", "непомітно залишити щось».

4. Дієслівні омпари зі значенням внутрішнього стану людини або живої природи як результат цілеспрямованої дії: укр. *добріти* "добрішати"- рос. *добреть* "повніти, гладшати, товстіти", друге значення повністю збігається з українським; укр. *достигати* "ставати зрілим", "набувати завершеності" – рос. *достигать* "досягати (про звуки)", "доходить до певного рівня", "доживати до певного віку", "здобувати бажаного" тощо. Зазначені дієслова є дифузними, оскільки, перебувають, з одного боку, в парадигматичних відношеннях синонімії з ЛСВ дієслів укр. *дозріти* – рос. *дозреть*, а з іншого, – набір значень російського відповідника створює опозицію внутрішній стан/простір.

5. Омокореляти зі значенням активного впливу на об'єкт, механічної дії, конструкції, створення артефактів чи інших об'єктів: укр. *настроїти* "набудувати у великій кількості", "настроїти музичний інструмент", "полагодити" – рос. *настроит* з тими самими значеннями, крім "набудувати"; укр. *створити* "дати життя, існування", "утворити що-небудь", "підготувати, забезпечити", "окреслити головне" – рос. *створит* "закрити", "змістити".

II. Дієслова, в яких відбиті загальні форми існування матерії:

1. Натурфакти (речі, небо, небесні світила, ділянки земної поверхні, явища земної поверхні, явища природи): укр. *зоріти* "випромінювати світло", "блищати", "світитися", "світати" – рос. *зорить* "доводити до стану зрілості", "руйнувати". Як бачимо, українське дієслово містить у собі семантику зазначеної ЛСГ, на відміну від російського відповідника, який позначає фізичну дію або процес дозрівання чогось. Отже, простежуємо співвіднесеність з різними референтними сферами; укр. *завітри* "почати віяти (про вітер) – рос. *заветреть*

"втратити свіжість, почати псуватися" (формальні розбіжності зведено до регулярних фонемних кореспонденцій *i-e*).

2. Дієслова-омоніми з концептуальним протиставленням світла/тьми, бачення/небачення, горіння, свічення тощо: укр. *загасити* 1. "стримати розвиток чогось" – рос. *загасить* 1. "припинити горіння", 2. з таким самим значенням, як і укр. *загасити* 1. укр. *висвітити* 1. "яскраво світити", 2. "виділятися блискучою поверхнею", 3. "зробитися яскравим", 4. "освітивши, виділити з п'єтми" тощо – рос. *высветить* 1. у значенні укр. *висвітити* 4. У цьому разі також фонетичні відповідності є закономірними, оскільки *i-e* становлять рефлекс колишнього *ъ*; укр. *лучитися* "статися (про подію)", "стати в нагоді", "потрапити на очі" – рос. *лучиться* "променитися", "сяяти, блищати (про очі)", "розходитися лініями".

3. Дієслова зі значенням сприйняття органами зору: укр. *надивитися* "досхочу надивитися на щось", "багато побачити чогось у житті", "намилуватися чимось" – рос. *надивиться* "надивуватися", укр. *глядітися* "мати вигляд", "бути обережним, остерегатися" – рос. *глядеться* "дивитися, видивлятися, вдивлятися".

4. Омонімія дієслів зі значенням звучання: а) внаслідок фізичної дії та б) оноματοпеї або звуконаслідувальні утворення: укр. *ойкнути* "злякатися", "крикнути ой", що збігається з російським *ойкнуть*; укр. *заплескати*¹ "почати аплодувати", "розповсюджувати плітки", *заплескати*² 1. "прибити поверхню ґрунту під час дощу", 2. "залити, забризкати", 3. "доходити, докочуватись (про хвилі)". Останні два значення мають повні відповідники в російській мові. Рос. *заплескать*¹ 1. "заплюскати", 2. "залопотіти, залопотати"; укр. *тарабанити* 1. "барабанити", 2. "швидко й нерозбірливо говорити", 3. "везти щось важке, перти", 4. "сильно гримати" – рос. *тарабанить* у значенні укр. *тарабанити* 4.; укр. *фукати* "докоряти кому-небудь", 2. "дмухнути", 3. "сказати фу" – рос. *фукнуть* збігається з укр. *фукнути* в значеннях 2, 3 і не збігається в значенні "вигнати, турнути", "розтринькати (про гроші), "пирхнути, форкнути (про коня)".

III. Дієслова на позначення абстрактних понять: *психофакти, свідомість, почуття, інтелект, емоції, тощо:*

1. Дієслова на позначення позитивного або негативного стану чи вольового процесу. Так, протиставлення фізіологічного та емоційного станів простежуємо в укр. *хлипати* "важко дихати", "чвакати (про рідину)", "схлипувати плачучи". Останнє значення збігається з моносемічним російським відповідником *хлипать*; рос. *ликовать* "радіти" – укр. *лікувати* "медична процедура". Звідси, тільки російське дієслово відповідає семантиці описуваної ЛСГ в межах ФОГ, а українська номінативна одиниця позначає фізичну дію з метою впливу на об'єкт. Українське дієслово *журитися* зі значенням "турбуватися про когось або про щось", "засмучуватися", з яких останнє відповідає російському *журиться*; укр. *щеміти* "боліти", "викликати почуття пригніченості, депресії" збігається з рос. *щемить*, специфічним серед яких виявляється значення «стискати (про серце, горло, душу)»; укр. *млїти* 1. "втрачати свідомість", 2. "знемагати від високої температури", 3. "упрївати (кулінарне)" – рос. *млеть* "насолоджуватися", "завмирати внаслідок

потрясіння", "втрачати чутливість (про частини тіла)", що збігаються з такими ж українськими ЛСВ.

2. Дієслова на позначення інтелектуального стану або діяльності, процесу. Укр. *визубрити* "механічно завчити напам'ять", яке відповідає рос. *вызубрить*², *вызубрить*¹ "визубити, вищербити". У цьому разі ЛСВ російського дієслова співвідноситься з іншою референтною сферою: активна механічна дія на об'єкт для зміни його стану. Про цю ЛСГ йтиметься нижче. Пор. ще укр. *визнати* "вважати дійсним, законним", "погодитися", "належати до того чи іншого віросповідання" – рос. *вызнать* "вивідати"; укр. *дурніти* "ставати дурним" – рос. *дурнетъ* "поганіти, миршавіти". Тільки перше значення вписується в зазначену ФОГ, друге ж – тяжіє до семантики зміни внутрішнього чи зовнішнього стану.

Вказана група за семантикою тісно переплітається з дієслівною семантикою говоріння, мовлення, комунікації та інших знакових форм передачі інформації: укр. *оговорити* "обмінятися поглядами, думками, враженнями", "звести наклеп, обмовити", "домовитися про щось". Два останні значення збіглися з двома останніми значеннями російського відповідника *оговорить*. Водночас перше та друге ЛСВ російського слова виявляються специфічними "зробити застереження", "зауважити"; укр. *гвоздити* 1. "говорити переконливо, впевнено", 2. "вникати в суть справи", 3. "сильно бити" – рос. *гвоздитъ* 1. "наполегливо твердити одне й те ж", 2. – у значенні укр. *гвоздити* 3.

3. Дієслівні омоніми на позначення соціально-економічних стосунків та контактів (сфера обміну, звичаєвість, обрядовість, тощо). Укр. *гостити* "пригощати", "бути гостем". Останнє збігається з рос. *гостить*. В українській мові дієслово *заручитися* набуло термінологічного, вузького значення, вживаного у весільному обряді на позначення заручин, весільної домовленості про шлюб. Це значення в українській мові етимологічно пов'язується з мотивом руки (рука виступала символом згоди, руки молодих зв'язувались весільним рушником), як впливає з етнографічних описів П. Чубинського, Хв. Вовка та ін. У російській мові лексема *заручиться* вживається на позначення підтримки, первісної домовленості, якщо йдеться про літературну мову. В різних локальних традиціях росіян звичаєва семантика заручин також наявна [90, с. 50 - 51]. Пор., також укр. *ладити* "готувати до чогось", "жити у згоді, дружити", "майструвати, виготовляти". Два останніх збіглися з рос. *ладить* 3, 4. Натомість значення "збиратися, лагодитися, мати на думці та ін.", "повторювати, торочити, товкти" в українській мові відсутні. Відзначимо, що первісне **laditi* як похідна форма **lagoditi* ототожнюється М. Фасмером, О. Трубачовим та іншими дослідниками з формально-семантичного й словотвірного поглядів [90]. Лексичний архетип **laditi* ще зберігає зв'язок з ідеєю порядку, примирення, якого власне й досягали шлюбні сторони під час весільних змовин.

4. Дієслова зі значенням етикету, моралі, норм поведінки, взаємності та інших аксіологічних понять. Укр. *вітати* "звертатись до когось з привітанням", "виявляти прихильне ставлення до когось", "поздоровляти з нагоди якоїсь події, свята", "з радістю сприймати щось", "пригощати, запрошувати".

Російські семантичні кореляти слова *виглядають* мають інший сигніфікат, зокрема "жити де-небудь", "літати", "фантазувати". Отже, семантика останніх співвідноситься з просторовими поняттями, семантикою руху чи інтелектуальною сферою, які практично повністю покриваються українським формально відмінним відповідником *виглядати*. Укр. *ввірити* "довіряти кому-небудь", "доручити, повірити". Останнє значення збігається з російським *вверить* та його семантико-стилістичним відтінком. Пор., укр. *грозитися* "страждати, переживати", "кусати один одного (про тварин)", "постійно сперечатися, сваритися". Два останні значення українського дієслова збіглися з усіма варіантами російського *грозиться*. В цьому разі семантика взаємності плавно переходить у семантику невзаємності та внутрішнього стану. Цікавим виявляється антонімічне протиставлення семем *добре/погане* таких дієслів, як укр. *ославити* "поширювати добрі вісті, хвалити", "поширювати погані чутки, ганьбити". Російський відповідник *ославит* має тільки одне негативне значення, що збігається з українським. Аналогічні відношення простежуємо при певному зсуві значення в російському *охлаждать* "звести наклеп", на відміну від українського *охлаждать*, пов'язаного з ідеєю фізичної чистоти, позитивного зовнішнього вигляду, порядку (пор., рос. *охлаждать* з семою моральної нечистоти). У цьому разі маємо аксіологічну опозицію *добре/погане, чисте/брудне*, або в переносному символічному осмисленні – *чорне/біле*.

IV. Дієслова буття, активної фізичної дії, часу, простору:

1. **Онтологія життєвого циклу людини: життя, смерть, доля, демонологія, міфологеми.** Укр. *ворожити* 1. "застосовувати слова, засоби, чарівна сила яких впливає на людину, природу", 2. "займатися якоюсь роботою", "клопотатися", 3. "ворожбою гадати". У цьому останньому значенні відбувається повний збіг з єдиним значенням російського дієслова *ворожить*. Пор., афіксальні похідні *заворожити* 1. "гаданням на картах віщувати долю", 2. "вплинути на когось чи щось своїми чарами", 3. "зачарувати, полонити" (переносне) *причарувати* – рос. *заворожить* у значенні укр. *заворожити* 2, 3; укр. *гадати* 1. "думати, розмірковувати", 2. "мріяти", 3. "вважати", 4. "мати намір щось зробити", 5. "розкладаючи гадальні карти, віщувати майбутнє чи минуле; ворожити", 6. "здогадуватися, припускати", 7. "очікувати, сподіватися" – рос. *гадать* збігається з трьома останніми значеннями українського відповідника; укр. *губити* "втрачати щось", "втрачати певні якості, особливості", "призводити до загибелі" – рос. *губить* збігається лише з останнім значенням українського дієслова.

2. **Дієслова, утворені за моделлю "обробляти певним способом – викликати зміну складу, стану, вилучати"**, за Ю. Д. Апресяном: рос. *стирать* «прати», рос. *стирать* "втирати (стіл)", "тертям пошкоджувати шкіру, "тертям подрібнювати щось". Усі значення українського *стирати* мають відповідності з полісемічними значеннями російського *стирать*². Російське *стирать*¹ у значенні "прати" зумовило міжмовну омонімію; укр. *теребити* "очищати від шкарлупи і лушпиння", "жадібно їсти, жерти", "нести щось важке, тягти", "нести нісенітницю, довбати, плести", "несильно смикати, термосити", "перебирати в пальцях, чіпати" – 5, 6 значення українського слова збіглися з двома останніми значеннями

російського *терebить*. Три перших значення цього дієслова зумовили міжмовну омонімію: 1. "брати, вибирати", 2. "смикати", "скубти", укр. *витріпати* "вичистити від пилу" – рос. *вытрепать* "нам'яти, відтягати (за вуха)", "випити коноплю, льон", укр. *закаляти* "забруднити" – рос. *закалят* "загартовувати", "зробити морально та фізично міцним", укр. *околотити* "обмолотити снопи, не розв'язуючи їх" – рос. *околотит* "оббити", "пошкодити ударами". У цьому разі значення зіставлених омонімічних одиниць співвідносяться з різним виявом фізичної дії з боку активного агенса: обробка злаків у господарчій сфері – активна фізична сила суб'єкта.

3. Дієслова зі значенням фізичної або механічної дії, руйнування, деструкції, поділу на частини, подрібнення. Укр. *виломити* "зібрати качани кукурудзи", "зламати, переламати", "виламати за один раз" – рос. *выломит* уживається з одним значенням, яке збігається з останнім українським; укр. *обкраювати* "коротко й нерівно підрізати щось", "надмірно обмежувати, погіршувати щось, скорочуючи", "залишати собі певну частину, призначену для когось" – рос. *обкраивать* "кріяти", "обманювати когось під час кривки"; рос. *пластовать* "різати пластами", "вздовж розрізати рибу, членувати" – укр. *пластувати*¹ "плазувати", *пластувати*² збігається з другим значенням російського дієслова. У цьому випадку внутрішньомовні омоніми в українській мові співвідносяться з ідеєю переміщення, руху в просторі, а російський відповідник включається в групу "фізичний поділ".

4. Дієслова зі значення руху, зміни положення об'єкта, переміщення (стан спокою, різноспрямованої дії, просторові орієнтації, локуси й т. ін). Укр. *обігнати* "махаючи чимось, відігнати комах", "випередити під час бігу" – рос. *обогнать* у значенні українського *обігнати* 2. (з регулярною афіксальною кореляцією *i-o*); укр. *пролягати* "бути між ким або чим-небудь, знаходитися", "виникати, з'являтися", "спрямовувати", "проходити (про час)", "простиратися, тягнутися" – рос. *пролегать* з одним значенням, що збігається з останнім українським; рос. *кататься* "котитися", "качатися", "здійснювати прогулянку на чомусь", "багато і часто їздити кудись" – укр. *кататися* збігається з наведеним комплексом ЛСВ 3, 4; укр. *обмежувати* "встановлювати певні межі", "бути межею чогось, відділяти щось від чогось" – рос. *обмежевать* "виділити межі земельної ділянки".

Отже, за характером референтної співвіднесеності дієслівних міжмовних омонімічних одиниць з дифузною семантикою, що співвідносяться з різними бінарними й тернарними семантичними протиставленнями, виокремлено чотири функціонально-ономасіологічних блоки, що містять у своєму складі від 4-х до п'яти ЛСГ: 1) дієслова, в яких відображені об'єкти реальної дійсності, 2) дієслова, в яких відбиті загальні форми існування матерії, 3) дієслова на позначення абстрактних понять: психофакти, свідомість, почуття, інтелект, емоції, 4) дієслова буття, активної фізичної дії, часу, простору.

1.1.8. Структурно-семантичний і контрастивний підходи до моделювання міжсемемних відношень в українській та російській мовах

Комплексний підхід до моделювання міжсемемних відношень на діяхронічному зрізі спрямовано на з'ясування лексико-семантичної типології первинних дієслівних етимонів, набору мотиваційних ознак, покладених в основу номінативних розбіжностей омонімічних дієслів, відтак, встановлення спільної семантики, яка об'єднує комплекс як денотативно відмінних одиниць, так і тематично (сигніфікативно) подібних семем омонімічних дієслівних знаків, зокрема й некорелятивні словотвірні деривати, ЛСВ. Зазначена проблематика тісно переплітається зі специфікою і закономірностями типологічних змін у лексико-семантичній системі конкретної мови, а отже, виходить на проблему гомогенності чи гетерогенності її складових в контексті діапазону семантичних зрушень номінативних одиниць у близькосторідних мовах, які можна описувати за допомогою понять і категорій структурної лексичної семантики [46, с. 389].

Аналогічну думку висловив і О. М. Соколов, який вважав, що дієслівні категорії найбільш адекватно відображаються через акціональний, дієслівний план у вигляді семантем, під якими розуміється лексичне значення дієслова, що складається із сукупності семем. У плані моделювання семантема, на його думку, – це та домінанта, інтегральне значення, яке цементує комплекс семем.

Уважаємо за потрібне підкреслити, що при з'ясуванні типу, характеру семантичних розбіжностей дієслівних міжмовних омонімів основну увагу зацентовано на генетичній та структурно-семантичній характеристиці гомогенних міжмовних омонімів. Це зумовлено недостатнім вивченням одно- та багатозначних дієслів з позицій дієслівної семантичної варіативності, а також категорій каузативності, фазовості, аспектуальності, способів дієслівної дії, формальних, словотвірних та синонімічних рядів, створюваних їхніми лексико-семантичними варіантами (далі – ЛСВ), їхньої належності до певних лексико-семантичних груп. В основу розмежування покладено як сигніфікативний компонент лексичного значення дієслів, розбіжності сигніфікативів, так і специфіку вияву інших структурних компонентів дієслівної семантики, зокрема і внутрішню форму.

Останній аспект виявляється найбільш суттєвим при з'ясуванні особливостей імпліцитної та експліцитної семантичної деривації дієслівних ЛСВ у плані лексико-семантичних змін дієслівної семантики, включаючи й появу омонімічних значень дієслів у російській та українській мовах.

На нашу думку, основним інструментом аналізу гомогенної або семантико-етимологічної омонімії виступає внутрішня форма слова, як імпліцитна, так і експліцитна, за допомогою якої з'ясовуються типи міжмовних лексичних корелятивів – абсолютних та відносних – встановлюється можливість їхнього входження у парадигматичні, таксономічні, синтагматичні та епідигматичні

зв'язки на рівні первинної, вторинної, в т.ч. і фразової номінації, узагальнюються основні семантичні і формальні закономірності міжмовних утворень, що омонімізуються у випадку полісемантичної реалізації семем залежно від ступеня їх застарілості/актуальності, загальноживаності, кодифікованості/ обмеженості, територіальної, соціальної, входження у різноманітні тематичні й номенклатурно-термінологічні блоки-субструктури та інші функціонально-стилістичні характеристики.

Гомогенна міжмовна омонімія дієслівних значень постає в результаті трансформації етимологічно спільного лексичного архетипу і виявляється у різній корелятивності, типології збігів/ розбіжностей – від часткової видозміни первинного і вторинного значення, що виявляється на спільному історичному або сучасному тлі, до яскраво виражених семантичних розбіжностей діалексем праслов'янського походження. Останні зумовлені різними семантичними процесами, що лежать в основі структурування неідентичної семантики лексичних позначень.

У пропонованій розвідці зупинимося тільки на абсолютних міжмовних дієслівних омонімічних знаках в українській та російській мовах.

Абсолютними гомогенними етимологічними омонімами є власне дієслівні омоніми та дієслівні омонімічні дублетизми, які з формального погляду можуть мати як повний, так і частковий збіг плану вираження, а в плані семантики характеризуються досить широким діапазоном семантичних розбіжностей як у плані первинної, так і вторинної номінації. Слушною з цього приводу є думка Ю.Д. Апресяна про те, що "різні типи регулярних семантичних відмінностей дієслів, включаючи й полісемію разом з омонімією, простежуються не на денотативному, а на сигніфікативному рівні."

До таких омонімічних одиниць належать структурно похідні (дієслова з похідною основою) передусім омпари з нерозгалуженою семантичною структурою, моносемічні омпари, кожен член яких має по одному некорелятивному значенню, наприклад, рос. *втачатъ* "вшити" (*втачатъ рукава*) – укр. *Вточити* "налити, влити тонкою цівкою води, націдити"; рос. *выгибать* "надавати чому-небудь гнutoї форми, згинати" – укр. *выгибати* "гинути, вмирати (про всіх або багатьох), рос. *нашкодить* "накапостити", напустувати, здійснити недобрий вчинок" – укр. *нашкодити* "завдати шкоди" та ін.

Неважко помітити й те, що у зіставляваних дієслівних семантичних структурах актуалізується спільна каузативна фізична дія, спрямована на певний об'єкт – вилучення, видалення, зміна певного стану (деформація). Ця дієслівна семантика реалізується за допомогою префіксів *ви-*, *за-*, і може вважатися категоріальною: вона пронизує практично всі досліджувані типи омонімів.

Зокрема, для дієслів типу *втачатъ* "вшити" (*втачатъ рукава*) – укр. *вточити* "налити трохи, націдити" характерна спільна каузативна ідея обробки (модель "обробляти певним способом" – спричинювати зміну стану (наповнення посуду водою) чи "змінювати вигляд одягу, додаючи, приєднуючи щось". Значення прямої або опосередкованої фізичної (рідше – словесної) дії

приєднання чогось, додавання до чогось, втиснення в середину чогось збереглося в семантичній структурі цього дієслова в староукраїнській мові.

У Словнику Є. Тимченка наводяться кілька значень для протиставлених за видом одиниць *втачати, вточити*, які не зовсім збігаються з хронологічно пізніми і сучасними: 1) "точачи, всувати, всунути, впустити, 2) "точучи вливати, влити", 3) "наводити, приточувати, цитувати, призадумувати" [84, с. 350].

Варто звернути увагу на невелику групу абсолютних гомогенних дієслівних міжмовних омонімів, що здебільшого виявляються подібними за внутрішньою формою, мають спільне словотвірне значення, хоча й співвідносяться з різними словотвірними типами, а в окремих випадках і способами дієслівної дії та способами деривації. Цей тип омонімії репрезентований спільнокореневими парами з різною семантичною структурою (по одному різному значенню від базового дієслівного деривата, названого твірною основою); здебільшого останні мотивуються словами, що належать до спільних семантичних груп, а про зміну значення сигналізує афікс. Так, дієслово *заветреть* в російській мові має значення "втратити свіжість, почати псуватися" і вживається у розмовній, невимушеній сфері спілкування. У цій семемі розвинувся додатковий запаховий компонент "підлягати процесу псування, видавати неприємний запах, смердіти". Його стилістично нейтральний відповідник в українській мові *завітрити* "починати віяти" містить у своїй семантичній структурі значення "початку дії", співвідноситься з "початковою" фазою дієслів. У цих дієсловах відсутнє значення цілеспрямованої дії, обидва значення неперехідні. З неоднаковою сигніфікативною сферою співвідносяться і дієслівні омоніми, що мають прямий об'єкт фізичної дії, а з формального погляду різняться акустично (акцентологічно): рос. *набуриць* "просвердлити буром в якісь кількості" – з наголосом на суфіксі тематичної основи (укр. насвердлити) та укр. *набурити* "налити багато чого-небудь" – з накореневим акцентом. Показово, що цих дієсловах на підставі спільної моделі "обробка, вилучення – каузація зміни стану" простежуються синонімічні зв'язки з розглянутою омопарою *вточить – втачати*. Причому, структурно, мотиваційно відмінні відповідники в одній окремо взятій мові (укр. *вточити – набурити*) мають частковий збіг значення. Семантика диференціюється за ознакою протиставлення, антонімії – "мала кількість", "трохи рідини" (для укр. *вточити*) і "велика кількість", "багато рідини" (для *набурити*). Водночас на внутрішньомовному рівні у російській мові збіг також не може вважатися повним, оскільки *набуриць* містить в собі значення великої кількості, інтенсивності дії з метою досягнення певного результату, на відміну від дієслова *втачать*, в якому помітний відтінок тривалості, пов'язаний з іншою поняттєвою сферою – ткацтвом. Мають спільну мотиваційну ознаку, хоча співвідносяться з різними твірними основами перехідні дієслова недоконаного виду відповідно рос. *навозить* "угноювати" – укр. *навозити* "привозити кого – або що-небудь у великій кількості". Ці омпари співвідносяться з різними мотивуючими: рос. від *навоз* "гній" укр. від дієслова *навозити* зі значенням

переміщення та великої кількості, повторюваності, інтенсивності дії (остання маркується за допомогою префікса на-).

За спільним значенням взаємності, що розвинулось із семантичної групи дієслів, що позначають акт думання, зближуються між собою взаємнозворотні неперехідні дієслова, вихідна семантика яких зазнає трансформації, можливо, під впливом префіксів: рос. *обознаться* "помилитися, прийнявши когось або щось за інше" – укр. *обізнатися* "звикнути до чогось, освоїтися". Ці дієслова утворені від дієслова *обо-знать*. На основі цього прямого значення в українській мові розвивається ще й семантично похідне, метафоричне, що виникло у результаті функціональної подібності "вивчити досконало що-небудь". Члени того самого словотвірного гнізда відносяться до часткових гомогенних омонімів, оскільки одному прямому значенню російського дієслова *вызнать* "вивідати, взнати", що є просторічним, відповідає чотири різних, в основному стилістично нейтральних і перехідних значення в українській мові. Порівняймо *визнати* 1) "вважати дійсним, законним", 2) "зізнатися в чому-небудь", 3) "вважати когось або щось за кого -, що-небудь", нарешті, ще одне значення, на відміну від попередніх, вживається на позначення релігійних почуттів, віросповідання.

Спорадично представлені дієслівні омоніми *дубить* – *дубити*, що постали унаслідок імпліцитної деривації зіставлених у двох мовах ЛСВ. У семантичній структурі цих дієслів в одній мові значення є прямим, пов'язаним із сферою матеріальної культури; воно має відповідники в інших мовах: болг. *дѣбѣ* "дубити шкіру", в.-луж. *dubij* "дубити", польськ. *dkbiż* "здирати кору з дерева", рос. *дубить* "обробляти шкіри тварин, вимочуючи їх у спеціальних хімічних розчинниках, а також у настої кори дуба, верби, ялини" [101, с. 92]. А в другій становить результат стертої метафори, подібності внутрішнього стану (ставати подібним до дуба, втрачати рухомість, чутливість, застигати): *дубити* 1) "втрачати чутливість, рухомість від холоду", 2) "застигати, цепеніти від страху, здивування, захоплення". За свідченням Б.Грінченка, дієслово *дубити* з накореневим наголосом має три значення, два з яких "вимочувати сукно у відварі вільхової кори", "виробляти шкіру" покривають значення російського відповідника (ці значення є діалектними, засвідчені в гуцульських та лемківських говірках), а третє – стилістично марковане "дерти, здирати гроші" [27, с. 451] виявляється безеквівалентним. Не виключено, що воно постало унаслідок метафоризації, подібності за семантичною, фразеологічною моделлю "здирання кори дерева для подальшої обробки, дублення" – дерти три шкіри.

Інхоативний спосіб дії "ставати подібним до чогось", "ставати носієм ознаки, названої мотивуючим словом-прикметником, притаманний і омонімічним дієсловом, неперехідним, зі значенням зміни стану типу рос. *дурнетъ* "ставати менш красивим, втрачати привабливість" (укр. *поганіти, миршавіти*) – укр. *дурніти* "ставати дурним." У цьому разі міжмовна омонімія зумовлена міжчастиномовною і внутрішньомовною омонімією у їхньому поєднанні. Певним свідченням тому є той факт, що семантична і словотвірна структура цих дієслів лише частково співвідноситься, збігається з відповідними прикметниками рос.

дурной і укр. *дурний*. Лише неосновне (переносне значення) цих прикметників *дурной* "негарний, поганий, бридкий" та укр. *дурний* "розумово обмежений, тупий" реалізувалось в дієсловах, утворених від цих прикметників. Причому в українській мові останнє є загальноуживаним, хоча й стилістично зниженим, з помітним відтінком розмовності, а в російській воно взагалі є периферійним, просторічним, діалектним.

Отже, аналіз семантико-етимологічних омонімів як вияв гомогенності лексичного складу зіставляваних мов спирається, з одного боку, на сигніфікативне поле дієслівної семантики, тобто специфіку об'єктивації референтів, типологію засобів словотвірної номінації, внутрішньої форми, а з другого боку – зорієнтовується на з'ясування кореляції останньої з власне дієслівними категоріями – каузативністю, способами дієслівної дії, перехідністю/неперехідністю, аспектуальністю, зворотністю тощо. При цьому простежується специфіка вияву категоріальних та диференційних сем, типологія семного набору некорелятивних ЛСВ дієслів, яка поєднує або диференціює омонімічні пари в плані їхньої належності до певних лексико-семантичних груп. Таким семантичним інваріантом для розглянутих абсолютних омонімічних дієслівних корелятив є ЛСГ з каузативним значенням активної фізичної дії, деструкції, поділу, зміни фізичного стану. Трапляються одиниці із значенням "доведення, набуття певного фізичного (рідше – психічного) стану". Абсолютна більшість таких дієслів імпліцитно передбачає прямий об'єкт дії, на який остання переноситься повністю або частково.

Степаненко Ніна

1.2. Локативні синтаксеми в сучасних українській та російській мовах

1.2.1. Синтаксичні конструкції з просторовим значенням у сучасній українській мові: семантична диференціація, функціональна маркованість

У синтаксичному ладі української мови окрему підсистему утворюють конструкції з просторовим значенням. Вони різняться формально-граматичною будовою й об'єднуються або протиставляються за типом семантики і функціональними можливостями. Найважливішими їхніми значеннєвими опозиціями є «місце дії» і «напрямок руху», пор.: *А вздовж тину... росли великі кущі смородини* (О. Довженко), *Росиця поверх кожушанки натягла материну білу сорочку* (В. Малик) і *А дитя пішло до клуні* (М. Стельмах), *Він отак пройшов через міста і села України* (І. Багряний). Кожна із виділених опозицій зазнає внутрішньосемантичної диференціації. Так, конкретними репрезентантами

опозиції «місце дії» є такі диференційовані значення: «дія відбувається всередині предмета або об'єкта чи в межах певного простору» (серед, посеред, насеред, посередині, всередині/усередині + N gen, на, в/у + N loc), «дія відбувається попереду просторового об'єкта» (спереду, попереду, поперед, проти, напроти, навпроти, насупроти + N gen, перед, поперед + N inst, при+ N loc), «дія відбувається позаду просторового об'єкта» (ззаду, позаду, позад + N gen), «дія відбувається зверху або вище від просторового об'єкта» (поверх, зверху, зверх + N gen, над, понад + N inst), «дія відбувається нижче від просторового об'єкта» (нижче, понижче + N gen, під, попід + N inst), «дія відбувається з одного, двох або всіх боків просторового об'єкта» (збоку, збоку від, обіч, обік, побіч, узбіч, праворуч, праворуч від, ліворуч, ліворуч від, з двох (обох) боків (сторін), по обидва боки, обабіч, пообіч, навколо, кругом, довкола, довкіл, вколо, довкруг, довкрути, довкруж, навкіл, навкрути, навкруг, круг, вкруг, округ, округи, окіл + N gen), «дія відбувається у просторі, оточеному однорідними або неоднорідними об'єктами» (між, межі, помежи, проміж, промежи + N gen, між, поміж, помежи + N inst), «дія відбувається поблизу просторового об'єкта» (біля, побіля, коло, край, кінець, посеред, поруч, близько, близько від, поблизу, поблизу від, недалеко, недалеко від, неподалік, неподалік від + N gen, поруч з, поряд з + N inst), «дія відбувається на певній віддалі від просторового об'єкта» (оддалік/віддалік, оддалік від/ віддалік від, поодаль, подалі від, далеко від + N gen), «дія відбувається вздовж просторового об'єкта» (вздовж/уздовж, здовж, поздовж, подовж, повздовж, вдовж/удовж, вповдовж/уповдовж, впродовж/упродовж, впрост/упрост + N gen), «дія відбувається впоперек просторового об'єкта» (поперек, впоперек/упоперек + N gen), «дія відбувається з іншого, зворотного, боку просторового об'єкта» (за + N inst), дія відбувається на поверхні просторового об'єкта (в/у + N loc).

Другу опозицію представлено такими основними диференційованими значеннями: «напрямок руху з меж просторового об'єкта» (з/зі, із + N gen), «напрямок руху з середини просторового об'єкта» (з/зі, із + N gen), «напрямок руху з поверхні просторового об'єкта» (з/зі/із + N gen), «напрямок руху з місця, яке знаходиться нижче від просторового об'єкта або в нижній його частині» (з-під, з-попід + N gen), «напрямок руху з місця, яке знаходиться вище від просторового орієнтира» (з-над, з-понад + N gen), «напрямок руху з місця, яке знаходиться позаду просторового об'єкта» (з-за, з-поза + N gen), «напрямок руху від меж просторового орієнтира» (від/од + N gen), «напрямок руху з боку просторового об'єкта» (з боку + N gen), «напрямок руху вздовж просторового об'єкта» (вздовж/уздовж, здовж, поздовж, подовж, повздовж, вдовж/удовж, вповдовж/уповдовж, впродовж/упродовж, впрост/упрост + N gen), «напрямок руху впоперек просторового об'єкта» (поперек, впоперек/упоперек + N gen), «напрямок руху мимо просторового об'єкта» (мимо, повз + N gen, повз + N acc), «напрямок руху в межі або середину просторової одиниці» (в/у + N acc, до + N gen), «напрямок руху від переднього боку просторового об'єкта» (з-перед + N gen), «напрямок руху з середини просторового об'єкта» (зсередини + N gen), «напрямок руху з простору, оточеного просторовими об'єктами» (з-поміж + N gen), «напрямок руху на поверхню

просторового об'єкта» (на + N acc), «напря́м наскрізного руху в межах просторового об'єкта» (через, крізь + N acc), «напря́м руху за межі просторового об'єкта» (за + N acc), «напря́м руху під просторовий об'єкт або в нижню частину його» (під, попід + N acc), «напря́м руху в простір, що розташований над просторовим об'єктом» (над, понад + N acc), «напря́м руху до переднього боку просторового об'єкта» (перед + N acc), «напря́м руху в межі оточеного локативними орієнтирами простору» (між, поміж, помежи + N acc), «напря́м руху по поверхні просторового об'єкта» (ПО + N loc), «напря́м руху в бік просторового об'єкта, що віддаляється» (вслід/услід, навздогін, наздогін + N dat), «напря́м руху, що пересікає чий-небудь шлях» (наперед/навперейми + N dat), «напря́м руху, що має зустрічний характер» (назустріч, навстріч + N dat), «напря́м руху безпосередньо попереду чи позаду об'єкта або слідом за ним (вслід за/услід за, слідом за + N inst).

Неважко помітити, що, по-перше, та сама семантика може передаватися різними синтаксичними конструкціями і, по-друге, та сама синтаксична структура здатна репрезентувати різні диференційовані значення локативності.

У пропонованій статті поставлено за мету, крім характеристики внутрішньосистемних семантичних зв'язків, що стосується чинних у сучасній українській мові конструкцій із локативним типом детермінації, з'ясування асиметрії на функціонально-стилістичному рівні, представленої маркерами «архаїчність», «застарілість».

Класичний тип архаїзованих структур в українській мові становить синтаксема К + N dat. Свого часу Євген Тимченко зауважував, що «сполучення дативу з прийменником К вже майже вийшло з ужитку... заховавшись здебільшого в старосвітських піснях та в фонетичнім варіанті Д (ИД) в Буковині та почасти в Галичині» [88, с. 60]. І. Р. Вихованець також наголошував на тому, що конструкції К + N dat являють собою «архаїчний елемент синтаксису» [19, с. 87]. Як і будь-який архаїзм, розглядувана синтаксема стилістично забарвлена й не наділена активним функціональним потенціалом. Поодинокі приклади вживання прийменника К / ІК у складі описуваної конструкції знаходимо передусім в усній народній творчості, зокрема в піснях та думах: *Приблудила* [дівчина. – Н. С.] *к зеленому дубу* (Укр. нар. пісня), *Ой, вітер калину к землі нахиляє* (Укр. нар. пісня), *Сірчиха-Іваниха... к сирій землі крижем упадає* (Дума), *На Лиман-ріку іспадали, К Дніпрі-Славути низенько уклоняли* (Дума). Трапляються вони і в художній мові, де виконують важливу стилістичну функцію – архаїзують або фольклорують текст: *І гнізда лишивши свої, К землі пригорталися птахи* (Б. Олійник), *Це наш – і клоняться к землі* (А. Малишко), *Як ішли ми зелен лугом к зелен гаю, Солов'ї нам ткали пісню дивну* (Б. Олійник), *Ще як руку притулив [він] к серцю, ік свому* (П. Тичина).

Синтаксична структура дієслово + К + N dat активно побутує і в такій сфері, як розмовна мова, де вона «застигла» у фольклорних формулах на взірць «*Піди (іди) к бісу (чорту)!*» «*Піди (іди) к чортівій матері (нечистій силі)!*» «*Іди к трясцям собачим!*».

Диференційовані локативно-директивні значення 1) «вказівка на наближення чи спрямовану дію до кого- або чого-небудь (відсутність контакту між предметом, що рухається, та орієнтиром стосовно якого встановлюється рух)», 2) «вказівка на контактну дію, зіткнення між двома чи кількома точками простору», які колись реалізувала синтаксема дієслово + К + N dat, у сучасній українській мові активно передає синтаксема дієслово + ДО + N gen: *Ой, піду я до Дунаю* (Укр. нар. пісня), *Та ненависть... повзла і до його подвір'я* (М. Стельмах), *До виконкому під'їжджали підводи* (І. Микитенко), *Настечка засвічує каганчик і, прикривши рукою, несе до столу* (М. Стельмах).

У формуванні першого значення беруть участь дієслова цілеспрямованого руху або переміщення (іти, повзти, під'їжджати, нести, вести), конкретної фізичної дії, що асоціюються з динамікою (тягтися, кинутися, сісти, гнати): *Хтось знав биків до водопою* (Г. Тютюнник), *Кинулись німці до печі* (О. Довженко), *Він... сів до столу* (В. Малик), ... *Й зорі падають до ніг* (В. Сосюра), *Яків підійшов до столу* (А. Дімаров), *Орлик двома дужими ривками підплив до потопуючого* (Ю. Мушкетик), *Вона під'їхала до хати* (І. Багрянний), *Підбігаєте до першого вагона й на східці* (О. Вишня), *Сусанна прохукала у вікні латочку й дивилася, як батько підскочив до саней* (І. Микитенко), *Лежали обоє безпомічні, поки до них не підповзла маленька рудоволоса медсестра* (І. Цюпа), *Лосі підійшли до річки і спинилися* (Ю. Збанацький), *Ану, думаю, підемо до дядька та й порадимося з ним* (В. Яворівський), ... *Котя сміливо попрямувала до найбільшого куща бузини* (П. Загребельний), *Він щойно поскакав до воеводи Дмитра* (В. Малик), *Всі поля обгасав, повернув до Ворскли* (І. Цюпа), *До дівчат тебе поведу* (І. Микитенко), *Ой, уже той їжачок до ворітець приліз* (Укр. нар. пісня), *До Лавріна Запорожця приїхали гості* (О. Довженко), *Тимофій приплив до берега* (М. Стельмах).

Важливо наголосити, що з-поміж аналізованих основних носіїв валентності, як засвідчують результати суцільної вибірки, домінують ті, які мають префіксальну структуру: під- піді- – 32%, по- пі- – 27%, за – 4%, про- – 5%, ви- – 5%, з-/зі- із-/іс- – 6%, від-/од- оді- – 3%, пере- – 2%, на- – 1%.

У староукраїнській мові синтаксема дієслово + К + N dat мала ще одне значення – «напрямок руху до просторового пункту із заходом у нього» [13, с. 108]. Воно проіснувало, на думку Н. І. Букатевича, аж до XVIII століття [13, с. 51]. На сучасному етапі розвитку української мови локативну семантику, про яку йдеться, реалізує інша синтаксема – дієслово + ДО + N gen: *Маланка завела її до хати* (М. Коцюбинський), *Михайло вступив до стайні* (О. Кобилянська).

У формуванні другого значення беруть участь безпрефіксні і префіксальні дієслова контактної дії (жатися, торкатися, тулитися, прикласти, приколоти, підвісити): *Ксенія тулить руку до серця* (В. Бабляк), ...*вона доторкнулася випадково, може, до його руки своїм м'якеньким ліктем* (І. Микитенко), *Але Лата прикипіла до підлоги* (А. Дімаров), *Його підвішували в клуні до бантини* (Ю. Яновський). Функціональною активністю наділені префікси при- і під-

У сучасній українській мові до розряду архаїзованих належать також конструкції дієслово + З-МЕЖИ + N gen і дієслово + З-ПОМЕЖИ + N gen. Вони

передають семантику «напряму руху з простору, розташованого між однорідними предметами»: ...*вона сама з-межи лози ... блиснула стрілою* (І. Вирган), *Та чимборше схилилася [сізьська дячиха] і почала мовби щось виколупувати з-помежи пальців – ... скалку, чи що* (Гнат Хоткевич). Базою для їхнього творення є дієслова руху й переміщення (вийти, вискочити, витекти), конкретної фізичної дії (визирнути, показатися, в'юнитися), зорової й мовленнєвої дії (глянути, дивитися, крикнути). Для вирізнених вербативів регулярною є сполучуваність із префіксом ви-

Процес архаїзації переживає й синтаксема дієслово + ПОПЕРЕД + N inst, яка експлікує значення «дія, що відбувається з переднього боку просторового об'єкта». Воно реалізується за участю дієслів із семантикою буття, місця мешкання (бути, жити, мешкати), місця розташування (сидіти, лежати), конкретної фізичної дії (палати, горіти), руху (ходити, пройтися), звуку і мовлення (крикнути, співати), зорової дії і сприйняття (дивитися, бачити): *Хатні двері відчинились, і він... уявивсь поперед ними* (Марко Вовчок). У Словникові української мови [73, с. 187] прийменник поперед подано як загальноновживаний і нейтральний за експресивно-стилістичним забарвленням, з чим безапеляційно погодитися не можна хоча б через ту причину, що для нього характерна максимальна інертність у плані функціонування. У великому за обсягом досліджуваному матеріалі синтаксеми дієслово + ПОПЕРЕД не зафіксовано. Переконливим видається твердження З. І. Іваненко про те, що прийменник поперед «з орудним відмінком фіксується, головним чином, творами українських письменників минулого століття» [35, с. 27]. На нашу думку, прийменниково-відмінкову форму ПОПЕРЕД + N inst треба відносити до тих синтаксичних структур, які перебувають у стадії архаїзації.

До розряду застарілих конструкцій з аналізованим типом семантики входить архаїзована синтаксема дієслово + ПЕРЕД + N inst: *Все цвіло пред нами квітом Незабутньої доби* (П. Грабовський), яка наділена особливим стилістичним відтінком – поетичністю. Вона орнаменталізує текст, надає йому урочистості, піднесеності.

На сучасному етапі розвитку української мови значення «дія відбувається з переднього боку просторового об'єкта» послідовно репрезентують синтаксичні конструкції дієслово + ПЕРЕД + N inst: *Вона довго сиділа перед дзеркалом* (А. Дімаров), *Свирид свічку засвітив перед іконою* (Остап Вишня), *Рудий собака в реп'яхах побіг перед кіньми* (О. Кундзіч).

Поза сферою активного вжитку опинилася синтаксична конструкція дієслово + З-ПОПЕРЕД + N gen, за якою закріплено значення «напряму руху від переднього боку просторового об'єкта». Спектр дієслів, які програмують залежну позицію З-ПОПЕРЕД + N gen, обмежений лексемами–найменуваннями руху й переміщення (йти, повзти, тікати), конкретної фізичної дії, що асоціюється з динамікою (прибрати, виставити): *А то вона вискочила з-поперед наших вікон* (З розмовного мовлення). Основним реалізатором аналізованого локативно-директивного плану змісту є конструкція дієслово + З-ПЕРЕД + N gen: *...літери бігли з-перед очей* (О. Десняк), *...дівка... погнала їх із-перед кухні* (Л. Мартович),

Федора прибрали з-перед барининих вікон (Панас Мирний), Переселенці ...виставили з-перед себе Радивона Курдика (В. Бабляк).

Проведений аналіз дає підстави твердити, що у формуванні диференційованих значень, які входять до опозицій «місце дії», «напрямок руху», беруть участь детерміновані й детермінувальні компоненти. У складі першої опозиції найвищу функціональну активність виявляють дієслова руху, переміщення, конкретної фізичної дії, що асоціюється з динамікою. Валентне ядро другої опозиції утворюють дієслова місцезростащування, зорової дії, а також конкретної фізичної дії, індиферентної стосовно динамічності. Прийменники тісно пов'язуються лексично і граматично з дієсловом та детермінованим ним іменником. Вони є основним виразником загальностильового характеру просторових синтаксичних конструкцій і можливої їхньої функціональної та стилістичної маркованості, зумовленої об'єктивними й суб'єктивними причинами, з-поміж яких і процес граматичної архаїзації, що може мати різні ступені вияву.

1.2.2. Семантична диференціація і формально-граматична репрезентація значення просторової близькості в українській та російській мовах

У порівнюваних близькостіспоріднених українській та російській мовах до розряду поліфункціональних у плані семантики синтаксем V+Прер+Ngen уходить група конструкцій з інваріантним значенням «дія відбувається поблизу предмета чи об'єкта», а саме: V+БЛІЯ+Ngen, V+ПОБЛІЯ+Ngen, V+КОЛО+Ngen, V+КРАЙ+Ngen, V+КІНЕЦЬ+Ngen, V+ПОРЯД+Ngen, V+ПОРУЧ+Ngen, V+БЛИЗЬКО+Ngen, V+БЛИЗЬКО ВІД+Ngen, V+ПОБЛИЗУ+Ngen, V+ПОБЛИЗУ ВІД+Ngen, V+НЕДАЛЕКО+Ngen, V+НЕДАЛЕКО ВІД+Ngen, V+НЕПОДАЛІК+Ngen, V+НЕПОДАЛІК ВІД+Ngen (українська мова); V+У+Ngen, V+ОКОЛО+Ngen, V+ВОЗЛЕ+Ngen, V+ПОДЛЕ+Ngen, V+БЛИЗ+Ngen, V+БЛИЗКО ОТ+Ngen, V+ВБЛИЗИ ОТ+Ngen, V+ПОБЛИЗОСТИ ОТ+Ngen, V+НЕДАЛЕКО ОТ+Ngen, V+НЕПОДАЛЕКУ ОТ+Ngen, V+ВБЛИЗИ+Ngen, V+НЕВДАЛЕКЕ+Ngen (російська мова).

Реалізація аналізованого типу локативності пов'язана з вербативами найрізноманітнішої семантики, однак домінують ті, які означають статичну дію. Проведене нами дослідження дає право твердити, що найуживанішими з-поміж них є дієслова буття та перебування (бути, лежати, знаходитися; быть, жить, находится), місцезростащування у просторі (стояти, лежати, висіти, розташовуватися, розміщуватися; стоять, сидеть, лежать, валяться, висеть, расположится), слухового та зорового сприйняття (чути, почути, бачити, побачити; слышать, услышать, видеть, увидеть), мовленнєвої дії (говорити, сказати, гукати, кричати, співати; кричат, кричат, кликать, окликнуть, визжать), конкретної фізичної дії різного характеру (зупинитися, зустрітися,

збиратися, знайти, чекати, упасти, лягати, поставити, роздягатися, гребтися, пінитися, ворушитися, опинитися, відпочивати, почесати, погойдуватися, юрмитися, жевріти, горіти, танцювати, закопати, вирости, цвісти, біліти, будувати, працювати; остановиться, показаться, появиться, зустріть, найти, спать, греться, гореть, держать, возиться, випрямиться, падать, димиться, жить, лечь, присесть, поставить, покурить, отряхивать, тесниться, кутаться, качаться, танцевать, закопать, щипать, расти, темнеть, строить, работать). Як бачимо, поряд із статичними вербативами у складі останньої лексико-семантичної групи можуть функціонувати лексеми, що мають слабо виражену моторність. Як закономірність слід відзначити й те, що дієслова динаміки в ролі детермінованих членів у розглядуваних конструкціях виступають рідко. Вони зазвичай означають нецілеспрямований рух (ходити, бігати, плавати, літати; ходить, бегать, плавать, летать).

Семантичний спектр залежних компонентів досить об'ємний. Інтегрувальним чинником для них виступає поняття "конкретний предмет або об'єкт довкілля». Це іменники – назви осіб за різними ономасіологічними ознаками (дід, Максим, професор, юнак, сусідка; баба, дядя, купец, старик, доктор, немец), тварин (корова, кінь, звір; курица, жеребец, собака), груп людей або тварин (гурт, натовп, зграя; толпа, стадо, косяк), частин тіла людини чи тварини (очі, шия, вуха, серце, руки, грива; нос, голова, губы, ноги, копыта), різноманітних предметів, безпосередньо або опосередковано пов'язаних із життєдіяльністю людини (стіл, ліжка, груба, лава, діжка, ночви, тополя, ящик, скриня, кілок, пляшка, куш, квітка, вулик, стовп, ліхтар, стіг; стол, диван, печь, стул, бочка, корыто, дерево, куст, цветок, бревно, микроскоп, верстак, пианино, пулемет, кресло, столб, фонарь), явищ природи (вогнище, багаття, вогонь; огонь, костер), транспортних засобів або їхніх частин (сани, віз, автомобіль, велосипед, човен, вертоліт, коляска; сани, кибитка, повозка, машина, катер, самолет, вагон), будівель та їхніх частин, установ, організацій (хороми, майстерня, повітка, школа, церква, клуб, контора, лікарня, бібліотека, інститут, пошта, в'язниця, бліндаж, корівник, будка, призьба, сени, ганок, поріг, двері, вікно, стіна; дом, двор, сарай, амбар, школа, кирха, больница, райвоенкомат, гостиница, сельсовет, магазин, мельница, театр, монастырь, крыльцо, порог, подъезд, дверь, лестница, окно, стена), огорож та їхніх частин (тин, паркан, пліт, перелаз, огорожа, хвіртка, ворота; забор, частокол, плетень, ограда, калитка, ворота), населених пунктів та їхніх частин (місто, село, хутір, Красноград, вулиця, вигін, майдан; город, село, деревня, Киев, площадь), більш або менш чітко окреслених просторів, територій, акваторій (ліс, степ, діброва, двір, садиба, пасіка, пристань, вокзал, огород, квітник, берег, море, озеро, болото, став, струмок, Сула; лес, поле, луг, двор, усадьба, пасека, сад, базар, пристань, аэродром, вокзал, огород, грядка, море, болото, ручей), шляхів сполучення (дорога, гребля, бруківка, стежка, залізниця; тракт, дорога, шоссе, мост, тропинка). Придієслівну позицію регулярно заповнюють лексеми на зразок вхід, вихід, в'їзд / уїзд, виїзд (рос. вход, выход, въезд, выезд).

Конструкції, об'єднані локативним планом змісту «дія відбувається поблизу предмета чи об'єкта», у порівнюваних мовах належать до розряду високочастотних синтаксем, про що свідчать такі статистичні відомості, одержані в результаті суцільної вибірки:

Мови	Обсяг досліджуваного матеріалу в знаках	Усього локативних конструкцій V+Прер+Ngen	З них конструкцій репрезентантів значення просторової близькості
українська	800 тис.	1159	18%
російська	800 тис.	802	20%

Слід урахувати те, що кожна з виокремлених синтаксичних структур наділена власними функціональними потенціями. Ступінь уживаності не єдиний критерій, за яким різняться між собою синтаксеми з припредикатним конститuentом у вигляді прийменників БІЛЯ / ПОБІЛЯ, КОЛО, КРАЙ, КІНЕЦЬ, ПОРЯД, ПОРУЧ, БЛИЗЬКО, БЛИЗЬКО ВІД, ПОБЛИЗУ, ПОБЛИЗУ ВІД, НЕДАЛЕКО, НЕДАЛЕКО ВІД, НЕПОДАЛІК, НЕПОДАЛІК ВІД (укр.); У, ОКОЛО, ВОЗЛЕ, ПОДЛЕ, БЛИЗ, ВБЛИЗИ, ВБЛИЗИ ОТ, БЛИЗКО ОТ, ПОБЛИЗОСТИ ОТ, НЕДАЛЕКО ОТ, НЕВДАЛЕКЕ ОТ, НЕПОДАЛЕКУ ОТ (рос.) та іменників у формі родового відмінка. Об'єднуючись спільністю репрезентованої семантики, вони утворюють внутрівідмінковий синонімічний ряд, компоненти якого мають розбіжності семантичного та функціонально-стилістичного планів. В інваріантному значенні «дія відбувається поблизу предмета чи об'єкта» виділено часткові семантичні модифікації, які вказують на ступінь цієї близькості. Аргументовано видається концепція А. Л. Шумиліної про вирізнення трьох таких ступенів: найбільший, середній та найменший [102, с. 25-30].

У рамках синонімічного ряду значення найбільшого ступеня близькості в українській мові реалізують сполучення з прийменниками У, КРАЙ, КІНЕЦЬ. Окремо слід сказати про конструкції V+У+Ngen. В обстежених нами текстах вони представлені поодинокими прикладами, які, до того ж, зафіксовано в жанрах усної народної творчості: *Сидить дівка у віконечка* (Укр. нар. пісня), *Стоїть дівка у воріт* (Укр. нар. пісня). Функціональна активність не була властива цим синтаксемам і на попередніх етапах розвитку української мови, на чому наголошує у своєму дослідженні історик мови І. І. Слинко: «...зворот у + родовий з самого початку розвитку української мови виявляв ознаки розкладу ... вживання зворотів у (в) + родовий в українській мові до кінця XVIII ст. загалом звузилося» [68, с. 65]. Отже, є всі підстави віднести структури V+У+Ngen до розряду архаїчних.

Розглянемо синтаксеми V+КІНЕЦЬ+Ngen і V+КРАЙ+Ngen. Прийменник КІНЕЦЬ є розмовним, прийменник КРАЙ не має стилістичної маркованості. Їхня роль у мові досить посутня: вони реалізують «такі нюанси у значенні близькості, які не могли бути виражені іншими зворотами» [68, с. 73]. Для утворюваних за їхньою безпосередньою участю конструкцій не характерна продуктивність. Низькочастотність не накладає, однак, лексико-семантичних обмежень на дистрибутивні властивості локативних прийменників КРАЙ і КІНЕЦЬ: *Ой*

шумлять *верби да кінець греблі* (Укр. нар. пісня), Сидить [мати] *кінець стола* (Укр. нар. пісня), *Будинок стояв кінець вулиці* (Ю. Яновський), *Орлянченко Ромця ... працював виделкою та ножом край столу* (О. Гончар), *Стоїть дівка край порога* (Укр. нар. пісня), *Сидить дівка край порога* (Укр. нар. пісня), *Зараз край села їхній пост стоїть* (Ю. Яновський), *Край Радуги... біліє на пагорбі* дот (О. Гончар), *А та лікарня за містом, край села стоїть* (С. Пушник).

У сучасній російській мові значення найбільшого ступеня близькості виражає прийменник *У*. Він виявляє й найбільшу функціональну активність (за даними суцільної вибірки, на синтаксеми *V+У+Ngen* припадає майже 45% від загальної кількості конструкцій *V+Prep+Ngen* із розглядуваним значенням). Необхідно зазначити, що прийменник *У* має також найжорсткішу лексико-семантичну вибірковість. Так, він не сполучається з іменами – найменуваннями істот, конкретних предметів невеликих розмірів (книга, карандаш, листок, будильник, коробочка, линейка). Коли *У* виступає при дієсловах на зразок *жить, відпочивати, сражатися, воевати, познакомиться, увидеть*, місце поширювача не можуть заповнювати субстантиви на позначення населених пунктів. Інші валентні обмеження йому не властиві: *...брови...сошлись у переносья* (М. Шолохов), *Валериан Иванович випрямился у стола* (В. Астафьев), *Хочет в землю лечь у явора, у ракитова куста* (Н. Асеев), *У корней осин показались грибы* (Д. Кедрин), *Мать стояла у печи* (А. Толстой), *Березовые дрова лежали у верстака* (Г. Марков), *...сидели они у микроскопа* (В. Шукшин), *У костра мы греемся* (О. Мандельштам), *У машины ожидали двое бойцов* (А. Чаковский), *У самых вагонов... бежал лейтенант* (Ю. Бондарев), *Похоронен он у собора* (А. Вознесенский), *У райвоенкомата и райкомов тургеневские девушки стоят* (Ю. Друнина), *...и дождь уйдет у окна* (С. Щипачов), *Покурю у забора* (А. Вознесенский), *Незаметно для себя Мерцалов очутился в центре города, у ограды* (А. Куприн), *У грядок груды овощей лежат* (А. Ахматова), *У пристани четыре лодки качаются* (Л. Сейфуллина), *Двор стоял у самой реки* (В. Каверин), *Люди и тени стоят у входа* (Н. Гумилев).

Синтаксеми *V+У+Ngen* можуть включати до свого складу локативний конкретизатор – займенник *самый*. При цьому вони реалізують значення максимальної близькості: *У самой двери лежал рюкзак* (К. Симонов), *У самого шоссе, воронку вырыв, убила бомба четырех ребят* (А. Сурков). Специфічною рисою сполучень із прийменником *У*, яка вирізняє їх з-поміж інших членів синонімічного ряду, є здатність за певних умов «указувати на конкретне розташування предмета й локума» [102, с. 158]: *Ткнули бабы его головой в снег, а у пояса держат* (Л. Сейфуллина).

Семантику максимального ступеня близькості в українській та російській мовах передають також конструкції *V+ПРИ+Nloc*, які є міжвідмінковим синонімом виділеного вище синонімічного ряду. Їхня специфіка полягає в тому, що вони реалізують «додатковий відтінок безпосередньої суміжної дотичності» [102, с. 29]. В українській та російській мовах синтаксеми *V+ПРИ+Nloc* виявляють розбіжності змістового, функціонально-стилістичного й дистрибутивного характеру.

Значення середнього ступеня близькості в українській мові репрезентують конструкції V+БЛЯ (ПОБЛЯ)+Ngen, V+КОЛО+Ngen, V+ПОРЯД+Ngen, V+ПОРУЧ+Ngen. Дві останні синтаксеми перебувають у відношенні ізофункціональності з конструкціями V+ПОРЯД З+Ninst та V+ПОРУЧ З+Ninst.

У кількісному відношенні сполучення з прийменниками БЛЯ і КОЛО значно переважають над структурами з прийменниками ПОРЯД та ПОРУЧ (за даними суцільної вибірки, на їхню долю припадає відповідно 70%, 20%, 1% і 1% від загальної кількості синтаксем, що реалізують семантику «дія, яка відбувається поблизу від предмета чи об'єкта»).

Стосовно семантики прийменників БЛЯ і КОЛО, існують різні точки зору. Одні вчені (див., напр.: [38]) вважають їх тотожними, інші (див., напр.: [35; 40; 68]) доводять, що кожному з них властивий свій семантичний відтінок: БЛЯ – показник меншої відстані, КОЛО – більшої. Однак при передачі мовними засобами реальної ситуації ми не відчуваємо потреби так тонко визначати ступінь близькості, а тому БЛЯ і КОЛО функціонують паралельно, вважаються «варіантами однієї норми» [21, с. 73]. На наш погляд, таке тлумачення є найбільш аргументованим. Диференційні ознаки прийменників нівелюються, вони легко заступають один одного в будь-якому контексті. Сучасна мовна практика надає перевагу прийменникові БЛЯ. Що ж до сполучувальних можливостей, то прийменники БЛЯ і КОЛО не мають яких-небудь обмежень: – *Чого він гребеться біля діда Тараса?* (Ю. Мушкетик), *Він стояв біля коней* (В. Яворівський), *Максим ... почесав Орлика біля вуха* (Ю. Мушкетик), *Засиділись довго того вечора біля човна* (О. Гончар), *Кренц устав біля лікарні* (І. Микитенко), *Зацвіла шипшина біля плоту* (В. Крищенко), *Біля самого села ... ворушилось щось чорне* (В. Винниченко), *Червоноармійці біля діброви одного бандита втихомирили* (М. Стельмах), *Біля Сули, Дніпрової протоки, три дні й три ночі лютий бій тривав* (Л. Дмитерко), *З'юрмившись біля входу у вівчарню, люди не знали, що їм робити* (В. Бабляк); *А коло Максима стояв н'ятилітній синок* (І. Багрянний), *Кожний козак стояв коло свого коня* (Б. Лепкий), *Пече десь коло серця* (І. Микитенко), *...сидів Івоніка ... коло печі* (О. Кобилянська), *...подорожні полягали коло вогнища* (В. Гжицький), *Коло сіней, коло хати ходить голуб* (Укр. нар. пісня), *У місті коло пошти все стояли безробітні* (С. Пушик), *Стоять вони коло плоту* (В. Бабляк), *Він ... народився ... коло Краснограда* (П. Загребельний), *... ви, мовляв, коло лісу живете* (М. Стельмах), *Коло пристані тихо погойдувалися баржі* (Я. Баш), *Це чути коло ставу* (І. Микитенко).

Поряд із прийменником БЛЯ значно рідше в українській мові функціонує прийменник ПОБЛЯ, який передає відтінок поширення дії у просторі завдяки присутності в його складі елемента ПО-: *Але швидко побіля вогню не бігай* (Г. Тютюнник).

Синтаксеми V+ПОРЯД+Ngen та V+ПОРУЧ+Ngen відрізняються від розглянутих вище конструкцій тим, що можуть сполучатися не тільки з дієсловами статичної дії, нецілеспрямованого руху, а й із вербативами цілеспрямованого руху: *Поряд неї сидів Георгій* (І. Муратов), *...автострада, і*

залізниця, яка бігла поруч асфальтової дороги, зникають у тунелі (Ю. Дольд-Михайлик), *Матвій ішов поруч передньої підводи* (І. Микитенко).

У російській мові семантику середнього ступеня близькості репрезентують конструкції V+ОКОЛО+Ngen, V+ВОЗЛЕ+Ngen, V+ПОДЛЕ+Ngen, які мають функціональні та дистрибутивні відмінності. Як показує обстежений матеріал, для прийменників ОКОЛО та ВОЗЛЕ характерний значно вищий ступінь уживаності, ніж для прийменника ПОДЛЕ (відповідно 30%, 22% і 0,5% від загальної кількості сполучень – репрезентантів розглядуваного плану змісту). Крім того, ОКОЛО та ВОЗЛЕ сполучаються з усіма вирізненими вище лексико-семантичними групами дієслів та іменників: *Около бабы какой-то закричал* (Л. Сейфуллина), *Старуха возилась около ярко пылавшей печи* (А. Куприн), *Я опять сидел возле дяди* (В. Вересаев), *...Саша в это время лежала на кровати возле пианино* (М. Булгаков), *Прохор лежал возле костра* (В. Шишков), *Возле сельсовета он остановился* (М. Шолохов), *...она задержалась возле этой двери* (П. Проскурин), *Остяки ...сгрудились возле костра* (В. Шишков), *... она задержалась возле этой двери* (П. Проскурин), *Остяки...сгрудились возле первой подводы* (В. Шишков).

Прийменники ОКОЛО та ВОЗЛЕ можуть взаємозмінюватися в рамках контексту. Проте не завжди це є можливим, оскільки на сучасному етапі розвитку російської мови прийменник ВОЗЛЕ закріплений за книжним мовленням, а ОКОЛО продовжує залишатися міжстильовим. На нашу думку, це є причиною того, що прийменник ОКОЛО помітно переважає над прийменником ВОЗЛЕ (їхнє співвідношення в тексті загальним обсягом 800 тис. знаків таке: 1,5 : 1).

Проведене нами дослідження повністю підтверджує думку В. І. Кононенка про те, що в наш час прийменник ПОДЛЕ «відступає «під тиском» прийменників ОКОЛО, ВОЗЛЕ» [42, с. 128]. Водночас не погоджуємося із зауваженням цього вченого, що «зазвичай прийменник ПОДЛЕ сполучається з назвами осіб» [там само]. Наводимо такий приклад: у творах В. Каверіна загальним обсягом 600 стор. зафіксовано 7 синтаксем із прийменником ПОДЛЕ. Співвідношення між конструкціями V+ПОДЛЕ+істота та V+ПОДЛЕ+неістота - 4 : 3 : *Катя живет подле доктора Ивана Ивановича - Встал у стены, подле двери* Пор. також: *Робко толпились подле лестницы любопытные зеваки* (В. Астафьев), *Как-то раз Мари остановилась подле кирхи* (К. Федин), *Чибисов ... ломал снарядные ящики подле раскаленной печки* (Ю. Бондарев).

До репрезентантів значення середнього ступеня близькості в обох мовах належать також конструкції V+ПОРЯД 3+Ninst, V+ПОРУЧ 3+Ninst (українська мова), V+РЯДОМ С+Ninst (російська мова). Вони регулярно функціонують у позиції при вербативах цілеспрямованої дії.

Синтаксеми з українськими прийменниками БЛИЗЬКО, ПОБЛИЗУ, БЛИЗЬКО ВІД, ПОБЛИЗУ ВІД, НЕДАЛЕКО, НЕДАЛЕКО ВІД, НЕПОДАЛІК, НЕПОДАЛІК ВІД та російськими прийменниками БЛИЗ, ВБЛИЗИ, БЛИЗКО ОТ, ВБЛИЗИ ОТ, ПОБЛИЗОСТИ ОТ, НЕДАЛЕКО ОТ, НЕВДАЛЕКЕ ОТ, НЕПОДАЛЕКУ ОТ реалізують семантику найменшого ступеня близькості: *Іван Луговський близько ляхів живе* (Укр. нар. дума), *Михайло лежав близько звірят*

(О. Кобилянська), *Столи никрили поблизу контори* (В. Бабляк), *Михайло лежав недалеко бурдея* (О. Кобилянська), *...Ушанчик ... не хронів би так безтурботно недалеко місця злочину* (І. Муратов), *Раптом помітив, що він ліг відпочивати недалеко від братської могили* (Г. Тютюнник), *Ми пливемо неподалік берега* (В. Яворівський), *Жив той знаменитий рибачка Іван Громовий неподалік від Борового* (Ю. Збанацький); *...остановились тільки близ Полтавы* (А. Толстой), *В ясном небе близ луны плывет самолет* (Д. Кедрин), *Зато вблизи катера можно было уже видеть черную маслянистую массу воды* (Л. Соболев), *Степняки ... остановились... близко от черной полосы* (С. Залыгин), *... не пристало мужчине быть вблизи от места, где рожает женщина* (М. Шолохов), *Внизу, неподалеку от подножия сопки, вьется тонкая струйка голубого дыма* (В. Шишков), *После ужина невдалеке от будки мужчины разложили костер* (М. Шолохов), *К тому же неподалеку от притонения пылал костер* (Г. Марков).

У середині цього значення виленується два відтінки: «дія відбувається 1) дещо ближче та 2) більш віддалено від предмета чи об'єкта». У синтаксичних конструкціях такого типу локативні конкретизатори функціонувати не можуть. Поява їх зумовлена впливом співвідносних однокореневих прислівників БЛИЗКО (рос. БЛИЗКО), та НЕДАЛЕКО.

Як висновок зазначимо те, що генетично споріднені українська та російська мови виробили розгалужену систему репрезентантів семантики «дія відбувається поблизу предмета чи об'єкта». Аналізоване інваріантне локативне значення в обох мовах чітко диференціюється на три фрагменти, які формуються за участю ідентичних лексико-семантичних груп дієслів та іменників. Що ж до розбіжностей, то вони стосуються прийменників, які в парі із субстантивами заповнюють правобічну позицію.

1.2.3. Давальний прийменниковий як репрезентант локативної семантики в сучасних українській та російській мовах

У сучасних російській та українській мовах давальний прийменниковий активно функціонує на правах привербального конституента в просторових конструкціях. Утворювані за його участю синтаксичні структури виявляють у зіставлюваних мовах подібність і відмінність. Мета пропонованої статті – схарактеризувати симетрично/асиметричні зв'язки на рівні синтаксем із дієсловом як детермінованим компонентом і залежною від нього прийменниково-відмінковою формою *Prep + N dat*.

Щодо найсуттєвіших незбіжностей між досліджуваними синтаксичними утвореннями, то вони полягають у тому, що конструкціям *V + ПО + N dat*, які активно побутують у російській мові, в українській відповідає *V + ПО + N loc*. Місцевий відмінок із ПО як експлікатор локативності «з'явився в українській мові порівняно пізно і протягом довгого часу вживався поряд із звичайним у цих випадках давальним з ПО» [78, с. 119]. Специфіку, про яку йдеться, визначає

передусім формально-граматична організація – N dat/N loc. Сполучення з прийменником ПО в обох мовах належать до розряду вживаних, що підтверджують результати суцільної вибірки:

Обсяг досліджуваного тексту (в знаках)	Мови	Усього просторових конструкцій V + Prep + N x	З них конструкцій з прийменником ПО	
			V + ПО + N dat	V + ПО + N loc
800 тис.	українська	4081	–	203 (5 %)
800 тис.	російська	4019	315 (7,7 %)	–

Сфера використання синтаксичних структур, які мають у своєму складі прийменник ПО, в українській мові вужча, ніж у російській, що пояснюється активним функціонуванням в українській мові конструкцій V + N inst як синонімів синтаксем V + ПО + N loc. Пор. у цьому зв'язку такі результати суцільної вибірки:

Обсяг досліджуваного тексту (в знаках)	Мови	Усього просторових конструкцій V + Prep + N x	З них конструкцій з прийменником ПО		
			V + ПО + N dat	V + ПО + N loc	V + ПО + N inst
800 тис.	українська	4126	–	203 (5,8 %)	75 (1,8 %)
800 тис.	російська	4107	316 (7,6 %)	–	22 (0,5 %)

Моделі V + ПО + N dat і V + ПО + N loc об'єднує спільність репрезентованих планів змісту і лексико-семантичного складу головних та залежних конститuentів, що формують їх. В обох мовах конструкції реалізують двоє значень: 1) місця, де відбувається дія, і 2) шлях руху в обмежений простір.

У формуванні першого з вищезазначених значень беруть участь дієслова статичної дії (бути, мати, розповсюджуватися, поширюватися, стояти, висіти, розвісити, сидіти, розсістися; быть, находится, иметься, расти, водиться, стоятъ, висеть, развесить, сидеть, рассестся), мовленнєвої діяльності (гукати, гомоніти, загомоніти, кричати, закричати, мугикати; говорить, заговорить, петь, запеть, кричатъ, закричатъ, шептать), зорової та слухової дії і сприйняття (бачити, дивитися, слухати, почути; смотреть, заметить, слушать, слышать), конкретної фізичної дії (ставити, шелестіти, зашелестіти, світитися, засвітитися, копати, шукати, розшукати; искать, раскладывать, разложить, хрустеть, захрустеть, гореть, лить, разлить). Позицію залежного члена обіймають іменники – назви конкретних предметів (стіл, куш, полиця; стол, лавка, стакан, лист), будівель і їхніх частин (кабінет, саж, світлиця, стріха, куток; берлога, дом, комната, угол), обмежених просторів (сад, село, сінокіс, Україна, гай, город, містечко, острів; берег, болото, зимовье, лес, поле, просека, село, Сибирь), напр.: *Натрус сидів і розглядався по юрті* (В. Гжицький), ... *по стрісі клуні шелестять і ворухаться лісові грушки* (М. Стельмах), *Кабани лежали по сажках* (М. Коцюбинський), *Та й вам самим не треба буде для начальства шукать по кутках перваку* (О. Вишня), ... *нас забрали окопи копати по лугах* (С. Пушик), *Тільки вітерець злегка шелестів по темних куцах* (Я. Баш), *По садах у мене на Вкраїні Слухають берези й осокори Навесні дебюту солов'їні* (Г. Чубач); *Как в дом взошел, вынул из походного баульчика инструмент, разложил его по столу* (С. Залыгин), *По берегу в сиротливом россыпе*

горбились домишки (В. Астафьев), *Хрипло запели трубы по дымной степи* (А. Толстой), *Всюду, и по углам и на середине комнаты, лежала в витках пенька* (Г. Марков), *Таня уже разливала по стаканам чай* (К. Симонов), *Голодным-то медведям не спалось по берлогам* (С. Залыгин), *Торф сухой по болотам горит* (А. Ахматова), *Утром морозец хрустит по садам* (Д. Кедрин), *Я был с народом русским, Я с ним ютился по баракам* (Б. Чичибабин).

Специфічною рисою української мови є й те, що значення місця дії можуть передавати поряд із аналізованими конструкції V + N inst: *Росте [аїр] по берегах річок і струмків* (Лікарські рослини) – *Зеленіють берегами квіти, дерева* (П. Грабовський), *Кримські самоцвіти берегом шукаю* (Г. Чубач).

Значення «шлях руху в обмежений простір» в українській і російській мовах реалізують вербативи односпрямованого (йти, пройти, брести, крокувати, сунути, посунути, їхати, поїхати, котитися, прокотитися, тягтися, протягтися, повзти, крастися, скрадатися, пливти, пропливти, летіти, пролітати, везти, провозити, тягти, протягти, нести, пронести; идти, пройти, брести, шагать, прошагать, ковляють, проковляють, ехать, проехать, мчатся, промчатся, нестись, разнестись, катиться, прокатиться, пробираться, пробраться, плыть, проплыть, лететь, пролететь, вести, провести, нести, пронести) або різноспрямованого (ходити, бродити, тиняться, гасати, товктися, бігати, кочувати, плавати, носити, водити; ходить, бродить, ездить, болтаются, ползатъ, метаются, скитаться, летать, плавать, водить, носить) руху. Вони активно сполучаються з іменниками – найменуваннями обмежених чи необмежених просторів (сцена, небо, поле, лука, степ, галявина, гай, ліс, берег, байрак, яр, подвір'я; небо, поле, степь, поляна, опушка, лес, тайга, тундра, роща, лог, ущелье, яр, берег, двор), спеціалізованих територій (город, пасіка, ярмарок, базар, торжище, перон, котлован; виноградник, огород, сад, пасека, сеновал, ярмарка, перрон), акваторій (море, болото, струмок, Сіверський Донець, річка, Дніпро; море, озеро, болото, река, Обь, Иртыш), будівель і їхніх частин (хата, будинок, майстерня, квартира, сіни, передпокій, світлиця, горище, дах, долівка, куток; дом, изба, погреб, сарай, квартира, комната, горница, холл, вестибюль, коридор, чердак, крыша, пол, крыльцо), типів поверхонь (земля, вода, сніг, замети, пісок, стерня, лід, мох, попіл, рілля, дно, асфальт; земля, вода, снег, сугроб, наст, песок, зола, мох, наледь, пахота, пар, целина, дно), конкретних предметів (папір, стілець, шафа, полиця, крижина; ковер, газета, чертеж, стол, книга), континентів і країн, географічних і адміністративних областей, населених пунктів і їхніх частин (Америка, Україна, Італія, Донбас, Троянівка, місто, село, алея, вигін, куток, хутір; Африка, Египет, Азово-Чорноморський край, Сибирь, Заполяр'є, Москва, улица, проспект, аллея, окраина, село, хутор, выгон): *Після наділу Бондариха кілька днів гасала по полях* (М. Стельмах), *По базару ходила, Черевички купила* (Укр. нар. пісня), *Спочатку татарове напали на диких половців, що кочували по Сіверському Діницю, Осколу та Сосні* (В. Малик), *Сниться, ніби на весіллі десь з дружкою по хаті гасаєш* (О. Вишня), *Він... вперше іде по Болгарії* (П. Воронько), *Я дійду і по стерні* (Г. Чубач), *Гарячі сльози котилися по щоках* (А. Дімаров); *Доктора прозвали «изгоняющий червей» и слава его разнеслась по тундре*

(В. Каверин), *В чесучевой тальме она торопливо бегала по винограднику* (Ф. Гладков), *Он мог с ходу решить и поехать, скажем, на пароходе по Оби, по Иртышу* (В. Дудинцев), *Шурка ... стал ходить по избе* (В. Шукшин), *Он скитался по Европе* (К. Паустовский), *Машина юзом пошла по наледю* (К. Симонов), *И снова Зинаида водила по газете пальцем* (С. Залыгин).

Описуване значення в обох мовах передають конструкції V + N inst. Їхня синтаксична специфіка пов'язана з можливістю / неможливістю паралельного вживання у придієслівній позиції іменників тих або тих лексико-семантичних груп чи окремих субстантивів. І в українській, і в російській мовах з вербативами активно сполучаються іменники на позначення обмежених просторів, функціональних територій, акваторій, споруд і їхніх частин: *Не задумуючись побрів лісом* (Ю. Збанацький) – *Дивись, сьогодні кізка по лісу бігала* (Ю. Збанацький), – *А от як ви, ваші преподобія, не боїтесь степом їхати?* (Ю. Мушкетик) – *І по синіх степах дикий вітер повіяв примару* (Є. Маланюк), *Вітер котив полем збитий лижами сніг* (О. Десняк) – *По полю, назустріч лижникам, одна за одною бігли довгі гриви, сипались під ноги* (О. Десняк), *Він крутим узгір'ям подався до берега* (Я. Баш) – *Проходиш по узгір'ю ти* (Л. Дмитерко); *Так прямо все лесом, лесом идите* (А. Куприн) – *Много вас по лесу ходит* (А. Куприн), *Едем мы разбойной ночью с ним тайгой* (В. Шишков) – *Ямщиком я был у него, по тайге возил* (В. Шишков), *И если кто-то, где-то, хотя бы за версту проехал степью – так это Моркошку никак не минует* (С. Залыгин) – *Ну, а нынче эта бочка трепыхалась по степи ни для чего* (С. Залыгин), *Теперь так: этот лесок пройдем, спустимся в лог, пройдем логом – ферма Светлозерская будет* (В. Шукшин) – ... *пошла вода по логам в город* (В. Астафьев).

У складі дистрибутивної моделі «дієслово динамічної дії + іменник – назва населеного пункту або його частини» синоніміка можлива в російській мові лише при іменниках-апелятивах: *Потом медленно пошел назад, по окраинам, которые привели его к жилищу Курта* (К. Федин) – ... *Андрей пробирался знакомыми окраинами к дому, где жил Курт* (К. Федин). Для української мови така синтаксична вибірковість не характерна: *Незабаром машина вже мчала по Широкій* (О. Гончар) – ... *знали Широкою череду у місто на бойню* (О. Гончар), *По площі рухалися колони* (Літ. Україна) – *Хлопець простував міською площею* (В. Чемерис), *Пройдуся по майдану* (Д. Павличко) – *І пройде онук майданами Європи* (Л. Дмитерко).

Притаманні обом мовам конструкції V + K + N dat також мають суттєві відмінності, передусім функціонального плану. У російській мові досліджувана синтаксема є загальноживаною, тоді як в українській мові вона наділена абсолютно низьким ступенем продуктивності. Семантику, яку реалізує в російській мові конструкція V + K + N dat, в українській мові маніфестують нормативні високочастотні синтаксеми V + ДО + N gen. Потвердимо сказане такими кількісними показниками:

Обсяг досліджуваного тексту (в знаках)	Мови	Усього просторових конструкцій V + Prep + N x	З них конструкцій з прийменником ПО	
			V + K + N dat	V + ДО + N loc (семантично співвідносних з V + K + N dat)
800 тис.	українська	4081	–	192 (4,7 %)
800 тис.	російська	4019	401 (9,8 %)	–

У російській мові описувана синтаксема передає двоє значень: 1) указує на наближення або спрямовану дію до кого-, чого-небудь (отже, і на відкритість контакту між рухомим предметом і орієнтиром, стосовно якого встановлено дію), 2) указує на контактну дію, зіткнення між двома або кількома точками простору. Уже було відмічено, що в українській мові вирізнені типи локативного значення реалізують конструкції V + K + N dat і V + ДО + N gen. Спільні для обох мов структури із залежною позицією K + N dat мають ідентичні і специфічні характеристики. Їхня ідентичність пов'язана із планом змісту, а відмінність, як уже було заявлено, – із функціональною активністю і стилістичною наповнюваністю. В українській мові ці конструкції сприймаються «як архаїчний елемент синтаксису» [19, с. 87], оскільки «сполучення дативу з прийменником K вже майже вийшло з ужитку... заховалися здебільшого в старосвітських піснях та в фонетичнім варіанті Д (ИД) в Буковині та почасти в Галичині» [88, с. 60]. Вони, як і будь-який архаїзм, стилістично марковані і не мають широкої сфери вжитку. Поодинокі приклади вживання прийменника K у складі розглядуваної конструкції зафіксовано передусім в усній народній творчості: *Приблудила к зеленому дубу* (Укр. нар. пісня), *Ой калину вітер к землі нахляє* (Укр. нар. пісня), *Сірчиха-Іваниха... к сирій землі крижем упадає* (Дума), *На Лиман-ріку іспадали, К Дніпрі-Славуті низенько уклоняли* (Дума). Синтаксична структура V + K + N dat закріплена також за розмовним стилем: «*Піди (іди) к бісу (чорту)!*», «*Піди (іди) к чортовій матері (нечистій силі)!*», «*Іди к трясям собачим!*». Отже, функціональним еквівалентом конструкції V + K + N dat російської мови є широкоживана в українській мові полісемантична синтаксична структура V + ДО + N gen. Стосовно лексико-семантичної наповнюваності з боку дієслова й іменника, то яких-небудь суттєвих відмінностей не спостережено.

До спільних ознак української та російської мов слід віднести те, що в них уживаються конструкції з прийменниками НАЗУСТРІЧ (НАВСТРІЧ)/НАВСТРЕЧУ, ВСЛІД (УСЛІД)/ВСЛЕД, НАВЗДОГІН (НАЗДОГІН)/ВДОГОНКУ, НАПЕРЕРІЗ/НАПЕРЕРЕЗ. Вони утворюють розряд низькочастотних синтаксем, що констатують такі статистичні дані

Обсяг досліджуваного тексту (в знаках)	Усього просторових конструкцій V + Prep + N x	Конкретні реалізації моделі V + Prep + N dat	Кількість конструкцій	
			укр. мова	рос. мова
800 тис. – українська мова	4019 – українська мова	V + НАЗУСТРІЧ + N dat	13	–
		V + НАВСТРІЧ + N dat	0	–
		V + НАВСТРЕЧУ + N dat	–	5
800 тис. – російська мова	4081 – російська мова	V + ВСЛІД (УСЛІД) + N dat	3	–
		V + ВСЛЕД + N dat	–	7
		V + ВОСЛЕД + N dat	–	0
		V + НАВЗДОГІН + N dat	0	–
		V + НАЗДОГІН + N dat	0	–
		V + ВДОГОНКУ + N dat	–	0
		V + НАПЕРЕРІЗ + N dat	1	–
		V + НАВПЕРЕЙМИ + N dat	0	–
		V + НАПЕРЕРЕЗ + N dat	–	0
УСЬОГО (стосовно всіх інших конструкцій моделі V + Prep + N dat)			17 (0,3 %)	12 (0,4 %)

Аналізовані конструкції не мають відмінностей на рівні реалізованої ними семантики, лексико-семантичного діапазону конститутивних позицій V + N dat.

Самобутність української мови полягає ще і в тому, що в ній, крім вирізнених вище, уживаються синтаксеми V + НАВПЕРЕЙМИ + N dat зі значенням «спрямована дія, яка пересікає чий-небудь шлях». І. Р. Вихованець вважає ці конструкції тотожними [18, с.147]. У різних двомовних лексикографічних джерелах лексему НАВПЕРЕЙМИ перекладено як НАПЕРЕРЕЗ, з чим погодитися важко. На наш погляд, конструкція V + НАВПЕРЕЙМИ + N dat має семантичний відтінок, не характерний для структури V + НАПЕРЕРІЗ + N dat, позаяк указує на те, що спрямована дія або рух відбуваються синхронно з рухомим об'єктом. Це означає, що вона не може мати у своєму складі в ролі детермінувальних членів субстантивів – найменувань шляхів сполучення на взірць дорога, траса, шосе, напр.: *Дехто заходився вибігати навперейми їм* (І. Білик), ... *сіра згряя і кинулась навперейми тарпанам* (В. Чемерис), *Кармелюк схопив дерев'яні відра і пішов навперейми Діброві* (В. Кучер), *Він... притьмом рвонує навперейми дівчині* (В. Малик).

Отже, за давальним прийменниковим в українській та російській мовах закріплена семантика місця дії, напряму і шляху руху, реалізована спільними і специфічними семантико-синтаксичними та лексико-семантичними засобами.

1.2.4. Знахідний відмінок як виразник просторового значення в сучасних українській та російській мовах

Просторові відношення в сучасних українській та російській мовах активно передають конструкції із залежними позиціями *Nacc* і *Prep + Nacc*. Способи репрезентації локативності в зіставлюваних мовах збігаються за багатьма параметрами. В обох мовах функціонують синтаксичні структури *V + Nacc*, проте ступінь уживаності їх надто низький, що засвідчують результати суцільної вибірки, представленої в такій таблиці:

Обсяг досліджуваного тексту (в знаках)	Мови	Усього конструкцій <i>V + Nacc</i>	З цих конструкцій	
			<i>V + Nacc</i>	<i>V + Prep + Nacc</i>
800 тис.	укр.	1337	13 (1%)	1321 (99%)
800 тис.	рос.	1356	18 (1,3%)	1338 (98,7%)

Аналізованим конструкціям властива також обмеженість у плані вибору головного компонента: реалізатором значення виступає невелика група дієслів динамічної дії, які мають у своєму складі префікси *про-* і *пре-* (*проминути, пройти, проїхати, проїжджати, пробігти, перейти, переходити, перебрести, переплисти, переповзти, переступити, перелетіти, перетнути; пройти, проехати, проезжати, пробежать, пролететь, перейти, переходить, перешагнуть, переползти, пересечь, перевалить*). Перший репрезентує значення «переміститися, просунути(ся) вперед, здолати яку-н. віддаль», другий – «спрямувати дію з одного місця в інше через простір» [95, с. 234, 232-233] (див. також: [63, с. 369, 365]): *Проїхали Лубни* (А. Головка), *Євмен з Харитоном переїхали галявину та заглибилися в ліс* (Ю. Збанацький); *Прошли леса... прошли лог, свернули направо* (В. Шукшин), *Он спустился в глухую балку и перешёл вброд шумливый поток* (В. Шишков). Розряд основних носіїв валентності доповнює безпрефіксний вербатив *минути* (*миновать*): *Швидко минули Київ...* (П. Загребельний); *Он уже миновал соснячок* (Б. Васильєв). Крім семи «простір», розглядувані синтаксичні структури актуалізують сему «об'єкт».

Основним виразником локативних відношень в системі каузативних синтаксем є конструкція *V + Prep + Nacc*, загальна семантика якої – вказівка на рух або іншу спрямовану дію. Реалізація виділеного значення пов'язана передусім із дієсловами руху, переміщення, іншої фізичної дії, що асоціюється з рухом (*іти, бігти, пливти, летіти, повзти, нести, вести, ховатися, кинути, сісти, лягти, метнутися; идти, бежать, плыть, лететь, лезть, ползти, метнуться, нести, вести, прятать, бросить, кинуть, сесть, лечь, сунуть, плеснуть*). Рідше функцію предиката виконують вербативи зорової дії (*дивитися, оглянутися; смотреть, оглянуться*), звучання і мовлення (*гуркати, торохкотіти; кричать, шуметь*). Придієслівну позицію разом із субстантивами – найменуваннями власних і загальних назв населених пунктів, географічних областей, країн, континентів (*хутір, місто, Харків, Таврія, Польща, Америка; село, райцентр, Москва, Заполяр'є, Латвія, Африка*),

установ (виконком, штаб, посольство; сельсовет, магазин, контора), транспортних засобів (віз, човен, автобус, вантажівка; машина, карета, вагон, метро), будівель і їхніх частин (хата, клуня, корчма, погріб, стайня; дом, комната, зал, коридор), предметів різної форми і призначення (кишеня, книга, чашка, шапка; ліжка, коробочка, тарелка, ящик, шкаф), більш або менш чітко обмежених територій (сад, гай, яр, подвір'я; двор, лес, степь, долина), акваторій (річка, Дніпро; болото, Волга), соматизмів (шия, спина, очі; уши, губы, голова), типів поверхонь (сцена, стерня, долівка, сніг; земля, помост, пол, трава), шляхів сполучення (шлях, стежка, шосе; дорога, тропинка, мост), спеціалізованих територій (водопій, тік, сінокіс, торг; розарий, виноградник, пасека, ярмарка), сторін світу (захід, схід; север, юго-запад), астрономічних об'єктів (хмара, небокрай, скеля; туча, гора) обіймають прийменники В/У (рос. В), НА, ЧЕРЕЗ, КРІЗЬ (рос. СКВОЗЬ), ЗА, ПІД (рос. ПОД). Ступінь продуктивності конструкцій, об'єднаних структурною схемою V + Прер + Насс, неоднаковий, що підтверджують статистичні дані, які одержано внаслідок суцільної вибірки, здійсненої на матеріалі текстів різної стильової належності загальним обсягом 800 тисяч знаків у кожній із зіставляваних мов:

Мови	Усього конструкцій V + Прер + Насс	З них конструкцій із прийменниками					
		В/У (рос. в)	НА	ЧЕРЕЗ	КРІЗЬ (рос. СКВОЗЬ)	ЗА	ПІД (рос. ПОД)
укр.	1329	593 44,8%	561 42,4%	61 4,6%	17 1,3%	34 2,6%	35 2,6%
рос.	1338	650 48,6%	526 39,3%	67 5%	14 1%	39 2,9%	42 3,1%

На основний план змісту накладаються різні семантичні відтінки, що уточнюють загальнішу порівняно з ними локативну спрямованість. Ці відтінки формують прийменник і поєднувані з ним субстантивні словоформи.

У сучасних українській і російській мовах знахідний відмінок, заповнюючи в парі з прийменниками НА, В/У (рос. В), ЧЕРЕЗ, КРІЗЬ (рос. СКВОЗЬ), ЗА, ПІД (рос. ПОД) валентні позиції при дієсловах, передає значення напрямку і шляху руху. З прийменником В/У (рос. В) він реалізує такі диференційовані локативно-директивні значення:

1) «напрямок руху в межі чи всередину простору»: *Неси вже свої паски в комору* (М. Стельмах), *Люди ховалися в льохи* (О. Довженко), *А вночі... йшов у поле* (В. Винниченко); *Епифан шел в баню, прихрамывая и покачиваясь* (Г. Марков), *Зрители бросали в картуз медную мелочь* (А. Куприн), *Шурка сунул руки в карманы* (В. Шукшин). Важливо наголосити, що в українській мові описуване значення активно реалізує родовий відмінок із просторовим прийменником до, пор.: *Улас пішов у хлів* (Г. Тютюнник) – *Йде до хліва, бере налигача, налигує мене й веде напувати* (Остап Вишня);

2) «напрямок руху через внутрішній простір предмета»: *В оту дірку пиво вливається* (Остап Вишня), *У розчинені двері вривався жорстокий мороз* (І. Микитенко); *В щелочку смотрю я* (А. Ахматова), *Лился свет в стеклянное оконце* (Д. Кедрин);

3) «напря́м руху до предмета»: *Твердохлі́б гляну́в у висо́кість* (І. Цюпа), *З незвичайною спритністю зі́рвав з плеча рушницю, клацну́в затвором і спрямува́в мені її в голову* (Ю. Збанацький); *Снару́жи кто-то яро́стно броса́л в стёкла́ окон горсти мелкого сухого песка* (А. Купрін), *И смотре́т он в потоло́к* (А. Булгаков);

4) «напря́м руху на поверхню предмета»: *А воно́ штук із десяти́ у лоба́ як ужа́рять!* (Остап Вишня), *Дошч у шибку́ висту́кує* (В. Крищенко); *Дул в лице́ ему́ тёплый ветер* (М. Шолохов), *Дежурные по детдому́ уже не раз гро́хали в дверь* (В. Астафьев).

Знахідний відмінок з прийменником НА репрезентує трое диференційованих значень – органічних складників загальної семантики «напря́м руху»:

1) «напря́м руху на поверхню предмета»: *Маланка сі́ла на призьбу́ і покла́ла на колі́на руки* (М. Коцюбинський), *Теплий ватяник зав'язала́ На застуджений свій попере́к* (В. Симоненко); *Я лё́г на снег* (В. Каверін), *Дед стави́л на стол коробку конфет* (Е. Евтушенко);

2) «напря́м руху в межі або всередину простору»: *Приклепемо́ косу́ та поїдемо́ на сінокі́с* (О. Довженко), *Може, ще хтось з самооборо́ни притарабани́вся на збори́* (М. Стельмах); *Кондрат е́зди́л на куро́рт и по пу́ти заверну́л к сы́ну* (М. Шукшин), *Ей бы́ толькo на игри́ща ходи́ть, поменьше́ работай́т* (М. Шолохов);

3) «напря́м руху в бік просторового об'єкта»: *На захі́д іду́ть ле́гіони* (В. Сосюра), *Човен справді́ йшов́ просто́ на скелю́* (Я. Баш); *На танки́ поше́л с автоматом* (Ю. Друніна), *Подсле́повато щу́рясь, она́ двигала́сь на петуши́ное пение́* (П. Проскурін).

Прийменниково-відмінкова форма ЗА + Насс, яка заповнює валентні позиції дієслова, маніфестує такі диференційовані значення директивності:

1) «напря́м руху за межі простору»: *Послу́хався ба́тька, взяв ли́жі і помча́в за місто́* (О. Десняк), *...Багачі́ вивели́ його́ за село́* (О. Гончар); *Младший лейтенант Синцо́в вывел́ за До́н полови́ну бата́льона* (К. Симонов), *...езди́ли на массовку́ за горо́д* (В. Дудинцев);

2) «напря́м руху на об'єкт чи місце діяльності»: *Приходи́ти ранком до́ класу́, сі́дати за парту́ й слухати́* (О. Кундзіч), *Лебедине́ць сі́в за кермо́* (І. Цюпа); *Вера́ села́ за ро́яль* (В. Вересаєв), *Сяде́м с тобою́ за сто́л и буде́м разгово́ривать́ долго-долго́* (Г. Марков);

3) «напря́м руху на другий, протилежний, бік предмета»: *Вийши́ли за клу́ню* (Остап Вишня), *А старий́ поплента́вся за скелю́* (Я. Баш); *Шофе́р засовыва́ет за обшла́г телеграмму́* (К. Федин), *...заверну́л он за па́кгауз и обмер* (Б. Васильєв).

Конструкція з придієслівним компонентом, утвореним за участю знахідного відмінка з прийменником ПІД (рос. ПОД), як і попередні синтаксичні структури, належить до полісемантичних і виражає такі диференційовані значення:

1) «напря́м руху нижче якого-небудь предмета»: *Мина́ миттю́ влі́з у хату́ і полі́з під́ пі́ч* (О. Довженко), *Всі́ в одну́ секунду́ муся́ть порину́ти під́ мізерну́ потерту́ рядни́ну* (О. Гаврилюк); *Затолка́ли парня́ под́ ле́стницю́* (В. Астафьев), *Ну, залезла́ под́ крова́ть, шу́рюю там тря́пкой* (Г. Марков);

2) «напря́м руху в бі́к просторового об'єкта»: *То Семен Палій під Полтаву прибуває* (Укр. нар. дума), *Як ми відступали колись під Москву* (П. Воронько); *...дивизию перебрasyвають под Сталинград* (Ю. Бондарев), *Продали її под Касимов* (Б. Можаяв);

3) «напря́м руху в нижню частину предмета»: *Вийди, вийди, дівчинонько, під густу вербу* (Укр. нар. пісня), *Чого ж прокрадався під його вікно* (Ю. Яновський); *Разметнов лег под теплый фундамент* (М. Шолохов), *...[мужичонка] по-волчьи взвыл и дополз куда-то под сарай* (В. Шишков).

Цей фрагмент директивності в українській мові може передавати конструкція V + ДО +Ngen, а в російській – V + К + Ndat, пор.: *Не двічі під ноги камінчик упав!* (Г. Чубач) – *Листки росу до ніг трусили* (Г. Чубач); *...старуха тюрю тебе под нос сует* (М. Шолохов) – *Дедушка поднёс бутылочку к носу* (Г. Марков).

Крім значення директивності, знахідний відмінок із прийменником передає також семантику шляху руху. Конкретним репрезентантом цього плану змісту виступає конструкція V + ЧЕРЕЗ + Nacc. Вона виражає такі диференційовані локативно-транзитивні значення:

1) «наскрізний шлях руху в межах просторової одиниці без подолання перешкод»: *Біжу в нестямі через поле* (Г. Чубач), *А вночі шугнув через грядку* (В. Симоненко); *Казаки не пойдут через горелую степь* (А. Толстой), *И вот проследовала через Лебяжку та военная колонна* (С. Залыгин);

2) «шлях руху над поверхнею простору»: *Через гори й долини лине пісня з Посулля* (А. Дімаров), *Та летіла зозуленька через сад* (Укр. нар. пісня); *Белка... перелетала через дорогу* (А. Толстой), *Но к ним через моря и реки, Просторы, площади, снега Несётся шар* (Н. Заболоцкий);

3) «переміщення з одного простору в інший шляхом, що являє собою отвір»: – *А чого ж ви через вікно плигали?* (В. Гжицький), *Через відкритий люк башти Леонід звично забрався всередину* (О. Гончар): *...другие через проломы и дыры уже пробирались по ту сторону* (К. Симонов), – *Выходи по одному через лаз!* (Б. Васильев).

У формуванні виділених вище конкретних значень беруть участь також префікси, що утворюють з прийменником відповідні пари: *в-* / *у-* [рос. *в-*] ↔ *в* / *у* [рос. *в*], *на-* ↔ *на*, *пере-* ↔ *через*, *про-* ↔ *крізь* [рос. *сквозь*], *за-* ↔ *за*, *під-* [рос. *под-*] ↔ *під* [рос. *под*]. У російській мові вербативні форманти можуть виконувати ще й смислорозрізнявальну функцію. Так, префікс *в-* (*вз-*) указує на те, що дію спрямовано вгору, а префікс *с-* сигналізує про те, що дію спрямовано вниз: *Прохор Громов вскочил на решётку и, разодрав об железо шинель, перепрыгнул* (В. Шишков) – *...старая кошка легко соскочила на полуоткрытую ставню* (М. Шолохов). В українській мові префікс *з-* не наділений цією семантичною рисою. Засобом розрізнення значень «рух угору» і «рух униз» є мікро- або макроконтраст: *Ось він [батько] ще раз оглянувся на будинок і сплигнув на полудрабки* (О. Десняк), *Він [юнак] сплигнув на землю і спорожнив кишеню* (О. Десняк).

Конкретні репрезентанти структурної моделі V + Prep + Nacc, маючи подібний лексико-семантичний склад конститутивних позицій, передаючи

адекватні диференційовані значення, виявляють деякі розбіжності в порівнюваних мовах. Так, в українській мові загальна семантика спрямованості має ширший спектр конкретних значень, ніж у російській мові. Крім уже вирізнених, до нього входять і такі локативно-директивні значення:

1) «шлях руху мимо точки простору, але поблизу її» (ПОВЗ + Насс): *Знівечений... бочком пройшов повз господиню* (А. Мороз), *Ця сама колона рухається й тепер повз вікна* (І. Багрянний). «Стильовими синонімами» прийменника *повз* є прийменники *проз* і *попроз*, «діалектним еквівалентом» його виступає прийменник *попри* [36, с. 86]: *...хтось швидко промайнув проз вікно* (О. Копиленко), *Попрроз мій городик стежечкою до іншої йдеш* (П. Чубинський), *...він стрілою пролетів попри її юрту* (В. Гжицький);

2) «напрямок руху в межі простору, лімітованого кількома точками» (V + МІЖ/МЕЖИ + Насс): *...вони пішли між молодь* (О. Десняк), *Вона вийняла в нього з-під боку рушницю і кинула її між кавуни* (В. Яворівський). Цю семантику в російській мові приблизно передають конструкції V + К + Ndat, V + МЕЖДУ + Ninst: *Надя враз метнулася між дерева і невдовзі принесла волоських горіхів* (О. Десняк) – *Надя метнулася к деревьям*;

3) «напрямок руху, спрямований на лицевий бік предмета», «напрямок руху до переднього боку локативного орієнтира» (V + ПЕРЕД + Насс): *Перед сходи під'їхала гетьманська парадна карета* (Б. Лепкий), *І вона совала йому перед очі сухі і чорні, немов залізнi, руки* (М. Коцюбинський). Найближчим відповідником цієї конструкції в російській мові є синтаксичні структури V + К + Ndat, V + ПЕРЕД + Ninst, напр.: *Молоток... упав Олені перед ноги* (О. Кобилянська) – *Молоток упал к ногам Елены, ... [він] бачив отут перед себе оцю трагічну сцену* (І. Микитенко) – *Он видел перед собой эту трагическую сцену*;

4) «напрямок руху в простір, розташований вище від локативного орієнтира», «напрямок руху в бік просторового об'єкта» (V + НАД + Насс): *Над лісом підносилися рицарські списи* (М. Бажан), *Пішла я аж над ріку* (С. Пушик). Аналізоване значення в російській мові передають конструкції V + К + Ndat: *Піде над річку, порюмсає – і знов добре* (У. Самчук) – *Пойдет к реке, поплачет – и снова хорошо*. Синтаксичні структури із залежною позицією К + Ndat передають наближення кого-, чого-небудь до кого-, чого-небудь, указують на загальний напрямок руху й не репрезентують значенневого відтінку «близькість між рухомими предметами й точкою, у напрямку до якої здійснюється рух». Цей відтінок виразно реалізує українська конструкція V + НАД + Насс.

