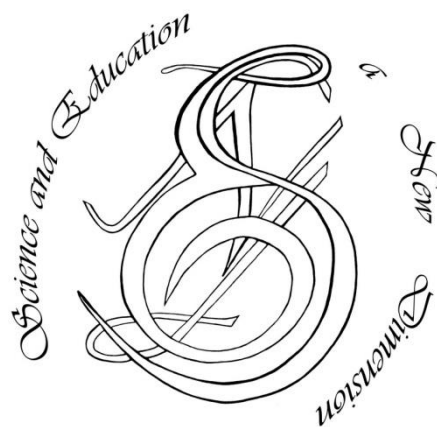


SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES



p-ISSN 2308-5258

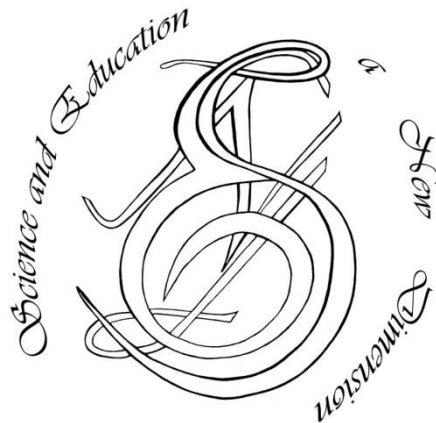
e-ISSN 2308-1996

VIII(38), Issue 230, 2020 June.

SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

<https://doi.org/10.31174/SEND-HS2020-230VIII38>

Humanities and Social Sciences



Editorial board

Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos

Honorary Senior Editor:

Jenő Barkáts, Dr. habil. Nina Tarasenkova, Dr. habil.

Andriy Myachykov, PhD in Psychology, Senior Lecturer, Department of Psychology, Faculty of Health and Life Sciences, Northumbria University, Northumberland Building, Newcastle upon Tyne, United Kingdom

Edvard Ayvazyan, Doctor of Science in Pedagogy, National Institute of Education, Yerevan, Armenia

Ferenc Ihász, PhD in Sport Science, Apáczai Csere János Faculty of the University of West Hungary

Ireneusz Pyrzyk, Doctor of Science in Pedagogy, Dean of Faculty of Pedagogical Sciences, University of Humanities and Economics in Wrocław, Poland

Irina Malova, Doctor of Science in Pedagogy, Head of Department of methodology of teaching mathematics and information technology, Bryansk State University named after Academician IG Petrovskii, Russia

Irina S. Shevchenko, Doctor of Science in Philology, Department of ESP and Translation, V.N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine
Department of Psychology, Faculty of Health and Life Sciences, Northumbria University, Northumberland Building, Newcastle upon Tyne, United Kingdom

Kosta Garow, PhD in Pedagogy, associated professor, Plovdiv University „Paisii Hilendarski”, Bulgaria

László Kóti, PhD in Physics, Research Centre for Natural Sciences, Hungary, Budapest

Larysa Klymanska, Doctor of Political Sciences, associated professor, Head of the Department of Sociology and Social Work, Lviv Polytechnic National University, Ukraine

Liudmyla Sokurianska, Doctor of Science in Sociology, Prof. habil., Head of Department of Sociology, V.N. Karazin Kharkiv National University

Marian Wloshinski, Doctor of Science in Pedagogy, Faculty of Pedagogical Sciences, University of Humanities and Economics in Wrocław, Poland

Melinda Nagy, PhD in Biology, associated professor, Department of Biology, J. Selye University in Komarno, Slovakia

Alexander Perekhrest, Doctor of Science in History, Prof. habil., Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine

Nikolai N. Boldyrev, Doctor of Science in Philology, Professor and Vice-Rector in Science, G.R. Derzhavin State University in Tambov, Russia

Oleksii Marchenko, Doctor of Science in Philosophy, Head of the Department of Philosophy and Religious Studies, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine

Olga Sannikova, Doctor of Science in Psychology, professor, Head of the department of general and differential psychology, South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky, Odessa, Ukraine

Oleg Melnikov, Doctor of Science in Pedagogy, Belarusian State University, Belarus

Perekhrest Alexander, Doctor of Science in History, Prof. habil., Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy, Ukraine

Riskeldy Turgunbayev, CSc in Physics and Mathematics, associated professor, head of the Department of Mathematical Analysis, Dean of the Faculty of Physics and Mathematics of the Tashkent State Pedagogical University, Uzbekistan

Roza Uteeva, Doctor of Science in Pedagogy, Head of the Department of Algebra and Geometry, Togliatti State University, Russia

Seda K. Gasparyan, Doctor of Science in Philology, Department of English Philology, Professor and Chair, Yerevan State University, Armenia

Sokuriaynska Liudmyla, Doctor of sociological science. Prof. Head of Department of Sociology. V.N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine

Svitlana A. Zhabotynska, Doctor of Science in Philology, Department of English Philology of Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine

Tatyana Prokhorova, Doctor of Science in Pedagogy, Professor of Psychology, Department chair of pedagogics and subject technologies, Astrakhan state university, Russia

Tetiana Hranchak, Doctor of Science Social Communication, Head of department of political analysis of the Vernadsky National Library of Ukraine

Valentina Orlova, Doctor of Science in Economics, Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas, Ukraine

Vasil Milloushev, Doctor of Science in Pedagogy, professor of Department of Mathematics and Informatics, Plovdiv University „Paisii Hilendarski”, Plovdiv, Bulgaria

Veselin Kostov Vasilev, Doctor of Psychology, Professor and Head of the department of Psychology Plovdiv University „Paisii Hilendarski”, Bulgaria

Vladimir I. Karasik, Doctor of Science in Philology, Department of English Philology, Professor and Chair, Volgograd State Pedagogical University, Russia

Volodimir Lizogub, Doctor of Science in Biology, Head of the department of anatomy and physiology of humans and animals, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine

Zinaida A. Kharitonchik, Doctor of Science in Philology, Department of General Linguistics, Minsk State Linguistic University, Belarus

Zoltán Poór, CSc in Language Pedagogy, Head of Institute of Pedagogy, Apáczai Csere János Faculty of the University of West Hungary

Managing editor:

Barkáts N.

© EDITOR AND AUTHORS OF INDIVIDUAL ARTICLES

The journal is published by the support of Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe

BUDAPEST, 2015

Statement:

By submitting a manuscript to this journal, each author explicitly confirms that the manuscript meets the highest ethical standards for authors and co-authors. Each author acknowledges that fabrication of data is an egregious departure from the expected norms of scientific conduct, as is the selective reporting of data with the intent to mislead or deceive, as well as the theft of data or research results from others. By acknowledging these facts, each author takes personal responsibility for the accuracy, credibility and authenticity of research results described in their manuscripts. All the articles are published in author's edition.

THE JOURNAL IS LISTED AND INDEXED IN:

INDEX COPERNICUS: ICV 2014: 70.95; ICV 2015: 80.87; ICV 2016: 73.35; ICV 2018: 90.25;
ICV 2019: 89.50

GOOGLE SCHOLAR

CROSSREF (DOI prefix:10.31174)

ULRICHS WEB GLOBAL SERIALS DIRECTORY

UNION OF INTERNATIONAL ASSOCIATIONS YEARBOOK

SCRIBD

ACADEMIA.EDU

CONTENT

LINGUISTICS.....	7
Emotive Verbs in English Sentiment Lexicons <i>O. Baranovska.....</i>	7
Вербальна репрезентація концепту ГІДНІСТЬ (за даними анкетування та асоціативного експерименту) <i>В. М. Чабан.....</i>	11
Digitalisierung im Fremdsprachenunterricht <i>S. W. Ermolenko, Y. A. Shcherbonos.....</i>	16
Структура та семантика англійських ад’єктивних композит на позначення зовнішності людини (на прикладі роману Дж. Роулінг Гаррі Поттер та Філософський Камінь) <i>І. Гонта, І. Александрук.....</i>	19
Естетичні принципи катарсису й мімезису (А. Барбюс, Е. Ремарк й О. Гончар) <i>М. Х. Гуменний, В. Ю. Гуменна.....</i>	23
Реалізація стратегії суб’єктивізації висловленнями з імплікатурами у промові Дональда Трампа щодо боротьби з коронавірусом <i>А. Ш. Хамаршех.....</i>	28
Міф як засіб концептуалізації художнього простору творів Бернара Вербера <i>І. В. Кривенець.....</i>	32
Лінгвістичний потенціал біосеміотики в дослідженні знакових систем <i>І. А. Лівницька.....</i>	37
Запозичення як різновид поповнення українського лексикону назв меблів <i>Л. М. Науменко.....</i>	40
Концептосфера РАДІСТЬ у пареміях англійської, української та польської мов <i>М. М. Ольхович-Новосадиук.....</i>	44
Explication of the axiological component of the “despair” emotion (in English, Russian, Ukrainian and German languages) <i>Y. Petrenko.....</i>	48
METHODOLOGY.....	52
Обґрунтування методики розвитку швидкокісно-силових здібностей борців вільного стилю на етапі попередньо базової підготовки <i>В. І. Гончаренко, О. М. Гончаренко, С. В. Чередніченко, Л. О. Прийменко, В. В. Затилкін.....</i>	52
Особливості підготовки вчителів до роботи в інклюзивному середовищі <i>Л. В. Козіброда.....</i>	55
Проектування цілей і змісту розвитку методичної компетентності вчителів технологій у системі післядипломної освіти <i>А. С. Остапенко.....</i>	59
CLIL as a significant component of educational process organization <i>О. Л. Shcherbakova, S. S. Nikiforchuk.....</i>	63
Використання методики CLIL у процесі вивчення теми “modal verbs” студентами факультетів іноземної філології ЗВО України <i>І. В. Шевченко, О. М. Кордюк.....</i>	68

European Union experience in digitizing historical and cultural heritage: ways of implementation in Ukraine

M. O. Shevchenko..... 71

Еволюція навчання іноземної мови у шкільній освіті України в радянський післявоєнний і пострадянський періоди

B. O. Тамаєва..... 76

LINGUISTICS

Emotive Verbs in English Sentiment Lexicons

O. Baranovska

Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, Ukraine
Corresponding author. E-mail: baranovska8719@gmail.com

Paper received 26.05.20; Accepted for publication 10.06.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-HS2020-230VIII38-01>

Abstract. The paper focuses on the representation of verbs in the existing sentiment lexicons of English. Sentiment lexicons are indispensable parts of sentiment analysis electronic tools. Though they contain a relatively small number of verbs in comparison with nouns or adjectives, still the occurrence of emotionally charged predicates in speech is a powerful sentiment marker. Thus, it is worthwhile comparing the verbs in the lexicons in order to discover the similarities and divergences across the lexicons and estimate the resources' performance based on the 'quality' of their verb content.