Деякі з прийменниково-відмінкових форм, зокрема НАД + Насс, ПЕРЕД + Насс, МЕЖ + Насс, функціонували і в російській мові, але з часом вийшли з ужитку [58, с. 150]. У «Российской грамматике» М. В. Ломоносова читаємо, що прийменник МЕЖ сполучався з Насс [50, с. 572]. У «Толковом словаре живого великорусского языка» В. І. Даля знаходимо відомості про те, що прийменники «Между, межъ... означает съ вин. окончательное направление и движение» [28, с. 313]. Пізніші граматики й лексикографічні джерела сполуки МЕЖ + Насс не фіксують. Сполука ПЕРЕД + Насс використовувалась «активно в древнерусских

пам'ятках» [58, с. 143], були вживаними в мові XVIII ст. і зрідка фіксуються в мові XIX ст. [79, с. 118]. Щоправда, на той час вона сприймалася вже як архаїчна [84, с. 239].

Проаналізовані конструкції української мови мають низький ступінь продуктивності, однак це не дає підстав твердити про їхню абсолютну синтаксичну неперспективність. Пор. у цьому зв'язку такі статистичні дані:

Обсяг досліджуваного матеріалу в знаках	Усього просторових конструкцій V + Преп + Nacc	З них конструкцій із прийменниками (у %)		
		МІЖ / МЕЖИ	ПЕРЕД	НАД
800 тис.	1337	0,3%	0,3%	0,2%

Українській мові, на відміну від російської, властиве явище граматичної синонімії. Конструкції з прийменниками ЗА і ПОЗА, ПІД і ПОПІД, МІЖ/МЕЖ і ПОМІЖ/ПОМЕЖИ, ПЕРЕД і ПОПЕРЕД, НАД і ПОНАД функціонують як синтаксичні синоніми. Синтаксичні структури зі складними прийменниками виражають додатковий відтінок поширеності руху в просторі. Цей відтінок утримує на собі початковий елемент ПО-, що входить до прийменників ПОЗА, ПОПІД, ПОМІЖ / ПОМЕЖИ, ПОПЕРЕД, ПОНАД. Пор.: *Хіба що іспанська війна розширилася поза Піренеї* (О. Гаврилюк) – ...*Багачі вивели його за село* (О. Гончар); *Чого ж прокрадався під його вікно* (Ю. Яновський) – ...*вона майже бігцем кинулася понід верби* (Ю. Мушкетик); *Потому засвітив свічку і застромив її між пальці* (М. Коцюбинський) – *А як сонце родилося в крові і цілувало поміж довгі вій їх очі* (В. Стефаник); *Ой прибіг мій козаченько та й перед ворота* (Укр. нар. пісня) – *Чом ти ходиш поперед мій двір* (Укр. нар. пісня); *Бур'яни аж над хату повиганялись* (В. Яворівський) – ...*а зір її летів кудись понад хати* (Р. Купчинський). Крім характерної для кожної з порівнюваних мов синонімічної пари V + В/У (рос. В) + Nacc – V + НА + Nacc, українській мові притаманні також синонімічні ряди V + В/У + Nacc – V + ДО + Ngen, V + НА + Nacc – V + ДО + Ngen і V + В/У + Nacc – V + НА + Nacc – V + ДО + Ngen.

1.2.5. Синтаксичні конструкції з орудним безприйменниковим локативним у сучасних українській і російській мовах: семантико-синтаксичний та синонімічний виміри

Для орудного відмінка первинною семантико-синтаксичною функцією є інструментальна, «що розщеплюється на дві взаємопов'язані функції знаряддя і засобу» [20, с. 65], а вторинними – локативна, темпоральна, суб'єкна й об'єкна.

Об'єктом пропонованого дослідження є орудний безприйменниковий відмінок як репрезентант локативної семантики в сучасних українській і російській мовах.

У порівнюваних мовах просторові відношення реалізуються безприйменниковим і прийменниковим орудним відмінком, причому

домінуювальну позицію в обох мовах займають прийменниково-відмінкові форми, свідченням чого є такі кількісні показники:

Обсяг досліджуваного тексту (в знаках)	Мови	Усього просторових конструкцій із залежним орудним відмінком	З них конструкцій	
			V+Ninst	V+Prep+Ninst
800 тисяч	українська	482	75 (16%)	407 (84%)
800 тисяч	російська	374	22 (6%)	352 (94%)

В українській мові конструкції V+Ninst функціонують значно активніше, ніж у російській (співвідношення 3,4 : 1). Це зумовлено процесом граматичної перебудови систем аналізованих синтаксем в історії порівнюваних мов. Сфера їхнього вживання поступово звужувалася, окремі закріплені за ними значення з часом стали репрезентувати прийменниково-відмінкові форми і прислівникові слова [59, с. 67–68]. Сама ж перебудова спричинена потребою розмежувати локативні диференційовані значення «місце як шлях руху» і «місце як простір, у межах якого відбувається дія». Для позначення останнього, почала використовуватися конструкція з прийменником ПО, орудний відмінок «почав позначати шлях цілеспрямованого руху предмета» [15, с. 263]. Послідовніше конкуренція між просторовими синтаксемами Ninst і ПО+Ndat виявлялася в синтаксичному ладі російської мови. Пор. у цьому зв'язку такі результати суцільної вибірки:

Обсяг досліджуваного тексту (в знаках)	Мови	Усього просторових конструкцій V+Prep+Nx	З них конструкцій		
			з прийменником ПО		безприйменникові
			ПО+Ndat	ПО+Nloc	
800 тисяч	українська	4107	–	203 (5,8%)	75 (1,8%)
800 тисяч	російська	4126	316 (7,6%)	–	22 (0,5%)

Наслідком цієї конкуренції стало те, що, по-перше, дієслова нединамічної дії програмують єдино можливу позицію – ПО+Ndat, по-друге, аналізований детермінувальний компонент дуже рідко сполучається з вербативами нецілеспрямованої дії. Українській мові, на відміну від російської, властива дистрибутивна модель «статичне дієслово+Ninst»: *Що чути селом* (М. Коцюбинський), *Селом забринів сміх* (В. Бабляк). Суцільна вибірка показала, що ступінь продуктивності конструкцій із дієсловом статичної дії низький:

Обсяг досліджуваного тексту (в знаках)	Мова	Кількість конструкцій V+Ninst	Кількість детермінованих дієслів	
			динамічної дії	статичної дії
800 тисяч	українська	75	73 (97,3%)	2 (2,7%)

Семантика шляху переміщення, яку реалізують в українській і російській мовах синтаксеми V+Ninst, представлена такими конкретними диференційованими значеннями: 1) «рух по поверхні просторової одиниці, що

являє собою відкритий або внутрішній локум», 2) «рух через внутрішні межі просторової одиниці». Пор.: *А бричка мчить уже сонним шляхом* (М. Стельмах) – *Тамара Иннокентьевна, медленно, ощупью прошла тёмным неосвещённым коридором на кухню* (П. Проскурин) і *Сьомка вже надумав тим ходом кудись пройти* (Ю. Смолич) – *Раздался стук и задним ходом Сигнули в лес за вором вор* (Д. Кедрин).

Основною базою для творення конструкцій із першим семантичним описом є вербативи цілеспрямованої дії (йти, мчати, побігти, простувати, брести, переповзти, сунути, летіти, опускатися – идти, мчатъ, побежать, направляться, брести, переползти, сунуть, лететь, опускаться). Залежну позицію в обох мовах регулярно заповнюють іменники – найменування наземних (сухопутних) шляхів сполучення (дорога, бруківка, шлях, путівець, стежка, міст, коридор, вулиця, просіка – дорога, трасса, тропинка, мост, переход, коридор, улица, переулок), водних об'єктів (ріка, протока, канал, русло – река, пролив, канал, русло), різних спеціалізованих і неспеціалізованих територій (ліс, бір, сад, тундра, яр, лука, поле, сосняк, пасіка, город – лес, роща, бор, сад, тайга, степь, опушка, пастбище, огород), споруд і їхніх частин (кімната, канцелярія – комната, молельня), населених пунктів і їхніх частин (місто, хутір, майдан, околиця, куток – город, столица, село, окраина): *Путівцем ... мчала руда коняка* (О. Довженко), *Австрійські вояки ходили тим мостом* (С. Пушик), *І йтимеш вулицею спокійно і не блиматимеш* (Остап Вишня), *Рікою влітку рухалися цілі каравани із здобиччю* (Скляренко), *Потім всі троє підводяться, йдуть подвір'ям* (М. Стельмах), *Вони повільно йшли луками* (А. Дімаров), *Раз проходив канцелярією й бачив, що дехто з людей грав у карти* (Ю. Яновський), *Було гарно йти ранковим містом* (Ю. Мушкетик) – *Он сидел и смотрел на женщину, что торопливо шла пыльной дорогой* (В. Липатов), *...я проезжаю мостом через Эльбу* (К. Симонов), *Они вышли из метро и пошли переулками к Усачёвке* (К. Симонов), *Пока «секрет» шёл руслом реки, Грэй стоял у штурвала* (А. Грин), *А Сенька уже улепётывал огородами* (В. Липатов), *Ты медленно проходишь пёстрым лугом* (Д. Кедрин), *Они прошли просторной светлой комнатой* (К. Федрин), *Части проходили деревней* (Д. Фурманов).

Дані нашої картотеки, проведений аналіз дають право твердити, що на рівні українсько-російських конструкцій V+Ninst існують суттєві розбіжності, які стосуються лексико-семантичного складу детермінованого й детермінувального компонентів. Щодо заповнювача придієслівної позиції, то вони такі: у російській мові її не можуть експлікувати іменники – власні назви вулиць, провулків, акваторій, населених пунктів, тоді як для української мови ця лексико-семантична вибірковість не є характерною: *Горбатюк повільно йшов вулицею, спускаючись до Дніпра* (А. Дімаров) – *А Пушкінською знову знали партію наших полонених* (О. Гончар), *Я ходила разів сто чи двісті Маршалковською* (Л. Дмитерко), *Їде він Золоторітською вулицею – прямо до Софії – і думає* (В. Малик); *Рікою пропливало сало* (О. Десняк) – *Дніпром посувалися баржі* (Л. Дмитерко), *Тихим Дунаєм козак човником їде* (Українська народна пісня), *Картини пливуть, линуть*

води *Дунаєм, Десною* (О. Довженко); *Було гарно йти ранковим містом* (Ю. Мушкетик) – *Якось Нью-Йорком, крізь ядуху сперту, я брів, мов Дант, в сірчанім тумані* (Б. Олійник).

Розряд субстантивів, які в українській мові заповнюють придієслівну позицію конструкції V+Ninst із локативним типом детермінації, активно розширюють ті, які номінують різні типи покриву (вода, земля, сніг, наст, пісок, стерня), території, покриті рослинністю (жито, пшениця, ячмінь, шелюги, спориш): *Іду я рідною землею* (В. Сосюра), *Сім-вісім кілометрів плив водою* (С. Пушик), *Брели глибоким снігом, провалюючись по черево* (Ю. Збанацький), *Звернули ліворуч і наввипередки побігли голубуватим настом* (О. Десняк), *Заєць біз житом* (О. Кобилянська), *Повела житами стежка невисока* (В. Симоненко), *Іду споришами (тут стежка була)* (Г. Чубач). Ці іменники можуть уживатися як в однині, так і в множині. Функціонуючи у формі множини, вони вирізняються не лише семантичною специфікацією, оскільки уточнюють дію, названу дієсловом, конкретною локативно-дистрибутивною характеристикою, а й мають стилістичну забарвленість – «відтінок поетичності» [42, с. 235]. Поетичність стає відчутнішою, коли форми множини набувають іменники групи *singularia tantum*.

Важливо наголосити, що роль придієслівного компонента в українській мові, на противагу російській, виконують також іменники на позначення континентів, держав, географічних і адміністративних областей (країна, держава, Америка, Україна, Урал, Сибір, Волинь, Київщина): *І тінь моя країною бреде* (М. Бажан), *Ітиме дивізія Уралом і зростатиме уральцями, Йтиме Сибіром і зростатиме сибіряками* (О. Гончар). До регулярних репрезентантів позиції Ninst в українській мові входять субстантиви небо і небозвід: *Небом пропливали тривожні хмари* (О. Гончар), *І вечірній над селами дим, Нече спогад, забутий і милий, Проплива небозводом блідим* (Л. Первомайський).

До виділених характеристик слід віднести й те, що іменники – назви пристроїв і механізмів для транспортування чого-небудь (труба, газопровід, нафтопровід, тунель, рейки, конвеєр, транспортер, сідці – труба, газопровід, нафтопровід, тунель, рельси, конвеєр, транспортер, ступеньки) в російській мові у формі родового відмінка без прийменника не вживаються [23, с. 113], тоді як для української мови вони є регулярними: *Крутим насипом дерлись взводи, густо повзли залізничним полотном* (О. Десняк), *Дук повернувся і мовчки почав підніматись бетонними сходами* (Я. Баш), *Тут, як ніде відчувалось, що скоро цими тунелями промчить Дніпро і закрутить турбіни* (Я. Баш). Уживання безприйменникових сполук, однак, пов'язані зі стильовими особливостями позаяк вони закріплені за художньою й розмовною сферами і практично не представлені в наукових і публіцистичних стилях, де регулярно побутують їхні синтаксичні синоніми, утворені за участю прийменника ПО та іменника в місцевому відмінкові.

Незбіжності на рівні детермінованого конституента стосуються насамперед можливості або неможливості функціонування у структурі синтаксеми V+Ninst дієслів цілеспрямованої і нецілеспрямованої дії. Так, А. М. Булигіна зауважує, що в російській мові для родового місця типовою є позиція при вербативах

цілеспрямованого руху [15, с. 249 – 250]. Великий за обсягом матеріал, що є в нашому розпорядженні, дає підстави погодитися з такою думкою. У досліджуваних текстах зафіксовано лише поодинокі випадки вживання дієслів з ідентифікувальною семою «нецілеспрямований рух»: *Я весной сорок второго под Вязьмой два месяца лесами скитался* (К. Симонов). В українській мові ці дієслова наділені таким же валентним потенціалом, як і вербативи цілеспрямованого руху: Пор.: *Дорогою ... їхав хтось на ровері* (Р. Купчинський), *А незабаром степом їхали ті самі тачанки* (О. Гончар), *Летіли містом молодики* (Ю. Смолич), *Йшла коридором, розмахувала портфеликом* (Ю. Збанацький) і *Садом я блукаю тихою ходю* (В. Сосюра), *Ще містом розлючені бродять пожежі* (Л. Дмитерко), ... [дорога] *звивалася і петляла луками* (Ю. Збанацький), *селом обережно засновигали інші постаті* (М. Стельмах), *Чом хмара тебе на Байгору не пригнала, чом не блукав ти степами й яругами?* (Ю. Яновський), *Подвір'ям без ланцюга сновигає білий пес* (В. Яворівський), *Так з вогнем і мечем метався українськими просторами фон Крауз* (О. Довженко), ... [він] *мотався дорогами Криничанського району* (І. Цюпа). Важливо, проте, наголосити, що останнім притаманний вищий ступінь продуктивності. За даними суцільної вибірки із тексту загальним обсягом 800 тис. знаків, дієслова цілеспрямованої й нецілеспрямованої дії у плані функціонування співвідносяться як 5 : 1.

Специфічною рисою української мови є й те, що синтаксична структура V+Ninst може мати у своєму складі дієслова конкретної фізичної, звукової дії (шукати, литися, пустити, котити, стелитися, гудіти, гриміти, шелестіти, торохкотіти): *Соняхи вже цвіли, ціле море їх, золоточолих, розлилося степами* (О. Гончар), *А долиною стелиться чудесна музика* (В. Гжицький), *Віз заторохкотів вулицею* (О. Десняк). У російській мові ці вербативи є авалентними стосовно словоформи Ninst із просторовою семантикою, «рух по поверхні просторової одиниці, що являє собою відкритий або внутрішній локум».

У структуруванні другого локативного значення – «рух через внутрішні межі просторової одиниці» – беруть участь лише окремі дієслова на взірць (піти, йти, бігти, текти – пойти, идти, течь). З боку залежних словоформ також спостережено жорстку лексично-семантичну обмеженість. Позицію Ninst обіймають субстантиви – соматизми горло, рот, вухо, ніс (горло, рот, ухо, нос) і лексеми хід (ход). Для останньої, через її синсемантичність, характерна обов'язкова сполучуваність з атрибутивним словом, що виконує роль маркера локальності дії: *У когось бурхала горлом кров* (О. Гаврилюк), *Сьомка вже надумався тим ходом кудись пройти* (Ю. Смолич); *Сердце вот тут ... горлом лезет* (В. Шукшин), *Им удалось выйти задним ходом* (В. Каверин). В українській мові синтаксична позиція, яку програмують дієслова руху, можуть експлікувати також іменники дірка, отвір, щілина.

На ранніх етапах розвитку української й російської мов склад обох компонентів конструкції V+Ninst був значно ширшим. Роль основного носія валентності виконували не тільки дієслова динаміки, але й вербативи фізичної дії, що асоціюються з динамікою, а функцію залежного члена – субстантиви –

найменування різних отворів (хвіртка, ворота, двері – окно, дверь, калитка). Згодом цю безприйменникову синтаксичну структуру почала витісняти конструкція V+Через+Насс (див.: 15; 51; 87): *Ті удари забігають у світлиці через відчинені двері* (Ю. Яновський), *Голос диктора видався Тані таким противним, що вона, не задумуючись, вискочила через вікно* (О. Гаврилюк); *Дядя ... натаскал с помощью этого приспособления через открытое окно кухни несколько десятков румяных булочек и устроил пышный пир* (К. Паустовский), *...они бросали снасти через окошко в избу, где ночевала Татьяна* (Ф. Гладков). Пізніше в цю конкуренцію вступив прийменник крізь (рос. сквозь): *Крізь вікно вагона ми оглядали руїни недавно побудованого аеродрому* (О. Гаврилюк); *На какую-то секунду сквозь целлулоидное окошечко Дмитрий Алексеевич увидел его глаза* (В. Дудинцев). У сучасних українській та російській мовах домінують синтаксеми Через+Насс. Сліди витіснення безприйменникових конструкцій прийменниковими в українській мові збережені послідовніше: синтаксичні структури V+Через+Насс із семантичним описом «рух через внутрішні межі просторової одиниці» подібуються в західноукраїнських говорах, фольклорних джерелах, художньому стилі: *Та вона не стала дверима виходжати* (Українська народна дума), *Через те зайшла задньою хвірткою* (Л. Мартович), *На другий день Настя як звичайно збудилася і виглянула вікном на внутрішнє подвір'я гарему* (О. Назарук), *Вікном долітали ще здалека уривані тони музики* (О. Кобилянська). Потрібно зробити акцент на тому, що і в просторіччі, і в фольклорі, і в художньому стилі розглядувана синтаксемна конструкція трапляється дуже рідко. Що ж до української літературної мови, то тут, як і в російській літературній мові, «орудний місця, що позначає певний обмежений простір, через який здійснюється дія... буває лише в спеціальних виразах: ... кров носом пішла ... кров ... горлом пішла ... вийшов чорним ходом» [6, с. 96].

Уже було звернено увагу на те, що закріплене за конструкцією V+Ninst значення «рух через внутрішні межі просторової одиниці» в українській і російській мовах репрезентують синтаксеми V+Через+ Насс, V+Крізь (рос. Сквозь)+ Насс, V+ В/У (рос. В)+ Насс: *Говорила з вітром, що залітав через відчинене вікно* (І. Цюпа), *Крізь високі ґратчасті вікна сіється золотий пил весняного дня* (І. Цюпа), *... рушник залопотів своїми барвистими крильми від подиху вітру, який зайшов у відчинене вікно* (І. Цюпа); *Через распахнутое окошко доносится голос Бориски* (П. Проскурин), *Иногда сквозь запотевшие окна какого-нибудь дома они видели елку* (О. Куприн), *... вроде ее кто-то в окно позвал* (В. Шукшин). Вони утворюють ряд синтаксичних синонімів. Роль типового головного компонента в них виконують дієслова конкретної фізичної дії, що асоціюються з рухом (кинути, кидати, сунути, лити, скочити, скакати – бросить, бросать, толкнуть, толкать, прыгнуть, прыгать, упасть, падать), зорової, мовленнєвої дії і сприйняття (дивитися, побачити, гукнути, почути – смотреть, увидеть, позвать, услышать), руху й переміщення (йти, летіти, влетіти, нести – лететь, влететь, идти, ползти, нести). Пояснювальний компонент конструкції представлений іменами, об'єднаними семою «отвір» (вікно, дірка – дверь, пролом).

Для синонімічного ряду, про який ідеться, характерною є спільність у плані вибору головного і залежного компонентів і деякі відмінності, а саме: дієслова руху сполучаються з прийменниково-відмінковою формою Через+Насс, а вербативи фізичної дії, зорової й мовленнєвої та сприйняття – ізВ/У (рос. В)+Насс і Крізь (рос. сквозь)+Насс, причому домінують позицію утримує перша. Важливо вирізнити ще й такі особливості: 1) якщо вербативи руху одночасно детермінують дві синтаксичні позиції – Через+Насс і В/У (рос. В)+ Насс або Крізь (рос. Через)+Насс і В/У (рос. В)+Насс, реалізуючи семантику «проникнення всередину великої просторової одиниці+проникнення через внутрішній простір її частини», уживання конструкції В/У (рос. В)+ Насс замість Через (рос. Сквозь)+Насс є неможливим: *Хлопець заліз у майстерню через (крізь) вікно; Мы вошли во двор через (сквозь) калитку*; 2) лексеми вхід, прохід, вихід, хід (вход, проход, выход, ход) функціонують лише у складі прийменниково-відмінкової форми Через+Насс: *Через головний вхід зайшли всі, крім полонених* (В. Козаченко); *Через несколько минут Турбин вбежал через парадный вход* (М. Булгаков); 3) значеннєвий план конструкції із прийменником Крізь (рос. Сквозь) ускладнений додатковою семою «долання перешкоди». Цей факт, а також наявність «у прийменника крізь відношення внутрішнього контакту» [56, с. 132] зумовлюють специфічність щодо сполучуваності, а саме: тільки з прийменником крізь уживаються «назви 1) зарослів і нагромаджень однорідних предметів (гущавина, натовп), 2) стихій і явищ природи (туман), 3) шумів (гуркіт)» [23, с. 133]: *Федько продерся крізь юрбу* (В. Винниченко), *Хай трава пнеться в гору крізь листя старе* (В. Симоненко); *Лез сквозь толпу к лавкам* (Л. Толстой), ... *я шёл и сквозь пургу хрипел* (Е. Евтушенко). Крім того, для прийменника Крізь (рос. Сквозь) як локативного конкретизатора регулярним є програмування іменників-назв речовин (вапно, вода). Прийменник ЧЕРЕЗ вільніше сполучається з іменниками – найменуваннями відкритих просторів (галявина, лука – поле, поляна, луг), населених пунктів і їхніх частин (місто, хутір, майдан – город, село, площадь), шляхів сполучень (стежка, місток – дорога, мост). Ці групи лексичних одиниць не зафіксовані в конструкціях із прийменником Крізь (рос. Сквозь).

Отже, синтаксема V+Ninst реалізує в сучасних українській та російській мовах ідентичне значення: «рух по поверхні просторової одиниці, що являє собою відкритий або внутрішній простір» і «рух через внутрішні межі просторової одиниці, що являє собою відкритий або внутрішній локум». Лексичне коло детермінованих компонентів в українській мові формують дієслова нецілеспрямованої і цілеспрямованої дії, конкретної фізичної, звукової дії. У російській мові його репрезентують лише вербативи цілеспрямованої дії. Виявлено суттєві розбіжності на рівні залежного компонента. Лексико-семантичний спектр його в українській мові ширший.

У формуванні значення «рух по поверхні просторової» одиниці, що являє собою відкритий або внутрішній простір» беруть участь іменники – власні назви наземних (сухопутних), водних природних і штучних шляхів сполучення, населених пунктів і їхніх частин, держав, адміністративних і географічних

областей, що є неможливим у російській мові. В українській мові субстантиви, які об'єднуються семою «пристрої, механізми для транспортування» й разом із дієсловами цілеспрямованої дії репрезентують семантику «рух через внутрішні межі просторової одиниці», функціонують у структурі двох синтаксем – Ninst і По+Nloc, тоді як у російській мові аналізована семантика має моносинтаксичну реалізацію – По+Nloc.

Наявність або відсутність обмежень лексичної бази впливає на продуктивність конструкції V+Ninst. Функціонально активнішою вона є в українській мові.

Синтаксична структура V+Ninst перебуває в синонімічних зв'язках із конструкціями V+Через+Nacc, V+Крізь (рос. Сквозь)+Nacc, V+В/У (рос. В)+Nacc, V+По+Nloc (рос. Ndat), виявляючи відмінності в плані лексико-семантичної наповнюваності.

1.2.6. Семантичні та синтагматичні параметри синтаксеми V+ЗА+N inst в українській і російських мовах

Одним із продуктивних засобів репрезентації значення локативності в сучасних українській та російській мовах є синтаксема V+ЗА+N inst, разом із синтаксемами V+НАД+N inst, V+ПЕРЕД+N inst, V+ПІД (рос. ПОД)+N inst вона формує функціональне ядро моделі V+Prep+N inst. Суцільна вибірка засвідчила, що на синтаксичні структури з прийменниками ЗА, НАД, ПЕРЕД і ПІД (рос. ПОД) у зіставлюваних мовах припадає більш ніж 80 % усіх зафіксованих прикладів. Пор.:

Обсяг досліджуваного тексту (в знаках)	Мови	Усього просторових конструкцій V+Prep+N inst	Із них конструкцій			
			V+ЗА+N inst	V+НАД+N inst	V+ПЕРЕД+N inst	V+ПІД (рос. ПОД)+N inst
800 тис.	українська	407	87 (21 %)	141 (34 %)	39 (10 %) 54	84 (21 %)
800 тис.	російська	352	115 (32 %)	75 (21 %)	(15 %)	49 (14 %)

Пор. у цьому зв'язку ще й такі кількісні показники:

Обсяг досліджуваного тексту (в знаках)	Мови	Усього просторових конструкцій V+Prep+N x	V+ЗА+N inst
800 тис.	українська	4019	87 (2 %)
800 тис.	російська	4081	115 (3 %)

Широко вживана в українській та російській мовах конструкція V+ЗА+N inst може передавати трое основних значень:

1) називає дію, яка відбувається з другого, зворотного, боку якогось предмета, місця;

2) означає дію, яка відбувається в безпосередній близькості від предмета;

3) указує на дію, що відбувається безпосередньо позаду об'єкта, який рухається.

Перше з виділених значень – назва дії, яка відбувається з другого, зворотного, боку якогось предмета, місця – пов'язується передусім з вербативами статичної дії, а саме: буття та перебування (бути, жити, знаходитися, розташовуватися; быть, жить, находится, располагаться), місцеположення (стояти, сидіти, усістися, лежати, висіти; стоятъ, висеть, сидеть, усесться, лежать), звучання та мовлення (кричати, гукати, гукнути, обізватися, шелеснути, бахкати, гуркотати, лунати, шепотіти, цокати; разговаривать, сказать, шуметь, зашелестеть, ржать, греметь, хлопнуть, грохнуть, раздаться, высвистывать, бормотать), зорового та слухового сприйняття (побачити, примітити, подивитися, чути, почути; увидеть, заметить, посмотреть, слышаться, услышать), конкретної фізичної дії (догнати, спинитися, чекати, сховатися, зникати, складати, пастися, цвісти, хропти, спинятися, блищати, блимнути, зазеленіти, біліти, розстріляти, зареготати, зганяти, брати, сконати, поприсідати, розрити, борсатися, спляти; ждать, прятаться, скрыться, спать, похрапывать, пропасть, поставить, лечь, сесть, жечь, поливать, жарить, сложить, играть, гулять, сверкнуть, зазеленеть, темнеть, остановиться, притаиться, встретить): *Он за тією річкою той куркуль і жив* (Г. Тютюнник), *За ящиком окремо стояли Ованес і Павлуша* (Я. Баш), *За тином цокують копита* (В. Сосюра), *Він чув за дверима слова Заброди* (О. Довженко), *За селом лосиха спинилася* (Ю. Збанацький), *За хлівом цілу гору попелу насипали* (В. Яворівський), *А оце на тому тижні тилjali ліс за Сеймом* (О. Десняк), *І я не хочу і не вмію Ховатися за мутним склом* (В. Крищенко), *За нашою слободою росте жито з лободою* (Укр. нар. пісня); *Я за кустами буду на расстоянии звуковой связи* (Б. Васильев), *Кошка в крапиве за домом жила* (И. Бунин), *–Тут он, за дверью стоит* (В. Розов), *Заржал за оградой конь* (А. Сурков), *...за окном высвистывала метель* (В. Шишков), *...Кузнецов тут же увидел за плетнем крайней избы старшего сержанта Уханова* (Ю. Бондарев), *Дед Ваня встретил его за селом* (Б. Можаяев), *...у нас за спиной жарили целого вепря* (К. Паустовский), *Твои, Батый, татары за лесом жгут село* (Д. Кедрин).

Дуже рідко в описуваних синтаксичних структурах у ролі поширюваного основного носія валентності виступають дієслова динамічної дії (ходити, гуляти, мандрувати, бігти, протікати; бродить, скитаться, гулять, проехать, проплыть, нести): *За густими лозоньками Біжить річка струмочками* (Укр. нар. пісня), *За Михайлівкою тече невеличка річечка Тясминка* (І. Цюпа); *Он бросил свой двор, бродил за гумном, по межам* (Ф. Гладков), *–Не со мной, так с другой ты всё равно гулял бы за хутором* (М. Шолохов), *За окнами проплывали зелёные, в синеватом тумане горы* (П. Проскурин).

Семантичний діапазон детермінувальних членів досить широкий. Найчастіше позицію придієслівного локативного конкретизатора обіймають

іменники, що мають у своєму змістовому плані сему “перешкода”. Це лексеми – найменування предметів найрізноманітнішої форми, просторових понять. З-поміж субстантивів, об’єднаних значенням “плоский предмет”, виділяються назви різноманітних огорож або їх частин (огорожа, тин, ворота, хвіртка; огорожа, калитка, ворота, плетень, забор), частин будівель (стіна, двері, вікно; стена, дверь, окно), деталей одягу (комірець, халява; жилет, голенище): *В цей час за тином щось шелеснуло* (Г. Тютюнник), *Наташа зникла вже за дверима канцелярії* (Р. Купчинський), *У нас зараз ідуть дощі й падають за вікном яблука* (Ю. Мушкетик), *...в Авраама, як у професійного різника, стримів мусат за халявою* (І. Багрянний); – *Что ж стоишь за забором, заходи* (П. Проскурин), *За дощатою стеной надсадно бухала мати* (Б. Васильев), *А за окнами стоят талые осины* (А. Вознесенский), *...она в сапоге за голенищем прятала острый нож* (С. Залыгин).

У складі іменників з інтегрувальною семою “об’ємний предмет” високу частотність мають лексеми – назви будівель (хата, амбар, школа, курінь; дом, сарай, кузниця, барак, колокольня), природних перешкод (гора, скеля, яр, пагорб, горб; гора, холм, бугор, овраг, яр). Уживаними є також лексеми поворот, ріг; выступ, угол, поворот: *Люди сховалися за станційним амбаром* (В. Винниченко), *Ти – там, за горами й ярами, гориш* (Є. Маланюк), *Рота ... зникла за поворотом* (І. Цюпа), *Десь за рогом рибалка загонив у сітку рибу* (О. Десняк); *За кузницею на лужайке діти звенели* (Л. Сейфулліна), *Деревня осталась позади за буграми* (В. Шукшин), *За поворотом, как искра, сверкнула белая Лушкина косынка* (М. Шолохов), *...гараж находился недалеко от дома, где-то за углом* (В. Липатов).

Серед субстантивів лексико-семантичної групи “простір” функціональною активністю характеризуються лексеми на позначення населених пунктів та їхніх частин, більш або менш обмежених просторів, спеціалізованих територій, акваторій (хутір, місто, Бійськ, вигін, ліс, пасіка, сад, річка, Ташань, Дніпро; хутор, село, деревня, выгон, пастбище, роща, лес, поляна, река, Дон, Ока, океан): *Тремтіли за лугом далекі гаї* (В. Сосюра), *На болотах за Ташанню безугавно кричав кулик* (Г. Тютюнник), *Проріс він за морем кленовим листком* (В. Крищенко); *Поля... щелкнула вожжой коня по спине и скрылась за деревней* (Г. Марков), *...пчельник держал сразу за выгоном* (Б. Можаяев), *За роццей начинались поляны* (К. Паустовский), *За рекой луга зазеленели* (И. Бунин).

Друге значення – дія, яка відбувається в безпосередній близькості від предмета – реалізує обмежене коло дієслів. Воно представлене лексичними одиницями на зразок стояти, відстояти, сидіти, лежати, відлежати, урядувати, ходити, знаходитися (стоять, простоят, сидеть, лежать, отлежать, работают, рассказывать, находится). Типовим репрезентантом позиції V+ЗА+N inst виступають іменники, що називають об’єкт дійсності або місце діяльності (стіл, станок, верстак, піаніно, прилавок, пульт, штурвал, кермо, руль, весло, кулемет, прядка, шинквас; стол, станок, верстак, рояль, прилавок, пульт, руль, весло, пулемет, прядка): *...незворушним ідолом сидів за прилавком* (М. Стельмах), *Рівно за годину Микола Макарович має сидіти на своєму місці за пультом* (І. Муратов), *Друг мій сидить за кермом* (О. Гончар), *Трактористи застигли за штурвалами*

(І. Цюпа), ...*за великим шинквасом урядувала сама хазяйка* (Б. Лепкий); *Отець стоял за верстаком* (Г. Марков), ...*за кормовым веслом стоял мужчина* (В. Астаф'єв), *А там она сидит за прялкой* (Д. Кедрин), *Лежу за пулеметом в перелеске* (А. Сурков).

Аналізоване значення можуть передавати синтаксеми БЛЯ (КОЛО)+N gen, ПРИ+N loc (в українській мові) та У+N gen (у російській мові): *Олена стояла біля столу з глечиком* (Г. Тютюнник), *Він лежав при кулеметі В темному заметі* (Л. Первомайський); *Шустов ушел, а Поля долго еще сидела у стола* (Г. Марков). Проте конструкції V+ЗА+N inst, V+БЛЯ (КОЛО)+N gen, V+ПРИ+N loc (в українській мові) та V+ЗА+N inst і V+У+N gen (у російській мові) не є ідентичними, оскільки останні, тобто конструкції з прийменниками БЛЯ (КОЛО), ПРИ та У, не наділені семою “вказівка на положення суб'єкта обличчям до об'єкта праці” та “спрямування дії на об'єкт або місце праці” [23, с. 163]. Вони утворюють ряд синтаксичних синонімів.

Базою для формування третього значення – указівка на дію, що відбувається безпосередньо позаду об'єкта, який рухається – виступають вербативи динамічної дії (йти, піти, повзти, поповзти, прямувати; идти, пойти, бежать, пробежать, поползти, ползти, шагать, двигаться). Привертає увагу той факт, що всі ці дієслова позначають цілеспрямований рух. Залежний компонент представлений іменниками – назвами істот (Мірошниченко, господиня, німці, дядько, односельці; отец, милый, друг, солдатики), а також різноманітних механізмів, яким надає рух або які спрямовує людина (катер, бречка, санчата; танк, телега, воз, орудие, салазки): *Степан попрямував за Мірошниченком* (М. Стельмах), ...*пішли за господинею* (П. Загребельний), *Тоді з Нуником пішли за німцями* (І. Микитенко), *Хлопець ледве плівся за санчатами* (Ю. Збанацький); *Шарманщик, осторожно ступая, пошел за отцом* (К. Паустовский), *За милым поползу ползком* (М. Цветаева), *Худой, косенький, однорукий курьер торопливо, широко шагал за солдатами* (Л. Сейфуллина), *За телегой пошли студенты со знаменем* (К. Федин).

В українській мові локативне значення “дія, що відбувається з другого, зворотного, боку якогось предмета, місця”, репрезентує ще одна конструкція – V+ПОЗА+N inst. За нею закріплено специфічний відтінок – поширення дії в просторі. Його експлікатором є перша частина прийменника ПОЗА: *Поза лісом зелененьким брала вдова льон дрібненький* (Укр. нар. пісня), *Він вільно ганяв поза хатою* (Ю. Збанацький), *Не захотів його через село гнати, пішли поза городами* (В. Яворівський), ...*обурюється Федько і чує поза спиною голос Леокадії Павлівни* (І. Муратов), *Добриня повів монголів поза валом на гору* (В. Малик), *Поза столом сидить на лаві ... скванний чоловік* (Марко Вовчок), *І на дві руки доріжка поза човном потече* (Я. Щоголів). У російській мові синтаксема V+ПО-ЗА+N inst позбавлена відтінку дистрибутивності: *По-за гумнами провел их Яков Лукич* (М. Шолохов), *По-за увалами зачернели всадники белой боевой разведки* (А. Первенцев). В обох мовах прийменник ПОЗА (рос. ПО-ЗА) стилістично маркований. В українській мові він уживається в художньому стилі, а в російській мові закріплений за розмовною сферою (пор.: [71, с. 324; 73, с. 779]).

Українська синтаксема ПОЗА+N inst, крім того, може передавати й інші значення, закріплені за синтаксемою ЗА+N inst: дія відбувається в безпосередній близькості від предмета; дія відбувається безпосередньо позаду об'єкта, який рухається. Щодо лексико-семантичної наповнюваності детермінувального й детермінованого членів цих конструкцій, то вона є ідентичною. Помічено й ще одну закономірність: дистрибутивний відтінок, який реалізований компонентом ПО-прийменника ПОЗА, зумовлює активніше функціонування у складі конструкції V+ПОЗА+N inst вербативів цілеспрямованого руху.

Отже, синтаксеми V+ЗА+N inst в українській та російській мовах репрезентують тотожні значення, характеризуються спільністю лексико-семантичної природи означуваного та означувального компонентів. Специфічні властивості виявлено в синтаксичних структурах зі складним прийменником ПОЗА (ПО-ЗА [рос.]): в українській мові він є полісемантичним і функціонально активним, тоді як у російській мові – моносемантичним і функціонально пасивним, оскільки обарвлений відтінком регіональності.

1.2.7. Валентна структура конструкцій V + Nloc як репрезентантів локативної семантики в сучасних українській та російській мовах

Конструкції V + B (укр. В/У) + Nloc належать до розряду широкоживаних у сучасних російській та українській мовах. В обох мовах розглядувані синтаксичні одиниці є моносемантичними. Вони передають значення дії, яка відбувається в межах або всередині просторової одиниці. Функційна активність цих конструкцій пояснюється тим, що у їхньому формуванні беруть участь дієслова всіх лексико-семантичних груп, у плані змісту яких закладено здатність репрезентувати разом із прийменниково-відмінковими формами іменника просторові відношення. З боку детермінувального члена також не спостережено якихось обмежень. Матеріали суцільної вибірки дають право констатувати, що серед поширювачів найбільша частота вживання характерна для іменників-назв будівель (вони склали у порівнюваних мовах понад 30 % від загальної кількості синтаксем V + B [укр. В/У] + Nloc) (дом, изба, горница, кухня, столовая, коридор, сени, кузница, сторожка, кладовка, кубик, класс, фойе, церковь, госпиталь, гостиница, таверна, тюрьма, университет, дворец, амбар, курятник, конюшня, подвал, клетка, нора; хата, дім, світлиця, зал, хижка, коридор, кухня, сіни, майстерня, лабораторія, кабінет, хол, храм, лікарня, школа, Будинок металурга, гуртожиток, в'язниця, хороми, сарай, клуня, комірчина, корівник, льох, нора, буда): *Поля... бывала в этой избе* (Г. Марков), *Утром в столовой ни с того ни с сего зеркало пополам треснуло* (В. Шишков), *В эту минуту сильно зазвонил в коридоре телефон* (В. Дудинцев), *Долго лежал в военном госпитале* (В. Кожевников), *Олеся ... стала в церковных сенях* (А. Куприн), *Огарев учился в университете* (Л. Либединская), *Никто в сторожке не шевелился* (Л. Сейфуллина), *А мышей у нас в амбаре кто*

ловить будет? (М. Шолохов), *Но командир корпуса и еще два генерала с адъютантами и охраной по-прежнему сидели в подвале* (К. Симонов); *Перед цим ми півдня сиділи в Олексевій хаті* (П. Загребельний), *Ми сядемо вечеряти в сінях* (Укр. нар. пісня), *В коридорі ходили, розмовляли, сміялися його товариші* (А. Дімаров), *В лабораторії поповз задушливий запах тухлого яйця* (О. Десняк), *Тут він згадав, що в майстерні залишив косу* (М. Стельмах), *Вони присіли у холі* (Р. Полонський), *І вже ніби він не в церкві стоїть, а на городі* (І. Багряний), *Став складати [речі] у коморі на полицю* (А. Мороз), *Пес тривожно в буді скавулів* (Г. Чубач). Високою продуктивністю наділені також субстантиви-найменування континентів, країн, неострівних держав, географічних і адміністративних областей, населених пунктів та їхніх частин (Азія, Африка, Крым, Имеретия, Гурия, Мингрелия, Москва, Саратов, город, Желудевка, Гремячий Лог, село, деревня, хутор, станица, Мариинский парк, аллея, переулок; Америка, Индия, Башкирия, Сибир, Прилуки, Пирятин, Лохвиця, місто, райцентр, Забрда, Троянівка, село, хутір, слобідка, сквер, вулиця, провулок) (в аналізованому матеріалі вони становлять 20 %): *Наша експедиція в Азії обнаружила новый элемент иранской флоры* (В. Розов), *– А что, братец, рыжики в Греции растут?* (В. Астафьев), *Есть поселок в Крыму* (Б. Чичибабин), *Чаще жалуются старожилы, что ветер сжигает маис в Имеретии, Гурии, Мингрелии* (Л. Леонов), *С Лидой я познакомился в Москве* (В. Набоков), *В Желудевке приятеля его сожгли* (Б. Можаяев), *Однажды весной я сидел в Мариинском парке и читал* (К. Паустовский), *В переулке также молча простились* (М. Шолохов); *Бобринський ніколи не був в Америці* (Я. Баш), *– Скільки ж ти працював у Башкирії?* (І. Цюпа), *...у Сибіру віку доживали* (Б. Лепкий), *Я твого старого не раз в Індії згадував* (О. Гончар), *Ой в Прилуці купував, В Пирятині підкував, А в Лохвиці дівчиноньці На ніженьки одівав* (Укр. нар. пісня), *Він спокійно жив собі в райцентрі* (П. Загребельний), *У нас у Заброді всі так лічилися* (Г. Тютюнник), *Вітер листя ганяє у сквері* (В. Сосюра), *Він... опинився в якомусь глухому завулку* (В. Малик).

Важливо наголосити, що конструкції із залежними іменниками-номенами приміщень семантично відрізняються від синтаксичних структур з описуваними пояснювальними компонентами. Якщо перші реалізують значення «вказівка на дію, що відбувається всередині просторової одиниці», то другі репрезентують семантику «вказівка на дію, яка відбувається в межах просторової одиниці». Виділені залежні іменники називають локум, який має окреслені межі. До останніх конструкцій приєднуються синтаксеми з детермінувальними субстантивами-найменуваннями більш або менш чітко окреслених просторів, функційних територій, акваторій (у проаналізованих текстах на їхню долю припадає 15 %) (лес, бор, тайга, роща, ельник, степь, пустыня, оазис, лог, долина, двор, огород, бухта, река, Волга, озеро, море; ліс, гай, лісосмуга, сосняк, поле, степ, садок, долина, гори, двір, берег, затока, болото, Удай, океан): *И вот он снова прозвучал в лесу прифронтовом* (М. Исаковский), *Эшелон стоял в степи* (Ю. Бондарев), *В оазисах слышится ржанье коня* (Н. Гумилев), *Забурлила в степных логах вода* (Л. Сейфуллина), *Она, должно быть, упала во дворе* (В. Каверин), *Отец топил в Новороссийской бухте «Гаджибея»* (Л. Соболев),

Стенька Разин... в том озері затопил баржу с персидским золотом (Б. Можаяев); ... дерево впало в лісі (О. Гаврилюк), Ще до війни прокладали в горах залізницю (С. Пушик), У долині раптом замаячили фіолетові горби (В. Гжицький), Делегати збираються у дворі Гірничої академії (Остап Вишня), Суне довга ніч, шумлять у березі верби (І. Микитенко), ... чи вже думаєш, що в болоті ростеш? (В. Яворівський).

Репрезентантами значення «вказівка на дію, яка відбувається всередині просторової одиниці» можуть виступати назви предметів різноманітної форми та призначень, що мають внутрішній об'єм (на них припадає в обстежених текстах 8 %) (чемодан, саквояж, баул, коробка, бумажник, ящик, мешок, карман, брюки, пальто, шкаф, стол, печка, подушка, бочка, кастрюля, ведро, стакан, бокал, котелок, таз, книга, альбом; чемодан, портфель, гаманець, шухляда, ящик, мішок, кишень, піджак, шапка, шафа, стіл, пічка, крісло, подушка, люлька, колиска, діжка, ночви, котел, жлукто, димар, труба, буквар): **В саквояже уютно уселся нежной вырезки смачный кусок** (Е. Евтушенко), **Эта гильза долго лежала у меня в столе** (В. Катаев), **Горбюков торопливо жег в печке бумаги** (Г. Марков), **В бокале плавало окно** (Н. Заболоцкий), **Пшено варилося в черных котелках** (А. Сурков), **В простеньком железном тазу Варя бережно простирывала тельняшку Давыдова** (М. Шолохов), **И снова тушью нарисован В альбоме старом Булонский лес** (А. Ахматова); **Надія Василівна... заходилася розпалювати в пічці** (І. Муратов), ... **посуд дзвенить у шафах** (В. Винниченко), **Моніка вже сиділа в кріслі** (Ю. Дольд-Михайлик), **А в колісці спить собі немовля** (І. Багрянний), ... **Орися з матір'ю залили його [прання] в жлукті** (Г. Тютюнник), ... **ховав гроші за старим звичаєм у димарі за в'юшкою** (О. Гончар), **То ж розвідники в трубах повзуть** (Л. Дмитерко), **І цього не знайдете у жоднім букварі** (Г. Чубач). Особливістю таких конструкцій є те, що в них позицію детермінованого члена практично завжди обіймають заповнюють дієслова нединамічної дії.

Аналізоване значення статичної локалізації реалізують також синтаксичні структури з пояснювальними іменниками, які входять до лексико-семантичної групи «частини тіла та органи людини або тварини» (їхня кількість становить 6%) (рука, голова, живот, волосся, жилы, челюсти, пасть; нога, долоня, вухо, горло, очі, ніс): **Так ты сжимал в руке гвоздя подобье** (А. Вознесенский), **Вчерашние боли утихли, и он время от времени постукивал в животе** (В. Дудинцев), **Огромный рыжий муравей нес в челюстях белый шар** (П. Проскурин), **В пасти у Рябчика торчали обломки зубов** (К. Паустовский); ... **в руці ти стискав не королівське жезло, а топорище** (О. Кундзіч), **Стародубський полковник... тримав у своїй тонкій долоні пухку руку генерального судді** (Б. Лепкий), **В горлі пересихає** (О. Гаврилюк), ... **у сірих очах старого світиться радість** (І. Цюпа). Окрему семантичну групу в обох мовах утворюють конструкції на взірць **сидеть (лежать) в ногах (головах)** [укр. *сидіти (лежати) в ногах (головах, узголов'ї)*]: **А дедушка сидел в ногах матери** (Ф. Гладков), ... **лежит в ногах у людей пятидесятирублевая бумажка** (В. Шукшин), **Его добрый конь в головах стоит** (Русск. нар. песня); **В узголов'ї біля порожньої пляшки валялася шапка** (М. Стельмах), **Ой постав кониченька та й у головоньках, а шабельку**

ясненьку *та у ноженьках* (Укр. нар. пісня), *Орли ... у головах сідали* (Дума). Змістовий план цих синтаксем – указівка на місцезнаходження предмета. Як бачимо, визначити локум «людина може не тільки залежно від предметів, що її оточують, а й по відношенню до самої себе, частин свого тіла залежно від його розташування щодо голови чи ніг» [68, с. 57]. Ці сполучення були активнішими в літературі XIX століття, особливо української, зараз вони збереглися у фольклорі, художньому стилі, розмовному мовленні.

Із значенням внутрішньої просторовості в російській та українській мовах виступають конструкції, що мають у своєму складі субстантиви-найменування різних предметів (дверь, ворота, окно; двері, хвіртка, квартира, отвір), засобів пересування (воз, телега, сани, лодка, автомобіль; возик, тарантас, катер, літак, машина) та явищ природи, речовин, що являють собою певне середовище (снег, трава, земля, пыль, воздух, вода, кровь; сніг, пил, попіл, повітря, вода) (у досліджуваних текстах на них припадає відповідно 3 %, 3 % і 4 %): ...*Светлана стояла в дверях кабинета* (В. Липатов), *И в воротах остановилась, высокая и важная* (Л. Сейфуллина), *Василий и Михайла сидели в санях* (А. Толстой), *Он сидел в большом смешном автомобиле* (В. Каверин), ... *берег черною полосой отражался в воде* (В. Вересаев), *Конь лежит в пыли* (О. Мандельштам), *Хорошо лежат в траве зеленой* (С. Есенин), *Пыль висела в воздухе* (С. Голубов), *Точно стакан чистейшего спирта пошел гулять в крови* (В. Шукшин); *А в дверях стрілася з Петром* (Р. Купчинський), *Стоїть козак у воротах* (Укр. нар. пісня), *А в тому возику стиха шаруділо під Миколою сіно* (І. Микитенко), *Вони знову їхали в машині* (О. Довженко), *Васько щось знайшов у воді* (В. Винниченко), *Не наймуся я й не буду у землі ритися* (М. Коцюбинський), *Він шукає в попелі вічного вогню* (М. Стельмах).

Функцію залежних компонентів можуть виконувати абстрактні іменники на зразок *даль, глубина, темнота, высь* (укр. *темнота, затишок, вись, тьма, мілина*). У поєднанні з дієсловами конкретної дії вони позначають місце дії у межах не лімітованої якимись певними рамками просторової одиниці (загалом на них припадає 5 %): *Однажды утром в морской дали сверкнет алый парус* (А. Грин), *Макар Нагульнов шел в предрассветней сияющей темноте* (А. Шолохов); ... *сам ніби шугав птахом у високості* (О. Гончар), *І сіпається в тьмі рудій вусатий циферблат* (М. Бажан). Матеріали нашої картотеки, наведені вище приклади дають підстави вивести таку закономірність стосовно детермінованих дієслів: переважна більшість їх називає місцезнаходження предмета в межах чи всередині просторової одиниці, вказує на конкретну фізичну дію, не пов'язану з рухом або дію зі слабо вираженою моторністю, тобто вербатики динаміки у плані функціонування поступаються дієсловам статичної дії.

Конструкціям V + V + Nloc, що мають високий ступінь продуктивності в порівнюваних близькоспоріднених мовах, властивості явища прийменникової фонетичної варіантності та синтаксичної синонімії. Фонетичним варіантом прийменника В у російській мові є ВО, в українській У, УВ, ВВІ, УВІ: *Во дворе росли сирень и бузина* (П. Проскурин); *Димів сидить у кріслі, читає* (І. Микитенко), *Ти ледве бачиш стелю ув імлі* (П. Воронько). Сполучення з прийменником В (укр. В/У)

можуть уходити до складу дво- – V + B (укр. B/У) + Nloc – V + НА + Nloc, V + B (укр. B/У) + Nloc – V + ПО + Ndat (укр. Nloc) – або трикомпонентного – V + B (укр. B/У) + Nloc – V + НА + Nloc – V + ПО + Ndat (укр. Nloc) – синонімічного ряду.

Обстежений матеріал дає змогу зробити висновки про те, що конструкції V + B (укр. B/У) + Nloc обмежені в семантичному обсязі, оскільки реалізують одне значення: вказують на дію, яка відбувається в межах або всередині просторової одиниці. Семантичні відтінки «внутрішній простір» та «межі просторової одиниці» формуються залежною прийменниково-відмінковою формою іменника. Перший з них виникає тоді, коли місце поширювача посідають субстантиви – найменування приміщень, предметів, які мають внутрішній об'єм, частин тіла, органів людини або тварини, отворів, засобів пересування, середовища. Другий відтінок передають іменники – назви континентів, країн, неострівних держав, географічних та адміністративних областей, населених пунктів або їхніх частин. Місцевий відмінок статичної локалізації не лімітований стосовно дистрибутивних можливостей з боку детермінованого члена, проте дієслова динаміки вживаються значно рідше, ніж вербативи стативи. Синонімічні зв'язки сполучень з прийменником B (укр. B/У) в обох мовах однакові.

1.2.8. Локативна функція прийменника і префікса ПД- у сучасній українській мові

У сучасній українській мові локативні префікси сформували окрему парадигму, компоненти якої уподібнюються і протиставляються один одному за різними критеріями. Об'єднуючись архісемою «простір», вони виявляють значеннєву специфіку, демонструють особливості на рівні синонімічних зв'язків, антонімічних протиставлень, функційних можливостей тощо. Об'єктом пропонованого дослідження є префікс ПД- і прийменник ПД, а предметом – їхня семантична спеціалізація, особливості кореляції префікса ПД- із різними просторовими прийменниками. Аналізований формант належить до розряду багатозначних префіксів. Він зазнає фонетичного варіювання – ПД- ПДІ- ПДО-, – тобто «є афіксом, який перебуває на початку слова, має морфемний шов лише з одного боку – праворуч» [77, с. 32]. Це варіювання спричинене евфонічними потребами, воно не впливає на семантичну структуру префікса, представлену такими локативними диференційованими значеннями: «напряму руху вгору» (*підлетіти, піднестися, підплигнути, підскочити, підкинути, підняти*), «напряму руху під нижню частину просторового об'єкта» (*підкласти, підтягнути, підстромити*), «наближення до просторового орієнтира» (*підійти, підбігти, підтягти, підігнати, підкотити, піднести*). Крім локативності, за префіксом ПД- і його фонетичними варіантами ПДІ-, ПДО- закріплена семантика неозначеної інтенсивності (*під'їсти, підсохнути, підмахнути, підобідати, піддати*), причому виділені значення досить часто можуть об'єднуватися, утворюючи локативно-квантитативний синкретизм. Пор. у цьому зв'язку такі приклади: *Йонька підплигнув по-півнячому, дрібно затрусив*

цінком: – Я тобі, шеймо, покажу... (Григорій Тютюнник); Порадила [Бетя] **під**класти шматок ганчірки під п'яти, щоб підйом піднявся вище (М. Трублаїні); Пара найкращих панських гнідих з гуркотом **під**котила до замку легкий ресорний візок, на якому розмістилася уся родина Гната Крикливця (І. Муратов); Нанюхав [Сіроманець] у сні кілька мишей, **під**снідав ними і знову виструнчив носа у спину Василя Чепіжного та його коня (М. Вінграновський).

Префікс ПД- функціонує у складі дієслів різної семантики, які формують конструктивний центр неоднорідних у плані значеннєвої наповнюваності й формально-граматичної будови синтаксичних структур, конкретизуючи їх тією або тією локативною характеристикою. Він може вступати в безпосередні й опосередковані корелятивні зв'язки з прийменниками, що разом із субстантивними словоформами конституують правобічну позицію, яку регулярно детермінують вербативи з цим префіксом.

Префікс ПД- органічно взаємодіє з прийменником ПД, що також зазнає фонетичного варіювання – ПДІ/ПДО – і є за своєю природою полісемантичним. Сполучення з цим прийменником виражають часові, квантитативні, каузальні, інтенціальні, об'єктні, означальні, локативні відношення (див.: [74, с. 391–393]), напр.: Мені так приємно було дістати Ваш лист якраз **під** новий рік, та ще з ялинкою (М. Коцюбинський); Кожного року **під** ярмарок наїздили до панів гості (С. Васильченко); Ти кричав спершу, вужем звиваючись **під** гострими ударами (А. Головка); Зібрали наші люди хліб, почали **під** озимину орати (І. Муратов); Все дума [Рябко], що як би то **під**добритися під пана (П. Гулак-Артемівський); Якийсь москаль сидить: головач, розкошланий, невмиваний, **під** щетиною увесь, як їжак (Марко Вовчок); Один з тих, що сиділи попереду, – одутлуватий, похмурий, з мішками **під** очима, – поступився Вутаньці місцем (О. Гончар); Ще дитиною бігав він там.., зазираючи **під** кожен куц, у кожен закуток (М. Коцюбинський). Як засвідчують наведені приклади, з прийменником ПД регулярно поєднуються орудний і знахідний відмінки.

Досліджуваний прийменник утворює з однозвучним із ним префіксом безпосередню префіксально-прийменникову кореляцію. Функціонуючи у складі синтаксичної структури «дієслово + ПД + іменник у знахідному відмінку», аналізована конструкція репрезентує три диференційовані значення інваріантної семантики «напряму руху», а саме: 1) «рух або інша дія, спрямовані нижче від якого-небудь предмета»; 2) «рух або інша дія, спрямовані в нижню частину якого-небудь предмета»; 3) «рух спрямований у бік просторової одиниці». Основним маркером вирізнених значень є план змісту залежного компонента.

Перше директивне значення реалізується за допомогою префіксальних і безпрефіксних дієслів, які номінують рух, переміщення або спрямовану дію (підлізти, підповзти, підсунути, підлетіти – засунути, полізти, сідати, лягти, повзти, скласти, підняти). Інші основні носії валентності – головно вербативи мовленнєвої та зорової дії – уживаються здебільшого в безпрефіксній формі (гукати, глядіти, дивитися). У позиції справа від цих вербативів регулярно фіксуються іменники на позначення об'ємного предмета (машина, лава, віз,

ряднина, книга, матрац, сходинка), напр.: *Зігнувшись в три погібелі, Мина миттю вліз у хату і поліз під піч* (О. Довженко); *...всі в одну секунду мусять пірнути під мізерну потерту ряднину* (О. Гаврилюк); *І ображена Химка енергійно засунула граблі під машину* (В. Винниченко); *Ще купив Гальці сусідській голубі пацьорки, але нащо було їх ховати аж під матрац?* (В. Яворівський).

У передачі другого значення, коли конструкція називає рух, спрямований у нижню частину предмета, беруть участь ті самі групи дієслів, що і в проаналізованих вище синтаксичних структурах, причому і з тією ж морфемною будовою. Функцію поширювача виконують субстантиви, які містять у своєму семантичному обсязі парадигматичну характеристику «висота». Це, зокрема, назви будівель та їхніх частин (хата, сарай, стіна, вікно), огорож (тин, хвіртка), дерев і кущів (верба, калина): *Тхір поліз до середини, тхір заклав дірку дошкою, а сам підбіг під вікно та крикнув: «Ой газдо! Газдо! А йдіть-но до курника, маєте злодія...»* (Українська народна казка); *Ти хочеш військового союзу зі мною, щоб спільно стати проти Батия, бо він уже підійшов під твої стіни* (В. Малик); *Звозчики вже підкочували під осяяні ворота саду* (В. Винниченко); *Під'їхав під новий двір* (Українська народна пісня); *Підкотив на танках під саму браму* (Ю. Яновський); *Чого ж прокрався під його вікно* (Ю. Яновський); *Вийди, вийди, дівчинонько, під густу вербу* (Українська народна пісня).

Описувану семантику реалізують також конструкції «дієслово + прийменник ДО + іменник у родовому відмінку»: *Яків підійшов до столу* (А. Дімаров); *До виконкому під'їжджали підводи* (І. Микитенко); *Настечка засвічує каганчик і, прикривши його рукою, несе до столу* (М. Стельмах); *Орлик двома дужими ривками підплив до потопуючого* (Ю. Мушкетик); *Лосі підійшли до річки і спинилися* (Ю. Збанацький); *Той підбіг до воріт, підстрибнув і повис на перекладині* (С. Жадан); *Вона під'їхала до хати* (І. Багрянний); *Підбігаєте до першого вагона на східці* (Остап Вишня).

Крім форманта ПД-, який виражає значення «наблизитися до чого-небудь» [95, с. 233], конкретизувальну функцію можуть виконувати інші префікси: ПО-/ПІ-, ПРИ-, ЗА-, ВИ-, З-/ЗІ-/ІЗ-/С-, ВІД-/ВІДІ-/ОД-/ОДІ-, ПЕРЕ-, НА-. Найвищим ступенем продуктивності з-поміж них наділені префікси ПД- (32%) і ПО- (27%).

Отже, у відношення безпосередньої кореляції з префіксом ПД- вступає, крім прийменника ПД, також прийменник ДО. Щоправда, семантичної ізофункційності між конструкціями, утворюваними за їхньою участю, немає: синтаксеми «ПД + іменник у знахідному відмінку» вказують на максимальне наближення до просторового об'єкта, а синтаксема «ДО + іменник у родовому відмінку» позбавлені цієї значенневої спеціалізації. Це по-перше. По-друге, у розглянутих синтаксичних структурах послідовно заявляє про себе принцип лексико-семантичної вибірковості: взаємозаміна прийменників ПД і ДО можлива, коли придієслівну позицію заповнюють іменники – назви населених пунктів, а також просторових понять і предметів із чітко фіксованою семою «висота».

Третє значення – «рух, спрямований у бік просторової одиниці» – репрезентує обмежений лексико-семантичний склад детермінованих і детермінувальних компонентів. Серед дієслів домінують лексеми на позначення спрямованого руху *під'їхати, підпливти, підійти*. Роль типового правобічного поширювача виконують субстантиви – найменування населених пунктів: ...[вороги] *підходили під Київ* (В. Малик). Як і реалізатори семантики «рух або інша дія спрямовані в нижню частину якого-небудь предмета», описувані конструкції взаємодіють із синтаксичними структурами «дієслово + ДО + іменник у родовому відмінку»: *Вставайте, до Києва під'їздимо* (Остап Вишня).

З префіксом ПД- і його фонетичними варіантами у відношенні безпосередньої кореляції перебуває прийменник ПОПД, який також має свої фонетичні варіанти – ПОПДІ, ПОПДО: *Яринка підкотила свій візок понід крислатий куц* (О. Березюк); *Ніч плазувала понід тини* (Л. Дмитерко); *І гладила корову по чолі і понід горло і голосила над нею* (В. Стефанік). Елемент ПО-, що входить до складу прийменника ПОПД, експлікує додатковий відтінок поширення дії в просторі. Можливо, ця властивість і дала йому змогу розширити свій дистрибутивний потенціал. Крім дієслів динаміки, функція граматично панівного компонента закріплена за вербативами статичної дії (*сидіти, ночувати*): *Он скільки молодиць сидять понід стіни* (С. Пушик); *Юльця з дитинства ночувала понід чужі оборони* (С. Пушик). Virізняє описувані структури й те, що вони мають розширений порівняно з конструкціями «дієслово + ПД + іменник у знахідному відмінку» лексико-семантичний діапазон придієслівних конститuentів. Йдеться передусім про ті заповнювачі правобічної позиції, які номінують чітко й нечітко обмежені простори (*лужок, гай, ліс, гори, полонина*): *Оре плужок понід лужок* (Українська народна пісня); *Понід ліс аж до самого обрїю простяглася стежина мала* (Г. Чубач); *Тїкали [вони] понід гори* (С. Пушик). У плані функціонування сполуки з прийменником ПОПД поступаються перед сполуками із прийменником ПД. Згідно з нашими підрахунками, вони перебувають у співвідношенні 1:25. До того ж, для прийменника ПОПД індиферентною є кореляція з префіксом ПД-.

Прийменник ПД, крім значення напряму руху, може передавати семантику місце дії: «дія відбувається нижче від якого-небудь предмета, об'єкта», «дія відбувається в безпосередній близькості від просторової одиниці», «дія відбувається в нижній частині якого-небудь предмета» (Див.: [74, с. 391–393]). Виділені різновиди локативно-статичного значення репрезентують конструкції «дієслово + ПД + іменник в орудному відмінку».

Конструкції «дієслово + прийменник ПД + іменник у знахідному відмінку», «дієслово + ПД + іменник в орудному відмінку» протиставляються не лише за семантичною ознакою «напряму руху / місце дії», а й за ступенем уживаності. Згідно з результатами суцільної вибірки, здійсненої на матеріалі текстів різної жанрової належності загальним обсягом 800 тисяч знаків, їхній функційний потенціал на тлі чинних у сучасній українській мові локативних синтаксичних структур загалом і на зрізі конкретних репрезентантів, представлених акузативною та інструментальною словоформами, набуває такого вигляду:

Усього просторових конструкцій V + Prep+ Nx	З них конструкцій		Усього просторових конструкцій V + Prep+ Nacc	З них конструкцій V + ПД+Nacc	Усього просторових конструкцій V + Prep+ Ninst	З них конструкцій V + ПД+Ninst
	V + Prep+Nacc	V + Prep+Ninst				
4019	1329 (33%)	407 (10%)	1329	35 (2.6%)	407	84 (21%)
	1736 (43%)					

Основним значенням є вказівка на дію, яка відбувається нижче від просторового орієнтуру. Позицію головного компонента заповнює досить різноманітна у плані семантики група вербативів статичної та динамічної дії. Передусім потрібно виділити дієслова місцезнаходження, розміщення, розташування (*бути, знаходиться, розташуватися, стояти, висіти, лежати, сидіти*). До складу описуваної синтаксеми входять лексеми – найменування конкретної фізичної дії (*спати, риннути, поскрипувати, ворушитися, шелестіти, зникати, порядкувати, танцювати, вертітися, задимітися, пихкати, спочивати, постукувати, присісти, знайти*), зорової, мовленнєвої, слухової дії та сприйняття (*побачити, роздивлятися, бовваніти, почути, закричати, шепотіти, цвірінькати*), просторового переміщення (*йти, пробігти, бігати, скакати*): *Режисер сидів тепер під великою парасолею* (В. Яворівський); *Під склом лежали поржавілі списи* (І. Цюпа); *Під батьківською катанкою ...спить клубком його синочок* (М. Стельмах); *Риннув під ногами сніг* (В. Бабляк); *Щось у діда ворухиться під шапкою* (І. Микитенко); *Під навісом ...порядкував Петро Безтурботний* (П. Загребельний); *...спочивають під листками вже переспілі огірки* (Г. Чубач); *Соломон обережно взяв гранату, заховав її під брилою руїни* (І. Багрянний); *І цілий вечір шепотів сам до себе під ковдрою* (О. Гаврилюк); *Під осіннім небом України зазолотилися жита* (В. Крищенко).

Фактичний матеріал засвідчує те, що лексико-семантичне коло залежного компонента, як і головного, дуже широке. Його структурують субстантивні лексеми, значеннєвий план яких пов'язаний із поняттям «конкретний об'ємний предмет» або «об'єкт оточуючої дійсності, що являє собою певну поверхню». Найчастіше це назви окремих предметів тих частин, які мають висоту, товщину та інші параметричні характеристики, або найменування астрономічних об'єктів (*парасолька, скло, катанка, шапка, навіс, листки, брила, ковдра, небо, зірки*).

Друге з виділених значень – «назва дії, що відбувається в безпосередній близькості від просторової одиниці» – передбачає розміщення об'єкта й суб'єкта дії на одній горизонталі. Формується вирізнений тип локативності за допомогою дієслів буття, місцезнаходження, перебування (*бути, жити, розташовуватися*), конкретної фізичної дії (*зустрічатися, з'являтися, щезати, знаходити, випробовувати, воювати, розбити, громити, загинути, розікласти, упасти, заночувати, брати садити, зеленіти, квітнути*), зорової та слухової дії (*побачити, уздріти, почути*),

просторового переміщення (*ходити, проходити, бігати, пробігати*). У ролі правобічних поширювачів регулярно виступають назви більш або менш чітко окреслених просторів, власні та загальні найменування населених пунктів (*ліс, лісосмуга, діброва, гай, берег, Гадяч, Одеса, Царицин, Слобода, село, хутір*): *Вже аж під лісом вони знайшли копичку пахучої конюшини* (Г. Тютюнник); *...підібрали його заводчани під лісосмугою* (О. Гончар); *Закохався в одну студентку, яка жила під Гадячем* (І. Цюпа); *Був під Царицином в нечуваних боях* (М. Бажан), *Я упав під Сантьяго на брук не один* (Б. Олійник); *...земля в них починалася під селом, а кінчалася під оцим хутором* (О. Десняк).

Перше і друге значення утворюють своєрідну семантичну опозицію, оскільки взаємовідношення між просторовими орієнтирами і суб'єктом дії встановлюються для кожного з них із різних площин локалізації (вертикальної та горизонтальної). У першому випадку конструкція «дієслово + ПЦД + іменник в орудному відмінку» синонімічна синтаксемі «дієслово + прийменник НИЖЧЕ + іменник у родовому відмінку», у другому – синтаксемі «дієслово + прийменник БІЛЯ (ПОБІЛЯ, КОЛО, КРАЙ, КІНЕЦЬ, ПОРУЧ, ПОРЯД, БЛИЗЬКО, БЛИЗЬКО ВІД, ПОБЛИЗУ, ПОБЛИЗУ ВІД, НЕДАЛЕКО, НЕДАЛЕКО ВІД, НЕПОДАЛІК, НЕПОДАЛІК ВІД) + іменник у родовому відмінку», «дієслово + прийменник ПОРУЧ З (ПОРЯД З) + іменник в орудному відмінку», «дієслово + прийменник ПРИ + іменник у місцевому відмінку». Пор. подані вище приклади з таким: *Біля багаття Максим роздягнувся* (Ю. Мушкетик); *Але швидко побіля вогню не бігай* (Григорій Тютюнник); *Будинок стояв кінець вулиці* (Ю. Яновський); *А та лікарня за містом, край села стоїть* (С. Пушик); *А поруч з Києво-Печерською Лаврою споруджують велетенський пам'ятник-монумент* (В. Яворівський); *Ганна ... жила поряд з фабрикою* (І. Муратов); *Михайло лежав близько звірят* (О. Кобилянська).

Третє значення – «указівка на дію, що відбувається в нижній частині якогось предмету» – є своєрідним проміжним ланцюгом між першим і другим, позаяк фіксує в собі їхні семантичні відтінки. У плані семантичної наповнюваності з боку основного носія валентності вони не мають одмінностей. Склад залежного компонента формують різні лексико-семантичні групи іменників. Інтегративною для них є сема «значна висота». Найчастіше це найменування різних порід дерев, кущів (*клен, липа, тополя, дуб, ясен, верба, яблуня, абрикоса, калина*). Уживаними є також лексеми – назви різноманітних огорож (*паркан, загорода, мур, тин, вал*), будівель або їхніх частин (*хата, клуня, собор, управа, повітка, майстерня, тюрма, призьба, вікно*). Виділені дієслова регулярно керують субстантивами на зразок *гора, скеля, стіг, стовп* зі значенням «перешкода» або ж без цього значення: *Ховатися од грому найліпше під гілчастими деревами, під буком, березою, яблунею, черешнею, абрикосою* (П. Загребельний); *Прокидаюсь я на березі Десни під дубом* (О. Довженко); *Під берестом, як і раніше, стояла Лукерка* (Григорій Тютюнник); *...Дук розлігся на ньому під куцем* (Я. Баш); *Ось лежить під парканом столітній дуб* (О. Десняк); *... [колода] лежала під призьбою* (Ю. Мушкетик); *Югенин пес сів під хатою* (В. Яворівський); *Вона ... на лузі під стогом сіна сина породила* (М. Стельмах).

Конструкції «дієслово + прийменник ПД + іменник в орудному відмінку», називаючи дію, яка відбувається нижче від якого-небудь предмета, у нижній частині його або в безпосередній близькості від просторової одиниці, не містять у собі вказівки на ступінь близькості між предметом і об'єктом, тому відстань між ними може уточнюватися за допомогою лексем *самий, майже*: *Десятинна церква ... стояла під самим валом* (В. Малик); *Ось далеко в селі, майже під лісом, брехала собака* (О. Кобилянська); *Під самим парканом щось заворушилося* (Григорій Тютюнник).

Поряд з описуваними структурами з тим же значенням функціонує також синтаксема «дієслово + прийменник ПОПД + іменник в орудному відмінку», яка своїм лексико-семантичним складом головного та залежного компонентів не відрізняється від конструкцій із правобічним компонентом «прийменник ПД + іменник в орудному відмінку»: *Торік познаходили у старшокласників **понад матрацами** заборонені книги* (О. Гончар); *Понад стелею літає пір'я* (О. Десняк); *Воно в нас було **понад стріхою*** (О. Довженко); *Угорі **кружляв понад небом*** (В. Гжицький); *Невидимо **скрадається понад дубами і соснами** метка половецька ватага* (А. Мороз); *Ходжу, броджу **понад гаєм*** (Українська народна пісня); *Росте рута, та не рута, **понад берегами*** (Українська народна пісня); *...світильники **понад стінами тріпотіли** довгими вогняними язиками* (Ю. Мушкетик); *Понад **шовковицями** йде молодий червоноармієць* (О. Кундзіч); *Велика колона **приречених на смерть разом із героєм біжить понад парканами*** (І. Багряний). Маючи тотожний діапазон пояснюваного та залежного компонентів конструкції «дієслово + прийменник ПД + іменник в орудному відмінку» та «дієслово + прийменник ПОПД + іменник в орудному відмінку» виявляють відмінності у відтінках значень. Так, остання з виділених синтаксичних структур має відтінок поширеності дії у просторі, який привносить елемент ПО-, що входить до складу прийменника ПОПД. Пор.: *Сумно **старчиха бреде, Спиною світить, під вікнами тулиться*** (П. Грабовський) – *Найщасливіші ... **тулилися понад вікнами*** (Г. Тютюнник).

Отже, префікс ПД- і прийменник ПД беруть участь у формуванні локативної семантики дієслівно-іменних конструкцій. Утворюючи тип безпосередньої префіксально-прийменникової кореляції, вони органічно взаємодіють, доповнюють один одного. Префікс ПД- корелює й з іншими значеннево суміжними з ним прийменниками, конституюючи цим самим конкретний тип локативності, а прийменник ПД – з іншими префіксами, які є виразниками того або того диференційованого типу просторовості.

1.2.9. Префікс Ви- (рос. Вы-) як репрезентант значення локативності в українській і російській мовах

Поле локативності в українській мові формують префікси *в-, ви-, від-, до-, з-, за-, над-, о-, об-, під-, при-, по-, пере-, на-*. Їхніми відповідниками в російській мові є префікси *в-, вы-, от-, до-, с-, за-, над-, о-, об-, под-, при-, по-, пере-, на-*. В обох мовах означене поле чітко диференціюється на три мікрополя: «мікрополе напруму руху», «мікрополе шляху руху» і «мікрополе місця дії». Кожне з них має свій набір компонентів, за якими закріплено той або той різновид диференційованої семантики, що виступає складником загальних значень «директивність», «транзитивність», «статичність», котрі, у свою чергу, є видовими значеннями щодо інваріантного плану змісту «локативність». Конституентами першого поля виступають префікси *в-, ви-, від-, до-, з-, над-, о-, об-, під-, при-, по-* (рос. *в-, вы-, от-, до-, с-, над-, о-, об-, под-, при-, по-*). Друге поле формують префікси *пере-, про-* (рос. *пере-, про-*), а третє – *над-, при-, на-, ви-* (рос. *над-, при-, на-, вы-*). Неважко помітити, що серед виокремлених префіксів домінують моносемантичні одиниці. Префікс *ви-* (*вы-*) реалізує директивне і транзитивне значення. Він найактивніше сполучається з моторними дієсловами, передусім тими, що позначають цілеспрямований рух, самостійне чи несамостійне просторове переміщення, конкретну фізичну дію з виразним динамічним відтінком (*іти, ходити, бігти, бігати, везти, возити, нести, носити, кинути, кидати, котити, тягти, тягати; идти, ходить, бежать, бегать, везти, возить, нести, носить, бросить, бросать*). Префікс *ви-* (*вы-*), як і будь-який інший префікс просторової семантики, на «формально-граматичному рівні представляє локативний аргумент» [7, с. 165], уносить до значеннєвого плану вербатива-предиката, отже, і до речення, додаткову локативну семантику й досить часто вступає в корелятивні відношення з прийменником, який разом із субстантивною словоформою структурує правобічну позицію в синтаксичних конструкціях із вапентною рамкою $P + [pref\ vi- (рос. вы-) + Vf] + Adv\ loc [prep\ loc: dir + Nx]$. Як відомо, існує два типи префіксально-прийменникової кореляції: 1) безпосередня, або повна, і 2) опосередкована, або часткова. При безпосередній кореляції префікс і прийменник виражають однопланові локативні відношення, а при опосередкованій – різнопланові локативні відношення [81, с. 24]. Префікс *ви-* (рос. *вы-*) корелює безпосередньо з прийменниками *З* (рос. *ИЗ, С*), *З-ЗА* (рос. *ИЗ-ЗА*), *З-ПІД* (рос. *ИЗ-ПОД*), *В/У* (рос. *В/ВО*), *ДО* (рос. *К*). Склад прийменників, з якими він перебуває у відношенні опосередкованої кореляції, досить широкий: *ідеться, власне, про* всі прийменники, наділені здатністю сполучатися з дієсловами, інтенційно зорієнтованими на реалізацію локативної семантики. Комплексне дослідження префіксальної структури дієслів, які виступають конструктивним центром речень із локативним типом детермінації, дає право твердити, що вони, як головні носії валентності, у зіставлюваних мовах, з одного боку, характеризуються великою подібністю, а з іншого – суттєвою розбіжністю. Усе це переконливо свідчить, що українська та російська мови, будучи генетично

спорідненими, виробили у процесі історичного розвитку свої лексичні, морфемні, морфологічні, синтаксичні та інші особливості.

Основними диференційованими значеннями, у формуванні яких бере участь префікс *ви-* (рос. *вы-*), є такі: 1) «дія спрямована із середини якого-небудь предмета або з меж якого-небудь простору»; 2) «дія спрямована з іншого, зворотного, боку предмета чи простору»; 3) «дія спрямована з нижнього боку простору»; 4) «дія спрямована в межі або всередину простору»; 5) «дія спрямована на інший, протилежний, бік предмета»; 6) «дія спрямована до кого-, чого-небудь»; 7) «спрямована дія здійснюється поверх перешкоди». Їх можна об'єднати в три семантичні типи: 1) «вихідний пункт руху (старт)» (1-3 значення), 2) «кінцевий пункт руху (фініш)» (4-6 значення), 3) «шлях руху» (7 значення).

Семантичний опис «дія спрямована з середини якого-небудь предмета або з меж якого-небудь простору» мають речення, утворені за зразком структурної моделі $S + P + [pref\ vi- (рос. вы-) + Vf] + Adv\ loc [prep\ з (рос. из, с) + Ngen]$. Реалізація цього плану змісту пов'язана з дієсловами руху та переміщення (*вийти, виходити, вибігти, вибігати, виповзти, виповзати, вилізти, вилізати, вилетіти, вилітати, вибратися, вибиратися, виїхати, виїжджати, вийняти, виймати, вивезти, вивозити, викотити, викочувати, винести, виносити; выйти, выходит, выбежат, выбегают, выползти, выползат, вылезти, вылезат, вылетет, вылетат, выбратся, выбиратся, выехать, выезжат, вывезти, вывозит, выкатит, выкатывать, вынести, выносят*). Досліджуваний матеріал показує, що домінанту серед дієслів-предикатів становлять префіксальні вербативи, причому основне місце займають лексеми з префіксом *ви-* (рос. *вы-*), що має значення «вийти, виокремитися з чого-небудь, спрямувати(ся) назовні» [62, с. 358] (див. також: [95, с. 229]) (на їхню долю, згідно з нашими статистичними даними, припадає 35% від загальної кількості зафіксованих префіксальних дієслів). Ця активність спричинена тим, що і в російській, і в українській мові дієслівний префікс *ви-* (рос. *вы-*) та прийменник *з* (рос. *из*) утворюють пару з безпосередньою, або повною, кореляцією. Залежний правобічний компонент представлений різними лексико-семантичними групами іменників, у значеннєвій структурі яких фіксується сема «внутрішній об'єм», «фіксовані межі просторової одиниці». Пор.: *Вилетється, а потім з дірки вилітає з бризками* (Остап Вишня); *Наше [діло] – витопити її з руди і щось на цьому заробити* (В. Малик); *А сам він не вижене з хати непрошеного* (П. Загребельний); *– Летом из реки бревна вытаскивал* (В. Розов); *Чудик вышел из автобуса* (В. Шукшин); *Лебедем из кухни статный денщик вытывает* (Д. Кедрин). Уже було зауважено, що кореляція префікс ↔ прийменник має різні форми вияву: з одним префіксом корелює один прийменник; з одним префіксом корелюють кілька прийменників; різні префікси корелюють із тим самим прийменником. Щодо аналізованого значення, то вони такі: у російській мові розглядувану локативну семантику передають також конструкції $S + P (pref\ вы + Vf) + Arg\ прав [C + Ngen]$. Отже, поряд із корелятивною префіксально-прийменниковою парою *вы-* ↔ *из* + *Ngen* функціонує пара *вы-* ↔ *с* + *Ngen*. Вони, проте, не характеризуються повною ізофункціональністю. Відмінність полягає в тому, що з прийменником *с*

сподується обмеженіше порівняно з прийменником ИЗ лексико- семантичне коло іменників, точніше, це окремі лексеми. Спостережено таку закономірність: субстантиви з інтегральною семою «внутрішній простір» типові в позиції при прийменнику ИЗ, а іменники з інтегральною семою «поверхня» – у позиції при прийменнику С.

Окрему групу утворюють іменники, значеннева структура яких не фіксує протиставлення «внутрішній простір» / «поверхня». Вони об'єднуються у дві семантичні групи: 1) «конкретні предмети», 2) «обмежені або відносно обмежені простори». До першої групи входять субстантиви – найменування неглибокого посуду (*тарелка, блюдо, блюдце, поднос, сковорода, ложка*), окремих предметів меблів (*кресло, кровать, постель*), відкритих транспортних засобів (*воз, телега, арба, дрожки, повозка*) і слово седло: *Из блюдечка я чай смиренно пью* (Е. Евтушенко) – *Потом с тарелки ест сычуг* (М. Заболоцкий); *И Полю словно кто-то невидимый вытолкнул из кресла* (Г. Марков) – *Встал с кресла и Говоров* (А. Чаковский). Якщо дієслово-предикат має префіксальну будову, залежні позиції Adv Ioc [ИЗ + Ngen] і Adv Loc [С + Ngen] паралельно вживатися не можуть. Пор.: *Никита вылез из постели* (Д. Толстой) – *Худенький черный мальчик... слезает с постели* (В. Каверин); *...из телеги [он] выбросит* (Б. Можаяев) – *Устинов ... свалил с телеги плужок* (С. Залыгин); *Инженер вылетел из седла* (Л. Сейфуллина) – *Он соскочил с седла* (В. Шишков). Можна стверджувати, що вибір прийменників ИЗ і С детермінується властивій російській мові префіксально-прийменниковою кореляцією ви- ↔ ИЗ та с- ↔ С. Ця тенденція не поширюється на другий виокремлений нами семантичний розряд іменників-заповнювачів припредикатної позиції, який представляють три лексеми – *огород, двор, луга*. Морфемна структура вербативів-предикатів не впливає на вибір прийменника. Пор. у цьому зв'язку такі приклади: *Поля вышла из двора* (Г. Марков) – *А «подзаборники» шумной ватагой уже со двора высытали* (Л. Сейфуллина); *Бывало, пригонят их [хозяева] из луков – они ушами прядут* (Б. Можаяев) – *В остальное время [ом] возил сено с лугов* (С. Чаплыгин). Реалізаторами значення «дія, спрямована з меж простору» виступають також речення, побудовані за взірцем структурної моделі S + P (pref ви- + Vf) + Adv Loc [З-ПД + Ngen]. Характерно, що заповнювачі предикатної позиції регулярно виступають у префіксальній і безпрефіксній формі. Поряд із префіксами *від-* (рос. *от-*), *під-* (рос. *под-*), *при-* (рос. *при-*) функціонує префікс *ви-* (рос. *вы-*), корелюючи з прийменником З-ПД (рос. ИЗ-ПОД): *Вплыве з-під лісу мовчазна стіна* (А. Дімаров); *Сапрунов... вышел из-под берега* (П. Проскурин). Діапазон реалізаторів позиції Adv Loc [З-ПД- (рос. ИЗ-ПОД)] утворюють іменники назви окремих географічних областей, населених пунктів, обмежених або відносно обмежених територій, а також власні найменування акваторій.

Семантичну будову «дія спрямована з іншого, зворотного боку предмета чи простору» мають речення структурної моделі S + P (pref ви- (рос. вы-) + Adv Ioc [З-ЗА (рос. ИЗ-ЗА) + Ngen]. Основний корпус репрезентантів правобічної позиції становлять дієслова руху, переміщення, конкретної фізичної дії, слухового сприймання, мовлення. Матеріал, який є в нашому розпорядженні, засвідчує, що

майже половина всіх вербативів обох мов мають у своєму складі префікс *ви-* (рос. *вы-*). Реалізуючи семантику «вийти, виокремитися з чого-небудь», він утворює корелятивну пару з прийменником З-ЗА (ІЗ-ЗА), який в українській мові має фонетичний варіант ІЗ-ЗА: *З-за парканчика ... визирав правнук* (П. Загребельний), *Впливаєш з-за обрію ти* (В. Симоненко); *В эту минуту луна vyšла из-за облаков* (В. Каверин); *Неожиданно из-за поворота vyšел загорелый бородатый человек* (К. Паустовский). Позицію Adv Іос обіймають іменники – найменування будь-якого конкретного предмета, що може бути перешкодою або простором, а саме: назви осіб за різними ономасіологічними ознаками, груп людей або тварин, будівель та їхніх частин, різних об'ємних предметів, населених пунктів, обмежених чи необмежених просторів, функціональних територій, акваторій, природних і штучних підвищень, явищ природи, лексеми на зразок горизонт, ріг, поворот, (рос. *горизонт, угол, поворот*) та деякі ін.

В українській мові, на відміну від російської, уживаються конструкції з префіксально-прийменниковою кореляцією *pref ви- ↔ prep З-ПОЗА*. За типом лексико-семантичної наповнюваності конститутивних позицій вони збігаються з реченнями структурної моделі *S + P (pref ви- + Vf) + Adv Іос [З-ЗА + Ngen]*, однак відрізняються від останніх тим, що і експлікують додатковий відтінок поширення дії в просторі, який уносить у загальний план змісту елемент ПО-, що входить до структури складного прийменника З-ПОЗА: *З-поза високого нагорба сонце впливає* (С. Голованівський). Принагідно зауважимо, що українській мові властива синтаксична конструкція *S + P (pref ви- + Vf) + Adv Іос [З-ПОЗАДУ + Ngen]*. Характеризуючись спільністю значення з реченнями структурної моделі *S + P (pref ви- + Vf) + Adv Іос [З-ЗА + Ngen]*, вони мають відмінності функціонально-стилістичного плану, оскільки є діалектними: *З-позаду сонця ...хмара впливає* (В. Стефаник).

Семантику «дія спрямована з нижнього боку простору» реалізують речення структурної моделі *S + P (pref ви- (рос. вы- + Vf) + Adv Іос [З-ПІД (рос. ИЗ-ПОД) + Ngen]*. Їхнє валентне ядро формують дієслова руху та переміщення. Майже половина з них, за нашими даними, сполучається з префіксом *ви-* (рос. *вы-*), що має значення «вийти, виокремитися з чого-небудь, спрямувати(ся) назовні» *Бараболя...витягає з-під тапчана батіг* (М. Стельмах), *Вийняв [він] з-під ліжка свої військові чоботи* (Г. Тютюнник); *Игнашка нашарил свою шапку, выхватил её из-под стола* (С. Залыгин), *Он вылез из-под брочки!* (М. Шолохов). Найтипівішими репрезентантами припредикатної позиції є іменники – найменування різних предметів, частин тіла людини або тварини, одягу і його деталей, різних поверхонь. Українській мові притаманний ще один тип префіксально-прийменникової кореляції – *pref ви- ↔ prep З-ПОПІД*: *Та викопай корінця з-понад білого камінця* (Укр. нар. пісня). Специфіка речень із припредикатним компонентом *Adv Іос [З-ПОПІД + Ngen]* у тому, що вони передають відтінок поширеності дії в просторі.

Директивно-фінішна семантика «дія спрямована в межі або всередину простору» закріплена за реченнями структурної моделі *S + P [pref ви- (рос. вы-)Vf]*

+ Adv loc [В/У (рос. В) + Nacc]. Її реалізація пов'язана передусім з дієсловами динаміки, що позначають рух або спрямовану дію. З-поміж них виокремлюються префіксальні і безпрефіксні лексичні одиниці. Серед перших вирізняються вербативи з префіксами *в-/у-* (рос. *в-/во-*), *за-* (рос. *за-*), *по-* (*по-*), *ви-* (рос. *вы-*), *з-* (рос. *с-*), *про-* (рос. *про-*), *при-* (рос. *при-*), *пере-* (рос. *пере-*). Основний план змісту «спрямованість у межі простору або всередину простору» префікси конкретизують частковими значеннями. Префікс *ви-* (рос. *вы-*), сполучаючись із дієсловом руху, переміщення, конкретної фізичної дії динамічного характеру, реалізує видільну семантику: *Крауз вискочив у двір* (О. Довженко); *Василий vyšel в коридор* (П. Проскурин).

Значенневу структуру «дія спрямована на інший, протилежний, бік предмета» передають синтаксичні конструкції, об'єднані структурною моделлю S + P (pref *ви-* (рос. *вы-*) + Adv loc [ЗА + Nacc]: ...*валка ряджених вихопилася за поворот* (В. Малик); *Тогда десятки рук подхватили её и насильно вытолкнули за занавески входа, к публике* (А. Куприн). Роль предиката в них виконують префіксальні й безпрефіксні дієслова на позначення руху, дії, що асоціюється з рухом, переміщення, зорового і приймання. У реченнях із префіксальними вербативами-предикатами локативність конкретніша, ніж у конструкціях із безпрефіксними дієсловами. Прийменник ЗА в обох мовах регулярно виступає при дієсловах із префіксами *за-* (рос. *за-*), *ви-* (рос. *вы-*), *по-* (рос. *по-*), *з-* (рос. *с-*), *про-* (рос. *про-*), *від-* (рос. *от-*), *в-/у-* (рос. *у-*). Для розглядуваного значення типовою є кореляція $\text{pref за-} \leftrightarrow \text{pref ЗА}$, оскільки основним локативним значенням префікса *за-* є «переміщення за що-небудь, у яке-небудь місце» [62, с. 360] (див. також: [95, с. 230]), нетиповою – кореляція $\text{pref ви-} \leftrightarrow \text{pref ЗА}$, тому що головною просторовою семантикою префікса *ви-* (рос. *вы-*) є «віддалення, виділення» [62, с. 358] (див. також: [95, с. 229]). Регулярним заповнювачем правобічної позиції аналізованих речень виступають субстантиви з інтегрувальною семою «конкретний об'ємний предмет довкілля». Це, зокрема, назви будівель і їхніх частин, огорож, предметів побуту, предметів, пов'язаних із життєдіяльністю людини, географічних та астрономічних об'єктів, а також лексема *ріг* (рос. *поворот, угол*).

Локативно-директивне значення «дія спрямована до кого-, чого-небудь» передають в українській та російській мовах конструкції, побудовані за моделями S + P [pref *ви-* + Vf] + Adv loc [ДО + Ngen] (укр.) і S + P [pref *вы-* + Vf] + Adv loc [К + Ndat] (рос.). Позицію Р у них обіймають дієслова цілеспрямованого руху або переміщення, конкретної фізичної дії динамічного характеру. З прийменником ДО (рос. К) корелюють, крім префікса *ви-* (рос. *вы-*), префікси *під-* (рос. *под-*), *по-* (рос. *по-*), *при-* (рос. *при-*), *за-* (рос. *за-*), *від-* (рос. *от-*), *з-* (рос. *с-*), кожен із яких реалізує специфічний відтінок. Префікс *ви-* (рос. *вы-*) конкретизує загальний план змісту конструкції вказівкою на відтінок досягнення точки простору шляхом переміщення з іншого середовища [62, с. 358] (див. також: [95, с. 229]): *А зараз просто вишла до сусідів* (В. Яворівський), *Вона вибігає до рядочка верб* (М. Стельмах); *Солнце уже садилось, когда vyšli [они] к ... озеру* (Б. Васильев), *Я*

выбежал к шарманщику (К. Паустовский). Придієслівну позицію в описуваних реченнях може займати будь-який іменник, що виражає поняття «простір» або називає конкретний предмет довкілля: лексеми – найменування населених пунктів, функціональних територій, акваторій, людей, тварин, споруд і їхніх частин тощо.

Префіксально-прийменникова кореляція, компонентом якої є префікс *ви-* (рос. *вы-*), виявляє себе в реченнях із локативно- транзитивним типом детермінації і має такий вигляд: *pref ви-* (рос. *вы-*) ↔ *pref ЧЕРЕЗ* (рос. *ЧЕРЕЗ*). Семантику «спрямована дія здійснюється поверх перешкоди» реалізують речення структурної моделі *S + P [pref ви- (рос. вы-) Vf] + Adv loc [ЧЕРЕЗ + Nacc]*, у яких роль головного носія валентності виконують префіксальні та безпрефіксні дієслова зі значенням спрямованої дії, що асоціюється з рухом. Дані нашої картотеки свідчать, що майже 50% із них має у своєму складі префікс *пере-*, який конкретизує значеннєву структуру дієслова з семантичним відтінком «дію...спрямувати з одного місця в інше через предмет або простір» [62, с. 355] (див. також: [95, с. 232]). Решта вербативів сполучаються з префіксами *по-* (рос. *по-*), *з-* (рос. *с-*), *ви-* (рос. *вы-*). Префікс *ви-* (рос. *вы-*) поєднує в собі локативне і видільне значення: *Питали в хоробрих молодиць, що визирали через паркани* (І. Багрянний); *Он выглянул через решётку* (А. Толстой). Функцію припредикатного члена разом із прийменником *ЧЕРЕЗ* виконують іменники на зразок поріг, насип, тин, паркан, бар'єр (рос. *порог, решётка, стойка, сугроб, забор*), для яких релевантною є сема «перешкода». В українській мові зрідка вживається також регіональна конструкція з прийменником *ПОЧЕРЕЗ*: *Вода витекла почерез поріг* (С. Пушик). Сполучувальні можливості цього прийменника збігаються з дистрибутивними властивостями прийменника *ЧЕРЕЗ*. Їм властиве й ідентичне значення, оскільки в прийменникові *ПОЧЕРЕЗ*, на відміну від прийменників *ПОПІД*, *ПОНАД*, *ПОМІЖ*, *ПОЗА*, «...первісний відтінок здовження в просторони ... не дається відчутти» [85, с. 96]. Відмінності у вживанні прийменників *ЧЕРЕЗ* і *ПОЧЕРЕЗ* (отже, і префіксально-прийменникової кореляції *pref ви-* (рос. *вы-*) ↔ *pref ЧЕРЕЗ*, *pref ви-* ↔ *pref ПОЧЕРЕЗ*), пов'язані з їхніми функціональними можливостями: перший є міжстильовим, тоді як другий поширений тільки в західноукраїнських говірках і в художніх творах авторів регіону.

Отже, префікс *ви-* (рос. *вы-*) вступає у відношення безпосередньої кореляції з різними прийменниками. Типовою сферою вияву цієї кореляції є речення з локативно-директивною детермінацією, нетиповою – з локативно-транзитивною. Аналізований префікс може семантично узгоджуватися з одним прийменником або кількома. Якщо спектр кореляції формують різні прийменники, префікс *ви-* (рос. *вы-*) набуває додаткового відтінку. Абсолютної симетрії на рівні префікс *ви-* (рос. *вы-*) ↔ прийменник в українській та російській мовах не існує, що свідчить, як уже було відзначено, про специфіку граматичного ладу кожної з них.

1.2.10. Локативна функція префікса *В* в українській і російській мовах

Префікс *в-* (рос.: *в-*) поряд із префіксами *ви-* (рос.: *вы-*), *від-* (рос.: *от-*), *до-* (рос.: *до-*), *з-* (рос.: *с-*), *над-* (рос.: *над-*), *о-* (рос.: *о-*), *об-* (рос.: *об-*), *під-* (рос.: *под-*), *при-* (рос.: *при-*), *по-* (рос.: *по-*) в українській і російській мовах формує мікрополе "напряму руху", яке разом із мікрополями "шлях руху" та "місце дії" структурують макрополе локативності. Аналізований префікс бере участь у конституванні такого семантичного типу директивності, як "кінцевий пункт руху", або "фініш". Щодо значеннєвої специфікації, дистрибутивних властивостей, то префікс *в-* (рос.: *в-*) не має суттєвих розбіжностей у зіставлених мовах. Однак про повну симетрію говорити не доводиться, оскільки він виявляє свої специфічні ознаки в близькоспоріднених російській та українській мовах, що, у свою чергу, свідчить, з одного боку, про їхню генетичну спорідненість, а з іншого – про своєрідність процесів еволюції, зрештою, про українську та російську мовну картину світу на дериваційному та граматичному рівнях.

Розбіжності полягають передусім у тому, що префікс *в-* (рос.: *в-*) і прийменник *В* (рос. *В*) мають різні фонетичні варіанти, пор.: *в/у-*, *уві-*, *ві-*, *вві-*, *во-*; рос.: *в/во*, укр.: *В/У*, *УВІ*, *ВІ*, *ВВІ*, *ВО*, рос.: *В/ВО*, що позначилося на їхніх функціональних можливостях і утворенні за їхньою участю префіксально-прийменниковій кореляції. Якщо в українській мові прийменники *В* і *У* характеризуються функціональною ідентичністю, що є наслідком фонетичного злиття староукраїнських (давньоруських) прийменників *ВѢ* та *У*, то в російській мові вони керують різними відмінками (*в* – знахідним і місцевим, *у* – родовим) і разом з іменниками, які сполучаються з ними, реалізують неоднорідну семантику, пор.: укр.: *в-/у-* ↔ *В/У*, *в-/у-* ↔ *ДО*; рос.: *в-* ↔ *В*, *у-* ↔ *В*, *у-* ↔ *ЗА*, напр.: ... *Сава вступив у хату* (О. Кобилянська), *Ускочив я у світлицю* (Укр. нар. пісня), *Увійшли ми до церкви* (Остап Вишня); *Через полчаса входили в дом Павла и Веры* (В. Липатов), *Он уехал в Израиль* (Е. Евтушенко). Зауважимо, що префікс *у-* в російській мові виконує таку ж семантичну роль, як і префікси *по-* та *ви-* в українській мові: *Она ушла к себе переодеться* (К. Паустовский) – *Пішов [він] до Серафими* (І. Микитенко), *Вийшла вона до брами* (П. Загребельний).

Із префіксом *в-* (рос.: *в-*), пов'язана реалізація локативно-директивного значення "дія спрямована в межі або всередину просторової одиниці". Його репрезентують речення структурної моделі *S + P [pref в- (рос.:в-) + Vf] + Adv Іос [В/У (рос.: В) + Nacc]*. Головним конструктивним центром їх виступають дієслова динаміки, що позначають рух або спрямовану дію. У їхньому складі вирізняються не лише лексеми з префіксом *в-* (рос.: *в-*), а й інші безпрефіксні та префіксальні вербативи. Фактичний матеріал, яким ми оперуємо, засвідчує, що безпрефіксні дієслова вживаються значно рідше, ніж префіксальні: останні становлять майже 70%. Безпрефіксну групу репрезентують дієслова *іти*, *ходити*, *бігти*, *бігати*, *пливти*, *плавати*, *летіти*, *лігати*, *лізти*, *лазити*, *повзти*, *повзати*, *нести*, *носити*, *вести*, *водити*, *кинути*, *кидати*, *сісти*, *сідати*, *лягти*, *лягати*, *метнутися*, *метатися*

(рос.: идти, ходить, бежать, бегать, плыть, плавать, лететь, летать, лезть, лазить, ползти, ползать, метнуться, метаться, нести, носить, вести, водить, бросить, бросать, кинуть, кидать, сесть, садиться, лечь, ложиться, плеснуть, плескаться): *А вночі [він] ... йшов у поле* (В. Винниченко), *Неси [ти] вже свої паски в комору* (М. Стельмах), *Відійшла від нього, кинула кофтину в чемодан* (А. Дімаров), *Люди ховалися в льохи* (О. Довженко), *Росиця зашарілася, метнулася в сіни* (В. Малик), *Епифан шел в баню, прихрамывая и покачиваясь* (Г. Марков), *–Давай неси [ты] раскладушку в мою комнату* (В. Розов), *Зрителі бросали в картуз медную мелочь* (А. Куприн), *Шурка сунул руки в карманы* (В. Шукшин), *Отец плеснул в стакан, чокнулся* (Б. Васильев).

Склад афіксів, з якими сполучаються в обох мовах дієслова означеної семантики, утворюють префікси в- (рос.: в-), за- (рос.: за-), по- (рос.: по-), ви- (рос.: вы-), з- (рос.: с-), про- (рос.: про-), при- (рос.: при-), на- (рос.: на-), пере- (рос.: пере-). У російській мові, на відміну від української, з прийменником В корелює ще й префікс у- , який репрезентує, крім основного локативного значення, видільну й результативну семантику. В українській мові йому відповідає префікс по-: *Он уехал в Японию* (К. Паустовский) – *Поїдь ти в Америку ...* (В. Бабляк). Ступінь продуктивності афіксів, які утворюють корелятивну пару з прийменником В (рос.: В), різний. Ці відмінності, згідно зданими нашої картотеки, мають такий вигляд:

Мови	Частота вживання дієслів із префіксами (у %)									
	в-	за-	по-	ви- (ВЫ)	з- (с-)	про-	при-	на-	пере	у-
українська	34	20	20	12	5	4	3	1	1	-
російська	34	20	13	10	5	3	3	1	1	10

Як свідчать подані кількісні характеристики, найуживанішими в українській та російській мовах є дієслова, що, мають у своїй структурі префікс в- (рос.: в-), який спеціалізується на вираженні значення “помістити(ся), проникнути в щонебудь, усередину чого-небудь” [62, с. 357] (див. також: [95, с. 229]): *входити, увійти, вступити, вступати, влізти, влазити, впакувати, впаковувати, встромити, встромляти, влити, вливати, вкласти, вкладати, вкладатися, вгрузнути, вгрузати, втиснути, втискати; войти, входить, влезть, влезать, втолкнуть, вталкивать, вплести, вpletать, воткнуть, втыкать, вскочить, вскакивать, вбить, вбивать, влить, вливать, внести, вносить, напр.: Січкарь впакував у мішки з зерном кусні добре просоленого сала* (М. Стельмах), *У моє [ти] вкладайся ліжко* (В. Симоненко); *Поля ... вскочила в сани* (Г. Марков); *Она ... сорвала ветку боярышника с пышным гнездом белых цветов и воткнула себе в волосы* (А. Куприн), *Такие цветы Ганна влетала в свои косы* (К. Паустовский). Роль предикатного компонента можуть виконувати іменники різної семантики. З-поміж них вирізняються особливою активністю лексеми-найменування споруд і їхніх частин (хата, клуня, корчма, люк, льох, стайня, світлиця, передпокій, кузня, столярка, буцегарня; дом, комната, лачуга, горница, зал, коридор, сарай, баня, землянка, сени), об’ємних предметів різної форми та призначення (кишеня, книга, чашка, шапка, мішок, скриня, шухляда,

ліжко, каламар; карман, коробочка, тарелка, стакан, бочка, ящик, шкаф, сундук), обмежених або відносно обмежених територій і акваторій (сад, гай, яр, подвір'я, маєток, річка, Дніпро; двор, лес, степь, долина, огорода, болото, Волга), а також власні та загальні назви населених пунктів, географічних областей, країн, континентів (хутір, місто, Харків, Таврія, Польща, Америка; село, райцентр, Москва, Заполяр'є, Латвія, Африка), закладів (виконком, штаб, посольство; сельсовет, магазин, контора), транспортних засобів (віз, човен, автобус, вантажівка; машина, карета, вагон, сани, метро), рослинного світу (очерет, бур'ян; трава, дерево). У реченнях із предикатами локативно-директивний компонент функціонує на засадах облігаторності, тоді як у синтаксичних конструкціях із основним носієм валентності іншої семантичної природи він уживається на правах факультативного члена. Обов'язкову позицію в реченнях багатоконцентної організації займає об'єктний конституент. Щоправда, загальні умови висловлення можуть змінювати статус локативного члена в реченнях, переводячи його із зони факультативності в зону обов'язковості.

Семантичний опис "дія спрямована в межі або всередину просторової одиниці" в українській мові можуть репрезентувати також речення структурної моделі $S + P (Vf) + Adv\ loc [DO + Ngen]$. Синтаксичні конструкції з припредикатними компонентами $Adv\ loc [B/U + Nacc]$ і $Adv\ loc [DO + Ngen]$ характеризуються не лише ідентичністю в плані значення, а й спільністю лексико-семантичного корпусу заповнювачів конститутивних позицій. Вибір придієслівного поширювача не диктується якимись жорсткими обмеженнями. Зазвичай вони функціонують паралельно, як-от: *Улас пішов у хлів* (Г. Тютюнник) – *Йде [вона] до хліва, бере налигача, налигує мене й веде напувати* (Остап Вишня); *Лаврін Запорожець ввійшов у хату* (О. Довженко) – *Ввійшло до хати двоє незнайомих людей* (О. Довженко); *В призерку зайшов у двір* (І. Багряний) – *Зашили ми до двору* (Г. Тютюнник).

Важливо наголосити, що локативно-директивний конституент $Adv\ loc [DO + Ngen]$ в українській мові характеризується семантичною поліфункціональністю. Крім уже виділеного значення, він може реалізувати такі плани змісту, як "дія спрямована до певного просторового орієнтира", "вказівка на контактну дію, зіткнення між двома або кількома просторовими орієнтирами". Отже, його відповідниками в російській мові виступають локативно-директивні конституенти $Adv\ loc [DO + Ngen]$, $Adv\ loc [B + Nacc]$, $Adv\ loc [K + Ndat]$, пор.: *Він дійшов до хати* – *Він підійшов до хати* і *Он дошел до дома* – *Он зашел в дом* – *Он подошел к дому*. В українській мові не завжди легко визначити, виразником якого значення – ексклюзивного (наближення без проникнення) або інклюзивного (наближення з проникненням) [58, с. 108] – є конструкція, в основі якої лежить структурна модель $S + P (Vf) + Adv\ loc [DO + Ngen]$: *Настечка проворно біжить до хати* (М. Стельмах) – наближення до просторового орієнтира чи проникнення в межі простору. Семантична двозначність виникає тоді, коли у функції предиката виступають безпрефіксні дієслова або префіксальні, у яких префікси [наприклад, по- (рос.: по), про- (рос.: про-), з- (рос.: с-), при- (рос.: при-)] характеризуються індиферентністю щодо ексклюзивності або інклюзивності, а роль правобічного

члена виконують субстантиви, значеннєвий обсяг котрих пов'язаний із поняттям внутрішнього об'єму просторової одиниці (хата, корпус, університет, будинок, хлів, сарай, повітка), обмеженого або відносно лімітованого простору (ліс, двір, окоп, парк). Цей розряд доповнюють власні і загальні назви населених пунктів (село, місто, Криничувате, Ровеньки). Змістова двоплановість речення, утвореного за зразком структурної моделі S + P (Vf) + Adv loc [ДО + Ngen], зникає тоді, коли дієслово-предикат сполучається з префіксом в-, що реалізує семантику "помістити(ся), проникнути в що-небудь, усередину чого-небудь" й утворює тип безпосередньої префіксальної кореляції з прийменником В: *Він ішов до клуні – Він увійшов до клуні*. Демаркаційну функцію може виконувати також префікс за- та контекст: *Він ішов до клуні – Він зайшов до клуні, Він ішов до клуні, набирав там сіна...*

Отже, у російській мові локативно-директивний префікс в- вступає у відношення безпосередньої кореляції з прийменником В, а в українській мові – з прийменниками В/У та ДО. Регулярною для нього в обох мовах є сполучуваність із дієсловами, передусім із вербативами на позначення цілеспрямованого або нецілеспрямованого руху.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акуленко В. В. Слов'янські мови в аспекті інтерлінгвістики // Мови Європейського культурного ареалу: розвиток і взаємодія. – К.: Довіра, 1995. – С. 72–98.
2. Аникин А. Е. Опыт семантического анализа праславянской омонимии на индоевропейском фоне. – Новосибирск: Наука, 1988. – 125 с.
3. Апресян Ю. Д. Типы информации для поверхностно-семантического компонента модели «Смысл \Leftrightarrow Текст» / Ю. Д. Апресян // Wiener Slawistischer Almanach. – Wien, 1980. – Sonderband 1. – С. 38–41.
4. Бацевич Ф. С. Очерки по функциональной лексикологии / Ф. С. Бацевич, Т. А. Космеда. – Львов: Світ, 1997. – 392 с.
5. Бацевич Ф. С. Функціонально-ономасіологічний аналіз лексики (на матеріалі російської мови) // Мовознавство. – 1989. – № 1. – С. 15–21.
6. Безпалько О. П. Нариси з історичного синтаксису української мови: посіб. для ф-тів мови і літ. пед. ін-тів / О. П. Безпалько. – К.: Радянська школа, 1960. – 236 с.
7. Безпояско О. К. Морфеміка української мови / О. К. Безпояско, К. Г. Городенська. – К., 1987. – 212 с.
8. Білодід О. І. Граматична концепція О. О. Потебні / О. І. Білодід. – К.: Вища школа, 1977. – 304 с.
9. Бондарко А. В. Основы функциональной грамматики / А. В. Бондарко. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 249 с.
10. Бондарко А. В. Функциональный анализ грамматических форм и конструкций / А. В. Бондарко. – Л., 1988. – 152 с.

11. Бублейник Л. В. Проблемы контрастивной лексикологии / Л. В. Бублейник. – Луцк : Вежа, 1996. – С. 102–105.
12. Будагов Р. А. Человек и его язык / Р. А. Будагов. – М. : МГУ, 1976. – 429 с.
13. Букатевич Н. И. Опыт исторического изучения предлогов и предложных сочетаний в русском литературном языке : в 2 ч. / Н.И. Букатевич. – Одесса : ОГУ, 1957–1958. – Ч. I. – 1957. – 146 с.
14. Булаховский Л. А. Из жизни омонимов / Л. А. Булаховский // Русская речь. – 1928. – Вып. III. – С. 60.
15. Булигина А. М. Творительный места беспредложный. Творительный места с предлогами / А. М. Булигина // Творительный падеж в славянских языках. – М. : АН СРСР, 1958. – С. 246–289.
16. Васильев Л. М. Семантика русского глагола / Л. М. Васильев. – М. : Высшая школа, 1981. – 184 с.
17. Виноградова Л. Н. Зимняя календарная поэзия западных и восточных славян: Генезис и типология колядования / Л. Н. Виноградова. – М. : Наука, 1982. – 256 с.
18. Вихованець І. Р. Прийменникова система української мови / І. Р. Вихованець. – К. : Наукова думка, 1980. – 286 с.
19. Вихованець І. Р. Прийменниковий давальний у структурі словосполучення і речення / І. Р. Вихованець // Синтаксис словосполучення і простого речення: (синтаксичні категорії і зв'язки). – К. : Наукова думка, 1975. – С. 85–108.
20. Вихованець І. Р. Система відмінка української мови / І. Р. Вихованець. – К. : Наукова думка, 1987. – 231 с.
21. Вишня Л. І. Біля столу – коло столу / Л. І. Вишня // Культура слова. – К., 1976. – Вип. 11. – С. 70–74.
22. Вовк Хв. Студії з української етнографії та антропології / Хв. Вовк. – К. : Мистецтво, 1995. – 336 с.
23. Всеволодова М. В. Способы выражения пространственных отношений в современном русском языке / М. В. Всеволодова, Е. Ю. Владимирский. – М. : Русский язык, 1982. – 264 с.
24. Гайсина Р. М. Значение и синтагматика глаголов (на материале глаголов отношения) / Р. М. Гайсина. – Уфа : Башкирский ун-т, 1980. – 79 с.
25. Гак В. Г. Высказывание и ситуация / В. Г. Гак // Проблемы структурной лингвистики. – М. : Наука. – С. 349–372.
26. Грабчиков С. М. Межъязыковые омонимы и паронимы / С. М. Грабчиков. – Минск : Высшая школа, 1980. – 216 с.
27. Грінченко Б. Словарь української мови : у 4 т. / Б. Грінченко. – К. : Киевская старина, АН УРСР, 1907 – 1909. – Т. 1–4 (Перевидано фотоспособом. – К., 1958).
28. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. / В. И. Даль. – М. : Русский язык, 1989–1991. – Т. 1–4.
29. Демська О. М. Лексична та лексико-граматична омонімія сучасної української мови : дис. ... канд філол. наук : 10.02.01 / О. М. Демська. – К., 1996. – 163 с.
30. Денисова С. П. Типологія категорій лексичної семантики / С. П. Денисова. – К. : КДЛУ, 1996. – 294 с.

31. Етимологічний словник української мови : у 7 т. – К. : Наукова думка, 1982. – 2000. – Т. 1–4.
32. Зализняк А. А. Введение в русскую аспектологию / А. А. Зализняк, А. Д. Шмелев. – М. : Языки русской культуры, 2000. – 222 с.
33. Заславская Н. В. Семантико-стилистическая и функциональная характеристика межъязыковых омонимов в русском и украинском языках : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 / Н. В. Заславская. – К., 1985. – 17 с.
34. Иванов В. В. Исследования в области славянских древностей / В. В. Иванов, В. Н. Топоров. – М. : Наука, 1974. – 334 с.
35. Іваненко З. І. Прийменникові конструкції із значенням місця в сучасній українській мові : навч. посіб. / З. І. Іваненко. – Чернівці, 1974. – 69 с.
36. Іваненко З. І. Система прийменникових конструкцій адвербіального значення / З. І. Іваненко. – Київ – Одеса : Вища школа, 1981. – 143 с.
37. Історія української мови. Лексика і фразеологія / В. О. Винник, В. Й. Горобець та ін. – К. : Наукова думка, 1983. – 743 с.
38. Йова А. І. Прийменникові конструкції в сучасній українській мові : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 / А. І. Йова. – Сімферополь, 1963. – 318 с.
39. Кацнельсон С. Д. Выступление в «Дискусии по вопросам омонимии» / С. Д. Кацнельсон // Лексикографический сборник. – М. : Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1960. – Вып. IV. – С. 86–87.
40. Коломієць М. І. Робота з синонімічними прийменниками *КОЛО*, *БЛЯ*: (Матеріали для факультативних занять) / М. І. Коломієць // Українська мова і література в школі. – 1970. – № 12. – С. 56–58.
41. Конецкая В. П. О понятии супплетивизма в его отношении к гетеронимии / В. П. Конецкая // Вопросы языкознания. – 1968. – № 2. – С. 20–27.
42. Кононенко В. И. Грамматическая стилистика русского языка : пособ. для учащихся. / В. И. Кононенко. – 2-е изд., доп. и испр. – К. : Радянська школа, 1991. – 240 с.
43. Кочерган М. П. Зіставна лексична семантика: проблеми і методи дослідження / М. П. Кочерган // Мовознавство. – 1996. – № 2–3. – С. 3–11.
44. Кочерган М. П. Контрастивна семантика на порозі нового тисячоліття / М. П. Кочерган // Проблеми зіставної семантики. – К., 2001. – Вип. 5. – С. 3–8.
45. Кочерган М. П. Про семантичний принцип контрактивних лінгвістичних досліджень / М. П. Кочерган // Проблеми зіставної семантики. – К., 2003. – Вип. 6. – С. 3–7.
46. Кочерган М. П. Словарь русско-украинских межъязыковых омонимов: Словник російсько-українських міжмовних омонімів / М. П. Кочерган. – К. : Академія, 1997. – 400 с.
47. Кочерган М. П. Слово і контекст / М. П. Кочерган. – Львів : Вища школа, 1980. – 183 с.
48. Кутина Л. Л. К вопросу об омонимии и ее отражении в словарях современного русского языка / Л. Л. Кутина // Лексикографический сборник. – М., 1960. – Вып. 4. – С. 41–42.

49. Лозко Г. Українське народознавство / Г. Лозко. – К. : Зодіак-Еко, 1995. – 368 с.
50. Ломоносов М. В. Полное собрание сочинений / М. В. Ломоносов. – М. – Л., 1952. – Т. VII. – 995 с.
51. Ломтев Т. П. Очерки по нетеоретическому синтаксису русского языка / Т. П. Ломтев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1956. – 596 с.
52. Малаховский Л. В. Теория лексической и грамматической омонимии / Л. В. Малаховский. – Л. : Наука, 1990. – 239 с.
53. Манакин В. Н. Основы контрастивной лексикологии: близкородственные и родственные языки / В. Н. Манакин. – Кировоград : Центр, 1994. – 264 с.
54. Манакин В. М. Про співвідношення контрастивної лексикології й інших зіставно-типологічних галузей мовознавства / В. Н. Манакин // Слов'янський збірник. – Одеса; 1998. – Вип. 5. – С. 70–77.
55. Мигирин Н. И. Типология признаков представления референтов как фактор, обуславливающий лексическую омонимию / Н. И. Мигирин // Языковые категории и закономерности. Пути их системного изучения. – Кишинев : Штиинца, 1990. – С. 31–38.
56. Никитина О. Е. О семантическом варьировании русских предлогов: предмет, задачи и способы описания / О. Е. Никитина // Семантическое и формальное варьирование. – М. : Наука, 1979. – С. 108–117.
57. Ожегов С. И. Выступление в «Дискусии по вопросам омонимии» / С. И. Ожегов // Лексикографический сборник. – М. : Гос. изд-во иностр. и нац. Словарей, 1960. – Вып. IV. – С. 67–71.
58. Павлова Р. Пространственные конструкции в древнерусском языке в сопоставлении с древнеболгарским языком / Р. Павлова. – София : БАН, 1977. – 239 с.
59. Плющ М. Я. Відмінок у семантико-синтаксичній структурі речення: навч. посіб. / М. Я. Плющ. – К. : КГПИ імені О. М. Горького, 1978. – 107 с.
60. Преображенский А. Г. Этимологический словарь русского языка / А. Г. Преображенский. – М. : Изд-во иностр. и нац. словарей, 1959. – Т. 1–2.
61. Ровдо И. С. Межъязыковая омонимия в условиях русско-белорусского и белорусско-русского билингвизма : автореф. дисс. на соиск. научн. степени канд. канд. филол. наук : спец. 10.02.01 ; 10.02.02 / И. С. Ровдо. – Минск, 1980. – 19 с.
62. Русская грамматика : в 2 т. – М. : Наука, 1982. – Т. 1. – 783 с.
63. Русская грамматика : в 2 т. – М. : Наука, 1982. – Т. 2. – 710 с.
64. Седакова О. А. Тема «доли» в погребальном обряде (восточно- и южнославянский материал) / О. А. Седакова // Исследования в области балтославянской духовной культуры. Погребальный обряд. – М., 1990. – С. 54–63.
65. Селиванов Г. А. Языковые контакты и проблема межъязыковой омонимии (гетеронимии) / Г. А. Селиванов // Вопросы русского и славянского языкознания. – Иваново, 1976. – С. 118–126.
66. Сидоров В. Н. Выступление в «Дискусии по вопросам омонимии» / В. Н. Сидоров // Лексикографический сборник. – М. : Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1960. – Вып. IV. – С. 79–80.

67. Славянские древности: Этнолингвистический словарь: в 5 т. – М.: Международные отношения, 1995. – Т. 1. : А–Г. – 584 с.
68. Слинко І. І. Дослідження з синтаксису української мови за пам'ятками XIV–XVIII ст.: (місцево-просторові звороти) / І. І. Слинко. – Львів: Львівський ун-т, 1968. – 111 с.
69. Словарь русских говоров Среднего Урала. – Свердловск: Свердловский ун-т, 1964. – Т. 1–6.
70. Словарь русских народных говоров. – М. – Л. (СПб): Наука, 1965–1999. – Вып. 1–33.
71. Словарь русского языка: В 4 т. – М.: Русск. яз., 1957–1961. – Т. 3. – 1959. – 1012 с.
72. Словарь русского языка XI–XVIII вв. – М.: Наука, 1975–1999. – Вып. 1–24.
73. Словник української мови: в 11 т. / ред. кол.: І. К. Білодід (голова) та ін. – К.: Наукова думка, 1970–1980. – Т. VII. – 1979. – 724 с.
74. Словник української мови: в 11 т. / ред. кол.: І. К. Білодід (голова) та ін. – К.: Наукова думка, 1970–1980. – Т. VI. – 1975. – 832 с.
75. Слово и грамматические законы языка: Глагол / Н. Ю. Шведова, В. Н. Белоусов, Г. К. Касимова, М. М. Коробова. – М.: Наука, 1989. – 296 с.
76. Соколов О. М. Основы имплицитной морфологии русского языка. – М.: Российский ун-т дружбы народов, 1997. – 203 с.
77. Соколова С. О. Префіксальний словотвір дієслів у сучасній українській мові / С. О. Соколова. – К.: Наукова думка, 2003. – 284 с.
78. Сологуб Н. М. Синтаксична варіантність прийменниково-відмінкових конструкцій місцевого відмінка / Н. М. Сологуб // Синтаксис словосполучення і простого речення: (синтаксичні категорії і зв'язки). – К.: Наукова думка, 1975. – С. 115–120.
79. Сопоставительное исследование русского и украинского языков. Лексика и фразеология / Г. П. Ижакевич, П. Е. Гриценко, В. И. Кононенко и др. – К.: Наукова думка, 1991. – 384 с.
80. Станишева Д. С. Винительный падеж в восточнославянских языках / Д. С. Станишева. – София: БАН, 1966. – 295 с.
81. Степаненко М. І. Просторові поширювачі у структурі простого речення: монографія / М. І. Степаненко. – Полтава: АСМІ, 2004. – 463 с.
82. Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. – М.: Индрик, 1997. – 825 с.
83. Супрун А. Е. Каковы типы лексической омонимии в системе славянских языков (общее для всех славянских языков, индивидуальное для отдельных славянских языков) / А. Е. Супрун // Сборник ответов на вопросы по языкознанию: к IV Международному съезду славистов. – М.: Наука, 1958. – С. 33–35.
84. Сухотин В. П. Глагольные словосочетания с винительным падежом в прозе М. Ю. Лермонтова / В. П. Сухотин // Материалы и исследования по истории русского литературного языка. – М., 1953. – Т. 3. – С. 200–240.
85. Тимченко Є. К. Акузатив в українській мові / Є. К. Тимченко. – К., 1928. – 101 с.
86. Тимченко Є. К. Історичний словник українського языка / Є. Тимченко. – Харків-Київ, 1930–1932. – Т. 1. – Вип. 1, 2.

87. Тимченко Є. К. Льокатив в українській мові / Є. К. Тимченко. – К. : ВУАН, 1926. – 118 с.
88. Тимченко Є. К. Номінатив і датив в українській мові / Є. К. Тимченко. – К. : ВУАН, 1925. – 64 с.
89. Тихонов А. Н. Словообразовательный словарь русского языка : в 2 т. / А. Н. Тихонов. – М. : Русский язык, 1985. – Т. 1–2.
90. Тишківська Н. Я. Семантико-дериваційна структура словотвірного гнізда кореня -жал- (-жал-) у сучасній українській мові / Н. Я. Тишківська // Дослідження зі словотвору та лексикології. – К., 1985. – С. 14–20.
91. Тищенко О. В. Обрядова семантика у слов'янському мовному просторі / О. В. Тищенко. – К. : КДЛУ, 2000. – 236 с.
92. Тищенко О. В. Типологічна характеристика обрядової лексики в українській та російській мовах (на матеріалі весільних номінацій) : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.03 / Олег Володимирович Тищенко. – К., 1994. – 186 с.
93. Толстой Н. И. Заметки по славянскому язычеству 3. Первый гром в Полесье / Н. И. Толстой, С. М. Толстая // Обряды и обрядовый фольклор. – М., 1982. – С. 49–83.
94. Трубачев О. Н. Этногенез и культура древних славян / О. Н. Трубачев. – М. : Наука, 1991. – 269 с.
95. Украинская грамматика / В. М. Русановский, М. А. Жовтобрюх, Е. Г. Городенская, А. А. Грищенко. – К. : Наукова думка, 1986. – 360 с.
96. Уфимцева А. А. Типы словесных знаков / А. А. Уфимцева. – М. : Наука, 1974. – 206 с.
97. Фадеев В. І. Етимологічні дублети спільного походження в російській і українській мовах / В. І. Фадеев // Мовознавство. – 1970. – № 6. – С. 51–57.
98. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка / М. Фасмер ; пер. с нем. и доп. О. Н. Трубачева. – М. : Прогресс, 1964–1973. – Т. 1–4.
99. Фразеологічний словник української мови : у 2 т. – К. : Наукова думка, 1993. Т. 1–2.
100. Цыганенко Г. П. Этимологический словарь русского языка / Г. П. Цыганенко. – К. : Радянська школа, 1989. – 511 с.
101. Шаблій О. А. Міжмовна термінологічна омонімія як проблема прикладного мовознавства / О. А. Шаблій // Проблеми зіставної семантики : зб. наук. статей. – К., 2001. – Вип 5. – С. 139–144.
102. Шумилина А. Л. Синонимика в кругу глагольно-именных словосочетаний с предлогами У, ПРИ, ПОД, ОКОЛО, ВОЗЛЕ, ПОДЛЕ, БЛИЗ, ВБЛИЗИ / А. Л. Шумилина // Русский язык в школе. – 1961. – № 6. – С. 25–30.
103. Этимологический словарь славянских языков. Праславянский лексический фонд. – М. : Наука, 1974–1991. – Вып. 1–23.

РОЗДІЛ 2. МОВА В СОЦІОКОМУНІКАТИВНОМУ ВИМІРІ

Браїлко Юлія

2.1. Український жаргон крізь призму концептів

У лінгвістиці тривають дискусії щодо того, яким явищем – позитивним чи негативним – є жаргон (або сленг) – «відносно стабільний для певного періоду, поширений та загальнозрозумілий шар нелітературної лексики і фразеології у середовищі живої розмовної мови» [38, с. 8]. Це лінгвальне утворення, справді, є доволі неоднозначним, проте неспростовним є факт, що воно – обов'язковий складник розвиненої мови. Будь-який комунікант періодично користується жаргонними словами і часто дуже доречно, демонструючи власну дотепність і почуття гумору.

Жаргон живиться не тільки загальноживаною та запозиченою (особливо нещодавно) лексикою, а й застарілою питомо українською, рідковживаною, діалектизмами тощо, він є засобом спілкування різноманітних прошарків населення і сягає своїм корінням у давнину. Історія української мови засвідчує численні випадки використання цього соціолекту в минулих століттях, зокрема бурсаками, лірниками, торговцями, представниками різних ремісничих професій тощо. Бурсацько-семінарським та іншим жаргоном насичена і славетна «Енеїда» І. Котляревського.

«Жаргони й сленг є і віддавна були тим ґрунтом, звідки приходять живущі соки до даної мови, ґрунтом, де безперешкодно точиться її життя», – указував відомий мовознавець Юрій Шевельов [39, с. 11]. Він же наголошував на тому, що брак жаргону ставить під сумнів майбутнє мови.

Український жаргон є не тільки одним із виявів національного сміхового вербального простору, а викликом словесній рутині, що врізноманітнює та розвиває мову, «інструментом сміху» [35], за влучним висловом Світлани Пиркало, укладача «Першого словника українського молодіжного сленгу» [24]. Він часто є протестом-насмійкою над різноманітними (соціальними, етичними, естетичними тощо) умовностями й авторитетами, а отже – виявом особистої свободи.

Леся Ставицька називає жаргон своєрідною картиною світу, потужною семіосферою «певного часового зрізу культури, що відкриває у слові смислову перспективу як концентрат соціокультурного, духовного, психологічного клімату епохи» [29, с. 12]. В українському жаргоні відображені численні універсальні концепти, з-поміж яких *РОДИНА*, *ЧОЛОВІК*, *ЖІНКА*, *ПРИРОДА*, *БРЕХНЯ*, *ГРОШІ*. Результати дослідження їх репрезентовано нижче.

2.1.1. Концепт РОДИНА

Одним з найцінніших і найдавніших надбань людства є родина – найкращий колективний вихователь, носій найвищих моральних і національних ідеалів. Саме в сім'ї людина пізнає етичні правила, набуває першого досвіду їх застосування, учить спілкуватися з різними поколіннями. Слова, що позначають спорідненість, належать головно до активного й давнього шару лексики будь-якої мови. Зокрема, українські слова *брат, дід, дівер, дочка, жінка, мати, свекор, сестра, син, зять* успадковані від індоєвропейської прамови і є спільними для слов'янських, балтійських, германських, романських, кельтських, іранських, індійських та інших мов. Від праслов'янської мови ведуть своє походження лексеми *тато, вітчим, мачуха, невістка, онук, сват, свояк, чоловік*. Спільними для східних слов'ян є такі назви: *батько, дядько, падчерка, племінник* [4, с. 243].

Слова на позначення концепту РОДИНА входять до складу як літературної, так і позалітературної лексики. В арготичному мовленні представників різних соціальних і професійних груп використовувалися назви *бателянко, батій, бастій, баший* (батько); *маниця* (мати); *йонус/іонус, нюньчик, андрус, ондрус, манько, синелянко, синейд* (син); *йонуска/іонуска, нюньчичка, ондрушиха, дочкеуса, каравона* (дочка); *яндрус, брателянко, брацьора, брейдир* (брат); *яндруска/андруска, сестрелянка* (сестра); *курдимиль, коден, парнас* (дядько); *курдимилька, лобзейка* (тітка); *кодня* (дядина); *трипеля* (невістка); *внукевус* (онук); *внукевуса* (онука); *бахтій* (тесть); *шабасній* (рідня). Хоча перші зафіксовані дослідниками зразки українського арго стосуються останньої чверті ХІХ століття, є всі підстави говорити про давнє походження таких слів. Олекса Горбач у своїй дисертації «Арго в Україні» вказує, що лірницьке арго було придумане кобзарями ще за часів Б. Хмельницького, носіями розбійницького арго у ХVІІ–ХVІІІ століттях були ватаги Устима Кармалюка, Семена Гаркуші, Олекси Довбуша. А «школярське арго належить до найраніших арготичних систем, засвідчених в українському письменстві окремими виразами ще в ХVІІ столітті. Їх виникнення пов'язане з постановням братських шкіл і бурс, які згодом перетворювалися переважно в духовні семінарії» [8, с. 3]. Сьогодні зразки таких утаємничених мовних «кодів» почасти згадуються хіба що в художній літературі.

У сучасній українській мові натомість активно вживаються жаргонні (або сленгові) лексеми, частина яких є найменуваннями осіб за спорідненістю. Дослідники фіксують такі слова й у бурсацько-семінарському мовленні ХІХ століття: *бад, батеша, папінька* (батько), *мамінька* (мама), *дядик* (дід), *цьоця* (тітка), *супружниця* (дружина).

У сучасному сленгові подибуємо розгалуженішу систему йменувань за ознакою спорідненості. Водночас концепт РОДИНА не є визначальним для українського жаргону. Кількість зафіксованих назв осіб, що мають родинні зв'язки, несуттєва порівняно з іншими лексико-семантичними групами. Сленгова мовотворчість сконцентрована переважно на позначенні тих, із кого починається сім'я, – батька й матері, а також брата й сестри. Складної та розвиненої системи

найменувань ступенів спорідненості, відомої українській мові ще із праїндоевропейської, український жаргон не має.

Першим словом, яке вимовляє дитина, є, як правило, назва матері. В українській мові на його позначення використовують такі слова: *мати, матір, мама, няня, ненька, паніматка, родителька* (уроч.). Найуживанішими з-поміж них є *мама й мати*, зреалізовані переважно у зменшено-пестливих формах: *мамуся, мамуня, мамунця, мамця, матінка, матуся*:

*Ще в колісці немовля
Слово «мама» вимовля.
Найдорожче в світі слово
Так звучить у рідній мові:
Мати,
Матінка,
Матуся,
Мама,
Мамонька,
Мамуся!
Називаю тебе я,
Рідна ненецько моя!
(Варвара Гринько)*

Продовжити вказаний синонімічний ряд можна жаргонізмами *маман, маманя, матильда, матка, матушка, мазер* (ч. р.), *мазе* (Мій *маман*, побачивши перший стакан, впала ще на порозі («ТНМК»); Боже, які дурні діалоги ведуть *маман* з дитиною (І. Карпа); *Маман* деколи іронічно каже, що в мене через книжки зовсім дах поїхав (А. Дністровий); Мені *матильда* забороняє ходити в бари; *Матка* дістала: постійно забороняє кудись виходити; У мене класна *матушка* – як подруга; У мене гарний *мазер* – прогресивний! (див. [27, с. 186, 190–191]); Його власна *мазе* у сільській школі укромовулітературу викладає (В. Слапчук)). Лексемою *маман* також називають жінку у віці, а слово *матка* використовують як звертання до жінки: *Матка, скомпонуй щось поїсти мужикам!* [27, с. 190]. Словом *мать* жаргонокористувачі звертаються до дружини (*Мать!* – кричить він до дружини (А. Дністровий)), застосовують його і як компонент сильної лайки, висловлюючи велике незадоволення: *мать твою, курва мать, мать його [за ногу/лапу], мать його так тощо (Мать твою, ти йдеш?! – закричав Даньо у Євчиній голові (І. Карпа); Я ж вас не величаю, Зігмундом, мать його, Фройдом... (А. Ковальчук); Ай, мать його за лапу... (О. Забужко); Так вони і співають руський рок із віденським акцентом, носять якісь власноруч зшиті боброві шапки і придбані у військових магазинах кирзові чоботи, романтика, мать його за ногу, забули чуваки маршала Жукова, він би їм показав руський рок і прощання слов'янки (С. Жадан); – Добрий парубок. Але, мабуть, масштабу мало йому, бісову сину. Мать його так! Чули? Він на нашій мові не того... (Є. Гальперін); А, мать його так, – врешті обламуються він правити своїх колег із лондонської редакції, і далі вже читає з аркуша, що там є (С. Жадан); Спочатки*

збиралися їхати до Светки. – *Курва, тою матю*, – гарчав Сашко, – я їй покажу, як дітей проти батька налаштувати. Ненавиджу її! (О. Калина)).

Слово *мама* в українському жаргоні змінює референта. Так (або ще демінутивами *мамка*, *мамця*) жартівливо називають користувачі комп'ютерів материнську плату. Відповідно вислови *вбита мама*, *мама здохла*, які, на перший погляд, звучать жахливо й цинічно, мають не такий уже й моторошний зміст.

У молодіжному сленгу назвою *мама* йменують також повну жінку, а в кримінальному середовищі – жінку-ватажка злочинної групи. Словосполучення *біла мама* є певною мірою термінологічним: так у жаргоні наркоманів названо барбітурати, психотропні препарати.

Не меншу кількість одиниць засвідчує синонімічний ряд жаргонізмів, що мають значення 'чоловік стосовно своїх дітей': *бать*, *батьня*, *папаня*, *папик*, *бос*, *старий*, *файзер*, *фатер*, *череп*, *шнурок*: *А взагалі, бать* мій хорошиий (А. Дністровий); – *Коротше, батьня* мій колекціонував усяку старезну фігню (Л. Ілляк, М. Пшебильський); *А батьня* в тебе ніштяк (Ю. Іздрік); *Маманя! Папаня!* Трапилося горе / *Грошей* не вистачає, а я хочу до моря («ТНМК»); *Виїжджаю* я з батьком за ворота будинку... *На вулиці* – чудовий зимовий ранок... *Я* – сповнений сил та енергії <...>. *Я* – до школи, *папик* – по ділам... (В. Андрусів). Цікаво, що слово *бать*, яке походить, на думку етимологів, від праслов'янського **bata*, використовували ще за часів Київської Русі в значенні 'батько'.

Лексема *папик* в українському жаргоні має не тільки вказане значення. Нею можуть називати і коханця з великим розривом у віці: *Звичайно, у мене були одночасно з папиком і хлопчики-студенти* (розм. мовл.); <...> *і нехай собі там «папик» зі своєю моделькою чує, подумаєш, нехай хоч вуха собі праскою повипікає!* (Л. Романчук); «*Папик*» або кохана людина? («Ukr.Media», 23.12.2017). На думку укладача «Словника сучасного українського сленгу», ця лексема позначає також чоловіка поважного віку, набагато старшого за мовця або авторитетну людину [27, с. 222]. Наше дослідження не виявило такої семантики у розмовному, художньому або публіцистичному дискурсі (тобто там, де утрадиційнене вживання жаргонізмів).

Мають інше значення й лексеми *бать* – у кримінальному світі так називають пляшку зі спиртним, *фатер* (запозичення з німецької мови) – ватажок злочинної групи.

А ось *батьком* військові з повагою називають командира частини. Ще один загальноновживаний синонім цього ряду – *тато* – теж має в жаргонному мовленні зовсім інший зміст, ніж у літературному: «1. крим. Ватажок злочинної групи. 2. крим. Начальник загону в колонії. 3. крим. Панк зі стажем. 4. мол., схвальн. Шанована людина старшого віку. Один тато спонсорував фуршет у цю суботу» [29, с. 318].

Важливим для українського сленгу є узагальнене поняття батьків. На його позначення використовують такі лексеми, як *перенси*, *паренти*, *олди*, *предки*, *родаки*, *старі*, *старики*, *пахани*, *корні*, *крокодитель*, наприклад: *В Черкасах були не менш симпатичні батьки*. Або «*предки*», як він їх називав (А. Дімаров); *В ногах валявся родаків*. *На картінги ходить хотів*. *І з пацанами на футбол* («LosColorados Band»).

Їхнє походження цілком прозоре, вони можуть утворюватися шляхом 1) запозичення з англійської мови (*перенси, паренти, олди*, як і названі вище *файзер, мазер і мазе*), 2) вторинної номінації (*предки, пахани, старі, старики, корні*), 3) морфологічним способом (*родаки* ← *родителі* (заст.), *крокодитель* ← *крокодил + родитель*)).

Проте з'ясування причин виникнення популярної в молодіжному середовищі назви батьків *шнурки* (пор. *шнурки в ботинках* (батьків немає вдома) та *шнурки у склянці* (батьки вдома)) утруднене. Існує версія, що вперше вона з'явилася в популярній у середині 90-х років минулого століття газеті «Московский комсомолец», де була видрукувана стаття про молодіжний сленг. Її автор-жартівник використовував для ілюстрацій придуманий ним самим «жаргон». І його *шнурки у склянці* набули великої популярності головно через те, що батьки, які прочитали статтю, вирішили бути прогресивними й почали вчити дітей нових і модних, на їхню думку, висловів. Цікаво, що інші позалітературні новотвори того ж автора не витримали випробування часом і були невдовзі забуті [42]. Тож в українській мові цей жаргонізм, швидше за все, з'явився шляхом запозичення з російської. Ще один цікавий вислів на означення батьків удома – *батареї гарячі*, його походження встановити, думається, неможливо.

Як доводить дослідження, жаргонні назви батьків мають головно іронічне забарвлення. Натомість українська традиція засвідчує шанобливе ставлення до них: *Шти отця-матір, будеш довголітен на землі; Шануй батька-неньку – буде тобі скрізь гладенько* (нар. тв.); *Приступи, Марусе, близенько, / Уклонися отцю-неньці низенько!* (І. Нечуй-Левицький); – *Час-пора, отець-мати, / Поблагословить, / Ой, час-пора молоденькій / Та гіллячко звить!* (Леся Українка). А втім, на захист сучасної молоді, яку можна звинуватити в неналежному пошануванні батьків, дещо зверхньому ставленні до них, стає бурсацький жаргонізм *батеша* з очевидною знижено-оцінною семантикою (див. вище).

Брата із сестрою в соціолекті названо невибагливо: *брательник, братуха, братухан, бразер, малий* (брат), *мала, рося, роста, сеструха, сіста* (сестра). Наприклад: *Того ж таки вечора брательник з порога, наче постамент генералу Панфілову: «Шуруй на роботу!..» – і знов за якісь креслення* (О. Ульяненко). Більшість із цих лексем утворено від загальноновживаних українських синонімів або англійських відповідників. Подибуємо в позалітературному мовленні й інші похідні від лексеми *брат*: *браток, брателло, братуха, братухан, братушка* (використовувані як звертання до чоловіків різного віку й соціальної належності, словом *браток* називають ще представника злочинного угруповання або дають негативну характеристику комусь, *братаном* – молодшого в ієрархії мафіозної структури), *братва* – «1. крим. Товариші, приятелі; спільники одного злочину. 2. тюр. Тюремна, табірна спільнота. 3. крим. Члени угруповань рекетирів, кримінальних структур в економіці, мафіозних угруповань» [29, с. 67]. Слово *сестра* в сленгу змінює своє значення й позначає подушку, а його демінутивом *сестричка* зневажливо називають гомосексуалістів.

Незмінним об'єктом українського народного гумору є мати дружини – теща. Не відійшли від народних традицій і дотепні творці жаргону, назвавши її *агресором* та *з'нарою* (від літературного *скнара*).

Більш активно використовують назви спорідненості при творенні жаргонізмів іншого тематичного спрямування на зразок: *баба*, *бабенця*, *бабисько* (уживані на позначення жінки, а лексема *баба* – ще у значенні жінкоподібного, слабкодухого чоловіка або монумента Батьківщини-матері в Києві); *бабуля* (материнська плата); *бабуля*, *бабулька* (гроші); *бабком* («жінки, що мають звичку сидіти біля під'їзду і обговорювати одяг, зовнішність, побут, звички тощо мешканців будинку» [29, с. 41]); *дід* (солдат строкової служби після наказу про звільнення до відправки додому); *дідизна*, *дідівщина* (нестатутні стосунки в армії); *дядя* (начальник тюрми); *тітка* (дівчина); *синок* («1. *арм.* Солдат строкової служби першого півроку. 2. *мол.* Молодший за рангом, недосвідчений. 3. *тюр.* Молодий злочинець, засуджений, який перебуває під заступництвом дорослих засуджених» [29, с. 298]); *Суркін син* (Г. В. Суркіс). Від лексеми *син* твориться також фразеологізм *скурвий син* (негідник), що вживається як лайка: *Веселий скурвий син власною персоною ощасливилює провінційний Чортоніль* (Ю. Андрухович); *Він, скурвий син, завжди знає відповіді на Євчине «А ти знаєш?»* (І. Карпа); – *Скурвий син! – вигукнула Генриха. – Я не можу більше чути їхні запахи!* (Т. Малярчук).

Слово *сім'я*, яке об'єднує всі назви спорідненості, в українському літературному мовленні функціює в таких значеннях: «1. Група людей, що складається з чоловіка, жінки, дітей та інших близьких родичів, які живуть разом; родина. * У порівн. 2. *кого або з означ., перен.* Група людей, народів, націй, згуртованих дружбою, спільною діяльністю, спільними інтересами; родина. // у знач. присл. сім'єю. Дружно, згуртовано. 3. Група тварин, птахів, що складається з самця, однієї або кількох самиць та малят. // Окрема група бджіл, що складається з робочих бджіл, матки і трутнів; рій. // Група рослин одного виду, що ростуть поруч і часто мають спільні коріння чи грибницю. // *перен.* Сукупність однорідних, подібних між собою предметів, явищ. 4. *лінгв.* Група споріднених мов, об'єднаних спільністю походження» [5, с. 1129]. У жаргоні це слово отримало негативний зміст, зокрема Леся Ставицька наводить такі його значення: «1. *маф.* Основна ланка мафіозної структури. Вищим досягненням олігархічної політичної системи стала «Ельцинська монархія» в Росії, де президент, а через нього – «сім'я», до якої входять найбільші російські олігархи, змінюють прем'єрів за найменшої підозри в самотійності (День, 23.09.1999); Кремль, тобто «сім'я», воює за подальше владарювання на два фронти – з комуністами і з Лужковим (Поступ, 05.08.1999). 2. *крим.* Група в'язнів, які об'єднуються за однією з ознак: земляцтво, злочинська спеціальність, вік, стаття закону, спільне харчування. Коли двоє – троє дружать, разом харчуються, діляться посилками, по-їхньому це називається «сім'я» (ВЗ, 31.09.2001)» [29, с. 299]. Додамо до цих значень ще одне, яке з'явилося нещодавно завдяки новим реаліям української політики, – 'родичі В. Януковича та інші люди, що перебували під його покровительством': *Зате відчутно зросла в уряді кількість представників «сім'ї» – людей, переважно наближених до старшого сина президента Олександра Януковича; Ставка Віктора Януковича на посилення ролі «сім'ї» може коштувати йому контролю*

над Верховною Радою і підтримки Москви на наступних президентських виборах («Україна», 29.01.2013); Коли ви кажете «Сім'я», всім стає зрозуміло, про що йдеться – ця це сім'я і чим вона займається («Моя газета», 17.01.2013); Зокрема, посилення Сім'ї підвищує побоювання і недовіру з боку олігархів («Тиждень.ua», 25.02.2013); «Як Янукович і "сім'я" організували схему з "вишками Бойка" на \$95 млн.» (Espreso.tv, 2.02.2018); «Сім'я» Януковича підсанкційна ще рік, але «чорний список» може скорочуватися й далі (Радіо Свобода, 5.03.2018).

Незважаючи на те, що концепт РОДИНА репрезентовано в українському жаргоні невеликою кількістю лексем, він засвідчує постійний інтерес мовців до цієї сфери людського буття. Це відображене з-поміж іншого в продукуванні нових жаргонізмів та збільшенні кількості лексичних значень у вже відомих.

2.1.2. Концепт ЧОЛОВІК

Концепт ЧОЛОВІК представлено в сучасному українському жаргоні однією з найбільших лексико-семантичних груп (ЛСГ). Слова, що має у своєму складі ця ЛСГ, використовувані в багатьох соціальних і професійних спільнотах:

- 1) загалом молоді: *айболит* – лікар; *баклан* – балакуча або непорядна людина чи ведучий рок-концерту; *старпер* – чоловік похилого віку, дід;
- 2) студентів: *скубент* – студент; *автоматчик* – той, хто отримує екзамен чи залік «автоматом»; *кулькулятор* – студент фізико-математичного факультету;
- 3) школярів: *ботанік* – відмінник, старанний учень; *ботинок, дьоріш* – директор школи; *мауглі* – вчитель фізкультури;
- 4) інтелігентів: *совоукр* – українець як етнічний різновид совка, тобто радянської людини; *нук* – новий українець;
- 5) людей, особисті чи професійні інтереси яких пов'язані з комп'ютером: *юзер* – користувач комп'ютера; *нуб* – юзер, який не розбирається у чомусь і не може цього навчитися; *ламер, ламо, хлоп, чайник* – недосвідчений користувач; *програмер* – програміст; *алкоголік* – програміст мовою ALGOL; *насильник/насильнік* – програміст, який пише тільки мовою C; *сішник* – людина, яка пише мовами C/C++; *крекер* – людина, яка зламує фірмові комп'ютерні програми від копіювання; *лінуксоїд* – прихильник операційної системи GNU/Linux; *веймейкер* – творець комп'ютерних вірусів; *шпіль* – гравець у комп'ютерні ігри; *квaker* – шанувальник комп'ютерної гри Quake; *думер* – шанувальник комп'ютерної гри Doom; *чітер, чітак* – гравець, який використовує чіт (програмне забезпечення, що надає переваги в комп'ютерній грі);
- 6) автомобілістів та мотоциклістів: *дальнобійник/далекобійник* – водій дальніх рейсів на вантажівці; *драйвер* – водій потужного автомобіля; *колега* – звертання один до одного водіїв далеких рейсів; *манівець* – водій дальніх рейсів вантажівки-фури «Мап»; *байкер, райдер* – водій мотоцикла; *рейсер* – гонщик, який професійно виступає в мотоперегонах; *стритрейсер* – вуличний гонщик;

- 7) військових: *баклан* – солдат осіннього призову; *сверчок* – солдат, який служить понад строк;
- 8) бізнесменів: *динамітчик* – енергійна людина, яка продає ненадійні товари, цінні папери;
- 9) гірників: *чужі*, *білоголові* – керівники шахти; *десятник* – гірничий майстер; *бутильок* – шахтар напередодні відпустки; *донар* – шахтар, якому записують зайві гроші; *нишпорки*, *нюхальники* – співробітники відділу, який відповідає за вентиляцію й техніку безпеки; *стволові* – працівники, що обслуговують вертикальні стволи; *шумахер* – машиніст електровоза; *моторист* – працівник дільниці конвеєрного транспорту; *стареча* – пенсіонер;
- 10) політиків: *віцин* – віце-прем'єр; *кнопконатискач* – депутат Верховної Ради; *комі* – комуніст;
- 11) музикантів: *лабух*, *кабачник* – музикант, що грає в ресторані;
- 12) поліцейських: *гастролер* – злочинець, який здійснює пограбування у різних містах;
- 13) спортсменів: *кадет* – спортсмен, якому немає ще 16 років; *орач* – сильний, витривалий лижник;
- 14) представників ЛГБТ: *натурал* – гетеросексуальний чоловік; *один* – гомосексуаліст;
- 15) кримінальних злочинців: *громило* – бандит; *гапон* – місіонер; *дупель* – психічно ненормальна людина; *шуцман* – засуджений, який займається громадською роботою;
- 16) наркоманів: *аптекарь* – людина, яка виготовляє наркотичну речовину; *наркомщик* – наркоман тощо.

Частина цих слів відома широкому загалу, а частина – ні. Це пов'язане передусім зі сферою функціонування сленгової лексики: наприклад, слова *лабух*, *дальнобійник/далекобійник* поступово стали активно вживаними у просторіччі, хоча первісно використовувалися тільки музикантами та водіями відповідно. Але багато інших жаргонізмів (особливо професійних) застосовувані лише комунікантами певних спільнот.

Належність до соціальної чи професійної групи часто обумовлює вибір об'єкта найменування. Наприклад, інтереси наркоманів до осіб чоловічої статі зациклені на найменуваннях самих себе та тих, хто виготовляє чи постачає наркотики (*бобер*, *наркомщик*, *наркот*, *планер*, *плановик*; *аптекарь*, *хімік*).

Узагалі ж лексико-семантична група «назви осіб чоловічої статі» в українському жаргоні включає в себе багато типологічних підгруп. Найзначущішими з них є назви чоловіка:

- 1) як представника своєї статі: *кадр*, *келдиш*, *кент*, *мухомор*, *педро*, *субчик*, *штрих*, *штурпак*. Більшість таких жаргонізмів, крім того, повідомляють про вік: *антикваріат*, *старпер* – дід; *дяпан*, *дяпчик* – дядько; *белдик* – молодий хлопець; *кріль*, *суслан*, *штрихулька* – хлопець; *пентюх* – підліток; *бембик*, *кекс*, *крендель*, *мен*, *персонаж*, *перець*, *типаж*, *фацет*, *хаун*, *штемп* – хлопець, молодий чоловік;
- 2) як сексуального чи соціального партнера: *хахар*, *кнурик* – коханець; *бойфренд* – коханець, приятель жінки; *кіт* – коханець повії, який живе за її рахунок; *спонсор* –

багатий коханець; *фраєр* – залицяльник, коханець; *секонд хенд* – чоловік зі шлюбним досвідом (у мовленні жінок); *жеребець* – сексуальний партнер або ж сексуально стурбований чоловік;

3) за особливостями його статевої поведінки: *гетер*, *натурал* – гетеросексуальний чоловік; *блакитний*, *голубець*, *гом*, *гомосек*, *гома*, *гребінь* – гомосексуаліст; *козел* – пасивний гомосексуаліст; *пікапер* – чоловік, що знайомиться з метою зваблення жінки; *жи'ун* – чоловік з великою статевою потенцією; *кнур* – сексуально стурбований немолодий чоловік; *ювіляр* – підліток, який уперше здійснив статевий акт;

4) за родинними зв'язками або міжособистими стосунками: *файзер*, *череп*, *бос* – батько; *клавіш* – брат; *кореш* – давній приятель, компаньйон; *корєфан*, *аміго*, *чайник* – друг; *бандит* – добрий знайомий; *кумпель* – товариш; *фуцан* – шанований молодий чоловік; *мазурик* – людина, яку не поважають;

5) за національністю, расовою належністю чи регіоном проживання: *абраша*, *айд*, *козак*, *маланець*, *українець* – єврей; *азер*, *айзер* – азербайджанець чи загалом кавказець; *азербон* – азербайджанець; *гурон* – грузин; *хачик* – вірменин, кавказець; *чех* – чеченець; *абрек*, *носоріг*, *чурбак* – житель Кавказу чи Середньої Азії; *урюк* – казах, татарин, житель Середньої Азії; *щурий* – житель Східної Азії; *чіча*, *чума* – азіат; *блек* – негр чи кавказець; *шоколадка* – негр; *будулай* – циган; *штатник*, *америкос*, *янкі* – громадянин США; *яловий*, *еловий*, *елоу*, *йолка* – в'єтнамець; *якудза* – японець; *фазан* – китаєць; *пепічка* – чех; *зденек*, *пияк*, *подляк* – поляк; *зюзюк*, *сябр* – білорус; *русак*, *синяк* – росіянин; *макаронник* – італієць; *шпрехен*, *штандартен фюрер* – німець; *бандера*, *бандерлог*, *бандерштатівець* – житель Західної України; *зімбабве*, *кікос* – людина із провінції; *кирило*, *мозоль*, *рогуль/рагуль* – сільський житель; *кугут* – селянин або провінціал;

6) за професією, спеціалізацією чи родом занять: *сенсей* – викладач, учитель; *керя* – класний керівник; *алгеброїд* – учитель математики; *мистюк* – митець; *мільтон*, *афен*, *балон* – міліціонер; *кріт* – міліціонер у метро; *бізнесовець*, *бізнесюк*, *бізнюк*, *крутелик*, *метелик*, *спекуль* – бізнесмен; *баксер* – чоловік, який займається обміном валют; *гарбіджмен*, *сидір* – двірник; *барсетник* – злодій, що спеціалізується на крадіжках із сумок-барсеток; *берко* – боєць «Беркуту»; *жульман* – кишеньковий злодій; *каїн* – той, хто скуповує крадене; *фарцовицик* – спекулянт; *компресор* – охоронець на дискотеці;

7) за ознаками «зовнішність» або «фізичні якості»: *баскетболіст*, *кегля* – висока людина; *бждонц*, *курдупель* (у 2 знач.) – чоловік низького зросту; *бройлер*, *сальцесон* – товстий; *бубир* – товстий і низький; *амбал*, *гевал* – чоловік високого зросту й міцної статури; *глист*, *молоток* – худий чоловік; *кіндер-сюрприз* – лисий; *мастодонт* – великий лисий чоловік; *лоб*, *бик* – фізично сильний чоловік; *бурмило*, *качок* – масивний мускулистий чоловік; *мертвяк* – чоловік із дуже блідою шкірою; *мустанг* – високий чоловік або такий, який швидко бігає;

8) за ознаками «розумові здібності» або «психічні особливості»: *альоша*, *іван*, *клавесин*, *баняк*, *бивень*, *ванька*, *валянок*, *гриць*, *довбень*, *демон*, *горніст* – дурень; *гідроцефал* – дуже розумний; *маргарин* – розумово неповноцінний; *бамбук* – психічно ненормальний або тупий;

9) за ознаками «моральні якості», «риси характеру», «особливості поведінки»: *андерсен, дуругон* – брехун; *асмодей, жлоб* – скнара; *балабон, баклан, франьо* – базіка; *грузило, грузин* – чоловік, який утомлює пустопорожньою балаканиною; *йоржик* – хитрий, спритний чоловік; *дрейфло* – боягуз; *архаровець* – хуліган; *жиган, мочун* – жартівник; *барабанищик, стукач, сексот* – донощик; *додік* – фронт, самовдоволена людина; *гоблін* – агресивно налаштований підліток; *дупка* – мовчазний, нерішучий хлопець; *кайфолом* – той, хто псує настрої; *качумайло* – байдужий; *кишка* – ненажера; *пацюк* – зрадник;

10) за матеріальним становищем: *абрикос* – матеріально забезпечений хлопець; *баксі, фрей* – багатий; *барига* – бізнесмен, який заробляє не дуже великі гроші; *крутик* – той, хто вдає багатого; *мажор* – підліток, у якого заможні батьки; *мінор* – бідний;

11) за світоглядними ознаками: *ватник/ватнік* – чоловік з (пост)радянською ментальністю, який щиро не розуміє, навіщо існує держава Україна; *совоукр* – українець як етнічний різновид совка, тобто радянської людини.

Іноді чітке визначення жаргонізму за тематичною належністю утруднене, як, наприклад, слово *банабак* (кавказець, що торгує фруктами і квітами) можна віднести як до групи назв за національністю, так і до групи назв за професійною належністю. Так само жаргонні назви *плуг* (фізично сильний хлопець із села), *рогатий, рогонил* (провінціал, некультурна, малоосвічена людина), *бульо-мульо* (недоумкувата людина, переважно із села), *шайтан* (некмітливий провінціал) не можна кваліфікувати однозначно.

В окрему групу виділяємо жаргонізми, уживані серед військових, передовсім солдатів. У їхньому мовленні відображена своєрідна позауставна ієрархія тих, хто проходить службу в армії: *батьком* називають командира частини; *полканом* – полковника; *летьохом* – лейтенанта; *старлеєм* – старшого лейтенанта; *куском, сундуком, прапором* – прапорщика; *запахом* – солдата до присяги; *підгузником, салабоном, салагою, удавом, духом* – солдата першого півроку служби; *карасем* – солдата строкової служби з 6-го по 12-й місяць; *годком* – солдата, що прослужив рік; *фазаном, черепом* – солдата строкової служби у період від року до півтора або ж звільненого в запас; *стариком, дідом* – солдата, що прослужив 1,5–2 роки; *дембелем, дембелякою, дембілом* – демобілізованого солдата; *макаронником, сверчком* – надстроковика. В останні роки український військовий жаргон збагатився новими лексемами, пов'язаними з війною на Донбасі: *гідролсолдати* – військовослужбовці морської піхоти; *еноти* – десантники; *нацики* – бійці Нацгвардії; *сумраки* – розвідники; *укропи, укри* – українські бійці (друге значення – загалом українці); *НЛО, п'ятисоті* – п'яні військовослужбовці; *аватари, семісоті* – бійці, які перебувають у стані гострого психозу через зловживання алкоголем; *сепари, сепаратори* – громадяни України, які воюють за так звані ДНР та ЛНР, або просто вороги; *сепарасті* – зневажлива назва сепаратистів (слово утворене шляхом контамінації: *сепаратист* + відома обценна лексема); *консерви* – сепаратисти у мовленні російських військових. Зауважимо, що слово *сепари* розширило свої функційні межі й нині можна говорити про його загальний ужиток, свідченням чого є, наприклад, заголовки Інтернет-видань: «*Сепари*

виберуть другого Януковича: розгорається скандал через новий закон» («PolitekA», 28.03.2017); «"Сенари в паніці": в мережі показали, як бійці АТО знищують терористів "ЛНР"» («Обозреватель», 29.06.2017); «Сенари розповідають страшні історії про вісьмох непереможних українців» («Апостроф», 30.08.2017).

Так само нове семантичне наповнення отримало і слово *консерви*, його активно використовують у ЗМІ. Крім указанного вище значення його вживають на позначення людей, які приховано працюють на російській спецслужбі: «Політичний ботулізм. Як Гужва спровокував вибух "консерв"» (Деро.ua, 26.06.2017); «ФСБшні *консерви* в українській політиці» (Еспreso.tv, 22.10.2017); «Кремлівська *консерва* здулась» (Цензор.нет, 24.02.2018); «Володимир Рубан. Історія однієї *консерви*» (Радіо Свобода, 9.03.2018); «"Російська *консерва*": Савченко вирішили позбавити звання Героя України» («Перехід», 15.03.2018). Прикметно, що у цьому випадку жаргонізм *консерви*, долучаючись до творення концепту ЛЮДИНА, втрачає гендерний компонент значення.

У злочинному світі, як і у військовому, існують суворо регламентовані ієрархічні зв'язки, вони відображені й у жаргонному вияві концепту ЧОЛОВІК. Однак український злочинський жаргон не так розвинений, як російський. Уважаємо, що більшість назв осіб чоловічої статі, зафіксованих у словниках українського сленгу чи жаргону із позначкою *крим.*, українській мові не належить. Тим більше, що в цих же словниках і передовсім – у словнику «Український жаргон» Л. Ставицької [29] вони наведені головно з посиланням тільки на «Большой словарь русского жаргона» [22]. Щоправда, уже давно в український жаргон із російського прийшли слова на кшталт *мусор*, *пахан*, *лягавий*, *мент*, *чувак* тощо. Доказом цього є вживання їх у творчості так званих альтернативних письменників 70–80-х років ХХ століття, наприклад:

*Я снів,
що стрів у Василькові
якогось чувака,
що лежав просто неба та й мовчав,
й не мовив ні хвига.*

(Максим Добровольський)

*А ось під'їжджає жовто-блакитне
авто, авто, сідайте в авто,
жовто-блакитне, націоналістичне,
авто, авто, сідайте в авто.
Що це за дивна людина
у сірім кашкеті, у сірім пальті?
Це – мент, це – мент, тікайте, це – мент...*

(Єгор Ярошевський)

*Видно, я ріс в недобрі часи,
Я не можу сприймати поезію
Коли в приєрках бродять менти*

Заважають приймать анестезію
(Юрко Позаяк)

Велика група жаргонних назв чоловіків стосується відомих осіб, передовсім політиків, державних діячів (про словотвірну мотивацію таких одиниць див., наприклад, [30, с. 46–48]) чи представників музичної культури, спорту, літератури. Вона репрезентована своєрідними власними назвами, утвореними головно внаслідок скорочення чи іншої модифікації прізвища, імені або по батькові їхнього носія: *Макаронович* (Леонід Кравчук); *Кучмак, Кучмило, Чучмек, Чучма* (Леонід Кучма); *Ющ, Ющер* (Віктор Ющенко); *Яник, Янек* (Віктор Янукович); *Порох* (Петро Порошенко); *Бідальевич* (Юрій Луценко [Віталійович]); *Герич* (Антон Геращенко); *Дона і Гена* (Михайло Добкін і Геннадій Кернес); *Трушка* (Геннадій Труханов); *Москалик, Крокодил Гена* (Геннадій Москаль); *Шуфрик, Шуфр, Шухер* (Нестор Шуфрич); *Паша* (Пол Маккартні); *Гребінь* (Борис Гребенщиков); *Папуаський* (Михайло Поплавський); *Лобан* (Валерій Лобановський); *Шева* (Андрій Шевченко); *Пако* (Юрій Покальчук); *Подя, Подік* (Лесь Подерев'янський); *Гера* (Василь Герасим'юк); *Римар* (Ігор Римарук); *Положок* (Сашко Положинський); *Кактус* (Андрій Кокотюха); *Кажан* (Сергій Жадан) тощо.

Але іноді в такому жаргонізмі відображено:

- 1) фізичні якості чоловіка, його зовнішнього вигляду: *Залізний Кулак* – Віталій Кличко; *Рудий* – Леонід Кучма; *Кролик Сеня* – Арсеній Яценюк; *Папаха* – Мустафа Джемільєв; *Балаклава* – Семен Семенченко;
- 2) релігійні вподобання: *Пастор, Кривавий Пастор* – Олександр Турчинов;
- 3) політичну діяльність: *Фронтвик* – Арсеній Яценюк (лідер партії «Народний фронт»); *Ударник* – Віталій Кличко (лідер партії «Удар»);
- 4) спеціальність або рід діяльності: *Ракетник* – Леонід Кучма (до президентства займався ракетобудуванням); *Банкір, Пасічник, Бджоляр* – Віктор Ющенко (до президентства працював у банківській сфері; бджільництво – його хобі); *Залізний Фелікс* – Олександр Турчинов під час перебування на посаді голови СБУ; *Залізний Юра* – Юрій Луценко в період головування в МВС (обидві назви походять від прізвища очільника ВНК Фелікса Держинського); *Металург* – Павло Жебрівський (голова Донецької ОДА); *Юра-Нафтогаз, Нафтигазин* – Юрій Бойко (екс-міністр палива та енергетики України);
- 5) певну подію в житті: *Відірвувухо* – боксер Майк Тайсон, який відкусив вухо суперникові під час поєдинку; *Прибиральник, Мусорник, Клінінг-мер, Містер Пропер* – мер Львова Андрій Садовий після тривалого скандалу з вивозом сміття у місті; *Зорян Непальський, Зорян і Шкіряк* – Зорян Шкіряк (отримав перше прізвище після скандалу з польотом до Непалу, друге – після сюжету на російському ТБ); *Тепловізор* – Анатолій Матіос після казусу з поясненням замаху на В. Шокіна.

Імена відомих осіб чи кіно-/художніх персонажів, навпаки, можуть ставати похідними для творення жаргонізмів, як-от: *кобзон* – співак, який працює на естраді; *кутузов* – одноокий; *мазепка* – той, хто не може влучити в ціль; *бухарін* – п'яниця; *тігіпка* – боягуз; *маяковський* – людина, яка навмисне вештається або стоїть перед очима; *віцин* – віце-прем'єр; *плейшнер, фантомас* – лисий; *будулай*

– циган; *обломов* – людина, яка завдає неприємних емоцій; *плюшкін* – єврей або той, хто патологічно накопичує речі.

Спостережено й зворотний ефект відомості, коли завдяки утворенню жаргонізма від антропоніма носій останнього набуває більшої популярності: [Вадим] *Тітушко* ➤ *тітушка* – чоловік міцної статури, який за гроші бере участь у злочинних провокаціях (*Тітушки з кременчуцької охоронної контори «Скорпіон», які вчора побили та порізали активістів на центральній вулиці Полтави, раніше засвітилися у подібних побойщах у Києві* (Deroua, 6.04.2017); *Тітушки жорстко (до втрати свідомості) побили народного депутата Юрія Левченка <...>* («Народна правда», 9.03.2018); «*Тітушки* знали, який буде вирок, ще до того, як це проголосив суддя, впевнений побитий активіст Олег Слабоспицький («Громадське радіо», 16.02.2018); *Тітушки* – це, як не дивно звучить, теж громадяни... (А. Кокотюха); *Поганий той гонник, який не мріє стати тітушком* (нар. тв.); [Микола] *Йовбак* ➤ *йовбак* – озброєний найманець, який взаємодіє з українською міліцією/поліцією під час масових заворушень (*Були тітушки, тепер – йовбаки: як соцмережі відреагували на мисливця у спортівках в Мукачевому* (ТСН, 14.07.2015); *Тітушки* – це спортсмени на службі у політиків, а *Йовбак* – це озброєні бандити на службі у ментів (roglyad.te.ua, 14.07.2015); *Поганий той тітушка, який не мріє стати йовбаком; Хороші міліціонери стають копами, погані – йовбаками; Від йовбака йовбака не шукають; Від йовбака до йовбака одна адідаска* (нар. тв.)).

Існує також невелика група назв чоловічої статі є полісемантичними, причому винятково у функції звертання, наприклад: *земляк* – шанобливе звертання до незнайомої людини одного з мовцем віку; *колега* – звертання далекобійників; *командир* – звертання до працівників автоінспекції, таксистів, водіїв вантажних автомобілів: *Земляк, підкажи, як потрапити на площу Незалежності* (розм. мовл.); *Інспектор ДАІ Петренко: – У вас розбита фара і спущене колесо. З ваш штраф 100 грн. – Командире, вибач, я таку інформацію за гроші не купую* (нар. тв.).

Багато жаргонних назв осіб чоловічої статі є полісемантичними, причому їхні значення можуть мати як однакове, так і різне емоційно-оцінне забарвлення. Порівняймо, наприклад, лексеми *жлоб* і *клієнт*. Слово *жлоб* в українському соціолекті позначає перш за все скупку, жадібну людину. У кримінальному світі так зневажливо називають ще селянина, а серед молоді – обмежену, некультурну людину, часто великого зросту: *Входять два жлоби. Вони несуть картину «Три богатира».* *Картина страшна і велика, нести її жлобам важко* (Л. Подерев'янський). Жаргонізм *клієнт* має такі значення в кримінальному та поліцейському середовищі: «1. Людина, яка перебуває в розшуку; 2. Спільник злочину; 3. Потерпілий» [29, с. 176]. А ось загальнорозмовне мовлення закріпило за цим словом жаргонне значення непевної людини або відвідувача ресторану, кафе, пивної: *Вікна в ресторані тримали причиненими. Видно, щоб клієнт швидше «дозрівав»* (В. Тарнавський). У молодіжному сленгу ця лексема має жартівливо-іронічне забарвлення та позначає хлопця чи молодого чоловіка.

В одному слові можуть поєднуватися значення, дуже далекі одне від одного. Наприклад, іменник *бидло* має особову й неособову семантику. У кримінальному світі під ним розуміється перш за все корова, також він має презирливе значення

‘ув’язнений, який добросовісно працює’. У виправно-трудовах колоніях так називають психічно хворих людей. Словом *бичок*, як зазначає Л. Ставицька, злочинці позначали в’язня, учасника втечі, призначеного в їжу іншим утікачам [29, с. 55]. Однак знову висловимо сумнів у функціюванні слова в українській мові з таким значенням. У молодіжному жаргоні цим іменником називають недопалок.

Іноді в багатозначних сленгових словах спостережено енантіосемію, тобто здатність слова суміщати антонімічні значення (або значення, що перебувають в іншій опозиції). Наприклад, англіцизмом *вейкл* називають гарного барабанника й поганого барабанника, *морозом* – того, хто мовчить, або, навпаки, того, хто говорить дурниці. Протилежну об’єкту спрямованість засвідчує жаргонізм *грак*: 1) приватний таксист; 2) клієнт приватного таксиста.

Та особливу активність у жаргонному мовленні виявляє явище синонімії. Не є винятком і аналізовані назви, об’єднані в синонімічні ряди з домінантами *чоловік, міліціонер, наркоман, гомосексуаліст, друг, злодій, солдат, хлопець, водій, хуліган, поляк, єврей* тощо. Безумовним лідером за кількістю компонентів є синонімічний ряд із домінантою *алкоголік* (вочевидь, цим слід завдячувати українській ментальності з певним культом «зеленого змія»): *аватар, алік, алкалоїд, алкан, алканавт, алкаш, алкашист, алкашистюга, алкашуга, баклажан, бахус, бормотолог, бормотушник, бухар, бухарик, бухарін, бухенвальд, бухля, дрінкмен, зюзік, зюзьмак, композитор, пиворак, п’ятисотий, семісотий, синій, синько, синюх, синяк, синячок, сливняк, спиртоболіст, спиртометр, фантомас, ханига, ханурик, ханчик, хрон, хронидло, хронь, чепушило, чмир, чмошник*.

Творються жаргонні назви осіб чоловічої статі так, як і всі інші жаргонізми, – шляхом набуття загальноновживаною лексикою нового значення (*письменник* – звукооператор; *звір* – молодий, але авторитетний чоловік; *олень* – наївний; *русак* – росіянин; *гальмо* – тугодум) або шляхом морфологічного словотвору (*проло* – пролетар; *чумовоз* – дотепна людина, яка веселить інших; *цивіл* – людина, що веде загальноприйнятий спосіб життя; *чипідрос* – дивак або енергійна людина; *юрік* – юрист). Значна частина їх запозичена українською мовою з російської, як-от слово *дяпан*, пор.: *По обіді мене викликав сам Полкач — командир нашої бригади, понурий дяпан зі скляним оком <...>* (Ю. Андрухович); *А этот дяпан из явно спецслужбы, хоть бы микрофон замаскировал; Мне как-то в тралике один дяпан нахамил* (з розм. мовл.).

Проведене дослідження засвідчило, що концепт **ЧОЛОВІК** є значущим для українського жаргону. Кількісний склад лексем, що його репрезентують, помітно більший, ніж, наприклад, у концепта **ЖІНКА**.

2.1.3. Концепт **ЖІНКА**

Порівняльний аналіз концептів **ЧОЛОВІК** і **ЖІНКА** в українському жаргоні засвідчує помітний андроцентризм соціолекту. Цим, вочевидь, зумовлене

домінування в ЛСГ, яка репрезентує концепт ЖІНКА, одиниць із виразним пейоративним забарвленням, передусім тих, що позначають жінку як об'єкт сексуальних утіх. Така тенденція наявна не лише в українській, але й в інших слов'янських мовах, наприклад російській, польській та чеській [10, с. 5].

В українському жаргоні кількісно та семантично найбагатша лексична парадигма, у якій вербалізовано аналізований концепт, сконцентрована навколо поняття «жінка легкої поведінки». З оперттям на лексикографічні джерела («Перший словник українського молодіжного сленгу» [24], «Словник сучасного українського сленгу» [27], «Український жаргон» [29], «Словник жаргонної лексики у творах письменників "житомирської прозової школи"» [7]) можна розподілити відповідні номінації на три групи, які:

1) позначають легкодоступну жінку або дівчину: *баруха, давалка, жаба* (у 3 знач.), *камбала, курка* (у 1 знач.), *кончіта, кошолка, мандрьоха, мітла, мітьолка, підстилка, попилюшка, профура* (у 2 знач.), *хуна, хуночка, шаболда, фачка*;

2) позначають повію: *багатоверстатниця* (у 2 знач.), *батон* (у 2 знач.), *бедка* (у 1 знач.), *бецалка, дальнобійниця, еммануель, кікса* (у 2 знач.), *чікса* (у 2 знач.), *кадра* (у 1 знач.), *катакомба, м'ясо* (у 1 знач.), *наташа, пейзажистка, прошмандо, прошмандовка, путана, трасовичка, роксолана, свердловина, халява* (у 1 знач.), *чума* (у 1 знач.), *шалала, шалашовка, ящірка* (у 2 знач.);

3) поєднують у своєму значенні два попередніх: *амазонка, бікса, двостволка, кішка* (у 1 знач.), *клава* (у 1 знач.), *клізма* (у 1 знач.), *курва* (у 1 знач.), *курвидло, лахудра, лярва* (у 2 знач.), *лярвочка, мочалка* (у 3 знач.), *муха, подушка, скотина, сонце, соска* (у 1 знач.), *шалава, шкура* (у 3 знач.), *шльондра, шмара* (у 1 знач.), *шуша* (у 2 знач.).

Окремі лексеми другої групи (зрідка першої) відображають у своєму значенні додаткові характеристики, зокрема словами *батон, бецалка* номінують молоду повію; *профуру* – досвідчену; *трасовичка* – це повія, яка обслуговує клієнтів на автотрасах; *дальнобійниця* – повія, яка обслуговує шоферів дальніх рейсів на певній ділянці траси; *пейзажистка* – повія, яка віддається на природі; *багатоверстатниця* (у 2 знач.) – повія, яка одночасно обслуговує кількох клієнтів; *катакомба* – неохайна вокзальна повія; *шалашовка* – дешева повія; *еммануель, путана* – висококваліфікована повія; *шалала, ящірка* (у 2 знач.) – повія, яка опустилася; *наташа* – повія-слов'янка з колишнього СРСР у Туреччині та країнах Близького Сходу; *роксолана* – повія-українка; *курка* (у 1 знач.) – дурна, легкодоступна жінка.

Велика кількість таких лексем наведена у словнику «Український жаргон» Лесі Ставицької з посиланням лише на російські лексикографічні праці. Це дає суттєві підстави для сумнівів в україномовній належності вказаних одиниць і, відповідно, у надмірній стратифікації української концептоділянки «жінка легкої поведінки».

Погляд на жінку з чоловічої точки зору спричинив і виникнення таких сленгізмів, як *сексі* – сексуально приваблива дівчина; *чікса* (у 1 знач.) – дівчина як сексуальний об'єкт; *драчка, харіус* – сексуальна партнерка чоловіка; *двір, дворина, дунька, ксюша, свиня* – дівчина, жінка для задоволення сексуальних потреб; *промокашка* – жінка для короточасного задоволення сексуальних потреб; *свіжина*

– дівчина, жінка як нова сексуальна партнерка; *бірка* – постійна дівчина певного хлопця; *буся, подруга* (у 1 знач.) – кохана дівчина; *гьорлфренд/гьорл-френд, гьорлфрендка* (у 2 знач.), *курва* (у 3 знач.), *маруха* (у 2 знач.), *харка, шкирла, шмара* (у 3 знач.) – коханка; *бедка* (у 2 знач.) – співмешканка злодія; *фрея* – жінка, яку залишив чоловік або співмешканець; *хільда* (у 3 знач.) – дівчина, яка не має постійного сексуального партнера.

Великі синонімічні ряди зафіксовано в жаргонізмів на позначення дівчини (*бабаська, баришня, бейба, бейбі, бескида, бікса* (у 1 знач.), *бризкалка, бубочка, василіса, вівця* (у 2 знач.), *герла, герлушка, гьорлушка, гьорла, гьорлиця* (у 1 знач.), *даша, діваха, жаба* (у 2 знач.), *зозуля, квіточка, клава* (у 3 знач.), *клавіша, клюшка* (у 1 знач.), *кобила, коровка, курка* (у 2 знач.), *курочка, мала* (у 1 знач.), *маленька, мандоліна, мантелена* (у 2 знач.), *ментелена, манюся, матильда* (у 2 знач.), *пацанка, подруга* (у 2 знач.), *соня, соска* (у 2 знач.), *теличка, телиця, тітка, френда* (у 1 знач.), *хільда* (у 1 знач.)); жінки (*бабенція, бабисько, вовчиця, кобіта/кобета, мочалка* (у 1 знач.), *суходрочка, факуша*); дівчини й жінки (*баба, коза* (у 2 знач.), *мавпа* (у 3 знач.), *маруха* (у 3 знач.), *м'ясо* (у 4 знач.), *риба, тьола, тьолка, чува, чувіха, дірка* (у 2 знач.), *халява* (у 2 знач.), *чаханка, шикса, шмара* (у 2 знач.)). Для найменувань двох і більше дівчат застосовують окремі лексеми: *гагри, зайці, коні*. Зауважимо, що молодше покоління жіночої статі не стало пріоритетним об'єктом для жаргонної номінації, подибуємо лише поодинокі назви дівчаток: *клюшка* (у 2 знач.), *мала* (у 2 знач.), *чубчик*.

У значенні інших сленгізмів-назв жінок відображені, крім гендерних особливостей:

- 1) родинні стосунки (детальніше про це див. 2.1.1): *мазер* (ч. р.), *мазе, маман, маманя, матильда* (у 1 знач.), *матка* (у 2 знач.), *матушка, мультик, стара* – мама; *мала* (у 3 знач.), *рося, роста, сіста, сеструха* – сестра, *бензопила* – дружина; *маруха* (у 1 знач.) – дружина злодія;
- 2) дружні стосунки: *колежанка, товарка, гьорлфрендка* (у 1 знач.), *френда* (у 2 знач.), *кадра* (у 2 знач.), *мочалка* (у 2 знач.) – подруга;
- 3) професія, посада, рід занять, професійні якості: *вчиха/учиха, вчителіця/учителіця, підошва* (у 2 знач.), *тічерка* – вчителька; *кера, класуха* – вчителька-класний керівник; *колба, хімічка* – вчителька хімії; *молекула* – вчителька хімії або фізики; *глюкоза* – вчителька біології; *украша* – вчителька української мови й літератури; *муся* – секретарка директора школи; *шефиня* – начальниця; *зава* – завідувачка; *багатоверстатниця* (у 3 знач.) – жінка-науковий працівник, яка одночасно виконує різні види робіт; *фіалка* – студентка філологічного факультету; *гримза* (у 2 знач.) – продавчиня; *абортімахерша* – жінка, яка робить аборти вдома; *човникарка* – жінка-торговка, яка їздить за кордон за товаром; *альбіна, клава* (у 2 знач.) – жінка, яка торгує самогоном; *бандерша* – жінка, яка утримує притон розпусти; *мама* (у 1 знач.) – жінка-ватажок злочинної групи; *кішка* (у 2 знач.) – крадійка м'яса на базарі; *ломщиця* – шахрайка, яка обдурює жертву при обміні крупних купюр; *художниця* – художня гімнастка; *хіпушка* – дівчина-хіпі; *панкушниця* – дівчина-панк;
- 4) матеріальне становище: *фраерша* (у 1 знач.) – жінка, яка не працює, але матеріально забезпечена;

- 5) зовнішність і фізичні якості: *вумен* – статечна жінка; *мама* (у 2 знач.), *м'ясо* (у 2 знач.), *тумба* – повна, огрядна жінка; *ватрушка* – повненька дівчина; *колода* (у 2 знач.) – дівчина без фігури; *кабуча*, *цирла* – тілиста дівчина, жінка; *гнипа*, *гриф*, *кляча*, *лякачка*, *мавна* (у 1 знач.), *паця*, *потороча*, *хівря*, *хільда* (у 2 знач.), *чума* (у 2 знач.), *чучундра*, *термоядерна війна* – негарна дівчина; *звезда* (у 2 знач.), *мочалка* (у 4 знач.), *шмара* (у 4 знач.) – негарна, вульгарна дівчина; *алігатор*, *крокодил* (у 1 знач.), *чувирла* – негарна дівчина, жінка; *протигаз*, *ящірка* (у 1 знач.) – неприваблива жінка; *шкара* – страшна жінка; *жаба* (у 1 знач.) – потворна дівчина; *голівуд* – красива молода жінка; *краля*, *лялька*, *мальвіна*, *морковка*, *персик*, *хусточка* – гарна дівчина; *тюлька* – висока дівчина; *підошва* (у 1 знач.), *кобилка* – росла і сильна дівчина; *курдупель* (у 1 знач.) – жінка низького зросту з великими стегнами; *штангістка* – жінка з великими грудьми; *макаронина*, *ріще* – дуже худа дівчина; *клава* (у 5 знач.) – негарно вдягнена жінка; *лушпайка* (у 2 знач.) – нечепурна, неохайна жінка; *фіфа* – чепуруха, франтиха; *бльонда*, *блонда* – блондинка; *морквинка* – руда дівчина; *короста*, *штукатурка* – дівчина з пофарбованим волоссям;
- 6) розумові здібності, інтелект, психічні якості: *бичка* (у 2 знач.), *клава* (у 4 знач.), *мудачка* (у 2 знач.) – дурепа; *кацка*, *мантелена* (у 1 знач.) – дурненька дівчина; *мавна* (у 2 знач.) – пришелепкувата дівчина; *лушпайка* (у 1 знач.) – поверхова, нецікава дівчина; *шизичка*, *шизка* – психічно ненормальна жінка;
- 7) вік: *батон* (у 3 знач.), *телятина* (у 1 знач.), *шельма* – молода дівчина; *тридцятка* – доросла жінка; *вареник*, *пепсіолка*, *шавка* – дівчина-підліток; *шмакодявка*, *шмаркодявка* – малолітня (або, рідше, малопримітна) дівчина; *піпетка*, *промокашка* (у 2 знач.) – молода дівчина, підліток; *лошиця* – жінка середнього віку; *рудера* – дуже стара жінка;
- 8) особливості поведінки, вдачі, характеру: *бичка* (у 1 знач.) – дівчина, яка всім набридає і дратує; *вівця* (у 1 знач.) – недалеко й сумирна жінка; *жлобиха* (у 1 знач.) – скупа, жадібна жінка; *жлобиха* (у 2 знач.), *галя* – простакувата дівчина; *гівнючка* – вередлива дівчина, частіше недоліток; *барахольниця* – жінка, яка має багато одягу й любить його накопичувати; *гримза* (у 1 знач.) – неприємна, лайлива жінка; *курва* (у 2 знач.) – лайлива жінка, стерва; *динамо*, *динамістка*, *стиляга-динамістка* – жінка, яка відвідує ресторани з незнайомцями, їсть і п'є за їхній рахунок, а потім непомітно зникає; *коза* (у 1 знач.) – причіплива й занудлива дівчина, жінка; *заточка* – дівчина, яка зубрить уроки й вислужується перед викладачами; *звезда* (у 1 знач.) – самовпевнена, самозакохана дівчина; *колода* (у 1 знач.) – неповоротка дівчина; *мудачка* (у 1 знач.) – наївна жінка; *лярва* (у 1 знач.) – злодійка, яка видала спільників; *оторва* – дівчина (найчастіше підліток), яка зухвало себе поводить; *пофігістка* – жінка, у якої відсутній інтерес до навколишнього світу, презирлива до зовнішніх умовностей; *сцикуха* – боягузка; *фраєрша* (у 2 знач.) – жінка, яка багато із себе вдає; *шаровичка* – жінка, яка отримує щось даром або за чужий рахунок;
- 9) національність: *ізя*, *маца*, *сарочка*, *хайка* – єврейка; *бульбашка*, *зюзючка*, *сябрушка* – білоруска;
- 10) ментальність: *ватниця* – жінка з (пост)радянською ментальністю, яка щиро не розуміє, навіщо існує держава Україна;

- 11) місце проживання: *бомжиха, бомжиця* – жінка-безхатченко; *кугутка* – провінціалка або селючка; *маланка* – дівчина із села;
- 12) особливості фізіології: *дошка, колода* (у 3 знач.) – фригідна жінка; *фермат* – вагітна жінка; *целка* – незаймана дівчина;
- 13) схильність до шкідливих звичок, стан здоров'я: *алкашниця, бухарочка/бухаричка, синюшниця, синюха, синячка* – алкоголічка; *наркомщиця* – наркоманка; *бацила* – хвора жінка; *спірохетниця* – жінка, хвора на сифіліс;
- 14) сексуальна орієнтація: *буча, лесбі, лесбійка, лесбістка, лесбо, лесбос, лесбуха, лизьбіяна, ліза, рожева* – гомосексуальна жінка; *натуралка* – гетеросексуальна жінка.

Значення деяких номінацій стосується відразу кількох характеристик. Зокрема, до гендерної можуть бути долучені семи, які позначають особливості:

- 1) зовнішності й поведінки, вдачі, характеру: *карга, криса* (у 1 знач.) – неприємна, неприваблива жінка; *центрова* – гарна, успішна жінка;
- 2) зовнішності й розумових здібностей: *барбі* – гарненька, але дурна дівчина; *ганька* (у 1 знач.), *ганюра* – дурнувата й негарна дівчина; *телятина* (у 2 знач.), *ракушка* – тілиста дівчина зі слабкими розумовими здібностями;
- 3) зовнішності та професії: *хімоза* – вчителька хімії, неприваблива зовні; *секретутка* – молода гарна секретарка;
- 4) зовнішності, роду занять та інтелекту: *духовка* – жінка-домогосподарка, яка не стежить за собою та має обмежене коло зацікавлень;
- 5) зовнішності й віку: *мотрона* – показна жінка середнього віку, переважно тілиста; *соска* (у 3 знач.) – дуже молода дівчина, яка має вульгарний вигляд;
- 6) розумових здібностей і місця проживання: *м'ясо* (у 3 знач.), *ганька* – недалека, примітивна дівчина, переважно із села;
- 7) зовнішності, розумових здібностей і місця проживання: *бичка* (у 3 знач.) – огрядна дівчина з обмеженими розумовими здібностями, переважно із села.

Кілька лексем відображають матеріальне становище жінки через її стосунки з чоловіками, що опосередковано сигналізує про гендерну нерівність: *баксі* – жінка, чоловік якої має багато грошей; *гагара* – самотня заможна жінка; *мурка* – жінка, яка працює сама, не перебуваючи в когось на утриманні.

Жаргонне мовлення виробило й низку спеціальних звертань чоловіків до жінок, як-от: *бамбіна, манюня, фея* – звертання до дівчини; *маленька* – до дівчини, жінки; *мать* – до жінки; *мамаша* – до старшої жінки тощо.

Особливу групу становлять жаргонізми-назви відомих жінок, більшість із яких стали набутокком мовлення в останнє десятиліття: *Богиня, БомжЮля, леді Ю, Снігуронька, тигрЮля, Юля-коаліція* – Юлія Тимошенко; *Гадя* – Надія Савченко; *Няша* – Наталія Поклонська; *Блювословська, Сільодка* – Інна Богословська; *Курвалевська* – Наталія Королевська; *Лептонівна* – Катерина Кириленко, *Забужка, Забуня* – Оксана Забужко тощо. Однак порівняно з жаргонізмами-назвами відомих чоловіків ця група нечисленна, що зумовлене передусім помітною гендерною нерівністю у відповідних політичних, культурних та інших колах, яка нині існує в суспільстві.

У творенні концепту *ЖІНКА* беруть участь і жаргонізми на позначення:

- 1) частин жіночого тіла (вони є доволі численними): *бубі-лубі; бульки, дойки,*

силікони, вим'я, кавуни, кавунцята, молокозавод, цебра – груди; балкон, балони, ціцерони, шланги – великі груди; прищі – малі груди; вуха спаніеля, відра – відвислі груди; балалайка, вареник, ватруха, ворота, гудок, гітара, дірка (у 1 знач.), зайка, імперія, луза, обизянка, передок, пиріжок, пілотка, піпка, потка, розкішниця, шагна, шмонька, шуша (у 1 знач.), щілина – жіночі геніталії; станок – жіночі стегна; 2) фізіологічних процесів: комсомольці, монстра, місячні, місячка, справи, параша – менструація; зальот, зальотка – вагітність, підзалетіти, залетіти – завагітніти; 3) жіночого одягу: бюстик, ліфік, чохол – бюстгальтер; парашут – бюстгальтер великого розміру; 4) збірних понять: бабком (див. 2.1.1), курятник (у 2 знач.) – ті, хто проживають у жіночому гуртожитку; 5) житла: курятник (у 1 знач.) – жіночий гуртожиток.

Проведене дослідження засвідчило безперечну значущість для українського мовлення, зокрема жаргонного, концепту ЖІНКА, який є відкритою динамічною системою й виявляє певну асиметрію до концепту ЧОЛОВІК. Усередині ЛСГ, що вербалізують аналізований концепт, теж існує відчутна асиметрія, пов'язана зі сприйняттям жінки як об'єкта для сексуальних утіх.

2.1.4. Концептосфера живої природи

Однією з найпотужніших концептосфер, що була і є джерелом натхнення для творців українського жаргону, є концептосфера природи, а передусім фіто- і зоосфера. Наприклад, у бурсацько-семінарському жаргоні містять такі лексеми на позначення людини: *малина* – дівчина; *коза* – молода дівчина; *кляча* – стара дівчина; *баран* – любодійник або дурень; *вівця* – безотвітний чоловік; *риба* – мовчазна людина; *консистерські блохи* – урядники консисторії; *кнур* – сутенер; *гадюка* – мужик; *медуза* – людина з пронизливим поглядом; *кабан* – товста людина; *журавлик* – довготелеса людина; *вуж* – п'яниця; *баранці* – незаконні діти; *горобчик* – учень класу риторики у духовній семінарії тощо. Зрідка зоолексеми вживають на позначення інших реалій (як-от: *кінь* – семінарська гра; *суниці* – скакати в гречку до жінок) або входять до складу жаргонних фразеологізмів: *запустити журавля* – запустити очі в книжку; *зайці в голові скачуть* – людина з низькими інстинктами; *дивиться як баран в аптику* – людина, котра не розуміє; *бобра бити* – здійснювати статевий акт; *очі соловейком* – п'яні очі; *слухати джмелів* – валятися на землі у п'яному стані. Представники рослинного і тваринного світу стають предметом уваги жаргонотворців-бурсаків і з іншого боку, виступаючи об'єктами називання: *agneць* – поросля; *марципан, матана, матуп* – мавпа; *звірі в голові* – воші; *хвостата* – воша; *кава, кавка* – ворона; *пегас* – кінь; *суки* – маленькі селянські коні [29, с. 470].

У сучасному українському жаргоні зафіксовано значно менше лексем лексико-семантичної групи «Тварини»: *коца, копілка* – кішка; *кошак* – кіт; *заха* – заєць; *мустанг* – воша; *пет* – хатня тваринка; *насіння* – таргани. Лексико-семантична група «Рослини» представлена тільки лексемами з жаргону наркоманів: *бадилля, салат* – паростки маку; *шишка, шишечка* – зав'язь на коноплях.

Натомість дуже активно використовується «поезія форми» фіто- і зоолексем для образно-експресивного називання різних реалій.

Твірні для сучасних українських жаргонізмів лексеми, що входять до ЛСП «Живий світ» (за винятком номінацій людини), можна поділити на такі основні тематичні групи:

1) назви тварин:

– звірів: *звір, скотина, худоба, баран, бик, бізон, білка, бегемот, бобер, ведмідь, верблюд, віця, гібон, горила, дельфін, жеребець, заєць, зебра, зубр, ішак, їжак, кабан, кажан, кенгуру, кінь, кіт, кішка, кляча, кнур, криса, кріль, крїт, лис, лось, мавпа, макака, миша, морж, мустанг, муфлон, носоріг, орангутанг, пес, пудель, русак, свиня, слон, собака, спаніель, телиця, тюлень, хом'як, цап, шакал, щур та ін.;*

– птахів: *баклан, бекас, глухар, голуб, грак, гусак, дрізд, дятел, журавель, зозуля, качка, курка, лебідь, павлін, папуга, півень, пінгвін, рябчик, фазан, чайка та ін.;*

– рептилій: *алігатор, гад, гадюка, динозавр, кобра, крокодил, удав, черепаха, ящірка;*

– земноводних: *жаба;*

– риб: *акула, йорж, камбала, карась, лящ, мальок, риба, товстолобик, тюлька, форель, щука;*

– членистоногих, передусім комах (*бджола, блоха, букашка, воша, жук, метелик, мураха, муха, павук, сверчок, тарган, цвіркун*) та ракоподібних (*краб, рак*);

– червів: *глист, черв'як, хробак, хробачок;*

2) назви частин тіла тварин: *бивень, гребінь, жало, ікра, кіготь, клешня, копито, лапа, морда, ратиця, рило, ріг, хвіст, хобот, яйце;*

3) назви рослин: *бамбук, гвоздика, дерево, дуб, кактус, капуста, квітка, липа, лопух, мак, пальма, ромашка, сосна, трава, фіалка;*

4) назви частин рослин (плодів та ін.): *апельсин, бадилля, баклажан, банан, гарбуз, гілка, груша, диня, кабак, кавун, качан, лимон, мак, малина, морква, насіння, перець, персик, полуниця, помідор, ріпа, салат, слива, суниця, хрін, шишка, яблуко;*

5) назви грибів: *гриб, мухомор, рижик;*

6) назви бактерій: *бацила.*

Не належать до вказаних вище тематичних груп такі лексеми, як *личинка* (назва життєвого циклу ряду тварин), *гніздо* (назва споруди, яка будується різноманітними видами тварин для сну, житла, висиджування яєць і вигодовування потомства), *павутина* (легка сітка з тонких волокон, утворених з клейкої рідини, яку виділяють павуки та деякі інші членистоногі тварини, а також окрема нитка такої сітки).

Аналіз українського жаргону виявляє такі основні особливості:

1) у структурі похідних фіто- і зоолексем жаргонізмів переважають назви лексико-семантичної групи «Людина»;

2) творення жаргонізмів від назв рослин і тварин відбувається передусім шляхом метафоризації;

3) переважна більшість фіто- і зоожаргонізмів представлена іменниками-загальними назвами;

4) похідні від зоолексем жаргонізми домінують над похідними від фітолексем.

Перша особливість підтверджує загальну тенденцію українського жаргону, у структурі якого лексико-семантичне поле «Людина» є найбільшим за кількістю лексем і найрозгалуженішим за семантикою (див., наприклад, [29, с. 471–480]).

Те ж, що творення жаргонізмів від рослинних і особливо тваринних назв відбувається переважно внаслідок метафоричного перенесення, пов'язане, вочевидь, із традиційним для людського світосприйняття олюдненням природи, витоки якого кореняться в народній міфології. «Головними передумовами своєрідної міфологічної "логіки" було, по-перше, те, що первісна людина не виділяла себе з навколишнього природного і соціального середовища, і, по-друге, те, що мислення зберігало нероздільність, було невіддільне від емоційно-афектної, моторної сфери життя людини та її психіки. Наслідком цього явилось наївне олюднення всієї природи, загальна персоніфікація, метафоричне зіставлення природних, соціальних і культурних об'єктів. На природні об'єкти переносилися людські властивості, їм приписувалася піднесеність, розумність, людські почуття, часто і зовнішня антропоморфність, і, навпаки, міфологічним предкам могли бути привласнені риси природних об'єктів, особливо тварин» [11, с. 14]. Протягом століть у людській свідомості формувалося окреме уявлення про образи тварин (у кожної нації – своє), яке в подальшому проектувалося на людину відповідно до її поведінки, особистісних якостей, роду діяльності, внутрішнього духовного світу або зовнішності. Причому «образ людини моделюється за принципом «дзеркала»: з одного боку, образу тварини приписуються антропоморфні якості, з іншого боку – фауністичний образ проектується на людину, якій приписуються зооморфні характеристики» [25, с. 31]. Не є винятком і українське світобачення, відображене в національній мові.

Похідні від зоолексем жаргонізми, які належать до лексико-семантичної групи «Людина», позначають:

- 1) дівчину або жінку як представника своєї статі: *вівця* (у 2 знач.), *вовчиця*, *жаба* (у 2 знач.), *зозуля*, *кобила*, *коза* (у 2 знач.), *курка*, *курочка*, *мавпа*, *риба*, *телиця*, *теличка*, *коні*;
- 2) чоловіка як представника своєї статі: *кріль*, *козел*;
- 3) людину за її сексуальними вподобаннями: *півник*, *петух* – гомосексуаліст; *жеребець*, *кнур*, *кнуряка* – сексуально стурбований чоловік; *кішка* – гуляща жінка;
- 4) чоловіка за національністю: *звір*, *носоріг* – кавказець; *русак* – росіянин; *фазан* – китаєць;
- 5) чоловіка за походженням: *бик*, *кугут*, *ведмідь* – виходець із села;
- 6) людину за віком, родинними стосунками: *цуцики* – молодші брати та сестри; *лошиця* – жінка середнього віку; *мальок* – дитина; *хробачок* – дитина, немовля;
- 7) людину за особливістю її зовнішності, фізичними характеристиками: *гриф*, *алігатор*, *кляча*, *крокодил* (у 1 знач.), *ящірка* (у 1 знач.) – негарна дівчина, жінка; *жаба* (у 1 знач.) – потворна дівчина; *криса* (у 1 знач.) – неприваблива зовні жінка, що має до того ж неприємний характер; *баран*, *пудель* – кучерява людина; *гібон* – негарна людина; *кицюня* – гарна дівчина; *лось* – великий, масивний чоловік; *обізяна* (у 1 знач.) – потвора; *патуга* – яскраво й без смаку одягнена чи нафарбована людина; *удава* – довготелесий чоловік; *глист*, *глиста* – дуже худа людина; *тюлька* – висока

дівчина; *кабан, свиня, хряк* – товста людина; *мустанг* – високий чоловік; *бізон* (у 2 знач.) – здоровань; *бик, горила, орангутанг* – дужий, дебелий, мускулистий чоловік;

8) людину за її розумовими та/або моральними якостями: *бивень* – розумово обмежений; *бізон* (у 1 знач.) – тугодум, телепень; *баран, дрізд, дятел, кінь педальний, муфлон* – дурна людина; *курка, куриця* – дурна дівчина; *мавна* – пришелепкувата дівчина; *форель, лось* – агресивний, примітивний; *козел* – погана людина, наволоч; *чижик* – простак; *цап* – наївна людина або дурна, нікчемна, шкідлива;

9) людину за особливостями її поведінки, вдачі, звичками: *вівця* (у 1 знач.) – недалеко й сумирна жінка; *коза* (у 1 знач.) – причіплива, занудлива дівчина, жінка; *песик* – песиміст; *цвіркун* – людина, яка говорить дурниці; *обізяна* (у 2 знач.) – кривляка; *пануга* (у 2 знач.) – хвалько, людина, яка прагне будь-як повернути до себе увагу; *кінь* – людина, яка смішить інших; *їжак* – людина, яка вирізняється поведінкою; *верблюд* – людина, що часто плюється; *бацила* (у 1 знач.) – неприємна людина; *бивень* – вульгарна людина; *жук* – людина, яка досягла свого незбагненним способом, чи людина, яка щось приховує або чогось не дає; *заєць* – той, хто їздить у транспорті без квитка; *ішак* – людина, що тяжко працює; *муха* – дівчина, що не характеризується сталістю в симпатіях; *камбала* – легкодоступна жінка; *криса* (у 2 знач.) – людина, яка краде у своїх; *антилопа* – людина, що завжди шукає собі вигоду; *чайка* – людина, яка швидко і багато їсть; *заєць, миша, тюлень* – п'яний; *бобер* – наркоман;

10) людину за освітою, родом діяльності чи професією: *динозавр* – професіонал, знавець, досвідчена у своїй галузі людина; *звір* – студент біофакультету; *зубр* – функціонер; *крокодил* (у 2 знач.) – людина з вищою освітою; *миша* – кишеньковий злодій; *кольорова воша* – міліціонер; *кріт* – міліціонер у метро; *сверчак* – солдат, який служить надстроково; *удав* – солдат строкової служби у перші 6 місяців; *карась* – той, хто прослужив півроку на флоті; *фазан* – солдат, що прослужив рік, або студент 3 курсу; *обізяна* (у 3 знач.) – співак; *пінгвін* – співробітник дорожньо-патрульної служби; *баклан* (у 4 знач.) – ведучий рок-концерту; *зебра* – спортивний суддя;

11) сукупність людей: *козлятник* – погана компанія;

12) частини тіла: *жало* – язик; *мордаха, мордяка, рило* – обличчя; *хобот* – ніс або накачана шия спортсмена; *клевня, лапа, ратиця* – рука або нога, загалом кінцівка; *копито, лапа* – нога; *обізянка* – геніталії.