Keywords: *sentiment lexicon, sentiment (emotive) verbs, sentiment analysis, polarity, connotation.*

1. Introduction. The problem of identifying emotive lexis and building sentiment lexicons has a long history and can be tackled in various ways. Emotions 'foreign to the word of language' is a deep-rooted view in linguistics, emphasizing the need for context to identify emotionally charged items: "[...] emotion, evaluation and expression are foreign to the word of language and are born only in the process of its live usage in a concrete utterance [...]. They acquire their expressive coloring only in the utterance" [3, p.87].

Still, a number of scholars claim that there exist certain formal features that allow outlining emotive vocabulary, e. g., emotive affixes, reference to specific registers, etc. [17]. For instance, English prefix *be-* (*becloud, bedevil, bedew, bedrop, befeather, beflower, etc.*), conversion (*to ape, to peacock, to hawk, to claw, etc.*), blending (*guesstimate, recomember, phub*), phrasal verbs (*bear out, beat into, beef about, beat up, beg off, etc.*), low register verbs according to this view are the formal markers of potential emotive verbs.

Modern cognitive linguistics acknowledges the presence of emotions in language: "Reviewing theories of emotion and the course of language acquisition, it is argued that affect expression and affect conceptualization are both present in language..." [9, p.135]. Hence, it is worthwhile looking for emotive clues in language.

It was not until the first acclaimed corpora appeared that the study of usage proved to be particularly beneficial for the compilation of dictionaries, developing language materials that approximate the model of a natural language system. Processing vast linguistic material extracted from corpora contributed to the study of once unattainable connotation, presumably a carrier of emotions. A promising direction in recent corpus linguistics is the study of semantic prosody (or discourse prosody), i.e., a kind of connotative coloring of a lexical item resulting from a given word taking on the affective meaning common to all its typical collocates [12; 18; 19]. According to John Sinclair, semantic prosody is an obligatory component of the extended meaning of any lexical item [18]. The primary function of semantic prosody is to express attitude or evaluation [12, p. 58]. Accordingly, they distinguish positive and negative semantic prosody based on corpus collocations. For instance, *cause* has a negative semantic prosody due to its prevailing negative collocates: *to cause trouble/ a problem/ chaos/ a mess/ misunderstanding/ an accident, etc.*

In vein with the recent findings in corpus linguistics is the study of text sentiment. Sentiment analysis is a field of study that analyzes people's opinions, sentiments, evaluations, appraisals, attitudes, and emotions towards entities such as products, services, organizations, individuals, issues, events, topics, and their attributes [11, 5]. Nowadays it has become a computational study based on probability models. An essential part of sentiment analysis, which in the long run determines its success, is the application of special sentiment lexicons. The compilation of sentiment lexicons became possible due to interdisciplinary study of sentiment and emotions encompassing traditional lexicography, corpus linguistics, psycholinguistics, computational linguistics, etc. Currently, the most attested electronic sentiment lexicons are *SentiWordNet 3.0, Harvard General Inquirer, LIWC, MPQA Subjectivity Lexicon, and Bing Liu's Opinion Lexicon*. Whether based on introspection and experiments, or corpus-driven data, or trying to implement both approaches, the lexicons require comparison in terms of their coverage and performance when applied for sentiment analysis. The attempts to evaluate the resources have been undertaken previously [1]. A special sentiment symposium tutorial and demo versions by Christopher Potts [15] have been created in order to visualize the lexicons' similarities and discrepancies and identify the best praxis of using sentiment lexicons effectively (<http://sentiment.christopherpotts.net/lexicons.html>). The lexicons mostly differ in terms of coverage, methods of creation, lexical units and their granularity. They are regularly enhanced and updated, new versions with higher performance are released. Sentiment lexicons as hands-on tools for automated opinion mining belong to the fundamental prerequisites of a successful text processing in terms of identifying affect, bias, attitude, emotions. Items belonging to any part of speech can potentially enter sentiment lexicons. Nonetheless, the existing sentiment lexicons are based on lexical parts of speech: nouns, adjectives, verbs and adverbs.

The aim of this paper is to study the distribution of English verbs across the available sentiment lexicons. Verbs as sentiment (emotion) carrying items are normally unduly overshadowed by the study of other word classes, in particular nouns and adjectives. To the best of my knowledge, verbs as part of sentiment lexicon have not

been sufficiently studied so far.

2. Existing Sentiment Lexicons. Sentiment lexicons are generally defined as dictionaries of words with labels specifying their sentiments compiled to assist in identifying the sentiment of text. The sentiment may be represented in several possible forms, some of which are:

1. Fixed categorization into positive or negative,
2. A finite number of graded sets such as strongly positive, mildly positive, neutral, mildly negative, strongly negative,
3. A real value denoting sentiment strength in an interval such as [-1; +1] [1].

There are two broad approaches to the creation of sentiment lexicons – manual and automated. The major advantage of the manual approach is that since the annotation is performed by humans, correctness is guaranteed barring an actual error in annotation. The problem with this approach, however, is the immense time investment required.

While there are several methods to create automated sentiment lexicons, one of the most popular is to create a set of starting seed words with known sentiment orientation, and then expand that seed set usually with synonyms using an already existing lexical resource. The advantages of the automated approach in terms of the promise of high coverage are achieved only by a trade-off in accuracy. Annotating expressions of opinions and emotions in language has become a topical issue [21].

The following section discusses the methods of creation of each of the sentiment lexicons under scrutiny in this paper.

2.1. SentiWordNet as an automated sentiment lexicon

One way of creating a sentiment lexicon based on *WordNet* synsets and their associated sentiment is to iterate over *WordNet* synsets and assign sentiment scores to these synsets by means of a classifier which analyzes the glosses associated with the individual synsets. An example of a sentiment lexicon thus generated is *SentiWordNet* [4], where eight classifiers have been used to analyze the gloss of each *WordNet* synset in order to assign scores quantifying how objective *Obj*(_), positive *Pos*(_), and negative *Neg*(_) each synset is. Each score is determined by the (normalized) proportion of the eight classifiers that have assigned the corresponding label to it and the sum of the three scores is constrained to equal 1 for each synset. The objectivity, positivity, and negativity scores for all 117,659 *WordNet* synsets have been computed in such a way. The scores thus obtained have been evaluated on a set of 1,105 *WordNet* synsets which have been scored in a similar fashion by five human annotators.

Table 2. Experimental Results of *SentiWordNet* performance (Heerschop et al 2011)[6]

Method	Positive			Negative			Overall	
	Precision	Recall	F1	Precision	Recall	F1	Accuracy	Macro
SentiWordNet	56.3%	84.3%	67.5%	68.8%	34.6%	46.0%	59.5%	56.8%

In terms of accuracy, the *SentiWordNet* approach outperforms all other automated approaches such as *WordNetRel*, *PageRankSeed*, *PageRankSWN*.

2.2. General Inquirer

The *Harvard General Inquirer (GI)* is a lexicon attaching syntactic, semantic, and pragmatic information to part-of-speech tagged words. *General Inquirer* includes 26 categories based on a variety of sources. The resource is mainly based on *Harvard IV-4* categories. It is based on

The peculiarities of *SentiWordNet* values are as follows:

1. The sentiment is tied intimately to the meaning of a word rather than the word itself.
2. A synset is can be either positive or negative, or neither positive nor negative (neutral, objective).
3. The scalar sentiment evaluation.

Figure 1 features a *SentiWordNet* visualization triangle *WordNet* synsets polarity: the red colour stands for the negative polarity, the green one for the positive one and the blue one for the neutral.

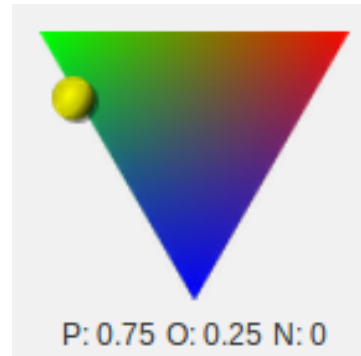


Figure 1. Visualization of synset beautiful#1 in *SentiWordNet* (Adopted from Ahire 2015)[1]

Table 1 presents a summary of the sentiment of all *SentiWordNet* categories (parts of speech). As it can be inferred from the table, the vast majority of verbs have objective meaning (0.940). Negative verbs (0.034) somewhat prevail over the positive ones (0.026). Curiously enough, there are more positive sentiment verbs (0.026) than positive sentiment nouns (0.022).