У складі похідних від зоолексем жаргонізмів можна виокремити й такі лексико-семантичні групи:

1) «Одяг, взуття»: *рябчик* (у 3 знач.) – морський тільник; *гади* – черевики; *карасі* – брудні (або солдатські) шкарпетки; *кажан* – шкіряна куртка; *кенгур, кенгурушка* – светр із капюшоном, переважно із зображенням якого-небудь рок-гурту; *чижики* – кеди; *ласти* – взуття завеликого розміру; *зебра* – одяг судді;

2) «Комп'ютер»: *ослик* – браузер Internet Explorer; *хом'як* – головна сторінка сайту; *миша, хом'ячок* – комп'ютерний маніпулятор; *криса* (у 3 знач.), *крисюк* – комп'ютерний маніпулятор старого зразка (великого розміру); *букашка, жаба* (у 5 знач.), *жабка* (у 2 знач.), *песик, собака, собачка, равлик* – знак @ (також *жаба* – мова

програмування Java); *тарган* – мікросхема; *жук, звір* – комп'ютерний вірус; *павук, павутина* – Інтернет; *пінгвін* – операційна система Linux; *гусь* – музична карта «Gravis UltraSound»; *лапа* (у 2 знач.) – ноутбук; *морда* – монітор; *хвіст* – провід, що з'єднує мишку з комп'ютером;

3) «Їжа, напої»: *бацила* (у 3 знач.) – сало; *черв'як* – те, чим заїдають алкоголь; *йорж, йоржик* – горілка; *гусак* – могорич; *дохлі дельфіни* – шпроти; *морж* – морозиво; *ведмідь білий* – суміш спирту із шампанським; *ведмідь бурий* – суміш горілки з коньяком; *цуцик* – пляшка з алкогольним напоєм (звичайно горілкою, коньяком) місткістю 0,25 л; *коняка* – коньяк;

3) «Паління»: *бацила* (у 2 знач.) – цигарка; *кемел, верблюд* – цигарки «Camel»; *бекас, бичок* – недопалок;

4) «Транспорт»: *макака* – мотоцикл «Мінськ»; *їжак, їжачок, йожик* – мотоцикл марки «ІЖ»; *баран, кінь* – трамвай; *собака* – електричка; *крокодил* – автомобіль «Wolkswagen Passat»; *бегемот* – автомобіль марки «Toyota» Land Cruiser (інше значення – модель «BMW» 7 серії); *жук, жучок* – одна з моделей марки «Volkswagen» або просто маленький автомобіль; *слон* – автомобіль «Mercedes»; *велика рогата худоба* – тролейбус; *морда* – передня частина автомобіля; *коза* – вагонетка;

5) «Техніка, знаряддя»: *півень* – радіо в тюремній камері; *цуцик* – мобільний телефон; *жаба* (у 7 знач.), *жабка* (у 3 знач.) – двостулковий (із фліпом) мобільний телефон; *щучка* – плоскогубці;

6) «Гроші»: *півник* – купюра вартістю п'ять карбованців; *краб* – будь-які гроші або карбованець; *рябчик* (у 1 знач.) – радянський карбованець; *лапа* (у 1 знач.) – хабар; *ведмідь* – сейф;

7) «Музика»: *жабка* (у 1 знач.) – невеликий магнітофон; *риба* – пісня без слів; *жаба* (у 4 знач.) – перетворювач звуку в музикантів;

8) «Спорт»: *журавель* – стиль цюань-шу; *качка* – тренажерна зала для занять з бодибілдінгу; *бички* – кидки в дзюдо з відповідним захватом руки та спини);

9) «Обман»: *качка* – вигадка; *фазан* – обман, афера; *тюлька* – брехня, вигадка (інше значення – беззмістовна й непотрібна розмова, теревені);

10) «Навчання»: *коник* – двійка, погана оцінка; *хвіст* – академічна заборгованість; *коза, риба* – заготовка курсової чи іншої письмової роботи (бакалаврської, магістерської, відгуку, рецензії тощо), куди додають нові дані; *білка* – зразок, чистовий варіант; *роги і копита* – Національний аграрний університет;

11) «Житло»: *нора* – житло або ліжка; *жабник* – гуртожиток; *курятник* – жіночий гуртожиток;

12) «Здоров'я»: *білка, білочка, біляк* – біла гарячка.

У структурі похідних від фітолексем жаргонізмів визначено такі лексико-семантичні групи:

1) «Людина»: *перець* – хлопець, молодий чоловік; *квіточка* – дівчина; *мухомар* – хлопець, чоловік (інше значення – людина, що п'є тільки вино); *абрикос* – матеріально забезпечений хлопець; *морковка, персик* (у 1 знач.) – гарна, приваблива дівчина; *морквинка* – руда дівчина; *дерево* – дурна людина; *бамбук* – психічно ненормальна або тупа людина; *лопух* – простак; *баклажан* – алкоголік;

- фіалка* – студентка філологічного факультету; *шишка* – впливова авторитетна особа; *васильок* – незайманий хлопець; *гарбуз* – борець сумо (інше значення – голова); *гніздо, диня, кавун, качан* – голова; *ріпа* – обличчя; *яйце* – лисина (або частина чоловічих статевих органів); *дині, кавуни* – груди; *слива* – ніс алкоголіка; *банан, шишка, хрін, помідори* – чоловічі статеві органи; *персик* (у 2 знач.), *яблучка* – сідниці;
- 2) «Гроші, коштовності»: *гриб* – гривня; *капуста* – гроші загалом або долари США; *качан* – сто тисяч грошових одиниць; *лиман* – мільйон грошових одиниць або коштовний камінь; *шишка* – гаманець із грішми;
- 3) «Їжа, напої»: *лопух* – чебурек; *насіння, мелений бамбук* – кава грубого помолу; *грушки-яблучка* – найдешевше вино; *слива* – алкогольні напої;
- 4) «Побут»: *пальма* – нара; *гриб* – дерев'яна ложка;
- 5) «Наркотики»: *трава, травка, укроп* – марихуана; *шишка, шишечка* – зав'язь на коноплях;
- 6) «Зброя»: *апельсин* – ручна граната; *бананчики, масляки* – патрони;
- 7) «Комп'ютер»: *персик* (у 3 знач.) – персональний комп'ютер; *яблуко* – комп'ютер фірми «Apple»;
- 8) «Музика»: *дерево* – погана гітара; *лопухи* – навушники;
- 9) «Секс, еротика»: *полуничка, суничка* – щось пов'язане із сексом, еротикою або порнографією.

Поодинокі лексеми репрезентують ЛСГ «Одяг» (*банани* – модель широких штанів, звужених донизу), ЛСГ «Заклади громадського харчування» (*кабак* – ресторан, кафе або бар), ЛСГ «Техніка» (*груша* – пристрій для компостування талонів, який висить на шії кондуктора громадського транспорту), ЛСГ «Спорт» (*ромашка* – вправа на гнучкість).

Більшість аналізованих лексем є конкретними назвами. Абстрактних іменників у структурі жаргонізмів, утворених від лексем, що належать до ЛСП «Живий світ», небагато (див. ЛСГ «Обман», «Навчання», «Секс, еротика» та деякі інші). Наведемо ще й такі приклади: *глухар* – безнадійна ситуація (інше значення – завулок, глухий кут); *жаба* (у 6 знач.) – жадоба, заздрість; *лящ* – дуже добре; *хвіст* – погоня, стеження (інше значення – неприємний, обтяжливий зв'язок); *хоботи* – проблеми; *хобот* – великий строк тюремного ув'язнення; *рябчик* (у 2 знач.) – позачерговий наряд на роботу; *слива* – пияцтво; *малина* – веселе життя, гарне самопочуття (інше значення – позитивна ситуація); *липа* – фальшивка.

Велика кількість аналізованих сленгізмів є полісемантичними лексемами, що мають, як правило, 2–3, іноді більше значень. Лідером серед них є іменник *баклан*, що позначає: «1. крим., зневажл. Молодий, недосвідчений злодій. 2. крим. Хуліган. 3. мол. Непорядна людина. 4. мол. Ведучий рок-концерту. 5. мол. Балакуча людина. 6. військ. Солдат осіннього призову. 7. частіше мн. баклани, -ів; військ., жарт. Лютчики морської авіації» [29, с. 43]. Т. М. Кондратюк фіксує ще й значення «брехун, людина, яка кидає слова на вітер» [27, с. 52].

Домінують серед похідних від зоо- та філотексем жаргонізмів іменники-загальні назви. Існує, щоправда, невелика група власних назв, які позначають відомих осіб чи інші реалії, з ними пов'язані, на зразок: *Блоха* – футболіст О. Блохін; *Мушля* – письменник Ю. Мушкетик; *Тичинка* – поет П. Тичина; *Цибуля*,

Цибуленція, *Цибулимир* – письменник В. Цибулько; *Груша* – пам'ятник М. Грушевському. Вони утворені внаслідок скорочення прізвищ і хоча за формою тотожні зоо- чи фітолексемам, не дають достатніх підстав пов'язувати їх із концептосферою «Природа». Похідними від зоолексем є оніми-жаргонізми *Білий Лис* та *Хитрий Лис*, якими позначають, відповідно, экс-президентів Е. А. Шеварднадзе та Л. М. Кравчука, а також онім *Бульдог*, яким називають відомого німецького голкіпера Олівера Канна.

Словотвірні можливості лексем фіто- і зоосфери не обмежені лише лексико-семантичним способом продукування нових жаргонізмів. Наприклад, афіксальним шляхом створені такі одиниці: *гадючник* – кафе, ресторан невисокої категорії; *кабактерія* – ресторан; *кабачник* – музикант, що грає у ресторанах; *мавпярня* – приміщення або відгороджена лава для затриманих у міліцейському відділку; *ведмежатник* – зламник сейфів; *лопушенція* – некмітлива, простувата або недосвідчена людина; *зайчатник* – тролейбус; *скотобус* – автобус; *квакозябр* – безглуздий набір символів, отриманий на комп'ютері внаслідок перекодування осмисленого тексту, або негарна людина; *макодзьоб* – наркоман; *сливняк* – алкоголік; *мордопис* – обличчя; *Мухосранськ* – віддалене, провінційне місто, регіон; *бичкомер* – безхатченко; *яблучник* – користувач комп'ютерів «Apple Macintosh»; *фотожаба* – графічна карикатура, шарж; *яйцетряска* – дискотека; *крисодром* – килимок для комп'ютерного маніпулятора; *хоботня* – суєтність, хвилювання або їжа. Завдяки калькуванню в українській мові з'явився жаргонізм *вогнелис* – веб-оглядач Firefox.

Крім іменників, у жаргоні подибуємо й похідні від зоолексем прикметники (*бацилистий* – худий; *жереб'ячий* – сексуально стурбований); дієслова (*бичкувати* – гасити недопалену цигарку (інше значення – використовувати проти суперника в дзюдо кидки з відповідним захватом руки та спини); *грачувати* – заробляти гроші, перевозючи пасажирів на власному автотранспорті; *жучити* – «1. Лаяти, сварити, 2. Бити» [27, с. 180]; ще одне значення цього дієслова – проводити статевий акт; *крисячити* – красти у своїх; *козлити* – «1. Принижувати когось, насміхатися з когось, 2. байк. Піднімати переднє колесо мотоцикла, демонструючи віртуозність їзди» [29, с. 180]; *квакати* – «1. Говорити, промовляти щось, 2. Грати в комп'ютерну гру “Quake”» [29, с. 168]; *квакнути* – сказати дурницю, інше значення – випити; *лапати* – чіплятись, на досягнення чогось; *щурити* – перебувати у стані зміненої (розширеної) свідомості, наркотичної ейфорії; прислівники (*раком (до Москви раком не переставиш* – велика кількість чого-, кого-небудь, *кишки раком стають* – про відчуття голоду, *навіки раком* – жартівливе переключення вислову *навіки разом*)); *по-кнурячому* – прислівник до *кнурячий* (*А він мстив, як умів. За її словами – по-кнурячому. Як найпростіше образити підстаркувату дружину? Звичайно, що завести значно молодшу від неї коханку* («Україна молода», 19.05.2001)).

Можна виокремити й невелику кількість жаргонних неповнозначних слів, на кшталт: *бджоли*, *слива*, *гілка* – вигуки, що означають крах, кінець, безвихідь, невдале завершення справи; *персик* – вигук, що передає захоплення; *квітка* – вигук, що означає кінець; *хрін* – вигук, тотожний лайливому «чорт»: *Ну, хрін з ним. Ходімо <...>* (Ю. Андрухович).

Також зоо- та фітолексми активно використовувані для створення жаргонних фразеологізмів, наприклад: *мертві бджоли не гудуть* – безвихідь, крах, кінець; *кури бамбук* – неввічлива відмова дати цигарку; *упасти з дуба на кактус* – стати дурнуватим; *збивати капусту* – стягувати з когось гроші; *стригти капусту* – інтенсивно заробляти гроші; *добиратися дві доби верблюдами* – далеко їхати; *давить жаба* – беруть завидки; *гнати слона* – відводити наречену до церкви; *обламати роги* – принизити, побити когось, поставити на місце; *стати на роги* – дуже розсердитися (інше значення – зазнатися, стати самовпевненим); *наставити роги* – зрадити; *рвати кітмі* – робити все можливе й неможливе для досягнення мети (інші значення – тікати, бути в розпачі); *відкинути (простягнути) копита, двигнути коні, склеїти ласті* – померти; *зробити козячу морду* – завдати тяжких тілесних ушкоджень; *бити хвостом* – підлабузнюватися, догоджати; *упасти на хвіст* – приєднатися до компанії; *тримай хвіст морковкою/пістолетом* – будь у настрої, сповненим енергії. Багато фразеологічних сполук стосуються фізіологічних потреб людини: *відкласти личинку, випустити черепаху, метати ікру* – справити велику нужду; *метнути ікру* – завершити статевий акт; *пускати павліна* – блювати та ін.

Найбільший дериваційний потенціал серед аналізованих лексем виявляє в українському жаргоні іменник *бик*, який є вихідним словом такого словотвірного гнізда: *бичара* – примітивна, обмежена людина, переважно із села; *бичарня* – 1. Попільничка, 2. Сільська дискотека; *бичок* – 1. Угодований в'язень, учасник утечі, призначений у їжу іншим утікачам, 2. Недопалок; *бичкувати* – зберігати погашений недопалок; *забичкувати* – затушити й зберегти недокурену цигарку; *бичкарня* – попільничка; *бичити* – 1. Розуміти щось, 2. Розумітися на чомусь; *бичитися* – протистояти (звичайно про поведінку солдата); *бичіти* – перетворюватися на примітивну, недалеку людину, деградувати; *бичка* – 1. Огрядна дівчина з обмеженими розумовими здібностями, переважно із села, 2. Село, 3. Дискотека; *бичкомер* – безхатченко; *бичкуватий* – про людину міцної статури; *забичений* – 1. Пригнічений, замкнутий (про людину), 2. Поганий, низькоякісний (про продукт), 3. Провінційний, відсталий у розвитку.

Англійські дослідники лексикології Дж. Б. Гриноу та Дж. Л. Кіттридж образно схарактеризували жаргон/сленг так: «...це мова-бродяга, яка тиняється в околицях літературного мовлення і постійно намагається пробити собі дорогу в найвишуканіше товариство» [45, с. 55]. Іноді сленгізми дійсно «пробивають собі дорогу» в літературну мову, прикладом чого може стати лексема *миша*, яка має стійку тенденцію до термінологізації й активно використовується в офіційних документах, прайс-листах, технічній документації, інструкціях тощо. Якщо раніше стандартом було застосування конструкцій на кшталт «маніпулятор типу "миша"», то нині вони фактично вийшли з ужитку.

Тож образна номінація людини та інших реалій навколишнього світу за допомогою зоонімічної та фітонімічної лексики є невід'ємною рисою українського мовлення. І роль жаргону в цьому значна. Причина такого процесу, що триває здавна, полягає в неперервності осмислення людиною самої себе і всього світу в контексті живої природи.

2.1.5. Концепт БРЕХНЯ

Брехня – це один із базових концептів мовної свідомості, що потвержене великою кількістю лінгвістичних засобів на його позначення. Він, за висновками чеського лінгвіста Й. Кубінової, є універсальним концептом культури і мови [15].

Під брехнею розуміють «свідоме утвердження промовцем неправди (або заперечення того, що відповідає дійсності)» [16, с. 37].

В українському жаргоні концепт *БРЕХНЯ* вербалізовано в лексико-семантичному полі, що складається з відповідних абстрактних номінацій, назв дій «брехати» й «реагувати на брехню», назв виконавців першої дії та назв їхніх характеризувальних ознак.

Передовсім засвідчуємо такий синонімічний ряд: *балда* – 8. Брехня. Без балди – серйозно, не шуткуючи, без обману [29, с. 45]; *буза* – 2. Брехня, нісенітниця [29, с. 70]; *заліпуха* – 1. крим. Брехня, вигадка. *Ти додумався заліпуху пустить про ширку?* (Б. Жолдак) [29, с. 146]; *тюлька* – крим., мол.; жарт., несхвальн. Брехня, вигадка [29, с. 331]; *лажа, лажос* – 3. Фальш, ілюзія, обман, брехня [29, с. 178]; *лапша, локшина, мультка* – 3. крим., мол.; несхвальн. Брехня, обман. *Вішати лапшу. Вішати (повісити) локшину [на вуха]* [29, с. 200; 204; 224]; *фуфло* – 1. крим. Свідома брехня [29, с. 345]; *туфта* – крим., мол., несхвальн. Вигадка, дурниця, брехня. *Адже та туфта про викрадену копію, яку з моєю допомогою запустив Таверне і яка дуже допомогла мені, облетіла весь світ* (А. Кокотюха); *Прапорищик повалив американця, заломив йому руку і вимагав, щоб той зізнався, де він навчився танцювати гопак. «У якій розвідшколі? Га, Джоні? Давай без туфти! Бо я все перевірю!»* (В. Діброва) [29, с. 330]; *деза* – мол., несхвальн. Дезінформація, неправдиві чутки [29, с. 118]; *бомба* – 4. мол. Неприємна й брехлива інформація про когось, компромат [29, с. 62]; *прогін* – брехня, недостовірні дані [27, с. 255]; *розвод* – обман [27, с. 264]; *розводка* – обман, шахрайство [27, с. 265]; *кидалово, кидняк, кидок* – мол. Обман, отримання великої суми грошей шляхом обману [29, с. 170] (за іншим тлумаченням, *кидалово* – підлість, обман, видурювання грошей: *Принаймні, вдавав це, бо кохав її з першого курсу і завжди витягав з халеп, за що Євка платила черговим кидаловом* (І. Карпа) [27, с. 158]).

До ЛСП «Брехня» відносимо й назви виконавців дій, пов'язаних із брехнею, обманом, тобто осіб, котрі беруть участь у створенні, так би мовити, «нечесного» дискурсу або ж узагалі «нечесної» дійсності. В українському жаргоні такі лексеми поодинокі (*андерсен, ліпило*), як і прикметники, що характеризують особу за ознакою «схильність до обману» (*лажавий*).

Більш вигадливими видаються творці ремісничого арго (зафіксованого Й. Дзендзелівським), у мовленні яких спостережено чітку гендерну симетрію щодо осіб відповідних моральних якостей чи поведінки: *брехочник* – *брехочниця*, *скиляшник* – *скилунка*, *гунтай* – *гунтиця*, *обманичник* – *обманичниця* [29, с. 410–411].

Український жаргон послуговується також великим арсеналом лексичних (і фразеологічних) засобів на позначення дії «брехати»: *ботати, бузити* (*Я так і подумав, що бузиш*, – сказав Доська й поворошив лопатками, щоб звідти випав ножака жінчиного погляду (В. Шевчук)), *вісьмерити, воняти, гнати* (розповідати вигадані

історії), *грузити, жвандіти, жвиндіти, заганяти, заливати* (*Заливаєш ти, Ріба. Давай справді вип'ємо краще* (Ю. Покальчук)), *косити, лапшати/лапшити, ліпити, травити*. У жаргонному дискурсі активно експлуатовані також еквівалентні фразеологічні одиниці: *баки забивати; баланду запускати/ганяти; відмазки будувати; вішати/розвішувати лапшу; втирати окуляри; втирати туфту; гнати платівку (арапа, біса, бодягу, фуфло, парашу); крутити динамо; клеїти (ліпити, ставити, тулити) горбатого; штовхати фуфло*. Наприклад: Бетман **фуфло гонить**, не хрін занятися... *Вот в мене... кранти почти – мамка на трасу пішла...* (Г. Тарасюк); **Відмазки будує**, меле різну хріновину... (А. Кокотюха); *Не ліпи горбатого, операцією керуєш ти!* (А. Кокотюха); Четвертому покупцеві посередник сам **«втирав» окуляри** («Світ молоді», 5.02.1999); Але власникові машини **«крутив динамо»**, що йдеться про електроніку, якою машина буцімто нашіпигована та яку відремонтувати у місцевих умовах майже неможливо... («Світ молоді», 21.05.1999); Якщо якийсь проповідник почне **втирати туфту**, називаючи це вірою предків? Слухай, ну не **трави тюльку**. Де ти бачив «Україну» закодованою? (зі спілкування на Інтернет-форумах).

Дослідження української фразеології свідчить про численні вербалізації концепту БРЕХНЯ, що, у свою чергу, дає підстави говорити про його важливість для народного світобачення, оскільки саме паремії у сконденсованій формі передають колективний внутрішньорефлексивний досвід етносу. Наприклад, М. Номис у збірці «Українські приказки, прислів'я та інше», виданій у Санкт-Петербурзі 1864 року, наводить понад 100 таких фразеологічних одиниць, як-от: *Брехня в вічі коле; Хто раз збреше, другий раз не вірять; Брехнею не вибрешешся; Брехнею недалеко зайдеш; Брехнею світ прійдеш (перейдеш, пройдеш), та назад не вернешся; З брехні не мруть, та більше віри не їмуть; Брехнею хліба не їсти; Не на брехні світ стоїть; Хто уміє брехати, той уміє и красти; Брехня на столі, а правда під порогом; Брехнею світ живе; Нема того дерева, щоб на ёму якась птиця не сиділа – нема того чоловіка, щоб хоч трохи не збрехав; Не бачила очком, то не бреши и язичком; Треба брехні толок дати; Брехали твого батька сини, та й ти з ними; Своя брехня не докучила, ще й за чужими гониця; Не бреши, бо мені брехня зуби переточила; Бреши, не бреши, а то зовсім неправда; Як не брехне, то й не дихне; Нехай бреше – на душу легше; Бреше та й дивиця, хоч би очі заплющив; Бреше, як шовком шиє; Бреше, як циганський цїп* [34, с. 314–322].

Значущими для українських жаргонотворців є й різні реакції адресатів на дію «брехати». Зокрема, на неї можна повестися (тобто повірити у брехню) (*На Вінниччині чоловік «повівся» на СМС про виграш авта і втратив майже 13 тис. грн.* («ВінницяОК», 29.01.2015); Ющенко **«повівся»** на фокуси доктора Пі, побачивши його по телевізору (ТСН, 16.08.2012); Не **повівся** на «розвод» тернопільських ДАІшників («TERNOPILinfo.com», 26.12.2014)) або не повірити у неї, тобто зняти/знімати лапшу/локишину з вух (*Нехай кінця не буде світу, / Катаклізм не пахне дух. / Я лиш починаю жити, / Всю лапшу знімаю з вух* (Л. Горова); *Виборцям Януковича час знімати локшину з вух* («Гармонія», 18.05.2010); *У Полтаві – акція «Зніми локшину з вух»* («Коло», 16.09.2010)).

Найпопулярнішим жаргонізмом на позначення брехні є *лапшати/лапшити* (або його фразеологічні аналоги *вішати/розвішувати лапшу/локшину [на вуха]*), наприклад: *Прийшли хлопці по фасаду... я спочатку думала що вони мені почнуть «лапшити» на рахунок ціни та якості матеріалу (бо сама чоловік закордоном); На наступний день вона почала «лапшити» людям, що прийшов пересорт... .. я нікому нічого не лапила, а говорила так як було (зі спілкування на Інтернет-форумах); Азаров продовжує «лапшити» про євроінтеграційний курс України (ІА «Вголос», 30.12.2013); Якщо людина відповіла, його зараз же беруть в кільце і починають *вішати лапшу на вуха* («Гривня», 7.10.2003); *Лапшу* продовжують *вішати* («Кореспондент», 6.01.2012); Юлія Володимирівна, досить *вішати локшину* («Військова панорама», 12.03.2013); Верховній Раді продовжують *вішати локшину на вуха*. Схоже, їй це подобається! («Кореспондент», 17.09.2013); План Януковича *«вішати локшину на вуха»* Європі провалився («Преступности.НЕТ», 12.12.2013); Ми всі звикли *вішати локшину на вуха* українцям – і українці вірять! Ось у чому трагедія (радіо «Свобода», 15.10.2009); Москаль порадив Балозі вивчити угорську, а не *вішати* громадськості *локшину на вуха* («Вся закарпатська правда», 6.06.2016); Хитрі схеми: як супермаркети *«вішають локшину»* покупцям («BusinessUA», 18.10.2017); Володимир Батіщев про обмін полоненими: ЗМІ *вішають локшину на вуха* українцям (i-ua.tv, 29.12.2017); Байрон, Гете, амфібрахій – цю *локшину* можеш *вішати на вуха* своїм початківцям, а не тверезим нормальним людям (А. Морговський).*

Походження фразеологізму *вішати лапшу* точно не встановлене. Існує версія про знаменитий першоквітневий розіграш тисяч людей, придуманий авторитетним англійським каналом ВВС у 1957 році. Ведучий програми «Панорама» Річард Дімблей у прямому ефірі показав сюжет, який розповідав, що завдяки теплій зимі жителі Швейцарії збирають нечуваний урожай спагеті. Факти підтверджувалися кадрами, на яких працівниці ферми знімали макаронні вироби з дерев. Тоді ця страва мало була відома у Великобританії, її вважали доволі екзотичною. Тому тисячі глядачів повірили у жарт, а телефонна лінія студії була перевантажена дзвінками від тих, хто бажав виростити «диво-дерева». Нібито саме так з'явився вислів *вішати лапшу/локшину на вуха*.

Більш імовірною видається версія про походження цього фразеологізму зі злодійського російського жаргону. У цьому соціолекті словом *вуха* (рос. *ухо*) називають тих, хто намагається що-небудь вивідати, підслуховуючи розмови людей у різних місцях. А слово *лапша* з-поміж інших значень має і значення «шматок тканини», яким можна підв'язати або завісити «розвішані вуха», тобто зберегти інформацію в таємниці або ввести в оману того, хто підслуховує.

Фразеологізм *вішати лапшу* обіграваний у розмовному мовленні або усній народній творчості за рахунок буквального розуміння значення слів, що входять до його складу, як-от: *Всю б ту лапшу, що мені на вуха вішала, та в голодні країни (зі спілкування на Інтернет-форумі); Зустрілися дві подруги. Одна запитує: «Як життя? Як чоловік?» – «Та весь час додому пізно повертається». – «І як він виправдовується?»*

– «Та ніяк. *Лашу мені на вуха розвішує*». – «А ти що в відповідь?» – «А я йому ту *лашу на роги намотую, намотую...*» (нар. тв.).

Дотичними за семантикою до наведених вище дієслів є жаргонізми *розвести/розводити, наколоти, намахати, кидати/кинути, обставити, обмахорити, обмахлярити* які мають значення 'обдурити'. Проте в більшості випадків вони позначають дію 'виманити шляхом обману значну суму грошей': *Тією солодкою наживкою спиртниця «кинула» співробітників КРУ в Полтавській області* («Україна Молода», 17.05.2001); *В Ужгороді шахрайка «кинула» пенсіонерку на тисячу доларів* («Закарпаттячко», 6.07.2012); *Так, за словами колишнього водія Малахової, його «кинули» на 2500 гривень, а його громадянська дружина, яка працювала су-шефом у ресторані, при розрахунку недоотримала близько двох тисяч* («Обозреватель», 15.05.2016), *Шахраї розвели довірливу закарпатку майже на 10 тисяч гривень* («Дзеркало Закарпаття», 8.02.2015); *Волинянина «розвели» на гроші, запропонувавши дешеві цигарки* («ВолиньPost», 29.01.2018); *КМДА обставило при закупівлі ліків Міністерство охорони здоров'я* («Наші гроші», 20.10.2015).

Про важливість концепту *БРЕХНЯ* для українського світобачення свідчить і наявність синонімічного ряду на позначення відповідної дії в аргі лірників: *авридити, гавридити, брехочити*.

Отже, концепт *БРЕХНЯ* є складним феноменом, який акумулює різноманітні образи й поняття, пов'язані із самосвідомістю людини. З-поміж іншого про його важливість для української ментальності свідчить розгалужена структура релевантного лексико-семантичного поля, зафіксованого в соціолектах, й активне використання відповідних мовних одиниць у сучасному дискурсі.

2.1.6. Концепт *ГРОШІ*

Роль грошей у житті людства воістину неоціненна. «Людині нічого не потрібно більше, ніж дала природа. За винятком грошей», – влучно підмітив польський афорист Юзеф Бестер. Його думкам співзвучні думки англійського письменника Сомерсета Моєма: «Гроші – це певне шосте почуття, без якого решта п'ять є неповноцінними». Один із перших в історії доларових мільярдерів Пол Гетті так визначає людські пріоритети: «Якщо у вас немає грошей, ви весь час думаєте про гроші, якщо у вас є гроші, ви думаєте вже тільки про гроші».

Тож назви, пов'язані із концептом *ГРОШІ*, є носіями важливих для суспільства цінностей та посідають значуще місце у мовній картині світу. «Гроші життєво необхідні кожному суспільству, що прагне розвиватися й бажає процвітати, без них воно б не просунулося далі примітивної сільськогосподарської громади, тому в мовній свідомості вони відіграють роль одного з ключових слів мови, що називає поняття й «обростає» великою кількістю асоціативних зв'язків» [32, с. 99].

Жаргон як субстандартна підсистема мови, безперечно, віддзеркалює національне бачення світу. Це потверджене й концептосферою *ГРОШІ*, яка в

сучасному українському жаргоні є однією із пріоритетних. Дослідники це пояснюють екстремовними факторами: «У зв'язку з активізацією в суспільстві операцій з грішми почастішало вживання жаргонних одиниць на позначення поняття "гроші"» [23, с. 224].

Зокрема, сучасний публіцистичний і рекламний дискурс репрезентує численні зразки актуалізації такої лексики, передусім у заголовках: «Укрзалізниця розраховує "збити **бабло**" з казахів?» («Українська правда», 23.07.2007); «**Бабки** на бабцях» («Україна молода», 29.01.2009); «Час "**бабла**", або Чим хворіє регіональна влада» («Українська правда», 6.01.2011); «Село – спосіб відбити **бабло**, або як відмити бюджетні кошти» («ЖитомирINFO», 23.05.2016); «"Ми отримали **бабло**, а ви – як хочте": МАУ знову потрапила в гучний скандал» («Антикор», 30.06.2017); «"**Бакси**" з неба» («Україна молода», 06.04.1999); «Легше вбити, ніж вибити "**бакси**"» («Україна молода», 18.03.1999); «Навіщо вам **бакси**, браття-українці?» («Україна молода», 23.12.2008); «"Юлина тисяча" перетворилася на "Вітіну **штуку**"» («Город», 22.03.2012); «Бий у "**бабло**"»; «Напиши роман – отримай 1000 **баксів!**»; «100 **баксів** за гарбуз».

Новітні зразки усної народної творчості теж засвідчують відповідну тенденцію: «І давайте **бабулети**, бо закінчились куплети, ось така у нас щедрівка, гарная, неначе дівка». «Світом рулить **бабло!**» – переконує Олександр Піпа, автор популярної пісні:

Бабло

*В декого майже все є,
А в декого усе вже було.
Світом керує У.Є.,
Світом рулить **бабло**.*

*Дехто ночує, де п'є,
А в декого є єврожитло.
Світом керує У.Є.,
Світом рулить **бабло**.*

*В декого смаку нема,
Слухає усяке фуфло.
На нього чекає тюрма,
Бо він цупить **бабло**.*

*Світом рулить **бабло!**
Світом рулить **бабло!**
Світом рулить **бабло!**
Світом рулить **бабло!***

Тобто, соціальні зміни перетворюють раніше периферійні одиниці мовної системи на ключові слова сучасного дискурсу. Більшість жаргонізмів, які входять до концептосфери ГРОШІ, відома широким верствам українців, спостережено поступовий вихід такої лексики за межі соціальних діалектів, зниження рівня її маргінальності й позалітературності. На цю тенденцію активно реагують як засоби масової інформації, так і художня література, особливо письменники молодшого покоління: *Як зазначив сам Зварич, він зараз більше менеджер, аніж суддя, і тому увесь ремонт проводить за свої кошти і лавешкі працівників суду. Так, такса на ремонт з одного суддівського фейсу – штука баксів, при зарплаті 17-20 тисяч гривень в місяць (без премій та іншої пурги). У деяких випадках – зарплата з усіма надбавками може добігати до 50-ти штук гривень в місяць. Держава не піклується про суд, от ця братва з мантійними цепенурами змушена нянчитись сама з собою. Купувати за свій бабулін компютери, оргтехніку та інше спорядження (ІА «Вголос», 9.12.2008); – Бакси! – каже сакральне слово Стог'невич. – Не взивайте всує, – хмурнішаю я. – Не-е-е!!! – горлає вона, – бакси є!!! Ті, що ми попрали – бакси як катлета. Бакси як тряпочка. Давай їх штовхати. – Ну давай... І чи то касирка currency exchange була сонна, чи нам таки й справді щастить, а якесь бабло у нас таки намальовується (І. Карпа); Бабла в них справді мусить бути до хріна (А. Кокотюха); Тепер всі їх думки тільки й будуть про капусту, або ж лаванду, яку ще дехто називає баблом (С. Пиркало); – Просто засвідчиш у суді, отримаєш назад своє бабло, і розбіжимося, ясно? (С. Жадан); Бабло рублять усі, а дрова рубаєш ти. Йолоп еси; Там уже бабла на десять таких звозд потрачено, а вони й одну достроїть не можуть; І люди, мов дурні, почнуть вовтузитись, хто з партій цікавіша, хто більш красива, де повно бабла? (Алекс Хавр).*

Українське жаргонне мікрополе «Назви грошей» має розгалужену структуру, яка складається з таких лексико-семантичних груп:

- 1) «Назви власне грошей»: *акча, аржан, аржани, бабки, бабло, бабоси, баблосики, бабулети, бабулін, башки, башлі, балабас, голуби, грошва, гульдени, драхми, дріжджі, дукати, зуза, зюзи, зюзі, капуста, крайти, крейцери, лаве, лаванда, лавандос, лавешкі, лавуха, леве, лове, мані, манка, манки, папір, пеньонзи, пеньочки, повітря, прайс, рижики, рубаси, сармак, сармачило, тугрики, фанера, фарш, філки, фішки, форинти, форси, хрусти, чабар, шайбали, шайби;*
- 2) «Назви валют»: *гребінь, гриб, гривашка, гривнюк, гривняк, гриня, гринька, грицик, грициха, гришик, гришка, дерев'яна, рубас, юкси, юкон – гривня/гривні; карабас, дерев'яний – рубль; кербел, кербуль, керебе, краб – радянські рублі; американець, бак, бач, бакс, бакси, бакля, баксота, баксюк, гріни, грін, доляри, зелені, зелененькі, зеленка, зеленуха, зелень, капуста (у 2 знач.), папір (у 2 знач.), папірчики, убиті еноти – долар/долари; єврики – євро; зайчики – білоруські рублі; хохлобакси – купони;*
- 3) «Назви грошових купюр різної вартості або різних сум грошей»: *лимон – мільйон грошових одиниць; качан – сто тисяч або тисяча грошових одиниць; кілограм, кілограмчик, косар, косенька, кусок, тонна, шматок, штука, штуцер – тисяча грошових одиниць; катя, катерина, катінька, ствол – сто грошових одиниць; кілобакс – тисяча доларів; п'ятихатка – п'ятсот грошових одиниць; леся,*

двохсотка – купюра вартістю двісті гривень; *сотка, тарасик, шева, шевченко* – купюра сто гривень; *грушевський* – купюра п'ятдесят гривень; *четвертак* – двадцять п'ять гривень; *франко* – купюра двадцять гривень; *мазенка* – купюра десять гривень; *п'ятиха* – п'ять гривень; *володимир* – купюра вартістю одна гривня; *косяк* – двадцять п'ять доларів; *півник* – п'ять карбованців;

4) «Назви певної кількості грошей»: *крупняк* – велика купюра; *прес* – пачка грошей; *зазор, понт* – прибуток;

5) «Гроші у фізичному представленні»: *нал, налічман, кеш* – готівка; *безнал* – безготівковий розрахунок;

6) «Назви способів одержання грошей»: *пенсія, ступінь, стьопочка* – стипендія; *калим, лапа, відкат* – хабар; *корм* – заробітна плата; *парнас* – грошова винагорода за музику; *кидалово, кидняк, кидок* – одержання великої суми грошей шляхом обману;

7) «Назви грошей, використовуваних з певною метою»: *ничка, значка, заничка* – сховані на різні випадки гроші; *общак* – грошовий фонд.

Також в українському сленгу широко представлене мікропіле «Назви дій, пов'язаних із грошовим обігом», утворюване з:

1) ЛСГ «Назви дій, пов'язаних з одержанням прибутку»: *забашляти* – заробити; *грачувати* – заробляти підвозом; *забуріти, піднятися* – розбагатіти; *зашибати, загібати* – багато заробляти; *збагрили, злити, сейлити, штовхнути* – продати, продавати; *кинути, розвести, розкрутити, розколоти* – виманити шляхом обману значну суму грошей, примусити витратити гроші; *кидонути* – не повернути боргу; *косити* – спекулювати; *піднімати* – одержувати прибуток; *доїти, колядувати* – вимагати і брати хабарі; *калимити* – заробляти гроші; *сейшенити* – грати в підземному переході за гроші;

2) ЛСГ «Назви дій, пов'язаних з витрачанням, утратою грошей»: *башляти, забашляти* (у 2 знач.); *відстібнути* – заплатити; *гнати* – платити; *зависнути* – заборгувати; *перегнати* – переказати гроші; *підігріти* – позичити гроші; *підмазати* – дати хабара; *пукати, скидати* – витрачати гроші; *попасти, усиновити* – дати грошей; *щібнути, відщібнути* – дати трохи грошей.

Окремо виділяємо лексеми, що позначають назви дій або предметів, якостей, ознак, пов'язаних з обміном грошей (*розбити* – обміняти; *чендж* – кіоск обміну валют) та одержанням матеріальної допомоги, життям за чужий рахунок (*підсос, дурняк, халява, халявний, шара, шаровий, нашарка*).

До аналізованої концептосфери належать також назви й ознаки людей,

1) рід занять яких стосується заробляння грошей різними шляхами (*спекуль* – зневажлива назва бізнесмена; *барига* – бізнесмен, який заробляє не дуже великі гроші; *крутелик, крутизна, крутий* – успішний, респектабельний бізнесмен; *крутик* – той, хто лише вдає із себе багату, респектабельну людину; *баксер, валютник* – той, хто займається незаконним обміном валют; *кидала* – шахрай, який при продажу або купівлі обманом отримує велику суму грошей); 2) які мають гроші (*буратіно, зафаршований, кучерявий, лавешний, блатний*); 3) які не мають грошей (*нульовий, нулячий, стерильний*); 4) які є скнарами (*жлоб, буратіно* (у 2 знач.)), 5) які користуються чимось безкоштовно (*халявник, халявщик, шаровик*).

До аналізованої концептосфери, безперечно, входять і номінації речі, призначеної для зберігання грошей, – гаманця. У жаргонному синонімічному ряді його найменувань існує своєрідна градація, що залежить від якості вмісту денотата: абсолютними синонімами є лексеми *ксивник*, *лопатник*, *сармак*, семантичними синонімами до них – слова *порося*, *шишка*, якими зазвичай у кримінальному світі називають гаманець із грішми. Про важливість цього предмета для людського побуту говорить і функціонування його назви в системі українського аргю – *гілтивник*.

Подібуюємо в українському жаргоні й велику кількість фразеологізмів, пов'язаних із концептосферою ГРОШІ, як-от: *кольорова капуста* – іноземна валюта; *стригти/рубати капусту* – інтенсивно заробляти гроші (*Хтось вірно ворожить, а хтось тільки «рубає капусту»* (зі спілкування на Інтернет-форумах); також *збивати/рубати капусту* – стягувати з когось гроші (*Окрім начальства, решта людей для них у кращому випадку – лохи, з яких треба «стригти капусту», у гіршому – раби, життя яких нічого не варте, як це тривало роками у Врадіївці* («Українська правда», 20.11.2013)); *налетіти на косар* – заборгувати тисячу; *поставити на лічильник*, *увімкнути лічильник* – призначити комусь строк виплати певної суми з попередженням, що в разі несплати вчасно боргу суму буде збільшено у призначеній позичальником прогресії (*Прикриваючись приватним обміном валюти, рекетири позичали людям значні суми грошей і дуже швидко вмикали «лічильник»* («Україна Молода», 17.08.2002)); *жити порожняком* – жити без грошей (<...> *останні гроші любили тратити, щоби від них не залежати і жити «порожняком»* (А. Дністровий)); *дати на лапу* – дати хабара (*З моменту, коли жінка стає на облік до лікаря і аж до виходу з пологового будинку її всюди переслідує нав'язливе прохання «дати на лапу»* («Український журнал», 4/2010)).

Історія появи в українському сленгу лексем, пов'язаних із поняттям грошей, має давнє коріння. Іще в бурсацькому жаргоні спостережено назви *бацула*, *пеньондзи*, *пенязі* (гроші загалом), *кербили* (карбованці), *рублик* (рубль). Розгалужену систему назв грошей зафіксовано в українському аргю [29, с. 434]: *хобні*, *ховняки*, *алімци*, *гілти*, *гелти*, *гелтус*, *хихоти*, *шихоти*, *дюкати*, *лавий*, *сробни(і)* – гроші; *бана* – дрібні гроші; *хвилиник*, *марушник*, *лапшина* – гривеник; *двиняхвильник* – двогривенний; *повшикута*, *ховняк*, *хобень* – грош, півкопійки; *скительник*, *скітельник*, *хрустенъ*, *цалютний*, *алімець*, *керблах*, *гелт* – карбованець; *повцегінки* – банкнота 5 карбованців; *джиғанка* – купюра вартістю 10 рублів; *акциус* – купюра вартістю 25 рублів; *батузка*, *трахвирка*, *йона*, *хобник*, *шикута* – копійка; *двиня батуг*, *зотно-батузень* – 2 копійки; *скиретно-батузень* – 3 копійки; *сисарнев-батузень* – 4 копійки; *пянджик*, *спинак* – монета 5 копійок; *хвильник* – 10 копійок; *семихвильник* – 20 копійок; *русень* – золотий; *пуврусня* – півзлотого; *пінжунатцить* – п'ятиалтинний; *тисурак* – четвертак; *цегенка*, *цегінка* – стара польська монета вартістю 10 грошів; *климтур* – гульден; *хобин* – крейцер.

Серед найпопулярніших способів утворення лексичних одиниць сучасного сленгу, що стосуються концептосфери ГРОШІ, – іншомовні запозичення. Зокрема, з німецької мови в український жаргон потрапили слова *гульдени*, *крейцери*, із

французької – *аржан, форси*, з італійської – *дукати*, із грецької – *драхми*, з англійської – *мані*, з монгольської – *тугрики*, з турецької – *акча*, з угорської – *форинти*, з польської – *пеньонзи* тощо. В англійській мові (зокрема її американському варіанті) бере свій початок і найпопулярніша назва іноземної валюти. У 1776 році в США були видрукувані перші паперові долари, які мали зелений колір. Американці з любов'ю назвали їх зеленими спинками (*green backs*), звідси й походить сучасний сленгізм *бакси*, який є твірним для інших – *бак, бач, бакси, бакля* тощо. А ось українські «кольороназви» американських доларів (*грін, зелені, зелененькі, зеленка, зеленуха, зелень*) пов'язані, на наш погляд, суто із зовнішнім виглядом сучасних купюр.

Цікава історія походження назви *бабки*, що має своїм витокком зображення російської імператриці Катерини II на асигнаціях XVIII–XIX століть (саме вона і є тією «бабкою»). За іншою версією, номінація пов'язана з російським варіантом гри в *бабки*, суть якої полягає у збиванні *бабок* – надкопитних кісток домашніх тварин або заміників цих кісток, відлитих із чавуну чи свинцю; звідси бере початок російський фразеологізм *сшибать* (*зашибать, заколачивать*) *бабки* [29, с. 41]. Існує і ще одна аргументована думка щодо етимології цього жаргонізму. У російському селянському побуті «бабкою» (і «бабою») називали кілька похило поставлених один до одного снопів; ще один сніп (або два) ставили зверху цієї «піраміди», розправивши колосся й обернувши його вниз. Здалеку така споруда скидалася на російську бабу в сарафані. Цими «бабками» часто рахували урожай: «Скільки ти *бабок* зняв?» Розраховувалися нерідко також «бабками» [там само].

Багато назв певних купюр і відповідних сум грошей пов'язані з тим, хто на цих купюрах зображений, як-от: *володимир* – жаргонізм утворений шляхом апелятивації, побудованої на метонімічному переносі, від імені князя Володимира Святославича, чий портрет зображено на одній гривні; *ярослав* – від імені князя Ярослава Мудрого, зображеного на двох гривнях; *мазепка* – від прізвища гетьмана Івана Мазепи, портрет якого розміщено на купюрі 10 гривень; *грушевський* – від прізвища президента УНР Михайла Грушевського, зображеного на банкноті номіналом у 50 гривень; *франко, тарасик, шевченко, шева, леся* – від імені чи прізвища українських письменників Івана Франка, Тараса Шевченка, Лесі Українки, зображених, відповідно, на купюрах 20, 100 і 200 гривень. Цікаво, що значення жаргонізмів *тарасик* і *шевченко* різняться. Дослідниця динаміки лексики української періодики початку ХХІ століття Марина Навальна вказує, що перша назва позначає 100-гривневу купюру нового зразка, де Тараса Шевченка зображено в молоді роки, друга – старого, на якій портрет поета значно пізнішого періоду. Й ілюструє своє твердження відповідним прикладом: *На зміну «шевченку» колись прийшов «тарасик», можливо ще хтось із видатних помолодшає на наших грошах, оскільки друкарський верстат вже запустили?..* («Україна молода») [23, с. 245]. Принагідно зауважимо, що зображені на 5-ти й 500 гривнях Богдан Хмельницький і Григорій Сковорода чомусь обійдені увагою українських жаргонотворців: для номінування цих банкнот використано лише відчислівникові лексеми *п'ятих* і *п'ятихатка*.

Сто будь-яких грошових одиниць часто позначають назвою *катя* (або *катерина*, *катінька*), що бере свій початок від зображення імператриці Катерини II на грошах Російської імперії. Добре відоме й походження назви білоруських рублів – *зайчики*, влучно даної на честь 1-рубльової купюри зразка 1992–1999 років з малюнком відповідного звіра.

Як одна з ядерних в українському слензі, концептосфера *ГРОШ* вербалізована в різноманітних номінаціях, що утворюють розгалужену лексичну систему й віддзеркалюють сучасні економічні та соціальні зміни в суспільстві. Широке функціонування таких слів не лише в побутовому мовленні, а й у мовленні ЗМІ, художніх текстах знижує їхню жаргонну маркованість, створюючи умови для набуття статусу лексики розмовного стилю.

2.2. Комунікативні табу: феномен минулого й феномен сучасності

Людське спілкування застосовує систему певних обмежень і заборон, які в лінгвістиці отримали назву комунікативних табу. Саме слово *табу* має полінезійське походження й первісно означало заборону торкатися окремих людей чи предметів з огляду на їхню святість. Порушення таких заборон каралося надприродними силами. Звичай табу вперше був описаний Дж. Куком у аборигенів острова Тонга (Полінезія) в 1771 році.

Досліджуючи явища табу, З. Фройд порівняв їх із симптомами неврозу нав'язливості, виявивши такі подібності: 1) невмотивованість заборон; 2) їх утвердження завдяки внутрішньому примусу; 3) небезпека зарази, що виходить із забороненого; 4) вони стають причиною церемоніальних дій і заповідей, що виходять із заборон [36].

У процесі історичного розвитку заборони на певну діяльність або дію, що походять від первісного суспільства, зазнавали трансформацій і входили як різні уявлення, звичаї, цінності та норми в мораль, релігію, право й повсякденне життя. Наприклад, піфагорійська релігія була заснована на цілій системі табу – через ярмо не переступати, ножем вогню не ворухити, від цілого хліба не відкушувати, у темряві не говорити тощо, описаній Анаксимандром (молодшим) з Мілета у 4 ст. до н. е.

Комунікативні табу – це «усталені в певній лінгвокультурній спільноті традиції, правила й установки уникання певних вербальних і невербальних елементів комунікативної поведінки» [31, с. 11]. Комунікативні табу бувають жорсткими («не можна») і нежорсткими («не рекомендовано»). Перші можуть викликати суспільні (передусім адміністративні) санкції, другі – суспільний осуд. Зокрема, нецензурна лайка в громадських місцях кваліфікована Кодексом України про адміністративні правопорушення як дрібне хуліганство (ст. 173), що спричинює «накладення штрафу від трьох до семи неоподатковуваних мінімумів доходів громадян або громадські роботи на строк від сорока до шістдесяти годин,

або виправні роботи на строк від одного до двох місяців з відрахуванням двадцяти процентів заробітку, або адміністративний арешт на строк до п'ятнадцяти діб» [13].

Комунікативні табу бувають постійними й тимчасовими залежно від того, на який час накладаються обмеження (наприклад, заборона на спілкування молоді невістки з батьками чоловіка у різних кавказьких народів може бути тимчасовою (до народження дитини) або постійною).

Також комунікативні табу кваліфікують як тематичні, контактні та мовні. Окрему групу становлять невербальні табу – заборони, що накладаються на певні дії при спілкуванні, як-от тримання рук у кишенях, колупання в очах, вухах, носі, чищення нігтів, почісування голови й інших частин тіла, плювання тощо. Зокрема, в Англії плювки – табу з ХІХ ст., у Росії табу на них фактично немає, а нижчі верстви населення використовують плювки неконтрольовано (див. [31, с. 134]). Українці, вочевидь, теж не накладають жорстких обмежень на таку дію.

Тематичні комунікативні табу – це заборона розмов на певну тематику. В українців існують заборони обговорювати секс при дітях, жартувати під час поминальної вечері або запитувати в мисливця, рибалки чи іншої людини, яка вирушає у справах, куди вона йде чи їде (не можна «закудикувати»). В англійському суспільстві темами, які не прийнято обговорювати з незнайомими або малознайомими людьми, є релігія, політика, заробіток. В американській культурі вітається безконфліктне спілкування, у зв'язку з чим табуйовані всі теми, які теоретично можуть порушити його. До них належать і політичні та релігійні, які традиційно не обговорюють у приватній комунікації (наприклад на вечерці, за обідом тощо).

В абхазів, за віруваннями яких навіть найвищі сили не можуть порушувати законів гостинності, не прийнято розпитувати гостя, звідки й куди він іде, яка мета його подорожі. Таке «опитування» вважають недікатною зацікавленістю. Гість, у свою чергу, не повинен говорити, які страви йому хочеться їсти, а господар не повинен розпитувати, чим той хотів би поласувати, адже страви готуються за встановленими правилами з найкращих продуктів і є найрізноманітнішими. Також гість не може навіть жартома фліртувати з ким-небудь із родини господаря або його сусідів, що-небудь розхвалювати в будинку господаря, оскільки той, за традицією, зобов'язаний подарувати цю річ. Схожі традиції властиві й кабардинцям, черкесам, адигейцям, абазинам, киргизам та іншим східним народам.

Контактні табу – заборона на міжособистісне спілкування у будь-яких формах. Наприклад, українські традиції накладають обмеження на спілкування між нареченим і нареченою у ранок перед весіллям. Д. Д. Фрезер описує табу на спілкування з іноземцями в багатьох первісних суспільствах, як-от на острові Нанумеа (південна частина Тихого океану) новоприбулим європейцям та жителям інших островів не дозволялося контактувати з місцевим населенням до того часу, доки вони (або їхні представники) не побувають в усіх чотирьох храмах острова, де принесуть жертви та вознесуть молитви про те, щоб бог відвів будь-яке

віроломство або хвороби, які могли принести із собою чужоземці [37, с. 189]. Він же наводить приклад, як у маорі (корінного населення Нової Зеландії) людині, якій підстригали волосся, заборонялося кілька днів спілкуватися з родиною і племенем, а також доторкатися до їжі своїми руками та займатися своєю звичайною справою [37, с. 245]. В адигейців і нині є звичаї, що забороняють тривалий час чоловіку й дружині з'являтися разом на людях, чоловікам у присутності старших осіб, навіть батька, розмовляти зі своїми дітьми тощо. Усюди на Кавказі було поширене уникання чоловіком родичів своєї дружини: він не відвідував будинку батьків своєї дружини, а вони – його будинку. Побачивши тестя або тещу в громадському місці, зять переходив на інший бік вулиці, а якщо це відбувалося в державній установі, просто йшов звідти. Протягом усього життя цього контактного табу дотримувалися черкеси й адигейці. В інших народів така заборона обмежувалася якимсь періодом – або до народження першої дитини, або до спеціального ритуалу знайомства. Сьогодні практично вже зникли елементи уникання контактів між чоловіком і дружиною, батьками й дітьми, але в деяких місцевостях у повному обсязі відбувається уникання спілкування між зятем і тещею, невісткою та свекром.

Мовне табу – це зумовлена релігійними, містичними, політичними, моральними, емоційними, етикетними чинниками заборона вживання у мовленні таких слів і виразів, що у певній соціокультурній спільноті вважають непристойними. Відповідно до цього мовні табу бувають:

1) сакральними (наприклад, вимовляння імені Бога в іудаїзмі);

2) містичними (верховинці, зокрема, називали ведмедя «вуйком» або «тим, що мед їсть». Узагалі, найменування цієї тварини у слов'ян, як твердять дослідники, є «лише своєрідним ім'ям-замінником “відаючий мед”. Таких евфемізмів (слів-замінників) щодо ведмедя є кілька десятків, серед них: сам, хазяїн, мельник, дідусь, чорний звір, кошлатий, косопалий, бурмило, старий та інші. Справжня назва ведмедя у слов'ян, як і романо-германців, могла бути *her, var* (пор. назву барліг – лігво бара-ведмедя)» [18]);

3) політичними (наприклад, замість слів *мати* й *тато* в офіційному вжитку швейцарців із 2010 року використовують нейтральне з гендерного погляду слово *батьки*. Цю тенденцію підтримує і Рада Європи, щоправда, поки тільки м'яко рекомендує. До таких табу можна віднести й заборону в китайському Інтернеті слова *Єгипет* наприкінці січня 2011 року, зумовлену революційними подіями в північноафриканській країні та політичними інтересами КНР);

4) обценними (з лат. *obscenus* – непристойний, розпусний) – лайлива нецензурна лексика, що часто виражає спонтанну реакцію на несподівану (часто неприємну) ситуацію.

Метою мовних табу є заборона не самого поняття, а слова чи виразу, що його означає. Способом «обходу» мовного табу є евфемізм – «благозвучне слово або вираз, вжите для заміни непристойних, небажаних чи заборонених» [17, с. 222].

Витоки мовних табу, як і всіх інших, укорінені в первісному суспільстві. Особливо жорсткі заборони накладали на власні імена, які були настільки важливою частиною особистості, що їм приписувалося повноцінне значення речі [36]. Наприклад, у племен Центральної Австралії кожен мав, крім імені, вживаного в побуті, священне ім'я, яке давали старійшини відразу після народження, його згадували лише в найурочистіших випадках. Вимовляння цього імені перед представниками інших кланів інтерпретували як святотатство, оскільки вважали, що іноплеменники зможуть, знаючи таємні імена, завдати непоправної шкоди шляхом магії [37, с. 236]. У деяких випадках табу на вимовляння імен людей мало тимчасовий характер і залежало від обставин. Скажімо, у деяких африканських племенах воїнів, які здійснювали набіг, називали іменами птахів, або рибалок під час риболовлі не називали на ім'я, або заборонялося вимовляти імена ворогів поблизу їхнього місцеперебування.

У багатьох народів і народностей існує заборона вимовляти імена близьких родичів чоловічої статі, а також імена покійників. Як-от киргизка в жодному випадку не наважиться вимовити імена старших родичів свого чоловіка або вжити слова, що нагадують їх за звучанням. Якщо ім'я одного з родичів означає 'пастух', вона повинна виключити зі свого мовлення навіть слово *вівця*, замінивши його евфемізмом *тварина, яка мекає*. У Південній Індії жінкам заборонено вимовляти ім'я чоловіка навіть уві сні – уважають, що це може стати причиною його передчасної смерті [37, с. 239].

Дуже строго дотримувалися й мовних табу озвучувати ім'я померлого. У деяких південноафриканських племен найважча образа – вимовляння імені померлого в присутності тих, хто залишився живий. Покарання за це таке ж, як і покарання за вбивство [36]. В українців нежорстко табуйованими є слова, що прямо позначають дію *помирати*, на означення якої вживають евфемістичні вирази типу *життя погасло; лишити цей світ; переставитися на той світ; піти у вічність; піти у кращий світ; піти у засвіти; піти до прабатьків; піти до Бога; іти в далеку путь; заснути довіку; зійти зі світу; свічка погасла; полетіти до праотців тощо*. Відгомонам табу на ім'я померлого є означення *покійний/покійна*, яке традиційно додається до такого імені.

Евфемізмами позначені в українців і «нечисті духи» – ще одна давня табуйована сфера. Наприклад, щоб відвернути зустріч із чортом, його називали *нечистим* або *лихим*. Характерно, що ці нові позначення із часом утратили характер евфемізмів і, у свою чергу, теж стали забороненими. Гуцули вживають евфемізми ще з більшою мірою описовості: *тот, цураха му; тот, що у скалі; тот, скаменів би; тот, що у трісках; тот, з ріжками; тот, що не вільно згадувати* (пор. поліські перифрази у Лесі Українки в «Лісовій пісні»: *той, що греблі рве; той, що в скалі сидить*) (див. про це [33, с. 182–207]).

Найпоширенішим мовним табу є заборона вживання обценної, або матірної, лексики – «універсального мовного феномену людства» [20]. Цей лексичний шар має величезний словотвірний потенціал, зумовлений, як не дивно, саме його табуйованістю. Українська матірня лексика може вживатися в різних

контекстах і продукувати нові «нецензурні» слова за допомогою різних способів словотвору: префіксального, суфіксального, основоскладання тощо. Етимологія ж цих слів, що мають, за різними спостереженнями, давньослов'янське походження, не містить нічого непристойного, їхня обценність зумовлена накладанням культурних обмежень на людський тілесний низ – земний, низинний початок (існує й інша думка – про особливу сакральність назв статевих органів, пов'язану із сакральністю статевого акту, що продовжує рід (див. про це [26, с. 24]). І якщо первинні матірні лексеми містять сексуальний контекст, то похідні від них виражають, як правило, винятково емоції.

Л. Ставицька пояснює вживання обценної лексики емоційним фактором: «<...> у мовній пам'яті існують загальні кліше, вони починають трансформуватися, наповнюватися нецензурщиною, коли людина відчуває сильні емоції і природну потребу долати сильні мовні табу. Чим вища планка цього табу – тим більше мовець досягає комунікативного успіху» [28]. Психологи ж установили, що ненормативна лексика, лайка виконує в мовленні людей до 30 різних функцій – від психологічної розрядки, вислову невдоволення, презирства до способу переконання співрозмовника.

Уживання матірної лексики має, безумовно, національну специфіку. Українці, зокрема, надають більшого ступеня табуйованості обценним словам, ніж росіяни, у яких планка табуйованості завжди була значно нижчою, тому обценна лексика є в Росії більш публічною, а її система більш розвинена. У світі говорять про цілий феномен російського мату, існує навіть соціокультурний міф про те, що там «матом не лаються, ним там говорять».

Велика увага любителів художнього слова й досі прикута до сороміцьких од російського поета І. С. Баркова, балади О. С. Пушкіна «Тінь Баркова» та інших поезій геніального письменника, які з огляду на широке використання ненормативної лексики не ввійшли в жодне зібрання його творів. Не цуралися вживання такої лексики С. Єсенін, В. Маяковський та інші представники класичної літератури.

Українці, усвідомлюючи «гріховність» такої лексики, ніколи не вживали непристойностей при жінках і особливо дітях, існувала також категорична заборона лаятися біля печі – родинного оберегу, символу материнського початку, непорушності сім'ї, неперервності життя, рідної хати, батьківщини: «Сказав би, та піч у хаті». Хоча існують непоодинокі приклади українських пісень і коломийок сороміцького змісту, їх збирали, наприклад, Т. Шевченко й І. Франко. Обценні слова широко побутують і в народних примовках та приказках. Та найяскравіше, мабуть, українську ненормативну лексику репрезентовано в знаменитому Листі запорожців турецькому султану.

Феномен обценної лексики полягає і в тому, що вона, незважаючи на свою непристойність, табуйованість, може ставати джерелом естетичної насолоди, навіть явищем мистецтва. Наприклад, українці й росіяни традиційно поважали тих, хто вмів «правильно лаятися». А фіни у 2007 році навіть провели національний чемпіонат з матірної лайки, об'єктом якої могли стати будь-які

особи чи теми, за винятком расистських. Критеріями оцінки її віртуозності були «якість, тонкість і стильність, швидкість та оригінальність пасажів». Подібні чемпіонати, тільки нижчого рангу, проводилися й у Росії. А в Україні 2017 року започатковано фестиваль «Сороміцька пісня», що відбувся на Канівщині.

Загалом же ступінь табуованості обценної лексики змінюється із часом. Сьогодні вона все активніше входить у колись «підцензурні» сфери: художню літературу, кіномистецтво, рок- і поп-культуру, ЗМІ. Їй уже мають не такий епатажний вигляд, як 20–30 років тому, твори Юрія Андруховича, Сергія Жадана, Юрка Позаяка й ін. А скандальні сатиричні п'єси Леся Подерев'янського взагалі стали культовими.

Допустимість використання лайки у повсякденному вжитку, більший ступінь її публічності дослідники називають демократизацією мовлення і пов'язують із загальною демократизацією суспільства [31, с. 72].

Ще однією тенденцією сучасного українського дискурсу є активне запозичення ненормативної лексики з англійської мови, зумовлене активним пропагуванням і великою популярністю американських кінострічок, англійських комп'ютерних програм, музики тощо. Такі слова часто стають «більш легкими» заміниками слов'янських обценних лексем з огляду на незнання або поверхове знання смислового навантаження іншомовного слова. Але у мові-реципієнті ці слова теж поступово втрачають своє значення, перетворюючись в «елементи фатичної комунікації, що виконують емоційно-експресивну функцію» [31, с. 73].

Загалом комунікативні табу можна розмежувати на дві групи: архаїчні й сучасні (або етикетні). Архаїчне табу – це заборона, що має релігійне або містичне підґрунтя й історично базується на людському страху (більшість контактних табу, окремі тематичні та мовні). Табу сучасні зумовлені соціальними принципами, етикетом, їхньою емоційною основою є сором (більшість мовних і тематичних табу).

Сьогодні фіксуємо небагато випадків уживання в комунікації архаїчних табу, набагато частіше стикаємося з етикетними заборонами, хоча сфера їхнього функціонування теж помітно звужується: розвиток суспільства спричинює поступовий демонтаж системи комунікативних табу, передусім мовних.

2.3. Функційність кінеми ДУЛЯ в українському комунікативному просторі

Невербальні засоби спілкування є об'єктом пильної уваги сучасної комунікативної лінгвістики. З-поміж них найуживаніші кінетичні, передусім жести, що традиційно доповнюють або заміщують мовні засоби (якщо з певних причин неможливе їхнє застосування). Дослідники (див., наприклад, [21]) указують на поліфункційність, культурну зумовленість і національний характер жестів, адже їхній зміст часто визначається певною етнічною спільнотою.

Українці послуговуються широкою палітрою жестів, до яких належить експресивно маркована кінема дуля. За спостереженнями В. Манакіна, це «давній брутальний жест, що має непристойну мотивацію походження, який поширений і в інших, зокрема центральноамериканських культурах» [19, с. 215]. Про його функціонування в різних культурах свідчить і народна творчість, пор.: *Очей багато, а дулі під носом не бачить; Ти йому меду, а він тобі дулю; Горе тобі, воле, коли тебе корова рогом коле, горе тобі, чоловіче, коли жінка дулі тиче* (українські прислів'я); *Любив Ганнулю, а дістав дулю* (білоруське прислів'я); *Як складена дуля, так щоб твої склалися зуби* (білоруська примовка при зустрічі з вовком); *Дістанеш дулю з маслом – буде тобі наука* (словацьке прислів'я); *З трьох пальців більше однієї дулі не стулиш* (єврейське прислів'я); *Вот тебе кукиш, чего хочешь, того и купишь; Умному попу лиш кукиш покажи, а уж он и знает, какой грех* (російські прислів'я). Проте використання цієї кінеми різними етносами позначене своїми особливостями, «маючи транскультурні жестові еквіваленти в різних мовах і культурах, дуля має частково схожу, частково відмінну інтерпретаційну семантику» [1].

Згідно із традиційною класифікацією жестів (наведеною, наприклад, у [40, с. 159]) цю кінему можна віднести водночас до емоційних жестів (тобто тих, що передають найрізноманітніші відтінки почуттів) та жестів-символів, які передають певні властивості, дії та наміри (у нашому випадку – намір відмовити своєму співбесіднику). Традиційно українці використовують дулю для вираження експресивної відмови кому-небудь (*Підійшов Галаган до жінки, зсукав велику дулю й мовчки в обличчя тиче, мовляв, оце тобі моя поміч...* (В. Лисенко)) або заперечення чогось (*Соня пішла, а коли мій Петя повернувся, то думає, що він побачив мене на причалі? О! – показала Клава дулю. – Він приїхав додому, хотів мене поцілувати, але я йому сказала: «Петя, не треба комедій, тебе чекає Соня на шостому місяці. Будь здоров»* (М. Зарудний); *Це як?! Любов утрьох? А ти, Серьожа, не викусиш?! – дулю скрутила* (Люко Дашвар); *Мимохіть насувалося питання, чи не вдає він, не зірветься з-поміж тих свіч і не ткне людям дулі під ніс: «А дзуськи вам! Хотіли б, щоб я вмер, а я, бач, усіх вас переживу»* (Б. Лепкий)). За допомогою цієї кінеми можуть передавати й почуття зневаги, презирства: *Ти думаєш, дурню, що я тебе кличу, а я тобі, дурню, крізь тин дулі тичу* (нар. тв.); *Старий рудий бабу кличе, / А та йому дулі тиче: / «Оженився, сатано, – / Заробляй же на шино; / Треба діток годувать, / Треба діток одягать. / А я буду добувать, / А ти, старий, не гріши, / Та в запічку колиши, / Та мовчи, не диши»* (Т. Шевченко); *Кайдашиха тикнула Мотрі дулю й не потрапила в ніс, та в око. Мотря вхопила деркача і сунула держалном Кайдашисі просто межі очі* (І. Нечуй-Левицький); *Дулями і матюками / буде скрізь його вітати!* (О. Ковтун). Як правило, функції вираження відмови та зневаги невіддільні одна від одної, хоча тлумачні словники української мови чомусь не фіксують у значенні слова дуля семи 'відмова' (див., наприклад, «Великий тлумачний словник сучасної української мови»: «**ДУЛЯ**, і, жін., розм. 1. Літній сорт груш із великими солодкими плодами. 2. Плід цієї груші. 3. вульг. Стулена в кулак рука так, що великий палець просувається між вказівним і середнім, як знак зневажливого ставлення до кого-небудь» [5, с. 251]). Поліфункційність цієї кінеми найкраще, на

наш погляд, передається в такому жартівливому побажанні молодцям: – *Дарую трохи цибулі, щоб не тикали один одному дулі.*

Використовують описуваний жест (як правило, діти) і з метою простого дражніння когось: – *Можеш, синку, дулю дати. / Ось побачиш, плюне. / А хлопчина рад старатись! Роздражнив тварину, / Тицьнув дулю й заховався / Батькові за спину. / Як крутнеться та як плюне / Бісова худоба!* (П. Глазовий); *Якої ще мені покути, як оце щоденно-щочасно покутую? І од тестя, й од теці, й од жінки... Ще цього замало: дітей, іродові баби, понавчали дулі сукати: дай, мовляв, гостинця отому сучому скарбовикові...* (Дніпрова Чайка).

Для художнього мовлення важливе не тільки функційне призначення аналізованого жесту, а і його кількісні характеристики, завдяки яким експресивне навантаження кіними дуля посилюється: *За богами – панства, панства / В сребрі та златі! / Мов кабани годовані – / Пикаті, пузаті!.. / Аж потіють, та товпляться, / Щоб то ближче стати / Коло самих: може, вдарять / Або дулю дати / Благовонять; хоч маленьку, / Хоч **півдулі**, аби тільки / Під самую пику* (Т. Шевченко); *За мої горшки, за мою невістку ось тобі на! – сказала Кайдашиха і дала Палажці дулю під самісінький ніс, так що вона аж голову задерла. – А тобі ось дві! – Палажка стулила **дві дулі**, покрутила одну кругом другої і сунула обидві під самий ніс Кайдашисі* (І. Нечуй-Левицький); – *Це вже скидається на комуну, комуну, комуні, кому дуля, кому **дві**...* (Б. Антоненко-Давидович); *Филимон зтяг «Калінку», / Потім «Во саду лі...» / Й дав попові, потім Мотрі / Зразу **по дві дулі*** (П. Глазовий); – *Дулю з маком ти отримаєш! – на дав договорити бабай. – Чого це? – образився Чу. – Отримаю 4 години. – **Чотири дулі** з маком і ще одну! – випалив бабай. – Це вас дуже хитро вчать у школі, але то все брехня* (С. Дерманський); *І, підкріплюючи погрозу, один з них обома руками показав аж **чотири дулі**, від чого мені якось одразу стало ясно: вони далеко старші, ніж це здавалося на перший погляд, і наврод чи вони навіть удвох подужали б мене <...>* (Е. Андієвська). Те ж спостерігаємо і в народному прислів'ї: *Із барильця буль, буль, а Іванцю сім дуль.*

Проте вказаним вище не обмежується функційне навантаження жесту дуля. Вона була певним оберегом, «з найдавнішого часу вважалася охоронним засобом проти нечистої сили; отже, давати комусь дулю означає зараховувати його до нечистої сили; можна вилікувати око від ячменю, за повір'ям, показавши двічі йому дулю з відповідним примовлянням; уживається у лайливих виразах: «Дулю з'їж!», «Матері твоїй дуля!» тощо», – указує В. В. Жайворонок у словнику-довіднику «Знаки української етнокультури» [12, с. 205]. Магічну семантику дулі простежено й у давньому ритуалі виявлення відьми, що побутував у Харківській губернії: «...якщо підійти до будинку, де, як кажуть люди, відьма живе, підійти до глухої стіни, повернути голову, подути, плюнути і показати дулю, то на наступний ранок відьма з'явиться до цієї людини і скаже: “Навіщо ти мені дулю показав?”» [14]. За іншим повір'ям, «щоб розпізнати відьму, треба пройти повз жінок, які зібралися під час свята, одягнувши картуза козирцем назад і склавши дві дулі. Одну дулю засунути в кишеню, а другу за пазуху. Якщо серед жінок є відьма, то вона відразу ж викаже себе, бо почне сваритися» [6, с. 167].

В українців дуля була засобом не лише виявлення, а й знешкодження відьми, про що свідчить художня література: *Га? Снилися?.. Як тільки дочиталися до хреста, я луп очима: стоїть мацанура попліч мене і шкіриться!.. Відкіля це ти, думаю, вискіпалася? Ще й з дійницею на голові! Стоїть і звириться на мене... Я їй тиць дулю навідлі, отакечки – о! На тобі, кажу, хвостата прояво! Щезла!..* (М. Кропивницький). Однак існувала й протилежна думка: для того, щоб уберегтися від поганого ока, дії «темних сил», дулю потрібно показувати таємно, непомітно.

Натомість в оповіданні О. Стороженка «Закоханий чорт» змальовані лікувальні для відьми властивості цієї кінеми: *Як перехрестив, так і вдарило її [відьму – Ю. Б.] об землю, посиніла, запінилась, так і звело її у клубок. Дід злякався і не рад вже, що перехрестив; скоріш їй під ніс сунув дулю, так вона відкрила очі і ледве опам'ятувалась. У цьому ж творі описано й неочікуваний ефект дії дулі на нечисту силу: Дід розказав, що бісенята, поки ще молоді, то зелені, як осітняги, – нема у їх ні ріжків, ні кігтів. <...> Дід хотів був їх подратувать, показав їм дулю, так вони ув один голос так і запискотіли:*

– Спасибі вам, дядечку Кирило, за вашу ласку!

А чорт і каже:

– Ти їх цукром не годуй, тільки покажи їм дулю.

Побутували й інші народні прикмети. Наприклад, коли гість заходив у будинок, йому треба було показати дулю, інакше він міг перебити господарю робочий настрій.

За твердженнями дослідників І. Барщевського [3], Л. Штернберга [43], А. Архангельської [1], витoki магічно-охоронної функції цієї кінеми слід шукати у фалічному культі. Дуля, на їхній погляд, є нічим іншим, як зображенням фалоса. У цьому ж, на думку Т. Шевчук, причина пейоративного забарвлення аналізованого жесту, яке з'явилося внаслідок трансформації семантики плодючості протягом XVII–XIX століть [41]. А езотерики висловлюють навіть думку про те, що дуля є своєрідним вузлом, який блокує доступ до енергії людини [44].

Російські науковці кваліфікують дулю як непристойний жест, який не відповідає етичним нормам і застосований у спілкуванні людьми з низьким культурним рівнем або дітьми [9, с. 200]. У сучасному українському соціумі ця кінема є нежорстко табуйованим, часто конфліктогенним засобом комунікації (не погодимося з М. П. Баган, яка маркує її як узагалі нетабуйований, але образливий жест [2, с. 200–201]). Його часто використовують політики з метою експресивного вираження незгоди, протесту. Відомий випадок, коли Олег Ляшко у прямому ефірі програми «Шустер Лайф» «розігнав» гостей студії: *Студію першими залишили представники опозиційних партій. Невдовзі те саме зробив і міністр Дмитро Табачник. Йому Ляшко показав образливий жест із трьох пальців, наголосивши, що переказує дулю від імені 46 млн українців. Врешті-решт ведучий Савік Шустер зажадав від Ляшка, аби той і сам забрався зі студії* (ТСН, 13.04.2013). Але в більшості випадків використання такої кінеми відомими особами свідчить лише про низький рівень

їхньої вихованості, демонстративну неповагу до інших комунікантів, як-от: Зокрема, керівник фракції «Батьківщина» у Рівнераді Юрій Запорожець прийшов відпочити, насолоджуючись сучасною музикою. А ось той факт, що йому приносить насолоду ще «дулі тикати», нам був донині невідомий. Працюючи над фоторепортажем із події кореспондент «ВСЕ» в об'єктиві камери побачила «гостинну» дулю народного обранця («ВСЕ», 23.09.2013).

Популярність і поліфункційний виражальний потенціал жесту дуля стали поштовхом до його вербалізації в численних фразеологізмах, зокрема таких:

– дуля з маком, дуля [тобі, йому, вам тощо] під ніс, що має значення «абсолютно, зовсім нічого» (Радість його побільшується ще й тим, що медаль, яка дісталася Ліні, вислизнула з рук іншого претендента – Лукійного сина <...>, який <...> має не медаль, а дулю під ніс! (О. Гончар); Старшина без сорому хлебає, а козакам дуля з маком (С. Добровольський); – Ти що – плавати не вмієш? От іще! «Як? Як?» Дулю з маком з тобою зробиш! (В. Нестайко); – Ві тут ель би дуля з маком, а не картоплеси, / Єслі б не бил мой бабушка родом із Одеси (П. Глазовий)) або вживається для презирливого вираження заперечення, незгоди, відмови й т. ін. (Хоче, щоб я замість Левка та пішла за нього! Нехай собі і в голові сього не покладає! Дуля йому під ніс, от що! (Г. Квітка-Основ'яненко); Дуля вам усім під ніс! Не боюся я вас. За мною пан староста, за мною пан комісар (І. Франко); Ти думаєш, що тебе Райський любить? Дулю під ніс... (М. Хвильовий));

– дулю дати (показати, піднести, скрутити і т. ін.) [з маком (під ніс)] – відмовити кому-небудь у чомусь, абсолютно нічого не дати, не зробити й т. ін.: – Що ж, хлопці, – тяг помалу хтось із хлоп'ячого гурту, – в базарі він нам покаже дулю та й тим одбуде: хай зараз дає [гроші – Ю. Б.] (С. Васильченко); Самі мед п'ють, а нам дулі дають (нар. тв.); Гей до мене! Є у мене / І варене і печене: / Буде людям, буде й вам, / А ледачим дулю дам (Л. Глібов); <...> замість яблук – дамо дулю / І прегірку (О. Бабій); Після кожних двісті грам / крутить дулю він мінтам (О. Ковтун); <...> косу замашну і петлю мотузяну і блискітку кулю / стрічайте герої бурлацтва святі бахурі / вертеп не зачиниться з нього показано дулю / отчизні і житні і смерті і ясній зорі (Ю. Андрухович); А цьому зеку і скотині / не пожалкуєш ти і кулю / сьогодні ж, дай йому хоч дулю! (Тарас Шевченко [сучасний український блогер – Ю. Б.]);

– взяти дулю [під ніс], дулю з'їсти – нічого не одержати, не дістати: Загарба інший все, а ти / З'їси за гірку працю дулю!..; Писав пан: звізду дав / І червону стрічку. / От я й ждав... Дулю взяв (П. Гулак-Артемівський); Осьдечки гроші, та тобі не дам, – сказав Кайдаш, вдаривши рукою замість кишені по припічку. – Дулю візьмеш, а не гроші (І. Нечуй-Левицький); Зробиш діло – візьмеш сто червінців, не зробиш – з'їси дулю! (І. Карпенко-Карий);

– матері твоїй (його, її) дуля – уживається для вираження незадоволення, обурення з приводу чого-небудь: Матері твоїй дуля! – ударивши по зашийковій воловика, сказав коваль і... поволік його за собою на гору; О, матері його дуля! Вони цілуються, а мені й не можна! – скрикнула крамариха й кинулася до Колісника з другого боку; Карпе, Карпе! дуля твоїй матері з мотузкою! Чому ти не граєш? (Панас Мирний);

– горобцям дулі давати – ходити без діла, байдикувати: З школи його витурили, спасибі, що у школу-інтернат направили, а то давав би по місту горобцям дулі (Ю. Збанацький);

– дуля в кишені, скрутити (тримати) дулю в кишені – мати приховану неприязнь до когось, приховану незгоду із кимось, чимось: Що вже говорити про окраїнні народи, які поштиво при зустрічах кланяються, як в Кодні кланялися поляки та українці, а насправді дулю в кишені тримають (І. Корсак); Українці тримають велику дулю в кишені, і ці вибори можуть виявитися величезним сюрпризом для всіх («Українська правда», 1.12.2009); Будь-які жарти в радянські часи мали сакральний характер і сприймалися, незалежно від теми гуморески, з дулею в кишені (А. Кокотюха); От так і досі живемо. Тримаючи дулю в кишені («ВолиньPost», 13.02.2014); Водночас, вона [Геращенко – Ю. Б.] сподівається, що «завтра переможе здоровий глузд», інакше буде «персональна відповідальність кожного, хто не голосував, не працював над вдосконаленням законів [про безвізовий режим з ЄС – Ю. Б.], а тільки тримав, як то кажуть, «дулю в кишені» (Укрінформ, 4.11.2015); Підміна понять і призводить до фейкових домовленостей, де кожен тримає дулю у кишені («Високий Замок», 12.02.2015); «Менше вірте тому, що говорить Порошенко... Дулю у кишені для всього українського народу тримає», – додав Ляшко (Gazeta.ua, 9.11.2017);

– давати (скрутити) дулю через кишеню – нишком, позаочі погрожувати кому-небудь, гудити когось, не виявляючи перед ним відкрито своє невдоволення (Ображена на свекруху, я дала їй дулю через кишеню (з розм. мовл.)).

У художньому та публіцистичному дискурсі спостерігаємо приклади структурної модифікації таких фразеологізмів, зробленої з метою досягнення комічного або іншого експресивного ефекту, як-от: Бо раніш вона питала: – Хочеш дулю з маком? – А тепер бува, як скрутить, то виходить з лаком (П. Глазовий); «Дуля з кишені» (назва статті А. Кокотюхи, репрезентованої в Інтернет-виданні «Телекритика», 9.11.2009). Також подибуємо вдалу спробу творення стійких висловів із компонентом дуля: Як смоктати дулю, то краще горілку (В. Карпенко).

Сучасний публіцистичний дискурс тяжіє до використання аналізованих фразеологізмів у заголовках («Дуля з маком для пересічних» («Остров», 8.04.2015); «Дуля в кишені» («ВолиньPost», 13.02.2014); «Дуля в кишені як надійна інвестиція» (Z-Україна, 9.03.2011); «Дуля в кишені партійного зодчества» («Українська правда», 6.01.2011); «Мінімалка: хто кому покаже дулю в кишені?» («Дзеркало тижня», 10.12.2016); «Крутити дулі – забуте мистецтво» («Газета по-українськи», 23.01.2006). Часто в тексті публікації актуалізовано внутрішню форму сталих виразів, наведених у заголовках, наприклад: Будь-які жарти в радянські часи мали сакральний характер і сприймалися, незалежно від теми гуморески, з дулею в кишені. Тепер дулю можна з кишені вийняти, показати її конкретній людині чи групі людей, і якщо саме цієї дулі, показаної саме в той бік, який треба, чекають глядачі, значить – гумор, котрий сиплется з кишені артиста разом із дулею, можна вважати комерційним (А. Кокотюха «Дуля з кишені», див. вище); Спечену «дулю», як подарунок за мовний закон, погодилися прийняти регіонали Ігор Дутка та Богдан

Федьків («За мовний закон регіонали отримали дулю з маком», «Галицький кореспондент», 16.08.2012).

Спостерігаємо в публіцистичному мовленні й компонентне прирощення фразеологізму *дуля в кишені* та/або розширення його значення за рахунок появи сем 'протест', 'небезпека', супроводжуваної актуалізацією внутрішньої форми фразеологічної одиниці: *Дуля українського народу наскільки розпухла в кишені, що цей народ її не може витягнути, щоб показати владі* (В. Цибулько); *Хочеш чи ні, але довкола змінюється життя, і ти мусиш або вмерти («я не хочу так жити»), або приймати ці зміни. З дулею в кишені, але приймати. Єдине, що нині робить небезпечною дулю в кишені, – війна. Якби не було війни, дуля в кишені була б лише дулею. Таке є всюди. У Франції є своя п'ята колона, в Італії. В будь-якій європейській країні є люди з різними світоглядом, політичною орієнтаціями, але не у всіх по той бік кордону є агресивний сусід. У воєнних умовах дуля дорівнює пістолету. До таких людей не можна повертатися спиною. Щойно війна закінчується, дуля в кишені знову перетворюється на дулю в кишені* (А. Кокотюха).

Вербалізація досліджуваного жесту відбувається не лише на фразеологічному, а й на лексичному рівні. Тоді слово *дуля* виступає експресивним заміником кінеми, виражаючи значення 'нічого': *Ой, на kota – муркота, / на дитину – дрімота, / люлі-люлі-люлі, котикові дулі, / а дитині калачі, / щоб спала вдень і вночі...* (нар. тв.); *Маруся раз, два, три калина – / Дуля вам не Україна / Ла-ла-ла-ла-ла-ла-ла-ла-ла-ла* (Н. Таршин); *«Дуля замість гоголя-моголя»* («День», 23.01.1999); *«А громаді – дуля?»* («Альтернатива», 15.11.2016); *«Лелека – в небі, синиця – в кишені. І дуля?»* («Україна молода», 13.07.2005).

«Невербальні засоби експлікації заперечення взаємодіють і перетинаються з вербальними. Мовні заперечні одиниці здебільшого пояснюють, коментують жестове заперечення, тоді як жести унаочнюють мовну негацію», – указує М. П. Баган [2, с. 201].

Подібне й функціонування вказаної лексеми у складі метафоричної конструкції *«Дуля долі»* (назва рукописного гумористичного журналу, видаваного українським митцем Миколою Бутовичем). Несподіване образне вживання слова *дуля* виявляє також сучасний політичний дискурс: *Мороз не зустрівся з Ющенком через «дулю в душі»; «А навіщо йому зустрічатися? Хіба можна порядній людині зустрічатися з людиною, яка молиться Богу, а в душі тримає дулю?» – запитав Бокій* («Українська правда», 5.10.2007); *Гумор – це коли комбінацію із трьох пальців тримають у кишені, а сатира – це дуля, яку міськрада тиче всій громаді прямо під ніс! – сказав Матвієнко* (<http://tviybiznes.com/main/news2/161864>).

Отже, кінема *дуля* є поліфункційним, нежорстко табуйованим, експресивно маркованим невербальним засобом, який репрезентує в українському комунікативному просторі виразну заперечну семантику, часто має пейоративне забарвлення, може виявляти оберегову символіку. Потужний виражальний потенціал цього жесту став поштовхом і до його вербалізації на фразеологічному та лексичному рівнях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Архангельская А. Жестовая фразеология украинского языка с компонентом дуля: транскультурное и национально-культурное [Электронный ресурс] / А. Архангельская. – Режим доступа к статье : <http://l.120-bal.ru/kultura/6841/index.html> (дата обращения: 16.04.2016). – Название с экрана.
2. Баган М. П. Функціональна специфіка невербальної експлікації заперечення в українському лінгвокультурному просторі / М. П. Баган // Розвиток української мови та українського мовознавства. – К., 2014. – С. 195–206.
3. Баршчэускі І. Ф. З гісторыі фальектэнізму // Запіскі аддзелу гуманітарных навук. – Кн. 4 : Працы катэдры этнографіі. – Т. 1. – Сшытак І. – Менск, 1928. – С. 52.
4. Бондар О. І. Сучасна українська мова: Фонетика. Фонологія. Орфоепія. Графіка. Орфографія. Лексикологія. Лексикографія: навч. посіб. / О. І. Бондар, Ю. О. Карпенко, М. Л. Микитин-Дружинець. – К. : Академія, 2006. – 368 с.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – Київ ; Ірпінь : Перун, 2001. – 1440 с.
6. Войтович В. Українська міфологія / Валерій Войтович. – 2-ге вид, стереот. – К. : Либідь, 2005. – 664 с.
7. Врублевська Г. Словник жаргонної лексики у творах письменників «житомирської прозової школи» / Галина Врублевська. – Житомир, 2015. – 84 с.
8. Горбач О. Арго українських школярів і студентів / О. Горбач // Наукові Записки Українського Вільного Університету. – Мюнхен, 1966. – № 8. – С. 3–55.
9. Григорьева С. А. Словарь языка русских жестов / С. А. Григорьева, Н. В. Григорьев, Г. Е. Крейдлин. – М. : Языки русской культуры, 2001. – 254 с.
10. Дембска К. Женица в общем жаргоне русского языка (попытка социолингвистической характеристики вопроса) [Электронный ресурс] / Катаджина Дембска. – Режим доступа к статье : <https://repozytorium.umk.pl/bitstream/handle/item/2631/Kobieta%20w%20slangu%20rosyjskim.pdf?sequence=1> (дата обращения: 18.02.2018). – Название с экрана.
11. Естетика / [М. П. Колесніков, О. В. Колеснікова, В. О. Лозовой та ін.]; за ред. В. О. Лозового. – К. : Юрінком Інтер, 2003. – 208 с.
12. Жайворонок В. В. Знаки української етнокультури : словник-довідник / В. В. Жайворонок. – К. : Довіра, 2006. – 703 с.
13. Кодекс України про адміністративні правопорушення [Електронний ресурс] / Верховна Рада України. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/80731-10/page11> (дата звернення: 10.01.2018).
14. Коляда Л. Цікаві факти про дулю [Електронний ресурс] / Л. Коляда // Online.ua. – Режим доступу до статті : <http://zukunftuvserci.uol.ua/ukr/text/13555157/> (дата звернення: 30.03.2017). – Назва з екрана.
15. Кубинова Й. Речевая интенция «ложь, обман» в семантическом и коммуникативно-прагматическом аспектах: дисс. канд. філол. наук: 10.02.01 / Йитка Кубинова. – М., 2002. – 177 с.

16. Куньч З. Риторичний словник / Зоряна Куньч. – К. : Рідна мова, 1997. – 342 с.
17. Літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін. – К. : Академія, 1997. – 752 с.
18. Лозко Г. Українське народознавство [Електронний ресурс] / Г. Лозко. – 2-ге вид., доп. – К. : АртЕК, 2004. – 470 с. – Режим доступу : http://pidruchniki.com.ua/kulturologiya/tvarini_ptahi (дата звернення: 20.02.2011). – Назва з екрана.
19. Манакін В. М. Мова і міжкультурна комунікація : навч. посіб. / В. М. Манакін. – К. : Академія, 2012. – 285 с.
20. Маслов Г. Ученые: ругань полезна для здоровья [Электронный ресурс] / Г. Маслов. – Режим доступа к статье : http://www.infox.ru/science/human/2009/07/13/Uchyenyuue__mat_poly.phtml (дата обращения: 20.02.2011). – Название с экрана.
21. Мовчан Л. В. Невербальні засоби комунікації [Електронний ресурс] / Л. В. Мовчан. – Режим доступу до статті : <http://lib.udau.edu.ua/bitstream/123456789/2209/1/%D0%93%D0%BE%D1%80%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%BA%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F.pdf> (дата звернення: 24.02.2017). – Назва з екрана.
22. Мокиенко В. М. Большой словарь русского жаргона / В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина. – СПб : Норинт, 2000. – 716 с.
23. Навальна М. Динаміка лексику української періодики початку ХХІ ст. : монографія / М. Навальна. – К. : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2011. – 328 с.
24. Пиркало С. Перший словник українського молодіжного сленгу [Електронний ресурс] / Світлана Пиркало. – К. : ВПОЛ, 1998. – Режим доступу : http://chtyvo.org.ua/authors/Pyrkalo_Svitlana/Pershyi_slovyk_ukrainskoho_molodizhnoho_slenhu/ (дата звернення: 26.01.2018). – Назва з екрана.
25. Пруткая Н. В. Когнитивная и языковая зооморфная метафора как фактор освоения человеком окружающей действительности / Н. В. Пруткая // Веснік Брэсцкага універсітэта. – Серыя 3 : Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. Навукова-тэарэтычны часопіс. – 2010. – № 1. – С. 21–32.
26. Рутер О. А. Табу в фольклорных поэмах М. Цветаевой: лингвистический аспект : дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Ольга Александровна Рутер. – Ростов-на-Дону, 2007. – 259 с.
27. Словник сучасного українського сленгу / [упор. Т. М. Кондратюк]. – Харків : Фоліо, 2006. – 350 с.
28. Ставицька Л. Лайку не можна винищити в принципі [Електронний ресурс] / Л. Ставицька. – Українська правда. – 2008. – 15 лютого. – Режим доступу до статті : <http://life.pravda.com.ua/columns/2008/02/15/1055/> (дата звернення: 26.01.2011). – Назва з екрана.
29. Ставицька Л. Український жаргон : словник / Леся Ставицька. – К. : Критика, 2005. – 496 с.

30. Степаненко М. Політичне сьогодення української мови: актуальний перифрастикон : монографія / Микола Степаненко. – Харків : Іванченко І. С., 2017. – 616 с.
31. Стернин И. А. Очерк английского коммуникативного поведения : научное издание / И. А. Стернин, Т. В. Ларина, М. А. Стернина. – Воронеж, 2003. – 184 с.
32. Струк О. В. Асоціативне поле концепту «гроші» / О. В. Струк // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – Луцьк, 2009. – № 16 : Філологічні науки. Мовознавство. – С. 98–101.
33. Ужченко В. Д. Фразеологія сучасної української мови : навч. посіб. / В. Д. Ужченко, Д. В. Ужченко. – К. : Знання, 2007. – 494 с.
34. Українські приказки, прислів'я і таке інше / укл. М. Номис ; упоряд., приміт. та вступна ст. М. М. Пазяка. – К. : Либідь, 1993. – 768 с.
35. Федосеева Р. Український сленг поповнюється за рахунок російського сленгу і англійських конструкцій [Електронний ресурс] / Романа Федосеева. – Режим доступу до статті : http://gazeta.ua/articles/fedoseeva-romana/_ukrajinskij-sleng-porovnyuetsya-za-rahunok-rosijskogo-slengu-i-anglomovnih-konst/407230 (дата звернення: 26.01.2018). – Назва з екрана.
36. Фрейд З. Тотем и табу [Электронный ресурс] / З. Фрейд ; [пер. с нем. М. Вульфа]. – Режим доступа : http://www.pseudology.org/Psychology/Freid_Totem_Tabu/02.htm (дата обращения: 20.02.2011). – Название с экрана.
37. Фрэзер Д. Д. Золотая ветвь / Д. Д. Фрэзер ; [пер. с англ. М. К. Рыклина]. – М. : Издательство политической литературы, 1984. – 703 с.
38. Хомяков В. А. Три лекции о слэнге : [пособ. для студ. англ. отд-ния пед. вуза] / В. А. Хомяков. – Вологда : ВГПИ, 1970. – 62 с.
39. Шевельов Ю. Двомовність і вульгаризми / Юрій Шевельов // Видатний філолог сучасності (Наукові виклади на честь 85-ліття Юрія Шевельова) / упор. І. В. Муромцев. – Харків : Око, 1996. – С. 5–13.
40. Шевчук С. В. Українська мова за професійним спрямуванням : підруч. / С. В. Шевчук, І. В. Клименко. – 2-ге вид., виправ і допов. – К. : Алерта, 2011. – 696 с.
41. Шевчук Т. Як «дуля» стала «непрстойним жестом» (до питання трансформації давніх релігійних символів) [Електронний ресурс] / Тетяна Шевчук. – Режим доступу до статті : http://mokosha.at.ua/news/jak_dulja_stala_nepriстойnim_zhestom/2010-01-05-37 (дата звернення: 24.02.2017). – Назва з екрана.
42. Шнурки в стакане [Электронный ресурс] // Луркоморье. – Режим доступа : http://lurkmore.to/%D0%A8%D0%BD%D1%83%D1%80%D0%BA%D0%B8_%D0%B2_%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BA%D0%B0%D0%BD%D0%B5 (дата обращения: 16.03.2013). – Название с экрана.
43. Штернберг Л. Я. Фаллический культ [Электронный ресурс] / Л. Я. Штернберг // Первобытная религия в свете этнографии. Исследования, статьи, лекции / Л. Я. Штернберг. – Ленинград : Институт народов Севера ЦИК СССР им. П. Г. Сидовича, 1936. – С. 210. – Режим доступа : <https://www.twirpx.com/file/1517096/> (дата обращения: 16.02.2017). – Название с экрана.

44. Як захиститись від чорної магії або темрява відступає тільки перед світлом... [Електронний ресурс] // Блог Савітара. – Режим доступу: <http://vitaliy-kreslav.livejournal.com/21309.html> (дата звернення: 16.02.2017). – Назва з екрана.

45. Greenough J. B. Words and Their Ways in English Speech [Electronic resource] / J. B. Greenough, G. L. Kittridge. – New York, 1929. – Режим доступу: <https://archive.org/details/wordsandtheirwa06kittgoog> (require date: 16.02.2017). – Title from the screen.

РОЗДІЛ 3. ЛІНГВОДИДАКТИКА НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Олійник Світлана

3.1. Інноваційна педагогічна технологія навчання першокласників грамотного письма

Соціальні перетворення в українському суспільстві докорінно змінили пріоритети в галузі освіти. Інноваційна філософія визначила головну стратегію педагогічної діяльності: спрямування навчально-виховного процесу на формування духовного світу особистості, утвердження загальнолюдських цінностей, розкриття й розвиток потенційних можливостей і здібностей учнів.

Сучасна школа має сприяти розвитку демократичної культури, формуванню необхідних для проживання в європейському співтоваристві компетентностей, серед яких ключовою комунікативною, яка виявляється у здатності успішно користуватися мовою у процесі спілкування, пізнання навколишнього світу, вирішення життєво важливих завдань [20, с. 10].

Тому не випадково положення Державного стандарту початкової загальної освіти (2017 р.), Концепції мовної освіти, компетентнісного підходу як методологічної основи формування загальної початкової освіти спрямовані на опанування учнями всіх видів мовленнєвої діяльності, основ культури усного і писемного мовлення, базових умінь і навичок використання мови в різних сферах і ситуаціях спілкування.

Підвалини цих знань створюються саме у початковій школі, завдання якої, крім інших, – закласти у навчальній підготовці молодших школярів основу грамотного письма, сформувати орфографічну і пунктуаційну зіркість: бачити в тексті особливості графічної форми слова, помічати пунктуаційні знаки у простих випадках, усвідомлювати їх роль у реченні, а також самостійно виправляти допущені помилки, зіставляючи написане зі зразком [20, с. 16].

Розв'язання цих актуальних проблем можливе лише за умови використання у процесі навчання української мови молодших школярів нових педагогічних технологій.

Термін "технологія" стосовно навчального процесу було вперше вжито у 1886 р. американцем Дж. Саллі. Пригадаємо, що слово "технологія" в перекладі з грецької мови (techne - мистецтво, майстерність; logos – наука, закон) у буквальному розумінні-це наука про майстерність. За визначенням - це сукупність знань про способи, засоби проведення процесів та самі процеси, внаслідок яких відбувається якісна зміна об'єкта. Також це науковий опис виробництва або логіка способів дії. Вищезазначені терміни засвідчують, що дослідники в технологічному підході визнають різні ознаки залежно від сфери вживання тієї чи іншої технології

й широти охоплення процесу навчання (Г. Селевко, С. Сисоєва, Т. Назарова, П. Сікорський, В. Монахов, В. Беспалько, О. Пехота та ін.). Що стосується шкільної освіти, то, на думку О. Я. Савченко, слід оперувати терміном "навчальна технологія". Навчальна технологія - це упорядкована сукупність дій і операцій, послідовність яких забезпечує цілісну систему управління навчальною діяльністю учнів з метою набуття ними чітко визначеного навчального результату [26, с. 288].

Сучасного розуміння термін набув у західній педагогіці у 60-70-х роках. З одного боку, поява поняття "педагогічна технологія" була зумовлена необхідністю "озброїти" учителя оптимальними методами досягнення мети в умовах інформаційного потоку, пов'язаного з НТР, а з іншого - з пошуком форм та засобів навчання так званої гуманістичної педагогіки. Тобто педагогіки, в основі якої лежить антропософський підхід: в центрі уваги - неповторна особистість дитини, розвиток та соціалізацію якої повинна забезпечити відповідна система освіти.