Table 1. A summary of the sentiment of all of *SentiWordNet* categories (POS)

Part of Speech	Pos	Neg	Obj
Adjectives	0.106	0.151	0.743
Nouns	0.022	0.034	0.944
Verbs	0.026	0.034	0.940
Adverbs	0.235	0.067	0.698
All	0.043	0.054	0.903

Nonetheless, it should be noted that *SentiWordNet* as an automatically created lexicon has a slightly biased performance on a corpus. More documents appear to be classified as positive rather than negative. Yet, the *SentiWordNet* approach yields a macro F1 measure of 56.8% and correctly classifies a similar percentage of all documents in the corpus (see Table 2).

three semantic dimensions reflecting Charles Osgood's semantic differential findings regarding basic language universals: Positive-Negative, Strong-Weak, and Active-Passive. Two large valence categories are *Positiv₂* comprising 1,915 words of positive outlook, and *Negativ₂* (2,291 words of negative outlook). Separately go the words of pleasure, pain, virtue, and vice; words indicating overstatement and understatement, often reflecting presence or lack of emotional expressiveness; etc. Among other

categories, *General Enquirer* encompasses three verb types:

1. IAV – 1,947 verbs giving an interpretative explanation of an action, such as *encourage, mislead, flatter*;
2. DAV – 540 straight descriptive verbs of an action or feature of an action, such as *run, walk, write, read*;
3. SV – 102 state verbs describing mental or emotional states, usually detached from specific observable events, such as "love, trust, abhor".

An instance of a *GI* entry is as follows: ADORE H4 Positiv Active Pleasur EMOT SV SUPV.

General Inquirer altogether comprises 677 verbs tagged as negative (e.g., *abandon, abate, abdicate, abhor, abolish, abscond, abuse, accost, accuse, ache, admonish, adulterate*, etc.) and 399 verbs tagged as positive ones (e.g., *abide, abound, absolve, accede, accentuate, accept, accommodate, accomplish, accord, accrue, achieve, admit*, etc.). Besides, additional sentiment tags have been attached to the verb items. For instance, *abuse* is tagged as negative strong, *accomplish* as positive strong; *abandon, abdicate, abscond* as negative weak and *admit* as positive weak. *Abscond* is also tagged as hostile. Such verbs as *admire, adore, amuse, appeal, assure, calm, celebrate, cuddle*, etc. belong to pleasure verbs. Pure emotive verbs tagged as EMOT encompass *adore, amuse, assure, brood, depress, determine, detest, disappoint, dishearten, disturb*, etc.

2.3. MPQA Subjectivity Lexicon

MPQA Subjectivity Lexicon provides a lexicon of 8,222 terms (labeled as subjective expressions), gathered from several sources. This lexicon contains a list of words, along with their POS-tagging, labelled with polarity (positive, negative, neutral) and intensity (strong, weak) [21].

MPQA comprises 1,318 verbs labelled as positive, negative, both or neutral. To be more precise, there are 377 positive verbs, 866 negative, 8 both and 67 neutral ones. All the verbs have been labelled according to their intensity as strong (855 items) and weak (463 items). For instance, strong subjectivity positive verbs are *absove, accede, acclaim, admire, admit, adore, adulate, advocate, affirm*, etc., strong subjectivity negative verbs are *abase, abash, abhor, abominate, abscond, abuse, accuse*, etc. The verbs *brag, covet, demand, fawn, gloat, implore, lust, plead* are labelled as both positive and negative strong subjectivity verbs. Of interest are strong subjectivity neutral items which in their majority are mental verbs: *accentuate, air, allegorize, assess, believe, cogitate, comprehend, confide, conjecture, consider, contemplate, deduce, discern, evaluate, extemporize, feel, foretell, glean, imagine, imply, infer, intimate, know, metaphorize, need, philosophize, ponder, pray, proclaim, prognosticate, regard, scrutinize, soliloquize, suppose, surprise, theoretize, think, tint, view*.

2.4. Bing Liu's Opinion Lexicon

Bing Liu's Opinion Lexicon focuses on polarity of lexical items. Altogether it comprises 1,072 negative opinion verbs (*abolish, abominate, abort, abrade, abscond, abuse, accost, accrue, accuse,acerbate, ache*, etc.) and 331 positive opinion verbs (*abound, acclaim, accomplish, admire, adore, adulate, advance, advantage, advocate, affirm*, etc.). Negative opinion verbs noticeably prevail over positive opinion verbs.

2.5. Linguistic Inquiry and Word Count (LIWC)

The development of *LIWC* is considered to be a huge step towards the psychometrics of words and its authors

claim that *LIWC* can accurately identify emotion in language use. *LIWC2007* software was first created by James W. Pennebaker et al. as a text analysis tool containing a special dictionary with word stored under particular categories. The labels in the dictionary were attached based on expert judges' ratings. The emotion word categories required human judges to evaluate which words were suited for which categories. For all subjective categories, an initial selection of word candidates was gleaned from dictionaries, thesauruses, questionnaires, and lists made by research assistants. Groups of three judges then independently rated whether each word candidate was appropriate to the overall word category. Among the multiple variables leveraged in the dictionary, there are *posemo* (positive emotion) and *negamo* (negative emotion) labels. The updated *LIWC2015* dictionary dimension *Affect Words* comprises 3.67% of positive emotion words and 1.84% of negative emotion words in the whole dictionary of over 11,000 items. Negative emotion words include anxiety, anger and sadness words.

3. Discussion. On estimating the value of sentiment verbs in separate sentiment lexicons it is worthwhile comparing the agreement in labelling verbs (a) as sentiment (emotion bearing); (b) tagging the verbs as positive or negative across these lexicons. To this end Cohen's kappa statistic has been leveraged. The statistical analysis showed that there is little agreement in the content and structure of the analyzed lexicons. Table 3 features the basic kappa agreement values between the five sentiment lexicons.

Table 3. Cohen's kappa scores of agreement in the verb data across the lexicons

Agreement	MPQA	Opinion	GI	LIWC	SentiWordNet
MPQA	-	0.12	0.04	-0.57	-0.16
Opinion		-	-0.08	-0.49	-0.49
GI			-	-0.36	-0.39
LIWC				-	-0.53
SentiWordNet					-

It should be noted, however, that the lexicons do not disagree as much in labelling the verbs as negative or positive, as they differ in terms of their coverage and including different verbs. Overall, 5.4% of all verbs found in all the five lexicons fully agree in the sentiment values attached to them. Noticeably, negative tags prevail over the positive ones. The highest agreement is observed between *MPQA* and *Opinion Lexicon* (0.12). *LIWC* and *SentiWordNet* feature the lowest agreement scores with any other lexicon (-0.53). Table 4 presents the beginning of the combined list of the verbs in the alphabetical order which make up the core of verb sentiment vocabulary.

Table 4. The core of verb sentiment vocabulary (fragment)

abuse	neg
adore	pos
agonize	neg
alarm	neg
amuse	pos
anger	neg
attack	neg

Discrepancies in the sentiment lexicons can be attributed to a number of factors, mainly, to varied methods of lexicons' compilation, different coverage, sentiment annotation techniques adopted, etc. All the disparities in the lexicons can be treated as close and distant periphery of sentiment

verbs depending on the number of sentiment lexicons where the annotation overlaps.

On identifying the core list of the sentiment (emotive) verbs in English based on the sentiment lexicons, its data has been compared with other linguistic findings, namely, the list of words denoting emotions by Philip N. Johnson-Laird and Keith Oatley [7] and the list of words previously compiled by the author based on traditional dictionaries and thesauri. The comparison revealed some minor inconsistencies stemming from the coverage of the resources under study.

4. Conclusion. Emotion words people use provide important psychological cues to their thought processes, emotional states, intentions, and motivations. The frequent usage of emotion words and especially strong intensity emotion words testifies to a high degree of immersion on the part of the speaker. The simultaneous development of high-speed personal computers, the Internet, and elegant new statistical strategies have helped usher in a new age of the psychological study of language [20, p.25). The existing sentiment lexicons used to conduct sentiment analysis of the texts is the manifestation of this trend.

The comparison of the sentiment lexicons under review in terms of their verb coverage and sentiment tagging revealed little agreement across the analyzed lexicons, though the core of the lexicons appears to be fairly stable. Only 5.4% of all the verbs found in the five lexicons fully agree in their sentiment value. One thing that can be inferred from the comparison of the lexicons is that negatively tagged verbs prevail over the positively tagged ones in

all subjectivity lexicons. The findings reveal more verbs with negative meaning than the positive one. Cohen's kappa statistic leveraged to measure the agreement in labelling verbs across the lexicons. The highest agreement is observed between *MPQA* and *Opinion Lexicon* (0.12), whereas the lowest is between *LIWC* and *SentiWordNet* (-0.53). Mismatches in the verb coverage and annotation in the lexicons are mostly attributed to polysemy of the verbs and variety of methods of lexicons' creation.

The application of specific sentiment lexicons should take into consideration the purpose of a sentiment analysis. A more fine-grained classification of sentiment categories found in *General Enquirer* allows outlining a gamut of emotions such as pleasure, happiness, sadness, anger, etc. In addition, *General Enquirer*, *MPQA Subjectivity Lexicon* and *SentiWordNet* attach intensity labels and scores to the lexical items they comprise. Consequently, apart from the coverage and polarity reflected in the lexicons, granularity of distinctions can be advantageous for some NLP applications.

Despite the appeal of computerized language measures and available sentiment lexicons, they are still rather crude, often ignoring the polysemy of words. The findings suggest that modern stochastic models implemented in sentiment lexicons result in a tentative attempt to capture evasive connotative (emotive) meaning in the language system, exemplified here by the system of English verbs. Still, further explorations in this direction and constant upgrading of the resources look promising.

REFERENCES

- Ahire, Sagar. 2015. A Survey of sentiment lexicons. <https://pdfs.semanticscholar.org>
- Baccianella, Stefano, Esuli, Andrea & Fabrizio Sebastiani. 2010. SentiWordNet 3.0: An enhanced lexical resource for sentiment analysis and opinion mining. Proceedings of the International Conference on Language Resources and Evaluation, LREC 2010, 17–23 May 2010, Valletta, Malta. 2200–2204.
- Bakhtin, Mikhail. M. 1996. The problem of speech genres. In Carol A. Emerson (ed.), *Essays, speech genres & other late essays*, 60–102. Austin, TX: University of Texas Press.
- Esuli, Andrea & Fabrizio Sebastiani. 2006. SentiWordNet: A publicly available lexical resource for opinion mining. Proceedings of the 5th Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2006), European Language Resources Association (ELRA). 417.
- General Inquirer. <http://www.wjh.harvard.edu/~inquirer/>. (3 March, 2018).
- Heerschop, Bas, Hogenboom, Alexander & Flavius Frasincaar. 2011. Sentiment lexicon creation from lexical resources. Proceedings of International Conference on Business Information Systems, 185–196 Springer.
- Johnson-Laird, Philip N. & Keith Oatley. 1989. The language of emotions: An analysis of a semantic field. *Cognition and Emotion* 3(2). 81–123.
- Joshi, Aditya, Bhattacharyya, Pushpak & Sagar Ahire. 2017. Sentiment resources: Lexicons and datasets. In Eric Cambia, Dipankar Das et al. (eds.), *A Practical Guide to Sentiment Analysis*, 85–106. Springer.
- Klann-Delius, Gisela. 2015. Emotion in language. In Ulrike M. Lüdtke (ed.), *Emotion in language: Theory – research – application*. 135–156. Amsterdam: John Benjamins.
- Linguistic Inquirer and Word Count (LIWC). <http://www.liwc.net/tryonline.php>. (3 March, 2018.)
- Liu, Bing. 2012. *Sentiment analysis and opinion mining*, Morgan & Claypool Publishers.
- Louw, Bill. 2000. Contextual prosodic theory: Bringing semantic prosodies to life. In Chris Heffer, Helen Sauntson (eds.), *Words in Context: A Tribute to John Sinclair on his Retirement*, 48–94. English Language Research Discourse Analysis Monograph No. 18, Birmingham: University of Birmingham.
- MPQA Subjectivity Lexicon. http://mpqa.cs.pitt.edu/lexicons/subj_lexicon/. (3 March, 2018).
- Opinion Lexicon. <https://www.npmjs.com/package/opinion-lexicon>. (3 March, 2018).
- Potts, Christopher. 2011. *Sentiment Symposium Tutorial: Lexicons*. San Francisco. <http://sentiment.christopherpotts.net/lexicons.html>. (3 March, 2018).
- SentiWordNet. <http://sentiwordnet.isti.cnr.it/>. (23 March, 2018).
- Shakhovskij, Viktor. 1987. Kategorizacija emocij v leksiko-semanticheskoj sisteme jazyka [Categorization of emotions in the lexico-semantic system of language]. Voronezh: Voronezh university.
- Sinclair, John. 1996. The search for units of meaning. *Textus* IX. 75–106.
- Stubbs, Michael. 1995. Collocations and semantic profiles: on the cause of the trouble with quantitative methods. *Function of Language* 2(1). 23–55.
- Tausczik, Yla R. & James W. Pennebaker. 2010. The psychological meaning of words: LIWC and computerized text analysis methods. *Journal of Language and Social Psychology* 29. 24–54.
- Wiebe, Janyce, Wilson, Theresa & Claire Cardie. 2005. Annotating expressions of opinions and emotions in language. *Language Resources and Evaluation* 39(2–3). 165–210.

Вербальна репрезентація концепту ГІДНІСТЬ (за даними анкетування та асоціативного експерименту)

В. М. Чабан

Львівський національний університет імені Івана Франка, Україна
Corresponding author. E-mail: wasuluna20@ukr.net

Paper received 24.04.20; Accepted for publication 19.05.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-HS2020-230VШ38-02>

Анотація. У статті здійснено спробу когнітивної дефініції концепту ГІДНІСТЬ. Проаналізовано особливості концептуалізації та способи вербалізації згаданого концепту носіями української мови і культури за результатами анкетування та асоціативного експерименту. Дані, отримані за допомогою цих методик, доповнюють один одного та дають змогу експлікувати дещо різні дескриптори та аспекти концепту ГІДНІСТЬ.

Ключові слова: метод когнітивної дефініції, асоціативний експеримент, анкетування, дескриптор, аспект.

Вступ. Останнім часом зростає практичний інтерес до поняття гідність, що пов'язано із сучасними суспільно-політичними обставинами. Окрім того, вивчення концепту ГІДНІСТЬ розкриває широкі можливості для розуміння специфіки МКС українців. Адже ГІДНІСТЬ – концепт телеономного порядку, за визначенням С.Г. Воркачова, представлений вищими духовними цінностями, що утворюють і втілюють для людини той моральний ідеал, прагнення до якого становить моральну виправданість його життя, тобто ідеал, заради якого варто жити й не шкода вмерти [5, с. 39]; передбачає осмислення та переживання своєї моральної цінності й суспільної значимості, визнання власних чеснот, позитивне ставлення та гідну поведінку.

Мовні картини світу і концепти як їх фрагменти в різних аспектах вивчало чимало дослідників: Є. Бартмінський, А. Вежбицька, В. Карасик, Є. Кубрякова, О. Селіванова, Ю. Степанов та ін. В Україні діють потужні психолінгвістичні осередки, зокрема у Харкові (О.І. Горошко), Львові (С.В. Мартінек), Переяслав-Хмельницькому (О.М. Холод, Л.О. Калмикова), Житомирі (Т.Є. Недашківська, О.Ф. Загородня), Луцьку (Засєкіна Л.В., Засєкін С.В.). Загальновідомо, що словникові дефініції, у більшості випадків не є вичерпним матеріалом для реального функціонування слова. Саме тому прийнято ще виокремлювати психолінгвістичне значення, яке отримуємо з асоціативного експерименту та анкетування.

Метою статті є порівняння результатів анкетування та вільного асоціативного експерименту на стимул ГІДНІСТЬ в українській мові, для виявлення спільного та відмінного у сприйнятті українських респондентів. Поставлена мета зумовила потребу вирішення таких **завдань**: 1) зробити фрагмент когнітивної дефініції за результатами анкетування та асоціативного експерименту; 2) здійснити кількісний підрахунок і ранжування дескрипторів та аспектів у вигляді діаграм; 3) виконати контрастивний аналіз концепту ГІДНІСТЬ (за даними анкетування та асоціативного експерименту).

Методи та методики дослідження. Дослідження концепту ГІДНІСТЬ в українській лінгвокультурі здійснюється шляхом створення когнітивної дефініції за методикою, запропонованою засновником Люблінської етнолінгвістичної школи проф. Є. Бартмінським (так званий принцип S-A-T). Такий підхід „передбачає залучення даних системи мови (розгляд словникових дефініцій), матеріалів анкет і текстів, верифікованих на

грунті інтуїції дослідника” [1]. У статті використано один із фрагментів когнітивної дефініції – анкетні дані, які зіставлено із даними асоціативного експерименту. Оскільки асоціативні реакції є гетерогенними за змістом [2, с. 323], вони експлікують у свідомості носіїв певної мови та культури концептуальні структури різного типу. Застосування фрагменту методу когнітивної дефініції Є. Бартмінського, даних асоціативного експерименту та анкетування, зіставного аналізу, статистичних методів обробки матеріалу, загальнонаукових (описовий; індукція, дедукція; аналіз, синтез; лінгвістична інтроспекція; інтерпретативний аналіз) тощо уможливило різноаспектний аналіз зібраного матеріалу та забезпечує правдивість результатів дослідження. Взятю до уваги методологічні засади когнітивної лінгвістики, психолінгвістики, етнолінгвістики Є. Бартмінського і здійснено поетапне дослідження вербалізації концепту ГІДНІСТЬ з метою встановлення спільного й відмінного в ментальному тезаурусі носіїв української лінгвокультури.

Анкетування та асоціативний експеримент проведено анонімно, щоб експлікувати релевантність вживання та особливості сприйняття поняття гідність представниками української мови та культури. Від респондентів вимагалася лише інформація про місце проживання, рідну мову, стать, вік, фах, що забезпечує чесність у відповідях на поставлені запитання та об'єктивність результатів дослідження. Оскільки опитування відбувалося протягом 2013–2016 рр., то бачимо переми в мовній картині світу українців, у зв'язку зі зміною суспільно-політичної ситуації. Важливо, що респондентами стали молоді люди, народжені в незалежній державі, позбавлені ідеологічного впливу. Зазначимо, що Революція Гідності вплинула на свідомість молоді, що виявилось у відповідних реакціях.

Анкетування було проведено протягом 2013–2014 рр. серед студентів гуманітарних спеціальностей Львівського національного університету імені Івана Франка та студентів технічних спеціальностей Національного університету „Львівська політехніка”. Основне питання в анкетах було таке: *Що таке, на Вашу думку, справжня ГІДНІСТЬ?* Отримано 100 відповідей на ці анкети (по 50% чоловічої та жіночої статі). **Асоціативний експеримент** був проведений протягом 2013–2016 років у письмовій формі серед студентів гуманітарних та технічних спеціальностей, а також серед

працівників Львівського національного університету ім. Івана Франка, Національного університету „Львівська політехніка”. Респонденти отримали таке завдання: *Нижче подано слово, до якого потрібно додати яке-небудь інше слово, яке першим спало на думку.* На стимул ГІДНІСТЬ було отримано 100 реакцій (по 50% чоловічої та жіночої статі). Експеримент відповідає вимозі психологічної релевантності отриманої інформації, а його результати легко піддаються статистичній обробці та змістовній інтерпретації.