В українській педагогіці поняття «педагогічні технології» широко використовується починаючи з 90-х років, хоча в світовій педагогіці цей термін відомий давно.

Центральною у розробці технологій є проблема правильного визначення та чіткого формулювання цілей навчання. Загальні, розпливчасті цілі не сприяють вибору саме тих методичних засобів, які гарантують досягнення певного результату. Тому, як стверджує О. Я. Савченко [26], найперша умова побудови технології навчання — конкретизація навчальної мети: зрозуміти, засвоїти, вивчити, зробити, запам'ятати, застосувати за зразком, застосувати у нових умовах тощо. Залежно від мети опрацювання матеріалу визначається і кінцевий результат навчання.

Технологія навчання повинна мати чіткі процесуальні характеристики, тобто настільки зрозуміло, недвозначно описувати, як і що слід робити, щоб кожний учитель, застосувавши його, гарантовано досягав результату. Шлях від мети навчання до результату – це певним способом організована (за кроками) взаємодія учителя й учнів. У цьому відмінність технологічного підходу від звичайних методичних рекомендацій, які допускають внесення змін і не гарантують описаного результату. Технологія також може змінюватися. Скажімо, проконтролювавши і оцінивши проміжний етап навчального процесу, вчитель вносить виправлення, зміни у подальшу діяльність. Отже, в технологічній організації навчання обов'язковим є оперативний зворотний зв'язок.

Проте технології теж бувають різні. Зокрема розрізняють педагогічну технологію і технологію навчання, хоча у зарубіжній педагогіці вони – синоніми, а їх трактування обмежувалося галуззю навчання і не торкалося процесу виховання. У нас же, хоча й досі не створено єдиного визначення педагогічної технології, проте в загальному воно трактується як широке родове поняття, що включає технологію навчання.

У дослідженнях, проведених Л. Коваль [15], учителям пропонується сукупність ефективних загальнонавчальних технологій, які мають міжпредметний характер, а саме:

- організація навчальної взаємодії учителя й учнів на основі діалогу та полілогу, де вони виступають суб'єктами навчання. Ця технологія включає прийоми мотиваційної підтримки учнів;

- формування загальнонавчальних умінь і навичок молодших школярів, спрямоване на оволодіння уміннями самоорганізації, способами пізнавальної діяльності, самоконтролю й самооцінювання своєї діяльності з метою оволодіння ключовою компетентністю-уміння учитися;

- організація диференційованого навчання відповідно до рівня актуальної готовності й зони найближчого розвитку молодших школярів;

- організація навчальної проектної діяльності, орієнтована на самостійну пошуково-творчу працю учнів (індивідуальну, групову) з метою різнобічного пізнання об'єкта, оволодіння проектними та дослідницькими уміннями, набуття досвіду співпраці й роботи з різними джерелами інформації; організація ігрової діяльності, що має мотиваційну, пізнавальну й виховну значущість і ґрунтується на залученні молодших школярів до різних видів у процесі засвоєння навчального змісту різних предметів;

- комплексне застосування навчальних технологій з метою організації повного засвоєння учнями навчального матеріалу, що передбачає використання вчителем кількох навчальних технологій для цілеспрямованого опрацювання з учнями тих завдань, які зумовлені вимогами Державного стандарту й навчальних програм.

З метою ефективного застосування кожної навчальної технології доцільним є алгоритм дій учителя:

- аналіз навчальної ситуації й визначення її мети в контексті завдань предмета (теми уроку);

- чітке визначення змісту й структури очікуваного результату засвоєння навчального матеріалу;

- прогнозування кроків навчальної діяльності учнів для досягнення очікуваної мети;

- передбачення способів зворотнього зв'язку з учнями під час застосування технології та способів корекції досягнень;

- передбачення процедури оцінювання навчальних досягнень учнів;

- рефлексія вчителя щодо визначення ефективності обраної технології [26].

Упровадження технологій навчання на уроках української мови у початкових класах складає один із перспективних напрямів формування комунікативної компетентності - здатності особистості застосовувати у конкретному спілкуванні знання мови, способи взаємодії з навколишніми і віддаленими людьми та подіями, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями. Наукові пошуки та досягнення педагогічної науки, соціально-культурний розвиток загальноосвітньої школи, доробок науковців з методики навчання української мови на усіх ступенях освіти (від дошкільного до вищої школи) інформаційно забезпечують розробку новітніх технологій навчання для окремого навчального предмета. Технологічний аспект навчання української мови у початкових класах полягає не у прямому, лінійному перенесенні

теоретико-методичних засад сучасного розуміння «технології навчання», а у творчому пошуку шляхів продуктивного навчання української мови молодших школярів.

Однією з таких технологій, яка сприяє формуванню правописних навичок у першокласників, є осмислене письмо за зразком.

Розроблена технологія спирається на ідеї, оцінені як фундаментальні в сучасній психолого-педагогічній науці. Це – теорія свідомого формування орфографічної навички (Д. М. Богоявленський, С. Ф. Жуйков та ін.), поетапного формування розумових дій (Л. І. Айдарова, П. Я. Гальперін, А. А. Запорожець, Н. Ф. Тализіна), системного вивчення орфографії (М. В. Бардаш, П. С. Жедек, І. М. Лапшина, Л. Г. Райська, В. В. Рєпкін, М. С. Рождественський, Т. Д. Трубіцина), взаємозв'язку орфоепічних й орфографічних умінь і навичок (А. А. Бондаренко, М. С. Вашуленко, Л. М. Симоненкова, Н. Г. Шкуратяна і ін.), потребу застосовувати опору на мовленнєві кінестезії у навчанні грамотності молодших школярів (Л. К. Назарова). До уваги було взято рекомендації щодо застосування алгоритму в процесі вироблення в учнів правописної пильності (М. Р. Львов, С. П. Олійник, О. Н. Хорошківська).

Одним із продуктивних способів формування у першокласників навичок грамотного письма вбачається у перетворенні письма за зразком на етапі навчання грамоти в раціональний засіб оволодіння початковими "секретами" українського правопису.

Результати експериментального навчання дозволяють визнати правомірність і доцільність уведення в систему навчання грамоти осмисленого письма за зразком як початкового етапу в розвитку орфографічних і пунктуаційних дій молодших школярів і як засобу формування у них правописних навичок. Застосування осмисленого письма за зразком здійснюється паралельно з роботою над каліграфією і бере свій початок зі списування складів і слів, передбаченого зошитами з друкованою основою. Його мета – задовольнити потребу в активізації орфографічних і пунктуаційних дій, виробленні навичок правописної пильності з перших кроків виконання письмових вправ, побудованих на списуванні слів, словосполучень, речень і тексту.

Специфіка технології полягає в тому, що навички грамотного письма формуються без заучування орфографічних та пунктуаційних правил. Триває ознайомлення дітей з "секретами" відтворення усного мовлення на письмі, розкриття лінгвістичної природи орфографічних явищ з урахуванням графіки української мови зумовило потребу введення узагальненого поняття орфограми на етапі навчання грамоти, а також окремих правил уживання розділових знаків. Поняття орфограми вводиться на прикладі списування слів, що означають власні назви. У поясненні орфограми вчителі керуються визначенням: орфограма – це буква, знак у слові або пропуск між словами, що потребують пояснення.

Можливості першокласників в оволодінні орфографічним матеріалом незначні. Однак вік дітей має одну важливу для навчання особливість: у них досить розвинена зорова пам'ять. Застосування осмисленого письма за зразком спирається, крім іншого, саме на цю вікову особливість першокласників. До вимог

осмисленого списування належать усвідомлене розуміння зразка списування, аналіз його орфографічної форми, у чому допомагає поділ слів на склади, кількаразове їх проговорювання. Практично досягти цього можна лише за умови вироблення навички виконання послідовних вимог до ознайомлення із зразком, який підлягає списуванню.

Розроблена технологія ґрунтується на засадах психологічних теорій про засвоєння знань і вироблення навичок у процесі активізації діяльності, поетапне формування розумових дій, врахування вікових та індивідуальних особливостей школярів.

Метою основного етапу формування навички осмисленого письма за зразком є уточнення і введення до навчального процесу першокласників послідовних кроків (алгоритму) списування, доступних для виконання першокласниками, і застосування у навчальному процесі на уроках письма.

І самими вимогами, і їх включенням у навчання учнів першого класу передбачається створити умови, які б сприяли запобіганню механічного копіювання слів, що на практиці, як правило, зводиться до побуквенного списування. Потрібно вести таку роботу, завдяки якій виключався б цей спосіб списування.

Створення моделі осмисленого письма за зразком ґрунтується на таких методичних засадах:

- завдання на списування не повинно бути вправою для самостійного виконання, як це іноді трапляється: дітям дається зразок для списування, і діти списують його, не розібравшись у змісті списуваного зразка, не усвідомивши лексичного значення слів, їх ролі у передачі думки, наприклад, ролі малих слів (сполучників і прийменників);

- процесові списування має передувати система завдань – вимоги до осмислення того, що необхідно списувати.

Перше: прочитання зразка. Залежно від його розміру та навички читання, від змісту речення і лексичного значення введених до його складу слів, визначається кількість разів читання зразка. Природно, таке читання становить зразок орфографічного проговорювання, коли від учня вимагається прочитати текст, як написано, тобто кожна буква повинна мати правильне звукове відтворення.

Інакше кажучи, орфографічна форма зразка має бути переведена в адекватну їй звукову форму, спираючись на яку учень у подальшому повинен буде відтворити її без звернення до тексту – з пам'яті.

Вимога орфографічно прочитати відіграє суттєву роль у навчанні першокласників. По-перше, у процесі читання учні набувають умінь втілювати у своє читання вимоги складового принципу читання. По-друге, завдяки читанню освоюються і закріплюються артикуляційні навички. Це стосується і твердої вимови шиплячих української мови у кінці слова, перед приголосними і перед *а, о, у, е, и*. Це потрібно і при читанні слів із звуками [і], [ф].

Вимоги такого читання зразка залишається незмінними при списуванні текстів, написання слів яких відповідає вимові.

Коли ж діти починають працювати з написанням слів з буквою *щ*, з буквосполученням *дж* і *дз*, з'являється потреба у зіставленні орфоепічного і орфографічного проговорювання, яке супроводжується поясненням невідповідності між вимовою і написанням, що є специфікою нашої графіки.

Аналіз представленого в Зошитах для письма матеріалу свідчить про те, що в тексти для списування внесені в основному зрозумілі першокласникам слова. Проте досвід роботи з молодшими школярами доводить, що варто звертатися до них із запитанням, чи зрозумілі їм слова, що означає те або інше слово, навіть у випадках, коли вчителів здається, що в тексті немає незрозумілого слова. Експериментальне навчання показало доцільність пояснення навіть таких слів, як *сова*, *самовар*, *калина*, не говорячи вже про такі слова, як *лелека*, *льон*, *овес*, *просо*, *жем*, *юннати*, та ін. Розуміння лексичного значення слів полегшує запам'ятовування зразка, який доведеться з пам'яті записувати. Тому другою вимогою роботи над зразком для списування стає з'ясування того, чи всі слова тексту зрозумілі. Учні мають усвідомити зміст речення чи тексту на основі розуміння лексичного значення слів.

За цим іде орфографічний аналіз зразка: належить підкреслити відомі учням орфограми і пояснити особливості виділеного написання.

Після цього в результаті поскладового прочитування зразка учні виділяють склади: кожен склад окреслюється дужкою внизу слова.

Для закріплення в пам'яті зразка його текст читається ще раз, повторюється при закритому тексті.

Настає наступний етап – записування тексту з пам'яті. Письмо повинно спиратися на звуковий орфографічний зразок. Досягається це тим, що учень пошепки або навіть напівголосно диктує собі текст складами, послідовно записуючи кожен склад.

Списування завершується контролем за правильністю письма. Для цього запис орфографічно прочитується складами. Щоб запобігти уявного читання, коли учень читає не те, що у нього написано, а те, що має бути, школярам пропонується при читанні складів кожен з них виділяти дужками, як це було зроблено в тексті зразка. Наступне завдання – порівняти написане із зразком.

При дотриманні цих вимог письмо за зразком перетворюється на один з ефективних видів вправ на засвоєння правопису. Пояснюється це тим, що в основі такого способу письма лежать активне орфографічне і пунктуаційне орієнтування. Орфографічна форма зразка весь час перебуває в полі зору учня. Спочатку він читає слово, речення чи текст, визначає орфограми, підкреслює їх, потім орфографічно читає речення складами, повторює його при закритому тексті теж орфографічно і лише після цього записує речення теж під орфографічну диктовку.

Особливе значення в методиці формування навичок грамотного письма надається урокові, який знайомить учнів з вимогами осмисленого письма за зразком. На ньому в процесі виконання завдань формується алгоритм осмисленого списування. Ефективність даного заняття відіграє вирішальну роль у навчанні школярів грамоти, тому вважаємо за потрібне навести сценарій

уроку, спрямованого на формування в учнів алгоритму осмисленого письма за зразком.

Тема уроку: Правила списування.

Мета уроку: Показати учням необхідність послідовного дотримання правил списування і ознайомити з ними.

План уроку:

1. Створення ситуації, яка розкриває необхідність дотримання правил списування.
2. Формування правил списування.
3. Контроль і оцінка засвоєння учнями матеріалу.

Зміст і хід уроку:

Завдання 1. Створення ситуації, яка розкриває необхідність дотримання правил списування.

Щоб не допустити формування неправильних і нерациональних навичок списування, на цьому уроці вводяться правила письма за зразком. Завдання 1-6 цього уроку побудовано так, щоб показати учням необхідність дотримання кожного з правил списування і створити ситуацію, коли учні залучаються до виведення потрібних правил.

Для проведення уроку дітям можна запропонувати гру під назвою «Літописець». Починаючи урок, учитель говорить:

- Колись давно люди писали на глиняних дощечках. Пізніше почали писати на папері. Записували події, які відбувалися в ті часи. Так створювалися літописи - книги із записом історичних подій з року в рік, звідси і назва книги «Літопис», яка складалася із «літо» - «рік» і «пис», що означало «писати», а людей, що їх писали, у давнину іменували літописцями (тими, що створювали ці книги). Ви вже навчилися писати, умієте писати з голосу диктанти, маєте успіхи у списуванні із зразка. Ви вже можете теж бути літописцями: записувати те, що відбувається навколо нас. Але бути літописцем не легко. Колись у сиву давнину в Україні при монастирях відкривалися спеціальні школи, де майбутні літописці пізнавали таємниці складної науки переписування текстів. Найкращі з учнів ставали княжими літописцями. Вони користувалися особливою шанобою і повагою серед населення.

Сьогодні ми теж відкриємо школу літописців, а коли пізнаємо таємниці цього ремесла, то проведемо конкурс літописців класу. Кожен з вас отримає посвідчення літописця, бо зможе грамотно, красиво фіксувати у щоденниках події з власного життя, пригоди, які трапилися з вами під час прогулянок, відвідання зоопарку, музею. Тобто кожен з вас отримає звання літописця. Тож розпочинаємо роботу.

Учитель відкриває речення на декілька секунд. На дошці записано: «Ліна і Слава малі».

Учитель нічого не пояснює, навіть не піклується про те, щоб усі прочитали речення, закриває дошку і ставить завдання переписувати. Переважна більшість учнів не зможе виконати завдання.

- Ви щось не зрозуміли?

Учні говорять, що не встигли прочитати, тому не можуть навіть сказати, про що там мовиться.

- Ви правильно відповіли, діти. З цією відповіді ми виводимо з вами першу таємницю науки списування: зразок для списування треба прочитати і зрозуміти його зміст. Ми це зробили?

- Ні.

- Зробимо це: спочатку прочитайте речення (учитель відкриває дошку), подумайте, про що в ньому говориться, і повторіть речення, не дивлячись на текст. Яке речення ви повинні записати (учитель закриває дошку)?

Учні відповідають.

Учитель звертається до них, хто не зміг повторити речення, що треба прочитати все речення, зрозуміти його і запам'ятати.

Завдання 2.


- Діти, як ви думаєте, для чого треба запам'ятати речення? (...) так, щоб знати, як пишеться кожне слово у цьому реченні. Отже, ми відгадали ще одну таємницю списування. Слід не тільки прочитати речення і вміти повторити його. Перш ніж писати, треба знати, як пишеться кожне слово. Цьому необхідно вчитися. Сьогодні ми будемо вчитися письму за зразком. Це справа не легка, почнемо з простого речення і складемо для себе правила списування.

Завдання 3.

- Спишемо ось таке речення (учитель пропонує відкрити сторінку 34 «Зошита для письма і розвитку мовлення» №1 і знайти речення) «Павло в лісі». Що треба зробити, перш ніж почати списування? (...) правильно, треба прочитати і запам'ятати речення. Читайте хором разом зі мною. Запам'ятайте речення. Запам'ятали? (...)

Учитель просить дітей закрити зошити.

- Скільки слів у реченні, яке вам треба списати? (...) Які це слова? (...) щоб у реченні, яке ви напишете, було дійсно стільки ж слів, як у реченні, яке ви прочитали, давайте складемо модель, на якій покажемо, скільки слів у цьому реченні.

На дошці і в зошитах складається послідовна модель речення. Учні працюють по пам'яті. Модель речення має вигляд: 

- Дивіться на модель, повторіть ще раз речення. Чи можете ви зараз написати речення, чи, можливо, ще щось треба зробити? (...) Безумовно, правильно міркують ті діти, які хочуть ще раз прочитати речення і запам'ятати, як пишеться кожне слово, щоб з'ясувати, чи немає в них орфограм, тобто букв чи пропусків, написання яких треба пояснити.

Учитель пропонує подивитися на зразок.

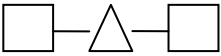
- Давайте ще раз прочитаємо речення, як воно написано і підкреслимо орфограми.

Учні читають речення. Знаходять орфограми і підкреслюють їх. Це: Павло в лісі. Учитель зауважує, що в кінці речення треба ставити крапку.

Завдання 4.

- Як ви будете собі диктувати під час письма? (...) Так, ви відповіли правильно: диктуватимете складами. А для цього треба встановити кількість складів у словах. У тексті Зошита внизу слів дужкою виділіть склади.

У зошиті з'являються позначки: Слава і Сава.

- А зараз перенесемо це на складову модель. Звертаємося до моделі речення і ділимо слова на склади. (На дошці і в зошиті з'являється модель у вигляді: 

У якому із складів є орфограма? Підкреслимо їх. А тепер, дивлячись на складову модель, повторимо речення, як ми читали останній раз. Повторимо хором.

Речення закрите, видно тільки складову модель. Учитель веде указкою вздовж складової моделі, діти читають по пам'яті, проговорюють складами все речення.

- А тепер диктуйте собі пошепки, як ми щойно читали, і пишть. Не забувайте підкреслювати орфограми. Дужками виділіть склади.

Доцільно роботу виконувати не тільки в зошитах, але і на дошці: вчитель сам покаже зразок виконання контрольної операції. У результаті на дошці і в зошитах буде написано: Слава і Сава.

Отже, робота над алгоритмом стає ефективним засобом формування правописної пильності. Елементи алгоритму відомі в педагогічній практиці роботи над орфографією під час вивчення молодшими школярами фонетики і граматики, коли орфографічна грамотність формується з використанням правил. Однак вони вводилися з урахуванням підготовки й вікових даних першокласників.

На початку букварного періоду доцільно застосовувати пропедевтичні вправи, які тривають упродовж усього навчання грамоти. Робота над вправами покликана підготувати дітей до розуміння вимог послідовних дій осмисленого списування, розвитку уваги, пам'яті. Навчальні вправи поділяються на дві групи. До першої відносимо і застосовуємо на практиці: орфоепічне промовляння, звукові аналітико-синтетичні вправи, моделювання речень, складів, завдання на коректуру.

Другу групу складають вправи, покликані виконувати допоміжну роль, але які безпосередньо пов'язані з виробленням навичок грамотного письма. Це – розвиток зорового сприймання як фактора довільного запам'ятовування графічних образів слів; розвиток уваги; розвиток пам'яті; збагачення активного словника учнів.

Принципово новим методичним прийомом у досягненні позитивних результатів упровадження осмисленого письма за зразком є застосування

комп'ютерної програми. Вона дає можливість реалізувати індивідуальний підхід, забезпечити достатньо високу пізнавальну активність учнів і оптимально використати навчальний час. У доборі дидактичного матеріалу для комп'ютерної програми враховуються вимоги діючих букварів. Програма включає завдання, складені відповідно до порядку вивчення літер. Як дидактичний матеріал використовуються: букви, склади, слова, речення.

Отже, висока ефективність розробленої і апробованої технології дає підстави рекомендувати вчителям початкової школи використовувати цю методику у процесі формування у першокласників навичок грамотного письма.

3.2. Робота над орфограмами в період навчання першокласників грамоти

Учені-методисти (Вашуленко М. С., Лапшина І. М., Назарова Л. К., Тимченко Л. І., Трубіцина Т. Д., Хорошковська О. Н.) головною причиною припущення учнями орфографічних помилок цілком справедливо вважають відсутність або слабкий розвиток орфографічної пильності. Під орфографічною пильністю ми розуміємо «вміння швидко визначати в тексті, словах, їх поєднаннях, запропонованих для запису чи вже записаних, орфограми, а також швидко визначати їх тип. Орфографічна пильність передбачає також уміння встановлювати допущені помилки» [17, с. 114].

Орфографічна пильність розвивається поступово на основі оволодіння орфографічними діями, які закладають навички пильності у написанні слів, речень, тексту. Пильність також передбачає навичку виділити в слові, реченні, тексті місце, у якому можна припуститися помилки, і дати пояснення правильного написання. Привчати учнів до пильності слід уже в період навчання грамоти. У текстах для читання чи списування вони, наприклад, помічають, що певні слова пишуться з великої літери. Чому? Виявляється, вживання великої літери регламентується певними застереженнями: з великої літери пишуться власні імена, прізвища, географічні назви; з великої літери починається речення. Або ще приклад. При читанні діти бачать написання слів окремо одне від одного. Якщо навмисно не виділяти кожне слово, то в їх прочитуванні паузи не відчуються. Це особливо помітно під час проговорювання сполук повнозначних і службових слів. Звідси зрозуміло, що необхідно звернути увагу учнів на ті місця в передачі на письмі нашої мови, де можна припуститися помилки. Ці місця і є орфограмами. На таких місцях написання, які потребують пояснення, і повинна концентруватися увага першокласників. Такі роздуми привели до переконання про доцільність уведення поняття орфограми (задовго до початку вивчення учнями орфографії в курсі української мови) у період навчання грамоти, певна річ, у доступній для першокласників інтерпретації і щодо тих написань, з якими вони працюють.

В експериментальному дослідженні поняття орфограми вводилося на прикладі списування слів, що позначають власні назви. У поясненні орфограми вчителі керувалися визначенням: орфограма - це буква, знак або пропуск між словами, які потребують пояснення.

Методика пояснення орфограми: написання великої літери у власних іменах. У Зошиті для письма (№ 1) одним із перших слів (а не складів) подається ім'я «Ліна». Дії вчителя в роботі над цим словом, яке слід писати з великої літери, були такими:

- Сьогодні, - говорить він, - ми будемо вчитися писати велику букву. Відкриваємо сторінку 14 «Зошити для письма «Яке слово нам треба списати?»

Діти відповідають: «Ліна».

- Звертаю вашу увагу на те, як його треба правильно написати.

Учитель пише на дошці ім'я «Ліна».

- А тепер порівнюємо його з написанням слова «ліс».

- Пишу його внизу. Учні читають написані слова.

- Який перший звук у цих словах?

Звук [л].

- Але ж перше слово написане з великої, а друге – з малої літери. Чому перше слово написане з великої букви?

Діти відповідають, що слово «Ліна» написане з великої літери, бо це ім'я дівчинки.

- Отже, - продовжує класовод, - для того, щоб знати, яку букву слід писати в слові – малу чи велику – необхідно розуміти, що це слово означає, і пояснити його написання.

- Яке ми дали пояснення написанню великої літери в слові «Ліна»?

Учні відповідають.

- Так ось, будемо знати, що буква в слові, написання якої потребує пояснення, називається орфограмою.

Учитель пише цей термін на дошці. Учні ще раз читають його, пояснюють, що він означає. А далі запитує:

- Де в слові «Ліна» орфограма?

Діти зазначають, що в слові «Ліна» орфограмою є місце першої букви.

- Яку букву в цьому місці слід писати – малу чи велику?

Учні відповідають правильно і пояснюють, що велику букву слід вживати в цьому слові тому, що імена людей прийнято писати з великої літери.

Учитель узагальнює: щоб правильно писати, треба знати «секрети» письма.

Для закріплення у свідомості першокласників поняття орфограми і терміна, який вони вперше чують, створюються сприятливі умови. Через кілька уроків вони списуватимуть слова «Слава і Сава» (Зошит, № 1, с. 28), після цього працюватимуть над написанням слова «Микола», а через кілька уроків – «Тимур і Тарас», «Савко і Тамара» (№ 1, с. 39), «Тарас і Панасик» (№ 1, с. 40), «Семен і Оленка» (№ 1, с. 42) та ін. Відомості про орфограму – велику літеру в іменах людей – вони закріплюють на практиці під час написання вище перелічених слів.

Пояснення орфограми - написання слів окремо одне від одного. Разом із закріпленням орфограми – написання великої літери у власних іменах – учням дається пояснення, що стосується роздільного написання слів, у тому числі «маленьких». Робиться це на уроці, на якому учні пишуть «Слава і Сава».

Учні пояснюють, чому у двох із трьох слів вжито велику букву. Третє ж слово не є власною назвою, тому його треба писати з маленької літери. Разом з цим учні зауважують, що воно вживається для того, щоб пов'язувати між собою слова. Учитель підкреслює, що є слова на позначення осіб, назв предметів, а є слова, які нічого і нікого не називають. Серед них – маленьке слово *і*. Такі маленькі слова треба писати окремо від інших, - роблять висновок діти. Учитель формулює вимогу письма: кожне слово (мале і велике) треба писати окремо одне від одного. Отже, пропуск між словами – теж орфограма, адже написання їх окремо звичайною (не навмисною) вимовою не регламентується.

З часом цю орфограму учні опрацюватимуть на іншому мовному матеріалі, коли їм доведеться списувати речення «Павло в лісі». Це речення стане переконливим прикладом того, що у проговорюванні речень малі слова не виділяються паузами від великих слів, а вимовляється разом з ними, наприклад: Павло в лісі. Відмінність цього прикладу від попереднього в тому, що тут мале слово прийменник, а не сполучник (учням ці терміни не називаються). Звідси застереження: слід чітко уявляти собі, які слова у реченні мають значення, тобто щось означають, називають, а які служать для зв'язку слів. І ті, й інші є окремими словами, тому й пишуться роздільно за відомою вимогою: всі слова треба писати окремо одне від одного.

У процесі опрацювання цих орфограм діти одержують настанову щодо вживання крапки у кінці речення. Звертається увага на те, що цей знак ставиться і в реченні «Павло в лісі», і в «Ірина в саду», «Іван на коні», «Ірина та Іванко – діти» (№ 1, с. 44). Взагалі, робота над орфограмами поєднувалася з практичним оволодінням пунктограмами. З прикладу «Ірина та Іванко – діти» першокласники ознайомилися з уживанням тире. Цей розділовий знак вони вживатимуть і при написанні «Ніна, Іванна – сестри», і «Олені, кози – тварини» (№1, с. 45, 48), і «Льон, овес, просо – рослини» (№ 1, с. 51).

Уведення до навчального процесу першокласників орфограми – написання з великої літери першого слова речення. Після того, як учні написали речення «На столі самовар» (№ 1, с. 46), вчитель ставить запитання :

- Чи є в цьому реченні слова, що називають імена людей ?

Діти відповідають, що таких слів немає. Знову запитання :

- Чому ж слово *На* написано з великої літери ?

Учні самі визначають: речення завжди треба починати з великої літери.

Отже, написання першого слова в реченні – теж орфограма.

Закріпити ознайомлення з цією орфограмою дозволяють написання на подальших уроках таких речень, як: «Під вікном калина», «Над полем лелеки», «Озеро скував мороз», «Олені, кози – тварини», «Зелені сади», «У класі веселі діти» (№ 1, с. 46, 47, 48, 49, 50) та ін.

У роботі над цими реченнями вимога ставити в кінці речень крапку доповнилася рекомендацією вчителя щодо вживання знака оклику в тих випадках, коли речення вимовляється з піднесеною інтонацією, виражає якимсь сильне почуття, наприклад, бурхливу радість. Ілюстрацією цього є речення «У небі літаки!» і вигук «Ура!» (№ 1, с. 50). Опрацювання цієї пунктограми триватиме впродовж роботи над «Зошитом для письма» № 2 (див. «Ай! Ой! Смачний липовий мед!» (3 № 2, с. 7), «Ого! Яка велика щука!» (№ 2, с. 25) та ін.

Невдовзі після цього вчителям експериментальних класів довелося пояснювати вживання знака питання на прикладі тексту: «Льон, овес, просо – рослини. А кінь, лось?» (№ 1, с. 51).

Ознайомлення з орфограмою - написання по батькові з великої літери. Учитель веде бесіду про те, які імена дівчаток (окремо) і хлопчиків (окремо) є в учнів даного класу. Мета такої розмови – ознайомити дітей з тим, що є варіанти імен людей: є повні (тобто офіційні) імена, наприклад: Олександр, Наталія, а є пестливі, зменшені: Сашко, Ната чи Наталочка. У побуті ми користуємося пестливою формою імен. Так ми висловлюємо своє приязне ставлення один до одного, якщо ми знайомі і є приятелями чи друзями. Повне ім'я записується в документах: паспорті, свідоцтві про народження, а також класному журналі.

Далі вчитель підкреслює, що пестливими іменами називають один одного діти; дорослі – дітей.

- А як називають учні своїх учителів?

Діти відповідають. Це дає змогу вчителю пояснити, що, крім імен, існують ще й імена по батькові. Як їх слід писати?

У списаному реченні «Олена Борисівна...» (№ 1, с. 53) учні визначають орфограму.

На цьому і наступних уроках триває закріплення знань з пунктуації: вживання крапки, знаків оклику і питання, тире. На одному з уроків додається повідомлення про вживання коми. Це пояснюватиметься тоді, коли першокласники працюватимуть над написанням речення «Ожина, журавлина – ягоди» (№ 2, с. 14).

Робота над орфограмою: написання назв міст з великої літери. Ця орфограма розглядається на уроці, присвяченому написанню букви К. Під час опрацювання є можливість провести вправи на розвиток словникового запасу першокласників. В експериментальних класах діти дізналися, зокрема, про те, що означає слово *столиця*. А речення «Київ – головне місто» дало змогу сформулювати ще одну з вимог написання слів: назви міст треба писати з великої літери. До того ж учні згадують, що з великої літери пишеться і слово на початку речення. До цієї орфограми діти повернулися при написанні речення «Віра живе у Львові» (№ 2, с. 22).

Ознайомлення з орфограмою: написання прізвищ з великої букви. Тема дає простір для відновлення в пам'яті відомих учням віршів. В експериментальних класах було згадано вірші Т. Шевченка (Буквар, с. 131), Лесі Українки (Буквар, с. 90). Увагу першокласників було звернено на те, що продекламовані вірші мають автора. Автором рядків:

... Світає,
Край неба палає,
Соловейко в темнім гаї
Сонце зустрічає...
є Тарас Григорович Шевченко.

- А як називають ту людину, яка пише вірші?

Учні відповідають.

Отже, і Тарас Шевченко – поет. Прочитаємо і напишемо це.

Після завершеного письма за зразком учитель ще раз звертається до учнів.

- Що означає перше слово? (Назву імені). Що означає друге слово? (Прізвище). Що ми знаємо про написання власних імен? Чи є орфограма в другому слові?

Діти відповідають.

- Чому ж це слово слід написати з великої літери?

Учитель привертає увагу учнів до того, що їхні прізвища й імена написані з великої літери в журналі, що саме так вони мають бути написані на обкладинці зошита.

До цієї орфограми першокласники повернуться при списуванні речення «Іван Франко у Коломиї».

Освоєння орфограми: написання з великої літери назв річок. Перше читання речення «Рось, Уж, Тікач – річки» викликає потребу звернутися до учнів із запитанням, чи зрозумілі їм перші три слова. Учитель пояснює, що це назви річок. Діти легко формулюють орфограму: *У назвах річок вживається велика буква».*

Так поступово відбувається накопичення знань і вироблення навички звернути увагу на те, які слова доводиться писати, і, отже, стежити за тим, як треба писати, тобто пильнувати за своїм письмом. А це і є ознака усвідомленого письма.

На завершальному етапі використання «Зошита для письма» у вчителя є широкі можливості для повторення й узагальнення набутих знань у роботі, скажімо, над такими реченнями, як : «Алло! Федір слухає», «Діти садять дерева». «В'юн – риба. А м'яч?», «Казки Івана Франка. Пісні, вірші, загадки. Це загадка чи казка? Яка гарна в мене казка!» (Зошит, № 2, с. 31, 32, 35, 36).

Отже, як свідчать наслідки експерименту, проведеного в школах міста Полтави, учні зрозуміли і запам'ятали визначення орфограми як букви, знака, пропуску між словами, що потребують пояснення.

Переважна більшість першокласників успішно освоїла роботу з пропонованими орфограмами. Експеримент показав, що робота над орфограмами дала можливість вводити до навчання дітей і вимоги пунктуаційного оформлення речень.

3.3. Методика навчання молодших школярів правопису: від витоків до сьогодення

Методика формування навичок грамотного письма стала предметом суперечок ще в першій половині XIX ст.

Як у царській Росії, так і в Західній Європі були вчені, які вважали, що навчання правопису може обійтися без знання граматики, лише завдяки списуванню як єдиному засобу навчити дітей правильного письма. У науці вони відомі як антиграматисти. Ті ж, хто обстоював свідомі основи в навчанні мови, у тому числі й правопису, здебільшого не визнавали списування ефективним способом вироблення у дітей правописних умінь.

Так, одним із прибічників першого напрямку – німецький педагог Борман – визнавав списування єдиним, універсальним прийомом навчання орфографії. Важлива роль, вважав він, у формуванні орфографічної навички належить зоровим враженням. Тому Борман закликав учителів оберігати учня... від неправильного написання слова, нехай він з усією старанністю закарбовує правильні образи слів, це допоможе йому набути звичку ці образи слів зображувати у письмовому вигляді.

Заперечити роль зорового запам'ятання при формуванні орфографічної навички не візьметься ніхто. Тому ця думка не відкладається й сучасною методикою. Але поставити зорове враження в центр навчання орфографії і пунктуації, і зробити його єдиним прийомом навчання правопису так само хибно, як і не визнавати його. Інші німецькі педагоги (наприклад Дістервег) не заперечували необхідність списування, але захищали право на існування і «слухових» методів. Дістервег всупереч Борману писав, що безумовно, цим шляхом можна навчити орфографії; тисячі навчилися і ще вчать зараз. Та й сам метод нескладний. І роль зору для правопису заперечувати не можна, проте не окові, а вуху належить у мові перше місце, і елементарна школа не повинна вчити механічним шляхом.

І в цьому випадку стикаємося з гіперболізацією даного прийому (хоч не можна не віддати належне вченому за те, що він досить категорично відкидає думку про можливість навчити дітей правильно писати механічним способом). Слухове сприйняття записуваного має неодмінно супроводжувати операцію списування. Але ж не воно визначає правильність письма, тобто успішного оволодіння орфографічними навичками. Це не потребує доведення, адже відсутність повної відповідності між вимовою і написанням позбавляє можливості цілком покладатися у навчанні орфографії на вимову.

Подолання однобічності у навчанні правопису російський учений-методист Ф. І. Буслаєв шукав у створенні системи орфографічних правил. Основою методики навчання правопису вчений вважав живе мовлення, граматику, правопис. Він виділив нижчий і вищий ступені у навчанні орфографії, а також визначив зміст і прийоми роботи на кожному з них. Головним у навчанні повинно бути те, що: елементарний ступінь, тобто писати, як говориш і чуєш, слід

відокремити від вищого, від власне правопису; вправи мають поєднуватися з поясненнями; спочатку діти списують у зошити з дошки, потім з книги, після чого вивчають написане напам'ять; потім записують під диктування [6, с. 115-116]. «Правопис, - зазначає вчений, - має перейти у звичку, учень повинен дійти до того, щоб і усвідомлено, не замислюючись, писати правильно» [6, с. 116].

Це – суттєві методичні рекомендації: окремі з них увійшли складовою частиною осмисленого письма за зразком, зокрема: після кількаразового прочитування запам'ятати записане на дошці чи в книзі. Звичайно, не все з його вчення прийняте для нинішнього стану навчання правопису. Сучасна методика, наприклад, не пропонує «писати так, як говориш і чуєш». Але для свого часу погляди видатного методиста відіграли помітну роль у подальшому осмисленні прийомів навчання дітей правильному письму, хоч паралельно з ними формулювалися інші ідеї викладання орфографії.

Так, логічну і закінчену систему навчання грамотного письма знаходило в працях К. Д. Ушинського. Він критикував теорію німецького дидакта Бормана, згідно з якою орфографія засвоюється виключно шляхом механічного переписування, що сприяє запам'ятовуванню «образів» слів. Учений критикує не взагалі списування, як один із методів навчання орфографії, а механічність прийому. Заперечуючи механічне списування як єдиний метод навчання орфографії, К. Д. Ушинський ставить на перше місце принцип свідомості в навчанні орфографії на основі засвоєння граматичних знань і правил.

Аналогічних поглядів дотримуються послідовники К. Д. Ушинського, зокрема, В. І. Водовозов, Д. І. Тихомиров, А. Соболев, - прибічники граматичного напрямку в методиці орфографії.

В. І. Водовозовим вперше був використаний термін «орфографічне читання» (в сучасній методичній літературі цей термін використовується також). На його думку, вся орфографічна робота повинна бути спрямована на розвиток орфографічної пильності, яка допомагає педагогу ввести в практику навчання прийом орфографічного читання. Зауважимо, що прийом орфографічного читання увійшов складовою частиною до сучасної методики проведення списування як засобу вироблення навичок орфографічного письма.

Д. І. Тихомировим вперше в теорії навчання правопису було порушено питання про формування навичок самоконтролю: «...Уважно прочитувати щойно записане, вміти перевіряти написане» [30]. Ця рекомендація вченого залишається актуальною і в наш час. Важливим навчаючим прийомом вважав Д. І. Тихомиров списування. «Немає ніякого сумніву, що пам'ять ока може зробити значну послугу правопису; нехай дитина добре вдивляється в слово, добре запам'ятовує його окреслення в частинах, нехай кожна буква закарбовується в її свідомості, і тоді їй не важко буде уявити собі це слово в тому вигляді, як воно пишеться і, таким чином, керуватися пам'яттю при правописі цього слова» [30, с. 164]. При цьому важливо відзначити: Д. І. Тихомиров, на відміну від Бормана, вважав, що серед орфографічних вправ не може бути універсальних. Це переконання наштовхує його на розробку диференційованої системи правописних вправ, в якій задіяні графічні і звукові завдання, диктування і різні види списування, зокрема,

списування із вставленням пропущених літер. Як відомо, цей різновид вправи посідає чільне місце в сучасній методиці навчання орфографії учнів початкових класів.

А. Соболев [28] дає повну характеристику відомих на той час орфографічних вправ. Оцінюючи їх, він пише, що кращою вправою буде така, де беруть участь усі психічні сили учня: зір, слух, рух руки і знання правила. Методист диференціює механічне списування і списування із завданням.

Як бачимо, пошуки нових форм і прийомів навчання орфографії супроводжують методичну науку впродовж усього XIX ст. Узяті на озброєння сучасною методичною наукою, вони відповідно оцінюються й освоюються з урахуванням нових історичних умов роботи з учнями, до нових потреб їх застосування.

Рубіж XIX і XX ст. ознаменувався появою експериментальних досліджень д-ра Лая і проф. Меймана. Сутність їх тверджень зводилась до того, що в основі засвоєння орфографії лежать зорові, слухові і моторні сприйняття. З цього робиться висновок, що навчання правильного письма можна обмежити списуванням. Цей погляд був прийнятий деякими російськими лінгвістами і методистами: Л. І. Томсоном, Н. Ф. Бунаковим, В. П. Шереметевським, К. Житомирським, М. І. Соломоновським. Так, А. І. Томсон писав: «...Грамотність повинна бути в м'язах і нервах руки, в рукопорожках і зорових уявленнях» [33, с. 84].

Н. Ф. Бунаков не заперечував необхідність вивчення граматики, але твердив при цьому, що доля орфографії залежить більше від навичок, аніж від міцних знань правил, тому він рекомендував різноманітні письмові роботи, такі, як списування, диктанти, самостійні письмові вправи. Вчений зазначав, що «списування добре поєднувати з роботою думки: тоді воно не так притупляє увагу, більш зацікавлює учнів, уважно виконується ними, а тому дає більше користі» [5, с. 48].

Значний інтерес становлять різні варіанти списування, які рекомендує Н. Ф. Бунаков. Серед них: 1) переписування власних робіт у виправленому вигляді; 2) записування вивченого напам'ять; 3) списування слів, даних з пропущеними буквами; 4) списування слів і фраз із зміною їх форм; 5) списування незакінчених фраз. Характерно, що всі ці варіанти списування увійшли у фонд методичної науки і рекомендуються сьогодні як ефективні вправи при вивченні орфографії.

Своєрідно обстоював формування орфографічних навичок при списуванні В. П. Шереметевський. Він вважав, що «зір і слух – два непримиримі вороги в справі письма, і перевага повинна бути за зором, оскільки орфографія – мистецтво графічне (зорове)» [36, с. 185]. Якщо ж зорові враження головні, то основним методом навчання повинно бути списування (різні його види). Щонайперше, - говорить учений, - треба вчити правопису, тобто удосконалювати пам'ять зору, пильність орфографічну, каліграфію, накреслення, орфографічне читання, загальний інтелектуальний розвиток.

Проти наукової теорії Лая і його послідовників виступив І. Т. Костін. Він критикував механічне списування, яке, за Лаєм, повинно бути універсальним

методом навчання. «Річ у тім, що метод німецького професора, навколо якого зараз піднятий такий «галас», глибоко антипедагогічний: з усіх письмових робіт списування має найменш освітнє значення, бо зводить навчання грамотного письма до дресирування». Заперечуючи механічний процес засвоєння орфографії, який справедливо вважав хибним, І. Т. Костін висував теорію «розумової» навички, розроблену К. Д. Ушинським. І. Т. Костін доходить висновку, що «метод механічного списування не відповідає природі і внутрішнім вимогам орфографії».

Розглянуте свідчить, що у методичній літературі кінця ХІХ-ХХ ст., незважаючи на те, що час від часу в різних варіантах спливали думки про механічне списування, все більше і більше набувала ваги ідея розвитку розумової навички у навчанні грамотного письма прийомом списування. Наприклад, В. Г. Зимницький зупиняється на умовах, яких необхідно дотримуватися при списуванні для того, щоб воно досягло мети. Він рекомендує попередньо провести орфографічний розбір зразків для списування. Щоб уникнути механічного списування, корисно вимагати від дітей поділу на склади, визначення наголошеного складу. Великого значення надавалося ускладненому списуванню, переписуванню зі вставленням літер тощо.

Оригінальну методику переписування текстів розробив Г. Дяченко [12]. Щоб списування не було механічним, він рекомендує проводити попередній орфографічний аналіз зразка. Учні повинні привчатися до переписування усвідомленого тексту. Один з таких прийомів полягає в тому, що учням пропонувалася стаття, в якій майже кожне слово записане скорочено, але так, щоб можна було здогадатися, які букви пропущені. Користь цієї вправи, на думку Г. Дяченка, в тому, щоб учні привчалися до свідомого переписування, що супроводжується розумінням списуваного тексту. Думка ця, безперечно, була прогресивною, і, як показує сучасний розвиток методики, перспективною. Наші дослідження доводять практичну доцільність і ефективність свідомого списування в роботі з першокласниками на початковому етапі вироблення орфографічних дій.

У 20-х 30-х роках ХІХ ст. Проблема списування продовжувала посідати чільне місце в методиці навчання дітей правильного письма. Висловлювалися думки про те, що «найбільш доцільним засобом засвоєння правопису є списування» [2, с. 14], писати можна навчитися тільки за допомогою правильного писання. А правильне писання можливе лише при списуванні. Ці загальні положення не викликають заперечень. До того ж вони не відкривають нічого нового у порівнянні з тим, як оцінювалося списування деякими вченими ХІХ ст. Наведені цитати подані для наголошення на тому, що в післяреволюційних умовах роботи шкіл проблема списування як способу набуття навичок грамотного письма не втратила значення.

Відмітною рисою цього періоду було відродження ідей граматистів. Важливу роль у цьому відігравав відомий російський учений О. М. Пешковський. Це стало можливим завдяки введенню до програми шкіл систематичного курсу граматики. У підручниках поряд з граматичними правилами подавалися орфографічні правила і вправи. У методиці закріпилася вимога навчати дітей

правопису, спираючись на свідому й активну діяльність дітей. Разом з цим серед різних методів навчання правопису розглядаються можливості мнеміко-автоматичного методу, при якому провідну роль відіграють добре розвинені у молодшому шкільному віці зорова пам'ять, інтуїтивні узагальнення. На думку О. М. Пешковського, процес формування навички грамотного письма проходить фазу абстрагування й узагальнення має бути результатом попередньої розумової діяльності учнів. Учений пропонує такі прийоми правописної роботи, як звуко-буквений аналіз слів, різноманітні види списування, відповіді на запитання.

Отже, відновлюється статус списування як однієї з форм навчання дітей грамотного письма, яке має здійснюватись на граматичній, усвідомленій основі в єдності з іншими способами навчання дітей правопису.

Участь у 30-40-х роках видатних учених і методистів в укладанні шкільних підручників та обговоренні проблем методики викладання мов (російської – П. О. Афанасьєва, А. Б. Шапіро, Л. В. Щерби; української – Л. А. Булаховського, О. С. Синявського, С. Х. Чавдарова, В. І. Масальського) сприяла виділенню проблем правопису в самостійний розділ методики і визнанню за списуванням ролі ефективного засобу в набутті орфографічних і пунктуаційних навичок.

У 50–60-ті роки суттєвий внесок у вивчення природи правописних навичок і застосування списування зробили М. С. Рождественський, Н. С. Поздняков, С. П. Резодубов, І. Р. Палей та інші.

Так, М. С. Рождественський критикує просте списування як механічний вид орфографічних вправ. Учений переконаний, що механічне списування буває тоді, коли учень, по-перше, не думає про те, що пише, по-друге, не набув ще потрібної техніки письма, тобто не вміє списувати, по-третє, не виробив пильності до тексту. Долати це необхідно поступово, добираючи для списування посильний матеріал, який би відповідав набутій ними техніці читання і письма. Він вважає, що просте списування, не ускладнене якимись граматичними або орфографічними завданнями, можливе лише в тому випадку, якщо воно дане з настановою на увагу до тієї чи іншої граматичної форми, на запам'ятовування правопису слів. Чим молодша дитина, тим нижча орфографічна грамотність, тим у більшій мірі доводиться користуватися списуванням. Але при цьому М. С. Рождественський рекомендує застосовувати такі прийоми, як повторне читання, фонетичний чи граматичний розбір, запам'ятовування чи вивчення напам'ять. Вони, на думку вченого, допомагають зберігати в пам'яті орфограму, осмислити і засвоїти її, а потім відтворити. Щоб списування було корисним видом орфографічної роботи, учений пропонує до списування проводити смисловий і орфографічний розбір, переконатися в тому, що діти розуміють усі слова і всю фразу в цілому. Він звернув увагу на необхідність з перших днів навчання письма розвивати вміння зв'язати свій запис із текстом книги, дошки, здійснювати графічний самоконтроль. Ці рекомендації істотно збагатили методичний арсенал прийомів, застосовуваних при списуванні. Без перебільшення можна сказати, що вони заклали підвалини сучасному розумінню списування як однієї з письмових вправ, застосовуваних у початкових класах.

Дані ж сучасної лінгводидактичної науки дають підстави твердити про те, що списування набуло статусу самостійної проблеми.

Із списуванням, як усталено здавна, починається навчання дітей техніки письма, каліграфії. Проте таку роль цей вид письмової вправи виконував і виконує не тільки в період навчання грамоти, а й пізніше, коли учні прилучаються до початкового курсу української мови, адже і в цей час ще триває процес закріплення навичок письма і каліграфії.

У сучасній методиці таке списування, яке застосовується для вироблення техніки письма і набуття навичок каліграфії, прийнято називатися неускладненим, або списуванням без додаткових завдань [17, с. 196].

Цей різновид списування, до якого вдаються у період навчання грамоти, змінюється ускладненим, або списуванням з додатковими завданнями. Серед додаткових завдань, які найчастіше використовуються у роботі з молодшими школярами, виділяються:

- 1) списування з підкресленням букв, написання яких пояснюється вивченими орфографічними правилами;
- 2) вибіркове списування (у зв'язку з поставленими завданнями чи запитаннями);
- 3) списування із зміною форм слова;
- 4) списування з фонетико- чи граматико-орфографічними завданнями;
- 5) списування з дописуванням пропущених літер;
- 6) списування з різного роду логічними завданнями на класифікацію слів, групування за граматичними, орфографічними чи лексичними ознаками, будовою тощо [18, с. 220-221].

Ускладнений різновид списування поряд з диктантами різних видів є одним з найпоширеніших на уроках української мови в сучасній початковій школі. Його роль багатопланова. Він пов'язується, по-перше, із освоєнням орфографічних правил та перевіркою міцності їх засвоєння, по-друге, з вивченням граматичних категорій та контролем за оволодінням граматичним матеріалом. Усе це здійснюється тоді, коли молодші школярі починають оволодівати програмовим матеріалом курсу української мови: елементами фонетики, лексики, граматики. І тут широке поле діяльності вчителя у впровадженні різних завдань на ускладнене списування. Цей період навчання є одним з центральних для формування у дітей знань з правопису. Зрозуміло, що деякі з видів додаткових завдань даються і в час освоєння письма, наприклад, списування з підкресленням відповідних букв, списування з дописуванням букв. Але такі завдання не носять постійного характеру, спрямованого на вироблення навичок орфографічного письма.

Отже, роль і місце цих двох різновидів списування чітко окреслені: неускладнене пов'язане з виробленням техніки письма і каліграфії, ускладнене – з освоєнням орфографії, лексики і граматики. Обидва види списування важливі у навчанні дітей письму взагалі як уміння користуватися графічними знаками, і грамотного письма, що відповідає правилам сучасного правопису. І це підтверджується тим, що зроблено ученими-методистами на допомогу класоводам.

Увага до списування як важливого засобу навчання письма учнів початкової школи виявилася в тому, що в останні десятиріччя для першокласників почали видаватися зошити з друкованою основою – «Зошити для письма і розвитку мовлення». У школах України «Зошит для письма і розвитку мовлення» (автори Н. Ф. Скрипченко, Ю. Ю. Прищепка, А. С. Зимульдінова) витримав шість видань. Основну частину Зошита становлять сторінки, присвячені навчанню першокласників писати елементи літер, окремі літери, буквосполучення, склади, слова, речення. Розміщення літер відбиває послідовність їх вивчення у Букварі. Це забезпечує зв'язок у формуванні навичок читання і письма.

Мета введення такого зошита – допомогти учневі у набутті навичок письма – виробленні каліграфії і розвитку техніки письма. Введення цього Зошита в практику школи важко переоцінити. Представлений у ньому матеріал дає вчителю змогу організувати роботу з учнями як в удосконаленні письма, так і з розвитку мовлення, як в удосконаленні навичок читання, так і в навчанні звуко-буквеного аналізу. Незаперечно, що на основі рекомендованого в Зошиті матеріалу можна вести цілеспрямовану підготовку до освоєння «секретів» правопису, проте у методиці застосування Зошита про це не сказано. Його призначення – організувати навчання письма, пов'язуючи з навчанням дітей читати. Робота над цим Зошитом відповідає завданням ускладненого письма і задовольняє його вимоги. У цьому їх практичне значення.

Визнання можливості списування з додатковими завданнями дало поштовх не тільки до створення різноманітних і ефективних додаткових завдань, а й до надання цьому виду списування характеру свідомого виконання вправи.

Виділяючи серед видів вправ у методиці навчання орфографії списування, автори «Методики викладання української мови» визнають «Списування – не механічне, а свідоме» [17, с. 220] і вважають його «одним з найпоширеніших видів орфографічних вправ, спрямованих на формування умінь запам'ятовувати графічні образи слів» [17, с. 220]. Завдання цього виду вправ, - зазначає автор розділу О. Н. Хорошковська, - навчити дітей списувати каліграфічно, грамотно, без виправлень. Вона пропонує таку систему завдань для учнів у процесі переписування:

- уважно прочитай слова (речення, текст), які ти будеш списувати;
- подумай, чи є незрозумілі слова. Якщо є, запитай учителя;
- списуючи, продиктуй собі кожне слово складами;
- звір свій запис з тим, з чого списував [18, с. 220].

Подібне твердження й рекомендації висловлюють і спеціалісти з методики російської мови.

Так, Т. Г. Рамзаєва і М. Р. Львов вважають, що «у початкових класах повинно бути сформоване уміння списувати відповідно до правил каліграфії й орфографії, акуратно і без виправлень, не допускаючи пропусків і перестановки букв, правильно вживати розділові знаки» [25, с. 312-313].

Учені пропонують такі рекомендації для учнів:

1. Перш ніж починати списувати, прочитай в цілому все, що треба списувати;

2. Слова в кожному реченні поділи на склади і диктуй собі складами;
3. Порівняй свій запис з тим, що списував.

Матеріалом для списування можуть бути слова, окремі речення, невеликі тексти. Списування поєднується з виконанням завдань граматичного, лексичного або словотворчого характеру.

Аналіз наведених вище рекомендацій, пропонованих при навчанні дітей української і російської мов, виявляє відмінні і спільні підходи в здійсненні учнями списування. Вони різняться, по-перше, тим, що в одному випадку пропонується звернути увагу на те, чи є незрозумілі слова [17], в іншому про це немає мови [25], по-друге, тим, що в одному з джерел рекомендується поділити слово на склади, а потім, списуючи, диктувати собі складами [17], в іншому не пропонується попередньо ділити слово на склади, а лише: «списуючи, продиктуй собі кожне слово складами» [18]. Видається, що наведені вище вимоги до списування виграли б від взаємодоповнення тим, що у них не відбито.

Якщо ж говорити про те, що у них є спільним, то необхідно насамперед виділити останній пункт обох цитат – прочитати зразок і звірити свій запис з ним. Отже, йдеться про самоконтроль. А саме контроль свого запису відіграє істотну роль у свідомому списуванні. Він активізує пізнавальну діяльність учнів, а, отже, збільшує вірогідність засвоєння правильного письма.

Процитовані вище вимоги принципові для формування учнів свідомого письма за зразком. Справді, починаючи виконання вправи, учень не вдається до механічного копіювання, а зорієнтований на ознайомлення із зразком. Знайомство із зразком передбачає усвідомлення змісту речення чи тексту, розуміння лексичного значення слова. Отже, наведені цитати з праць українських і російських учених-методистів доводять, що розвиток поглядів на списування як одного з видів письмових вправ спричинив необхідність запровадження свідомого письма за зразком, а не механічного списування.

Розглянуті вище рекомендації щодо проведення ускладненого списування слід визнати кроком уперед у розробці його методики як однієї з істотних письмових вправ, застосованих у початкових класах.

Цитовані місця з праць українських і російських учених-методистів вказують і на те, що ідея свідомого списування спричинила розробку алгоритму (послідовного набору вимог) свідомого списування. Кожна з наведених вище цитат і є алгоритмом письма за зразком.

Як свідчить знайомство з розробками списування, в методичній літературі останніх десятиріч з'явилися спроби розробити детальний алгоритм списування при навчанні орфографії.

Так, харківські вчені П. С. Жедек і Л. І. Тимченко запропонували такий алгоритм списування на уроках російської мови, у якому центральним моментом став аналіз орфографічної форми зразка. Кроки цього списування такі :

1. Має бути повністю виключена можливість механічного копіювання тексту.

2. З самого початку діти повинні списувати текст цілими реченнями чи відносно закінченими смисловими частинами речення, орфографічна форма яких може бути утримана в зоровій пам'яті.

3. Частину тексту необхідно піддати вичерпному (в межах можливостей учнів) аналізу. Це означає, що всі орфограми, що є в ньому, мають бути підкреслені.

4. Орфографічна форма зразка повинна бути прочитана так, як написано.

5. Письмо має спиратися на орфографічний зразок. Це означає, що кожне слово учень повинен диктувати собі орфографічно складами, послідовно записувати кожен з них.

6. Після запису треба здійснити перевірку правильності написаного. Для цього учень повинен підкреслити орфограми у написаному, порівняти їх з орфограмами, підкресленими у зразку.

7. Після цього запис прочитується орфографічно складами [13, с. 23-28].

При такій організації списування увага учня зосереджується на орфографічній формі тексту, що, безумовно, сприяє запам'ятання орфографічного образу слова, а робота над орфограмами впливає на розвиток орфографічної пильності.

Створення розгорнутого алгоритму в навчанні молодших школярів орфографічного письма знаменує ще один істотний крок у розробці одного з важливих видів письмових вправ – списування, якому в сучасній методиці надається першорядне значення.

У нашому дослідженні ставиться питання про те, що у процесі навчання грамоти, не хетуючи основним завданням неускладненого списування, застосованого в період освоєння письма, - розвивати техніку письма і каліграфії, - сформувати в учнів навички виконувати вимоги осмисленої підготовки до списування перш ніж почати сам процес списування, тобто створити умови керованого письма за зразком.

Для забезпечення цього необхідний алгоритм роботи над матеріалом списування. Його функція - підготувати першокласників до осмисленого орфографічно й пунктуаційно правильного відтворення на письмі побаченого, прочитаного й усвідомленого зразка.

Таке осмислене відтворення на письмі зразка в даному науковому дослідженні називається «осмислене письмо зазразком». Потреба у такій назві зумовлена необхідністю підкреслити відмінність осмисленого письма за зразком, по-перше, від неускладненого, яке застосовується в період навчання грамоти, але ґрунтується на виконанні алгоритму, по-друге, від ускладненого, яке передбачає алгоритм, але алгоритм, пов'язаний з навчанням орфографічних правил на основі вивчення фонетики і граматики.

Осмислене письмо за зразком не ставить перед собою таких складних завдань, як вивчення орфографічних правил. Завдання алгоритму осмисленого письма – допомогти першокласникам подолати в собі потяг до буквеного копіювання слів і виробити навички попереднього графічного й правописного осмислення слів і речень, їх запам'ятання і правильного графічного,

орфографічного й пунктуаційного відтворення. Що ж до структури алгоритму, то алгоритм осмисленого письма за зразком у головних кроках схожий на алгоритм свідомого списування.

Робота над освоєнням алгоритму осмисленого письма за зразком полягає у запам'ятуванні послідовних вимог: читання зразка, усвідомлення його змісту, виявлення орфограм, запам'ятання слова, словосполучення чи речення, відтворення зразка з пам'яті в зошиті, самоперевірка написаного. Певна річ, що виконання цих операцій становить труднощі для першокласників. Тому вводити їх у навчання слід поступово, поетапно. Кожен крок алгоритму – етап. Зате навичка виконання цих вимог забезпечить усвідомлене письмо за зразком, а не механічне копіювання тексту. Таке письмо має вагоме значення у задоволенні різних потреб навчання першокласників. Осмислення зразка, кількаразове його прочитування, аналіз складової будови слова і розгляд орфограм сприятимуть запобіганню пропусків букв і складів, їх перестановок, а також запам'ятання орфографічного образу слів і усвідомленому поясненню їх написань (у межах знань першокласників). Вимога щодо перевірки правильності написаного розвиватиме в учнів орфографічну і пунктуаційну пильність до списаного. У цьому значення осмисленого письма за зразком як способу підготовки молодших школярів до набуття навичок правописних дій, до освоєння правил орфографії і пунктуації.

Зрозуміло, що введення в практику школи осмисленого письма за зразком на етапі навчання грамоти може стати ефективним лише тоді, коли учні готові до здійснення вимог, коли вони знають, що від них вимагається. Досягти цього можна в результаті проведення підготовчих вправ, які поряд із формуванням фонетико-графічних умінь і навичок розвиватимуть в учнів увагу до написаного, зорову пам'ять, уміння знайти орфограму й пунктограму, порівняти написане із зразком. Тільки в єдності з цілеспрямованою підготовчою роботою бачиться результативне набуття учнями правописних навичок на основі запровадженого осмисленого письма за зразком.

Уведення осмисленого письма за зразком є логічним продовженням розвитку методичної думки, спрямованої на вироблення ефективних і результативних прийомів навчання учнів сталим навичкам грамотного письма.

Отже, як свідчить аналіз основних джерел методичної літератури майже за два століття, проблема списування як одного з видів письмових вправ стояла в центрі уваги учених-методистів. Зумовлено це тією незаперечною роллю, яку виконує письмо за зразком у набутті учнями навичок письма і яку воно може і повинно відігравати в навчанні дітей грамотно писати.

3.4. Соціокультурний аспект у формуванні орфографічних навичок учнів початкової школи

Відповідно до мети і завдань мовно-літературної освітньої галузі у структурі держаного стандарту як одну з основних змістових ліній виділяють соціокультурну, яка передбачає розширення уявлень учнів про культуру українського народу, про її особливості в різних регіонах України [10].

Завдання початкової школи, крім інших,- закласти в навчальній підготовці молодших школярів основу грамотного письма.

Одним із основних видів робіт з письма, як стверджують учені-методисти (М. С. Ващуленко, О. Н. Хорошковська, Н. Ф. Скрипченко, А. С. Зимульдінова, Л. І. Тимченко, Н. О. Воскресенська, І. М. Лапшина, П. С. Жедек, Т. Д. Трубіцина), є осмислене письмо за зразком, що виступає раціональним засобом оволодіння початковими "секретами" українського правопису. Вироблення навички осмисленого списування ґрунтується на дотриманні послідовних вимог, серед яких – використання системи навчальних вправ.

Розроблена нами система вправ, що ґрунтується на застосуванні вдало дібраних текстів, усталених виразів, українських народних прислів'їв, приказок, загадок, лічилок, скоромовок, примовок, потішок, колядок, римівок, пісень, у яких відображаються особливості матеріальної і духовної культури народу, національного характеру, готує молодших школярів до усвідомлення правописних дій як основи вироблення навичок орфографічної і пунктуаційної пильності.

У доборі пропедевтичних вправ ми спиралися на відомі в методиці навчання молодших школярів види усних і письмових робіт, що використовуються в навчанні грамоти й орфографії.

Завдання полягало в тому, щоб вибрати з великого арсеналу вправ такі, які відповідають віковій дітей і змісту роботи в навчанні першокласників грамотно писати. Було визнано, що деякі пропонувані нами вправи доцільно вводити в навчальний процес на ігровій основі, як це рекомендується сучасною методикою навчання учнів початкових класів, зокрема шестирічних школярів. Зрозуміло, що залежить це від змісту вправи-завдання. Адже відомо, що від навчальної мети, яку ставить перед собою класовод, вправи поділяються на такі, що готують до виконання орфографічних чи пунктуаційних дій, і такі, які виконують допоміжну роль у розвитку навички грамотного письма. І це нами враховувалося. До перших з них ми визнали за доцільне і можливе віднести і застосувати на практиці вправи на орфоепічне промовляння, звукові аналітико-синтетичні вправи, моделювання речень, складів, коректуру.

До другої групи належать вправи, покликані виконувати допоміжну роль, але які безпосередньо пов'язані з виробленням навичок грамотного письма.

Робота над словом, словосполученням чи реченням починається з найбільш простого і доступного дітям – прочитати їх так, як вони записані, дотримуючись вимог *орфоепічного промовляння*. Перед учнем ставиться завдання – побачити те, що

написане, і відтворити голосом, тобто координувати вміння бачити і промовити бачене. Це завдання надзвичайно важливе. Промовляння сприяє набуттю навички уважно розглядати графічний образ слова, запам'ятати послідовність розміщення букв у слові і слів у словосполученні чи реченні. Тому першим етапом роботи над письмом за зразком, починаючи із запису складів, стає прочитування зразка. Вимога прочитати зразок є істотною передумовою запам'ятовування орфографічних образів слів. На це й націлене орфоепічне промовляння написаного.

Запам'ятання орфографічного образу слів сприяє також повторне читання. Його можна застосовувати одразу ж після першого прочитання зразка. Якщо ж такий прийом не застосований, то повторно учні читатимуть його в процесі подальшої роботи над ним. До нього діти звернуться ще раз, коли складатимуть моделі слів чи речень, а потім повторюватимуть їх, читаючи складами те, що записуватимуть. Отже, в процесі кількаразового промовляння слова, словосполучення чи речення зорова і мовленнєворухова пам'ять учнів фіксує орфографічне відтворення слів. Саме в цьому проявляється значення кількаразового проговорювання зразка, застосовуваного для здійснення осмисленого списування. Звідси й вимога: зразок будь-якого розміру має бути обов'язково проговорений.

Природно, прочитування зразка має здійснюватися відповідно до орфоепічних норм. Для першокласників єдиною орфоепічною вимовою стає правильне артикулювання звуків української літературної мови. Спостереження свідчать, що, читаючи, діти досить часто припускаються неточності проговорювання звуків, хоч, здавалося б, цього не повинно бути, адже діти розмовляють по-українськи, їхня щоденна мова – українська, вони живуть в оточенні українців. Проте не можна не враховувати у навчанні дітей рідної мови впливу діалектного оточення, який відчувається і у формуванні лексичного запасу дітей, і в набутті артикуляційної бази. Відомо, наприклад, що у слобожанських говірках, у багатьох говірках Полтавської області (а в експериментальних класах навчаються діти представників саме цих говорів) спостерігаються, крім іншого, м'яка вимова звука [ч']. Узвичаєна учнями така вимова негативно позначається на освоєнні орфографії: вони пишуть *і* після *ч* замість *и* у словах типу *читати*, навіть ставлять *ь*, наприклад, у випадках *чього*. Це було засвідчено нами в процесі знайомства з орфографічною грамотністю учнів третього і четвертого класів Пирятинської школи № 2, середньої школи № 3 м. Полтави.

Знайомство з тим, з якою артикуляційною базою приходять діти до шкіл м. Полтави й Полтавської області, показало, що у переважній більшості молодші школярі не вміють артикулювати звук [ф].

Орфоепічне промовляння набуває особливої ваги насамперед у роботі над словами з такими звуками, в яких не вироблена навичка нормативної вимови. Це – одне.

Друге: відомо, що списування слів за «Зошитом для письма», на основі якого починається і проводиться осмислене письмо за зразком, орієнтоване на слова, в яких написання збігається з вимовою. Проте для першокласників

складність становить читання буквосполучень *дж* і *дз*, поєднання букв на позначення приголосних з *і* правильне визначення звукового значення букв *я, ю, є* в різних позиціях та ін. Так, при списуванні першого речення «Павло в лісі» (Зошит №1, с. 34) діти не повинні помилитися у вимові приголосних у слові «лісі». Слід бути пильним і при читанні речення «Ніна, Іванна – сестри» (Зошит №1, с. 45), зокрема у проговорюванні імен «Ніна» й «Іванна», у першому з яких другий склад має вигляд «на», а в другому – «нна», що знаходить відображення при написанні цих слів. Це теж викликає потребу окремо зупинитися на роз'ясненні «секретів» української графіки з тим, щоб діти усвідомили особливості відтворення окремих звуків на письмі. Отже, робота над орфоепічним прочитуванням речень у букварний період, як і в подальшому, підпорядковується виконанню важливого завдання початкової школи – виробленню в учнів артикуляційної бази української літературної мови і ознайомленню зі специфікою української графіки, яка знайшла втілення у відомому твердженні про деяку невідповідність між вимовою і написанням. З такою невідповідністю знайомляться уже першокласники: це і співвідношення звука [дз] та буквосполучення *дз*, це і вживання букви *щ* для передачі двох звуків [ш] і [ч], це і різне прочитування букв *я, ю, є*.

Усвідомленню всього цього сприяють орфоепічні вправи, які мають задовольнити відомий методичний постулат: «Навички грамотного письма неможливо формувати в учнів у відриві від навички вимови» [19, с. 219].

Цілеспрямоване проведення орфоепічних вправ було заздалегідь сплановане. Бралось до уваги, що окремого розгляду заслуговують приголосний [г], шиплячий звук [ч], африкати [дж], [дз], [дз']. Зумовлено це тим, що, як показав аналіз усного мовлення учнів експериментальних класів, у їхній артикуляційній базі є відхилення від літературної норми саме у вимові перелічених звуків.

З учителями експериментальних класів було проведено консультативну розмову про потребу неухильного дотримання вимовних норм, оскільки, як відомо, діти наслідують вимову дорослих, мовлення вчителя. Цей захід сприяв тому, що вправи на орфоепічне промовляння проводились із зразковим артикулюванням звуків.

Відповідно до порядку вивчення звуків – букв, передбаченого Букварем і Зошитом для письма, планування вправи: на вимову звуків [г], [ч], [ф], [дз], [дж], на тверду вимову губних [в], [м], [п] перед [й]. Опрацювання цього матеріалу здійснювалось за Зошитом № 2 для письма. З метою вироблення виразної артикуляції голосних використовуються скоромовки, чистомовки, українські народних прислів'я, приказки, загадки, лічилки, примовки, потішки, колядки, римівки, пісеньки, ігри.

Практикувалися вправи на тільки на вимову ізольованого звука чи сполук звуків, а й вимову їх у слові. Наприклад, щоб навчити дітей правильно вимовляти твердий [ч], їм пропонувалося робити це окремо і в сполученні з голосними: [а, о, у, е, и], а також у структурі слів: у кінці слова (ніч, річ), перед голосними [а, о, у, е, и] (час, чоловік, чути, чесний, читанка). Робота над вимовою цього звука продовжувалась і на уроці, на якому опрацьовувалося написання букви *щ* (Ш).

Діти вправлялись у вимові звука [ч] у сполучі з [ш] у словах: дощ, кущ, шока, шука, щавель, пищик, щелепа.

Для вивчення кожного звука готувалися вправи-завдання. Так, перед вивченням звуків [дз], [дз'], що позначаються буквосполученням дз, пропонувалась вправа чи кілька вправ (залежно від підготовки учнів) на зразок: вимовляються африкати у звукосполученнях:

Дза – дзо – дзу – дзи – дзі;

Адз – одз – удз – едз – идз – ідз;

Дзя – дзьо – дзю;

Адзь – одзь – удзь – едзь – идзь – ідзь.

У словах: дзеркало, кукурудза, дзвінок, дзеленчати, дзижчати, гудзик, дзьоб, дзюрчати, дзига, гедзь.

У віршах:

Ми дзвіночки, лісові дзвіночки,
Рано в тиші лісовій
Славим день. Дзенькнув дзвоник голубий,
Ми співаєм, і почався у пташок
Дзвоном зустрічаєм На галявині урок.
День! День! (П. Тичина) (В. Заєць)

У скоромовках:

Дзінь-дзелень,
дзінь-дзелень,-
дзвонить дзвоник
всенький день. (П. Мовчан)

У відгадках до загадок:

Балерина закружляла на підлозі край стола, притомилася, упала і в коробці спить лягла (Дзига).

Стоїть собі літечком
На городі тіточка,
Світлокоса, білозуба,
А на ній зелена шуба (Кукурудза).

Проводиться гра «У дзвона». Кому ж бути «Дзвоном»? А полічимо.

Ішла піна із-за моря,
Стала бить, колотить,
У дзвіночок дзвонить.

Цар, царице, іди геть, королице.

І медок, і сахарок, іди геть, корольок!

Після цього всі стають у коло і беруться за руки. А «Дзвін» посередині. Ходить навхрест туди й сюди і питає:

- Чийі ворота? – Одудові.
- А це чийі такі високі? – Лелечині.
- А тут? – Сиворакшині.
- А ці низенькі? – Перепелині.
- Пустіть мене. – Не пустимо!

Він відступає і каже:

- Бий, дзвоне, бий, хмару розбий!

Та й кидається з розгону, щоб перервати коло. Якщо вискочить, то всі його ловлять. Хто спіймає, той стає «дзвоном».

У всіх випадках вправи супроводжувалися зразковою вимовою вчителя, до якої мали прислухатись учні і наслідувати її.

Зрозуміло, наслідуванням не обмежується навчання правильно артикулювати звуки. Учителі демонстрували і словесно описували роботу мовних органів, наприклад, при навчанні дітей вимовляти губно-зубний щілинний звук [ф]. Проте до показу артикуляції звуків вони вдавалися лише тоді, коли в звукотворенні беруть участь мовні органи, за роботою яких учні можуть спостерігати. Тому не варто пояснювати дітям, як утворюються звуки [дж] чи [дз] або звуки [г] чи [ґ]; їх творення не піддається візуальному спостереженню. Досвід свідчить, що учні на слух успішно оволодівають вимовою цих звуків.

Зате показом вимови можна виправити неправильне артикулювання деякими учнями звука [с] як міжзубного, у той час як цей звук є зазубним.

Експеримент довів, що виконання орфоепічних вправ позитивно впливало на правильне прочитування слів, словосполучень, речень – першої вимоги осмисленого письма за зразком.

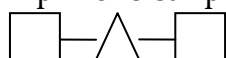
Паралельно з орфоепічним промовлянням систематично застосовувались звукові аналітико-синтетичні вправи, які є невід'ємним компонентом навчання дітей грамоти. Тому не випадково навчальні книги першокласників (Буквар і Зошит для письма) включають майже в кожен урок завдання на звуковий і звуко-буквений аналіз слів.

Поряд із завданням – побудувати звукову модель слова – в експериментальних класах шкіл, що мають комп'ютерні класи, першокласники виконували вправи на дисплеї комп'ютера: після з'ясування звукового складу слів учні перекодовували звуки в букви.

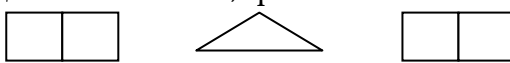
У навчанні дітей усвідомленому списуванню цілих речень важливо розвинути навичку усвідомити зміст фрази на основі розуміння кожного її слова. Розвитку такого уміння сприяють вправи на *моделювання речень і слів*. Йдеться про вміння учнів складати модель речення на тому етапі, коли вони освоюють «секрети» письма: кожне слово пишеться окремо одне від одного, маленькі слова слід писати окремо від великих слів, у кінці речення ставиться певний розділовий знак.

Моделювання речень як вид вправи вводиться з перших уроків списування речень. В експериментальних класах до будови моделі речення класоводи вдалися, працюючи над списуванням речення «Павло в лісі».

Оскільки це був урок ознайомлення дітей з вимогами осмисленого письма за зразком, на якому необхідно було продемонструвати і складові моделі, було вирішено запропонувати учням не спрощену модель типу, а ускладнену на зразок:



Такий вигляд моделі речення дозволяє здійснювати на цих же зразках складове моделювання. Так, речення «Павло в лісі» остаточно набуває такої форми моделі:



На цьому уроці лише ознайомилися з тим, що перш ніж списати, необхідно зрозуміти зміст речення, уявити його складові частини, з яких складається речення.

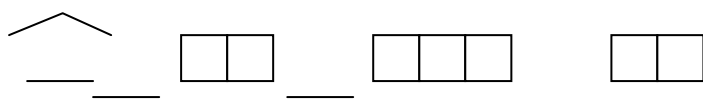
У закріпленні цих вимог треба покладатися на подальшу роботу. Вона повинна стати одним з важливих чинників у підготовці першокласників до усвідомленого письма за зразком. Досягти цього можна при умові виконання послідовних операцій, які пізніше стануть для учня елементами алгоритму письма за зразком. Так, готуючись до списування речення «Над полем лелека» (Зошит, № 1, ст. 46), учні мають виконати підготовчі дії. У тому числі й моделювання речення.

Починається, звичайно, з прочитування речення. Вимоги до читання: дотримуватись пауз між словами, правильно наголошувати склади. Залежно від підготовки учнів речення можна прочитати кілька разів. Варто запитати в учнів, чи знають вони птаха, якого називають лелекою (цей птах у говірках української мови іменується по-різному). Після цього складається модель речення.

Складання моделі речення – не кінцевий етап у роботі. Після складання моделі речення учні мають повторити його, спираючись на модель.

Наступний етап моделювання – робота над складовою моделлю речення. Вона здійснюється у такій послідовності:

- читається речення;
- визначається кількість слів у ньому;
- встановлюються склади у словах;
- записується складова модель речення;
- визначаються наголошені склади (як приклад можна навести передачу речення «У класі веселі діти» (Зошит, №1, с.50) за моделлю:



вимовляються слова за складами.

Моделювання сприяє усвідомленню змісту речення, його будови, розвитку уваги. Кількаразове повторення речення з розбивкою на слова чи з виділенням складів допомагає запам'ятати орфографічний образ слів. У цьому – сенс такої роботи.

Під коректурними вправами розуміється порівняння правильного і неправильного графічного образу слів. Вправи цього типу можуть бути як на орфографічну, так і на семантичну коректуру. Матеріал для коректури може бути різний: склади, слова, речення. Враховуючи нестійкість уваги молодших школярів, не варто спочатку давати завдання, що містять більше однієї помилки.

Першокласникам пропонувалися такі завдання:

Завдання 1. Підкреслити склади, слова, записані до риски.

На	Но, ни, ни, на, ан, ни, не, ні, на, на;
Ви	Ві, во, ви, во, ви, ву, ви, ви, во, ви;
Лі	Ли, лі, ло, ли, лі, ла, лі, ла, ли, лі;
Су	Си, су, ус, си, са, су, си, сі, су, су.
дощ	дощ, доч, дощч, дощ, досщ, дощ, дои, дощ.
дзвінко	двінко, дзвінко, дзвіно, дзвінк, дзвінко.

Завдання 2. Порівнюючи слова і зразком, підкреслити правильно записані слова.

Зразок:	дзвінок	дзига	дзьоб
	звінок	дзига	дзоб
	дзвінок	зига	дзьоб
	дзвінок	дзига	дзьоб
	двінок	дзига	дзьоп

Завдання 3. Порівнюючи речення із зразком, знайдіть і виправте помилки.

Цю вправу вводили, коли першокласники опрацьовували матеріал Зошита №2 з друкованою основою. Для аналізу пропонувалося, як правило, одне речення.

Перед виконанням класовод пояснював послідовність зіставлення. На дошці два записи:

Зразок № 1.

У Оксани калина.

Зразок №2

у Оксани калина.

Порядок зіставлення такий:

- прочитайте речення зразка (№1);
- прочитайте речення під номером 2;
- чи немає пропущених слів;
- поділіть слова в обох реченнях на склади;
- читаючи кожне слово першого речення, а потім другого, позначайте дужкою склади;
- порівняйте речення №2 з реченням №1, якщо знайдете помилку виправте її.

Отже, після здійснення перевірки запис повинен мати такий вигляд:

Зразок № 1.

У Оксани калина.

Зразок №2

у Оксани калина.

Вправи на коректуру сприяють формуванню навички самоконтролю. Водночас вони розвивають увагу. Що ж до освоєння вимог осмисленого письма за зразком, то ці вправи сприяють запам'ятання таких кроків алгоритму, як поділ слів на склади, читання їх і виділення дужками.

Отже, уведення в навчання першокласників вправ, які мали на меті готувати учнів до засвоєння алгоритму осмисленого письма за зразком, не виключало використання інших усних чи письмових вправ, що традиційно застосовувались учителями у роботі з учнями. Це – і словникових слуховий диктант, і зоровий диктант, і малюнковий диктант, і зорово-слуховий диктант. Проведення письмових вправ такого типу має на меті: 1) навчити першокласників встановлювати правильні асоціативні зв'язки між звуком і буквою, оскільки вони в

цей період працюють саме над цією важливою для них проблемою; 2) розвивати в них навички писати з голосу, що теж має значення для них, оскільки привчає слухати і чути звуки, склади слова, речення, які доведеться записувати. В алгоритмі осмисленого письма за зразком передбачені і проговорювання, і слухання пропонованого до списування тексту.

3.5. Інтерактивні методи нової української школи: теоретичний аспект

Педагогіка в ринковому світі переживає бурхливий період переосмислення підходів, відмови від усталених традицій і стереотипів. За всіма ознаками двадцять перше століття стає часом педагогів-прагматиків, вимагає об'єктивних оцінок усіх параметрів навчально-виховного процесу і його продуктів, вводить практичну діяльність у вузькі рамки виконання договірних відносин.

Багато основних методичних інновацій пов'язані сьогодні із застосуванням саме технології партнерства або інтерактивних методів навчання. Варто уточнити саме поняття. Слово «інтерактив» походить від англійського «*interact*». «*Inter*» - це *взаємний*, а «*act*» - *діяти*. Інтерактивний - означає здатність взаємодіяти або знаходитися в режимі бесіди, діалога з чим-небудь (наприклад, комп'ютером) або ким-небудь (людиною). Отже, інтерактивне навчання - це перш за все діалогічне навчання, в ході якого здійснюється взаємодія вчителя і учня.

На думку М. І. Чабайовської, [34] суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес організовується так, що практично всі учні є залученими до пізнання, вони мають можливість розуміти і реагувати з приводу того, що вони знають і думають. Спільна діяльність учнів у процесі пізнання, засвоєння навчального матеріалу означає, що кожен вносить свій особливий індивідуальний вклад, іде обмін знаннями, ідеями, способами діяльності. Причому відбувається це в атмосфері доброзичливості, взаємної підтримки, що дозволяє не тільки отримати нові знання, а й розвиває саму пізнавальну діяльність.

Як зазначає Г. Сиротенко, про використання елементів інтерактивного навчання в українській школі згадується ще в дослідженнях А. Рівіна (1918 р.); подальшу розробку особливостей інтерактивного навчання здійснювали В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі, В. Шаталов, Є. Ільїн, С. Лисенкова та ін. [27, с. 6] значним внеском у розробку і впровадження інтерактивних методів у практику роботи початкової школи вважаються праці таких вчених, як І. Богданова, А. Каніщенко, С. Караман, Л. Пироженко, В. Полякова, О. Пометун, Ю. Ткаченко, Ю. Сурмін, П. Шеремета, Г. Селевко, М. Чабайовська та ін.

Не зважаючи на певні здобутки в методиці використання інтерактивних методів у навчанні, проблема навчання української мови молодших школярів за допомогою інтерактивних методів потребує подальшого вирішення.

Застосування інтерактивного навчання на уроках української мови у початкових класах здійснюється шляхом використання фронтальних та кооперативних форм організації навчальної діяльності учнів, інтерактивних ігор та методів, що сприяють навчанню вміння дискутувати. Нині найбільш уживаними стали: при фронтальній формі роботи такі технології: мікрофон, «мозковий штурм», ажурна пилка, «незакінчене речення»; при кооперативній формі: робота в парах («Облич до обличчя», «Один – удвох – усі разом»), робота в малих групах, акваріум; інтерактивні ігри: «Рольова гра», «Драматизація», «Спрощене судове слухання»; технології навчання у дискусії: метод «Прес», «Обери позицію».

На практиці необхідно використовувати інтерактивні форми в цілому, або ж взявши елементи, які більш доцільні до певного класу. Саме інтерактивні методи дають змогу створювати навчальне середовище, в якому теорія і практика засвоюються одночасно, а це надає змогу учням формувати характер, розвивати світогляд, логічне мислення, зв'язне мовлення; формувати критичне мислення; виявляти і реалізувати індивідуальні можливості. При цьому навчально-виховний процес організовується так, що учні шукають зв'язок між новими та вже отриманими знаннями; приймають альтернативні рішення, мають змогу зробити «відкриття», формують свої власні ідеї та думки за допомогою різноманітних засобів; навчаються співробітництву [16, с. 53].

Розкриємо особливості використання інтерактивних технологій на уроках української мови в початкових класах.

1. Технологія «Незакінчене речення».

(Я дякую своїй Батьківщині (родині, школі) за ..., бажаю їй

2. Технологія «Мікрофон».

Завдання: поставити питання за своєю темою для іншої групи, але таке яке, сьогодні ще не звучало.

Діти беруть мікрофон і запитують. Частіше використовуючи ті питання які чули на попередніх уроках. Або ж учитель ставить питання – учні відповідають.

3. Гра «Реклама на телеканалі».

Робота в групах. Кожна група вибирає картку, де вказана тема реклами.

Моя Батьківщина. Моя родина. Моя школа.

4. Гра «Ключовий момент».

Тест – перевірка знань (тестування)

5. Технологія «Робота в групах».

Гра «Дослідники»: дослідіть текст, порахуйте, скільки разів у ньому зустрічається слово «калина» і тому подібне.

6. Технологія «Мозкового штурму» – довести, пояснити. Мозковий штурм є прекрасний метод для використання досвіду учнів з метою розв'язання проблем та розробки ідей. Мозковий штурм спрацьовує найкраще в групах по 5 –7 осіб. Правила мозкового штурму є такі.

1. Жодної критики!
2. Запозичення інших ідей є нормальним явищем.
3. Бажана велика кількість ідей.
4. Оцінка приходить пізніше.

Щоб вдосконалити якість ідей, слід надати час дітям, щоб вони написали свої ідеї спочатку індивідуально.

7. «**Банани**». Вправа використовується як розминка. (Напис на дошці: ШБІАСНТЬАЛІНТЕИР.) Закресліть у цьому рядку шість літер так, щоб літери, які залишаються (без зміни своєї послідовності), склали б добре знайоме слово (Банани) [32, с. 10]

На одному уроці можна використовувати одну-дві інтерактивні вправи, а не цілий комплекс. Потрібно добирати такі інтерактивні вправи, які б дали учням «ключ» до засвоєння теми. При виконанні цих вправ відводиться необхідний час для обдумування завдання, щоб учні виконували його вдумливо, а не механічно або «граючись». Важливо провести спокійне глибоке обговорення за підсумками інтерактивної вправи.

Краще засвоєння знань та становлення особистості відбувається під час роботи дітей у групах. Учні розподіляють між собою обов'язки, досліджують, домовляються, роблять висновки. Ефективно проходить робота у мобільних групах. Наприклад, на уроках мови групи отримують завдання скласти речення з наданих слів, розібрати одне з них, наприклад, за будовою, або як частину мови, визначити основу речення, зробити фонетичний розбір та інші завдання. Після розбору завдань, по одному учню з кожної групи утворюють нову групу, де кожний учень зачитує речення своєї групи. З цих речень учні складають текст, добирають заголовок і повертаються у свої групи. Потім кожний учень групи по черзі за домовленістю працює або біля дошки, або за партою з коментуванням. Так відбувається обмін знаннями з іншими учнями, демонстрація знань та того, як можна їх застосувати.

Зупинимось на методі, який має назву «Побудова асоціативного куща». Вчитель визначає тему одним словом, а учні згадують все, що виникає в пам'яті стосовно цього слова. Спочатку виникають найстійкіші асоціації, потім другорядні. Вчитель фіксує відповіді у вигляді своєрідного «куща», який поступово «розростається». Цей метод універсальний на всіх етапах уроку, зокрема під час активізації, в основній частині, як засіб перевірки знань [33, с. 11].

Активізувати учнів допомагає така форма роботи, як «Мозковий штурм». Діти не бояться висловлюватися. Саме цю форму роботи використовують для узагальнення вивченого матеріалу, для активізації опорних знань під час підготовки до вивчення нової теми.

Іншим ефективним видом діяльності є метод, який допомагає провести дискусію зі спірної, суперечливої теми, - «Займи позицію». Він дає можливість висловитися кожному учневі, продемонструвати різні думки, обґрунтувати свою позицію або перейти на іншу в будь-який час, якщо вас переконали, та назвати більш вагомні аргументи.

Позитивний ефект має один з різновидів кооперативного навчання «Карусель». Ця технологія застосовується: для обговорення будь-якої гострої проблеми з діаметрально протилежних позицій; для збирання інформації з якої-небудь теми; для інтенсивної перевірки обсягу і глибини наявних знань; для розвитку вмінь аргументувати власну позицію.

Наприклад, при повторенні вивченого матеріалу про займенник можна використати цю технологію. У класі працюватиме дві каруселі. Внутрішнє коло учнів, які сидять один навпроти іншого, – нерухоме, а зовнішнє – рухливе. Учням необхідно відповісти на запитання: Як змінюється займенник? На які питання відповідає? На що вказує? Яким членом речення виступає?

Коли група впорається із завданням, «запалює вогнище».

Перевірка. Розкажіть про результати своєї роботи за одним із зразків:

«Ми забули...». «У нас все правильно». «Наша група добре знає правило».

«Нам потрібно запам'ятати, що ...».

Технологію «Мікрофон» бажано поєднувати з «Мозковим штурмом», «Фантастичними ідеями», а також при роботі в парах. Діти люблять випробовувати свої сили в змаганні на кмітливість, проявляти себе як майбутнього журналіста. Працюють за опорною схемою. Наприклад: «Шановні глядачі! Сьогодні ми ведемо розмову з ... Скажіть (розкажіть; поділіться з нами; висловіть свою думку з приводу), будь ласка...». Орієнтовані запитання: Що спонукало (надихнуло, стимулювало) створити... Найбільше враження з дитинства? Найцікавіший випадок з життя? Що (хто) допомагає Вам у навчанні, роботі? Над чим працюєте нині? Ваші побажання глядачам? Щиро дякую за розмову! До нових зустрічей. Інтерв'ю підготував журналіст... для газети чи телекомпанії...

Доречним є використання на уроках української мови в початкових класах методу «Навчаючись – учись». Метод використовується при вивченні блоку інформації або при узагальненні та повторенні вивченого. Він дає можливість учням узяти участь у передачі своїх знань однокласникам. Використання цього методу дає загальну картину понять і фактів, що їх необхідно вивчити на уроці, а також викликає певні запитання та підвищує інтерес до навчання.

«Обговорення проблеми в загальному колі» - ця технологія, яка застосовується, як правило, в комбінації з іншими. Її метою є прояснення певних положень, привертання уваги учнів до складних або проблемних питань у навчальному матеріалі, мотивації пізнавальної діяльності, актуалізація опорних знань [27, с. 43].

Загалом інтерактивні вправи застосовуються на різних етапах уроків мови. На етапі мотивації навчальної діяльності та підготовки до сприймання нового матеріалу використовують такі нескладні інтерактивні технології, як «Мозковий штурм», «Криголам», «Мікрофон», «Незакінчене речення», «Асоціативний куц». Під час засвоєння навчального матеріалу застосовують уже складніші технології: «Акваріум», «Ажурна пилка», «Ситуативне моделювання», «Прес». На підбитті підсумків доречними є технології «Займи позицію», «Дерево рішень». На всіх етапах уроку можна застосовувати групові форми роботи: робота в парах, малих групах.

3.6. Формування культури і техніки усного українського мовлення першокласників

В умовах національного та соціально-культурного відтворення, становлення державності та демократизації суспільства, відродження інтелектуального та духовного потенціалу громадян України, розширення сфер функціонування української мови як державної особливої ваги набуває культура усного мовлення - найважливішого засобу спілкування, виховання і всебічного розвитку особистості. Відповідно до сучасних потреб прийнято документи, які визначають шляхи реалізації наскрізного завдання в галузі мовної освіти - обов'язкового опанування кожним громадянином України української державної мови. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, окреслюючи перспективи подальшого вдосконалення навчально-виховного процесу, наголошує на тому, що "освіта сприяє формуванню високої мовної культури та мовної компетентності громадян, поваги до державної мови" [1, с. 60 - 61]. Відтак, особливої значущості набуває робота, спрямована на формування культури українського мовлення, починаючи з початкової ланки загальноосвітньої школи, оскільки набуті в молодшому шкільному віці лінгвістичні знання та мовленнєві вміння стають підґрунтям комунікативної досконалості та нормативності мовлення.

Проблема культури мовлення завжди була у центрі посиленої уваги вітчизняних лінгвістів і методистів (Н. Д. Бабич, І. К. Білодід, О. М. Біляєв, С. Я. Єрмоленко, М. А. Жовтобрюх, А. П. Каніщенко, А. П. Коваль, Л. І. Мацько, М. І. Пентиліук, М. М. Пилинський, В. М. Русанівський та ін.). Вченими визначено питання мовної культури людини та суспільства, теорії мовної норми, комунікативні якості культури мовлення. Для нашого дослідження становлять інтерес лінгводидактичні засади навчання мови (А. М. Богуш, Н. А. Пашковська, А. Є. Супрун, О. Н. Хорошковська та ін.), психологічний та психолінгвістичний аспекти породження та особливостей усномовленнєвих висловлювань, які досліджували Л. С. Виготський, М. І. Жинкін, І. О. Зимня, О. О. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн, І. О. Синиця та ін.

Успішному розв'язанню цієї проблеми сприяють дисертаційні дослідження (Л. В. Барановська, Л. М. Головата, В. А. Каліш, Г. А. Олійник, Т. П. Рукас, В. Д. Усатий та ін.). Однак дослідниками висвітлено питання вдосконалення мовної майстерності тих, хто вже одержав шкільну освіту, тоді як систематична робота щодо формування й удосконалення мовленнєвої культури, саме учнів початкової школи, залишається актуальною і водночас недостатньо розробленою. Окремі аспекти розвитку мовленнєвої культури школярів початкової ланки знаходимо, аналізуючи дослідження методичного характеру: становлення і розвитку орфоепічних норм мовлення молодших школярів (М. С. Вашуленко), прийоми вироблення у дітей навичок україномовного етикету (Р. М. Миронюк), формування орфографічних норм української мови у російськомовних першокласників (Р. І. Черновол-Ткаченко) тощо.

Однак пошук шляхів оптимізації мовного виховання, перш за все формування нормативного українського мовлення учнів, нашу думку, розроблений та досліджений недостатньо.

Як показує досвід, для підвищення ефективності оволодіння культурою і технікою усного мовлення шестирічними першокласниками необхідно під час оволодіння загальномовленнєвими вміннями та навичками впроваджувати науково обґрунтовану та методично доцільну педагогічну технологію формування культури і техніки усного українського мовлення, яка включає поетапність засвоєння основних комунікативних ознак мовленнєвої культури, раціональне використання адекватних методів, прийомів і засобів мовленнєвого розвитку, відповідну організацію навчально-мовленнєвої діяльності шляхом мовного забезпечення і побудови системи вправ.

Розробляючи експериментальну методику формування культури і техніки усного мовлення шестирічних першокласників, необхідно врахувати психологічні особливості дітей цього віку.

З урахуванням зазначених психологічних особливостей на матеріалі букваря було розроблено систему навчальних вправ, спрямованих на формування умінь:

1) вільно **володіти** диханням, тобто без поспіху заповнювати легені достатньою для проговорювання кількістю повітря, раціонально дозувати його при промовлянні слів, словосполучень і висловлень;

2) уміло **керувати голосом**, забезпечуючи звучне, варійоване висотою, силою, темпом і тембром (забарвленням) говоріння або читання вголос як виду мовленнєвої діяльності;

3) **виробити навички** чіткої, ясної артикуляції (тобто роботи мовних органів, спрямованих на творення звуків; інакше кажучи, — дикції) **звуків**;

4) засвоїти і бездоганно **оперувати орфоепічними** (від *орфоенія* — «правильна вимова») **нормами**.

Однак, працюючи над виробленням умінь прилюдного говоріння або читання, слід бути свідомим того, що техніка мовлення сама по собі не існує. Вона є знаряддям, за допомогою якого втілюється зміст повідомлюваного. Задум виступу перед аудиторією, характер розмови, ситуація спілкування, а в читанні жанр (поетичний, прозовий), тема твору диктують їх інтонаційне оформлення. Вироблення навички техніки мовлення треба починати із знайомства з текстом твору чи уривка, з усвідомлення характеру переданих у них думок.

У повсякденні мовець не задумується над тим, як дихає, бо дихання — природний процес. Його не помічають. Однак, наприклад, для спортсменів багатьох видів спорту важливо уміти дихати. Бігуни на спринтерських (коротких) і стайерських (довгих) дистанціях досягають рекордів завдяки натренованому диханню.

Фізіологічний процес дихання здійснюється трьома фазами: повільний вдих — повільний видих — пауза. При говорінні (а також читанні) цей ритм порушується. Так, витративши повітря на проговорювання, мовцеві треба швидко підготувати легені до подальшого акту говоріння. Це й викликає скорочення першої фази (вдиху) дихання. Що ж до другої — видиху, то вона при говорінні одразу не настає, як буває при

звичайному диханні. Зумовлюється це необхідністю підготуватись до проговорювання наступної фрази (під фразою розуміються і речення, і його частини, обмежені короткими паузами). Цим викликається пауза, якої при фізіологічному процесі дихання після першої фази немає. Видих при говорінні не довільний: він може бути швидкий і уповільнений, з паузами і без них. Залежить це від ситуації мовлення, задуму розповіді чи змісту твору при читанні. З цього легко зробити висновок, що процес говоріння і читання вголос вимагає уваги до керування диханням — важливим засобом техніки мовлення.

Розглянемо, що вкладається в поняття «керувати диханням».

Почнемо із запитання: яку кількість повітря слід набирати в процесі мовлення? Відповідь не таїть нічого незвичного: повітря треба вдихати стільки, щоб вистачило проговорити (чи прочитати) відрізок мовлення до паузи, зумовленої логічним завершенням фрази і потребою чергового вдиху. Що ж для цього необхідно зробити?

Дехто гадає, що найкращий спосіб бути готовим до говоріння — вдихнути якомога більше повітря. Це — хибне переконання. Набраним «по вінця» повітрям можна не скористатися: воно вирветься в першу секунду. Про керівництво диханням у цьому випадку годі думати. В ефективному керуванні диханням важливу роль відіграє розвинене грудно-черевне (глибинне) дихання. На відміну від плечового (поверхового) воно дозволяє повністю заповнити легені повітрям. Обсяг набраного при грудно-черевному диханні повітря дозволяє вільно володіти голосом, дає змогу тривалий час, не перериваючи мовленнєвого потоку, вести розмову або читати. Розвивати саме такий тип дихання — одне із завдань освоєння техніки мовлення.

Ведучи розмову чи читаючи, не слід звільняти дихальний апарат до кінця. У ньому завжди має залишитися невеликий запас повітря. Це попередить квапливе поглинання повітря і забезпечить непомітний, беззвучний вдих. Звичайно вдихають і видихають через рот і через ніс. Гігієнічно виправданим вважається дихання через ніс. Годиться дотримуватись гігієнічного правила. Але, набираючи повітря носом, не обов'язково закривати рот.

Виконання вправ слід починати з глибоким переконанням, що вміти дихати — перший, але важливий крок до володіння голосом — головним інструментом виразності, дохідливості й естетичного впливу на співбесідника і слухача.

Наведемо приклади вправ на володіння диханням.

1. Прослідкуйте за тим, як зовні проявляється грудно-черевне дихання. Грудна клітка дещо підіймається. Проте плечі не повинні «ходити» вгору-вниз. Повітря вдихайте носом, прагніть робити це беззвучно. Позбавляйтесь спокуси заповнювати легені «по вінця».

2. Перевірте, як довго ви можете без поспіху видихати повітря до повного видиху (це — вправа без говоріння). Для цього зробіть спокійно глибокий вдих і повільно видихайте. Завдання вправи — розвинути грудно-черевне дихання.

До такої вправи бажано вдаватися і в подальшому.

3. Про себе прочитайте вірш " Карпати" (уведіть у звичай обов'язкове знайомство з пропонуваним текстом привиконанні всіх наступних вправ):

Знов зелені стали
гори навесні,
з полонини чути
співи голосні.
І трембіти десь
над горами гудуть,
то вівчарики
з отарами ідуть.

Джерельце

Джерельце під вербою
виблискує водою.
Прийду до нього й до ладу
порозчищаю, обкладу.
І задзвенить, і заспіва
вода джерельна, мов жива.

Кілька разів уголос прочитайте цей текст: а) читаючи вірш, зупиняйтесь у кінці кожного рядка; в час пауз робіть вдих;

б) прочитуючи по два рядки, вдихайте глибоко, але непомітно і не «по вінця».

4. На одному вдиху прочитайте кожен рядок чотиривірша, зупиняючись для видиху в його кінці:

Пісенька весняної води

З гір на долину
біжу, стрибаю, рину.
Місточки збиваю,
всі гребельки зриваю...
Лесі Українка

5. Вивчіть напам'ять скоромовки. Вимовляйте їх одним видихом.

а) Марина варила,
а Лариса солила.
б) У полі просо, на просі роси.
Роса росила, коса косила.
в) Кіт котив
каток по току,
коток попав
на лапу коту.
г) Ми носили воду в ситі,
та дерева не політі.
Воду в ситі не носити,
саду ситом не полити.