Процедура дослідження та обговорення результатів. Опрацювання зібраного матеріалу здійснено у п'ять етапів: 1) проведено анкетування та асоціативний експеримент; літера N – кількість респондентів; 2) проаналізовано відповіді та зібрано реакції (вислови-цитати – W); 3) усі реакції та відповіді розподілено в групи, відповідно до певних дескрипторів – D, тобто метавиразів, надбудованих над близькими чи семантично тотожними виразами; 4) отримані дескриптори були згруповані в аспекти, тобто домени, виокремлені з визначеної точки зору (позначаємо однією літерою); 5) здійснено кількісний підрахунок і ранжування дескрипторів та аспектів у вигляді діаграми. Крім того, був вирахований показник стереотипності $W_{s} = \frac{D_1 + D_2}{N} \times 100\%$, що показує відсоткову участь вказівок

двох найчисленніших дескрипторів серед усіх інших [3, с. 36–43; 6, с. 328–331; 4, pp. 193–209]. Проблема виокремлення аспектів є складною, оскільки вони залежать від суб'єктивного сприймання реальності та не виключаються взаємно. Було також підраховано частотність уживання всіх відповідей. Прийнято наступний комплект аспектів [3, с. 36–43]: А – психосоціальний аспект, що охоплює вислови, які називають всі дії (ставлення) щодо людей (напр. доброта, альтруїзм); суспільна поведінка, що вимагає певних психічних і розумових дій, наприклад, кохання, дружба, повага, співчуття, милосердя, відповідальність, доброзичливість; В – побутовий аспект, що охоплює вислови, пов'язані з життєвою ситуацією, наявним матеріальним майном – добробутом або бідністю, порядком чи хаосом, роботою, безробіттям, промисловістю, поділом матеріального майна, розвитком, екологією, пунктуальністю, залежностями, поживою; Е – етичний аспект, що охоплює вислови, які експліцитно оцінюються з погляду добро – зло, краса – потворність, позитивний – негативний; Г – біологічний аспект, що охоплює вислови, які називають те, що належить до біології, природи, зокрема назви рослин і тварин; Л – локальний, що охоплює вислови, які локалізують об'єкти; Р – психологічний, що охоплює вислови, які називають духовний вимір, розум, характер (наприклад, мудрість, відвага і т.п.), емоції, інтелект, вміння, таланти, захоплення, всіляку зацікавленість, всі відчуття, почуття, наприклад, безпека, щастя, переляк, психічний комфорт, легкість і т.д.; S – соціальний, що охоплює вислови, які називають ставлення до людей; солідарність, співробітництво і взаємну допомогу; напругу і суспільні конфлікти; суспільну ієрархію; справедливість, толерантність, компроміс, пошану прав іншої людини; дискримінацію (сексизм, переговори, корупція), відчуття єдності; Х – національний,

що охоплює вислови, які стосуються національності і народу як соціально-культурної спільноти.

Результати та їх обговорення. Розглянемо результати анкетування: N=100 (кількість респондентів), W=202 (кількість висловів-цитат), D=36 (кількість дескрипторів), $W_s = \frac{11,88\% + 10,89\%}{100} \times 100\% = 22,77\%$ (показник стереотипності). Усі вислови-цитати згруповано у відповідні дескриптори та аспекти.

1. повага (А); 24 / 11,88% повага до кожної людини 5; повага 4; повага до себе 3; коли ти розумієш, що тебе поважають 2; повага до країни 2; повага до своїх близьких 2; повага оточуючих 2; володіння відчуттями поваги до інших; має повагу; повага до людей; повага до суспільства

2. відповідність дій, вчинків моральним нормам (Е); 22 / 10,89% вчинки 6; в нашій корумпованій державі не давати та брати хабарі; виконання поступків; вміння адекватно й мудро діяти відповідно до моральних засад; відповідати загальноприйнятим моральним нормам суспільства; відповідати моральним правилам; відповідати високому моральному якостям; вміння робити щось правильно, щоб це не суперечило людській моралі; вчинки, за які не буде сором ні тобі, ні твоїм близьким; вчинки, які гідні так називається; діяти згідно з загальноприйнятими нормами моралі; дотримання моральних законів; дотримання загальноприйнятих норм; моральний статус людини; не давати і не брати хабара; не порушувати різних моральних норм; поступати завжди (по совісті)

3. відповідність принципам (Е); 15 / 7,43% дотримуватися моральних принципів 4; дотримання моральних цінностей життя 3; дотримуватися певних моральних принципів 2; не зраджувати свої принципи 2; вміння зберегти високе ставлення про себе; вміння поставити свої принципи вище за життя; діяти відповідно до принципів моралі; дотримання морально-етичних принципів

4. поведінка (А); 12 / 5,94% поведінка 4; гідно поводити себе 2; поводить себе достойно 2; відповідна поведінка; культура поведінки; поводити себе природно, а не зверхньо; те, як ми себе поводимо

5. чесність (Е); 12 / 5,94% бути чесною людиною 3; бути чесним 2; вести боротьбу чесним способом; (поступати з іншими людьми) чесно; правдивість / правдивість людини; чесність; чесність особи; чесно (виконувати покладені завдання)

6. патріотизм (Е); 10 / 4,95% бути патріотом 3; бути справжнім патріотом своєї держави; бути українцем; відчувати свою самодостатність як українець; жити у своїй державі; коли людина не зраджує своїй Батьківщині; коли ми гідні носити (честь) громадянина України; любов до Батьківщини

7. бути людиною (S); 9 / 4,45% бути людиною 4; залишитися людиною 2; бути людиною з великої „Л”; інші вважають її людиною з великої літери; сила бути людиною

8. відсутність приниження (А); 8 / 3,96% не принижуватися 3; не принижувати слабших від себе; не принижуватися перед іншими людьми; не принижуватися ні перед ким; небажання принижувати інших; ти не повинен принижувати

9. честь (E); 8 / 3,96% *честь 5; мати велику честь; справжня честь; честь (громадянина України)*

10. відповідальність (A); 7 / 3,46% *відповідальність 4; відповідальність за вчинки; відповідати за свої слова; відповідальність перед власним я*

11. свідомість (P); 7 / 3,46% *свідомість людини 2; антипатія до рабської свідомості; моральна свідомість; певний аспект в житті, що регулює свідомість; свідомий (вибір хорошого); свідомість кожної людини*

12. достойність (E); 6 / 2,97% *достойність 3; бути достойним; відчуття достоїнності себе у соціумі; коли ти почуваєш себе достойно*

13. цінність особистості (E); 6 / 2,97% *(відчуття) внутрішньої вартості; відчуття і розуміння в людини своєї цінності; найвища соціальна цінність; почуття власної цінності; почуття своєї цінності; уявлення про цінність всякої людини як моральної особистості*

14. сміливість (P); 6 / 2,97% *відвага 2; здатність людини сміливо боротися за те, що їй миле; сміливо дивитись у лице своїм проблемам; сміливо протистояти тому, що огидне; ти сміливо можеш дивитися комусь в очі*

15. гордість (E); 4 / 1,98% *гордість 2; власна гордість; гордість за те, що я зробив*

16. справедливість (P); 4 / 1,98% *справедлива людина 2; справедливість 2*

17. відстоювання переконань та поглядів (P); 4 / 1,98% *сміливо виражати свої погляди 2; відстоювати свої переконання; вміння у будь-якій ситуації залишатися вірним своїм поглядам*

18. відчуття (A); 4 / 1,98% *відчуття (внутрішньої вартості); відчуття впевненості у власних судженнях та діях; відчуття правильності у своїх діях; відчуття, що людина робить усе правильно*

19. дотримання слова (E); 4; 1,98% *дотримувати слово 2; людина слова; тримати своє слово.*

20. незалежність (S); 3 / 1,48% *не залежати від чогось заради своєї мети; не давати нікому вирішувати*

всі мої справи замість мене; щоб ніхто не втручався в твою долю

21. риса характеру (P); 3 / 1,48% *риса характеру / риса характеру людини / риса характеру людини, яка повинна бути притаманною кожному, хто хоче стати справді людиною з великої літери*

22. амбіція (A); 3 / 1,48% *амбіція / трохи амбіції 2*

23. родина, сім'я (S); 3 / 1,48% *родина, сім'я; бути корисним для своєї сім'ї; робити важливі речі для розвитку своєї родини*

24. самореалізація (A); 2 / 0,99% *спроба зреалізувати себе у майбутньому; коли людина здатна чогось досягти*

25. людський стан (P); 2 / 0,99% *людський стан / людський стан, який дозволяє дивитися людям в очі*

26. шляхетність (E); 2 / 0,99% *шляхетність 2*

27. чеснота (E); 2 / 0,99% *чесноти певної особистості, на які ніхто не може посягнути, ніхто не може принизити / чеснота людини*

28. порядність (A); 2 / 0,99% *порядність / порядність особи*

29. відданість (A); 1 / 0,50% *відданість собі*

30. любов (A); 1 / 0,50% *почуття, засноване на любові до чогось*

31. взаємодія (S); 1 / 0,50% *вміння адекватно взаємодіяти зі світом та суспільством*

32. цнота (E); 1 / 0,50% *зберігати чистоту*

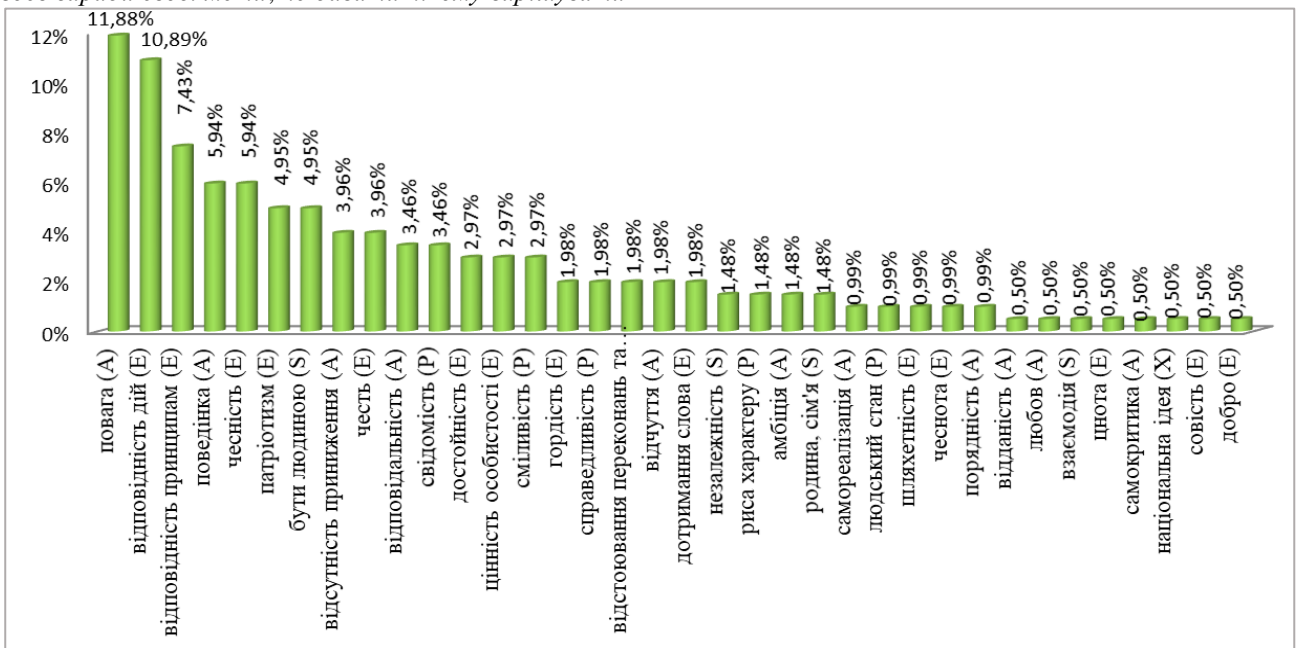
33. самокритика (A); 1 / 0,50% *самокритика*

34. національна ідея (X); 1 / 0,50% *не зрадити національну ідею*

35. совість (E); 1 / 0,50% *(поступати завжди) по совісті*

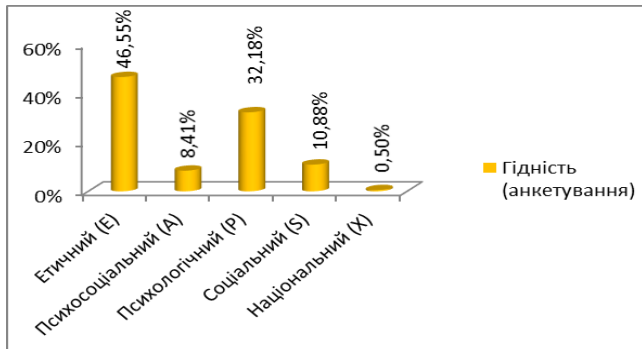
36. добро (E); 1 / 0,50% *принесити людям добро*

У результаті опрацювання анкет (див. Діаграма 1.) виявлено, що найважливішими дескрипторами для ГІДНОСТІ є **повага (11,88%), відповідність дій, вчинків моральним нормам (10,89%) та відповідність принципам (7,43%)**.



Діаграма 1. Дескриптори концепту ГІДНОСТІ (за даними анкетування). Джерело: Власна робота.

Аналіз відповідей респондентів (див. Діаграма 2.) показав яскраво виражений **етичний аспект (Е)** – 46,55%, до якого входять дескриптори: відповідність дій, вчинків моральним нормам; відповідність принципам; чесність; патріотизм; честь; достойність; цінність особистості; гордість; дотримання слова; шляхетність; чеснота; цнота; совість; добро. Крім того, відповіді респондентів експлікують **психосоціальний (А)** – 32,18% (повага; поведінка; відсутність приниження; відповідальність; відчуття; амбіція; самореалізація; по-рядність; відданість; любов; самокритика), **психологічний (Р)** – 12,86% (свідомість; сміливість; справедливість; відстоювання переконань та поглядів; риса характеру; людський стан), **соціальний (S)** – 7,91% (бути людиною; незалежність; родина, сім'я; взаємодія) та **національний (X)** – 0,50% (національна ідея) аспекти ГІДНОСТІ.



Діаграма 2. Аспекти концепту ГІДНОСТІ (за даними анкетування). Джерело: Власна робота.

Розглянемо результати асоціативного експерименту: **N=100** (кількість респондентів), **W=102** (кількість висловів-цитат), **D=17** (кількість дескрипторів), $Ws = \frac{21\% + 19\%}{100} \times 100\% = 37,25\%$ (показник стереотипності). Усі вислови-цитати згруповано у відповідні дескриптори та аспекти.

1. властивості людини (S); 21 / 21% солдати 2/ солдат 1; воїн 2; жінка 2 / жінки 1; людина 2 / людини 2; лицар 2; родина 2; чоловік 2; дівчина 1; інвалід 1; особистість 1

2. гідність (Е); 19 / 19% висока 5; достойність 2; людська 3; моя 2; своя 2; власна 1; втрачена 1; вроджена 1; жіноча 1; чиста 1

3. честь (Е); 15 / 15% честь 15

4. чесність (Е); 8 / 8% чесність 8

5. революція (X); 7 / 7% Майдан 4; Революція 3

6. повага (А); 7 / 7% повага 4; самоповага 3

7. гордість (Е); 6 / 6% гордість 6

8. патріотизм (Е); 6 / 6% Україна 3; країна 2; Вітчизна 1

9. тварини (G); 3 / 3% гуска 1; кінь 1; лев 1

10. справедливість (S); 2 / 2% справедливість 2

11. цнота (Е); 2 / 2% незайманість 1 / цнота 1

12. рослини (G); 1 / 1% дерево 1

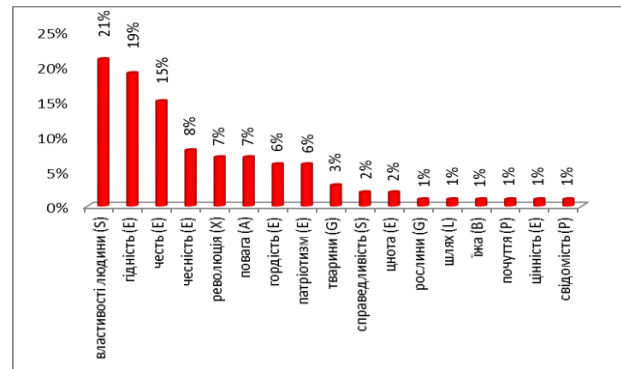
13. дорога (L); 1 / 1% дорога 1

14. їжа (В); 1 / 1% запечений цукор 1

15. почуття (Р); 1 / 1% любов 1

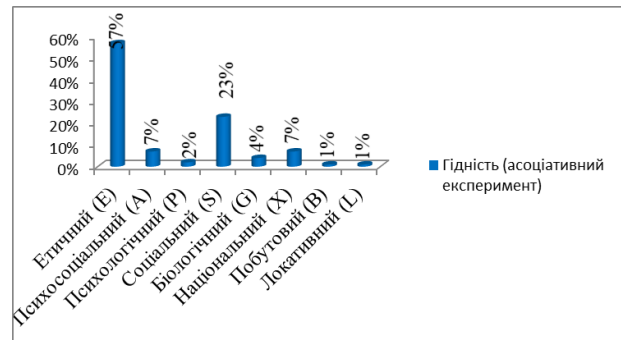
16. цінність (Е); 1 / 1% найцінніше 1

17. свідомість (Р); 1 / 1% свідомість 1



Діаграма 3. Дескриптори концепту ГІДНОСТІ (за даними асоціативного експерименту). Джерело: Власна робота.

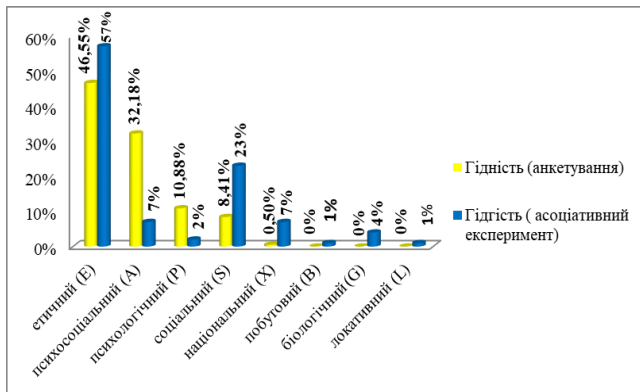
У результаті опрацювання даних асоціативного експерименту встановлено найважливіші дескриптори (див. Діаграма 3), з якими респонденти співвідносять ГІДНОСТІ: **властивості людини (21%), гідність (19%) і честь (15%)**.



Діаграма 4. Аспекти концепту ГІДНОСТІ (за даними асоціативного експерименту). Джерело: Власна робота.

Аналіз відповідей респондентів (див. Діаграма 4.) виявив яскраво виражений **етичний аспект (Е)** – 57%, до якого входять дескриптори гідність, честь, чесність, гордість, патріотизм, цнота, цінність. Окрім того, відповіді респондентів експлікують такі аспекти: **соціальний (S)** – 23% (дескриптори властивості людини, справедливість), **психосоціальний (А)** – 7% (повага), **психологічний (Р)** – 2% (почуття, свідомість), **біологічний (G)** – 4% (тварини, рослини), **національний (X)** – 7% (революція), **побутовий (В)** – 1% (їжа) і **локативний (L)** – 1% (шлях).

Проведене експериментальне дослідження показало, що тотожні аспекти, які характеризують концепт ГІДНОСТІ, мають для носіїв української мови та культури різну значущість. Хоча **етичний аспект (Е)** експлікований майже однаковою кількістю відповідей (46,55% і 57% відповідно), **психосоціальний (А)** – 32,18% / 7%, **психологічний (Р)** – 10,88% / 2% стали важливішими серед респондентів проведеного анкетування, натомість **соціальний (S)** – 23% / 8,41%, **національний (X)** – 7% / 0,50% – серед респондентів проведеного асоціативного експерименту. **Біологічний (G)**, **побутовий (В)**, **локативний (L)** аспекти були експліковані лише під час проведення асоціативного експерименту. Виокремлено 36 і 17 дескрипторів відповідно, в тому числі 9 дескрипторів збігаються (повага, чесність, патріотизм, честь, свідомість, цінність, гордість, справедливість, цнота).