Згадаймо, що таке інтонація. Інтонація — поняття широке. Вона складається з ряду елементів. Назвемо їх. Це — паузи, зміна висоти, сили, темпу, тембру (забарвлення) голосу, — тобто те, що характеризує його гнучкість.

Відомо, що роль пауз — відокремлювати одну від одної фрази, виділяти слово чи словосполучення, на які припадає логічний наголос. За висотою протиставляється вимова слів чи їх сполук — високо чи низько, за силою — сильно чи слабо, за темпом — швидко чи повільно. Тембральні розрізнення надто різноманітні: це і вираження лагідності чи грубості, і передача холодності або приязності, і відтворення байдужості чи зацікавленості. Сукупність перелічених вище засобів усного мовлення: паузи, висоти, сили, темпу, тембру, які оформляють висловлення, — становить інтонацію.

Жоден з названих елементів інтонації не існує окремо один від одного в звуковому потоці. Тільки у взаємопов'язаності вони складають звукове вираження єдиного змістового цілого.

Завдяки інтонації досягається розрізнення речень за метою висловлювання — розповідних, питальних, спонукальних, за вираженням емоцій — окличних, неокличних. З її участю виділяються слова відповідно до їх смислової значимості (логічний наголос), синтаксичної ролі (однорідні, відокремлені члени речення). Це відомо з шкільного курсу української мови.

Не підлягає сумніву, що ті, хто працює над цим посібником, тією чи іншою мірою володіють голосом: уміють виразно (ясно, чітко) читати, відповідно інтонувати запитання й оклик, дієприкметниковий та дієприслівниковий звороти і безсполучникове складне речення.

Пропонована робота над освоєнням інтонації передбачає закріпити відоме і найголовніше — сформувати сталі навички усвідомленого використання інтонації як необхідного інструмента усного мовлення. Сприятиме цьому виконання вправ.

Працюючи над ними, не слід домагатися чогось незвичного. Читання текстів чи декламування віршів мають бути природними, відповідними голосу чи ця чи декламатора. Тим більше недоцільно переймати інтонацію актора чи естрадного читця-декламатора. Не будучи природною для вас, вона не закріпиться і не перетвориться в постійну навичку. Доцільніше працювати над удосконаленням власного голосу.

З чого ж почати? Із звичайного читання вголос. Бажано включити до свого розпорядку дня щоденне голосне читання щонайменше двох сторінок тексту будь-якого жанру: прозового, віршового, газетного. Мета таких вправ — натренувати очі в розширеному охопленні надрукованого тексту, привчити себе чути і контролювати чітку вимову звуків, виробити вміння добирати інтонаційне оформлення, відповідне змісту.

У набутті інтонаційної гнучкості голосу допоможе освоєння кожної з складових частин інтонації. Почнемо з паузи.

Паузою, як відомо, закінчується речення. Великою чи малою — залежить від смислових зв'язків речень, об'єднаних у текст.

Пауза бере участь і в поділі висловлення на інтонаційно-смислові частини, що сприяє усвідомленню його змістового наповнення.

Місце паузи між синтагмами визначається змістом, вкладеним у конкретне висловлення. Тому межі синтагм можуть змінюватись залежно від того, що воліє сказати мовець або як декламатор розуміє й інтерпретує текст.

Вироблення гнучкості голосу потрібно починати з вправ на виділення і дотримання пауз як одного з істотних засобів оформлення думки.

1. Перед читанням наведених уривків ознайомтесь з кожним з них. Читаючи, дихайте вільно. Пам'ятайте, що мала пауза не свідчить про закінчення розповіді, тому синтагма не має інтонаційного завершення, як це спостерігається в кінці висловлення - речення.

а) Україна - край наш славний,
аж по Чорне море.

Україна - і лан пишний,
і степи, і гори.

б) **Кожушок**

Йшов сніжок на торжок
продавати кожушок.

Кіт купив того кожуха,
загорнувсь по самі вуха.

Як забіг у нім до хати,
хутро стало розтавати.

Сів Воркотик за мішком
та й умився кожушком.

Платон Воронько

Сила голосу залежить від правильної координації двох складників голосотворення: дихання й артикуляції (творення) звуків. Щоб голос був сильним, його необхідно забезпечити достатнім для інтенсивного проговорювання струменем повітря. Звідси вимога — своєчасно і належно заповнювати легені повітрям. Це — одна з умов надання голосу сили. Другою умовою є підкреслена артикуляція звуків, яка виявляється в чіткості їх проговорювання. Отже, енергійно видихуваний струм повітря й напружена артикуляція звуків створюють звучність мовлення.

Окрім цього, силу голосу надає протягування наголошеного складу, що також пов'язано з умінням дихати.

Разом з роботою над подоланням "беззвучності" голосу необхідно навчитись співвідносити силу голосу з приміщенням, у якому доводиться говорити чи озвучувати текст.

Нарешті, застереження: не можна ототожнювати силу звучання з криком, оскільки поняття ці різні. Крик — це надмірно гучна вимова, яка супроводжується перенапруженням голосових зв'язок, що приводить до «зриву» голосу.

Такі найбільш суттєві рекомендації щодо подолання слабкості голосу. У досягненні успіху треба покладатися тільки на власне бажання і сумлінність у виконанні вправ, що передбачають розвиток глибокого дихання і чіткого проговорювання звуків.

1. Для вироблення енергійності видиху і напруженості артикуляції пропонуємо такі завдання:

а) шепотом прочитайте наведений нижче текст; читайте так, щоб чуто було всім присутнім в класі. Намагайтесь прочитувати кожне слово до кінця, не «ковтаючи» останніх складів. Зупиняйтесь у кінці абзаців. Дотримуйтесь пауз усередині речень. Нагадуємо, що шепіт — це варіант усного мовлення, при якому звуки вимовляються без участі голосових зв'язок, але енергійно, ясно;

б) цей же текст з усіма запропонованими вище застереженнями прочитайте вголос. Намагайтесь читати так, щоб вас було чути в приміщенні, де ви читаєте;

2. Тричі прочитайте текст: один раз — шепотом, другий — тихим голосом, але з намаганням чітко промовляти кожен звук, третій — середнім, притаманним вам голосом. Зверніть увагу на те, чи чути ваш голос у приміщенні, в якому ви виконуєте вправу.

Як діждемо літа,
то нажнемо жита,
літечко тепленьке,
жито золотеньке.
Жали женчики, жали,
серпики поламали.
Серпики золоті,
женчики молоді.

Виконайте цю вправу ще раз.

3. Не поспішаючи, з властивою вашому голосу силою читайте текст, протягуючи наголошені склади. Вслухайтесь у виразне (ясне і чітке) проговорювання кожного звука, складу, слова. Робіть паузи і кожного разу набирайте повітря.

Можна все на світі
вибирати, сину,
вибрати не можна
тільки Батьківщину.

Василь Симоненко

Голос кожної людини має три реєстри, тобто три частини звукоряду, які різняться за висотою звучання: низький, середній і високий. Середній — той, який властивий мовцю: індивідуальний. Від цієї нейтральної відмітки голос може підвищуватись чи понижуватись. Таку зміну висоти звучання називають зміною тону (або тональності) голосу. За висотою тону варіюються речення розповідного, питального, спонукального типу.

Розповідне речення характеризується зниженням тональності на його кінці.

Питальні речення варіюють тональність залежно від того, яке з слів виділяється як основне для запитання.

Спонукальні речення характеризуються подовженням і посиленням наголошеного складу в інтонаційно виділеному слові.

Наведемо приклади вправ.

1. Правильно проінтонуйте речення.

а) Косарі

Рано. А косарі в полі.

Вони косили просо. На просі краплини роси. Красиво в полі!

б) Сонце пече.

Липа цвіте.

Жито поспіває.

Коли це буває?

в) "Ой вишеньки-черешеньки,

червоні, спілі,

чого ж бо ви так високо

виросли на гіллі?"

г) Джміль

Піднімає джміль фіранку,

каже: - Доброго вам ранку!

Як вам, бджілко, ночувалось?

Чи дощу не почувалось?

Ліна Костенко

Найвідчутніше різні тони розпізнаються в читанні діалогів.

Прослідкуйте за зміною тональності при читанні вірша:

Зайчику, зайчику

(народна пісенька)

- Зайчику, зайчику,

де ти бував?

- У березовім гайочку,

на зеленому горбочку

квіточки зривав.

- А кого ти, зайчику,

там зустрічав?

- Співучого соловейка

на калиновім гіллі

та знайому лисоньку

у старій норі

Кілька разів прочитайте пісеньку. Щоб визначити тональний малюнок кожної репліки, можна скористатися такою порадою: слова автора читати середнім тоном, репліки персонажу — високим або низьким.

Темп відіграє істотну роль в усному мовленні й читанні.

При читанні рекомендується: діалог проговорювати швидко (помірно швидко!), монолог — повільно. Починати читання чи розповідь слід розміреним темпом, щоб «настроїти» слухача на сприймання обставин оповіді чи змісту твору. У такому ж темпі необхідно завершувати читання чи розповідь.

Пропонуємо такі вправи.

Щоб розвинути чуття темпу, різним темпом читайте кожну приповідку. Коли мороз міцніє, тоді лід товстіє.

Хоч і мороз припікає, зате комарів немає.

Хоч лютий лютує, а весну чує.

Пташка красна пір'ям, а людина знанням.

Ранні пташки росу п'ють, а пізні слізки ллють.

2 По кілька разів читайте скоромовки: спочатку повільно, а потім швидше і швидше. Чітко вимовляйте кожне слово.

а) Жатка в полі жито жне,
жатку жайвір дожене.

б) У голубки-горлички
туркотливе горлечко.

Горличка туркоче,
горличка воркоче.

в) Бурі бобри брід перебрели,
забули бобри забрати торби.

3 Як відомо, за розміром загадки короткі, але вони включають перелік важливих ознак (рис, дій), на яких ґрунтується відгадка. Тому загадку треба промовляти так, щоб слухач встиг почути і здогадатись про предмет загадки. Прочитайте загадку, визначте паузи, наголоси в багатоскладових словах. Білі овечки по небу блукали, впали додолу, в річку попали.

Чорна корова всіх зборола.

А білий віл усіх звів.

Я багато підіймав,

бо велику силу мав,

без втоми я трудився,

будівельникам згодився.

На кожному уроці першокласники виконували вправи на артикуляцію звуків. Учням пропонувалися: мовна розминка, фонетична зарядка, ігри. Для цього використовувався матеріал букваря: чистомовки, скоромовки, загадки, вірші, смішинки, пісеньки, прислів'я, закликанки тощо.

3.7. Нестандартні форми як засіб модернізації процесу навчання української мови учнів початкової школи

Якісна підготовка майбутнього вчителя в контексті його мовної і мовленнєво-методичної підготовки виходить на рівень його базової професійної компетентності, оскільки вона безпосередньо корелює з мовленнєвими вміннями застосовувати інтерактивні методи навчання. Школа чекає на вчителя, який не стоїть над дитиною, а спілкується і діє спільно з нею. Він уміє організувати діалог, дискусію, групову роботу, володіє різними засобами підтримки уваги і працездатності учнів, їхньої мотивації до навчальної праці, яка вимагає активної мовленнєвої діяльності.

Очевидно, одним із можливих варіантів розв'язання проблеми може стати застосування нестандартних форм проведення уроків.

Швидкий розвиток науки, зростання обсягу інформації потребують від сучасної школи підготовки активних, самостійних людей, які б мали високі творчі здібності та володіли певними якостями: уміли самостійно критично та творчо мислити; знаходити шляхи вирішення проблеми; грамотно опрацювати інформацію; удосконалювати розвиток особистої моральності, інтелекту, культурного рівня. У зв'язку з цим педагоги все більше усвідомлюють гостру потребу в удосконаленні форм навчання.

Модернізація мовно-літературної освітньої галузі Державного стандарту передбачає формування в молодших школярів соціальних навичок і, насамперед, спільну працю в парах, у групах з різною кількістю дітей. Така навчальна співпраця виховує в школярів повагу до інших, уміння дати оцінку роботі інших або висловлювати з цього приводу критичні зауваження, змінювати свою думку у разі переконливих аргументів інших учасників спільної роботи і т. ін. Для цього треба перетворити кожен урок у школі на урок-мислення-спілкування, урок-діалог.

Практичний досвід переконує нас у недостатній ефективності традиційного уроку для розв'язання названих вище проблем, тому науковці та педагоги-практики беруть за мету створення нових форм і методів навчання, які б дали змогу реалізувати завдання, що стоять перед сучасною школою:

- формувати в учнів розвинуте критичне мислення, здатність мати власну точку зору та поважати точку зору інших;
- виробляти навички ефективного спілкування, які дають змогу вступати в контакти з усіма людьми, уникати конфліктних ситуацій;
- навчати творчо працювати, вирішувати різноманітні проблеми;
- формувати бачення самого себе у взаємозалежності з іншими [10].

Очевидно, одним із можливих варіантів розв'язання проблеми може стати застосування нестандартних форм проведення уроків.

Зупинимося на термінологічних ознаках поняття «нестандартний урок». У численних публікаціях паралельно існують два терміни на позначення цього поняття: «нестандартний» та «нетрадиційний» урок.

Існує кілька поглядів на нестандартний урок.

На думку О. Антипової, В. Паламарчук, Д. Рум'янцевої, суть нестандартного уроку полягає в такому структуруванні змісту і форми, яке б викликало насамперед інтерес учнів і сприяло їхньому оптимальному розвитку й вихованню [1]. Л. Лухтай називає нестандартним такий урок, який не вкладається (повністю або частково) в межі виробленого дидактикою, на якому вчитель не дотримується чітких етапів навчального процесу, методів, традиційних видів роботи [4]. Е. Печерська бачить головну особливість нестандартного уроку у викладанні певного матеріалу у формі, пов'язаній з численними асоціаціями, різними емоціями, що допомагає створити позитивну мотивацію навчальної діяльності [24]. О. Митник і В. Шпак наголошують, що нестандартний урок народжується завдяки нестандартній педагогічній теорії, вдумливому самоаналізу діяльності вчителя, передбаченню перебігу тих процесів, які відбуваються на уроці, а найголовніше – завдяки відсутності штампів у педагогічній технології [19].

О. Антипова, Д. Рум'янцева і В. Паламарчук, простежуючи історію розвитку уроку як основної форми навчання в школі, зауважують, що нестандартні заняття активно з'являлися тоді, коли в суспільстві відбувалися кардинальні зміни, реформи [1]. Так, у 20-х роках минулого століття народилися урок-суд, урок-диспут, урок-екскурсія, урок у полі, урок-ярмарок та ін., 60-ті роки дали життя коментованим і цілісним (узагальнюючим) урокам. Згодом кількість таких форм організації навчальної діяльності зросла.

На думку М. С. Вашуленка [18], термін «нетрадиційний урок» поступається іншому, що більш точно відображає сутність означуваного поняття, – «нестандартний». Це урок, позбавлений шаблону, трафарету в його організації, він ґрунтується на оригінальному, творчому підході у визначенні змісту, методів, засобів навчання.

У переважній більшості методичних праць науковців (Т. Байбара, Н. Вакарчук, Л. Варзацька, Т. Гусак, О. Кузьменко, О. Савченко, Г. Тарасенко, В. Шпак, І. Волкова, О. Митник, І. Мушак, Т. Пасічник) нестандартний урок розглядається як нова форма уроку. Аналізуючи істинність такого формулювання, нагадаємо, що урок сам є формою організації навчання. Тому одна форма (нетрадиційний урок) не може бути формою іншого (уроку в цілому). З огляду на це будемо розглядати нестандартні уроки як новий тип або клас уроків, які мають гнучку структуру, характеризуються особливою довірчою атмосферою між учасниками навчального процесу, що створює максимально сприятливі умови для перетворення учнів на активних суб'єктів цього процесу.

Істотними ознаками нестандартного уроку є:

- 1) гнучкість структурної побудови;
- 2) зміна усталених функцій вчителя й учнів;
- 3) активне застосування групових форм роботи;
- 4) максимальна реалізація міжпредметних зв'язків.

1. Розпізнавальною ознакою нестандартного уроку є його гнучка структурна організація. Адже саме стандартизовану, канонізовану чотирикомпонентну структуру традиційного уроку дослідники і вчителі вважають найістотнішим недоліком такого типу уроку. Відмова від жорсткої побудови навчального заняття розкріпає вчителя, сприяє можливості урізноманітнювати методику і техніку його проведення.

2. На нетрадиційних уроках учні є активними суб'єктами навчально-пізнавальної діяльності. За таких умов школярі стають зацікавленими односторонніми, рівноправними співучасниками педагогічного процесу. Суб'єкт суб'єктний тип взаємодії вчителя й учнів на нестандартному уроці не варто розглядати як опозицію чи альтернативу суб'єкт-об'єктному типу взаємодії. Адже, перебуваючи в позиції суб'єкта процесу засвоєння знань, учень продовжує залишатися об'єктом навчального процесу, оскільки цей процес проектується, планується вчителем і здійснюється під його керівництвом.

3. Уроки на зразок ділової чи рольової гри, уроки-змагання передбачають розподіл учнів на невеликі групи, кожна з яких виконує окреме завдання.

4. Така співпраця сприяє формуванню позитивної мотивації навчання, розвитку відповідальності, взаємопідтримки. Групова діяльність задовольняє природну потребу дитини в спілкуванні. Відбувається взаємозбагачення учнів шляхом обміну інформацією і цінностями, формуються комунікативні навички.

5. Інтегровані, міжпредметні уроки дають можливість формувати цілісне уявлення про проблему, яка вивчається. Активна позиція учня в ситуації критичного аналізу інформації, здобутої з різних джерел, має важливе значення для підвищення ефективності його навчальної діяльності.

Отже, нестандартний урок як педагогічна інновація – це результат модифікації й удосконалення традиційного уроку шляхом внесення змін у його структурну побудову, методичне орієнтування, форму взаємодії вчителя й учнів, що сприяє підвищенню пізнавальної активності і самостійності учнів, посиленню їхньої суб'єктної позиції в навчальному процесі.

Класифікація нестандартних уроків ще не склалася, але добірка їх уже досить різноманітна. Аналіз робіт науковців (Т. Байбара, Н. Вакарчук, Л. Варзацька, Т. Гусак, О. Кузьменко, Е. Печерська, О. Савченко, Н. Стяглик, Г. Тарасенко, В. Шпак), методистів (В. Авер'янова, Д. Вельбрехт, В. Заворотнюк, Г. Лисенко, Л. Лухтай, Н. Токар, В. Чекіна), ознайомлення з досвідом роботи педагогів-практиків (В. Бутрім, І. Волкова, І. Гуревич, Н. Гордуз, В. Демчук, Л. Доренська, Л. Козоріз, Г. Крупська, О. Митник, І. Мушак, І. Опанасець, Т. Пасічник, П. Пашаніна, Л. Пензар, О. Полєвікова, Л. Тумакова, Т. Шафрай) дають змогу зробити висновок про те, що форми уроків, які застосовуються в сучасній початковій школі, можна згрупувати так:

- бінарні уроки;
- інтегровані уроки;
- віршовані (римовані) уроки;
- уроки-ігри.
- уроки-дискусії;
- уроки-дослідження;
- уроки-звіти;
- уроки-змагання;
- уроки-мандрівки;
- уроки – сюжетні замальовки.

Бінарними називають заняття, на яких матеріал теми уроку подається блоками з різних предметів. Такий нестандартний урок готують учителі-предметники, кожен з яких проводить етап (блок) уроку відповідно до того предмета, який викладає. Підготовкою до проведення таких занять є етапи підготовки:

- ознайомлення вчителів-предметників з чинними програмами;
- знаходження суміжних тем у програмах з різних предметів;
- складання структури майбутнього уроку;
- написання спільного плану-конспекту.

Близькими до бінарних за змістом підготовчої роботи є інтегровані уроки. У підготовці та проведенні таких уроків може брати участь кілька вчителів. На підготовчому етапі важливо визначити зміст та обсяг навчального матеріалу з

різних галузей знань, вибрати форми та методи реалізації навчального матеріалу, виділити об'єктивно існуючі зв'язки між базовими знаннями, які можна інтегрувати. Практика проведення інтегрованих занять підтвердила дієвість алгоритмічної структури в його підготовці:

- 1) Визначення об'єкта, що вивчається.
- 2) З'ясування можливих зв'язків з іншими науками.
- 3) Добір інформації про об'єкт із позиції основного навчального предмета.
- 4) Добір додаткової інформації про об'єкт із погляду інших взаємопов'язаних предметів.
- 5) Висновок.

Однак потрібно пам'ятати, що не всі предмети й теми можна інтегрувати. Найефективнішим є інтегрування предметів мовного циклу за зразком:

- читання – мова;
- мова – читання, народознавство, музика;
- читання – природознавство;
- мова – природознавство.

Як бачимо, таке інтегрування предметів здатний забезпечити вчитель початкових класів, який за своєю професіограмою є вчителем-багатопредметником.

На інтегрованих уроках споріднений матеріал різних галузей знань спресовується навколо однієї теми, розглядається з різних боків. Таке різнобічне сприймання лінгвістичних явищ значно скорочує час на їх опанування. Інтегровані уроки сприяють мовленнєвому розвитку учнів, формують уміння користуватися в діалоговому спілкуванні широкою аргументацією, що охоплює знання з різних наук.

Віршовані (римовані) уроки – це такі нестандартні форми організації навчального процесу, які проводяться на віршованому матеріалі. Усі етапи такого уроку, всі завдання, пояснення – римовані тексти. Подібні уроки максимально зосереджують увагу школярів, бо матеріал подається стисло – віршами, і не можна пропустити основного, треба чітко виділити його і зробити висновки. Досвід учителів, що хоча б зрідка застосовують віршовані уроки, показує, що після їх проведення діти «граються у рими», намагаються самі складати вірші.

До уроків-дискусій належать урок-діалог, урок-диспут, урок запитань і відповідей, урок-круглий стіл, урок-прес-конференція, урок-проблемний стіл, урок-семінар, урок-суд, урок-телеміст тощо.

Такі уроки проводяться після вивчення певної теми з метою поглиблення і систематизації знань школярів.

Отже, уроки-дискусії дають добру нагоду виявити різні позиції зі складного питання, залучити учнів до активної роботи, сприяють розвитку їхніх пізнавальних інтересів, збагаченню лексичного запасу, необхідного для висловлення своїх думок в усній чи письмовій формі. Уроки-дискусії розширюють досвід спілкування, оскільки особлива увага під час їх проведення приділяється саме формуванню вмінь запитувати і відповідати.

Навчання не може існувати без постійного навчального спілкування, при якому учень, зрозумівши, чого він не знає, не вміє робити, сам починає активно діяти, включаючи в цей процес учителя як більш досвідченого партнера. Думка учителя при цьому сприймається дітьми як одна з можливих точок зору, яку треба співвіднести з власною і думками інших учнів. Необхідність такого спілкування випливає з природи пошукової, дослідницької діяльності, за якої пошук істини поодиноці неможливий, необхідний колективний пошук, який супроводжується постійним обміном думками.

Молодші школярі завжди готові працювати разом і отримують задоволення від такої взаємодії на уроці. Проте через невміння узгодити свої дії з діями інших швидко втрачають інтерес до цієї форми роботи. Щоб підтримати і розвинути зацікавленість до різноманітних форм групової роботи, учнів слід цього навчати. Але як? Як домогтися, щоб у взаємодії з ровесниками в учнів накопичувались не тільки знання, а й формувались уміння і навички, розвивалась мотивація до співпраці, переживань від спільних досягнень?

Форми групової організації навчання представлені у схемі.

Групи за складністю завдань	Альтернативні форми	Групи за інтересами
Робота в малих групах	Робота в групах за кількістю	Робота в великих групах
Робота в парах		Рольові групи

Проаналізувавши основні форми групової організації навчальної діяльності молодших школярів, переконуємося, що групова робота на уроці – це організація навчання на основі співробітництва зі спільною навчальною метою і чітко розподіленими завданнями для кожного.

Запроваджуємо групову роботу за таким планом:

1 етап (1 клас) – спілкування і співпраця.

- 1.1. Психологічна діагностика готовності дітей до навчання в школі;
- 1.2. Заохочування дітей до спілкування через гру;
- 1.3. Створення уявних ситуацій;
- 1.4. Використання діалогів;
- 1.5. Робота в парах.

2 етап (2 і 3 класи) – розвиток позитивного ставлення до спільної діяльності.

- 2.1. Використання пошукової діяльності на уроках;
- 2.2. Розв'язування пізнавальних завдань у групах постійного чи змінного складу.

Діти, які виховуються у дошкільних навчальних закладах, у травні проходять психологічну діагностику, яку проводять практичні психологи шкіл за певними затвердженими методиками, тож приходять до школи з індивідуальними

психологічними картками. Інші діти на базі школи проходять тестування, що включає психологічну готовність дитини до навчання, мотивацію навчання, інтелектуальний рівень, логічне мислення, узагальнення понять, розвиток мовлення, короткочасну та зорову пам'ять.

Великого значення у розвитку активності учнів на уроках у 1 класі надаємо гри, змагання. Спільно виконане загальне завдання, внесення посилюючого доробку у працю свого колективу, захоплення від спілкування в процесі спільної праці – це створює комфортні умови для кожної дитини, щоб навчальна діяльність позбулась негативного психологічного напруження і перетворилась у радісний, цікавий процес. Отже, залучення дітей до гри, в тому числі "вчитель – учень", має мотиваційний ефект. У такій формі діти молодшого шкільного віку готові працювати з будь-яким матеріалом.

Підсумковою роботою першого етапу вважаємо роботу в парах, якій передувало створення уявних ситуацій та використання діалогів. Учні спільно виконують одне завдання, при цьому активно обговорюють його, перевіряють знання один одного. На нашу думку, доцільно цю роботу проводити під час перевірки домашніх завдань, словникових диктантів, самостійно виконаних вправ з підручника.

В учнів 2 та 3 класів необхідно розвивати позитивне ставлення до спільної діяльності. Поряд з класно-урочною системою застосовується робота в групах за вибором та інтересами. Ця форма неповторна, унікальна, бо в таких групах у дітей є можливість виконувати багато ролей (вони і лідери, і слухачі, і коментатори).

Найважливіша проблема для вчителя - це вміло організувати спільну роботу дітей, щоб їхня дискусія не переросла в суперечку. Узгоджувати свої дії допомагає дітям на перших порах уведення правил етикету:

- коли висловиш свою думку, запитай однокласників: "Ти згоден?", "А яка твоя думка?";
- якщо всі згодні, можна діяти далі;
- якщо є різні міркування, запитай один у одного: "Чому ти так гадаєш?", "А це можна довести?"

Активізувати пізнавальну діяльність школярів допомагає створення проблемної ситуації на уроках. Намагаючись не просто подавати готові істини, а викликати в дітей потребу самостійно знайти відповідь на запитання, створюємо на уроці "ситуацію успіху".

Співпраця учнів з учителем і своїми товаришами дає змогу послідовно, долаючи труднощі, йти до поставленої мети. Як стверджує відомий філософ, знання можуть бути купою каміння, що задавило б особистість. І знання можуть бути вершиною піраміди, на якій стоїть особистість. Тому треба постійно пам'ятати про піраміду засвоєння учнями навчальної інформації.

Ефективність засвоєння учнями навчальної інформації прямо залежить від ступеня активізації їх залучення до процесу навчання. Тому головним завданням вважаємо формування творчо розвиненої особистості, створення умов для співпраці.

За якими принципами створювати групи? Що необхідно враховувати? Рівень розумового розвитку, кількість хлопчиків чи дівчаток, тип темпераменту, стиль навчання чи інтереси дітей? Існує багато різноманітних думок. З досвіду роботи можу зробити висновок: найкраще, коли учні, оцінюючи свої можливості, вибирають різне за часом і складністю навантаження. Діти самовизначаються за допомогою різнокольорових карток, у них є можливість вибрати завдання, хто над чим має працювати. Кожен школяр відчуває, що він цікавий як особистість; у дітей пробуджується прагнення до спільної організації шкільного життя, формується здатність довільно регулювати свої дії, обґрунтовувати свою позицію і приймати думку іншого, якщо вона більш обґрунтована.

У процесі створення груп в учнів потрібно сформувати такі вміння:

- повагу до думок інших;
- вміння уважно слухати;
- вміння і навички викладати матеріал у формі повідомлення.

Робота школярів на уроці в групах чи в парах заохочує до спілкування між дітьми, уважного ставлення один до одного, допомоги. Тому в процесі спілкування в класі виробляються правила співробітництва. На перших етапах можна сформулювати два правила:

1. Виявляйте дружнє ставлення один до одного. Кожен із членів групи пишається своїми партнерами – це запорука успіху.

2. Повне взаєморозуміння – найважливіша умова успішності роботи.

Робота в групі надає учням можливості навчатись виконувати певні соціальні ролі, перебуваючи в різних позиціях: лідер і виконавець, слухач і коментатор. Зрозуміло, що вводити і відпрацьовувати співпрацю потрібно поступово, починаючи з найбільш зрозумілих і простих дій контролю та оцінювання, перевірки та вибору навчальних завдань. Поступово формуються наступні правила:

- Партнери повинні знати, що кожен із них робить і які завдання розв'язує.
- Кожен серйозно відповідає за свою частину справи.

Отриманий у дитинстві досвід є настільки вагомим і дійовим, що зберігає силу впливу на поведінку уже дорослої людини. Тобто досвід, позитивний чи негативний, має властивість залишати слід. Відтак у процесі роботи народжуються ще два правила:

- Ніхто з партнерів не має права наполягати на своєму варіанті рішення, але кожен може піти на компроміс і змінити власне рішення на користь іншого, що гарантує успіх для всіх.

- Будь-який успіх варто супроводжувати похвалою всіх членів групи, які були зайняті роботою, що вдало завершилася.

Коли учні оволодіють вищезгаданими правилами співробітництва, можна переходити до уроків-діалогів, уроків-диспутів. На таких уроках педагог ніколи не нав'язує дітям своїх думок, не вимагає, щоб їм обов'язково подобалося все, чого їх вчать, чи те, що є на сторінках підручників. Наприклад, ілюстрація "Зоряна ніч" викликає у дітей різні емоції, як позитивні, так і негативні. Одні милуються,

захоплюються місячним сяйвом, а інші - боязко сприймають невідоме, далеке, темне.

Отже, саме у процесі дискусії відбувається пошук співробітництва, співдружності, спільної організації шкільного життя.

Уроки-дослідження – це лінгвістична лабораторія учнів, що може реалізуватися у вигляді уроку-пошуку, уроку-знайомства, уроку-панорами ідей, уроку «Що? Де? Коли?» тощо.

Цінність уроків-досліджень полягає в тому, що під час їх проведення поєднуються індивідуальні та групові форми роботи. Це дає змогу формувати позитивну мотивацію до плідної співпраці, що сприяє активізації пізнавальних і мовленнєвих здібностей учнів.

Уроки-звіти – це нестандартні форми ведення навчально-виховного процесу, спрямовані на перевірку знань, умінь і навичок учнів з певних тем. Вибудовуючись у вигляді уроку-аукціону, уроку-заліку, уроку-інтерв'ю, уроку-концерту, уроку-презентації, уроку-ярмарку, уроку-огляду знань, такі нестандартні типи занять є прикладом особистісно орієнтованого стилю спілкування вчителя й учнів, що ґрунтується на довірі, підтримці навчальних зусиль дітей.

Значущість уроків-звітів безсумнівна: це і повторення вивченого мовного матеріалу, і розширення світогляду учнів, розвиток їхнього мовлення і мислення, уміння спілкуватися, виховання культури поведінки. У процесі проведення уроків-звітів у школярів формується просвітницький інтерес – бажання виконати поетичний твір, розказати про нього своїм однокласникам. А цей інтерес може впливати на подальшу освіту та самоосвіту дітей.

Уроки-змагання – це урок-конкурс, урок-турнір, урок-брейн-ринг, урок-вікторина, урок-КВК тощо. Проведення таких уроків робить процес навчання інтенсивним, оскільки він створює атмосферу змагання, виховує вміння співпрацювати, допомагає розкрити особистісні здібності задля перемоги своєї команди.

Отже, нестандартний урок – це важливий засіб реалізації творчої діяльності вчителя й учнів, який, крім усього, забезпечує активний мовленнєвий розвиток учнів початкової школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антипова О. Й. У пошуках нестандартного уроку / О. Й. Антипова, В. Ф. Паламарчук, Д. І. Румянцева // Радянська школа. – 1991. – № 1. – С. 65–69.
2. Афанасьєв П. О. Краткая методика родного языка / П. О. Афанасьєв. – М. : ГКЗ, 1925. – 63 с.
3. Афанасьєв П. О. Методика русского языка в средней школе : учеб. для пед. и учит. ин-тов / П. О. Афанасьєв. – М. : Учпедгиз, 1947. – 2-е изд., испр. – 268 с.
4. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення / Н. Д. Бабич. – Львів : Світ, 1990. – 232 с.

5. Бунаков Н. Ф. Родной язык как предмет обучения в начальной школе / Н. Ф. Бунаков. – СПб, 1877. – 99 с.
6. Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка / Ф. И. Буслаев. – Л. : Учпедгиз, 1941. – 246 с.
7. Вашуленко М. С. Буквар : підруч. для 1 кл. / М. С. Вашуленко, Н. Ф. Скрипченко. – 4-те вид., змін. – К. : Освіта, 2004. – 143 с.
8. Даценко О. А. Методика формування правописних навичок у першокласників : навч.-метод. посіб. / О. А. Даценко, С. П. Олійник. – Полтава, 2002. – 96 с.
9. Демчук Д. А. Нестандартні форми навчання / Д. А. Демчук, І. Я. Гукач // Рідна школа. – 1995. – № 9. – С. 65–67.
10. Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів початкової школи. Освітня галузь «Мова і література» // Початкова школа. – 2001. – №1. – С. 32.
11. Дорошенко С. І. Основи культури і техніки мовлення / С. І. Дорошенко. – Харків, 2002. – 142 с.
12. Дьяченко Г. Методика обучения правописанию / Г. Дьяченко. – М., 1881. – С. 84–119.
13. Жедек П. С. Списывание в обучении правописанию / П. С. Жедек, Л. И. Тимченко // Начальная школа. – 1989. – № 8. – С. 23–28.
14. Иванова В. Ф. Современный русский язык. Графика и орфография / В. Ф. Иванова. – М., 1976. – 135 с.
15. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова / Л. В. Коваль. – Донецьк : Юго-Восток, 2009. – С. 69–99.
16. Кучерук О. А. Перспективні технології навчання в шкільному курсі української мови / О. А. Кучерук. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 182 с.
17. Методика викладання української мови : навч. посіб. для учнів педучилищ і студ. педінститутів / за ред. С. І. Дорошенка. – 2-е вид., перероб. і доп. – К. : Вища школа, 1992. – 398 с.
18. Методика навчання української мови в початковій школі : навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / за наук. ред. М. С. Вашуленка. – К. : Літера ЛТД, 2010. – 364 с.
19. Митник О. Народження нестандартного уроку / О. Митник, В. Шпак // Початкова школа. – 1997. – № 12. – С. 11–23.
20. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1–4 класи. – К. : Освіта, 2012. – С. 10–17.
21. Олійник С. П. Ефективний засіб навчання грамоти / С. П. Олійник // Постметодика. – 1993. – № 3. – С. 45–48.
22. Олійник С. П. Письмо за зразком на уроках фонетики і орфографії української мови в системі розвивального навчання / С. П. Олійник // Розбудова національної початкової школи : тези всеукр. наук.-практ. конф. – Полтава, 1993. – С. 103–104.
23. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Любарська та ін. – К. : А.С.К., 2002. – С. 11.
24. Печерська Е. Уроки різні та незвичайні / Е. Печерська // Рідна школа. – 1995. – № 4. – С. 62–65.

25. Рамзаева Т. Г. Методика обучения русскому языку в начальных классах / Т. Г. Рамзаева, М. Р. Львов. – М. : Просвещение, 1979. – 431 с.
26. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підруч. – К. : Грамота, 2012. – С. 288–293.
27. Сиротенко Г. О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання / Г. О. Сиротенко. – Харків : Основа, 2013. – 180 с.
28. Соболев А. Критический обзор способов обучения правописанию / А. Соболев. – СПб, 1890. – 76 с.
29. Тимченко Л. І. Роль наукових понять у формуванні практичних умінь у навчанні / Л. І. Тимченко // Проблеми подальшого розвитку педагогічних і психологічних наук у світлі рішень XXV з'їзду КПРС : тези респ. наук. конф. – К., 1977. – С. 37–39.
30. Тихомиров Д. И. Чему и как учить на уроках родного языка в начальной школе / Д. И. Тихомиров. – М., 1911. – 362 с.
31. Томсон А. И. К теории правописания и методологии преподавания в связи с проектированным упрощением русского правописания / А. И. Томсон. – Одесса, 1903. – 104 с.
32. Торчинська Т. Інтерактивні технології на уроках української мови / Т. Торчинська // Сільська школа України. – 2010. – № 10. – С. 7–21.
33. Цінько С. Інноваційні методи в навчанні рідної мови / С. Цінько // Українська мова і література в школі. – 2014. – № 2. – С. 9–12.
34. Чабайовська М. І. Педагогічні технології навчання української мови та літературного читання в початковій школі / М. І. Чабайовська, Г. М. Гаєвська, Н. М. Гавриленко. – Тернопіль : Мальва-ОСО, 2015. – 188 с.
35. Чекіна О. Ю. Нестандартні уроки у початковій школі : метод. посіб. для вчит. / О. Ю. Чекіна. – Харків : Скорпіон, 2005. – С. 24–36.
36. Шереметевский В. П. Стаття по методике начального преподавания русского языка / В. П. Шереметевский. – 2-е изд. – М., 1914. – 265 с.

РОЗДІЛ 4. МОВА В СУЧАСНОМУ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОМУ КОНТЕКСТІ

Рудич Оксана

4.1. Окремі методичні аспекти ефективного використання англомовних літературних творів у навчально-виховному процесі

4.1.1. Проблема використання словника в контексті стимуляції інтересу до читання англомовних першоджерел

Упродовж останніх десятиріч потужний розвиток технічних засобів зв'язку та мовлення, широке впровадження нових комунікаційних технологій зумовили якісні зміни в інформаційній галузі. Книжка дедалі більше стає витісненою з кола дитячих інтересів. Сприймання відео-, кіно- та аудіо версій вимагає від дитини набагато менших розумових і психоемоційних зусиль. Це, в свою чергу, призводить до уніфікації, стандартизації людської свідомості, деперсоналізації особистості.

В той же час, у контексті викладання іноземної мови починаючи з першого класу загальноосвітньої школи надзвичайної актуальності набуває питання розробки педагогічних технологій використання англомовних першоджерел як засобу навчання з потужним методичним та педагогічним потенціалом.

Питання актуальності розробки даних педагогічних технологій широко досліджувалося відомими українськими науковцями: Т. Алієвою, Р. Белашовою, М. Волочай, О. Дем'янчуком, М. Лещенко, Л. Ляхоцькою, Г. Март'яною, Н. Миропольською, Д. Ольшанським, Г. Ткачук, А. Щербо, Г. Яблонською та іншими.

Предметом нашого дослідження є проблема використання словника у процесі роботи з дитячою книгою. Читання іншомовної літератури обов'язково передбачає використання словника, а відсутність уміння послуговуватись словником зумовлює небажання читати англомовні твори самостійно. На практиці, формуванню навичок роботи зі словником приділяється мало уваги. Вміння працювати зі словником передбачає знання англомовного алфавіту, транскрипції, умовних символів та розуміння логіки укладання словника. Сам процес формування навичок користування словником самі діти вважають заскладним та досить нудним, що негативно відбивається на бажанні читати англомовні першоджерела.

Отже, метою дослідження є розробка педагогічних технологій, спрямованих на формування вміння користування словником, які вирішували б наступні завдання:

- використання креативного потенціалу дитини у ході навчання іноземної мови;
- стимуляція інтересу до подальшого самостійного читання першоджерел;
- естетичне виховання дитини через залучення до читання художнього тексту.

З метою вирішення поставлених завдань нами була розроблена педагогічна технологія «Знайомство зі словником», яка практично використовувалась у процесі навчання англійської мови молодших школярів у приватній школі «Чарівний світ» (м. Полтава), та яку наведено у методичному посібнику «Педагогічні технології використання сучасної дитячої англійської літератури у процесі навчання молодших школярів».

Наводимо особливості педагогічної технології «Знайомство зі словником»:

- складається із фрагментів занять (10), кожен тривалістю 20-25 хв.;
- розрахована на учнів початкових класів;
- містить інформацію з історії виникнення словника та формує уявлення про види словників;
 - включає розучування кількох пісень, вирішення ребусів, розгадування загадок, складання і відгадування кросвордів;
 - передбачає органічне включення в заняття з іноземної мови;
 - передбачає вміння дитини володіння ручкою, знання цифр і письма (рідною мовою) та читання (рідною мовою);
 - не потребує особливих матеріалів та приладдя (крім словників, зошитів, дошки, крейди, паперу та кольорових олівців);
 - передбачається знання учнем іншомовної лексики (назви тварин, цифр, предметів побуту тощо);
 - після проведення циклу занять, передбачених цією методикою, можна переходити безпосередньо до читання літературних творів з використанням у процесі читання словників.

Алгоритм педагогічної технології «Знайомство зі словником» включає такі функціонально пов'язані етапи: постановка ігрового завдання, пошуково-орієнтуючий, інтерактивно-діяльнісний, підсумково-визначальний [20, с. 111].

Наведена технологія допомагає сформувати вміння користування словником, дає уявлення про логіку побудови словника і розташування лексичного матеріалу, надає можливість самостійно перекладати слова, сприяє збагаченню словникового запасу, активізації творчих здібностей учнів, стимулює інтерес до читання, розвиває пам'ять, увагу, уяву, абстрактне, логічне мислення.

Особливої уваги заслуговує мотивуючий етап, з якого розпочинається реалізація педагогічної технології. Він може мати форму невеликої казкової розповіді, яка має зацікавити учнів, привернути їхню увагу до теми заняття й

озброїти необхідними поняттями. Вчитель має додавати до своєї розповіді додаткову інформацію, створювати власні казки, оповідання, включати до них цікаві факти з історії, жарти, неординарні факти, елементи англійського фольклору. На думку вітчизняного педагога Грудової Н.: «Вивчення історії, географії, звичаїв, традицій, і нарешті культури даного народу, носія іноземної мови, є джерелом підвищення інтересу до вивчення предмету та потужним стимулюючим фактором процесу виховання одночасно» [10, с. 171].

Особливої ваги упродовж реалізації технології набуває вміння вести діалог із дитячою аудиторією, щоб кожен відчув себе співучасником того, що відбувається, митцем.

Упродовж занять широко використовується інтеграція іноземної мови з іншими видами мистецтв:

- образотворчим (налювати ілюстрації до твору, костюми, комікси тощо);
- театральними (пантомімічно зобразити чи драматизувати поняття або явища: дощ, сніг, певний персонаж із твору, продекламувати уривок);
- хореографічним (повторити певні рухи, за допомогою певних рухів зобразити певне слово, поняття тощо);
- музикою (просівати пісню, виконати різні вправи під супровід пісні тощо).

Використання цієї педагогічної технології спрощує початковий етап роботи з дитячою англійською літературою та сприяє кращому засвоєнню іноземної мови взагалі.

Власне, і надалі особливої уваги потребують питання добору першоджерел для роботи з дитячою аудиторією адже учитель має орієнтуватися на тексти, що стимулюють креативність дитини та відкривають широке поле для всіх стадій пізнання: дедукції, індукції, аналогії і містять цікаві образи, сюрпризний момент, динамічний виклад подій, гумор, цікаву сюжетну лінію.

4.1.2. Специфіка формування художнього образу у процесі використання дитячої англійської книжки

У сучасному інформаційному суспільстві чітко прослідковується глобальний процес універсализації. Цей процес охоплює всі сфери життєдіяльності людини, усі етапи її особистісного становлення та розвитку цивілізації взагалі. Спостерігається певне спрощення загальноосвітніх програм, що призводить до уніфікації рівня знань учнів та часткового обмеження індивідуальних творчих можливостей кожного зокрема.

На нашу думку, активне використання літературних першоджерел, англійських зокрема, створення власних художніх образів у процесі читання допоможе запобігти уніфікації, деперсоналізації особистості.

Для сучасної дитини читання стає складним процесом, що вимагає більших зусиль для повноцінного сприймання прочитаного тексту (тобто отримання естетичної та інтелектуальної насолоди). Зусилля ці полягають у концентрації уваги, пам'яті, використання образного, абстрактного, логічного мислення. Сприймання аналогічної інформації із екрану телевізора чи дисплея комп'ютера вимагає набагато менше зусиль (не потрібно уявляти події, створювати власний художній образ). Варіант створеного художнього образу буде один – запропонований. Сам складний процес створення власного художнього образу, що характеризується активним його дослідженням, фантазуванням та пошуком адекватної ідеї образу, – випадає.

Німецький літературознавець В. Ізер вважає, що «...література є необмеженим розгортанням уяви, через це заняття нею має бути подібним до тренінгу уяви» [9, с. 201].

Це питання дедалі частіше знаходить своє відображення у роботах не лише лінгвістів, але і психологів, культурологів, педагогів, оскільки створення художнього образу є спробою відтворення дійсності за кількома відомими характеристиками. Складний процес створення художнього образу має свої особливості, розпочинається із сприймання художнього тексту. У даному контексті не варто відкидати психологічні аспекти формування художнього образу. Тетяна Щербан наголошує: «Необхідно позбутися упередження, що психологія не здатна серйозно допомогти вдосконалити аналіз літературного твору» [41, с. 98].

Складний процес сприймання характеризується наявністю відповідних уявних асоціацій: «Складаючи невід'ємну частину творчості, асоціативність, яка породжує у людини процеси сугестії, невід'ємна від найважливіших функцій художньої творчості – пізнавальної, виховної, естетичної насолоди спілкування з твором» [6, с. 99].

Щодо специфіки такого процесу сприйняття твору Тетяна Щербан пише: «Сугестивність як властивість художньо-образного мислення відрізняється від наукової творчості специфічною формою художньої образності. У процесі творчості асоціації матеріалізуються в художньому творі, впливають на сприймання, будять емоційну й інтелектуальну сприйнятливність, розвиваючи фантазію і уяву...» [41, с. 99].

При чому асоціативний ряд буде абсолютно суб'єктивним – різним для кожного реципієнта: «Стан особистості сприймаючого – важливий фактор у прийомі сугестивної інформації, закладеної художником у здобутку. Інтелектуальний рівень, світогляд, освіченість, світовідчуження, загальна культура, емоційний світ – усе це має істотне значення при сприйнятті здобутку. Чим розвинутіші і багатші ці фактори, тим глибші, багатогранніші та ширші асоціативні уявлення, що складають духовне багатство і насолоду особистості від художнього твору» [41, с. 100]. Варто також враховувати таке поняття як

«читацький досвід», від якого залежить кількість, швидкість виникнення та інформативна насиченість асоціацій.

У ході сприймання художнього образу дитина активно досліджує його художньо-емоційну цінність, змістове навантаження: «Художня творчість і сприйняття творів – дві взаємозалежні сторони засвоєння людиною дійсності» [41, с. 100].

Дитина суб'єктивізує усі отримані емоційно-естетичні враження, знаходить найбільш повну інформацію про суть, ідею художнього твору взагалі.

Інтеграція різних видів мистецтв у процесі створення художнього образу сприяє загальному художньому розвитку особистості шляхом візуалізації зв'язків та конкретизації етапів взаємодії видів мистецтв між собою. Стосовно використання інтеграції різних видів мистецтва О. Савченко висловлює думку про те, що воно має виняткове значення у загальнокультурному розвитку дитини як засіб передачі досвіду свого народу і усього суспільства, як джерело дитячої творчості і засіб спілкування [33, с. 55].

Вагомим чинником формування художнього образу є ілюстрація. Вона допомагає дитині співвіднести колір зі звуком, образ зі словом, що підсилює естетичне враження від книги. Ілюстрація також дає оцінку (морально-естетичну) певним героям чи подіям (кольором, спеціальною художньою технікою виконання малюнка, композиційним його вирішенням). Сучасні технічні засоби та використання нетрадиційних, новаторських підходів до оформлення художнього тексту дозволяють створити якісну книжку. Відомі ілюстратори дитячої англomовної літератури сьогодні активно використовують фотографію у процесі створення образів (Анджелла Барретт), ксерокопії початкового ескізу (Реймонд Бріггс), комп'ютерну графіку (Лорен Чайлд). Популярності набрали ілюстрації у стилі колаж (Сара Фанеллі), що перегукується з грою, часто об'єкти не промальовуються детально, дозволяючи дитині «дофантазувати» (Шарлотта Воук), багато робіт вирізняють імпровізація та спонтанність (Квентін Блейк). Відомий британський ілюстратор Патрік Бенсон вважає головним завданням ілюстратора: «...надавати візуальні підказки до тексту, певні образи – зачіпки, які стануть своєрідним трампліном для читацької фантазії» [9].

Інший відомий ілюстратор Джон Бернінгем стосовно своїх робіт писав: «Моя аудиторія – не лише діти, а люди загалом. Простота моїх малюнків не означає їх дитячості» [9]. Дійсно, на сучасному етапі малюнок до дитячої книжки має відображати філософську ідею твору та суб'єктивізоване, емоційне сприймання цієї ідеї автором ілюстрації.

На думку Є.Белкіної «... усі види мистецтва поділяються на слухові та зорові, часові та просторові (просторово-часові, або синтетичні), тобто твори, що розгортаються у часі, музичні, літературні, театральні, і ті, що застигли – статичні, розташовані у просторі – закріплені у тій чи іншій матеріальній формі» [4, с. 5].

Книжка уможливорює читання у голос (сприймання «на слух»), власне читання, перегляд ілюстрацій, використання цілої низки креативних видів

діяльності (виготовлення власних ілюстрацій, поробок, написання творчих робіт, складання кросвордів, драматизації тощо). Аналіз дитячих робіт відображає готовність учнів до сприймання нового матеріалу. Дуже часто кольорове оформлення дитячої роботи свідчить про емоційне ставлення дитини до навчального матеріалу. Аналізуючи методики викладання предметів мовного курсу у вищих навчальних закладах Канади, М. Лещенко відзначає: «Своєрідним контролем за глибиною розуміння учнями змісту фразеологічних словосполучень використовують завдання з пантоміми. Мистецтву оволодіння живою розмовною мовою сприяють музичні уявлення дітей про висоту, силу, протяжність, тембр, ритм звуків» [20, с. 214]. Поезія, так само як і музика, теж має звукові характеристики: риму, силу, співзвучність, тембр, ритмічну структуру. Музика є засобом передачі емоційного стану автора та виконавця твору. Поезія, крім інформації про емоційний стан автора, містить іще певну інформацію про його думки, рівень його особистісного розвитку, рівень володіння мистецтвом слова. Як музичні, так і поетичні твори дитина обирає в залежності від власних фізіологічних та вікових особливостей. У молодшому віці – твори (як музичні, так і поетичні), що характеризуються нескладним емоційним навантаженням (народні пісні, малі віршовані форми) і лише згодом вчать сприймати більш складні твори.

У контексті можливості інтеграції мистецтва слова і мистецтва звуку (музики) варто відзначити, що музика може бути фоном для підсилення естетично-емоційного враження від літературного твору, супроводом у ході творення дітьми власних ілюстрацій, може бути передумовою формування в учнів відчуття ритму і сили звуку, крім того, музика створює специфічну атмосферу: дружню, гармонійну, яка спонукає до творчості. У ході ритмічної драматизації (ритм вірша визначає темп рухів), учні поступово переходять від пантоміми до хореографії, стають спроможними відображати настрій високо ліричних творів.

Створення художнього образу за допомогою інтеграції різних видів мистецтва з урахуванням сучасних тенденції педагогічної та психологічної думки, який відповідає інтересам сучасного дитячого соціуму, надасть дитині додаткові можливості творчої та особистісної реалізації та стимулюватиме інтерес до подальшого самостійного читання.

4.1.3. Ігрові мотиви в сучасній англомовній літературній вигадці

Варто взяти до уваги той факт, що, крім знань з іноземної мови, учитель повинен закласти основи формування загальних світоглядних позицій учня, виробити у дитини навички спілкування, у основі яких є доброзичливість та

шанобливе ставлення до іншої особистості, стимулювати інтерес не тільки до вивчення англійської мови, але і до культури англомовного соціуму загалом, зорієнтувати інтереси учнів на красу, добро, духовність. У даному контексті особливої актуальності набуває питання формування інтересу до читання англомовної літератури у молодших школярів.

Значним є зарубіжний досвід використання художньої літератури у навчально-виховному процесі, який відобразили у своїх роботах відомі вітчизняні та зарубіжні науковці: Вітті П., Дейнека М., Іверзон І., Лещенко М., Найтс Л., Неш Л., Норвелл І., Ріко Г., Себезта С., Уеллі Дж., Фенікс Ф., Хоулі М.

Художня література демонструє дитині не лише естетичну цінність мови, вона є засобом духовного відновлення, розваги, гри. Історично так склалося, що ігрові мотиви в літературі розглядалися тільки з точки зору релаксації, хоча гра – можливість особистісної реалізації.

Літературна вигадка, як і гра, має свої принципи структурної побудови, чинниками якої є складові літературного твору: тема, образ, місце та час, назва, сюжет. Тема – символ твору, відображення творчої ідеї. Образ – персонаж. Образ може бути розвиненим (зображується його емоційний стан, зовнішні характеристики, умови дії) та нерозвиненим (у творі міститься обмаль інформації, що ілюструє даний образ). Особливістю ж дитячої літератури є те, що навіть розвинений образ має відображати знайомі дитині типи об'єктів, а введення нового образу має викликати у дитини бажання взнати дедалі більше про нього. Цікаво вводять нові образи, доповнюючи їх унікальною поведінкою, такі дитячі письменники як: Евелін Несс, Моріс Сендак, Джон Шонхер, Т. Уайт, Д. Лоусон.

Ритм та рима малих віршованих форм (nurseryrhymes) закликає дитину до гри, спонукати до гри має й ілюстрація (як найкращі доробки Анджели Барретт, Патріка Бенсона, Квентіна Бтлейка, Шарлотти Воук, Поузі Сіммонс, Майкла Формана). У ілюстрації є певні функції:

- доповнити зміст, деталізуючи образ;
- привернути увагу дитини;
- допомогти розкрити художню ідею твору;
- зобразити самі значні моменти;
- не придушувати дитячий ентузіазм (через надмірне розкриття сюжетної лінії).

Так, лише за допомогою одного римованого речення та кількох яскравих картинок Пет Хатчісон у творі «Прогулянка Розі» («Rosie's Walk») зображує цілу подорож курки та марні намагання лисиці схопити її. Вдалим поєднанням римованого тексту, змісту та ілюстрації можна вважати твір Ванди Гег «Мільйони котів» («Millions of cats») та твори Арнольда Адоффа.

Літературна вигадка має також репрезентувати існування авторського погляду на проблему. У цьому контексті варто згадати твори, написані Ричардом Адамсом та Евелін Саймлі Лемпмен.

Крім потенційної здатності розважити, художня література має ряд особливостей:

- відображає суб'єктивний погляд автора твору;
- стимулює розвиток інтуїції;
- стимулює здатність до самовираження (через активізацію психоемоційної сфери читача);
- залучає до краси (естетичні виховні особливості).

Перш ніж пропонувати книгу, учитель має знайти відповіді на питання:

- 1) Якою метою він керується?
- 2) Яким є педагогічний потенціал твору?
- 3) Що змусить дитину читати цей твір?

Місце та час події – характеристики, що є часто відсутніми у розповідях дітей та творах, написаних для дітей дошкільного віку. Із віком дитини характеристики місця та часу події набувають іншого значення. Місце і час є деталями, що доповнюють назву і образи для більш точного відбиття ідеї твору. Існування характеристик місця та часу запобігає психологічній ізоляції від світу, створює умовну реальність.

У основі сюжету завжди міститься конфлікт, проблема, яка реалізується у ході твору, він може бути завершеним і незавершеним, може спонукати читача до додаткового осмислення художньої ідеї твору. Автор має заінтригувати читача у процесі зав'язки твору, потім надати проблемі гостроти та привести героя до необхідності вибору (кульмінація) і показати шляхи розв'язання проблеми.

Під час роботи із літературною вигадкою, вчитель може запропонувати учням ряд завдань, що допоможуть розглянути ідею твору у різних аспектах:

- зробіть афішу до книги;
- уявіть собі себе одним із героїв твору та викладіть події від його імені;
- уявіть себе автором твору та розкажіть про себе;
- програйте сценарій твору;
- зробіть карту подій (комікси);
- візьміть дві подібні казки, об'єднайте героїв у одній і запропонуйте власний сюжет;
- уявіть, що подія відбувається у вашому помешканні;
- перенесіть героя у часі;
- влаштуйте маскарад, на який завітають персонажі твору.

На думку педагогів та психологів, існують певні ігрові мотиви та речі, які найчастіше приваблюють дітей у літературному творі. Так, американські педагоги Д. Іверзон, Сем Літон виділяють такі моменти, що стимулюють інтерес до читання, інтригуючи читача:

- наявність сюрпризу;
- жвавість, швидка динаміка подій;
- наявність тварин – улюбленців дітей;
- форма діалогу;

- гумор;
- цікавий сюжет.

На думку У. Норвелла, діти від 3 до 6 років люблять фольклор, від 5 до 7 років – легенди, при цьому стать дитини не має значення, а вік має [104, с. 113, 114].

Англійський філолог Пол Вітті вважає, що інтереси дітей суттєво змінюються в залежності від місця проживання. Так, коли у малих містечках та околицях діти обирають історії з реального життя, то у великих урбаністичних центрах діти надають перевагу фантастиці, розповідям про життя у гетто, про тварин. Але усіх дітей цікавлять історії про сім'ю та друзів [104, с. 345, 346].

Вітчизняний філолог Т. Алієва вважає, що стрижнями «інтересу» у дитячих художніх творах є певні мотиви: втеча, створення або перетворення, знищення.

Активно та творчо діти сприймають ті образи, стосовно яких з'являється безліч здогадок, або ті, що є порушниками спокою та звичного устрою (Баба Яга, Фея, Іван-Дурник): «..творче сприймання тексту стимулюється не просто його новизною або невизначеністю, але і специфічним комплексом характеристик літературного твору. До них відносимо: доступну невизначеність, проблемність у читанні добре відомої ситуації, що являють собою зв'язок протиріч, зображених у формі будь яких очевидних для дитини змістових неспівпадінь, та яскраво зображених змістовних, ритмічних та інших аналогій...» [1, с. 81-82].

Допоможуть відобразити враження наступні завдання:

- склади колаж із запропонованих картинок;
- намалюй ілюстрацію до улюбленої книжки;
- розкажи про улюблену книжку, фільм;
- розкажи мені власну казку;
- дай відповідь на питання: «Якщо у тебе є вільний час, що ти робиш?»

Питання використання ігрових мотивів літературних першоджерел у навчально-виховному процесі не втрачає своєї актуальності протягом останніх десятиліть, проте, й досі залишає широке поле для проведення подальших наукових досліджень.

4.1.4. Бібліотерапевтичний потенціал дитячої сучасної англійської літератури

Актуальність використання сучасної дитячої англійської літератури як засобу психотерапевтичного впливу зумовлена цілою низкою психологічних проблем, що постали перед сучасним людством, і є результатом культурно-релігійної кризи, переоцінки людиною системи особистісних цінностей, своєї ролі та призначення, надзвичайного розвитку науково-технічного прогресу, збільшення

взаємопов'язаності, взаємозалежності та взаємодоповнюваності окремих індивідів.

Проблеми використання дитячої сучасної літератури як засобу психорегуляції відображені у роботах зарубіжних та вітчизняних філологів (М. Бахтіна, С. Ваймана, У. Іверзона, С. Літон), психологів (І. Дядковського, А. Міллера, В. М'ясищева, Дж. Хоутленда, А. Яроцького) та педагогів (В. Волочай, З. Гіптерс, Е. Гірусова, О. Кузнецова, О. Соболевої), проте, досить мало досліджувалося питання практичного використання сучасної англomовної літератури у ході бібліотерапії.

Завданням є дослідження можливостей здійснення позитивного впливу на дитячу психіку за допомогою читання сучасних англomовних творів, пошук нових шляхів стимуляції дитячої творчості у процесі читання, популяризація сучасної англomовної літератури, стимуляція інтересу до англomовної літератури взагалі.

Дитяча література є чинником формування поведінкових стереотипів, що стосуються усіх сфер соціалізації індивіда. Процес сприймання книжкового тексту характеризується наявністю у дитини реакції на інформацію, активізацією уже набутих знань, досвіду, пам'яті, уваги, уяви: «Унікальна у своїй неповторності творча реакція на прочитане залежить від індивідуальності учня, його уподобань (пошук і читання нових книг, складання віршів, казок, музики, танцю тощо). Читання покликане приносити дитині насолоду так само, як гра, сприяти нормальному самопочуттю, бути тим затишком, де відпочивають, насолоджуються душа і серце» [20, с. 123].

Уже з перших хвилин слухання або читання дитячої книжки дитина починає сприймати наведену інформацію, при цьому створює власний художній образ, послуговуючись певними деталями, фантазіями, вихідними даними, наведеними письменником та ілюстратором. Не тільки творча ідея сама по собі є унікальною та індивідуальною, але і кожний художній образ, створений під час сприймання художнього твору, є неповторним творчим доробком. На думку російського філолога М. Бахтіна: «..життя тексту, тобто його дійсна сутність, розвивається на зламі двох свідомостей, двох суб'єктів – автора і читача» [3, с. 310].

Власне, бібліотерапія полягає у проведенні індивідом паралелі між власними життєвими проблемами та колізіями, що зображені у творі. Ефект спостерігається завдяки ідентифікації, катарсису та екстеріоризації. Спочатку індивід ідентифікує себе з одним із героїв твору через наявність схожої проблеми. Потім, у результаті розвитку сюжету до моменту його кульмінації, – переживає катарсис, що є емоційною реалізацією проблеми. Далі проблема, що зображена у літературному творі, накладається на проблему індивіда і, порівнюючи реальність із описаним у літературному творі, індивід доходить до певних висновків і обирає шлях вирішення власної проблеми подібним чином.

Звичайно, серйозні патологічні стани – аномалії психічного та розумового розвитку дитини, зумовлені органічними змінами в організмі, нарко- та алкозалежність не можна вилікувати шляхом використання художньої

літератури. У таких випадках її використовують у процесі реабілітації. Художній твір може сприяти процесу лікування – розважаючи, оптимізуючи, наводячи приклад, відволікаючи від гнітючих власних проблем.

Дитяча сучасна англійська мовна книжка збагачує лексичний запас дитини, знайомить її з загальноживаними граматичними конструкціями, залучає до користування словником у процесі читання, при цьому зберігаються усі ознаки творчості (добровільний характер, бажання здійснити привабливу ідею, максимальна активізація потенційних можливостей дитини, кожна робота є індивідуальною).

Добирати твори для читання учитель повинен орієнтуючись на особистісні інтереси кожного учня, навчальні цілі, власні уподобання, враховуючи вікові та індивідуальні особливості, соціально-психологічну ситуацію учня та мотивацію до читання взагалі і до вивчення іноземної мови зокрема.

Коли педагог зіштовхується з тією чи іншою проблемою дитини, він може добирати книжки індивідуально, щоб вони допомагали усунути цю проблему або мінімізувати її наслідки. Так, наприклад, коли дитина страждає від дитячих страхів, можна рекомендувати до читання твір М.Войцеховської «Shadow of the Bull» («Тінь Бика»), у якому йдеться про мишеня Маноло, яке боїться биків, але зрештою долає свій страх, або «A Letter to Army» («Лист до армії») Е.Джека, чи відомий на весь світ твір А. Ліндгрена «Pippi Long stocking» («Піппі – Довга Панчоха»). Коли дитина у результаті вирішення якихось проблем, труднощів страждає від нерішучості та страху, їй варто було б ознайомитися з роботою «Light a Single candle» («Запалити єдину свічку») Б. Беверлі. Сюжет цього твору є вигаданим, в основу покладено події з життя самого автора, який був сліпим від народження. У творі розповідається про дівчинку, що страждала від глаукоми. Про проблеми дитини-інваліда йдеться у творі «How are you, Andy?» («Як ти, Енді?») – А.Маршалла. Австралієць за походженням, він у дитинстві захворів на поліомієліт, але попри все це став відомим письменником і цікаво розповідає про власні проблеми, пов'язані зі станом здоров'я, взаємини із друзями. У «Next door to Xanadu» («Поряд із Ксенеді») Д.Оргель зображує героїню, дівчинку, яка страждає від надлишкової ваги і має проблеми у спілкуванні зі своїми однолітками. У творі «Shadow of the water» («Тінь води») Б.Робертсон йдеться про конфлікт між розведеними батьками, в результаті якого страждає дитина. Д.Блум у творі «It's not the end of the World» («Це не кінець світу») також описує історію 12 річного хлопчика, батьки якого розлучились. Про проблеми дитини дошкільного віку, яка переймається відсутністю поряд тата, розповідає Б. Тоф у «Where is Daddy?» («Де тато?»). Х. Лорі у книжці під назвою «I'm going to have a baby» («У мене буде дитина») розповідає про необхідність надання допомоги дитині у спробах самореалізації. Р. Лопшир у оповіданні «I am better than you» («Я кращий за тебе») змальовує наслідки пихатості та відчуття власної переваги однієї дитини над іншою. М. Е. Рей у творі «Curious George goes to the hospital» («Смішний Джордж їде до шпиталю») розповідає про складний період у житті

хлопчика, який стає предметом жартів своїх однолітків. Д. Вйорст у творі «The tenth Good Thing about Barney» («Десята гарна річ про Барні») звертає увагу на проблему сприймання явища смерті дитиною, подолання страхів та знайомство з релігійно-філософським світоглядом. Сформувані доброзичливі ставлення до представників інших етносів допоможе твір К. Е. Боулз «Kevin Cloud, Chippeva Boy» («Кельвін Клауд, хлопчик Чиппева»), де розповідається про життя індіанського хлопця у великому місті, складний процес пристосування та пошуку друзів. Жаннет та Гібсон Харріс написали «Black Pride» («Чорна зграя»), де йдеться про боротьбу афроамериканського населення США за свої права та свободи. Вибір сучасних англійських джерел для дитячого читання є надзвичайно різноманітним і не обмежується наведеними творами.

Дитячу сучасну англійську літературу ніяк не можна розглядати лише у контексті мовних дисциплін, не звертаючи уваги на педагогічно-виховний потенціал, зв'язок із філософією та психологією, культурологією. Для сучасного педагога дитяча сучасна англійська література ще й має самостійне значення, як засіб здійснення психологічного впливу засобами бібліотерапії. У даному контексті актуальним залишається питання розробки сучасних технологій практичного використання літератури як засобу психорегуляції.

4.2. Практичні особливості викладання іноземної мови в контексті сучасних методичних новацій

4.2.1. Технології навчання у співробітництві як ефективний засіб оволодіння іноземною мовою

Сучасний світовий розвиток, який характеризується інтегративністю та прискоренням науково-технічних перетворень, впливає на вимоги до якісних та кількісних характеристик практичних та теоретичних знань на професійному рівні в усіх сферах життєдіяльності людини.

Тому не втрачає актуальності питання пошуку ефективних технологій навчання іноземної мови на різних етапах, які б сприяли стимуляції інтересу до подальшого самостійного вивчення мови, активізували творчий потенціал, позитивно впливали на формування соціокультурної компетенції. На часі також є оновлення методичного забезпечення курсу іноземної мови з метою врахування лінгвістичних новацій, спрощень та реалій молодіжної субкультури.

Так, протягом двох останніх десятиріч практичний компонент професійної педагогічної освіти було значно збагачено технологіями, які передбачають використання сучасних технічних засобів у процесі вивчення іноземної мови, модернізовано методичне забезпечення цілого ряду філологічних дисциплін.

© Стиркіна Ю. С., 2018

технологій навчання іноземної мови було запропоновано

вітчизняними та зарубіжними науковцями: Т. Алієвою, Р. Белашовою, М. Вайтменом, О.Дем'янчуком, П. Елбоу, А. Реймз, Т. Такагакі, Г. Март'яновою, Г. Ткачук, А. Щербо, Г. Яблонською.

Більшість із цих технологій є практично орієнтованими, насиченими сучасною лексикою та ідіоматичними зворотами, вони сприяють компенсації браку мовного середовища, знайомлять із культурними здобутками соціуму. Ці розробки вирізняються доступністю, відповідністю інтересам сучасної молоді, інтеграцією різних видів діяльності у процесі вивчення іноземної мови, реалізацією особистісно-орієнтованого підходу.

Цікавими є, на нашу думку, технології навчання у співробітництві, що були репрезентовані групою американських педагогів: Р. Джонсоном, Д. Джонсоном, А. Арсоном, М. Крістонсон. Окремі особливості використання цих технологій висвітлювалися у роботах: Олифер В., Олифер Н., Хоменко Л., Цехановської В.

Ідеєю технологій навчання у співробітництві («Cooperative learning») є створення умов для активної спільної навчальної діяльності учнів. Передбачене гуртування учнів у невеликі групи (по 3-4 чоловіки), виконання спільного проекту, при цьому окреслюється роль кожного у ході виконання завдання; виникає така ситуація, в якій учень відповідає не тільки за результат своєї роботи, але і за результат усієї групи.

У малих групах (створених так, щоб у кожній групі були обов'язково сильний, середній та слабкий учні) діти свідомо ставляться в умови, коли успіх або неуспіх відбивається на результатах усієї групи. Варто дотримуватись основних принципів:

1. Групи учнів формуються вчителем до уроку з урахуванням психологічної сумісності дітей (при цьому у групі повинні бути дівчата і хлопчики).

2. Групі дається одне завдання, але у ході його виконання передбачено розподіл ролей поміж членами групи.

3. Оцінка – одна на всю групу.

4. Учитель сам обирає учня з групи, який повинен доповісти про виконання завдання [56, с. 9].

М. Крістонсон деталізує етапи організації роботи за такими технологіями та виділяє кілька стратегій:

- реструктуризація (постійна зміна складу груп);
- «центрування» (один із учнів у ході виконання завдання знаходиться у центрі уваги протягом кількох хвилин);
- «єднання» (передбачає тісну співпрацю усіх членів групи);
- «бінер» (передбачає виконання завдань у парі);
- «мала група» (вимагає від кожного учасника більше терпимості, лояльності, уміння дослухатися до думки інших);
- «велика група» (вимагає більшої кількості учасників у групі) [56, с. 142].

Наведемо деякі варіанти навчання у співробітництві:

1. «Навчання у команді». Особлива увага приділяється «груповим цілям» і успіху всієї групи, якої можна досягти шляхом самостійної роботи кожного члена групи у постійній взаємодії з іншими учнями. Оцінюються при цьому не стільки реальні результати учня, скільки зусилля, що він витрачає на досягнення мети. Лідер групи допомагає слабкому учневі, але ні в якому разі не виконує за нього роботу. Задача лідера – пояснити. У випадках, коли робота на уроці ведеться не у групах, а індивідуально або фронтально, учитель може оцінювати реальні результати учнів.

2. Інший варіант навчання у співробітництві розроблений Е. Арсон у 1978 р. Цей підхід у педагогічній практиці називається «Пилка». Кожен член групи знаходить матеріал за певною темою і обмінюється інформацією з учнями з інших груп, що працюють над цією ж підтемою. Це називається «зустріччю експертів». Потім діти повертаються у свої групи і навчають усього новому, що довідалися у товаришів, у своїй групі. На заключному етапі вчитель зможе провести опитування кожного з учнів щодо отриманої інформації. Варіант «Пилка-2» передбачає роботу групами по 4-5 чоловік. Уся команда працює над тим самим матеріалом. Але при цьому кожен член групи одержує свою підтему і стає експертом із цього питання [56, с. 154].

3. Цей варіант навчання у співробітництві називають «вчимося спільно». Клас поділяється на групи по 3-4 чоловіка. Кожна група одержує одне завдання, що є частиною якої-небудь теми, над якою працює весь клас. У результаті спільної роботи окремих груп досягається засвоєння матеріалу у повному обсязі.

Можна також виділити наступні види колективних завдань та специфіку їх виконання:

1. Робота в парі пов'язана із взаємною перевіркою знань окремих слів та висловлювань. Робота може проводитися в усній формі, а також із використанням карток, на яких відображено слова і висловлювання.

2. Спільна робота над новим текстом. Один учень читає, інший працює зі словником. Нові слова записуються у словнику або картці.

3. Робота над новим текстом, якщо переклад вже знайомий одному, а інший береться за цей текст уперше. Останній читає під контролем більш обізнаного товариша.

4. Учасники занять мають різні тексти, і кожний з них допомагає сусідові за новим текстом читати, правильно перекладати, наводить значення нових слів.

5. Робота в парах змінного складу може бути успішно застосована під час розучування віршів. Спочатку вірш розбирається у класі, робиться переклад, виписуються нові слова, виразно читається вчителем. Потім учні вчать його напам'ять вроздріб, працюючи один з одним по черзі. Можна розучувати вірша без попередньої класної роботи. Спочатку вчитель може опрацювати новий вірш з одним учнем, а потім цей вірш учень розучує вроздріб, працюючи з різними партнерами по черзі.

7. У ході виконання вправ за підручником більш успішний учень може бути використаний як консультант.

8. Широко можуть бути використані взаємодиктанти.

Усі запропоновані вправи надають можливість зробити навчання більш особистісно-орієнтованим, ефективно використати робочий час, сприяють формуванню навичок роботи у команді, стимулюють інтерес до подальшого вивчення іноземної мови.

4.2.2. Специфіка вивчення іноземної мови у контексті професійної освіти вчителів початкових класів та вихователів дошкільних закладів

Відповідно до сучасних змін в українському освітньому просторі особливої актуальності набуває питання підготовки кваліфікованих спеціалістів - викладачів іноземної мови у початковій школі та дошкільних закладах, здатних апелювати не лише до комунікативної функції іноземної мови, але і стимулювати інтерес до оволодіння мовою шляхом залучення до культурних здобутків англomовного соціуму, використовувати інформацію, яка відповідає інтересам сучасного дитячого соціуму.

Отже, метою нашого дослідження має стати пошук оптимальних шляхів корекції змістового та практичного компонентів професійної підготовки майбутнього педагога та вихователя, у ході якого вирішувалися б завдання: формування у студентів граматичних і перекладацьких умінь, збагачення їхнього лексичного запасу, ознайомлення з сучасними педагогічними технологіями викладання мови на початковому етапі (розробленими педагогами та філологами: У. Іверзоном, Л. Уоррінгтоном, А. Луцаком, Н. Богдановою, І. Казанцевою, В. Рагозіною та багатьма іншими), збагачення соціо-культурного компоненту професійної освіти.

Уданому контексті ефективним шляхом коригування змістового та практичного компонентів професійної освіти педагогів початкової школи та вихователів дошкільних закладів може стати впровадження курсу «Англійська мова (за професійним спрямуванням)».

Специфіка цього курсу має полягати не лише у засвоєнні граматичного та лексичного матеріалу, але й у забезпеченні комунікативно-практичного вивчення мови як системи світобачення, засобу професійної комунікації та культурного співіснування у європейському суспільстві, самовдосконалення особистості.

Використання цікавого матеріалу, який найбільш повно відповідав би інтересам дитячого соціуму має сприяти формуванню загальних світоглядних позицій вихованців, виробити навички спілкування, в основі яких є доброзичливість та шанобливе ставлення до іншої особистості, стимулювати

інтерес не тільки до вивчення мови, але зорієнтувати особистісні інтереси дітей на красу, добро, духовність, національне самоусвідомлення і повагу до інших культур.

Курс «Англійська мова (за професійним спрямуванням)» має передбачати узагальнення і систематизацію знань з англійської мови, набутих у школі, ознайомлення з основами культури усного і писемного мовлення, формування умінь і навичок оптимального та ефективного використання англійської мови у професійній діяльності, уміння послуговуватися довідковою, лексикографічною літературою та іншими інформаційними джерелами для самостійного вдосконалення мовленнєвої культури, має сприяти поглибленню соціокультурної компетенції та вихованню полікультурної особистості.

Курс має на меті оптимізувати формування професійної компетенції майбутніх вчителів початкових класів та вихователів дитячих дошкільних закладів через збагачення змістового компоненту освіти:

- теоретичними знаннями з англійської мови;
- спеціальною фаховою термінологією;
- інформацією про особливості комунікативної культури англосовієтського соціуму.

Курс має також сформувати вміння оперувати фаховою термінологією та забезпечити культуру мовлення в навчально-педагогічному аспекті, що визначається як комплекс певних знань, умінь і навичок: ґрунтовне засвоєння норм сучасної англійської мови.

Вибір змісту курсу зумовлений особливостями підготовки педагогів до їх майбутньої професійної діяльності та має сприяти:

- наданню знань та виробленню умінь, необхідних для виконання професійних обов'язків;

- вихованню освіченої людини, яка в інформаційному потоці вміє виділити особистісно-значимі знання і розуміє, як їх використати у конкретній ситуації, тобто домінанта відводиться не оволодінню технічними навичками (вміє працювати з комп'ютером, модерною аудіо-відеоапаратурою тощо), а гнучкому інтелекту, сформованій естетичній свідомості.

Курс має вирішувати наступні завдання:

• створення у студентів цілісного уявлення про особливості граматичної структури англійської мови;

- сприяння збагаченню словникового запасу;
- залучення студентів до надбань культури англосовієтського соціуму;
- задоволення потреби особистості у самопізнанні та самовдосконаленні;
- підвищення пізнавальної активності, активізація творчих здібностей;
- розвиток логічного мислення;
- розвиток уваги та уяви;
- розвиток концептуального мислення, як здатності узагальнювати інформацію у більш змістовній формі;

- виховання студентів на основі загальнолюдських морально-етичних цінностей;

- формування естетичної позиції;
- сприяння вихованню шанобливого ставлення до соціокультурного надбання людства.

Варто використовувати різноманітні форми вирішення завдань: проблемно-пошуковий виклад теоретичного матеріалу, аналіз і обговорення результатів проведених педагогічних досліджень, моделювання педагогічних технологій, самостійне розв'язання педагогічних завдань з подальшим оцінюванням виконаної роботи.

Принципами, покладеними у основу курсу, є: цілеспрямованість, послідовність, інтегративність, творчий підхід, комплексний підхід, природо- та віковідповідність. Особливістю є виділення часу на розгляд таких питань, як деталізоване опрацювання лексики, яка найбільш відповідає інтересам аудиторії, ознайомлення зі специфікою використання аудіо та відео матеріалів у ході навчання мови на початковому етапі.

Організація самостійного опрацювання має передбачати:

- визначення основних понять, які студенти повинні засвоїти у процесі самостійного опрацювання та виділення викладачем питань, які потребують особливої уваги;

- складання переліку запитань і завдань, за якими студенти зможуть здійснювати самоперевірку;

- надання студентам необхідних методичних рекомендацій щодо самостійного опрацювання окремих питань;

- розробка системи контролю за результатами роботи студентів.

Система контролю за результатами самостійного опрацювання може включати:

- розгляд питань на семінарських заняттях;
- написання рефератів;
- включення змісту самостійно опрацьованого матеріалу у перелік запитань до заліку.

Автор добре усвідомлює, що неможливо уникнути моменту суб'єктивності, саме тому окреслена специфіка курсу передбачає можливість доопрацювання. Загалом, питання надання професійної спрямованості курсу іноземної мови потребує подальшої розробки, через врахування дитячих інтересів, субкультури, сучасних шляхів оптимізації вивчення іноземної мови на початковому етапі, що є надзвичайно актуальним та залишає широке поле для подальшого наукового пошуку.

4.2.3. Особливості практичного використання сучасної анімації як засобу навчання англійської мови

У контексті подальшої інтеграції України європейського освітнього простору, популяризації англійської мови, як мови інтернаціонального спілкування залишається нагальною потреба у пошуку ефективних, сучасних педагогічних технологій навчання англійської мови.

Питанням пошуків ефективних технологій навчання іноземної мови з урахуванням сучасних технічних засобів займалися провідні методологи та лінгвісти: Л. Андрейко, Т. Артеменко, Е. Берн, Р. Бернс, О. Бігіч, І. Бім, О. Богданова, М. Вайсбурд, А. Ветохов, Н. Гальскова, В. Гатальська, Ю. Душеїна, В. Дьяченко, Л. Зеня, І. Зимня, М. Сітцева, Т. Сахарова, В. Копилова, Н. Коряковцева, З. Нікітенко, С. Ніколаєва, Є. Полат, П. Сисоєв та ін.

Методисти дедалі частіше досліджують потенціал використання відеоматеріалів як засобу навчання іноземної мови, який сприяє розвиткові уваги, фонетичного слуху, пам'яті. Адже відомо, що під час сприймання англомовної інформації «на слух» засвоюється до 15 % матеріалу (за одне прослухування), зорового – 25%, слухозорового – 60% [7].

Окремі аспекти опрацювання анімації висвітлювали у своїх роботах українські філологи-методисти: О. Бігіч та М. Сітцева. Ми зосередили свою увагу на використанні сучасної англомовної анімації на початковому етапі навчання іноземної мови.

Метою цієї роботи є відображення важливих особливостей практичного використання сучасної анімації у ході навчання іноземної мови на початковому етапі.

Сучасні анімаційні твори класифікують так:

1. Мальоване анімаційне кіно (набуло розвитку в американській, польській, югославській, французькій, японській школах анімації) [2, с. 43].

2. Лялькова мультиплікація, що походить від лялькового театру (цей вид анімації народився в Латвії, Естонії, Вірменії, а також Росії) [2, с. 67].

3. Комп'ютерна анімація, яка втілює можливості інтеграції 2D та 3D простору.

4. Кліппінг.

Дедалі частіше всі ці види синтезуються, з'являються роботи, які суттєво відрізняються від класичної анімації (наприклад, робіт У. Дізней), створеної десятки років тому. Ширше використовуються прийоми тривалого панорамування та «наїзду камери», технічні новації уможливили відображення найтонших характеристик художніх образів (мімічних, звукових).

Сучасна анімація вирізняється реалістичністю, антропоморфністю (набуттям характеристик, притаманних людині), що дозволяє створювати символічні, змістовні, багатовимірні роботи. Проблематика анімаційного кіно значно «подорослішала», аудиторія збільшилась і вже не обмежується лише дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку. О.Бігіч наголошує: «...мультфільм є засобом навчання іноземної мови не лише молодших школярів. Учні основної та старшої школи (молодші й старші підлітки) теж із задоволенням дивляться мультфільми» [5].

Інтересам сучасної глядацької аудиторії відповідають роботи, які характеризуються динамізмом, стислістю, відображають реалії взаємодії людини і оточуючого середовища (стосунки з однолітками, батьками, взаємодію з тваринами, охорону навколишнього середовища тощо), апелюють до психоемоційної сфери, залишають простір для фантазування та спонукають до подальших роздумів. Так, авторська робота Крістофера Козелоза «Zero» розповідає про брак толерантності у суспільстві, робота Кеті Тауелл «The little girl who was forg otten», підіймає питання браку батьківської уваги, мультфільм Кілана О'Рурка «Fly boy» пропагує такі якості як: цілеспрямованість, оптимізм, доброта.

Добираючи роботи для використання на занятті з іноземної мови, варто враховувати як його методичний та виховний потенціал, так і художню цінність (оригінальність, стиль). На думку М. Сітцевої: «Мультиплікація, будучи сучасним провідним екранним медіа для дітей, по суті, формує смак і культуру наймолодшої глядацької аудиторії» [35, с. 158].

Ознайомитись з сучасними анімаційними англомовними роботами можна в режимі on-line. Квалфіковано дібрана анімаційна робота може бути надзвичайно інформативною, ефективно сприяти формуванню соціо-культурної компетенції, дозволить деталізувати та проілюструвати окремі граматичні теми, може містити автентичний мовний матеріал (насичений ідіоматичними, сленговими одиницями) та сприяти компенсації браку англомовного середовища.

Використання інтернету дозволяє залучити аудиторію до відбору матеріалів для перегляду та працювати лише з матеріалом, який викликає найбільшу цікавість.

Відповідно до рівня сформованості вмінь аудіювання, можна дібрати матеріали, які відображають діалекти англійської мови, різняться за чіткістю артикуляції, швидкістю говоріння.

Анімаційні роботи можуть різнитися за тривалістю: від так званих «Shiorties», які можуть тривати 3-10 хвилин, до багатогодинних (які можна демонструвати позанягійно, поступово).

Під час підготовки до використання анімації варто брати до уваги наступні моменти: мета, предмет, орієнтовна вікова аудиторія, час на перегляд, необхідне обладнання та матеріали.

Перед презентацією матеріалу необхідно зацікавити аудиторію (наприклад, пропонуючи з назви та перших кадрів вгадати, про що піде мова), деталізувати або нагадати окремі факти, за потреби (у дискусивній формі, якщо час та вік аудиторії уможлиблює).

Не завжди анімаційний фільм доцільно переглядати повторно, оскільки це негативно відбивається на ентузіазмі аудиторії.

Варто використовувати роздаткові матеріали, в яких у ході перегляду зазначають почуті дати, імена, співставляють написані на дошці слова, тощо. Краще ознайомити аудиторію з новою лексикою завчасно (виписати на дошці, навести у роздаткових матеріалах). Після перегляду діти дають відповідь на поставлені питання щодо змісту(можна у тестовій формі). Ще раз звертаються до нової лексики (закріплюють, використовують у вправах).

Після перегляду доцільно перейти до деталізації побаченого, обговорення окремих моментів, обміну альтернативними точками зору; можна використати популярні технології (наприклад «Мозкового штурму»), запропонувати виконання індивідуальних та самостійних завдань (вигадати продовження, переказати від імені героя, змінити обставини, героїв та трансформувати події, намалювати ілюстрації, тощо).

Методичний потенціал сучасного анімаційного англomовного фільму стимулює інтерес до подальшого вивчення мови та культури англomовних країн, до саморозвитку та самовдосконалення, може бути ефективним засобом розумового, художнього та морального виховання та залишає широкий простір для подальшого наукового пошуку.

4.2.4. Використання англomовної пісні як засобу оптимізації процесу навчання мови

Наукова проблематика, пов'язана з використанням різного роду автентичних джерел (літературних, відео, аудіо) у ході навчання іноземної мови є широко відображеною у роботах вітчизняних та зарубіжних філологів та педагогів: Л. Андрейко, Г. Артеменко, О. Бігіч, О. Богданової, О. Дилди, Н. Петрушкової, Н. Пшеняннікової, Л. Сенко, Ю. Федоренко, Л. Джін, М. Сітцевої, М. Кортезі, М. Редклей, Ф. Рогов, Ю. Стиркіної та інших. Також широко досліджувалась проблематика збагачення соціокультурного компонента шляхом використання педагогічного потенціалу відеоматеріалів у процесі навчання англійської мови.

У контексті такого пошуку дедалі частіше сьогодні досліджують доцільність використання англomовної пісні як засобу навчання іноземної мови, що сприяє емоційній саморегуляції, розвиткові уваги, фонетичного слуху, пам'яті. На нашу

думку, недостатньо дослідженим залишається питання стимуляції інтересу до вивчення англійської мови за допомогою сучасних англомовних пісень.

Метою нашої роботи є пошук шляхів ефективного використання сучасних англомовних пісень, які б відповідали інтересам молодіжного соціуму, стимулювали інтерес до подальшого саморозвитку, самовдосконалення та самостійного вивчення англійської мови.

Сучасний англомовний пісенний матеріал стимулює інтерес до вивчення мови та культури англомовних країн, може бути ефективним засобом розумового, художнього виховання, психорегуляції та залишає широкий простір для подальшого наукового-методичного пошуку.

Досить багато досліджень у сучасній психолінгвістиці було присвячено окресленню конотацій між музикою та мовою, але базовий фактор який визначає актуальність використання пісенного матеріалу у процесі вивчення іноземної мови – здатність активувати обидві півкулі головного мозку (через апеляцію до емоційної сфери людини). Також музика позитивно впливає на розвиток фонетичних умінь та пам'яті. Звуки знайомої мелодії передують і пришвидшують пригадування тексту пісні. Крім того, презентація нової лексичної одиниці як складової пісенного тексту уможливорює розкриття буквального та підтекстового її значення, потенціалу та особливостей використання.

Відомий філолог С. Зарайські наголошує на важливих практичних аспектах використання англомовних пісень:

1. Аудіювання (слухання англомовних пісень) має передувати говорінню; це суттєво полегшить фонетичне відтворення матеріалу, сприяє мінімізації іншомовного акценту;

2. Опрацювання пісенного тексту буде корисним, навіть, якщо досить велика кількість лексичних одиниць є невідомою (для порівняння: опрацювання літературного тексту вважається безрезультативним, коли більше, ніж 5% слів у тексті – невідомі);

3. Варто враховувати розважальну та психорегулюючу функцію пісні, зробити сприймання менш формалізованим (не обов'язково слухати сидячи чи лише при денному освітленні);

4. Варто добирати композиції, орієнтуючись на відповідність рівня складності тексту та швидкості звучання мови;

5. Для досягнення кращого результату використання англомовних пісень у процесі вивчення мови має бути регулярним;

6. Сучасні технології уможливають не лише слухання аудіо, але і перегляд кліпів; в мережі Інтернет можна знайти тексти пісень та інструментальний супровід для караоке - виконання;

7. Пісню можна прослухати кілька разів, повторно прослухати окремі моменти, де виникали труднощі із перекладом;

8. Окремі лексичні одиниці, ідіоми варто опрацювати попередньо;

9. Можна попередньо роздати картки з текстом пісні, у якому пропущено окремі слова; студенти мають заповнити пробіли;

10. Можна виписати усі невідомі слова, знайти переклад і вивчити їх;

11. Студенти можуть самі записати текст «на слух», потім можна порівняти цей запис з оригіналом [39].

Є ряд сайтів, які пропонують гарну добірку англомовних пісень:

- www.lyrics.com
- www.azlyrics.com
- www.smartlyrics.com
- www.elyricsworld.com

Також можна відібрати для слухання англомовні пісні у виконанні американських, канадських, австралійських співаків, що надасть можливості порівняти вимову окремих лексичних одиниць, особливості вживання граматики, специфіку використання сленгових одиниць.

Усі ці особливості роблять використання пісні особливо актуальним засобом вивчення мови на початковому етапі.

Добираючи англомовні пісні для використання на занятті з іноземної мови, варто враховувати як методичний та виховний потенціал, так і художню цінність.

Використання Інтернету дозволяє залучити аудиторію до вибору матеріалу для слухання та працювати лише з піснями, які відповідають інтересам аудиторії. На думку сучасних філологів Рябухи Т. та Гостіщевої Н.: «Якщо слухач відчуває зацікавленість у прослуховуванні тексту, це призводить до максимальної мобілізації його психічного потенціалу: загострюється слух, акцентується увага, збільшується інтенсивність когнітивних процесів» [32, с. 19].

Під час підготовки до використання англомовної пісні варто взяти до уваги наступні моменти: мета, предмет, орієнтовна вікова аудиторія, час на опрацювання, необхідне обладнання та матеріали.

Для того, аби урізноманітнити роботу з англомовними піснями зарубіжні філологи пропонують використовувати сучасні популярні гаджети: мобільні телефони, камери, ноутбуки (для перегляду та виконання завдань, створення власних пісень).

Методичний потенціал англомовної пісні дозволяє сформувати уявлення про розмаїття та особливості діалектів англійської мови, ознайомитись із сучасною загальноживаною лексикою, значно розширити кругозір, стимулює інтерес до подальшого вивчення мови та культури англомовних країн, до саморозвитку та самовдосконалення. Результати нашого дослідження можуть стати у нагоді вчителям та викладачам іноземної мови, студентам, які бажають додатково працювати самостійно.

4.2.5. Інтерактивний підхід до викладання іноземної мови у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів

Професійна освіта педагога – вчителя початкових класів передбачає формування готовності майбутніх учителів до викладання іноземної мови. На нашу думку передумовою ефективної професійної діяльності є не лише базові знання з іноземної мови та психолого-педагогічних особливостей її викладання у початкових класах, а і обізнаність із найсучаснішими науковими трендами і технологічними підходами.

Певним аспектам викладання іноземної мови на початковому етапі її вивчення присвячена велика кількість праць за авторством науковців: П. Вітті, Е.Гірусова, О. Дем'янчука, О. Іванової-Комарщук, О. Киричука, М. Кларіна, О. Леонтєва, Н. Максимової, Є. Нікітіна, В. Ніколко, Л. Порох, Т. Фаррела та багатьох інших.

Проте на нашу думку, відчутним і надалі є брак сучасних педагогічних технологій, розроблених з урахуванням факторів, які негативно позначаються на бажанні молоді вивчати іноземну мову:

- відсутність комунікативних навичок;
- брак інформації про культуру країни, мова якої вивчається;
- швидкий розвиток інших джерел отримання інформації, за допомогою яких можна суттєво спростити переклад з однієї на іншу мову.

Особливістю сучасних інформаційних джерел є інтерактивність. Термін "інтерактивний" може бути перекладено як "взаємодіючий". У вузькому розумінні використання інтерактивних технологій у навчально-виховному процесі зводиться до застосування інтерактивних гаджетів (інтерактивної дошки, мобільного телефону, комп'ютера).

В більш широкому тлумаченні (за О. Івановою-Комарщук) педагоги порівнюють його з відомими раніше пасивним і активним навчанням. Якщо пасивне навчання – це репродуктивний метод, це вимога слухати та дивитись, активне – це безпосередня участь дитини у викладі матеріалу, то інтерактивне – це рівноправна взаємодія вчителя й учня [32].

Можемо знайти також різні підходи до класифікації інтерактивних методів навчання. Так, в основу класифікації інтерактивних методів навчання дослідник М. В. Кларін поклав принцип активності. Він характеризує методи фізичної, соціальної, пізнавальної активності. Прикладами першої активності є зміна робочого місця, запис, малювання тощо. На його думку в соціальну активність учні включені тоді, коли ставлять запитання, відповідають тощо. Пізнавальна активність є доповненням викладеного матеріалу, самостійний пошук вирішення поставленої задачі. Всі три види активності є взаємопов'язаними.

О. В. Киричук механізми спілкування у контексті інтерактивності розглядає як форми реалізації його основних функцій: інформаційної, пізнавальної, мотиваційної та регулятивної [32].

У ході викладання іноземної мови на початковому етапі ми хочемо звернутися до більш широкого тлумачення терміну «Інтерактивність», коли мають на увазі специфічну активну взаємодію вчителя та учня і залучення останнього до співтворчості, співфантазування, гри.

Метою нашого дослідження є окреслення методичного потенціалу застосування інтерактивного підходу у ході навчання іноземної мови. Завданнями дослідження є: дослідження можливості максимального урахування інтересів сучасної аудиторії, пошук засобів створення продуктивної взаємодії між викладачем та студентською аудиторією у ході навчання іноземної мови, активізація креативного потенціалу майбутніх педагогів.

Сучасні технічні інтерактивні засоби уможливають використання науково-популярних, документальних фільмів, презентацій, просто ілюстрацій у ході вивчення іноземної мови з метою збагачення соціокультурного компоненту освіти.

На тлі тотального скорочення годин на аудиторне вивчення предметів варто не лише надати студенту для підготовки перелік сучасних наукових публікацій, а і перелік посилань на медійні та інтерактивні ресурси, що дозволять розширити світогляд та поглибити соціокультурний компонент фахової освіти. У такому контексті складно переоцінити мережу «інтернет», яка надає можливості добору та перегляду навчальних та науково-популярних фільмів. Вони набувають актуальності сьогодні через поміркований бюджет та якісний розвиток і доступність технологій.

А. Бартон наводить кілька найбільш популярних форм:

- poetic/ поетична (лірична, побудована на асоціаціях);
- expository/ експозитивна (хронологічне відбиття подій біографії, тощо);
- observational/ оглядова (спонтанне фільмування, спостереження);
- participatory/ присутності (виклад подій від імені учасника);
- reflexive / зворотня (оповідується про почуття та відчуття, аналіз події);
- performative/ показова (розповідь від першої особи, автобіографія) [52].

З документальним кіно можна безкоштовно ознайомитися (подивитися в режимі «on-line») на кількох доступних сайтах: «Top Documentary», «Documentary Heaven», «Documentary Storm», «Documentary Addict». Матеріали можна обирати із запропонованих категорій («Art», «Science and technology», «Nature», «Society», «Celebrity», «Biography», «Medicine», «History», «Environment», «Psychology», «Philosophy», «Mass Media», «Religion», «Mystery», «Crime», «Drugs»), орієнтуючись на рейтингову оцінку. Таке кіно має ряд особливостей, що можуть бути цікавими з методичної точки зору:

- документальний матеріал може бути надзвичайно інформативним, ефективно сприяти формуванню соціокультурної компетенції, значно розширити уявлення про культурні реалії сучасності;

- дозволяє деталізувати окремі теми, інтегрувати вивчення англійської мови з вивченням будь-якого предмету;

- уможливорює використання автентичного матеріалу (насиченого ідіоматичними, сленговими одиницями) та сприяє компенсації браку англомовного середовища;

- забезпечує добір матеріалів, які найбільш повно відповідають інтересам аудиторії;

- сприяє вихованню особистості у відповідності до загальнолюдських моральних цінностей;

- може бути з успіхом використане у ході аудіювання. Документальні матеріали різняться за тривалістю: від так званих «Shorties», які можуть тривати 4-10 хвилин, до багатогодинних (які можна демонструвати посерійно, поступово).

Під час підготовки до використання документальних фільмів варто взяти до уваги наступні моменти: мету, предмет, орієнтовну вікову аудиторію, час на перегляд, необхідне обладнання та матеріали. Перед презентацією матеріалу варто зацікавити аудиторію (як варіант, пропонуючи з назви та перших кадрів вгадати, про що піде мова), деталізувати або нагадати окремі факти (у дискусивній формі, якщо час та вік аудиторії дозволяє). Не завжди документальний фільм доцільно переглядати повторно, оскільки це негативно відбивається на ентузіазмі аудиторії. Варто використовувати роздаткові матеріали, в яких у ході перегляду зазначають почуті дати, імена, співставляють написані на дошці прикметники, тощо.

Одним із цікавих технічних гаджетів, яким можна ефективно скористатись у процесі вивчення іноземної мови є також інтерактивна дошка. Інтерактивна дошка сприяє оптимізації вивчення іноземної мови, оволодінню новими інформаційними технологіями, уможливорює використання технологій, які б відповідали інтересам сучасного молодіжного соціуму. Сучасний вчитель має бути обізнаний з методичним потенціалом та володіти технологіями використання таких гаджетів у професійній діяльності.

Західні методисти присвятили проблемі використання інтерактивної дошки досить велику кількість наукових праць. Так, усі бажаючі можуть ознайомитись із ідеями практичного застосування інтерактивної дошки на спеціальному сайті («www.itilt.eu»). Дошку можна використати у процесі формування навичок слухання, говоріння, читання та письма. Під час встановлення дошки в аудиторії, як правило, враховують наступні фактори:

- кількість студентів (учнів), що впливатиме на розмір потрібної дошки;
- середній зріст учнів (вони мають діставати до більшої частини дошки);
- усі мають добре бачити екран (краще розташовувати його у центрі стіни);
- необхідно врахувати як відбиватиметься сонячне або штучне світло, аби це не впливало на зображення (як правило, додатково виникає потреба у встановленні штор або жалюзі);

- відсутність необхідності розташування комп'ютера безпосередньо поблизу дошки;

- наявність окремої клавіатури (яку можна передавати студентам, учням) уможливить друк великих шматків тексту.

Перед підготовкою до заняття вчитель має систематизувати файли, які збирається використати (за темою, класом, номером заняття).

Інформацію можна також використати із ноутбука, але у такому випадку дошка та ваш гаджет потребує синхронізації. Якщо вчитель має намір використати якийсь сайт у ході уроку, варто було б попередньо його відкрити або зберегти посилання, аби мінімізувати час на його пошуки. Починати треба із використання програм, з якими викладач добре знайомий (із використання кліпів, фото, презентацій з метою візуалізації інформації). Вчитель має враховувати також колір та розмір шрифту. За потреби можна під'єднати принтер, сканер, мікрофон, колонки.

Деякі виробники пропонують спеціальні меню для учнів з метою поглиблення інтерактивності, під'єднані безпосередньо до дошки, варто пояснити аудиторії особливості їх використання. Інтерактивну дошку можна ефективно використати у процесі рольової гри або переказу текстів (учень може сам додавати або змінювати героїв, сюжет, кінцівку, обираючи із запропонованих варіантів), зараз існує безліч ресурсів, що пропонують карти, картинки, діаграми та відео, які можна використати.