Діаграма 5. Зіставлення аспектів концепту ГІДНІСТЬ. Джерело: Власна робота.

Висновки. Психолінгвістичний аналіз вербальної репрезентації концепту ГІДНІСТЬ шляхом проведення вільного асоціативного експерименту та анкетування дозволив виявити, що в когнітивній картині світу цей концепт усвідомлюється носіями української лінгвокультури як цінність універсального характеру, висока

моральна оцінка самого себе на основі позитивних моральних характеристик. Знаходимо співвіднесення концепту гідності із моральними якостями, проблемами, стандартами, цінностями, правилами. На підставі проведеного зіставного аналізу відповідей респондентів можна виділити декілька лінгвоспецифічних ознак ГІДНОСТІ: 1) у зв'язку зі зміною суспільно-політичної ситуації (Революція Гідності) з'явилися реакції, пов'язані з цими подіями: *Майдан; Революція*; 2) гідність – цінність, яку можна втратити: *втрачена гідність*; 3) гідність пов'язана з *чесною, повагою, самоповагою, достоїнством, чесністю, свідомістю, гордістю, справедливістю, любов'ю*; 4) зв'язок гідності з *незайманістю / цноту*; 5) гідність – *патріотичні національні цінності*.

Перспектива дослідження полягає у порівняльному дослідженні концептів ЧЕСТЬ і ГІДНІСТЬ / GODNOŚĆ / DIGNITY в польській, українській та англійській мові за допомогою методу когнітивної дефініції, що передбачає залучення даних системи мови, матеріалів анкет і текстів.

ЛІТЕРАТУРА

- Bartmiński, J. (1998). Podstawy lingwistycznych badań nad stereotypem – na przykładzie stereotypu „matki” // *Język a Kultura*, t. 12: Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne, red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński, s. 63–83.
- Bartmiński, J. (2014). Polskie wartości w europejskiej aksjossferze. Red. S. Niebrzegowska-Bartmińska, M. Nowosad-Bakalarczyk, S. Wasiuta. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 372 s.
- Brzozowska, M. (2006). O przebiegu badań nad zmianami w rozumieniu nazw wartości w latach 1990–2000 // *Język – wartości – polityka. Zmiany rozumienia nazw wartości w okresie transformacji ustrojowej w Polsce. Raport z badań empirycznych*. Red. J. Bartmiński. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 36–43.
- Chaban, V. (2019). The Concept HIDNIST as based on the Associative Experiment Data // *Cognition in context. New insights into language, culture and the mind*. E. Bernardez, J. Jablonska-Hood, K. Stadnyk. Łódź studies in language. Vol. 64. Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften. Peter Lang – Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Warszawa, Wien, 2019, pp. 193–209.
- Воркачів С.Г. Вариативные и ассоциативные свойства теленомных лингвоконцептов / С.Г. Воркачів. Волгоград: Парадигма, 2005, 214 с.
- Чабан В.М. ЧЕСТЬ і ГІДНІСТЬ в українській мові та культурі // *Nazwy wartości w językach europejskich, Raport z badań empirycznych*, Gardziel I., Brzozowska M., Żywicka B. Przemysł: Państwowa Wyższa Szkoła Wschodnioeuropejska, 2017, s. 324–331.

REFERENCES

- Vorkachov S.G. Variativnyye i assotsiativnyye svoystva telenomnykh lingvokontseptov / S.G. Vorkachov. Volgograd: Para-digma, 2005, 214 s.
- Chaban, V.M. (2017). CHEST i HIDNIST v ukrainkii movi ta kulturі [HONOUR and DIGNITY in Ukrainian language and culture] // *Nazwy wartości w językach europejskich. Raport z badań empirycznych*. B. Żywicka (Ed.). Przemysł: Państwowa Wyższa Szkoła Wschodnioeuropejska, pp. 324–331. [in Ukrainian].

Verbal representation of the concept DIGNITY (by the data of the questionnaire and associative experiment)

V. Chaban

Abstract. The author construes the cognitive definitions of the concept DIGNITY. The objective is to analyze the conceptualization and verbalization of this concept as performed by Ukrainian speakers on the basis of the results of the questionnaire and associative experiment. The data obtained through these techniques complement each other and make it possible to interpret several different descriptors and aspects of the concept DIGNITY.

Keywords: cognitive definition, associative experiment, questionnaire, descriptor, aspect.

Digitalisierung im Fremdsprachenunterricht

S. W. Ermolenko*, Y. A. Shcherbonos

Staatliche Universität Sumy

*Corresponding author. E-mail: s.ermolenko@gf.sumdu.edu.ua

Paper received 24.05.20; Accepted for publication 11.06.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-HS2020-230VIII38-03>

Abstract. In diesem Artikel geht es um Digitalisierung im Fremdsprachenunterricht, Ansetzen von verschiedenen Tools und Plattformen. Die Digitalisierung eröffnet in vielen Bildungsbereichen neue Chancen und Möglichkeiten. Apps, digitale Klassenzimmer, Chatten aber auch Internetrisiken sind heutzutage Realität geworden. Das Ziel der vorliegenden kurzen Untersuchung ist für uns ein kleiner Versuch die gebräuchlichsten Links, Tools und Werkzeuge im Bereich des Unterrichtes zu präsentieren und ihre Vorteile für den Fremdsprachenunterricht darzustellen. Mit der vorliegenden Arbeit wird ein Anfangsstein für die ausführlichere Studie gelegt.

Schlüsselwörter: Digitalisierung, Fremdsprachenunterricht, digitale Tools, Medieneinsatz, Online-Phase, Medienkompetenz, Motivation

Digitalisierung und digitale Tools umfassen alle Gebiete unseres Lebens und man kann sich heutzutage kaum eine Tätigkeit ohne digitale Einflüsse vorstellen. In der Ukraine existiert seit kurzem das Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort. Man spricht über den Staat in einer App. Man bringt die Digitalisierung voran. Wo es früher Handyverbot stand, sind Handys, Tablets und andere Divises willkommen. Auch in Schuleinrichtungen und noch mehr im Fremdsprachenunterricht. Fast jeder Schüler und Student hat ein Smartphone und Lehrer müssen darauf profitieren und auch diese Gelegenheit in ihren Unterricht einbeziehen. Dabei muss man auch Chancen des digitalisierten Unterrichtes für individuelle Förderung in Betracht ziehen.

Dementsprechend nehmen wir als **Gegenstand** unserer Untersuchung digitale Tools, Programme und Plattformen. Als **Untersuchungsobjekt** betrachten wir den Gebrauch und Möglichkeiten der digitalen Tools im Fremdsprachenunterricht.

Die **Aktualität** unserer Untersuchung sehen wir darin, dass die Digitalisierung die Gegenwart in fast allen Bereichen unserer Existenz geworden ist und dass wir versuchen, einige Links für Fremdsprachenunterricht zu geben und ihre vielseitigen Möglichkeiten vorzulegen, was heutzutage von großem Bedarf ist und von Lehrern in ihrer Arbeit eingesetzt sein kann. Die heutige schwere Situation mit der Quarantäne hat an uns viele neue Herausforderungen gestellt, die auch in der Zukunft unsere Methoden nicht nur in der Präsenz-Phase, sondern auch in der Online-Phase verändern werden.

Die Wissenschaftler, die sich mit diesem Thema auseinandersetzen, bilden die sogenannte Avantgarde und sind Pioniere wie der digitale Deutschlehrer Philippe Wampfler, der bereits sechs Bücher zu diesem Thema publiziert hat. Andreas Pfister als Bildungsjournalist und Philippe Weber als Dozent für Fachdidaktik an der Universität Zürich haben sich auch zum Thema Digitalisierung und Schule mehrmals geäußert. Tobias Zimmermann, der der Digitalisierung eher positive als negative Effekte zu geben scheint. Heike Schaumburg, die in ihrer Studie den aktuellen Forschungsstand zu Chancen und Risiken der Digitalisierung im Unterricht darstellt.

Eine **praktische Bedeutung** der vorliegenden Arbeit sehen wir in der Tatsache, dass man überall über die Digitalisierung spricht ohne wirklich zu begreifen, was das bedeutet. Die Herausforderungen der letzten Zeit wie die

Quarantäne in vielen Ländern auch in der Ukraine fordern von uns, den Lehrern, neue Methoden im Fremdsprachenunterricht umzusetzen. Deswegen geben wir eine Reihe von Links, Tools und Plattformen, die Fremdsprachenlehrern ermöglichen, digitale Tools effizienter im Unterricht anzusetzen und sich in diesem digitalen Chaos zu orientieren.

Das **Ziel** der vorliegenden kurzen Untersuchung wäre für uns ein kleiner Versuch die gebräuchlichsten Links, Tools und Werkzeuge im Bereich des Unterrichtes zu präsentieren und ihre Vorteile für den Fremdsprachenunterricht darzustellen. Aufgrund der schließenden bzw. geschlossenen Schuleinrichtungen gibt es immer mehr Anfragen, wie man in Zeiten der Corona weiter lernen kann, wie man einen Unterricht digital gestalten kann.

Die Herausforderungen von Heutzutage, das digitale Heute und die noch mehr digitalere Zukunft, so sieht man heute unser Leben. Und für die Schuleinrichtungen wird die Vision des digitalen Lernens großgeschrieben. In der Welt wird immer häufiger über die Digitalisierung in der Bildung, ihre Chancen, Vorteile, Nachteile, Herausforderungen diskutiert. Jedes Land unternimmt seine Schritte um seine Schuleinrichtungen für die digitale Welt vorzubereiten. Man schult die Lehrkräfte aus, damit sie öfter digitale Tools in ihren Unterricht integrieren können. Man sucht nach der perfekten technischen Ausstattung, die sowohl den Lehrern, als auch den Lernenden ermöglichen muss, neue Internetressourcen einzusetzen.