Майбутні педагоги мають також отримати знання про розмаїття книжкового ринку та наявність сучасних закордонних методичних розробок, що відображають загальнокультурні тенденції, є унікальними, інтегративними, комунікативно спрямованими та тяжіють до інтерактивності.

Ми вважаємо, що змістовий компонент сучасної професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів створює певні умови для формування інтересу до вивчення іноземної мови, водночас консервативність контенту дисциплін, які забезпечують оволодіння іноземною мовою та технологіями її викладання у початкових класах не відображає сучасних тенденцій у світовому інформаційному просторі.

Нагальним та перспективним залишається пошук сучасних педагогічних технологій, які б стимулювали інтерес до вивчення іноземної мови шляхом залучення новітніх джерел отримання інформації та враховували б інтерактивний підхід до добору контенту та методів його опрацювання.

4.3. Постметодичний період у системі професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови. Інтегровані курси як важливий компонент полілінгвальної системи навчання

Якщо проаналізувати розвиток підходів до вивчення іноземної мови у контексті історії цивілізації, то закономірно стверджувати, що саме наука навчання іноземної мови зазнала найбільших потрясінь і змін серед усіх інших педагогічних дисциплін. Кожний новий підхід практично повторював давно забуті концепції, а оригінальність визначалася своєрідністю поєднання відомих елементів і постановкою відповідних акцентів. З метою ефективного використання зарубіжного досвіду у вітчизняній теорії і практиці навчання іноземної мови необхідно визначити сутність основних педагогічних категорій. Підхід у нашому дослідженні означає загальну вихідну концепцію навчання, яка є вирішальною у розгляді і визначенні інших підпорядкованих концептуальних положень, яка обумовлює мету, відбір матеріалу, форми, методи, засоби навчання іноземної мови. Педагогічна технологія – це дієва, оперативна, мобільна методика організації педагогічного процесу згідно з конкретною педагогічною парадигмою, яка потребує сукупності знань, умінь, техніки вчителя разом із грамотно використаним спілкуванням, педагогічною імпровізацією. Педагогічна технологія передбачає використання педагогічного моніторингу, тобто планування роботи педагога: проект © організація © підбиття підсумків. Педагогічна технологія передбачає чітку алгоритмізацію процесу: визначення мети і засобів її досягнення (зміст, форми, прийоми, методи, включаючи ТЗН), підведення підсумків, аналіз отриманого результату. Термін педагогічна стратегія виник у результаті дослівного перекладу іншомовних педагогічних праць (pedagogical strategy) і за понятійним змістом практично відповідає терміну «педагогічна технологія», але має більш узагальнюючий характер і не передбачає детальну алгоритмізацію процесу, не завжди конкретизує засоби досягнення сформульованої мети.

У дидактиці вивчення мови чітко розмежовуються два основні напрями: перший фокусує свою увагу на використанні мови (говоріння та розуміння), другий – на теоретичному аналізі мови (граматика та письмо). Крім того, науковці виділяють наступні групи підходів до навчання іноземної мови: мовно-централізовані, особистісно-централізовані, процесуально-централізовані. Мовно-централізовані підходи (граматико-перекладний, аудіо-лінгвістичний, структуралізм тощо) спрямовані на засвоєння учнями відібраних, стилізованих структур через систему вправ, сфокусованих на граматиці. Особистісно-централізовані підходи (комунікативний, гуманістичний, функціональний) надають можливість вивчати ці структури через функціональний аспект, реалізуючі особистісні потреби учнів. Процесуально-централізовані підходи

(прямий, комплексний) групуються навколо процесу навчання і заохочують учня брати участь у різнопланових видах навчальної діяльності, пов'язаних із мовними завданнями.

Г. Хаммерлі, професор Канадського університету в Саймон-Фрайзері [70, с. 72], поділяє усі існуючі підходи на *центрифужні* (від вивчення до використання) і *центрипетальні* (вивчення шляхом використання), тобто, інакше кажучи, на підходи *логіко-літературні* (підходи, що визнають домінуючу роль граматики і перекладу у навчанні), або традиційні, і підходи «*природного засвоєння*» (прямий підхід, аудіовізуальний, аудіо-лінгвістичний, комунікативний підхід, тощо), або інноваційні. Г. Хаммерлі вважає себе прихильником поєднання цих двох підходів, що, на нашу думку, є найбільш продуктивною позицією.

Особливе місце належить інтегруванню іноземної мови з іншими навчальними дисциплінами, яке повертає мові її функції провідника інформації, розгалужує мовленнєвий запас учнів, активізує вже засвоєну лексику. Інноваційні педагогічні технології за їх характеристиками цілеспрямованого впливу на формування мовленнєвих умінь і навичок учнів поділяються на: *природовідповідні, продуктивні, гуманістичні, психосугестопедичні*, як було зазначено їх авторами й дослідниками: Д. Брауном, Р. Вілкінсоном, Г. Гаттегно, Ч. Карреном, Б. Кумеравадівелою, Г. Лозановим, М. Лонгом, О. Малей, Д. П'етро, Т. Скарселла, Р. Славіним.

Зазначені концепції, які визначають альтернативний підхід до проблеми, виникли не зараз і навіть не у минулому столітті. У Греції і середньовіччі наголос робився саме на функціональному аспекті вивчення мови, тобто на її використанні. Класичні мови, спершу грецька, потім латинська, використовувались як «*lingua franca*» (мова спілкування), і майже вся вища освіта здійснювалась саме цими мовами. Вони використовувались у філософії, релігії, політиці, бізнесі. Освічена еліта вільно розмовляла, читала, писала грецькою, латинською. Можна з упевненістю сказати, що в цей час учителі дійсно віддавали перевагу неформальному, безпосередньому підходу для визначення змісту та форм навчання мови, що вони застосовували техніку аудіювання, стимулювали усне мовлення учнів. Але кількість письмових текстів була досить обмеженою, і словники були далекі від ідеалу.

В епоху Відродження переважає підхід формального вивчення мови: надається перевага граматиці і підрядковому перекладу. Цьому сприяло винаходження друкарського верстата і книгодрукування. З'ясувалося, що класична письмова форма абсолютно відрізняється від загальноживаного «*lingua franca*», тому остання одержує клеймо «вульгарної латини». Швидкий розподіл мови на «вульгарну» і «класичну» спричинив те, що класичною мертвою мовою, яку викладали у школі, ніхто не говорив, а «вульгарною» спілкуватись соромились. З приводу цього М. Монтень і Ф. Бекон наголошували на потребі будувати навчальний процес, активізуючи практичне навчання учнів, а не надавати перевагу механічному запам'ятовуванню. Саме в цей період місцеві діалекти різних

національностей набувають все більшої ваги: англійська, німецька, французька, італійська, датська. Люди мандрують Європою, займаються комерцією, отже, потреба у вивченні мов швидко зростає [49, с. 25 – 27].

У XVII столітті найбільш відомим учителем мови і методистом був Я. А. Коменський, який уперше опублікував підручник із дидактики мови. Головним його принципом був гармонічний взаємозв'язок у навчанні, пошук абсолюту у викладанні. «Все, що знаходиться у взаємозв'язку, повинно викладатися у такому ж взаємозв'язку». Цей вислів, який містить у собі інтеграцію думок наукових праць минулого і сучасного з теорії навчання мови, належить саме Я. А. Коменському. Він був автором також і загальних правил для вчителя іноземної мови:

- використовуйте імітацію;
- заохочуйте учнів повторювати за вами;
- на початку обмежуйтеся невеличким словником, не пропонуйте вчити правила;
- тренуйте говоріння й читання;
- учіть мови наочно, щоб вона була значущою [7, с. 31].

Я. А. Коменський уперше освітив індуктивний підхід до мови, метою якого було спочатку навчити користуватись мовою, а потім аналізувати її. В той самий час Я. А. Коменський не заперечував необхідності теоретичних знань: вони повинні були гармонійно поєднуватись із практикою [17, с. 4].

Одним із філософів, котрий залишив яскраве свідчення про період боротьби двох напрямів у навчанні мови, функціонального й аналітичного, був Ж.-Ж. Руссо. Він вірив, що навчання повинно концентруватись на щоденних потребах учнів і співвідноситись з їх внутрішнім світом. Головною заслугою французького філософа було те, що він піддав критиці аналітичний напрям освіти. У своєму трактаті «Виховання Еміля» він писав: «Що ми повинні думати за ту варварську освіту, яка розпинає теперішнє заради непевного майбутнього, яка обтяжує дитину кайданами різної ваги, перш за все роблячи з неї дурня, а потім готуючи до перспективного, удаваного успіху, котрим дитина, можливо, ніколи не зможе скористатись?» [66, с. 27]. Діти мають право на дитинство, вважав Ж.-Ж. Руссо, і навчання повинно відбуватися саме через ті види активності, які властиві молодшому вікові. Ідеї Ж.-Ж. Руссо можна продемонструвати на будь-якому предметі, але, перш за все, вище визначені недоліки мають місце у навчанні іноземної мови. Лексику повсякденних комунікативних потреб дитини заміщує стандартний тематичний або взагалі безсистемний набір лексичних одиниць і виразів. Жива мова, яка, за визначенням англійського педагога А. Малей, має «бути сповненою сенсу як для досвідченого учня, так і для початківця» [88, с. 5], стає, м'яко кажучи, мовою сліпих, які питають одне в одного: «Що це?» і відповідають: «Це яблуко. Воно червоне». «Речення «Це – книга», – іронічно зауважує Хаммерлі, критикуючи аналітичні підходи, – має значення хіба що для печерної людини» [71, с. 14].

Поштовх до розуміння абсурдності подібного стиля викладання зробили своїми працями Я. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Й. Герbart та Ф. Фребель. Швейцарець Й. Песталоцці наголошував на тому, що освіта — це більше, аніж запис сенсорних відчуттів у пасивному розумі, і учень повинен брати активну участь у навчальному процесі, вміти проаналізувати й узагальнити набутий досвід. Головною метою освіти Й. Песталоцці вважав виховання громадянина у людині. Його ідеї досить формально узагальнив Й. Герbart, але першочерговий наголос у навчальному процесі залишився на природних здібностях учня й усвідомленні кола його інтересів і дій. Ідеї Ф. Фребеля, засновника першого дитячого садку, співзвучні концепції розвитку дитини Ж. Піаже. Обидва вчені віддавали перевагу сенсорному досвіду у навчанні дітей молодшого віку: творче завдання більш принаadne у цьому віці, аніж дискусія чи запам'ятовування [66, с. 26].

Історія дидактики свідчить, що ідеї Я. А. Коменського і його послідовників домінували тільки до початку ХІХ століття і знову поступилися місцем класичному вивченню латинської й інших граматики, літературних текстів майже в усіх навчальних закладах Європи та Америки. Перемога так званого *граматично-перекладного* підходу отримала назву «схоластика», що назавжди стало синонімом аналітичного напрямку у навчанні. Цей підхід визначався універсальним для усіх мов (класичних і сучасних). Він був обґрунтований у працях К. Пльоца, німецького вченого-схоласта, які мали величезний вплив на розвиток професійної підготовки вчителя іноземних мов.

На початку ХХ століття перевагу почали надавати *безпосередньому, або прямому* методу. Засновником його вважається француз Ф. Гуен. Усе життя він учив німецьку мову, а його трирічна донька, заприятелювавши з маленькою німкенєю, вивчила мову за кілька місяців. Це і спричинило пошуки нового підходу. Ф. Гуен почав публікувати свої теоретичні узагальнення, де знову ж таки наголошував на необхідності активно використовувати мовлення у процесі навчання [53, с. 4]. Безліч цікавих праць Ф. Гуена, споріднених за своїми результатами до концепції Ж. Піаже, залишалася довгий час поза увагою науковців. Більш послідовно справу Ф. Гуена продовжив його учень де Созе, який, заснувавши школу у Клівленді (США), намагався втілити його теорію у навчальний процес. Але відсутність професійно підготовлених учителів (учитель, згідно прямого підходу, може навіть не володіти рідною мовою учнів) призвела до краху цього інноваційного підходу.

Новий напрям у теорії навчання, який майже повністю спростовує попередній, не беручи до уваги його позитивні якості, ґрунтується на *домінанті навичок читання*, на ознайомленні з оригінальною класичною літературою. Він знаходить своє висвітлення у працях М. Веста і характеризується концентрацією на навичках читання, перекладу та на вивченні граматики правил. Цей підхід використовується і зараз, запозичивши деякі елементи з інших підходів [54, с. 5].

Соціокультурна ситуація, що виникла внаслідок другої світової війни, вплинула на дидактичні засади викладання іноземної мови, оскільки воюючим на чужій території потрібно було добре розуміти мову інших. В Америці та в Англії ця історична реальність зумовила появу двох нових підходів до вивчення мови: *аудіо-лінгвістичного* (США) і *ситуативного* (Великобританія). Обидва підходи базувалися на систематизованих принципах британського підходу до вивчення англійської як іноземної мови, але ситуативне навчання мови визначалось більшим конформізмом.

Ситуативний підхід тотально запроваджується у 1930-1960 роках і існує, у певних варіаціях, і зараз. Хоча термін зараз практично не вживається, сам підхід є базою для багатьох загальнонавчаних курсів, підручників, серій, які видає Оксфорд (Streamline, Grapevine, Handshake, інші). Головним принципом, на якому базується ситуативне навчання, є принцип вибірковості: лексичного і граматичного змісту навчання, організації й узгодження змісту, викладання, його технік, що допомагають презентувати та закріплювати одиниці курсу. Засадами підходу були, по-перше, дослідження адаптованої лінгвістики, поєднані з розумінням контекстуальності мовної продукції; по-друге, біхевіористська теорія набуття навичок, котра вимагає закріплення й використання знань, — аж доки не виробиться «мовна звичка»; по-третє, синхронний розвиток чотирьох мовних навичок, але через структури граматичні й лексичні. Практичні технології містять у собі кероване повторення, хорове та індивідуальне, диктанти, читання, письмо, робота у групах і парах. Поступове засвоєння матеріалу передбачає чітку вимову звуків, слів, потім речень. До речі, нова лексика і граматичні моделі повинні пропонуватись без перекладу, за допомогою візуальних засобів: речей, зображень, малюнків, дій, жестів, міміки, і закріплюватись також за допомогою ситуацій. Процедура у ситуативному підході містить такі компоненти: аудіювання нових форм, хорова їх імітація, індивідуальна імітація, побудова моделі з уживанням нових форм спочатку за допомогою вчителя, а потім самостійно, опитування, виправлення помилок, оцінювання.

Аудіо-лінгвістичний підхід почав своє існування в першому інституті англійської мови в Мічигані, на базі університету, ректором якого був Ш. Фрайз, спеціаліст з адаптованої лінгвістики. Він намагався пристосувати принципи лінгвістики до навчання мови, роблячи базисом навчання, перш за все, граматику. Тренування, яке полягало у безкінечному повторенні мовних моделей, було головним прийомом праці з учнями. Мовники 50-х років, базуючись на методиці Ш. Фрайза, додали елементи біхевіоризму до існуючої теорії й отримали підхід, що мав назву *аудіо-лінгвістичний*. Теорія мови, на якій ґрунтувався цей підхід, трактувала мову як систему підпорядкованих один одному елементів: фонем, морфем, фраз, речень, тексту. Вивчивши усі ці елементи, учень зможе побудувати власне мовлення за логічною ієрархічною системою. При цьому перевага надавалась усному мовленню [65, с. 6]. Теорія навчання ґрунтувалася на засадах психологічної школи біхевіористів, яка стверджувала, що людина — це лише

«колекція» навичок. Навичка, у свою чергу, формується за допомогою стимулу, реакції на стимул, закріплення реакції. Вивчення мови, отже, полягає у формуванні адекватних ланцюжків із стимулів і реакцій. Головними технологіями праці з учнями аудіо-лінгвістичний метод визначає тренування й діалоги, які потрібно запам'ятовувати й повторювати, а також вправи на тренування мовних моделей. Процес навчання передбачає, перш за все, аудіювання діалогу і хорове його повторення разом з учителем: спершу слова, потім фрази, потім увесь діалог. Потім діалог адаптується до комунікативних потреб учнів і драматизується, значущі частини його становлять базис для наступних тренувальних вправ, текстів, письма, роботи зі словником, письмових творів на тему діалогу.

Ситуативний і аудіо-лінгвістичний підходи, як зазначає Д. Браун [50, с. 15 – 19], дали частково позитивні результати і на той час здавались останнім словом у науці про вивчення мов. Але генераційна лінгвістика, що знайшла відгук у праці В. Ріверс «Психолог та вчитель іноземної мови» (1964), спростувала засади, на яких ґрунтувалися вищезгадані підходи. В. Ріверс довела, що мова — це не лише поєднання окремих роз'єднаних одиниць, а ієрархічна структура [101, с. 158 – 159].

Пізнавальний напрям психології досліджує в цей час мовленнєву поведінку людини. На основі результатів досліджень з'ясовано, що ті, хто вивчає мову згідно аудіо-лінгвістичного підходу, практично не використовують її комунікативні функції. Хоча для наукових праць 70-их років характерні скептицизм і невдоволеність, цей період відзначається калейдоскопом підходів: *пізнавальний, гуманістичний, всебічний і комунікативний*. Останній виникає у 60-х роках, коли зростає потреба більш глибокого знання закономірностей мови, її подвійного значення: денотативного (власного) і того, котре привносять у неї ті, хто веде розмову. Частково цей підхід походить із критики на існуючі методи відомого американського лінгвіста Н. Хомського [11]. Він визнавав, що сучасні структурні теорії не здатні брати до уваги аспект унікальної, творчої природи індивідуальної мовленнєвої продукції. Британські лінгвісти також визначають, що існуючі теорії не здатні проаналізувати функціональний і комунікативний потенціал мовлення. Акцент зміщується з лінгвістичної на комунікативну компетенцію мови. Об'єктивними чинниками цих тенденцій було збільшення взаємозалежності між країнами Європи, культурних і освітніх зв'язків між країнами європейського ринку.

У 1971 році групою британських лінгвістів на чолі з В. Ейком та Д. Вілкінс [111, с. 74] було запропоновано *функціональне й комунікативне* визначення мови, що стало базою для розвитку комунікативних програм. Мовлення має два типи значення: понятійні категорії (час, кількість, узгодження, місце розташування, частотність) і категорії комунікативної функції (прохання, заперечення, запрошення, пропозиції, скарги). Теорія мови обґрунтовує поняття «комунікативної компетентності», визначає сім головних функцій мовленнєвої діяльності: інструментальну, регулятивну, інтерактивну, особистісну, евристичну, уявну, інформативну. Мова розглядається як система виявлення значень, первинна

функція якої – взаємодія через комунікацію. Структура мови відображає підпорядкування цій функції: первинні складові мови – розмовні категорії, а не граматичні й структурні одиниці.

Теорія навчання, яка становить базис *комунікативного підходу*, покладається на три принципи: дія, котра залучає до комунікації, підтримує навчання; дія, у процесі якої виконується значуще завдання за допомогою комунікації, оптимізує навчання; мовлення, яке є значущим для учня, сприяє навчанню. Педагогічні технології комунікативного підходу фокусувались на виконанні завдань за допомогою іноземної мови, які вимагали взаємодії учнів, обміну інформацією, і поділялись на функціональні (праця з візуальним приладдям, проблемні завдання) і соціальні (дискусії, діалоги, рольові ігри, драматизація, імпровізація, дебати). Надто суворо виправляти помилки заборонялося. У якості засобів навчання активно використовувалась наочність: від ілюстрацій підручника до мап, діаграм, схем, звичайних предметів класного оточення. Процес навчання зазвичай полягав у презентації діалогу і його обговоренні, пропонував усну практику кожної окремої одиниці діалогу у власних обробках і питання по діалогу, до кожної нової одиниці знаходився синонімічний «двійник», передбачав індивідуальне формулювання кожним граматичного правила, переказ, усний твір, письмове домашнє завдання.

Огляд підходів до вивчення іноземної мови у контексті історії цивілізації дає підстави для наступного висновку: кожний новий підхід певною мірою повторював попередні концепції, а новаторство його визначалося іншою комбінацією відомих елементів. Ретроспективний огляд підходів до навчання іноземних мов на Україні дає підстави стверджувати, що там відбувалися аналогічні процеси.

Освіта у Київській Русі цінувалася дуже високо, існувала широка мережа шкіл різного типу для представників різних верств суспільства. Передумовою цього був високий рівень освіти керівників держави, знання ними іноземних мов. Перші навчальні заклади з'являються у X – XI столітті. У 988 р. князь Володимир почав забирати дітей у заможних старост і попів для навчання; у 1086 р. княгиня Анна Всеволодівна заснувала жіноче училище, де вивчались іноземні мови. У «Повчанні дітям» Володимира Мономаха читаємо: «...чого не знаєте, тому навчайтесь: як мій батько, вдома сидючи, знав п'ять мов, звідсіль і слава йому від інших держав». Навчання іноземних мов відбувалося у контакті з носієм мови без опору на рідну мову.

Розподіл українських земель між Польщею, Литвою, Росією, Угорщиною та Молдавією став однією з передумов формування полілінгвістичного простору в Україні (офіційною мовою колоній на довгі століття стають польська, німецька, угорська, російська, молдавська). Наприкінці XVI століття виключно на кошти народу формується система так званих «братських» шкіл (від 3 до 15 учнів), де навчалось міське населення, ремісники, купці, і виховувались освічені громадяни для боротьби з домінуванням навчання у душі католицької віри. Вихованцями

«братських» шкіл були М. Смотрицький, П. Сагайдачний, С. Наливайко. Арабський мандрівник П. Алепський, проїжджаючи в середині XVII ст. через Україну, писав, що всі українці грамотні, навіть жінки і діти – усі вміють читати. У навчанні панував *інтегративний підхід*: тривізм (граматика, риторика, діалектика) і квадрівізм (арифметика, геометрія, астрономія, музика), класно-урочна система, але в цілому домінували демократичні принципи навчання (дискусії, ігри, співи, віршування). У зв'язку з нестачею викладачів - носіїв мови підхід до вивчення іноземних мов: слов'янської, грецької, польської, латинської, був у більшості своїй *граматико-аналітичним* і *формально-логічним* - перевага віддавалась теоретичному вивченню граматики цих мов, навичкам літературного перекладу.

У період реформ XVII століття створювались численні військові школи. Навчання в них практично дорівнювало військовій службі й орієнтувалось на емпіричні методи пізнання, наочність, практичну реалізацію знань, що дало поштовх до позитивних змін в окремих навчальних закладах. Іноземна мова вивчалась шляхом спілкування з носієм у контексті спільної діяльності (військові походи, стажування за кордоном, дипломатичні зв'язки). Братські школи поступово перетворилися на духовні семінарії, де продовжував панувати *граматико-перекладний*, або, як його почали називати, *схоластичний*, підхід до вивчення мов. Схоластичний підхід дав поштовх до виникнення і розвитку *гуманістичного* підходу до навчання, засадами якого стали ідеї Я. А. Коменського. Видатними діячами тієї доби, великими гуманістами, які внесли вклад в історію педагогічної думки, були: Г. С. Сковорода, І. П. Котляревський, Я. П. Козельський. Вони наголошували на принципі *природовідповідності* у навчанні, приділяли увагу розвитку емоційного й естетичного сприйняття оточуючого світу, вірили, що саме з освіченої, віруючої, чесною і щасливою людини починаються позитивні зміни у суспільстві.

Особливу увагу привертає діяльність Феофана Прокоповича, професора Києво-Могилянської академії, який був видатним ученим, публіцистом, державним діячем. Відповідно до розробленого їм Духовного регламенту навчання (1721 р.), знайомство з іноземними мовами (латинською, російською, грецькою) починалося з підготовчого класу (*фари*), там же починалось поглиблене вивчення граматики, граматичний розбір речення, тренування у перекладах. Широко застосовувався принцип інтеграції шкільних предметів.

У середньому класі колегіумів – *граматичному* – головна увага учнів зосереджувалась на більш повному засвоєнні граматичних правил усіх мов, що вивчались, і головних синтаксичних, починались систематичні вправи з перекладу. Учні перекладали Іустина, Цезаря, Целларія, Я.А. Коменського, розмови Лангія, діалоги Кастелія та інші твори класичної літератури. З цього класу пояснення нового матеріалу з *усіх предметів* велось виключно латинською мовою й учнів спонукали говорити нею.

Вищий граматичний клас колегіумів – *синтаксис* – повністю завершував вивчення граматичних та синтаксичних правил, вивчення підручника Альвара,

основна увага зверталась на *красномовний* синтаксис, тобто виразність усного мовлення. Вимоги до якості перекладів були настільки високими, а об'єм матеріалу настільки великим, що вимагав відводити на даний предмет не менше п'яти годин на день. Вільне володіння латинською мовою учнів українських колегіумів спричинило переведення багатьох студентів до Санкт-Петербурзької медико-хірургічної медичної академії.

Російська реформа освіти, що була проведена у I-й половині XIX століття, суттєво систему освіти не змінила. Гостро постала проблема підготовки висококваліфікованих педагогічних працівників, тому при університетах були створені трирічні педагогічні інститути. Студентів-педагогів готували до викладання всіх предметів, в тому числі латинської, грецької, російської, французької, німецької мови. Тільки у 2-й половині XIX століття і на початку XX-го активно розпочинається процес побудови якісно нової системи навчання. Це період творчої праці на педагогічній ниві педагогів К. Д. Ушинського, М. І. Пирогова, О. В. Духновича, М. П. Драгоманова, П. Д. Юркевича, С. Ф. Русової, Х. Д. Алчевської. Особливий інтерес викликають погляди щодо вивчення іноземних мов видатного вітчизняного педагога К. Д. Ушинського. Відстоюючи право кожного народу на освоєння передусім рідної мови, вчений стверджував, що знання іноземних мов є необхідним у вихованні освічених людей і підкреслював, що головною метою вивчення кожної іноземної мови має бути *практичне володіння мовою*, що вивчається. На його думку, вивчення іноземних мов ніколи не повинно починатися дуже рано і ні в якому разі не раніше глибокого засвоєння рідної мови. Однак зауважував, що встановити віковий ценз у цьому відношенні неможливо. Крім того, К. Д. Ушинський зазначав, що іноземні мови не слід дітям вивчати одночасно. Повторення К. Д. Ушинський вважав одним із найдійовіших засобів вивчення іноземної мови, так само як і *культуроснавчий* компонент навчання.

Розбудову національної освіти за доби української Центральної Ради (березень 1917 – жовтень 1918) можна охарактеризувати як період різноманітних дискусій з приводу постановки та викладання в педвишах мистецтвознавчо-педагогічних дисциплін, питань єдності педагогіки та мистецтва. У 20-ті роки XX століття з приходом до влади більшовиків народний комісаріат України розробив спеціальну інструкцію про перебудову навчального процесу педвузу, одним із основних положень якого були: уведення ручної праці, образотворчого мистецтва, народного мистецтва. Були розроблені програми навчання педагогічної майстерності із застосуванням акторського ремесла, театрального мистецтва. У педінститутах викладались: мистецтвознавство, графічна грамота, музична та вокальна студії, проходила естетична практика. Здобутком цієї доби стала культурна і педагогічна спадщина В. М. Верховинця. Засади національної філософії освіти, розроблені Г. Ващенко, були реалізовані на практиці педагогом-практиком XX ст. В. О. Сухомлинським. Проголосивши культ рідного слова, він

водночас опанував спочатку німецьку мову, потім польську, чеську, болгарську, англійську, французьку, іспанську, японську.

Система вітчизняної освіти наприкінці 70-х – початку 80-х років характеризується традиційною обмеженістю в організації навчально-виховного процесу: єдиний тип шкіл, єдина програма. Як засіб оновлення програм було запропоновано зробити спроби покращення окремих розділів, створення «мозаїки», базуючись на досвіді, який набувається у класній кімнаті. Саме тому цей період характеризується появою багатьох авторських ідей, методів, методик (Ш. О. Амонашвілі, С. М. Ільїн, С. М. Лисенкова, В. Ф. Шаталов, М. П. Щетинін та інші). Саме тоді Г. А. Китайгородською розробляються базові засади інтенсивного вивчення іноземної мови, *комунікативного* підходу до вивчення іноземних мов.

Кінець ХХ – початок ХХІ століття характеризується якісно новим взаємовідносинами України з країнами світової спільноти. В нашій країні виділяють такі основні підходи до вивчення іноземних мов: *свідомо-практичний* підхід (базовий, автор В. М. Плахотник); *комунікативно-функціональний* (експериментальний, автор Т. Л. Сірик); *інтенсивний* (альтернативний, автор М. К. Складенко); *комунікативно-діяльнісний* (новий, автор О. І. Вишневецький); *комунікативно-особистісний* (новий, автор Л. В. Биркун); *системно-комунікативний підхід* (новий, автор Р. О. Мартинова). Реалізуються нові *особистісно-орієнтовані* технології навчання іноземних мов. У рамках проекту "Вивчення мов та європейське громадянство" підготовлено ряд матеріалів: основні завдання з вивчення мов, програми та підручники, "порогові рівні" для викладання мов, методи оцінювання знань, підготовка й підвищені кваліфікації вчителів, проблема двомовності («Двомовна освіта в середній школі: вивчення та викладання навчальних предметів іноземною мовою»). Учитель-європеєць має бути готовим до здійснення своїх навчально-виховних функцій трьома мовами. Програми мовного заглиблення й інтегровані курси, на нашу думку, мають бути частиною загального планування навчання іноземної мови у закладах із поглибленим вивченням іноземної мови [40, с. 63 - 65].

Як бачимо, зарубіжний і вітчизняний досвід реалізації підходів до навчання іноземних мов зумовлює необхідність оволодіння педагогом якомога ширшою палітрою педагогічних *стратегій* і *технологій*, умінням оптимально їх використовувати у навчальному процесі.

Наведемо 10 сучасних узагальнюючих стратегій навчання іноземної мови – це теоретичні, практичні і педагогічні засади, виведені з досвіду експериментальної творчої освіти, які мають мету допомогти вчителю стати на шлях незалежного аналізу й адекватного застосування теоретичних узагальнень.

Перша стратегія закликає вчителя власноручно і створювати, і застосовувати умови навчання, тобто враховувати у навчальному процесі зворотній зв'язок між учителем і учнями, використовуючи будь-яку їх реакцію: помилки, невдоволення, втому – для максимізації їх можливостей.

Наступна стратегія закликає вчителя до підтримки ефективної взаємодії, яка є значущою для учнів і вчителя. Це означає, що учень повинен активно брати участь у навчальному процесі, вільно, ініціативно спілкуватись з іншими учнями чи вчителем. Ефективну взаємодію можна підтримувати за допомогою: творчої праці (у парах і групах), проблемного навчання, творчого завдання; активізації самоконтролю учнів; вільного вибору тем для вивчення або питань дискусії. У зв'язку зі збільшенням ролі активного інформаційного обміну необхідно максимально знизити рівень непорозумінь у сприйманні учнями тактики взаємодій.

Попередження і нейтралізація можливих непорозумінь визначається як окрема стратегія навчання іноземної мови. Непорозуміння можуть бути: пізнавальні, комунікативні, лінгвістичні, педагогічні, стратегічні, культурні, оцінювальні, процесуальні, інструктивні (розуміння інструкцій), міжособові (стосунки вчителя та учнів). Їх потрібно попереджати ще до виникнення, застосовуючи індивідуальний підхід до кожного учня, в кожній окремій ситуації.

Стратегія активізації іншомовного сприймання спрямована на створення багатого автентичного мовного оточення: художні тексти, періодичні іншомовні видання, аудіо й відео матеріали. Учень повинен вивести граматичне правило самостійно, що якісно поліпшить рівень знань. Зустрівшись із конкретною мовленнєвою структурою багато разів, учні починають відчувати контекстуальні умови її вжитку. Стратегія активізації іншомовного сприймання не заперечує застосування пояснення рідною мовою, коли уникнути його не можна, особливо після того, як учні самостійно виведуть граматичне правило: це зміцнить їх впевненість у власних силах.

Поруч з активізацією сприймання знаходиться й стратегія виховання так званого мовленнєвого, або лінгвістичного чуття. *Мати лінгвістичне чуття* означає усвідомлювати значення базових мовних структур, вживати їх майже підсвідомо і сприймати без подвійного перекладу, іншими словами, усвідомлювати природу мови та її значення у житті людини. Це не є поверненням до традиційного граматико-перекладного навчання, це швидше підхід до граматики як до низки інтегрованих між собою систем як до шляху розвитку мовлення. Традиційна грамика зорієнтована на вчителя: вона структурована, викладається лінійно; виховання «чуття мови» орієнтується на учня й викладається циклічно, спірально, наголошує на розумінні як загальних положень, так і практичного використання, задіює й інтелектуальний, і практичний досвід. Стратегія виховання мовленнєвої свідомості реалізується конкретним учителем, на основі його особистого досвіду.

Стратегія контекстуалізації лінгвістичного матеріалу визначає синтаксис як структурну ідеальну модель мови, котра, у свою чергу, інтегрує в собі семантичне та контекстуальне значення, підпорядковується обставинам і особливостям мовленнєвої поведінки. Не дивлячись на складну синтаксичну ієрархію, речення створюється миттєво, адекватно контексту, інтегруючи, як було зазначено, синтаксичні, семантичні, функціональні, мовленнєві феномени. Обов'язково

потрібно звертати увагу учнів на ієрархічні мовленнєві зв'язки, і єдиний шлях до цього — представити учню мову у вигляді конгломерату, котрий поєднує всі рівні структур та правил. Пропонуючи учню розрізнені одиниці, ми не можемо усунути дисонанс у знаннях і ускладнюємо процес засвоєння лексичного й граматичного значення мовних структур.

Технології, які сприяють реалізації стратегії контекстуалізації: мовні сценарії (автор Д. П'єтро), проблемне навчання (Д. Браун), рольові ігри (Д. Крукел), комунікативні види діяльності (Р. Вілкінс), технології виховання й навчання через мистецтво (Г. Лозанов). Принцип інтеграції мовних навичок не потребує окремих пояснень. Зазначимо лише, що навички мовлення й досі вивчаються ізольовано (це фактично зафіксовано у програмах). Групування навичок в активні (говоріння, письмо) і пасивні (аудіювання, читання) є цілком спадщиною аудіо-лінгвістичного підходу і не має ані дослідного, ані теоретичного обґрунтування. Формування мовленнєвих навичок є взаємопов'язаним процесом, який забезпечує інтегрування і диференціювання значущих частин усного і писемного мовлення. Засвоєння будь-якої навички неодмінно викликає структурну або контекстуальну асоціацію з іншою навичкою. Читання забезпечує загальне покращення стилю писемного мовлення, збільшення словникового запасу і закріплення граматичних навичок; аудіювання допомагає розгалуженню зв'язків між соціолінгвістичними аспектами форми й функції, а також психолінгвістичними процесами відтворення й сприймання.

Стратегія підвищення рівня самостійності, автономності учнів націлена на оволодіння ними новітніми досягненнями у техніках самостійного навчання, як то: концентрація уваги, підвищення свідомого сприйняття, спрямування самоосвіти, навички спрощення, узагальнення, систематизування. Учителі надають «стратегічну інвестицію» учням, яким потрібно буде у майбутньому самостійно отримувати, відбирати й аналізувати необмежену кількість інформації. Ціла серія наукових праць присвячена проблемі автономного навчання.

Стратегія підвищення культурологічної свідомості є особливо значущою для сучасного українського суспільства. Особливий наголос робиться на вихованні в учнів поваги, симпатії, емпатії до культурологічних надбань країни, мова якої вивчається. До тематичного аспекту належать: географія, історія, політична система, великі міста, традиції і свята, пам'ятки архітектури, театри, література, мовна поведінка носіїв мови, тощо. Але неможливо забувати й про розбіжності у рідній й іноземній культурах. Для кращого засвоєння матеріалу з країнознавства можна й потрібно порівнювати культурні здобутки обох країн, етнічні особливості, соціальний стан, історичний розвиток, традиції, географію, тощо. Ігнорувати культурологічну спадщину недоцільно: щоб учень поважав традиції іншого народу, він повинен чітко усвідомлювати унікальність, неповторну цінність суспільства, в якому він знаходиться. Вищезгадані науковці пропонують також на заняттях з іноземної мови ініціювати учнів бути дослідниками власного етнокультурного потенціалу країни, групи, суспільства. Висуваються конкретні

ідеї щодо використання учнівських знань із власної культури для досягнення загальної мети — вивчення іноземної мови [101, с. 112].

Стратегія ретельного аналізу соціуму дещо споріднена з попередньою. Вона визнає необхідність вивчення середовища, в якому живе учень, його норм поведінки, оточення й обставин, в яких відбувається його розвиток як особистості. Це потрібно для того, щоб адекватно оцінити рівень можливостей навчання, сформулювати досяжну мету і вибрати засоби для її здійснення. Саме ця стратегія навчання як ніколи потребує до себе уваги українських учителів, адже суспільство розширюється дедалі більше, і дедалі більше виникає потреба ретельно вивчати ті соціальні умови, в яких зростають наші учні, формулюючи в залежності від цього мету навчання й шляхи її досягнення.

Перелічені стратегії, проаналізовані у працях багатьох науковців, безумовно, становлять собою відкриту систему вибору, систему, яка була створена для допомоги учителю, котрий бажає відтворити власну теорію на практиці. Згідно з подальшим набуттям досвіду технології їх реалізації будуть збагачуватись.

Якісно нові технології з'являються у другій половині ХХ ст. Вивченням сучасних інноваційних технологій займались такі науковці, як Р. Блейер, Д. Браун, Г. Хаммерлі. Усі вони погоджуються з тим, що інновації ґрунтуються на використанні творчої активності учнів і в більшості своїй є варіаціями комунікативного, всебічного, гуманістичного, пізнавального підходів. Розбіжності полягають у визначенні особливостей процесу засвоєння мови, механізмів мозку, що відповідають за це, природи людського навчання взагалі, віку навчання іноземної мови і таке інше. За Р. Блейером, технології групуються за їх функціональними характеристиками у *природовідповідні, продуктивні, гуманістичні і психосугестопедичні* [49, с. 23 – 45].

У природовідповідних технологіях, перш за все, приділяється увага аудіюванню і читанню; говоріння й писання має прийти до кожного само по собі, природно, в індивідуальний час, як якісна зміна. висувають Головна мета цих технологій навчити дитину спілкуватись. Згідно законам природовідповідності, спочатку людина повинна слухати й сприймати, а потім необхідність розмовляти виникає сама, на підготованому ґрунті. Програма навчання будується за індивідуальними комунікативними потребами учнів. Підхід наслідує стадії розвитку дитини (моторні навички передують комунікативним). До позитивних його характеристик належить низький рівень тривоги учнів, концентрація на навчальних завданнях, зрозумілі пояснення мовних моделей, збільшена швидкість засвоєння мови на одиницю часу. Природовідповідні технології розраховані на широкий спектр особистісних варіацій учнів (соціальний прошарок, вікова категорія, тощо). Їм властиві також варіативність джерел сприймання мовного потоку, інтенсифікація інтелектуальних можливостей мозку, швидкий темп просування у навчанні. До природовідповідних технологій, як правило, відносять: *тотальну фізичну реакцію, поступову усну реакцію, малювання картини, оптимальне закріплення навичок, натуралістичний підхід, ввімкнення коду.*

Тотальна фізична реакція, автором якої є Д. Ашер, професор психології в університеті святого Джозефа штату Каліфорнія, поєднує тренувальні мовні вправи з моторною діяльністю, що визначається спорідненістю процесів вивчення першої та другої (іноземної) мови [43]. Д. Ашер також поділяє погляди вчених гуманістичного напрямку на особливу роль позитивних емоцій у навчальному процесі. Навчання починається з розуміння наказів, подібно до природного засвоєння мови. Теорія мови — недостатньо розвинутий аспект тотальної фізичної реакції, але у деяких її характеристиках Д. Ашер виявляє себе прихильником структуралізму. Теорія навчання полягає у трьох площинах: існування загальної природної біопроеграми опанування як для рідної (першої), так і для іноземної мови; первинна діяльність правої півкулі, яка керує моторикою людини і тільки після достатньо сформованих навичок – свідоме засвоєння мови; зменшення стресу, який виникає у процесі формування нового коду.

Головним прийомом є повторення та виконання наказів; тільки після 120 годин усних інструкцій дозволяється починати діалогічне мовлення, спочатку без коректування помилок, потім поступово звертаючи на них увагу учнів. Текстів практично не існує на початковій стадії; із часом їх роль у навчальному процесі збільшується. Тотальна фізична реакція передбачає довгий період накопичування знань, який відбувається у процесі часткового розуміння дитиною іншомовних пояснень і наказів, котрі вимагають не вербальну, а дійову відповідь. Механізм досить простий: директива, сприймання, інтерпретація, дія, візуальне закріплення або дійове повторення. На початку навчання учні грають в ігри: «Повторюю за мною», «Роби, що я роблю». Це допомагає учням зробити «дійовий» переклад: «ходи сюди», «сідай», «дивися», а потім перейти й до розуміння більш складних інструкцій, слідуючи певному порядку: як приготувати суп, одягти ляльку, затанцювати танок та інше. Критики тотальної фізичної реакції вважають, що увага до конкретних функціональних, ситуативних аспектів приділяється неповна, але визнають, що шлях до вивчення пропонується дійсно прийнятний і загальнозживаний. До тотальної фізичної реакції належать також проблемні завдання з візуальними символами. Потрібно зауважити, що головним правилом цієї технології є негайна реакція, незалежно від того, правильною вона є, чи ні.

Наближеним до попередньої технології є *поступова усна реакція* В. Постовського. Вона додає до тотальної фізичної реакції завдання на запам'ятовування, граматичні пояснення, структурний тренаж. Постовський створив і апробував програму вивчення російської за допомогою проблемних завдань із варіативними відповідями, пристосованими для самокорекції. Учень, наприклад, бачив на екрані комп'ютеру чотири зображення і чув директиву доторкнутись одного з них. При умові правильного вибору він отримувал наступне завдання.

До іншого типу проблемної діяльності належить також *малювання за розповіддю*. Оптимальним є при цьому засвоєння навичок, як стверджував автор стратегії Х. Вініу, професор психології в університеті Місурі. Він створив власну

програму "Принадна для вивчення", де запропонував інструкції для самостійної роботи, касети, підручник з ілюстраціями згідно з принципами природовідповідного методу. На нашу думку, ця система не достатньо враховувала зворотній зв'язок, не давала належної оцінки рівню досягнутих знань.

Технологія *натурального підходу*, автором якої є Т. Террел, вчитель іспанської мови у Каліфорнії [107, с. 325 – 367], проголошує, що в будь-якому віці людина може сприйняти усне мовлення без розподілу останнього на одиниці. Для швидкого засвоєння великої кількості матеріалу за допомогою зображення використовуються різноманітні види діяльності, які забезпечують ситуативні, лексичні, граматичні зв'язки. Ця технологія ґрунтується на використанні мови у комунікативних ситуаціях без звертання до рідної мови, на продукції усного мовлення, на оптимізації емоційної атмосфери навчання, на подовженому періоді уважного аудіювання, котре передує мовній продукції, і на первинності значення у порівнянні зі структурою.

Технологія натурального підходу була створена як курс для початківців із метою досягнення середнього рівня володіння мовою. Спочатку вчитель фокусує увагу на предметах класної кімнати й зображеннях, провокуючи одномовні відповіді, говорячи повільно й чітко, тобто відбувається ознайомлення учнів із новим матеріалом. Звернемо увагу на те, що прийоми, які використовує Т. Террел, запозичені у більшості своїй з інших підходів і з'єднані інколи досить механістично. Поєднує їх головна ідея натуралістичного підходу: зрозумілий новий матеріал повинен будуватися на оточенні класної кімнати і на конкретних діях учнів, що, безперечно, збільшує рівень мовленнєвої упевненості і зменшує стресовий фактор. Атмосфера обов'язково повинна бути дружня, тепла, але головна роль належить тільки вчителю, який визначає зміст, діяльність, контекст навчання. Процес заняття починається з наказів, які передбачають *тотальну фізичну відповідь*. Вони використовуються для вивчення дієслів, частин тіла, предметів класної кімнати: «Візьми олівець. Торкнися носа. Поклади олівець.» і т.п. З часом подаються більш складні накази. Значення нових слів пояснюється без перекладу діями, мімікою, жестами, зображеннями: «Якщо на твоїй діаграмі є жінка, підведися. Віддай зображення Джиму. Джим, що це?». Узагальнюючи вище означені факти щодо технології натурального підходу, зазначимо, що він не являє собою певну революційну концепцію. Швидше це — приклад творчого застосування на практиці вже існуючих підходів, їх своєрідна еkleктична комбінація, котру, власне, повинен відпрацьовувати кожний учитель. Критики були проти натурального підходу, так само, як і проти *методики ввімкнення коду* (Р. Бьорінг). Ця технологія дозволяла підмінювати слова у тексті рідною мовою на іншомовні, не порушуючи легкості сприймання тексту і поступово збільшуючи кількість «закодованої інформації».

До продуктивних технологій належать: *приховано ініціативне навчання, навчання за кордоном, «Шлях Тиші» (безперекладне навчання)*. Прихильники цих інновацій не визнавали того, що мова виникає тільки після набуття достатньої

бази знань, хоча погоджувалися з тим, що фундаментальні теоретичні знання потрібні. До того, як почати правильно спілкуватися, дитина вживає премовлення. Чому ж людина не має права відразу виробляти «продукцію», намагаючись розмовляти іноземною мовою, пристосовуючи мову до функціональних потреб. Ідея починати з мовлення не є новою, але самі технології мають інноваційні елементи. Насамперед, це технологія, назву якої можна дослівно перекласти як *Шлях Тиші*. Вона вражає незвичайним підходом до вивчення мови. З назви можна зробити попередній висновок, що учні сидять мовчки, але це не так: скоріше мовчить вчитель, використовуючи мінімальні вербальні засоби, пояснюючи нову тему або презентуючи лексику, або не використовуючи мови взагалі. Технологія була створена Г. Гаттегно, і запам'яталася науковцям використанням кольорового кодування мовної інформації: слів, звуків, речень, і невербальним стимулюванням відповіді, закріпленням, корекцією [68, с. 53 – 87]. Ствердження, на яких вона базувалася, були такими:

- навчання просувається уперед за рахунок творчих надбань і власних винаходжень учня, а не за рахунок повторення й запам'ятовування;
- навчання повинно ілюструватися реальними об'єктами;
- успіхи у навчанні досягаються разом із вирішенням учнями навчальних проблем.

Хоча Г. Гаттегно не приділяв особливої уваги теорії мови, зрозуміло, що до організації матеріалу він підходив суто структурно: базовою одиницею навчання було речення. Навчання відбувалося індуктивно, велика увага приділялася накопиченню словникового запасу. Теорія мови, прибічником якої був Г. Гаттегно, не порівнювала процеси вивчення рідної й іноземної мови, вважаючи останній цілком штучним, потребуючим інших механізмів засвоєння. Метою навчання Г. Гаттегно бачив засвоєння гарної вимови, базової граматики, загальноживаних лексичних одиниць, навичок читання й письма; ознайомлення з питаннями культури й літератури носіїв мови. Мовна продукція, яка виникає на початку, практично складається з окремих звуків, потім складів, закодованих на схемах і таблицях певним кольором. Це визначає особливості вимови й написання. Використовуються також кольорові палички, картки, система жестів й інших невербальних сигналів, візуальні засоби, вправи на читання й письмо. Усі ці незвичайні приладдя використовуються для постанови правильної вимови, засвоєння словникових структур. Кожний учень самостійно вибирає рівень, за яким він буде навчатися, змістовні компоненти навчання, він працює майже самостійно, отримуючи м'яку підтримку або заперечення, тобто вчитель підпорядковується процесу навчання. Водночас учитель несе повну відповідальність за досягнення учнів. Його роль, тільки на перший погляд, нейтральна. Насправді він створює атмосферу творчого пошуку, маніпулює учнями, щоб стимулювати мовлення, оцінює, виправляє, він – актор пантоміми й

лялькар водночас. Кожна репліка учня, кожна помилка використовується вчителем як сигнал для надання наступного завдання, інформації, корекції.

Потрапивши у клас, учні одразу розуміють, що від них очікується набагато більше, ніж у звичайних обставинах. Вони повинні бути дуже уважними й зосередженими, щоб зрозуміти вимоги й завдання вчителя. Учні засвоюють об'єктивну манеру спілкування; не очікують нарікань або схвалень. Головний принцип технології— не підказувати учню правильну відповідь, а лише визначити, так чи ні. Розмовляти рідною мовою забороняється. Учні залишаються на самоті з мовою: це надає їм можливість активізувати внутрішні ресурси, підвищує креативність, пошук, формує почуття мови, впевненість у власних силах. Чим більше пояснювати учню, тим менше він засвоює, вважає Г. Гаттегно. У такій атмосфері учні залежать один від одного більше, аніж будь-коли, і якщо один «заиклився» і не рухається далі, йому допоможуть тільки співгрупники. Учитель заохочує поради, взаємодії, взаємопідказки (знакові, звичайно), що сприяє взаємодопоміжній атмосфері, де немає місця для змагання. Прогрес у навчанні відбувається за рахунок засвоєння змістовного компоненту, який є значущим для самого учня; він учиться поєднувати всі знання для того, щоб отримати нові, поширити лексичний запас і таке інше.

Процедура заняття наслідує стандартний зміст, наповнюючи його новими прийомами навчання. Спочатку вчитель презентує нові мовні одиниці, йде тренування на зміст, вимову, вживання лексики або структури. Потім йде творче опрацювання, індивідуальний контекст. Хоча «Шлях Типші» адсорбує елементи аудіолінгвізму і ситуативного навчання, він представляє дійсно інноваційний контекст, у якому ці елементи вживаються. Критики визнають автентичність технології, але нарікають на відсутність адаптації мовного матеріалу до життєвих ситуацій.

Наступна і не менш вражаюча технологія – дослівно, *прихованого посвячення*, – була запропонована З. Бар-Левом, професором лінгвістики в університеті Сан-Дієго [80, с. 33 – 36]. Перш за все, автор методу звернув увагу на високий ступінь невпевненості та вагання, який супроводжує мовний акт не носія мови. На будь-якому ступені засвоєння знань Бар-Лев пропонує починати із загального, а не з конкретного аспекту мови, ставлячи головною метою легкість засвоєння. Він відкидає усі попередні стадії навчання і починає безпосередньо з усного мовлення. Він пропонує учням абстрагуватися (дослівно «приховатися») від граматики, орфографії, фонетики, семантичних подробиць і сконцентруватися на вільному виробництві мовлення у швидкому темпі. Початкові заняття нагадують премовлення дитини; воно є обов'язковим елементом кожного курсу, але Бар-Лев пропонує надати йому головне місце. Відчувши смак до мови, навчившись розмовляти з помилками, але швидко й упевнено, учень обов'язково ввійде у стадію самокорекції та самоконтролю і потім буде розмовляти краще за тих, хто вчив мову роками. Приховане посвячення дає учням можливість після перших занять поєднувати слова у речення вражаючої довжини й складності без жахливих

помилки, відповідати на запитання і ставити їх; воно підштовхує учня до саморозкриття без вагань, навіть якщо він не зовсім упевнений у правильності й бездоганності своєї промови.

Шляхи до швидкості, які використовує Бар-Лев, це, по-перше, вживання елементарних структур із самого початку, не роздрібнюючи їх, по-друге, виробництво творчих композицій за власним бажанням вивчаючих мову. Новатор зазначає, що всі носії мови говорять із помилками, але якщо маєш навички говоріння, позбутись помилок значно легше. Немає сенсу знайомити студентів із ситуаціями «виживання у англomовній країні»: той, хто вміє спілкуватись, виживе неодмінно. Безумовно, ця технологія стала предметом гострої критики: як можна відбирати матеріал із позиції легкості сприймання, не виправляти помилки, і таке інше. На нашу думку, ця стратегія очікує на більш детальний аналіз науковців, аніж існуючий на теперішній час.

Педагогічна технологія «навчання за кордоном», автором якої є Д. Ларсен-Фримен, не знайома більшості вчителів. Вона полягає у тому, що учень активно намагається стати членом суспільства, у якому він опинився. Підручник, побудований за цим принципом, пропонує структуру з дослівним перекладом, на зразок розмовника. Учень повинен власноручно здійснити відбір інформації, вивчити повний текст і запропонувати його відтворення у тренувальній групі, потім знайти носія мови, розповісти йому цей текст, вислухати й проаналізувати відповідь. Кожний день викликає у вивчаючого нові враження, почуття, закріплює певні навички: зустрічі з друзями та нові знайомства допоможуть приборкати невпевненість та подолати підсвідомий дискомфорт, що виникає від непорозуміння. Головний принцип цієї об'єднувальної технології – сформулювати групу учнів із різними рідними мовами, загальною метою, і дати завдання – знайти якомога більше друзів серед присутніх [83, с. 39 – 41].

Найпривабливішими й найзагадковішими з технологій є, безсумнівно, гуманістичні і сугестопедичні, які намагаються звести до мінімуму виникнення захисного рефлексу в процесі засвоєння нового матеріалу, розширити кордони сприймання, підвищити чутливість сенсорних органів. Часто активне несприймання вчителя, предмета, чи взагалі ставлення до набуття знань як до інтервенції заважає вчителю в його і без того нелегкій справі. Інколи це ставлення усвідомлене, інколи – підсвідоме. Як знизити дію цих гальмівних процесів, які сповільнюють засвоєння знань, і намагаються вирішити технології: *ціннісна, сугестопедична, проблемно-вирішувальна, навчання в групі*.

Ціннісна технологія передбачає само розуміння й самоактуалізацію: учнів навчати набагато легше, коли мова йде про їх власні цінності, коли вони говорять про себе, про свої відносини з навколишнім світом. Ось приклад подібного обміну інформацією, в якому учні задіяні до розмови про себе й інших у групі.

Т. Бетті, мої очі заплющені, але я уявляю тебе. Що я уявляю, як ти гадаєш?

Б. Моє усміхнене обличчя.

Т. Що ще я бачу?

Б. Мій рожевий светр і довгу чорну спідницю.

Т. Що ж це за дівчина, котру я бачу?

Б. Трохи сором'язлива, але весела.

Т. А тепер я уявляю Роджера, який сидить коло тебе. Що він за хлопець?

Б. Серйозний і впевнений, спортсмен. Чудовий хлопець.

Технологія *проблемного навчання* також має за мету самоактуалізацію особистості. Її автором вважається П. Фрайре, бразилець, автор психосоціального методу навчання грамоти. Підхід П. Фрайре – перш за все ознайомити групу з проблемою: політичною, життєвою, економічною, соціальною, культурною. За стадією визначення проблеми відбувається диспут, де кожен бере участь і має запропонувати власну ідею вирішення проблеми. Потім починається стадія дослідження, де можна презентувати фільм, картину, книгу; після цього кожен або всі разом пишуть узагальнююче резюме, що містить пропозицію конкретного вирішення проблеми – суто стадія вирішення. Проблема, як правило, ґрунтується на комплексі ідей, концепцій і цінностей, які характеризують суспільство. П. Фрайре визначає цей комплекс як систему тем, наприклад: «Реклама», «Конфлікти у сім'ї», «Старі люди», «Брати і сестри», «Я сам удома», які повинні йти від самих дітей, вимагати особистих рішень, враховувати інтереси осіб протилежної статі, різних прошарків суспільства, різного віку. П. Фрайре небезпідставно вважав освіту інструментом політики і спрямовував учнів на самостійний об'єктивний аналіз реалій життя, виховував свободу поглядів, оцінок, ціннісної системи особистості. Суттєвими елементами педагогічної технології П. Фрайре є кодування і декодування інформації за допомогою малюнків.

У контексті сугестопедичних педагогічних технологій уживається багато різнопредметних термінів: гіпноз, сублимація, медитація, релаксація, керована уява, музичний супровід, креативні мистецтва, електричні і звукові імпульси, драматизація. Усі ці поняття вживаються у зв'язку із шляхами нейтралізації захисного рефлексу учнів при сприйманні нової кодової системи. Засновником сугестопедії став Г. Лозанов, болгарин, котрий використовував музичну терапію та релаксацію для підготовки мозку до сприйняття інформації. За свідченнями самого автора, швидкість засвоєння лексичних одиниць була близькою до сотні на годину. Головним принципом стало парадоксальне висловлення самого Г. Лозанова: «Поступовість є швидкість, меншість є більшість»[22; 50]. Г. Лозанов оголосив, що досяг досконалого способу засвоєння мови, неперевершеного рівня знань учнів.

Публікації Г. Лозанова – це своєрідний концептуальний коктейль із медичних і терапевтичних тверджень, які не завжди логічно узгоджуються. Загадкова сенсаційна ідея, з'явившись у пресі, зацікавила практиків і останні почали адаптувати її до навчального процесу. Під різними назвами сугестопедія увійшла до дидактики вивчення мови (навчання зросту, супернавчання, психопедія, інтегроване навчання, спрямоване навчання, екзотеричне навчання, контекстуальне навчання).

Довгий час сугестопедія не сприймалася як дійсна інновація. Р. Блейєр не вважає цей підхід новим, але не заперечує наявності оптимізуючих моментів, які можна інтегрувати у будь-яку програму вивчення мови. «Сугестопедія не завадить, бо ж навіть курка під музику Шуберта несеться краще,» – іронізує Г. Хаммерлі. Цю технологію звинувачували в тому, що вона нав'язує кероване вчителем навчання за допомогою засобів підсвідомого впливу на психіку, руйнує особистість учня.

Безперечно позитивними якостями лозанівських технологій вважаються: пошук додаткових напрямків розвитку мовного оточення, адаптування наукових і культурних цінностей до викладання іноземної мови, використання терапевтичних прийомів для досягнення релаксації, позитивна установка, нейролінгвістичне програмування, виховання й навчання за допомогою мистецтва. Кімната для навчання повинна нагадувати живе помешкання: учитель має рухатися, грати, вести діалог, розмовляти тільки тією мовою, яка вивчається (це зобов'язує учнів робити те саме). У перші три години кожен із групи обирає нові імена, прізвиська, біографії і представляються одне одному за допомогою музики, пісень, імітації, драматизації, малюнків. Група зустрічається і надалі, кожного разу маючи нову мету: створити концерт, презентацію, п'єсу, написати сценарій або розповідь, намалювати разом фреску на мурі, тощо. Зауважимо, що у процесі спільної діяльності отримується не лише задоволення, а й певні знання, здобуті практично без будь-яких зусиль.

На Заході розвиваються різні варіанти сугестопедії. Існує три основні напрями: психолого-технологічний (використання касет із програмами без допомоги вчителя), психолого-езотеричний (використання близькосхідної медичної практики і медитації, релаксації, концентрації і американської психотерапії) і мовно-дидактичний. Останній отримує найбільшу підтримку, бо результати його апробування канадськими (1975 р.) і російськими (1977 р.) ученими були досить позитивні. Мовно-дидактичний напрям намагається об'єднати сугестопедію з адаптованою лінгвістикою і комунікативними методиками.

Теорія навчання, за Г. Лозановим, базується на трьох засадах: інфантилізація, подвійний фон, інтонація, ритм і псевдо-пасивне сприймання. Інфантилізація передбачає розподіл ролей між учителем і учнем, подібний до гри у матері-доньки. «Доньки»-учні повинні слухатись учителя-«матір»: грати в ігри, драматизувати, співати, робити гімнастичні вправи – і водночас набувати впевненості, невимушеності, чутливості, котрі властиві дітям. Подвійний фон передбачає яскраве оздоблення класної кімнати, музичний супровід (музичне бароко), форму умеблювання, допоміжні матеріали-тексти, касети, наочність. Інтонації, ритму, емоційному мовленню приділяється першочергова увага. На першій стадії текст читають разом, потім кожний від імені свого героя, із власним ритмом і інтонацією; на останній стадії відбувається драматизація тексту. Псевдопасивність зветься так саме тому, що учні, котрі здавалися безтурботно граючими, співаючими, танцюючими, на перевірку виявляють адекватний рівень

знань. Група у Г. Лозанова, як правило, складається з 12 чоловік із рівною кількістю жіночої й чоловічої статі. Учні сидять у колі, що допомагає емоційному обміну й активній взаємодії.

Підкреслимо окремо те, що Г. Лозанов вимагав від учителів, які застосовували його технологію, три-чотиримісячного післядипломного тренування у навичках драматизації, співу, терапевтичних технік навчання і виховання, технологіях навчання за допомогою мистецтва й інших суто сугестопедичних прийомів.

Технологія *навчання у групі* була створена Ч. Карреном, католицьким священиком і професором психології університету Лойомі (Чикаго). Учений сформулював принцип оптимального, щасливого, терапевтичного навчання, що вимагає усвідомлення конкретних мотивів й інтересів учня, а також його здібностей до вивчення мови. Учитель зобов'язаний запобігти відчуттю дискомфорту в навчанні, він бере на себе роль терапевта-посередника у групі. Учасників групи заохочують вільно спілкуватися між собою на обрану тему, вчитель сидить за колом і дає правильний переклад кожного речення: учень повторює (імітує) його, і розмова йде далі. За Карреном, навчання мови повторює розвиток дитини, а потім і людини.

Навчання у групі робить вчителя й учнів учасниками своєї "комуні" навчання, котре стає справою всіх. Учні групуються по 6 – 12 чоловік. Кількість вчителів може бути по одному на учня, а може бути й один на групу. На початковій стадії учитель лише підтримує учнів, працюючи «перекладачем», тоді як на наступних стадіях він активно допомагає, а на останній – коректує мовлення, перериває, втручається у необхідних випадках. Характерно, що вищеописана технологія не потребує підручника чи програми, оскільки зміст навчання визначається самими учнями, але потребує вчителя, який був би в змозі спонтанно перекладати, аналізувати, коректувати учнівське мовлення. Використовуються також техніки переказу, перифразу, драматизації, написання творів та малювання ілюстрацій до них й інші мистецькі технології. В атмосфері, яка створюється у групі, значно зменшується опір учнів новій інформації. Відносини учня й учителя характеризуються емпатією; із часом прямий переклад зникає взагалі. Поступові зміни виникають у такій послідовності: повна залежність від учителя, котрий дослівно, чітко перекладає кожне слово окремо → поштовх до перших спроб розмовляти іноземною мовою з позитивною підтримкою вчителя → поява повторень у виправленні помилок; відчуття мовної системи → потреба в учителі тільки у випадках ідіоматичних висловлень → незалежна вільна комунікація іноземною мовою. Навчання у групі являє собою одну з найцікавіших технологій вивчення мови, елементи якого можуть бути використані вчителем-практиком незалежно від його відношення до самого методу [80, с. 43 – 44].

Технології *автономного навчання* учнів, які зараз набувають особливого поширення на Заході, є також певною мірою спорідненими з «Шляхом Тиші» і технологією навчання у групі. Навчальний процес повністю підпорядковується

інтересам учня, орієнтується на нього; школа стає інститутом реального життя, виховує активних суспільних діячів. Учень несе відповідальність за планування, перебіг і результат своєї праці. Важлива роль належить і вчителю: він має бути творцем позитивної творчої атмосфери навчання, котрий стежить за діяльністю учня і пропонує альтернативні рішення.

Велика увага на Заході приділяється навчанню через взаємодію учнів, «взаємонавчання». Ці технології перекладають відповідальність за навчальний процес практично повністю на учнів і спрямовують їх до взаємодії, в ході якої кожний засвоїть від іншого те, що не зрозумів або пропустив. Робота у класі будується за принципами: помиляємося разом і виправляємося разом; без активної участі кожного успіху досягти неможливо. Фактично це – спроба змоделювати у класній кімнаті суспільство, де кожний відповідає за всіх, а всі за кожного. Наприклад, групі з трьох чоловік дається зображення. Один має презентувати його, описуючи тільки факти; інший висуває пропозиції, не дивлячись на картину; третій вибирає один з альтернативних варіантів, тобто кожний залежить від інших. Використовуються так звані «мозаїчні» технології: кожному надається частка інформації від цілого або елемент картини; він повинен розповісти його в групі, щоб разом можна було об'єднати елементи й отримати цілісне зображення або інформацію. Можливо також надання інформації спочатку одній групі. Друга група повинна отримати її від першої. Прийомів такого типу безліч, але зауважимо, що потрібно запобігати хаотичній діяльності, керувати навчальним процесом шляхом відбору технологій, учнів, змісту мовного матеріалу; коректувати помилки, підтримувати дискусії, стимулювати «взаємонавчання». Серед науковців, які вивчали технології «взаємонавчання», виступають Томас Роджерс, Майкл Лонг, Р. Славін й інші вчені й практики [21].

І хоча жодна з охарактеризованих стратегій і технологій не може бути панацеєю в підході до вивчення іноземних мов, деякі вчені зробили спроби розробити універсальну теорію вивчення мови. Спочатку це було зроблено Дугласом Брауном, професором університету в Іллінойсі, у його фундаментальній праці «Принципи навчання й вивчення іноземної мови», потім Гектором Хаммерлі, професором канадського університету в Саймон-Фрайзері, у праці «Інтегруюча теорія навчання мови і її практичне застосування». Обидва учені здійснили об'єктивний аналіз попередніх теорій навчання іноземної мови.

Умовами успішного вивчення мови є: відсутність етноцентризму в учнів, вивчення саме сучасного варіанта мовлення і розбіжностей між рідною та другою мовами, вивчення чотирьох лінгвістичних навичок в інтеграції, засвоєння у взаємозв'язку лінгвістичної, культурологічної, комунікативної компетенції разом із невербальними формами мовної діяльності: мімікою, жестами. До умов засвоєння другого коду можна віднести й увагу до помилок, які ні в якому разі не повинні набувати форми лінгвістичної звички [71, с. 112 – 114].

Формулює Г. Хаммерлі і принципи психології, які сприяють оптимізації навчання [71, с. 115 – 119]. До них належать: підвищення пізнавальної креативності

учня, врахування його особистісних, вікових, емоційних якостей, позитивне емоційне поле навчання, мотивація, надання переваги індивідуальній продуктивній діяльності учня, використання візуальних стимулів, наявність контролю на кожному етапі, використання проблемного навчання, набуття максимальної механістичності у вживанні лінгвістичних одиниць разом із розумінням того, що відбувається.

Процес засвоєння граматичних правил може відбуватися індуктивно чи дедуктивно, але обов'язково на базі аналізу, синтезу, аналогії, порівняння й розрізнення, асоціативності мислення. Головними характеристиками навчального процесу в цілому можна визначити: доступну організацію навчального матеріалу, поступовість, спрямованість уваги, наголос на всіх видах мовної діяльності, взаємозв'язок читання, усної мовної продукції, аудіювання, письма, практика усного мовлення, послідовна корекція помилок (краще, якщо передує усному мовленню), запам'ятовування, спіральне (циклічне) повторення, порівняння, узагальнення й інтерференція мовних закономірностей. Конкретними, об'єктивними умовами навчання є: програма, час, відведений на курс, кількість годин на тиждень; особистість вчителя, засоби навчання, відбір, поступовість, керуваність, стадії вивчення, оцінювання, варіативність і тому подібне. Загальний принцип соціолінгвістики – це контекстуальність мовної продукції, її адекватність, ситуативність, культурологічний підтекст.

Кращим віком для навчання мови Г. Хаммерлі визначає 11-13 років, але роблячи знижку на те, що це підлітковий період, коли діти не бажають вимовляти «ці дефективні звуки», краще починати або раніше – з 10 років, або у 16 років. Дехто з науковців вважає, що вивчення іноземної мови можливо не тільки у школі, а й дитячому садочку, хоча на сьогоднішній день така практика швидше становить виняток, аніж правило, у країнах Європи.

Як бачимо, аксіоми «лангвістики» (наука про вивчення другої мови, термін Хаммерлі) перегукуються з узагальнюючими стратегіями, що характеризують сучасний розвиток науки про вивчення іноземної мови. Значить, саме ці аксіоми інтегруючої теорії Г. Хаммерлі і мають бути тією відкритою системою, у межах якої повинен працювати творчий учитель, розгалужуючи її, якщо таку необхідність диктує його власний досвід. Ця система не заперечує існуючі підходи до вивчення мови, а швидше інтегрує їх і водночас створює базис для подальшого розвитку й апробацій теорій. Інтегруюча концепція тяжіє до центрифужних теорій, але наголошує, що попереднє свідоме набуття навичок, а потім їх використання не є оптимальним варіантом навчання. Головним принципом теорії проголошується прогресуюча інтеграція усіх видів діяльності, вивчення їх у взаємозв'язку.

Об'єктивні умови, за яких успішно відбувається навчальний процес:

1. Першочерговий курс «Мови та люди світу», що може бути проведений навіть у дитячому садочку для блокування етноцентризму;

2. Вступний фонологічний міні-курс (не більше 10-5 годин), який знайомить учня зі звуками мови;

3. Синхронічне засвоєння (засоби обирає вчитель): граматики, мовно-комунікативних навичок, аудіювання, читання, письма.

Використання рідної мови повинно бути «якомога менше, але більше – там, де це необхідно». Допоміжними засобами повинні бути: наочність, аудіо та відеоматеріали, робочі зошити, комп'ютер, підручник. Автор визнає, що у деяких конкретних випадках програми мовного заглиблення можуть запроваджуватися на другому році навчання, коли перший вербальний код уже остаточно зафіксувався у мозку.

Ми можемо погоджуватися чи не погоджуватися з теоріями Р. Хаммерлі і його попередника Д. Брауна, але мусимо визнати, що саме за такою системою, як буде детально доведено у наступній частині роботи, працює майже вся Європа за винятком Люксембургу (із другого класу), ФРН, Франції (експериментальні класи, 2%), Бельгії (Брюссель), Австрії (експериментальна Віденська Білінгвальна Програма). Ці розбіжності стосуються лише віку, із якого можна починати навчання. В цілому системи викладання узгоджуються з головним принципом інтегруючої теорії: прогресуюча інтеграція всіх видів мовленнєвої діяльності. З метою підтвердження одержаних висновків, звернемося до альтернативного курсу французької мови як іноземної, що складається з двох комплексів: «Farandole» (7-9 років) і «Kangoukou» (для школярів 8-11 років). Ці курси є яскравим прикладом умовності постметодичного періоду: вони інтегрують ті елементи існуючих підходів, що придатні до використання у конкретних умовах, користуючись загальними принципами «лангвістики», практичним досвідом і дієвими результатами, отже, зупинимось на них детальніше [15, с. 42–49].

Автори, Л. Полетті, Д. Баротті, розглядають іноземну мову як засіб спілкування, як ще один додатковий (у відношенні до рідної мови) засіб вираження своїх думок, почуттів. Іноземна мова визнається ними не як об'єкт вивчення, а як об'єкт діяльності. Дитина не має чіткого усвідомлення зміни лінгвістичного коду: для неї це лише зміна партнерів, ситуації, контексту, і вона намагатиметься пристосуватися до нової ситуації спілкування за умови, що ситуація викличе в неї зацікавленість. Для обох комплексів характерним є широке застосування краєзнавчого матеріалу при вивченні французької мови. Авторі знайомлять дітей з культурою, життям іншого народу, долають стереотипи, прагнуть виховати в учнів толерантність, розуміння іншого світу. Усе це, на думку авторів, зробить свій внесок у розвиток та становлення гармонійної особистості дитини (за принципом блокування етноцентризму).

У кожному комплексі є персонажі, які вводять учнів у світ французької мови і супроводжують їх у процесі навчання. Так, наприклад, «Farandole» вводить невеличку групу французьких школярів із характерними іменами, які «тепер навчатимуться разом із вами», залучаючи учнів до життя школярів у Франції, до побуту французької сім'ї, традицій, свят, відпочинку, дозвілля. Герой комплексу

«Kangourou» смішний і хитрий кенгуру Артур, що завжди ховає у своїй сумці секрети — діє разом із мишкою Люсі, друзями Жюльеном, Еріком, Сандріною. Навчально-методичний комплекс «Kangourou» перш за все адресований школярам 8-11 років, а також і молодшим, за умови, що вони вже вміють читати й писати рідною мовою. Він складається з дворівневого посібника, до складу кожного з яких входять: книжка для учня, книжка для вчителя, касети із записом лічилок, діалогів, набір для виготовлення наочності самими учнями. Тематика комплексів максимально наближена до життя та інтересів дитини і разом із тим відкриває новий спосіб життя і нову культуру. Усі теми об'єднуються за змістом в одну: «Я і моє оточення». Матеріал «Kangourou» розподілений на 12 занять-блоків, кожний обсягом у 8 сторінок. Після кожного з трьох уроків іде перевірка засвоєного матеріалу під рубрикою «Пауза».

Усі заняття мають єдину структуру: вони починаються з етапу, на якому діти вирізують, розмальовують, клеять наочність під наглядом учителя, який коментує цей процес французькою мовою, називаючи дії, предмети, що використовуються. Далі бачимо різноманітні види робіт із формування навичок і вмінь аудіювання, говоріння. Цей етап не має чітко визначеної структури. Тут чергуються аудіювання і відтворення діалогів, читання коміксів, прослухування касет, вивчення лічилок, лексичні вправи. Незмінною залишається лише рубрика перевірки матеріалу.

Навчально-методичний комплекс «Farandole» адресований дітям 7-9 років, які вже ходять до школи. Він складається з книжки для учня, для вчителя, трьох касет із записами діалогів, текстів, пісень, завдань і комплексу карток для вирізування. Тематика «Farandole» абсолютно подібна до тематики попереднього комплексу, хоча більше деталізована. Мовленнєва діяльність учнів протягом 20 занять організується навколо гри, співу, танців, щоб помістити учнів у таку ситуацію, яка б викликала інтерес до вивчення мови. Чотири уроки з двадцяти є уроками повторення матеріалу, але в дуже цікавій формі: комікси, до яких потрібно скласти й проілюструвати словник, ігри, пісні, рецепти страв, дії з граматичним матеріалом. Книга також містить 6 сторінок ілюстрованих таблиць відмінювання дієслів, таблиці, схеми.

Перевага в обох курсах надається усному мовленню й особливо аудіюванню, оскільки на початковому етапі вивчення іноземної мови у дитини більш розвинуте вміння сприймати, аніж висловлювати свою думку. Розуміння дитина демонструє за допомогою конкретних дій: переміщення, вирізування, наклеювання, рухливих ігор. Завдання вчителя полягає у тому, щоб підтримати, підбадьорити учня, підштовхнути його до спілкування. Для стимулювання усного мовлення застосовуються різноманітні ігри, які активізують мовлення учнів.

Комплекси не ставлять за мету навчити дітей читанню й письму, хоча початкові елементи цих навичок присутні. Вони з'являються після усного вступного курсу, коли діти отримують невеличкий лінгвістичний запас. Учні читають тексти пісень та лічилок методом цілих слів, не починаючи з алфавіту.

Вправи на письмо виносяться у кінець розділів (невеличкі кросворди, пошук відсутніх літер, пов'язування підписів із картинками, тощо). Мовний матеріал засвоюється у процесі мовленнєвої діяльності. Лексичні одиниці активізуються за допомогою контексту й наочності. Граматичні правила учням пропонується сформулювати самостійно за допомогою таблиць відмінювання дієслів, чисел, роду іменників, утворення числівників і таке інше. Вимова й інтонація вивчається згідно тим положенням, що дитина має гнучкий, чутливий артикуляційний і аудитивний апарат.

У дитячому віці легше засвоїти інший звуковий лад: учні вчаться сприймати, впізнавати, виділяти звуки французької мови, імітувати інтонацію діалогів, лічилок у звукозапису, слідувати ритму, тощо. На початку для кожного звуку учні виробляють фігурку тварини, яка сигналізує цей звук. На аудіюванні звуків дітям пропонують підняти ті фігурки, які вони почули. Звуки складаються у слово-«потяг» і тому подібне. Книги для вчителів послідовно й чітко описують усі деталі роботи, вказують засоби зорового й слухового унаочнення.

Аналогічні курси можна знайти у Оксфордському каталозі вивчення англійської мови як іноземної [61]. Для початківців існують чудові курси «Fanfare», «You & Me», «Get Ready!», «Chatterbox», «Toy Box», які подібні до вищезгаданих «Kangourou» і «Farandole». Так, чотирирівневий «Fanfare» являє собою курс, побудований на творчих видах діяльності, зібраних із різних предметів шкільної програми. Учні вчаться спілкуванню, беручи участь у проектах (творчих завданнях), співають пісні і розповідають історії за темами, які їм цікаві. Тематика знову ж таки групується за темою «Я і моє оточення». Зошит із прогресу (успіху) заміщує робочий зошит. Він містить тестові завдання на перевірку засвоєного матеріалу. Кожний учень може самостійно перевірити свій прогрес. До кожного курсу додається аудіо касета. «You & Me» – це трирівневий курс, який пропонує низку різноманітних стимулюючих діяльностей у межах структурованої, циклічної програми. Кожне заняття включає до складу:

- діалоги та комікси, мультфільми як презентація нового матеріалу;
- секція фонетики, інтонації;
- головна частина пропонує комунікативні види діяльності та невеличкий «прожект», чи творче завдання;
- секція повторення «Chatterbox» складається з чотирьох частин.

Навчання мови у цьому курсі подається як значущий і водночас розважливий досвід маленьких учнів. Високоякісні ілюстрації, матеріал у коміксах, що проходить через весь курс, – усе це захоплює дітей і дає їм можливість практичного використання англійської мови. «Get Ready!» – це також курс для наймолодших дітей, які тільки починають вивчати англійську. Він пропонує дворівневий комплекс із використанням зошита для учня (пісні, римівки, ігри), зошита для писання, книжки для занять (малювання, письмо, математичні завдання, читання), зошита з числами, книги для вчителя й касет із записами всього того, що наявне у зошиті для учня. Особливу увагу привертає

«Тоу Вох», що пропонує вивчення іноземної мови за допомогою мистецької діяльності.

Для підліткового віку також існують методичні комплекси, що втілюють у життя базові принципи інтегрованої теорії. Це «WOW», «Project English», «Hotline», «Streamline», «Grapeline», «Headway». Кожний з цих курсів будується на структурній програмі, яка наголошує на функціональному аспекті мовлення, і характеризується саме динамікою прогресивного розвитку усіх навичок мовлення.

«WOW» будується на трьох рівнях як зйомка і випуск телепрограми для підлітків: загадки, репортажі, інтерв'ю, документи, мультфільми. Мовленнєві структури представлені систематично і пропонуються у життєвому й уявному контекстах протягом 90-120 годин. Кожний рівень складається з 20 занять, в кожному другому уроці циклічно повторюються попередні мовленнєві структури, після кожного заняття подається словник; усі словники зібрані в кінці книги, так само як граматичні правила й таблиці відмінювання дієслів. До більшості з цих курсів додаються, крім аудіо, ще й відео матеріали. Кожен із них має власні привабливі елементи і може бути використаний у сучасній загальноосвітній школі України, починаючи з програм для початківців і закінчуючи третім чи четвертим рівнем «Headway», в залежності від специфіки навчального закладу.

Проаналізований матеріал не може змалювати повну палітру новітніх педагогічних підходів, стратегій, технологій навчання іноземної мови, але, сподіваємося, дає уявлення про загальні історичні закономірності розвитку й про існуючі напрями роботи вчених, педагогів, дидактів, методистів. Досягнення науки про навчання й засвоєння мови сигналізували відхід від концепції використання однієї конкретної технології і початок нової, *постметодичної*, умовності. Велика кількість інноваційних технологій, розроблених і обґрунтованих ученими, озброїла вчителя новими знаннями і надала йому можливість зробити свій власний вибір. Учителі отримують повне право вирішувати для себе, який саме альтернативний варіант технології вони обиратимуть, користуючись досвідом сьогодення та власними розробками.

Постметодичний період (70–90 роки ХХ ст.) характеризується визнанням того, що жоден підхід чи технологія на практиці не можуть бути реалізовані у чистому вигляді, без адекватних змін. Тому *постметодичний період* – це, перш за все, період інтеграції різних підходів, технологій, методів, зміна у співвідношенні між центром і периферією. Однією з яскравих характеристик постметодичного періоду є автономія вчителя. Учителю сьогодення потрібно мати достатній професійний рівень підготовки, щоб створити власну інтегровану технологію, яка поєднує класичні й інноваційні технології навчання у функціонуванні. Він повинен мати *чуття адекватності вибраного підходу*. Учителям треба навчитись самостійно виробляти власну технологію, оцінювати та аналізувати перебіг її впровадження, ініціювати зміни у ній, керувати ними.

Постметодичний період характеризується саме тим, що зміщує наголос у співвідношенні практики й теорії: якщо раніше вчителі-практики, як правило,

змушені були керуватись інструкціями педагогів і психологів, лінгвістів і методистів, то тепер кожний учитель, озброєний новітніми технологіями, історичними фактами, може і повинен сам створювати адекватні, спеціалізовані, орієнтовані на конкретних учнів програми. Особливо важливим це зміщення видається для сучасної української освіти, яка разом із суспільством дедалі більше диференціюється: школи звичайні, загальноосвітні, ліцеї, гімназії, інтернати, національні школи, профільно-диференційовані школи, авторські школи; приватні і державні школи; освіта платна і безкоштовна. Класи також поділяються на загальноосвітні й спеціалізовані, що створюються для обдарованих дітей.

Світ, до якого потрапляє молода людина, альтернативний і різноплановий: він ставить її перед вибором практично щосекунди. Рівень загальної ерудованості, фактичних і теоретичних знань, орієнтація на загальнолюдські цінності, – ось що допоможе їй зорієнтуватися у неупорядкованому розмаїтті. У таких умовах зростає роль творчої особистості вчителя і змінюється співвідношення між центром і периферією у навчанні. Оскільки термін "підхід" містить у собі лише ідеалізовану версію навчання (перелік теоретичних методів, відокремлених від конкретики, список типів діяльності вчителя й учня), учитель повинен власноручно створити умови, за яких учень буде задіяний у значущу для нього діяльність із вирішення навчальної проблеми. Кожен практик засвідчить: жоден із визначених підходів не може бути реалізований у чистому вигляді, тому що вони у більшості своїй є теоретичними моделями. Як свідчать дослідження, навіть ті, хто розробляє програми, не спрямовують їх на реалізацію одного підходу, не говорячи вже про безпосередніх їх реалізаторів – учителів; тому повна автономія вчителя – одна з яскравих характеристик сучасності [80, с. 28 – 32].

Проведене ретельне дослідження генезису і функціонування різноманітних педагогічних підходів до вивчення іноземних мов дає підстави стверджувати, що за своєю сутністю вони утворюють множинну структуру мозаїчного, плюралістичного і еkleктичного характеру. Тому природним є у процесі професійної підготовки вчителів іноземної мови намагатися сформувати у кожного студента власний педагогічний почерк, який поєднує теоретичні знання і технології у площині особистісного бачення і спрямованості.

4.4. Британський досвід підготовки вчителів іноземної мови у вищих навчальних закладах

Важливою проблемою для уряду Великої Британії завжди залишалося забезпечення єдиної державної політики в галузі підготовки майбутніх учителів іноземної мови. Традиція забезпечення освітньої галузі вчителями іноземної мови має складну ієрархічну будову. У різні хронологічні періоди становлення та розвитку англійського суспільства питання змісту, форм і методів підготовки вчительських кадрів були тісно пов'язані з його потребами й вимогами.

Професія вчителя іноземної мови не мала великої популярності в країні, що було зумовлене домінуванням у Європі й світі англійської мови. 38% населення Євросоюзу стверджують, що мають достатній рівень володіння англійською мовою, щоб здійснювати ефективну комунікацію. У 19 країнах Європи ця мова є найуживанішою після рідної. Крім того, 68% європейців вважають англійську мову найпоширенішою іноземною мовою, яку варто вивчати. Відповідно населення Великої Британії демонструвало недостатній рівень володіння іншими іноземними мовами. За результатами дослідження 2005 року 62% жителів країни не володіли жодною іноземною мовою, 38% знали одну іноземну мову, 18% і 6% могли спілкуватися двома і трьома іноземними мовами [63].

В останнє десятиріччя (2008–2018 рр.) в Євросоюзі спостережено зростання ролі французької, німецької, італійської та іспанської мов, що спонукало британців активно їх вивчати. Це вмотивувало урядові структури звернути увагу на цю проблему і зробити певні кроки щодо підвищення рівня володіння іноземними мовами у Великій Британії та, відповідно, підготовки майбутніх учителів іноземної мови.

У першій половині ХХ століття для успішної педагогічної діяльності вчителів іноземної мови педагогічна кваліфікація не була обов'язковою. Уважали, що наявність глибоких знань з іноземної мови, особистий досвід оволодіння нею, настанови й поради досвідчених учителів є достатніми передумовами ефективної викладацької роботи. Такому стану речей сприяли об'єктивні чинники:

- по-перше, іноземна мова не була обов'язковою навчальною дисципліною, а входила до варіативної частини навчальних планів більшості середніх шкіл;
- по-друге, вивчення іноземної мови проводилося протягом досить обмеженого періоду шкільного навчання дитини (переважно з 11 до 14 років) [19]. Лише у 1969 році професійна підготовка майбутніх учителів іноземної мови стала обов'язковою. Це положення було законодавчо закріплене у Циркулярі 18/69 Міністерства освіти і науки Великої Британії. Така постановка питання була зумовлена необхідністю підготовки студентів до навчання з використанням методів і форм, доцільних для навчання учнів різних рівнів здібностей; розвитком нових технічних засобів, активним

застосуванням їх у навчанні мов; новими даними теоретичних досліджень із проблем навчання і вивчення мов [19].

Процес професійної підготовки вчителів іноземної мови відбувається в межах положень, викладених у нормативно-правових документах, і відповідає потребам суспільства. Ключовими кроками у другій половині ХХ століття в гуманітарній сфері стало проголошення реформування системи шкільної освіти (Акт про реформування освіти, 1988 р.), зумовлене загальноєвропейськими інтеграційними процесами, до яких активно була залучена і Велика Британія, що співпрацювала з різноманітними європейськими структурами в галузі політики, економіки, гуманітарної сфери, зокрема освітньої. Це дало можливість урахувати прогресивний досвід країн Європи, а напрацювання освітньої політики уряду Великої Британії використовувати під час укладання документів різних освітніх установ Європейського Союзу.

Реформування освіти, зокрема шкільної, передбачало поряд з іншими стратегіями оптимізацію ситуації з вивчення іноземних мов, необхідність створення оптимальних умов для володіння кожним громадянином Європейського Союзу іноземними мовами.

З огляду на це провідними напрямками діяльності уряду стали питання обов'язкового вивчення іноземної мови у школі (середній, а згодом і початковій) і питання підготовки професійних кадрів, здатних кваліфіковано й ефективно здійснювати процес навчання та викладання іноземної мови в системі шкільної освіти Великої Британії.

Цей процес супроводжувало розроблення відповідних нормативних документів, які регулювали критерії оновлення змісту освіти й професійної педагогічної зокрема; окреслювали плани уряду щодо введення іноземної мови до переліку навчальних предметів обов'язкового вивчення; визначали компоненти професійної підготовки та основні кваліфікаційні характеристики вчителя на рівні випускника вищого педагогічного закладу; регламентували моніторинг діяльності вищих навчальних закладів, що здійснюють професійну підготовку вчителів узагалі та іноземної мови зокрема; підкреслювали значення і важливість самостійної позааудиторної підготовки студента у вищому навчальному закладі тощо. Позааудиторна самостійна робота визнана важливим складником становлення фахівців у єдності теоретичної і практичної, психолого-педагогічної й фахово-предметної підготовки.

Технологія організації самостійної позааудиторної роботи майбутніх учителів іноземної мови у вищих навчальних закладах Великої Британії є ефективним інструментом підготовки висококваліфікованих фахівців.

Поняття «технологія» виникло у зв'язку з технічним прогресом у виробничій сфері й трактуване як наука про майстерність, як сукупність знань про способи і засоби оброблення матеріалів, мистецтво володіння процесом та можливість його ефективного та економічного відтворення відповідно до заданих умов [12]. Асоціація з педагогічних комунікацій і технологій США визначає «педагогічну технологію» як комплексний, інтегрований процес, який уключає людей, ідеї, засоби і способи організації діяльності для аналізу проблем, що охоплюють основні аспекти засвоєння знань [12]. У «Глосарії термінів з технологій

освіти» (Париж, ЮНЕСКО) це поняття сформульоване як системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання та засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їхньої взаємодії, завданням якого є оптимізація форм освіти [12].

Технологія, що функціонує у британських університетах, передбачає процес організації самостійної позааудиторної роботи студентів, а також її реалізацію на основі конвергентної взаємодії з аудиторною підготовкою фахівців в умовах вищого навчального закладу. Вона відображає послідовне виконання трьох етапів, які, на нашу думку, можуть визначатися як проєктивно-конструктивний, організаційно-технологічний і результативний.

На проєктивно-конструктивному етапі втілюється підготовка до оволодіння студентами змістом самостійної позааудиторної роботи у вищому навчальному закладі. Зокрема:

- визначають мету і завдання самостійної позааудиторної роботи майбутніх учителів іноземної мови;
- виокремлюють принципи організації самостійної позааудиторної роботи студентів;
- добирають її зміст на основі чітко визначених критеріїв та ціннісно-концептуальних підходів;
- реалізують ресурсне забезпечення (матеріальне, кадрове, навчально-методичне та інформаційне, ресурси контролю та оцінювання).

На другому – організаційно-технологічному етапі – безпосередньо організовано й здійснено самостійну позааудиторну роботу, спрямовану на формування професійної самостійності майбутніх учителів іноземної мови та готовності до самоосвіти впродовж життя. Зокібна:

- здійснюють планування та виконання самостійної позааудиторної роботи майбутніх учителів іноземної мови шляхом уключення її до розкладу навчальних занять;
- проводять консультування студентів, що допомагає їм зорієнтуватися в значній кількості можливостей самостійної позааудиторної навчальної діяльності;
- відповідно до змісту навчальної дисципліни, навчальної мети, місця виконання самостійної позааудиторної роботи, характеру пізнавальної активності студентів добирають види самостійної позааудиторної роботи;
- визначають форми виконання самостійної позааудиторної роботи майбутніми вчителями іноземної мови (автономна та частково автономна);
- обирають ефективні дидактичні ресурси (традиційні, електронні, людські);
- забезпечують реалізацію зовнішніх та внутрішньої педагогічних умов ефективної організації самостійної позааудиторної роботи.

Результативний етап передбачає реалізацію набутих в умовах виконання самостійної позааудиторної роботи знань, умінь і навичок у професійній діяльності; контроль і самоконтроль, аналіз, самоаналіз та оцінювання її результатів з метою виявлення недоліків та перспектив удосконалення технології

організації самостійної позааудиторної роботи у вищих навчальних закладах Великої Британії.

Отже, педагогічна технологія організації самостійної позааудиторної роботи майбутніх учителів іноземної мови у вищих навчальних закладах Великої Британії ґрунтована на поетапному виконанні педагогічних завдань, розв'язання яких сприяє професійному розвитку майбутніх учителів іноземної мови.

На думку британської дослідниці С. Тухей, добір змісту навчальних курсів у вищих навчальних закладах Великої Британії базований на п'яти основних концептуально-ціннісних підходах: традиційному (traditional), практично-орієнтованому (performance-based), когнітивному (cognitive), емпіричному (experiential), соціально-значущому (socially-critical). Вона рекомендує визначати зміст і характер самостійної позааудиторної роботи залежно від того, який підхід лежить в основі добору матеріалу навчального курсу. Зміст самостійної позааудиторної роботи регламентований навчальною програмою дисципліни, методичними матеріалами, завданнями та рекомендаціями викладача [109].

Сформульовані С. Тухей підходи до змісту навчальних курсів дозволяють уточнити зміст самостійної позааудиторної роботи майбутніх учителів іноземної мови.

Традиційний підхід до визначення змісту самостійної позааудиторної роботи передбачає провідну роль викладача, який відбирає зміст курсу й на його основі дає студентам завдання для самостійної позааудиторної роботи з іноземної мови. У цій ситуації студент є об'єктом навчання. Зміст такої самостійної навчальної діяльності з іноземної мови орієнтований на формування рецептивних навичок: граматичних (навичок розпізнавання граматичних та прогнозування синтаксичних структур усного або писемного мовлення); лексичних (навичок розпізнавання звукових або графічних образів лексичних одиниць та їх безпосереднього розуміння); слухових (навичок сприймання та розпізнавання звуків, звукосполучень, інтонації в усному мовленні); перцептивних (навичок сприймання та розпізнавання букв, буквосполучень, знаків пунктуації в писемному мовленні).

Практично-орієнтований підхід розкриває процесуальний аспект підготовки майбутніх учителів іноземної мови. Теоретична підготовка має другорядне значення у британській системі професійної підготовки, оскільки основна частина навчального навантаження припадає на шкільну практику та мовленнєву практику студентів поза аудиторією. У такій ситуації студент зосереджений на виконанні певних видів самостійної позааудиторної роботи, основною метою яких є відпрацювання мовленнєвих навичок. Реалізація цього підходу неможлива без застосування принципу відповідності завдань мовленнєво-мисленнєвій діяльності. Практичне спілкування відбувається успішно, якщо у процесі виконання самостійної позааудиторної роботи втілені особливості цієї діяльності. Процес подальшого узагальнення власного досвіду, розвитку творчості студентів стає дещо утрудненим. Цей підхід, на нашу думку, можна також назвати

біхевіористичним. І як у випадку із традиційним підходом проектування змісту самостійної позааудиторної роботи, студент також є об'єктом впливу.

Використовуючи *когнітивний підхід* для визначення змісту самостійної позааудиторної роботи, на відміну від практично орієнтованого, викладач акцентує свою увагу не на розвиткові навичок говоріння, аудіювання, читання чи письма, а на вдосконаленні інтелектуальних здібностей та пізнавальних властивостей майбутніх учителів іноземної мови. Безумовно, це є важливим складником підготовки майбутніх фахівців, оскільки саме інтелектуальні здібності допомагають самостійно здобувати необхідні знання у майбутньому. Проте у ситуації використання лише окресленого підходу втрачається мета і смисл навчального процесу. Розвиток інтелектуальних здібностей для подальшого набуття знань, умінь і навичок є лише інструментом, а не самоцінністю ефективної освіти [109].

Емпіричний підхід передбачає здобуття знань та формування вмій і навичок, які є особистісно значущими для майбутніх учителів іноземної мови. Добір змісту самостійної позааудиторної роботи на засадах емпіричного підходу дозволяє враховувати рівень попередньої мовної підготовки майбутніх учителів іноземної мови. Зазначимо, що самостійна позааудиторна робота є успішною за умови врахування індивідуально-психологічних особливостей майбутніх педагогів-філологів, які є специфічними для оволодіння іноземною мовою. Це передусім типи пам'яті, мовна витривалість і типи мовної уваги.

Основні положення цього підходу перегукуються із особистісно-орієнтованим підходом, що є провідним для вітчизняної педагогічної галузі. Особистісно-орієнтований підхід забезпечує розвиток і саморозвиток особистості студента як суб'єкта пізнавальної та предметної діяльності й спрямований на вирішення ключових проблем гуманізації освіти. Він передбачає розкриття індивідуальних пізнавальних можливостей кожного студента, розвиток його індивідуальних пізнавальних здібностей, допомагає йому в самопізнанні, самоактуалізації, самореалізації, самовизначенні; формуванні культури життєдіяльності, яка дає можливість продуктивно здійснювати подальшу професійну діяльність. Варто наголосити, що, на відміну від особистісно-орієнтованого підходу, емпіричний підхід сприяє рефлексії студентом свого власного досвіду [109].

Соціально-значущий підхід зосереджений на підготовці майбутніх учителів іноземної мови до самореалізації у соціальному середовищі. Студенти навчаються працювати у групі, що сприяє колективній творчості, розвивають власні комунікативні здібності тощо. Зміст самостійної позааудиторної роботи за таких умов полягає у розвиткові готовності й здатності студентів вирішувати комунікативні задачі у сфері професійної діяльності. Така самостійна навчальна діяльність допомагає оволодіти стратегіями реалізації іншомовного професійного спілкування. На нашу думку, саме використання соціально-значущого підходу дозволяє сформулювати соціолінгвістичну компетенцію, що реалізується у вмінні використовувати й перетворювати мовні форми відповідно до ситуації

спілкування, у готовності майбутніх учителів-філологів до міжкультурного діалогу як його учасника, так і посередника. Формування соціальної компетенції, яка у свою чергу проявляється у бажанні й умінні вступати у комунікативний акт із партнерами комунікації, є важливою. Зазначимо, що соціально-значущий підхід близький до емпіричного, хоча акцентуються різні аспекти – особистісний і соціальний (суспільний) досвід [109].

Варто підкреслити, що жоден із зазначених підходів не є оптимальним. У процесі конструювання змісту самостійної позааудиторної роботи майбутніх учителів іноземної мови доцільним є їх інтеграція, використання окремих елементів, різноманітна акцентуація окремих положень.

Британські науковці С. Вайт, Т. Левіс, С. Хьорд [110], [85], [82] у своїх дослідженнях окреслили критерії визначення змісту професійної підготовки фахівця. Вони наголошують на єдиній структурі організації навчального матеріалу в рамках окремої навчальної дисципліни, що передбачає взаємозв'язок компонентів змісту навчального предмету та подрібнення навчальної інформації на частини як за обсягом, так і за рівнем складності. Структурна організація змісту самостійної позааудиторної роботи базується на основних принципах і вимогах дидактики, циклічності представленої інформації.

Важливими критеріями добору змісту самостійної позааудиторної роботи з іноземної мови є рівномірність видів мовленнєвої діяльності (читання, письмо, аудіювання, говоріння), збалансованість подання граматики, лексики, фонетики, морфології, а також відповідність контексту й лексики основній тематиці кожного заняття, що обумовлено принципом наступності у вивченні навчального матеріалу.

Засвоєння змісту самостійної позааудиторної роботи передбачає удосконалення фахової підготовки майбутнього спеціаліста. Це обумовлює врахування індивідуальних особливостей студентів, самоконтролю, формування культури їх навчальної діяльності, чіткість цілепокладання як важливих критеріїв добору змісту, що передбачає високий відсоток використання творчих вправ, країнознавчого та науково-пізнавального матеріалу [87].

Спираючись на аналіз основних підходів (традиційного, практично-орієнтованого, емпіричного, когнітивного та соціально-значущого) та критеріїв визначення змісту самостійної позааудиторної роботи майбутніх учителів-філологів з навчальної дисципліни «Іноземна мова (французька)» у вищих навчальних закладах Великої Британії (університет Ньюкасл, університет графства Уорвік, університет Ексетер) [95], [45], [98], було виокремлено дві групи принципів організації самостійної позааудиторної роботи майбутніх учителів іноземної мови – загальнопедагогічні (*common pedagogical principles*) та специфічні (*specific*). До загальнопедагогічних ми віднесли такі принципи:

- логічності (чіткість і взаємозв'язок мети та завдань самостійної роботи; навчальний матеріал для самостійного опрацювання структурується у логічно вибудовані навчально-методичні комплекси, що є повним достатнім пакетом завдань; вони збігаються за тематикою з аудиторними заняттями);

- систематичності і послідовності (засвоєння навчального матеріалу відбувається згідно навчальної програми з таким розрахунком, що кожний новий елемент змісту професійної підготовки пов'язаний з попередніми та наступними блоками навчальної інформації. Тож нові здобуті знання базуються на раніше засвоєних. Виконання самостійної позааудиторної роботи здійснюється відповідно до тижневого розкладу. Навчальною програмою передбачено почергове завершення вивчення певних тем для самостійного опрацювання);

- цілісності (відбір навчального матеріалу для самостійного опрацювання здійснюється так, щоб допомогти майбутнім учителям іноземної мови сформувати цілісне уявлення про навчальний предмет та його складові; усвідомити різноманітні зв'язки між об'єктами і явищами комунікативного середовища);

- диференціації й індивідуалізації (врахування індивідуальних особливостей студента і відповідний вибір завдань, що дозволяють майбутньому вчителю іноземної мови організувати роботу у власному алгоритмі виконання дій та темпі);

- доступності (оптимальність обсягу й складності завдань для самостійного опрацювання, достатність довідкового матеріалу, помірність окремих аспектів);

- циклічності (побудова матеріалу для самостійного опрацювання тематичними блоками);

- демократичності (співробітництво викладачів і студентів відбувається на засадах партнерства, де всі переставлені повноправними учасниками навчального процесу і творцями власного саморозвитку та самовдосконалення; організація самостійної позааудиторної роботи базується на подоланні формалізму і бюрократизму в навчальному процесі).

Окреслено специфічні принципи організації самостійної позааудиторної роботи у вищезазначених університетах Великої Британії:

- професійної спрямованості (добір лексико-граматичного, аудіо та відео матеріалів відповідно до професійних потреб);

- практичної спрямованості (формування комунікативної компетенції відповідно до реалій сучасного суспільства з урахуванням професійних потреб);

- алгоритмізації (чітко розроблена послідовність виконання самостійної позааудиторної роботи, яка подається у довідковому блоці, що містить детальну інформацію про стратегію її здійснення);

- єдності інноваційного і традиційного (здобуття і засвоєння нових знань, умінь та навичок; виконання проблемно-пошукових завдань на базі Інтернет-ресурсів; аналіз наукових досліджень минулого і сучасності сприяє розвитку умінь самостійного пошуку, обробки та аналізу інформації);

- полікультурності (розуміння місця та значення елементів різних культур у системі знань про рідну та іноземні мови. Матеріал для самостійної позааудиторної роботи добирається із обов'язковою опорою на культурологічний і країнознавчий аспекти);

- варіативності (елективності) (варіативність завдань і видів мовленнєвої діяльності; можливість здійснення самостійного індивідуального вибору певної кількості завдань із запропонованих);

- збалансованості (гармонізація видів мовленнєвої діяльності, яка сприяє формуванню іншомовної комунікативної компетенції, а саме лексичної, граматичної та орфографічної підкомпетенцій; збалансований добір завдань з аудіювання, які відкривають додаткові можливості формування відповідних навичок в позааудиторний час);

- єдності контролю і самоконтролю (процес оволодіння змістом самостійної позааудиторної роботи з іноземної мови постійно супроводжується різноманітними формами та видами контролю та самоконтролю і передбачає варіативність завдань);

- принципи естетизму (яскравість подання матеріалу);

- емоційної привабливості (емоційна забарвленість навчального матеріалу, його відповідність особистісним та професійним потребам майбутнього вчителя іноземної мови);

- креативності (виконання творчих завдань, а саме написання творів, створення міні-презентацій з тем, що потребують поглибленого вивчення, або були недостатньо розглянуті протягом аудиторних занять).

Інтеграція та доцільне застосування зазначених принципів дозволяє комплексно зреалізувати зміст, форми і види організації самостійної позааудиторної роботи майбутніх учителів іноземної мови.

Оволодіння змістом самостійної позааудиторної роботи реалізується через різноманітні її види і форми. Види самостійної позааудиторної роботи майбутніх учителів іноземної мови залежать від мети, завдань та змісту навчальної дисципліни, специфіки спеціальності.

На думку М. Хант, самостійна позааудиторна робота майбутніх учителів іноземної мови, наприклад, в університеті графства Уорвік реалізується у автономній та частково автономній формах. Автономна самостійна позааудиторна робота студента передбачає виконання завдань і вдосконалення знань, умінь та навичок самостійно, незалежно від викладача. Саме студент контролює процедуру та алгоритм здійснення ним самостійної навчальної діяльності, оскільки може сам обирати де, як, коли і чого навчатися. Роль викладача у цій ситуації із лектора, передавача знань змінюється на управлінця процесом самостійного оволодіння майбутніми вчителями-філологами змістом навчальних курсів. Студенти працюють самостійно не лише з метою засвоєння необхідного матеріалу, але й для досягнення власних навчальних цілей. Під час виконання самостійної позааудиторної роботи у частково автономній формі майбутні вчителі іноземної мови активно залучаються викладачами-кураторами до визначення та розвитку власної освітньої траєкторії, що підтверджується аналізом навчальних планів підготовки майбутніх учителів іноземної мови та визначенням місця самостійної

позааудиторної роботи у процесі здобуття педагогічної освіти у вищих навчальних закладах Великої Британії.

Види самостійної позааудиторної роботи відповідають загальноосвітнім, психолого-педагогічним і спеціально-предметним складникам підготовки майбутніх учителів іноземної мови:

- опрацювання теоретичних засад та рекомендованої літератури прослуханого лекційного матеріалу, створення конспекту;

- підготовка до семінарських, практичних (лабораторних) занять;

- підготовка до контрольних робіт та інших форм поточного контролю;

- вивчення окремих тем або питань, що передбачені для самостійного опрацювання;

- виконання індивідуальних завдань (підготовка критичного есе на статті зарубіжних і вітчизняних авторів за визначеною тематикою; пошук (підбір) та огляд літературних джерел за заданою проблематикою курсу; аналітичний розгляд наукової публікації);

- систематизація самостійно вивченого матеріалу курсу перед написанням контрольних робіт та іспитом;

- творчі завдання (створення міні-презентацій за темами на вибір, виконання проектів);

- написання залікової роботи [96].

Методичний складник підготовки майбутніх учителів іноземної мови реалізується у таких видах самостійної позааудиторної роботи:

- аналіз календарного планування навчального шкільного процесу;

- аналіз програм навчальних предметів (обов'язкових і варіативних),

- аналіз шкільних підручників;

- ознайомлення і аналіз методичних матеріалів;

- розробка уроків, позакласних заходів, методичних рекомендацій [96].

Науково-теоретична підготовка забезпечується у процесі:

- написання рефератів, тез, статей, рецензій;

- анотування наукових джерел;

- курсового й дипломного проектування;

- добору та опрацювання фахової літератури;

- пошуку інформації в мережі Інтернет (використанні web-браузерів, баз даних, користуванні інформаційно-пошуковими, інформаційно-довідковими системами, автоматизованими бібліотечними системами, електронними журналами);

- організації діалогу в мережі Інтернет (використанні електронної пошти, синхронних телеконференцій);

- створенні тематичних web-сторінок і web-квестів [95].

Специфіка підготовки учителів іноземної мови передбачає застосування спеціально-предметних видів самостійної позааудиторної роботи, зокрема таких:

- переклад текстів встановлених обсягів з однієї мови на іншу;
- мовні тренінги з лексики та граматики (використання тренінгів допомагає розвивати навички писемного мовлення, переклад; розширює словниковий запас, є інструментом підготовки до іспитів);
- мовні тести вхідного, проміжного та вихідного контролю знань студентів (результати тестування вносять в електронні протоколи, студенти та викладачі можуть ознайомитися з ними у будь-який час);
- проблемно-пошукові завдання на базі Інтернет-ресурсів (для реалізації таких завдань студенти та викладачі використовують інформаційні та комунікаційні служби Інтернету, пошукові системи, каталоги та колекції посилань);
- читання текстів і створення вторинних наукових документів;
- створення мовного «портфоліо» (language portfolio);
- аналіз конкретних мовних ситуацій (case study);
- вправи для формування граматичних, лексичних, фонетичних умінь й навичок та розвитку різних видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письма).

Студентам для самостійного виконання пропонуються різноманітні лексико-граматичні завдання різних рівнів:

1. Репродуктивні вправи: поставте питання до виділених слів; поставте відповідний вказівний, присвійний прикметник; напишіть пропозиції, вставляючи пропущені частини мови (займенники, прийменники тощо); поставте іменник у множині; утворіть всі варіанти порівняльного ступеня прикметників; поставте дієслово у позитивній/негативній формі.

2. Частково пошукові вправи: перекладіть з англійської іноземною мовою; трансформуйте пряме запитання в непряме; трансформуйте пряму мову в непряму; доберіть синоніми до підкресленого слова; згрупуйте слова за різними ознаками (частини мови, словотворчі елементи, синоніми, антоніми тощо); закінчіть речення; випишіть з тексту слова, які стосуються певної теми; складіть речення, розповідь, використовуючи подані слова і вирази.

3. Творчі вправи: прокоментуйте прислів'я; складіть поради, використовуючи модальні дієслова; прочитайте вислови і визначте, в якій ситуації повсякденного життя їх можна використовувати; заповніть пропущені репліки в діалозі; згрупуйте слова, що позначають вчинки людей, їх внутрішній стан [95], [97], [46]. Зазначені види самостійної позааудиторної роботи виконуються індивідуально або у складі групового проекту й за допомогою різних дидактичних ресурсів.

Цікавим і вартим особливої уваги є такий вид творчих завдань для самостійної позааудиторної роботи, як виконання дослідницького проекту. Цей тип завдань дозволяє обґрунтувати актуальність взятої для дослідження теми, сформулювати проблему дослідження, висунути гіпотезу означеної проблеми,

розробити шляхи її реалізації, обговорити отримані результати, висновки, оформити результати дослідження.

Отже, виконання лексико-граматичних завдань самостійно в позааудиторний час з метою оволодіння певним лексичним запасом і граматичним мінімумом є необхідним для професійного та повсякденного іншомовного спілкування.

Важливим складником педагогічної системи поряд з принципами, змістом, метою, завданнями, видами і формами є дидактичні ресурси як джерело та інструмент для засвоєння нової навчальної інформації. Вони разом з іншими складниками навчального процесу утворюють концептуальну і науково-теоретичну єдність професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови, відтворюють логіку формування їхньої готовності до подальшої самостійної професійної діяльності. На думку С. Хьорд, дидактичні ресурси посідають центральне місце у процесі організації та реалізації самостійної позааудиторної роботи [98]. Британські науковці Дж. Майнорд та Л. Карсон вважають, що на дидактичні ресурси покладено функції:

- інформаційну (містять теоретичні дані про навчальну дисципліну, розділи, теми, що виносяться на самостійне опрацювання);
- керівну (забезпечують раціональну витрату часу для засвоєння навчального матеріалу);
- організаційно-контрольовальну (містять рекомендації щодо порядку вивчення навчальної дисципліни, питання для самоконтролю, програми для тренінгу, графіки поточного та підсумкового контролю) [98].

У сучасній педагогічній думці Великої Британії існує низка класифікацій дидактичних ресурсів оволодіння студентами змістом, видами і формами самостійної позааудиторної роботи. Деякі з них мають загальний характер, тоді як інші відрізняються значною деталізацією. На думку науковців університету Саутгемптон, які представляють Центр вивчення іноземних мов та мережу мовної підтримки Ceil, ресурси оволодіння змістом самостійної позааудиторної роботи поділяються на традиційні (traditional), електронні (electronic) та людські (human) [98]. Традиційними ресурсами є підручники, навчально-методичні посібники, методичні рекомендації, довідкова література, словники, енциклопедії, автентичні матеріали. Електронні ресурси представлені електронними підручниками, інтерактивними засобами зв'язку, медійними засобами на основі інформаційних матеріалів тощо. Важливими є людські ресурси – викладачі, порадики у навчанні, тьютери, консультанти мовних центрів тощо.

Історично склалося, що найпоширенішими стали традиційні ресурси навчання, які представлені паперовими носіями інформації у вигляді друкованої продукції та власних доробок суб'єктів навчального процесу. Це був найпростіший шлях зібрати, упорядкувати та зберегти навчальну інформацію, за допомогою якої студенти могли б збагачувати свої знання. Британські вищі навчальні заклади використовують друковані підручники та навчальні посібники з іноземної мови для самостійної позааудиторної роботи, зокрема *Творче*

практикування з граматики – автори Г. Генгрос та Х. Пучта (Gerngross, G & Puchta, H (1992) *Creative Grammar Practice*. Harlow : Longman); Питання граматики – автор С. Холлівел (Halliwell, S (1993) *Grammar Matters*. London : CILT (Pathfinder 17)); Ключ до граматики французької мови – автор І. Лайн (Lane, I. (1994) *The Key to French grammar*, Mary Glasgow Publications); Ключ до граматики німецької мови – автор Х. Лензер (Lanzer, H. (1995) *The Key to German grammar*, Mary Glasgow Publications); Ключ до граматики іспанської мови – автор М. Нарварро-Марін (Navarro-Marin, M. (1996) *The Key to Spanish grammar*, Mary Glasgow publications); Міркування через сучасну іноземну мову – автори М. Лін та К. Маккей (Lin, M. and Mackay, C. (2004) *Thinking through modern foreign languages*, Cambridge: Chris Kington Publishing); Французька вимова (*The Pronunciation of French*); Граматика: 450 вправ (середній рівень) (*Grammaire avec 450 Nouveaux Exercices (Niveau Intermediaire)*); Новий граматичний довідник із сучасної іспанської мови (*A New Reference Grammar of Modern Spanish*); Граматика у дії (*Jaccian Gramatica!*); Прорив: іспанська мова (рівень 2) (*Breakthrough Spanish 2*) тощо [98].

Власні доробки представлені конспектами студентів, рефератами, індивідуальними проектами, розробленими вправами і ключами відповідей, лексичними та граматичними іграми, інформаційними бюлетенями. Традиційними паперовими носіями є матеріали, спеціально створені викладачами для самостійної позааудиторної роботи майбутніх учителів іноземної мови (навчально-методичні посібники, довідники, збірники вправ і тестів, опитувальники).

Крім того, до традиційних навчальних ресурсів науковці університету Саутгемптону відносять автентичні матеріали, зокрема художню літературу, газети, журнали тощо [98].

У сучасних умовах активного використання новітніх інформаційних технологій науковці Дж. Гарднер, Л. Міллер розглядають переваги та недоліки застосування традиційних паперових носіїв та практичні аспекти оснащення ними бібліотек, центрів для самостійного навчання [67]. Перевагами друкованих матеріалів для самостійної позааудиторної роботи з іноземної мови вони вважають їх гарантовану якість, яка забезпечується дотриманням принципів логічності, циклічності, систематичності й послідовності, доступності добору змісту самостійної позааудиторної роботи та проведенням пілотних досліджень до початку видання. Учені відзначають можливість швидкого комплектування бібліотечних фондів, мовних центрів та центрів для самостійного навчання у вищих навчальних закладах. Дж. Гарднер та Л. Міллер наголошують на низькій матеріальній вартості друкованої продукції у порівнянні з вартістю часу, який витрачається викладачем для створення власних мовних матеріалів, що дає можливість для збереження власного часу викладача. Недоліками використання друкованих матеріалів учені вважають велику кількість завдань, розроблених для аудиторної роботи і передбачених для виконання парно або у групі. Вони відпрацьовуються під керівництвом та безпосереднім контролем викладача, передбачають перевірку ним результатів роботи одразу, що унеможливорює виконання завдань студентом самостійно поза аудиторією. Крім того, недостатня

кількість відповідей на завдання ускладнює самоперевірку студентом власних навчальних досягнень і потребує консультації та контролю з боку викладача.

На думку Дж. Гарднера та Л. Міллера, актуальна й цікава інформація, переставлена автентичними текстами (газетами: *Lemonde*, *Authentik in French*, журналами: *L'Express*, *Authentik auf Deutsch*, *Tiempo*, *El Periadico*, різноманітними брошурами, романами тощо), сприяє кращому зануренню у комунікативне середовище країни, мова якої вивчається. Зазначимо, що в інформаційному просторі переважають друковані автентичні матеріали сучасними європейськими мовами, що ускладнює доступ до інших іноземних мов, наприклад, мов національних меншин (панджабі, урду). Складною для студентів є ситуація самостійного вибору автентичних джерел з-поміж інших, які у повному і достатньому обсязі представлені у фондах бібліотек та центрів для самостійної роботи [67].

Альтернативою використання майбутніми учителями іноземної мови друкованих матеріалів є власні доробки викладачів та студентів. Матеріали, розроблені професорсько-викладацьким складом вищого навчального закладу, мовного центру, зазвичай зорієнтовані на специфічні навчальні цілі підготовки відповідних фахівців, є більш мобільними і сучасними. Проте їх виготовлення потребує часу, високого фахового рівня та готовності суб'єкта навчального процесу до здійснення такого виду робіт.

Цікавим є використання у вищих навчальних закладах Великої Британії матеріалів, створених безпосередньо студентами в процесі виконання самостійної позааудиторної роботи (опитувальників, творчих завдань і відповідей на них, ігор, проектів). Поповнення фондів автентичних матеріалів листами від носіїв мови, тематичною підбіркою газет, журналів, Інтернет-адресами відбувається за власною ініціативою студентів. Це дозволяє забезпечити зворотний зв'язок зі студентами, стає предметом подальшого аналізу викладачем їхніх навчальних потреб та досягнень. Водночас процес створення матеріалів для самостійної позааудиторної роботи потребує методичного супроводу з боку викладача. Він вмотивовує студентів на якісне виготовлення та редагування матеріалів.

В умовах розвитку новітніх інформаційних технологій, цифрового середовища актуальнішим та популярнішим стає використання у навчальному процесі електронних ресурсів, спрямованих на підвищення динаміки самостійної позааудиторної роботи, індивідуалізацію навчання, самоосвітню діяльність студента.

Британський дослідник М. Майлс до електронних навчальних ресурсів відносить такі:

- інтерактивні комп'ютерні пакети у різних форматах (інтерактивне відео, CD-ROM та гіпермедіа);
- інтерактивні засоби зв'язку (комп'ютерні конференції, електронна пошта, он-лайн бази даних та Інтернет);

- медійні ресурси на основі інформаційних матеріалів (відеофільми, аудіокасети і практичні матеріали, зокрема електронні підручники, посібники тощо);

- засоби комунікації (консультування студентів по телефону, телефонні та відеоконференції) [98].

Застосування вищезазначених електронних ресурсів навчання передбачає наявність комп'ютерної техніки, спеціалізованого програмного забезпечення для вивчення іноземної мови, пристроїв для відеоконференцій тощо [98].

Використання електронних ресурсів поряд із традиційними має свої переваги та недоліки. Науковець Кембриджського університету С. Вайт обґрунтовує переваги застосування електронних ресурсів у процесі самостійної позааудиторної роботи з іноземної мови. Він зазначає, що їх використання сприяє функціонуванню дистанційної форми навчання та оптимізує організацію самостійної позааудиторної роботи студентів. З їх допомогою, зокрема через Інтернет, майбутні фахівці отримують гнучкий доступ до сучасної та актуальної навчальної інформації, яка регулярно оновлюється. Електронне спілкування з носіями мови за допомогою електронної пошти, читання газет он-лайн спрощує доступ до автентичних матеріалів з усього світу.

На думку вченого, отримання консультації від викладача на відстані у реальному часі або асинхронно, використовуючи відео або телефонний конференц-зв'язок, електронну пошту чи Інтернет, допомагає майбутнім учителям іноземної мови подолати труднощі, що виникають у процесі виконання самостійної позааудиторної роботи. Крім того, електронні ресурси уможливають зберігання різноманітних навчальних матеріалів (аудіо- та відеозаписів, текстів, вправ, довідкових матеріалів тощо) на одному електронному носії (наприклад, комп'ютері, CD, DVD), що значно спрощує доступ до необхідної навчальної інформації. Електронні ресурси навчання, зокрема комп'ютерне програмне забезпечення, сприяють формуванню необхідних умінь і навичок у контрольованому навчальному середовищі. Серед таких назвемо перехідні (transferable) уміння, які необхідні для подальшого успішного викладання (уміння у галузі інформаційних технологій, комунікації та групової роботи). Учений підкреслює, що використання електронних ресурсів стимулює розвиток самостійності студента, сприяє самомоніторингу різних видів мовленнєвої діяльності (читання, письма, говоріння, аудіювання) [110].

Проте, незважаючи на очевидні переваги використання електронних ресурсів навчання студентами під час самостійної позааудиторної роботи, нам видається важливим проаналізувати й певні їх недоліки. Висока вартість і короткий час експлуатації електронних ресурсів, у зв'язку із зростанням швидкості оновлення й розвитку новітніх технологій, розглядаються Дж. Гарднером та Л. Міллером як негативний аспект їх використання [67]. Крім цього, цифрові технології, апаратне й програмне забезпечення можуть наражатися на небезпеку виникнення помилок у їх коректному функціонуванні. Важливим питанням залишається процес взаємодії студентів і викладачів з електронними ресурсами,

що викликано відсутністю у деяких майбутніх учителів іноземної мови належного рівня сформованості необхідних умінь і навичок використання інформаційних технологій, необхідних для доступу до комп'ютерних ресурсів або недостатньому досвіді для максимізації переваг їх застосування. Водночас зустрічаються випадки технофобії серед викладачів і студентів.

Актуальним залишається питання вибору між електронними ресурсами навчання, створеними безпосередньо викладачами вищих навчальних закладів, і ліцензованими продуктами. Мала кількість спеціалізованих матеріалів для самостійної позааудиторної роботи з іноземної мови і пов'язана з цим висока їхня вартість вимагає від викладачів створювати власні електронні доробки, що потребує високого рівня технічної майстерності і є досить високовартісним з точки зору оплати викладачам цього виду їх навчально-методичної діяльності. Прикладами ліцензованих продуктів є відеокурс для самостійного вивчення італійської мови «*Buongiorno Italia*», навчальний посібник для самостійної роботи з російської мови «*Colloquial Russian*» (автори – С. Флемінг та С. Кей), навчальний посібник з граматики німецької мови для самостійної позааудиторної роботи «*Help Yourself to Advanced German Grammar*» (автори – М. Спенсер, М. Маккрорі), навчальний посібник з граматики французької мови для самостійної позааудиторної роботи «*Help yourself to Advanced French Grammar*» (автори – Т. Марріот, М. Рібієре), електронні тести тощо [98].

Потужний досвід використання електронних ресурсів навчання майбутніми учителями іноземної мови, зокрема інтерактивних комп'ютерних пакетів у різних форматах, напрацьовано в університеті Халл (The University of Hull) [98]. У навчальному закладі студентам пропонуються комп'ютерні додатки (applications) для виконання самостійної позааудиторної роботи з іноземної мови. Умовно вони поділяються на мовні інструменти на комп'ютерній основі, мовні ресурси на комп'ютерній основі та мовні курси на комп'ютерній основі.

Мовні інструменти на комп'ютерній основі (COMPUTER-BASED LANGUAGE TOOLS) допомагають майбутнім учителям іноземної мови досягти індивідуальних навчальних цілей. У зв'язку із розвитком техніки їх кількість постійно зростає, а умови доступу для студента варіюються від окремого комп'ютера, не підключеного до локальної сітки або Інтернету, до мережі комп'ютерів, пов'язаних між собою. Розглянемо детально перелік цих інструментів:

- використання комп'ютера як друкарської машинки допомагає зосередитись на процесі письма і полегшує редагування тексту;
- електронна пошта є засобом налагодження зв'язку між викладачем і студентом у процесі виконання самостійної позааудиторної роботи та може бути джерелом для тренування навичок письма, обміну інформацією під час контактів з носіями мови;
- орфографічні й граматичні тезауруси (Microsoft Office Dictionary) і програми перевірки письма, які, як правило, включені до комп'ютерних програм. Ці мовні інструменти не надають студенту абсолютно правильні варіанти

виправлення помилок, а скоріше змушують студента замислитись і самостійно знайти відповіді;

- програми-перекладачі (Machine Assisted Human Translation, он-лайн перекладачі: Google, PROMT тощо);

- програми, які розпізнають мовлення, та програми, які перетворюють текст у мовлення, призначені для полегшення читання іноземних текстів і письма (*Dragon Naturally Speaking, Voice Navigator, Microsoft Voice Command, Speereo Voice Translator, Silent Speech Interfaces*);

- он-лайн тюнери допомагають знайти Інтернет-радіостанції і телеканали через веб-браузери або за допомогою програм, які розміщені на робочому столі комп'ютера. Вони забезпечують дешевий і швидкий доступ до іноземних станцій;

- мережеві пошукові системи – корисні для майбутніх учителів іноземної мови, які шукають інформацію для створення, наприклад, власних проєктів. Робота із системами мережевого пошуку вимагає від користувача достатнього рівня сформованості вміння здійснювати складний науковий пошук (французькою мовою: *Locase, Nomade*; німецькою мовою: *Wseeker.com, Abacho.de*; англomовні та міжнародні: *Google, Yahoo!, Bing*);

- інтернет-портали – веб-сторінки, які надають студентам структурований доступ до інформації в Інтернеті. Наприклад, сайт з навчальними матеріалами для самостійної позааудиторної роботи з іноземної мови університету Лідз [98].

Серед мовних інструментів на комп'ютерній основі можна виділити комерційні авторські програми (наприклад, *The WIDA Authoring Suite* або *The Camsoft programs*), які дозволяють викладачеві вносити власні вправи у шаблони, які вже існують; програмне забезпечення для створення тестового контролю навчальних досягнень студентів (наприклад, програмне забезпечення від *Questionmark Computing*, яке може бути використане для створення різних видів тестових завдань); програмне забезпечення для створення нових навчальних комплектів (комплексів).

Використання під час самостійної позааудиторної роботи *мовних ресурсів на комп'ютерній основі* (COMPUTER-BASED LANGUAGE RESOURCES) забезпечує майбутнім учителям доступ безпосередньо до самої іноземної мови або до інформації про культуру країни, мова якої вивчається. Перелік цих мовних ресурсів включає:

- різноманітні електронні енциклопедії, які можуть містити графіку, статистичні дані, текст, відео та звук (*The Encyclopedia of Language and Linguistics Electronic Index* (англійською мовою); *National encyklopedin* (французькою мовою));

- світова мережа, яка часто розглядається як бібліотека автентичних мультимедійних ресурсів;

- газети іноземною мовою, крім друкованого варіанту. Вони можуть міститися на CD-дисках або бути доступними через мережу Інтернет (*Die Zeit Tutti Insieme*);

- електронні словники, які, на відміну від традиційних друкованих варіантів, містять відеоілюстрації та мають функцію вимови іноземних слів (*Collins Online English-French Dictionary, Centre national de ressources textuelles et lexicales*);

- фільми на DVD, які можуть бути відтворенні за допомогою комп'ютера або телевізора. Ознакою фільмів іноземною мовою, які використовуються для самостійної позааудиторної роботи студентів, є наявність субтитрів або дублювання його декількома мовами, що значно спрощує процес сприймання іншомовного мовлення. В університеті Халл зібраний каталог автентичних художніх та документальних фільмів з субтитрами, які можна знайти за допомогою умовних позначень: VE FRE – французька мова, VE SPA – іспанська мова, VE GER – німецька мова, VER RUS – російська мова;

- електронні варіанти різноманітних автентичних книжок. Зазвичай вони використовуються у скороченому вигляді, оскільки сприйняття великої кількості текстової інформації через монітор комп'ютера є складним;

- різноманітні комп'ютерні ігри, які дають змогу збільшити мотивацію студентів до виконання самостійної позааудиторної роботи. Спектр використання таких ігор досить широкий – від найпростіших словесних до ігор, які розраховані здебільшого на носіїв мови і втілюють явища віртуальної реальності [98].

Під мовними курсами на комп'ютерній основі (COMPUTER-BASED LANGUAGE COURSES) розуміємо спеціальне програмне забезпечення для вивчення мови, яке передбачає певну ступінь інтерактивності – можливість користувачами на веб-сайті проводити обговорення актуальних питань, зокрема викладачем відповідного предмету зі студентами, надання викладачами оперативних відповідей на поставлені студентами питання. Це передбачає автоматичний зворотній зв'язок. Програмне забезпечення розміщується на дискеті, CD-ROM, DVD або завантажується з Інтернету.

Програмне забезпечення, зазвичай, представлене у вигляді пакетів комп'ютерних програм, які різняться між собою, бо можуть містити матеріал повного курсу вивчення іноземної мови на основі навчального плану або його окремих елементів, який формує та розвиває мовленнєві уміння та мовні навички. Комп'ютерні програми комплектуються відповідно до мети та завдань курсу на основі комплексного та вузькоспеціалізованого підходів. Вони представлені програмами вузької спеціалізації, які містять матеріали для формування і закріплення навичок аудіювання, говоріння, читання, письма, або комплексні програми, які поєднують у собі різні види мовленнєвої діяльності. Наприклад, комп'ютерні програми формування вимови дають студентам можливість самоконтролю через запис власного мовлення та його прослуховування. Аналіз говоріння та подальша корекція артикуляційних помилок відбувається завдяки зіставленню запропонованого зразка та власного запису. Прикладом комплексного підходу до формування пакетів комп'ютерних програм є он-лайн-пакет *TELL Encounters*, який пропонує прослуховування текстів, участь студента у діалогах, містить транскрипцію та переклад, довідкові матеріали з граматики та практичні вправи [98].

Отже, мовні курси на комп'ютерній основі розширюють та доповнюють обсяг матеріалу, вивченого в аудиторії, і дозволяють майбутньому вчителю іноземної мови працювати за власною освітньою траєкторією відповідно до індивідуальних навчальних потреб.

Важливим ресурсом організації самостійної позааудиторної роботи з оволодіння іноземною мовою є людські ресурси, які передбачають наявність людини (викладач, порадник), яка виконує різноманітні функції у процесі організації, управління та моніторингу навчальної діяльності студентів поза аудиторією. Наголосимо, що порадник за своїми функціями, набором відповідних професійних умінь та навичок відрізняється від ролі та позиції викладача. Зазначимо, що термін «порадник» у науковому дискурсі вищої школи Великої Британії має низку синонімів, зокрема тьютер, консультант мовного центру, ментор тощо. Наприклад:

- посередники (Лондонський Королівський коледж, університет Лейсестеру);

- наставники (університет Нотінгему);

- консультанти (університет Лідз);

- порадики (університет графства Уорвік, Кембріджський університет);

- помічники (університет Ньюкаслу);

- службовці з допомоги студентам (університет Саутгемптон);

- мовні консультанти (університет Манчестеру) [105].

Цікавим є висвітлення ролі *порадника в організації самостійної позааудиторної роботи з іноземної мови* (independent learning advisor) у вищих навчальних закладах Великої Британії, оскільки воно є новою і перспективною для дослідження вітчизняними науковцями проблемою.

У зарубіжній педагогіці існують різноманітні підходи до трактування поняття «*порадник у навчанні*». Його розглядають або як нову форму викладацької діяльності, або як окрему професійну функцію, або як поєднання цих двох точок зору [105]. Е. Еш вважає, що надання порадином допомоги, консультацій сприяє ефективному засвоєнню знань та становленню студента як успішного здобувача нової навчальної інформації [62]. Вона підкреслює наявність у викладача сформованих навичок проведення консультативної роботи, і у цьому контексті функцію викладача і порадики може виконувати одна людина. Та все ж, як, наприклад, у Кембриджському університеті, порадник і викладач – це дві різні людини, що підтверджує погляд П. Райлі на консультування як фундаментальну категорію комунікативної ситуації, яка значно відрізняється від викладання [100].

Р. Келлі тлумачить порадицтво як форму терапевтичного діалогу, що забезпечує основу для розробки нових способів взаємодії між суб'єктами навчального процесу і дозволяє вирішити проблемні ситуації. Вона описує зміну ставлення студентів та викладачів у процесі консультування до самостійної

позааудиторної роботи з іноземної мови, зміну уявлення про розвиток нових шляхів взаємодії тих, хто навчає, і тих, хто навчається [77].

Оскільки поради є важливим людським ресурсом у системі самостійної позааудиторної роботи, можна зробити висновок, що вони заохочують і підтримують самостійне оволодіння змістом навчального матеріалу шляхом професійного діалогу і формування специфічних умінь, виконують різноманітні функції, забезпечують ефективну організацію самостійної позааудиторної роботи. Зважаючи на те, що вищі навчальні заклади Великої Британії мають значний рівень автономності у питаннях організації та управління навчальним процесом, роль та значення радника у самостійній позааудиторній роботі майбутніх учителів іноземної мови має свою специфіку.

Зокрема, на базі вищих навчальних закладів Великої Британії у 2010 р. був започаткований проект «Стратегії управління навчальним середовищем для самостійної позааудиторної роботи» (SMILE – Strategies for Managing an Independent Learning Environment). Його метою стала розробка стратегії роботи радника в навчальній діяльності у напрямі консультування студентів, визначенні ролі, функцій, прав та обов'язків студентів у академічній структурі, аналізу якості їхньої самостійної позааудиторної роботи та сформованості відповідних умінь та навичок [105]. Ряд університетів у межах реалізації цього проекту визначили та адаптували умови роботи радників у навчанні, враховуючи індивідуальні потреби і цілі, зміст роботи, фінансове забезпечення, академічну культуру вищого навчального закладу. У деяких університетах, інститутах та коледжах професорсько-викладацький склад поєднує одночасно функції і роль радника та викладача, в інших – виконання означених функцій передбачає дві окремі посади відповідної спеціалізації. В університетах Халл, Нотінгем Тренд, Манчестер передбачені дві різні посади (окремо викладач і окремо радника у навчанні), але які обов'язково і тісно взаємопов'язані. Тоді як в університеті Ньюкаслу надають перевагу поєднанню цих двох посад [105].

У коледжі університетського типу Сафолк [46] посада особистого радника є окремо виділеною і відіграє важливу роль у процесі організації самостійної позааудиторної роботи майбутніх учителів іноземної мови. Дж. Уїллер і Т. Бьорл [105] розглядають персонального радника (тьютера) як члена викладацького складу, який відповідає за моніторинг особистісного розвитку студентів; контроль навчального прогресу своїх студентів; забезпечення зв'язку між студентом і університетом; створення атмосфери довіри між ним і студентом; розв'язання спірних питань між університетом і студентом на користь останнього.

Крім того, особистий радник разом зі студентом формує стратегію розвитку і виконання індивідуальної навчальної траєкторії та з дозволу університету контролює та оцінює рівень її реалізації та досягнення навчальних цілей. Це суттєво розширює традиційні повноваження радника [106].

Можна констатувати, що у системі «студент – радник у навчанні» радник виконує, в основному, організаційну та контролювальну функції. Поряд з цим важливою є роль викладача, який не лише організовує та контролює

процес самостійної позааудиторної роботи майбутніх учителів іноземної мови, а й забезпечує її зміст власними науковим та методичними доробками поряд з ліцензованими традиційними й електронними дидактичними засобами. Створення відповідних матеріалів безпосередньо викладачами університетів вимагає від них досконалих знань змісту навчальної дисципліни, розуміння основних положень методики її викладання, достатнього педагогічного досвіду, певних технічних умінь і навичок створення відео чи аудіо матеріалів або матеріалів, сконструйованих на основі всесвітньої мережі Інтернет. Ці авторські розробки можуть містити матеріали із медіапростору, друковані, аудіо, відео, комп'ютерні матеріали і можуть включати:

- завершені мультимедійні курси;
- бібліотеки із відео- та аудіофайлами;
- матеріали зосередженні на розвиткові окремих мовленнєвих умінь і навичок;
 - практичні матеріали з лексики і граматики;
 - матеріали для екзаменаційного практикування;
 - словники, граматичні посібники тощо;
 - краєзнавчі матеріали;
 - іноземні газети, журнали, колекції телепередач іноземною мовою [98].

А. Літлджон рекомендує викладачам у процесі розробки власних навчальних матеріалів для самостійної позааудиторної роботи студентів враховувати зміст та специфіку навчальної дисципліни, навчальні цілі та завдання. На думку науковця, добираючи матеріал, варто дотримуватися принципу послідовності компонування завдань, пропонувати відповідні типи вправ. Необхідно передбачати роль та дії студента, викладача-порадника у процесі опрацювання запропонованих завдань [34]. Розробка викладачем власних навчальних матеріалів, які містять автентичні тексти, вимагає обов'язкового їх коректного використання для запобігання порушення авторських прав. Відповідно до індивідуальних навчальних досягнень студента рекомендовано враховувати мову викладу завдань, складність запропонованого матеріалу. Позитивне почуттєво-емоційне сприйняття матеріалу, бажання його виконати швидко, якісно забезпечується загальною презентацією матеріалів, формою їх подання та оформлення [86].

На нашу думку, дотримання всіх вищезазначених критеріїв до створення викладачами вищих навчальних закладів власних навчальних матеріалів для самостійної позааудиторної роботи дозволяє ефективно розв'язувати завдання професійної педагогічної підготовки за рахунок яскравої демонстрації навчальної інформації, інтеграції великих обсягів професійно-орієнтованої інформації та забезпечення вивчення іноземної мови в індивідуальному темпі.

Варто зазначити, що на думку С. Хьорд, створення викладачами власних навчальних матеріалів для студентів є доволі тривалим процесом. Зокрема на створення завдань, розрахованих на використання комп'ютерних технологій

протягом 1 години, викладач витрачає орієнтовно 20 годин робочого часу. Для самостійної позааудиторної роботи студента у звичайному (традиційному) навчальному середовищі протягом 1 години викладач може витратити 6 годин для підготовки відповідних матеріалів [98].

Використання усього спектра дидактичних ресурсів у навчальному процесі вищих навчальних закладів Великої Британії дозволяє викладачеві або порадинику у навчанні системно організувати самостійну позааудиторну роботу студентів, а майбутнім учителям іноземної мови набути професійно значущих знань, умінь та навичок і підвищити мотивацію до безперервної самоосвіти.

Важливим аспектом ефективності самостійної позааудиторної роботи майбутніх учителів іноземної мови є врахування педагогічних умов здійснення цього процесу. З цією метою нами було проаналізовано умови ефективної організації самостійної позааудиторної роботи майбутніх учителів іноземної мови.

Організація самостійної позааудиторної роботи майбутніх учителів іноземної мови потребує чіткого узгодження із цілями професійної підготовки, а ефективність її, у першу чергу, залежить від дотримання низки важливих умов.

Термін «умова» досить активно використовується в сучасній вітчизняній науковій та довідковій літературі і трактується як необхідна обставина, яка уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чому-небудь [7]. Різні аспекти педагогічних умов представлені у наукових доробках А. Алексюка, А. Аюрзанайна, В. Манько, П. Підкасистого, О. Федорова та інших науковців. Вони тлумачать педагогічні умови як чинники, що впливають на процес досягнення мети [27]; як сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм та матеріальних можливостей її здійснення, що забезпечують успішне розв'язання поставленого завдання [38]; як взаємопов'язану сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, яка забезпечує високу результативність навчального процесу і відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності [23]. Тому визначення умов, які забезпечать ефективну організацію самостійної позааудиторної роботи майбутніх учителів іноземної мови є важливим аспектом нашого дисертаційного дослідження. З'ясування внутрішніх і зовнішніх умов функціонування технології організації самостійної позааудиторної роботи дасть можливість використати її елементи у навчальному процесі вищих навчальних закладів України.

Педагогічні умови визначаються як структурна оболонка [11] технології організації самостійної позааудиторної роботи, бо завдяки педагогічним умовам реалізуються її компоненти – зміст, принципи, види, форми і дидактичні ресурси. У системі самостійної позааудиторної роботи університетів Великої Британії можна виділити *зовнішні* та *внутрішні* педагогічні умови, які сприяють її ефективній організації.

Державні документи Великої Британії (Доповідь Інспекторату Її Величності «Розвиток курсу підготовки бакалаврів педагогіки» (Developments in the BEd

Course Degree; циркуляри: 18/89 – «Про умови здобуття вищої освіти» (The Education (Teachers) Regulation), 24/89 – «Базова підготовка вчителя: затвердження програм» (Initial Teacher Training: Approval of Courses); «Доповідь Дерінга» (The Dearing Report) Національного комітету із питань вищої освіти Великої Британії тощо) засвідчують значущість самостійної позааудиторної роботи у системі професійної підготовки у вищих навчальних закладах Великої Британії. Поряд з цим, на думку науковців університету Саустемптон, які представляють Центр вивчення іноземних мов та мережу мовної підтримки Ceil [46], потребують уваги питання визначення єдиної стратегії організації самостійної позааудиторної роботи на рівні університетів та розробки відповідних нормативних положень, які враховують специфіку організації навчального процесу конкретного університету, факультету, кафедри, мовного центру. Вони вважають необхідним дотримання єдиних міжвідомчих зобов'язань, узгодження підходів до реалізації змістового та організаційного складників самостійної позааудиторної роботи та забезпечення її відповідними дидактичними ресурсами.

Політика обміну передовим досвідом між ВНЗ у ключових областях освіти зумовлює розробку стратегії організації самостійної позааудиторної роботи, яка має бути представлена, на думку науковців, у стратегічному (нормативному) документі, наприклад, у «Положенні про організацію самостійної позааудиторної роботи», який ґрунтується на запиті, досвіді та напрацюваннях вищого навчального закладу. Структура такого документа рекомендовано включає питання визначення перспективних напрямів організації самостійної позааудиторної роботи; організації відповідних структурних підрозділів (наприклад, центрів для самостійного навчання); фінансування; забезпечення студентів та викладачів належною матеріально-ресурсною базою (зокрема, методичними матеріалами, інформаційними пакетами); підготовки людських ресурсів (спеціального персоналу), чия діяльність з організації самостійної позааудиторної роботи має бути професійно зорієнтованою. Цей документ узгоджується з навчальним планом підготовки майбутніх учителів іноземної мови, відповідними навчальними програмами, містить опис змістових модулів для самостійного позааудиторного опрацювання, які спрямовані на розвиток професійно зорієнтованих знань, умінь і навичок та формування уявлення про значущість самостійної позааудиторної роботи для подальшої успішної професійної діяльності [105].

Отже, важливою зовнішньою умовою організації самостійної позааудиторної роботи є розробка єдиної стратегії її організації на рівні вищого навчального закладу, факультету, кафедри, мовного центру.

Реалізація цієї стратегії відбувається, у першу чергу, шляхом створення відповідного ефективного навчального середовища. Британський науковець Дж. Макбес [87] виділив основні складники сприятливого навчального середовища і запропонував їх ієрархію (людські ресурси, матеріальні ресурси, простір очікувань, часовий простір, фізичний простір).

Під фізичним простором дослідник розуміє місце, де безпосередньо відбувається самостійна позааудиторна робота – вдома, у бібліотеках, мовних центрах (Self-access Centers), різноманітних відділеннях при університетах, створених спеціально для самостійного виконання студентами навчальних завдань.

Наступний рівень навчального середовища – часовий простір – регламентує кількість навчальних годин з того чи іншого предмета, які відведені навчальним планом на самостійне опрацювання студентом відповідного навчального матеріалу [87].

Простір очікувань як складник навчального середовища передбачає бажання та вмотивованість студента ефективно самостійно працювати і в залежності від очікувань результатів своєї діяльності безпосередньо коригувати процес оволодіння змістом самостійної позааудиторної роботи.

Матеріальними ресурсами Дж. Макбес називає дидактичні ресурси організації самостійної позааудиторної роботи (підручники, навчальні посібники, комп'ютерні програми, аудіо та відеокасети тощо). [87].

Вивчення досвіду організації самостійної позааудиторної роботи майбутніх учителів іноземної мови у вищих навчальних закладах Великої Британії та врахування поглядів вищезазначених науковців дозволило нам виділити ще одну зовнішню педагогічну умову ефективності даного процесу – створення оптимального навчального середовища. Навчальне середовище передбачає наявність матеріальних, кадрових, навчально-методичних та інформаційних ресурсів, ресурсів контролю та оцінювання.

Особливістю системи вищої педагогічної освіти у Великій Британії є функціонування на базі вищих навчальних закладів спеціальних центрів, основною метою яких є допомога студентам в організації самостійної позааудиторної роботи. Прикладами таких центрів є Центр оптимізації самостійної роботи (Centre for Excellence in Independent Learning) у Манчестерському університеті, Студентський центр самостійної роботи (Student Independent Learning Centre) університету Йорк, Центр самостійної роботи (Independent Learning Centre) Бірмінгемського університету. Наприклад, в університеті графства Уорвік створена потужна мережа лінгафонних кабінетів (14), які функціонують у межах роботи мовного центру. Отримання будь-яких консультацій, порад та рекомендацій у таких центрах є абсолютно безкоштовним для майбутніх учителів іноземної мови. Їх робота регламентується та підпорядковується адміністрації університету. Завдання таких центрів полягають у створенні комфортних умов навчання для студентів, допомозі майбутнім учителям іноземної мови у визначенні власних навчальних потреб та вибудовуванні ефективної стратегії їх задоволення самостійно та у позааудиторний час, проведенні різноманітних навчальних семінарів. Зокрема в університеті Йорку регулярно проводяться семінари на теми «Секрети успішного навчання», «Тайм-менеджмент», «Формування навчальних вмінь», «Індивідуальні навчальні стилі», «Читання та конспектування», «Підготовка

до екзамену», «Розвиток пам'яті», «Критичне мислення», «Підказки для результативного академічного письма», «Хвилювання на екзамені» тощо.

Аналіз організації самостійної позааудиторної роботи в Кембріджському університеті, університеті графства Уорвік, університеті Ньюкаслу, університеті Лейсестер, Лондонському королівському коледжі дає підстави констатувати наявність необхідного аудиторного фонду для самостійної позааудиторної роботи, зокрема лінгафонних кабінетів, читальних залів, мовних центрів, спеціалізованих аудиторій для виконання самостійної позааудиторної роботи («мовчазні» кімнати – silent rooms, «тихі» кімнати – quiet rooms) [94].

Пріоритетним у процесі організації сприятливого навчального середовища для самостійної позааудиторної роботи є використання новітніх інформаційних і комунікаційних технологій. Університети забезпечені аудиторіями, оснащеними мультимедійним обладнанням, комп'ютерною технікою із різноманітним програмним забезпеченням, Інтернетом, мобільними пристроями тощо. У британських університетах простежується тенденція домінування у користуванні майбутніх учителів іноземної мови електронними бібліотеками для пошуку необхідної інформації у порівнянні з традиційними. Вплив та значення новітніх інформаційних і комунікаційних технологій у сучасному освітньому просторі Великої Британії висвітлені у дослідженнях Д. Малоне, М. Мока, Д. Сміта, В. Уілсона, Д. Хіндса, Й. Чена. Науковці наголошують, що використання новітніх інформаційних і комунікаційних технологій дозволяє полегшити оцінювання та вимірювання рівня ефективності організації самостійної позааудиторної роботи; підвищити швидкість доступу студентів і викладачів до необхідної сучасної навчальної інформації; стимулювати зворотній зв'язок між студентом і викладачем; зняти психологічні бар'єри у спілкуванні між студентом і викладачем та сприяти активній взаємодії молоді між собою під час самостійного опрацювання навчального матеріалу [69].

Важливою умовою функціонування навчального середовища є належний рівень кадрових ресурсів, що передбачає наявність викладача або радника, який має спеціальну підготовку, сформовані відповідні знання, уміння та навички тьютера, практичний досвід з організації ефективної самостійної навчальної діяльності майбутніх фахівців [78].

Робота студента в аудиторії передбачає домінування ролі викладача, який озвучує мету вивчення курсу, пропонує завдання для виконання, подає інформацію про розподіл часу, про навчальні матеріали, забезпечує зворотній зв'язок між студентом та викладачем, аргументує послідовність дій студента та викладача тощо. У процесі самостійної позааудиторної роботи ключовою фігурою даного процесу є студент, у якого мають бути сформовані життєво необхідні уміння і навички самостійної роботи. На нашу думку, успішне виконання самостійної роботи студентом не може відбуватися автоматично. Під час її виконання студент має стати для самого себе тьютером.

Зазначимо, що роль викладача, порадирика у цьому процесі є важливою та багатоаспектною. Він має підтримувати ідеальний баланс у стосунках викладач-студент, не домінувати над ним, а допомагати йому [89].

Викладачі університету графства Уорвік М. Хант та Нотінгемського університету Е. Конері засвідчують, що роль викладача вищого навчального закладу у Великій Британії під час організації самостійної позааудиторної роботи майбутніх учителів іноземної мови сьогодні змінюється. Він акумулює набір різноманітних функцій і ролей. Це питання знаходиться не лише в колі інтересів британських науковців, але й активно обговорюється на рівні різноманітних урядових комісій та комітетів. Наприклад, проблема трансформації ролі викладача в процесі організації самостійної позааудиторної роботи знайшла своє відображення у доповіді Головного Директорату з питань освіти та культури [84]. Як зазначається у доповіді, викладач у сучасних реаліях функціонування британської вищої освіти виступає як помічник, дослідник, творець навчальної ситуації тощо. На думку С. Хьорд, викладач на консультаціях може сприяти зменшенню острахів студентів, адекватно оцінюючи їх успіхи; вплинути на розвиток самостійності у виборі студентом різних стратегій виконання самостійної позааудиторної роботи. Він визначає глибину та значущість труднощів, які виникають у студента, і допомагає знайти підходи і можливості для їх усунення. Для студентів, особливо тих, хто не відвідує консультації, особистий порадирик (тьютер) сприяє налагодженню взаємозв'язку у контексті оцінювання викладачем роботи студента із аргументацією тієї чи іншої оцінки, озвучує конструктивну критику і надає конкретні рекомендації з метою покращення рівня володіння іноземною мовою і розвитку навчальних умінь та навичок [84].

Функція викладача як помічника передбачає не тільки передавання студентові відповідної інформації, але й допомогу в організації процесу самостійної позааудиторної роботи, розуміння правильного і ефективного використання навчальних, методичних матеріалів для покращення мовленнєвої діяльності студента. В умовах інформатизації суспільства він повинен уміти навчити майбутнього вчителя іноземної мови використовувати електронні (комп'ютерні) дидактичні ресурси максимально ефективно. Як помічник він має бути гнучким і прислухатися до потреб студентів [108].

Викладач як інтегратор свою діяльність базує на формуванні у студента розуміння того, що середовище країни, мова якої вивчається, є багатоликим та різноманітним. Відповідно володіння широкою інформацією про аудіовізуальні, автентичні, медійні ресурси узгоджується з можливістю використання та доцільністю їх розгортання в часі та просторі.

Для викладача як дослідника знання надійних джерел інформації є істотним моментом. Орієнтація у важливих політичних, економічних, гуманітарних подіях країни, мова якої вивчається, передбачає можливість знаходження і надання відповідної власної інформації студентам та компетентні рекомендації до використання пошукових систем. Надійність джерел інформації є головним критерієм для ранжування пропонованої джерельної бази для

самостійної позааудиторної роботи. Ознайомлення та використання електронних інструментів для аналізу мови (наприклад, concordancers) дає можливість викладачеві, порадику розвивати власну іншомовну комунікативну і професійну компетентність [108].

Викладач як проектувальник (дизайнер) комплексних навчальних сценаріїв – це керівник успішними навчальними сценаріями, який знає і уміє поєднати різноманітні види завдань, дидактичні матеріали з метою досягнення успішного результату студентом у процесі виконання заданого проекту для самостійної роботи. Проектування навчальних сценаріїв вимагає навичок дослідження і оцінки матеріалів для самостійної роботи, визначення мети і завдань процесу самостійного опанування матеріалом, побудови алгоритму дій.

Як бачимо, до викладача у процесі організації самостійної позааудиторної роботи студентів висувається низка вимог, невідповідність яким значно знижує ефективність здобуття знань студентами поза аудиторією.

Варто зазначити, що для здійснення викладачем або порадику ефективною академічною підтримкою студента він, на переконання британських науковців, має бути готовим до цього. О. Делл визначив характеристики готовності викладача до організації самостійної позааудиторної роботи студентів:

- здатність розуміти (сприймати) реакції студентів;
- високий рівень розвитку власної педагогічної майстерності, сформованих педагогічних умінь і навичок;
- знання технології організації самостійної позааудиторної роботи [82].

І. Бейтс та С. Шарп зазначають, що викладач, радник бере на себе відповідальність за розвиток і вдосконалення навичок самостійної позааудиторної роботи студентів не лише під час консультацій, але й у ході аудиторних занять, оскільки ці вміння самі собою не будуть сформовані [84]. Уключення викладача до цього процесу передбачає вмотивування студентів до самостійного навчання та детального аналізу власних помилок та успіхів; усвідомлення ними сутності й значущості самостійної роботи; заохочення студентів звернутися за порадою, стимулювання їх до використання додаткових навчальних матеріалів та широкого спектру дидактичних ресурсів. Диференційний підхід у роботі дозволяє порадику визначити індивідуальні навчальні потреби майбутніх учителів іноземної мови і запропонувати їм ефективні організаційні форми роботи, наприклад, роботу у парі між студентами з однаковим рівнем знань.

Побудова довірливих і продуктивних взаємин між викладачем і студентом є запорукою результативності самостійної роботи майбутніх учителів іноземної мови. І. Бейтс, В. Уїлсон, С. Кестен, М. Горман уважають, що продуктивні стосунки між викладачем, радником і студентом ґрунтуються на довірі та взаємній відповідальності за результати самостійної навчальної діяльності. Р. Блек зазначає, що їх формування відбувається за сприяння вищого навчального закладу і викладача. С. Шарп стверджує, що стосунки між викладачем і студентом ґрунтуються на створенні неформальної атмосфери на аудиторних та позааудиторних заняттях, що передбачає більш спонтанну реакцію викладача на

навчальні інтереси і потреби студентів [85]. Від такого тісного тандему виграють обидві сторони. Викладач, як носій знань, умінь, професійного й життєвого досвіду, зацікавлений передати все це студентові, так само, як і студент зацікавлений набути знання, уміння та навички. Отже, умовою ефективно організації викладачем чи порадиником самостійної позааудиторної роботи є володіння технологією організації самостійної позааудиторної роботи та дотримання алгоритму її втілення, а також створення психологічно комфортного середовища, що дозволяє ефективно, вчасно і якісно організувати цей процес.

Високий рівень забезпечення майбутніх учителів іноземної мови навчально-методичними та інформаційними ресурсами є умовою ефективного засвоєння ними змісту самостійної позааудиторної роботи. Аналіз організації самостійної позааудиторної роботи в Кембріджському університеті, університеті графства Уорвік, університеті Ньюкаслу, університеті Лейсестер, Лондонському Королівському коледжі дав підстави стверджувати, що навчально-методичне та інформаційне забезпечення представлене необхідною кількістю наукової, навчальної та методичної літератури; навчально-методичними комплексами; навчальними матеріалами на електронних носіях; великим набором варіантів завдань; методичними рекомендаціями щодо їх виконання в режимі індивідуальної самостійної роботи; іншомовними періодичними виданнями.

Навчальний матеріал, який пропонується для самостійного опрацювання, за своєю структурою і методичною організацією є частиною цілісної інтегрованої системи навчання, яка орієнтована на активні методи оволодіння іноземною мовою, розвиток творчих здібностей студентів, перехід від масового до індивідуалізованого навчання з урахуванням потреб і можливостей особистості. Наприклад, у Кембріджському університеті, де традиційно самостійній позааудиторній роботі приділяється велика увага, майбутні вчителі іноземної мови можуть користуватися якісними автентичними підручниками, заснованими на компетентнісному підході, які враховують індивідуальні особливості студента і є професійно орієнтованими. Так Кембриджський трирівневий навчально-методичний комплекс з іноземної мови за професійним спрямуванням (французька) [51], успішно інтегрований у навчальний матеріал для самостійного опрацювання.

Ефективне навчальне середовище передбачає наявність ресурсів контролю та оцінювання, які дають можливість визначити навчальні досягнення студентів та скорегувати їхні подальші навчальні дії. У процесі контролю обов'язково бере участь викладач або порадиник, який здійснює моніторинг результативності самостійної позааудиторної роботи майбутніх учителів іноземної мови; спостерігає, вивчає, допомагає реалізувати програму самостійного виконання завдань; консультує щодо алгоритму виконання самостійної роботи, вибору ресурсів та завдань; вказує на недоліки процесу самостійного опанування знаннями, відповідними уміннями та навичками та шляхи їх удосконалення. Можемо констатувати, що контроль здійснюється у напрямі організації самого процесу самостійної роботи та у напрямі становлення та розвитку професійних

здібностей, компетенцій, фахових знань, умінь та навичок. Наприклад, у ході особистої бесіди тьютора зі студентом з'ясовуються питання, чи в змозі студент:

- визначити власні навчальні потреби і пояснити їх актуальність та значення;
- обрати оптимальний дидактичний ресурс для досягнення індивідуальних навчальних потреб та цілей;
- використовувати різні медійні ресурси, мовні інструменти (CD-ROM, програму перевірки орфографії тощо) ;
- виконувати самостійну позааудиторну роботу систематично і регулярно;
- розвивати власні дослідницькі навички, зокрема пошуку необхідної навчальної інформації за допомогою всесвітньої мережі, роботи з бібліотечними каталогами, користування словниками і граматичними довідковими матеріалами тощо;
- інтегрувати результати аудиторного навчання та самостійної роботи поза аудиторією;
- здійснювати ефективний тайм-менеджмент власної самостійної позааудиторної роботи;
- регулярно зустрічатися з викладачем або порадиником для отримання зворотного зв'язку тощо [42].

В університетах Великої Британії запроваджений контроль, який має плановий, систематичний характер. Його форми – усний та письмовий переклад, тестові завдання, контрольні роботи, виступ з доповіддю на студентській науковій конференції, дискусії у групі з приводу прочитаного тексту, мовне портфоліо тощо. Використання мовного портфоліо як інструменту контролю та оцінювання самостійної позааудиторної роботи майбутніх учителів іноземної мови, що розкривають індивідуальні здібності та практичні досягнення студентів, стає все більш поширеним явищем у вищих навчальних закладах Великої Британії. Розробкою його змісту, структури, методичних рекомендацій щодо вимог до його ведення займалися такі британські вчені, як Р. Аллен із університету Саутгемптому та Б. Джоунс із Кембріджського університету. Вони зазначали, що основними цілями, яких досягає студент, виконуючи роботу зі створення портфоліо, є усвідомлення необхідності формування компетенцій, потрібних для подальшої самостійної професійної діяльності; стимулювання конструктивних дискусій між студентами та між студентами і їхніми викладачами, наставниками, менторами тощо; полегшення процесу самооцінювання майбутніми учителями іноземної мови власних навчальних досягнень; усвідомлення студентами своїх сильних і слабких сторін, пов'язаних із навчанням, тощо [84].

Таке портфоліо містить перелік усіх видів самостійної позааудиторної роботи з іноземної мови, виконаних на вимогу викладача протягом вивчення навчальної дисципліни; усіх видів самостійної позааудиторної роботи з іноземної мови, виконаних з власної ініціативи студента; виконані домашні завдання; заповнені бланки обліку самостійної позааудиторної роботи та робочі листи опису особливостей виконання самостійної позааудиторної роботи. Вони застосовуються для контролю та самоконтролю навчальної діяльності.

В університеті Метрополітен Лідз викладачами розроблені й використовуються студентами спеціальні бланки, для фіксації самостійної позааудиторної роботи з іноземної мови. Викладачі рекомендують студентам заповнювати ці бланки після виконання всіх видів самостійної позааудиторної роботи. У бланку обов'язково вказується прізвище викладача або радника і студента, навчальна дисципліна та мова виконання. Студент вносить у бланк інформацію про дату виконання; час витрачений на роботу поза аудиторією; частково автономне чи автономне виконання самостійної позааудиторної роботи, вид мовленнєвої діяльності; перелік конкретних завдань, вправ, тестів, виконаних студентом; використані дидактичні ресурси та навчальні матеріали і коментарі студента.

Викладачі та адміністрація вищих навчальних закладів Великої Британії – С. Браун (Оксфордський центр розвитку кадрів), Б. Сінклер, Г. Фалчер (університет Суррей) – дискутують стосовно того, що оцінювати – чи результат самостійної позааудиторної роботи студента, чи сам процес самостійного здобуття знань студентом. Також обговорюється питання результативності навчальних досягнень студента, щоб визначити, чи є його досягнення у вивченні іноземної мови результатом власної самостійної роботи, чи результатом тісної співпраці з більш досвідченим викладачем або радником. Тому критеріями об'єктивного оцінювання визначаються валідність, надійність та справедливість [50]. Наслідком цієї дискусії є ставлення до оцінювання студента не тільки як підсумку самостійної позааудиторної роботи, але й як до джерела подальшої корекції успіхів студентів через конструктивну інформацію щодо якості їхніх знань, рівня сформованості мовних умінь та мовленнєвих навичок. Оцінка використовується для різних цілей в різних точках у процесі навчання у вищих навчальних закладах Великої Британії для контролю рівня знань студентів застосовуються такі види оцінювання – формувальне (formative), підсумкове (summative), еталонне оцінювання на основі порівняння досягнень студентів (norm-referenced), еталонне оцінювання на основі чітко визначених критеріїв (criterion-referenced).

Формувальне оцінювання самостійної позааудиторної роботи майбутніх учителів іноземної мови часто називають оцінкою процесу навчання. Воно відбувається на початку та у процесі професійної підготовки. Прикладом можуть слугувати коментарі та рекомендації викладача, радника до есе, курсової роботи, які допомагають студентам враховувати власні помилки та самостійно обирати шляхи їх усунення [69]. Такий тип оцінювання найчастіше використовується для контролю самостійної позааудиторної роботи. Оцінювання здійснюється з урахуванням важливих ключових мовленнєвих умінь та навичок самоорганізації. Рівень сформованості продуктивних та рецептивних мовленнєвих умінь майбутніх учителів іноземної мови оцінюється з урахуванням розвитку таких навичок: граматичних, лексичних, вимовних (артикулювання та інтонування), каліграфічних, орфографічних, слухових, перцептивних.

Викладач, радник оцінює такі навички самоорганізації: самостійний аналіз навчальних потреб, усвідомлення та розвиток індивідуальних та

міжособистісних стратегій навчання, навички групової роботи, усвідомлення власних недоліків та переваг та розвиток власного навчального індивідуального стилю, користування новітніми інформаційними та комунікаційними технологіями, навички тайм-менеджменту тощо.

Підсумкове оцінювання на відміну від формувального застосовується після завершення певного обсягу самостійної позааудиторної роботи і визначає конкретний продукт, результат навчання.

Еталонне оцінювання на основі порівняння досягнень студентів визначає рейтинг студента у порівнянні з іншими і спрямована не на оцінювання особистої здатності виконувати те чи інше завдання, а фіксує місце студента у загальній картині успіхів групи студентів у процесі засвоєння змісту самостійної позааудиторної роботи.

Еталонне оцінювання на основі чітко визначених критеріїв здійснюється відповідно до стандартних професійно орієнтованих критеріїв. Крім того воно передбачає розширення спектру критеріїв, наприклад, майстерність, досконалість відповідно до особливостей організації самостійної позааудиторної роботи. Тому теоретично всі студенти можуть не відповідати встановленим стандартам, або усі можуть досягти стовідсоткового позитивного результату [60].

Акцентування значущості самостійної позааудиторної роботи у вищих навчальних закладах Великої Британії змінює традиційну систему викладання, де домінуюча роль належить викладачеві або порадинику, який передає «готові» знання і формує репродуктивний вид мислення, на систему професійної підготовки, в якій студент виступає суб'єктом – активним, високо вмотивованим, креативним, відкритим для майбутньої інноваційної самостійної професійної діяльності. Тому внутрішньою умовою ефективно організації самостійної позааудиторної роботи є позиціонування студента як активного суб'єкта здобуття знань, умінь та навичок поза аудиторією.

Педагогічною умовою, що значно впливає на ефективність самостійної позааудиторної роботи, на думку британських авторів (П. Бенсона, Х. Холіка, В. Харлея тощо), є особисті характеристики майбутніх учителів іноземної мови, зокрема вмотивованість, самостійність, психологічна готовність до виконання самостійної позааудиторної роботи тощо [48], [73].

У дослідженнях, проведених Р. Гарднером, В. Ламбертом, Р. Оксфордом, Дж. Шірінгом, наголошується на важливості мотивації студента до самостійної позааудиторної роботи з іноземної мови як найбільш визначальної внутрішньої умови для її успішного виконання. Для самостійних, амбітних студентів це важлива умова досягти позитивних результатів у вивченні іноземної мови. Сильна мотивація забезпечує якісне виконання завдання, довготривалу працездатність, зосередженість студента. Науковці стверджують, що ступінь мотивації студента може варіюватися відповідно до обсягу, складності, спрямованості, виду та форм самостійної позааудиторної роботи, часу, необхідного для його виконання. Великий обсяг матеріалу для самостійного опрацювання, високий рівень вимог до самоорганізації, зміщення повної відповідальності за результати з викладача на

студента спричиняє зниження мотивації, особливо на початковому етапі навчання в університеті. Крім того, факторами, що спричиняють зниження мотивації, є переживання студента щодо негативних результатів та нерозв'язаних навчальних проблем, складність в оцінці власних навчальних досягнень, неможливість їх обговорення з іншими суб'єктами самостійної навчальної діяльності. Підвищення мотивації у таких ситуаціях відбувається шляхом встановлення адекватного зворотного зв'язку з викладачем або порадиником [84].

Усунення негативних факторів, що знижують мотивацію майбутніх учителів іноземної мови, відбувається зусиллями викладача і студента. Викладач приділяє більше уваги конструюванню змісту самостійної позааудиторної роботи та дотриманню основних принципів її організації, добору дидактичних ресурсів, розробці чітких методичних рекомендацій, налагодженню між студентами обміну досвідом та роботи у групах тощо. Студент, у свою чергу, сприяє збільшенню власної вмотивованості шляхом усвідомлення значущості та переваг самостійної позааудиторної роботи, визначення керованих довготривалих та короткотривалих навчальних цілей та завдань, пошуку різних джерел натхнення для виконання самостійної роботи поза аудиторією. Отже, побудова гармонійних і продуктивних стосунків між викладачем і майбутніми вчителями іноземної мови слугує гарним мотивуючим фактором для студентів і дозволяє викладачеві організувати самостійну позааудиторну роботу більш гнучко і креативно.

Сформована у майбутніх учителів іноземної мови самостійність або автономність дозволяє їм максимально ефективно засвоювати зміст навчальної дисципліни поза аудиторією. Формування самостійності студента є ключовим завданням викладача у процесі організації самостійної позааудиторної роботи.

Самостійність студента є поняттям складним та багатоаспектним, тому вважаємо за необхідне зупинитися на особливостях його трактування британськими науковцями. У науковій літературі зустрічаються різні підходи до розуміння самостійності студента. Х. Холік визначає самостійність студента як здатність взяти на себе відповідальність за процес навчання [73]. Л. Дікенсон вважає, що самостійність – це властивість студента, яка проявляється у ситуації одноосібної відповідальності за всі прийняті навчальні рішення [59]. На думку П. Бенсона та П. Воллера, це свобода контролювати зміст і процес власного навчання [47]. П. Бенсон узагальнив визначення поняття самостійність і окреслив спільні риси:

- самостійність проявляється у ситуації, коли студент працює автономно та без сторонньої підтримки або моніторингу;
- знання, уміння і навички, які можна здобути у процесі самостійної роботи;
- вроджена здатність до самостійної діяльності, яку стримує традиційне навчання;
- право студента персонально визначати напрям свого навчання [48].

Науковці Х. Холік та Н. Літл дотримуються спільної точки зору, що студент із високим рівнем самостійності чітко усвідомлює мету свого навчання, бере на себе відповідальність за процес навчання, бере участь у постановці навчальних

цілей, ініціює планування й виконання навчальних завдань, регулярно аналізує навчальний процес та оцінює його ефективність [73]. Іншими словами, існує консенсус, що формування самостійності вимагає від студента розуміння, позитивного ставлення, здатності до рефлексії і готовності до того, щоб бути проєктивним (proactive) у процесі самоорганізації і у взаємодії з іншими [73].

Можемо констатувати, що демократична система освіти у Великій Британії враховує потреби й вибір студента і сприяє формуванню самостійності.

Ефективність і ступінь успішності самостійної пізнавальної діяльності студента також залежать від рівня його психологічної готовності як однієї з умов ефективної організації самостійної позааудиторної роботи майбутніх учителів іноземної мови. На думку В. Харвей підтримка позитивних очікувань студентів та їх впевненості у власних здібностях; посилення позитивних емоцій є запорукою готовності до виконання самостійної позааудиторної роботи. Відповідно особистість має володіти відповідними необхідними знаннями, уміннями та навичками [72]. На думку британських дослідників Б. Мейера, В. Харвей, Н. Хейвуда, у процесі самостійної діяльності студент повинен навчитися розвивати:

- прагнення до досягнення успіхів в навчально-професійній діяльності;
- креативність мислення, творчу уяву;
- здатність керувати власними емоційними станами в умовах самостійної позааудиторної роботи;
- наполегливість, цілеспрямованість у діяльності, у подоланні труднощів;
- здатність самостійно робити вибір, приймати рішення;
- уміння управляти собою в стані пошуку [75].

Комплексний розвиток вищезазначених якостей у майбутніх учителів іноземної мови у процесі виконання ними самостійної позааудиторної роботи визначає їхню індивідуальність як майбутніх фахівців, формує загальні професійно значущі властивості та якості. Від того, як швидко студентові вдається розвинути й закріпити ці якості, як швидко він стає свідомим і зрілим організатором і якісним виконавцем самостійної позааудиторної роботи, залежить його успіх як студента й фахівця надалі.

Усі перераховані характеристики, необхідні для ефективної самостійної позааудиторної роботи, є складниками динамічної структури особистості, впливають і взаємодіють один з одним [75].

Внутрішньою умовою, що впливає на успішність виконання майбутніми учителями іноземної мови самостійної позааудиторної навчальної діяльності є сформованість спеціальних умінь та навичок. Аналізу цього питання присвячені наукові доробки британських учених Б. Меєра, Д. Сачева, С. Фарадея, Н. Хейвуда. Науковці виділяють три групи вмінь, необхідних студенту: когнітивні або пізнавальні, метакогнітивні та афективні. Важливість пізнавальних умінь (пам'ять, увага, мислення, креативність) для виконання навчальної діяльності позааудиторією підкреслена такими авторами, як Д. Малоне, Д. Сміт, А. Кар та

інші. С. Бішоп присвятив свої наукові доробки дослідженню афективних умінь, серед яких найважливішим вважає мотивацію. Метакогнітивні вміння є об'єктом наукового пошуку М. Балока та Н. Масчемпа [75].

На думку К. Дантека та Дж. Джоуверса, для виконання студентами самостійної позааудиторної роботи необхідно сформувати у них відповідні навчальні навички (study skills):

- умінь ефективно організувати себе і свій час;
- умінь конспектувати самостійно засвоєний матеріал;
- умінь збирати і використовувати навчальну інформацію;
- умінь запам'ятовувати найбільш важливу інформацію;
- умінь працювати у парах і групах [57].

Для розвитку цих умінь студенти можуть звернутися до порадики зі спеціальних відділів (наприклад, Центру навчальних порад), основною метою яких є оптимізація процедури виконання студентами самостійної позааудиторної роботи. Наприклад, в університеті Халл є чітко розроблені методичні рекомендації, які використовуються студентами з недостатнім рівнем сформованості вищезазначених умінь. Вони містять такі поради:

- проаналізувати власні навчальні потреби, визначити коло питань з навчальної дисципліни для самостійного опрацювання;
- укласти проранжований список питань для опрацювання і обрати найпріоритетніші для виконання;
- виділити у власному розкладі час для регулярного виконання самостійної позааудиторної роботи;
- укласти реалістичний план виконання самостійної позааудиторної роботи з визначенням її мети, часу, необхідного для виконання, навчальних ресурсів тощо;
- зафіксувати виконану роботу у письмовому вигляді;
- спланувати подальшу роботу із урахуванням досягнень та недоліків виконаної самостійної позааудиторної роботи;
- визначити наступні питання для подальшого опрацювання. Рефлексія виконаної роботи сприяє вибору тих видів і форм самостійної позааудиторної роботи, які є найефективнішими [57].

Зібрана потужна база методичних рекомендацій щодо виконання самостійної позааудиторної роботи майбутніми учителями іноземної мови є важливим елементом академічної підтримки студентів з боку радників, викладачів і дозволяє значно полегшити їм процес самостійного цілепокладання, вибору дидактичних ресурсів, управління власною самостійною навчальною діяльністю тощо. На думку Д. Колба, процес виконання студентом самостійної позааудиторної роботи можна розглядати як серію навчальних циклів, що ілюструє принцип алгоритмізації її організації. Він у своєму науковому дослідженні визначає дії, які можуть входити до навчального циклу:

- планування окремої порції роботи;
- безпосереднє виконання визначеного об'єму завдань;

- оцінювання успішності та ефективності результатів;
- пошук причин успіху чи невдач, їх пояснення й розробка рекомендацій щодо оптимізації подальшої самостійної позааудиторної роботи з іноземної мови.

Виконання усіх навчальних дій циклу обумовлює планування наступної порції роботи та перехід до виконання завдань наступного навчального циклу [79].

Певна річ, що успішне завершення кожного етапу вимагає від студента певного набору сформованих умінь. Етап планування передбачає наявність у майбутнього вчителя іноземної мови вміння визначати пріоритетність виконання завдань для самостійної позааудиторної роботи, окреслювати цілі її виконання, вміння обирати навчальні матеріали відповідного рівня складності та дидактичні ресурси адекватно поставленому навчальному завданню. Етап виконання самостійної позааудиторної роботи, залежно від типу навчального завдання, може потребувати вміння робити нотатки, працювати із новим лексичним матеріалом тощо. Третій етап охоплює вміння аналізувати чи були досягнуті всі цілі, вміння визначати відповідний алгоритм подальших дій. Четвертий етап може потребувати навичок аналізувати співвідношення об'єму навчальних завдань, винесених на самостійне опрацювання, і часу, витраченого для їх виконання [98]. Студентам пропонуються розроблені листки-бланки для самоаналізу та фіксації усіх етапів виконання навчального циклу.

На думку британських науковців, ефективно оволодіння змістом самостійної позааудиторної роботи у вищих навчальних закладах Великої Британії зумовлює засвоєння майбутніми учителями іноземної мови нового навчального матеріалу, врахування якого покращує результативність самостійної позааудиторної роботи та максимально її індивідуалізує. Дж. Кіф трактує індивідуальний навчальний стиль студентів як набір характерних когнітивних, емоційних і психологічних поведінкових реакцій, які можна вважати відносно стабільними індикаторами того, як студент сприймає, взаємодіє і реагує на навчальне середовище [76]. Індивідуальний навчальний стиль розглядається науковцями як відносно стає явище, хоча ряд дослідників (Дж. Омейлі, А. Кофен, П. Скіхен) вважають, що видозміни індивідуального стилю навчання можливі у ситуації зростання компетентності студента, або у відповідь на педагогічне втручання у вигляді розробки стратегії виконання студентом самостійної позааудиторної роботи [76]. Вчені П. Хоней та А. Мамфорд пропонують таку класифікацію індивідуальних навчальних стилів студента:

- студент-активіст (the activist) – студент, який надає перевагу власній активній позиції під час виконання самостійної позааудиторної роботи, сміливо використовує на практиці нові знання, відпрацьовує мовні моделі;
- студент-рефлектор (the reflector) – студент, який перед використанням нових лексичних і граматичних конструкцій повинен досконало оволодіти мовними зразками; надає перевагу власній споглядальній позиції у процесі оволодіння змістом самостійної позааудиторної роботи;

- студент-прагматик (the pragmatist) – студент, який негайно намагається знайти практичне застосування новим знанням, умінням і навичкам. У контексті вивчення іноземної мови це реалізується у намаганнях миттєво інтегрувати будь-яку нову лексику або граматичну конструкцію у власне мовлення;

- студент-теоретик (the theorist) – студент, який виконання самостійної роботи починає з досконалого вивчення теоретичних положень, правил, визначень. Отримані теоретичні знання з іноземної мови він намагається узгодити з теоретичними знаннями з інших галузей знань. У контексті вивчення іноземної мови спочатку відбувається засвоєння граматичних, фонетичних правил, морфологічних конструкцій. І тільки згодом отримані знання використовуються у практичній мовленнєвій діяльності [74].

Інші підходи до визначення індивідуальних навчальних стилів розроблено А. Шарлем та А. Жабо. Науковці пропонують ураховувати спосіб сприйняття навчальної інформації студентом через органи відчуття (слуховий, зоровий, тактильний аналізатори) і відповідно поділяють їх на аудіалів (слух), візуалів (зір), кінестетиків (дотик). Важливим є ступінь комфорту студента у ситуації співпраці з іншими суб'єктами процесу виконання самостійної роботи, що визначає форми їх співпраці. Для екстравертів пріоритетнішою та комфортнішою є парна, групова та колективна робота, тоді як інтраверти надають перевагу індивідуальному способу засвоєння знань.

Вибір оптимального дидактичного ресурсу оволодіння змістом самостійної позааудиторної роботи – традиційного (підручник, навчальний посібник, журнал, газета тощо) чи електронного (відео, аудіо, комп'ютерні програми тощо); способу контролю та оцінювання роботи студента (вербальний, письмовий; у групі або наодинці; щомісяця, щотижня, кожного разу, ніколи) також враховується у процесі визначення індивідуального навчального стилю студента.

На думку авторів, розподіл ролей у тандемі порадник-студент обумовлює сферу повноважень кожного з учасників організації самостійної позааудиторної роботи. Студент відповідно до свого навчального індивідуального стилю самостійно виконує завдання, або, визнаючи авторитетність викладача, порадника, покладається на його компетентність в організації самостійної позааудиторної роботи і дослухається до його порад стосовно вибору змісту, видів і форм, дидактичних ресурсів, інформаційних джерел самостійної позааудиторної роботи [103].

Отже, аналіз підходів до визначення індивідуального навчального стилю студента, запропонованих британськими вченими, дав можливість враховувати інтегральну діяльність, визначати механізми адаптації, компенсації та корекції у практичній самостійній позааудиторній роботі, визначати та враховувати основні їх групи. Дослідники визначили відповідні групи індивідуальних навчальних стилів студентів, спираючись на різні критерії добору. Очевидним є те, що студент має змогу ефективніше виконувати самостійну позааудиторну роботу у ситуації, коли він може користуватися навчальними ресурсами і матеріалами, що найоптимальніше узгоджуються його домінуючим індивідуальним навчальним

стилем. Наприклад, П. Декстер підкреслює зв'язок між «сенсорною гостротою» і розвитком мовленнєвих навичок. Він зазначає, що у процесі розвитку усного мовлення візуали краще створюють діалоги та монологи з опорою на малюнки; аудіали, скоріше за все, будуть використовувати різноманітні аудіозаписи (радіопроекти тощо); тоді як кінестетики можуть використовувати прийом драматизації [58]. Усе вищезазначене дає підстави стверджувати, що якісно укомплектовані дидактичними ресурсами мовні центри, бібліотеки забезпечують повний спектр матеріалів і послуг, задовольняють навчальні потреби широкого кола студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алієва Т. Як дитина сприймає художню літературу / Т. Алієва // Дошкільне виховання. – 1996. – № 5 – С. 81– 85.
2. Асенин С. В. Мир мультфільма : идеи и образы мультипликационного кино соцстран / С. В. Асенин. – М. : Искусство, 1986. – 287 с.
3. Бахтин М. Собрание починений / М. Бахтин. – М. : Русские словари, 1997. – Т.5. – 732 с.
4. Белкіна Є. Від подиву до творчості. Естетичне виховання дітей засобами образотворчого мистецтва / Є. Белкіна // Мистецтво та освіта. – 1998. – № 2. – С. 12– 18.
5. Бігич О. Б. Мультфільм на уроці іноземної мови [Електронний ресурс] / О. Б. Бігич // Педагогіка. Современные методы преподавания. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/32_PVMN_2011/Pedagogica/5_97547.doc.html (дата звернення: 21.03.2017). – Назва з екрана.
6. Богданова О. Використання автентичних відеоматеріалів для формування комунікативної та соціокультурної компетенції на уроках англійської мови / О. Богданова // Лінгвокогнітивні та соціокультурні аспекти комунікації : матеріали III Міжнар. наук.-практ. заочн. конф. – Режим доступу : <http://naub.oa.edu.ua/2014/vykorystannya-avtentychnyh-videomaterialiv-dlya-formuvannya-komunikativnoji-ta-sotsiokulturnoji-kompetentsiji-na-urokah-anhlijskoji-movu/> (дата звернення: 30.01.2018). – Назва з екрана.
7. Великий тлумачний словник сучасної української мови [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – Київ; Ірпінь : Перун, 2001. – 1440 с.
8. Гейко І. Використання інтерактивних форм і методів навчання. З досвіду роботи / І. Гейко // Тема. – 2004. – № 3/4. – С. 229–232.
9. Гленвіль Т. Портрети ілюстраторів [Електронний ресурс] / Тобі Гленвіль. – Режим доступу : www.britishcouncil.org/ukraine (дата звернення: 30.01.2017). – Назва з екрана.
10. Грудова Н. Творчий потенціал соціокультурного компоненту процесу вивчення іноземної мови / Н. Грудова // Актуальні проблеми формування творчої

- особистості вчителя початкових класів : матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Вінниця, 17–18 жовт. 2001 р.). – Вінниця, 2001. – С. 124–126.
11. Гуцан Т. В. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів економіки до профільного навчання старшокласників [Електронний ресурс] / Т. Г. Гуцан // Соціум. Наука. Культура : XI Міжнар. наук. Інтернет-конф. – Режим доступу : <http://intkonf.org/gutsan-tg-pedagogichni-umovi-formuvannya-gotovnosti-maybutnih-vchiteliv-ekonomiki-do-profilnogo-navchannya-starshoklasnikiv/> (дата звернення: 4.02.2018). – Назва з екрана.
12. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : підруч. / І. М. Дичківська. – 2-ге вид., доп. – К. : Академвидав, 2012. – 352 с.
13. Єльнікова О. В. Інтерактивні методи навчання, їх місце у класифікації педагогічних інновацій / О. В. Єльнікова // Імідж сучасного педагога. – 2001. – № 3–4 (14–15). – С. 71–74.
14. Іванова-Комарщук О. Корисність інтерактивних методів навчання [Електронний ресурс] / О. Іванова-Комарщук. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/method/technol/6564/> (дата звернення: 13.01.2014). – Назва з екрану.
15. Кашук С. М. Использование французских УМК для обучения французскому языку как иностранному / С. М. Кашук // Иностранный язык в школе. – 2000. – № 1. – С. 42–49.
16. Комар О. Навчання школярів за інтерактивними методами / О. Комар // Рідна школа. – 2006. – № 5. – С. 57–60.
17. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. – М. : Госпедиздат Министерства просвещения РСФСР, 1955. – 665 с.
18. Кочкина З. А. Что должен слышать и слушать студент при овладении иностранным языком / З. А. Кочкина // Иностранные языки в высшей школе. – 1955. – № 5. – С. 16–28 ; 170–175.
19. Кузнецова О. Ю. Розвиток мовної освіти у середніх і вищих навчальних закладах Великої Британії другої половини ХХ ст. : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»/ Олена Юріївна Кузнецова. – Харків, 2003. – 43 с.
20. Лещенко М. П. Зарубіжні технології підготовки вчителів до естетичного виховання / М. П. Лещенко. – 2-ге вид., доп. – Київ, 1995. – 192 с.
21. Лещенко М. П. Щастя дитини – єдине дійсне щастя на землі: До проблем педагогічної майстерності / М. П. Лещенко. – Київ : АСМІ, 2003. – 304 с.
22. Лозанов Г. Суггестопедия при обучении иностранным языкам // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – М., 1973. – Вып. 1. – С. 9–17.
23. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін / В. М. Манько // Соціалізація особистості: зб. наук. праць. – К. : Логос, 2000. – Вип. 2. – С. 153–161.
24. Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технології / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. Т. Шпак. – К, 2000. – 368 с.

25. Орлов А. М. Аниматограф и его анима: Психогенические аспекты экранных технологий / А. М. Орлов.– М. : Имппэто, 1995. – 550 с.
26. Орлов О. М. Души компьютерной анимации : монография / О. М. Орлов.– М. : Имппэто, 1993. – 197 с.
27. Палеха О. М. Підготовка вчителів іноземної мови для початкової школи у Великій Британії / О. Палеха // Проблеми сучасної філології: лінгвістика, літературознавство, лінгводидактика : зб. наук. праць. – Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2014. – Вип. 7. – С. 81–84.
28. Пуховська Л. П. Тенденції розвитку систем підготовки вчителів у Європі / Л. П. Пуховська // Педагогіка і психологія. Вісник Академії педагогічних наук України. – 1991. – № 3 (4). – С. 144–152.
29. Рудич О. О. Навчально-тематичний план і програма спецкурсу: «Педагогічні технології використання сучасної дитячої англійської літератури у процесі навчання молодших школярів» [для вищ. пед. закл. освіти] / О. Рудич. – К. : АСМІ, 2003. – 64 с.
30. Рудич О. О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до використання сучасної англійської дитячої літератури : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Оксана Олексіївна Рудич. – К., 2005. – 229 с.
31. Рудич О. О. Психолого-педагогічний потенціал дитячої англійської книжки / О. О. Рудич // Імідж сучасного педагога. – 2003. – № 10. – С. 63–66.
32. Рябуха Т. В. Інформаційно-комунікаційні технології формування навичок аудіювання у студентів спеціальності «Мова і література (англійська)» / Т. В. Рябуха, Н. О. Гостищева // Nauk'ya przestrzen Europy – 2013 : Materialy IX Miedzynar. nauk.-prakt. konf. Filologiczne nauki. – Przemysl : Nauka i studia. – Vol. 23. – С. 18–19.
33. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підруч. для студ. пед. факультетів / О. Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.
34. Сисоєва С. О. Педагогічні технології: коротка характеристика сутнісних ознак / С. О. Сисоєва // Педагогічний процес. – К. : Міленіум, 2006. – Вип. 2. – С. 127–131.
35. Сітцева М. В. Психологічні особливості мультиплікаційного образу / М. В. Сітцева // Гуманітарний корпус : зб. наук. статей. – К. : Фенікс, 2014. – Вип. 1. С. 157–160.
36. Стефановская Т. А. Педагогика: наука и искусство: Курс лекций : учеб. пособ. для студ., препод., аспирантов. / Т. А. Стефановская. – М. : Совершенство, 1998. – 368 с.
37. Стиркіна Ю. С. Англійська мова і образотворче мистецтво: педагогічна технологія мовного заглиблення / Ю. С. Стиркіна // Постметодика. – 2000. – № 2 (28) – С. 22–27.
38. Тезікова С. В. Підготовка вчителя іноземної мови у контексті реформ, орієнтованих на стандарти: вітчизняний та зарубіжний досвід / С. В. Тезікова // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. – Серія «Психолого-педагогічні науки». – Ніжин, 2007. – № 5. – С. 158–163.
39. Хоменко Л. Я. Нові методи навчання на Заході / Л. Я. Хоменко // Іноземні мови. – 1998. – № 1. – С. 32–35.

40. Цехановська В. О. Сучасні підходи до вивчення іноземних мов / В. О. Цехановська // Постметодика. – 1999. – № 2–4 (24–26). – С. 63–65.
41. Щербан Т. Сугестивність художнього образу / Т. Щербан // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – № 1. – С. 98–103.
42. Allford D. Language, Autonomy and the New Learning Environments / Douglas Allford, Norbert Pachler. – Peter Lang, 2007. – 292 p.
43. Asher J. J. The total physical response approach to second language learning / J. J. Asher // Modern Language Journal. – 1969. – V. 50. – № 2. – P. 3–17.
44. Assessment and Independent Language Learning [Electronic resource] / Ciel Language Support Network. – 2012. – <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1407> (require date: 15.01.2017). – Title from the screen.
45. BA (Hons) Education Studies [Electronic resource] / Centre for Education Studies, University of Warwick. – 2013. – Mode of access: <http://www2.warwick.ac.uk/study/undergraduate/courses/depta2z/instituteofeducation/> (require date: 14.02.2018). – Title from the screen.
46. Barfield A. Reconstructing Autonomy in Language Education: Inquiry and Innovation / Andrew Barfield, Stephen H. Brown. – Palgrave Macmillan, 2007. – 264 p.
47. Benson Ph. Autonomy and Independence in Language Learning / Benson Phil, Voller Peter. – Pearson : Education Limited, 1996. – 288 p.
48. Benson Ph. Teaching and Researching Autonomy in Language Learning : Applied Linguistics in Action / Phil Benson, William Grabe, Fredricka L. Stoller. – Pearson Education, 2001. – 260 p.
49. Blair R. W. Innovative approaches to language teaching / R. W. Blair // Teaching English as a second or foreign language / edit. Celce-Murcia M. – 2nd edit. – Boston, M. A. : HEIMLE & HEIMLE publ, 1991. – P. 23–45.
50. Brown H. D. Principles of language learning & teaching. – USA : Prentice-Hall, INC. – 276 p.
51. Burns A. The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education. Books for Language Teachers / Anne Burns, Jack C. Richards. – Cambridge : University Press, 2009. – 325 p.
52. Burton A. Creative multimedia: Documentary Form [Electronic resource] / Alex Burton – 2007. – Mode of access : <http://alexburtonjournal.blogspot.com/2007/11/documentary-form.html> (require date: 13.01.2012). – Title from the screen.
53. Celce-Murcia M. Language teaching approaches: an overview / M. Celce-Murcia // Teaching English as a second or foreign language / edit. Celce-Murcia M. – 2nd edit. – Boston, M. A.: HEIMLE & HEIMLE publ, 1991. – P. 3–10.
54. Celce-Murcia M. Techniques & resources in teaching grammar / M. Celce-Murcia, S. Hilles. – Oxford : Oxford University Press, 1988. – 189 p.
55. Chomsky N. Language & mind / N. Chomsky. – New York : Harcourt, Brace & WORLD, INC., 1968. – 88 p.
56. Christison M. Cooperative learning in the EFL Classroom / M. Christison // Teacher development making right moves ; ed. by Thomas Kral. Selected articles from the

English teaching forum 1989–1993. – Washington D. C. : English Language Programs Division United States Information Agency ; first published 1994 ; this edition reprinted 1996. – P. 139–148.

57. Developments in the BEd Degree Course: Matters for Discussion [Electronic resource]. – London : Her Majesty's Stationery Office. – 1979. – Mode of access : [http://www.educationengland.org.uk /documents/hmi-discussion/bed-degree.html](http://www.educationengland.org.uk/documents/hmi-discussion/bed-degree.html) (require date: 23.01.2017). – Title from the screen.

58. Dexter P. Teaching to Different Learning Styles / P. Dexter // Learner Independence Worksheets 2 / Eds. Dexter P., Sheerin S. – Whitstable, Kent : IATEFL., 1999. – P. 62.

59. Dickenson L. Self-instruction in Language Learning / Leslie Dickenson. – Cambridge : Cambridge University Press, 1987. – 200 p.

60. Effective Practices in Assessment in the Modern Languages: An Interim Report. – Coleraine : University of Ulster, 1999. – 68 p.

61. English language teaching catalogue. – Oxford : Oxford University Press, 1996. – 112 p.

62. Esch K. V. A Framework for Freedom: Learner Autonomy in Foreign Language Teacher Education / Kees Van Esch, Oliver St. John. – Peter Lang Publishing ; Incorporated, 2003. – 234 p.

63. Europeans and their Languages // Special Eurobarometer. – 2006. – № 243. – 176 p.

64. Farrel T. Reflective teaching. The principles and practices / T. Farrel // English Teaching Forum. – 1995. – P. 4–14 ; 22–41.

65. Friers C. C. Teaching & learning English as a foreign language / C. C. Friers. – Ann Arbor : University of Michigan Press, 1945. – 280 p.

66. Gaitskell Ch. D. Hurwitz. Children & their art / Ch. D. Gaitskell. – New York : Harcourt, Brace & WORLD, INC., 1970. – 507 p.

67. Gardner D. Establishing Self-Access: from Theory to Practice / David Gardner, Lindsay Miller. – Cambridge : University Press, 2005. – 279 p.

68. Gattegno G. A thousand sentences / G. Gattegno. – New York : Educational solutions, 1974. – 87 p.

69. Gibbs G. An Introduction to Assessment: Induction Pack 4 / G. Gibbs, T. Habeshaw. – Birmingham : Standing Conference on Educational Development, 1990. – P. 8.

70. Greene M. Art world in school / M. Greene // The Symbolic Order, Edit. P. Abbs. – London, 1989. – P. 89–103.

71. Hammerly H. An integrated theory of language teaching & its practical consequences / H. Hammerly. – USA – Canada : Second Language publ, 1985. – 245 p.

72. Harvey-Smith V. Fostering Independent learning. Practical Strategies to promote Student Success / Virginia Harvey-Smith, Loise A. Chickie-Wolfe. – New York – London : The Guilford Press, 2007. – 256 p.

73. Holec H. Autonomy and Foreign Language Learning / H. Holec. – Oxford : Pergamon, 1981. – 64 p.

74. Honey P. The Learning Styles Helper's Guide / Peter Honey, Alan Mumford. – Maidenhead : Peter Honey Publications, 2006. – 97 p.

75. Independent Learning. Literature Review. Learning and Skills Network / B. Meyer, N. Haywood, D. Sachev, S. Faraday ; Department for Children, Schools and Families. – 2008. – 72 p.
76. Keefe J. W. Student Learning Styles – Diagnosing and Prescribing Programs / James W. Keefe. – Reston, VA : National Association of Secondary Schools Principals. – 1979. – 57 p.
77. Kelly R. Language counselling for learner autonomy / Rena Kelly // Taking Control: Autonomy in language learning / Eds. Pemberton R. et al. – Hong Kong : Hong Kong University Press, 1996. – P. 93–113.
78. Kesten C. Independent Learning / C. Kesten. – Saskatchewan : Saskatchewan Education, 1987. – 345 p.
79. Kolb D. A. Experiential Learning: Experience as a Source of Learning and Development / D. A. Kolb. – Englewood Cliffs, N. J. : Prentice Hall., 1984. – 87 p.
80. Kumaradivelu B. The Postmethod condition: merging strategies for second / foreign language teaching // TESOL Quarterly. – 1994. – V. 28. – № 1. – P. 27–49.
81. Lamb T. Language Policy in Multilingual U.K. / Terry Lamb // Language learning journal. – 2001. – № 23. – P. 4–12.
82. Language Learning Strategies in Independent Settings / Eds. Stella Hurd, Tim Lewis. – Multilingual Matters, 2008. – 329 p.
83. Larsen-Freeman D. Techniques & principles in language teaching. – Oxford : Oxford University Press, 1986. – 142 p.
84. Learner Difference in Independent Language Learning Contexts [Electronic resource] / Stella Hurd // Ciel Language Support Network. – 2012. – Mode of access: <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1573> (require date: 3.10.2017). – Title from the screen.
85. Lewis T. The Notions of Control and Consciousness in Learner Autonomy and Self-Regulated Learning: a Comparison and Critique / Lewis Tim, Vialleton Elodie // Innovation in Language Learning and Teaching. – 2011. – № 5 (2). – P. 205–219.
86. Littlejohn A. The Analysis of Language Teaching Materials: inside the Trojan Horse / Andrew Littlejohn // Materials Development in Language Teaching / Eds. Tomlinson B. – Cambridge : Cambridge University Press, 1998. – P. 193–215.
87. MacBeath J. Learning for Yourself: Supported Study in Strathclyde Schools / John MacBeath. – Strathclyde : Strathclyde Regional Council, 1993. – 97 p.
88. Maley A. Drama techniques in language learning / A. Maley, A. Duff. – Moscow : Prosveshenie, 1981. – 95 p.
89. McDonough S. Learner Strategies: An Interview with Steven McDonough / S. McDonough., A. Archibald // ELT Journal. – 2006. – Vol. 60. – P. 63–70.
90. Parenti M. Inventing reality. / M. Parenti. – New York : St. Martins, 1993. – 130 p.
91. Paris G. The development of strategic readers. / G. Paris. – New York : Longman, 2009. – 640 p.
92. Paz D. M. Summarization strategies of eighth grade science students: An investigation of the effects of English proficiency and topic type / D. M. Paz. – San Diego : Unpublished paper, 2001. – № 11. – 30 p.

93. Pearson P. D. Comprehension instruction. / P. D. Pearson – New York : Longman, 2003. – 310 p.
94. Petty G. Teaching Guide : a Practical Guide / Geoffrey Petty. – Nelsone : Thornes Ltd, 2004. – 564 p.
95. PGCE Modern Languages Handbook 2011-12 [Electronic resource] / Newcastle University. – 2011. – Mode of access: <http://www.ncl.ac.uk/ecls/secpgcepart/documents/subjects/MFL%20handbook%202011-12%20Final%20version.pdf> (require date: 4.03.2018). – Title from the screen.
96. PGCE/School Direct Modern Foreign Languages Subject Handbook 2015-16 [Electronic resource] / Department of Educational and Professional Studies, King's College London. – 2015. – Mode of access: <https://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/study/pgce/documentation/MFL-Subject-Handbook.pdf> (require date: 20.02.2018). – Title from the screen.
97. Primary Postgraduate Specialist MFL (Modern Foreign Languages) [Electronic resource] / University of Exeter. – 2014. – Mode of access: http://education.exeter.ac.uk/module_information.php?code=EMLM008 (require date: 18.01.2017). – Title from the screen.
98. Resources for Independent Language Learning: Design and Use [Electronic resource] / Ciel Language Support Network. – 2012. – Mode of access: <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1405> (require date: 13.05.2016). – Title from the screen.
99. Richards J. C. Approaches & methods in language teaching / J. C. Richards, T. S. Rodgers. – New York : Cambridge University Press, 1991. – 171 p.
100. Riley P. The Guru and the Conjuror: Aspects of Counselling for Self-Access / Phillip Riley // *Autonomy & Independence in Language Learning* / Eds. Benson P., Voller P. – London : Longman, 1997. – P. 114–131.
101. Rivers W. M. Rules, patterns & creativity in learning / W. M. Rivers // *The art of TESOL: Selected articles from the "The English teaching Forum"*. – Washington, 1975. – Part 1. – P. 166–173.
102. Scarcella R. The tapestry of the language learning: The individual in the communicative classroom / R. Scarcella, R. Oxford. – Boston : Wadsworth Publishing CO., 1992. – 224 p.
103. Scharle A. Learner Autonomy: a Guide to Developing Learner Responsibility / Agota Scharle, Anita Szabo. – Cambridge : Cambridge University Press, 2000. – 106 p.
104. Sebesta S. L. Literature for Thursday's child / Sebesta Sam Leaton, Iverson William I. – Science Reseach Associates, Inc., 1975. – C. 6–7, 113–180.
105. Supporting Independent Language Learning: Development for Learners and Teachers [Electronic resource] / Ciel Language Support Network. – 2012. – Mode of access: <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1410> (require date: 17.08.2017). – Title from the screen.
106. Tait J. The Management of Independent Learning / Jo Tait, Peter Knight. – Kogan, 1996. – 166 p.

107. Terrell T. A natural approach to second language acquisition & learning / T. Terrell // *Modern Language Journal*. – 1977. – V. 61. – № 7. – P. 325–367.
108. The Impact of Information and Communications Technologies on the Teaching of Foreign Languages and on the Role of Teachers of Foreign Languages [Electronic resource] / A report commissioned by the Directorate General of Education and Culture – 2012. – Mode of access: http://edz.bib.uni-mannheim.de/daten/edz-b/gdbk/03/spr/iImpact_information.pdf (require date: 23.01.2018). – Title from the screen.
109. Toohey S. Beliefs, Values and Ideologies in Course Design / Susan Toohey // *Designing Courses for Higher Education* / S. Toohey. – Buckingham : SRHE&Open University, 1999. – P. 44–69.
110. White C. Innovation and Identity in Distance Language Learning and Teaching / C. White // *Innovation in Language Learning and Teaching*. – 2007. – № 1 (1). – P. 97–110.
111. Wilkins D. A. National syllabuses / D. A. Wilkins. – Oxford : Oxford University Press, 1976. – 108 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Браїлко Юлія – кандидат філологічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін і методик їх викладання Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка;

Мартиросян Людмила – кандидат філологічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін і методик їх викладання Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка;

Олійник Світлана – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін і методик їх викладання Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка;

Палеха Ольга – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри філологічних дисциплін і методик їх викладання Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка;

Рудич Оксана – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін і методик їх викладання Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка;

Степаненко Ніна – кандидат філологічних наук, доцент, завідувачка кафедри філологічних дисциплін і методик їх викладання Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка;

Стиркіна Юлія – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін і методик їх викладання Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

INFORMATION ABOUT AUTHORS

Brailko Yuliia – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Philological Disciplines and Methods of Teaching, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University;

Martyrosian Liudmyla – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Philological Disciplines and Methods of Teaching, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University;

Oliinyk Svitlana – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Philological Disciplines and Methods of Teaching, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University;

Palekha Olha – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior lecturer of the Department of Philological Disciplines and Methods of Teaching, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University;

Rudych Oksana – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Philological Disciplines and Methods of Teaching, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University;

Stepanenko Nina - Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Philological Disciplines and Methods of Teaching, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University;

Styrkina Yuliia – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Philological Disciplines and Methods of Teaching, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University.

Наукове видання

Юлія Іванівна БРАЇЛКО
Людмила Іванівна МАРТИРОСЯН
Світлана Петрівна ОЛІЙНИК
Ольга Миколаївна ПАЛЕХА

Оксана Олексіївна РУДИЧ
Ніна Степанівна СТЕПАНЕНКО
Юлія Сергіївна СТИРКІНА

Редакційна колегія: Н. С. Степаненко (головний редактор), Ю. І. Браїлко, С. П. Олійник.

Мова як багаторівнева система й лінгводидактичні засади вивчення української та іноземних мов

Відповідальний за випуск – Л. С. Чеберяк

Художньо-технічний редактор – Л. С. Чеберяк

Верстка – Л. С. Чеберяк

Дизайн обкладинки – А. І. Тимощук

Коректура авторська