Wenn aber die technische Ausstattung zu wünschen übriglässt, dann muss man schon kreativ sein und nach anderen Wegen suchen, so wie das neue Motto in der Ausbildung „Bring Your Own Device“ (BYOD), indem man das eigene Handy bzw. iPhone im Unterrichtsprozess involviert. Dabei kommt man schon vom Handyverbot in Lehreinrichtungen zu immer häufigerem Mobilgerätegebrauch.

In der Frage der Digitalisierung der Bildung gehen wir in der Richtung, die einige Länder bereits gegangen sind und wir können schon jetzt die Schlussfolgerungen von diesem Prozess betrachten, das für uns wiederum als Vorteil gesehen werden kann. Nach fünf Jahren empirischer Untersuchungen, die vom mmb Institut für einige Institutionen, darunter auch das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg durchgeführt wurden, geben sie Zwischenfazit über die Digitalisierung an Schulen in Deutschland und Bedarfgebiete beim Medi-

eneinsatz im Unterricht. Darunter sind folgende immer wiederkehrende zu nennen:

1. Passende Ausstattung, die man an vielen Schuleinrichtungen leider noch nicht hat. Dazu gehören in erster Linie WLAN, Beamer, Whiteboards usw.
2. Praxisbezogene Qualifizierung von Lehrern/Lehrerinnen, die heutzutage nicht mehr als Vermittler der Wissen betrachtet werden, sondern als Coaches von verschiedenen Projekten.
3. Pädagogisch-didaktische Beratung und technische Begleitung.
4. Verunsicherung, fehlende Motivation der Lehrkräfte, die Medieneinsatz mehr als Belastung und nicht als Bereicherung betrachten [1].

Man sieht auch die Evolution im Lernen, wo von der Trichter-Methode bis zum Lernen im digitalen Zeitraum gekommen ist, wobei das Unterrichten kreativ, individualisiert, selbstorganisiert, kompetenzorientiert und interdisziplinär sein soll. Man spricht nicht mehr vom Wissen, sondern schon von Kompetenzen und in erster Linie von der entscheidenden Kompetenz die nötige Information zu finden, zu recherchieren und diese Fähigkeit soll geschult werden. Als Fazit kann man ziehen, dass wichtige Momente auch aus dem Mittelalter geblieben sind, nur zu den neuen digitalen Bedingungen angepasst [2].

Im Jahre 2017 hat die Europäische Kommission den „Europäischen Rahmen für die digitale Kompetenz Lehrender (DigCompEdu) veröffentlicht, der vom Goethe-Institut aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt worden ist., wo drei Kompetenzbereiche in digitalen Aspekt unterscheidet werden und zwar

1. Die berufliche Kompetenz der Lehrenden.
2. Die pädagogische Kompetenz der Lehrenden.
3. Die Kompetenzen der Lernenden.

Dabei wird der Selbsteinschätzung der Lehrenden ein großer Wert zugeschrieben, die ihnen ermöglichen soll, ihren eigenen Kompetenzzustand zu verstehen, in welchen Bereichen sie ihre Fähigkeiten und Kompetenzen weiter entwickeln können [3].

Dem oben gesagten entsprechend kann man folgende Definition von der Digitalisierung im Fremdsprachenunterricht geben und zwar als Einsatz der technischen Mittel, der digitalen Medien, die den Lernenden ermöglichen den darzulegenden Unterrichtsstoff besser und anschaulicher darzulegen und beizubringen.

Kommen wir näher zu den digitalen Tools und Online Werkzeugen, die ein Fremdsprachenlehrer im Unterricht anwenden kann. Wir nehmen diese Tools je nach ihrer Funktion und geben einige Tipps, wie man sie im Fremdsprachenunterricht anwenden kann.

Als erstes möchten wir LearningApps präsentieren, die schon mehrere Kollegen benutzen und hier Aufgaben aller Art und ihre Arbeitsblätter ausgearbeitet und heruntergeladen haben. Deswegen kann man hier nach der Registrierung anmelden, zu der Fremdsprache angehen und das gewünschte Thema angeben und abrufen. Man kann diese Arbeitsblätter nicht nur anwenden, sondern auch ähnliche produzieren. Meistens werden hier sowohl grammatische als auch lexikalische Themen behandelt.

Das nächste Werkzeug ist www.quizlet.com, wo man Klassen anlegen, Module vorlegen, den Fortschritt der Lernenden verfolgen, korrigieren und individuelle Aufgaben geben kann. Aber man muss auch berücksichtigen,

dass diese Möglichkeit kostenpflichtig ist und nicht alle Schulen bzw. Lehrer sich das leisten können.

Solche Aufgaben wie Quizzes kommen bei Schülern immer sehr gut an und die kann man auf Seiten [learningsnacks](http://learningsnacks.com), www.quizziz.com oder kahoot.it entweder finden oder selbst produzieren, aber hier wird in erster Linie Lexik abgefragt. Diese Aufgabensorte wird in der Form eines Wettbewerbes durchgeführt.

Wortwolken kommen immer im Fremdsprachenunterricht gut an. Dabei wird der Wortschatz abgefragt. Es gibt viele Wortwolken-Generatoren im Internet solche wie wordart.com, wo man nicht nur verschiedenste Wortwolken produzieren, sondern auch die Wortlisten bearbeiten kann, was sehr ansatzwichtig ist, wenn man Wortwolken aus vollständigen Texten erstellen will.

Mind Mapping Online werden immer öfter im Fremdsprachenunterricht angewendet, die man auf www.mind42.com, www.mindmeister.com oder www.bubbl.us ausprobieren und ansetzen kann. Das Erstellen einer Mind Map oder Landkarte der Gedanken macht unsere Ideen anschaulicher und mit mehr Struktur und Übersichtlichkeit, wobei die Bezeichnungen Thema, Oberbegriff (Hauptast, Hauptidee) und Unterbegriff (Zweig, Nebenzweig) erklärt und eingeübt werden.

Die nächste Idee für den Einsatz von digitalen Tools im Unterricht ist der Brainstorming, was aktuell bei der Arbeit in PEP (Praxiserkundungsprojekt) ist. Dabei sind folgende Seiten zu empfehlen wie www.answer garden.ch, www.mentimeter.com und www.tricider.com. Bei dieser Unterrichtsart bekommen die Gedanken und Ideen von Lernenden einen freien Lauf, sie kommen auf solche Weise in Kontakt, reagieren auf die Ideen gegenseitig, sie benutzen ihr Wissen, reagieren spontan. Diese Arbeit eignet sich für die Einführung in das Thema. Dabei wird das Interesse geweckt und neue Ideen und Vorschläge werden produziert, vorgeschlagen und schnell sichtbar und für alle zugänglich gemacht.

Unterricht kann man mit Hilfe von solchen Plattformen wie EduPage, ILIAS, ownCloud, Teamplace, Adobe Connect, itslearning, alfaview, meetzi, Moodle, G-Suite for Education, Cisco WebEx, flipgrid, showbie, Zoom, Socrativ, Google Meet und Google Classroom digital organisieren, indem man nicht nur Unterricht in Form von Konferenzen, die Klassenarbeit mit Schülern die Hausaufgaben für die Schüler, sondern auch Breakout Rooms oder Hangouts Meet für Arbeit in Paaren verwenden kann und wo man auch die Hausaufgaben verteilen, kontrollieren, verbessern und bewerten kann. In der Zeit der Corona werden neue Funktionen von mehreren Plattformen freigeschaltet, indem man Bildschirmpräsentationen, digitale Tafel, Dateien und Lehrmaterialien, Audio und Video, Kollaborative Arbeit in Echtzeit und vieles andere anwenden kann.

Aber das Wichtigste, was wir unseren Schülern, bzw. Studenten beibringen sollen, das ist das Gespräch, die Kommunikation, interaktive Dialogsysteme. Keine andere Methode wird im Fremdsprachenunterricht so oft verwendet wie das Unterrichtsgespräch, wobei man Fragen stellen, verstehen, reagieren und beantworten muss, gemeinsam Meinungen ausdrückt und austauscht. Jeder Fremdsprachenlehrer lernt, wie man solche Gespräche gestaltet und leitet. Und solche Gespräche sind auch mit

Hilfe von oben genannten Plattformen wie flipgrid, Zoom, Socrativ u.a.m. während der Sessionzeit möglich.

Die Schlussfolgerungen, die man aus der heutigen Situation und der Notwendigkeit der Lehrkräfte online zu unterrichten, gezogen werden müssen sind folgende. Erstens kann sowohl Präsenz- als auch Online- Phasen für das Unterrichten gebraucht und integrativ verzahnt werden. Zweitens fordern digitale Tools und die momentane Notsituation von unseren Lehrkräften mehr Kreativität

und methodische Fachkenntnisse, um Unterrichtsziele auf eine andere Stufe zu verschieben. Drittens wird die Medienkompetenz sowohl von Lernenden als auch von den Lehrkräften gefördert. Die Digitalisierung eröffnet in vielen Bereichen viele neue Chancen, auch im Fremdsprachenunterricht. Und der vorliegende Artikel stellt einen Versuch dar, die notwendigen Tools und Internetseiten für einen erfolgreichen Unterricht zu präsentieren.

LITERATURVERZEICHNIS

1. Abgerufen 20. Mai 2020 von <https://www.digitalisierungsbildung.de/2018/12/07/digitalisierung-in-schule-und-unterricht-ein-zwischenfazit/>.
2. Abgerufen 23. Mai 2020 von <https://www.nzz.ch/meinung/digitalisierung-und-schule-pragmatische-antworten-statt-visionen-ld.1430440>.
3. Abgerufen 24. Mai 2020 von <https://www.goethe.de/ins/ua/de/spr/unt/ver/dgk/21609464.html?fbclid=IwAR2Wj79vzwPAeMKU29Sb0LBpaeq3we3UqTyJ8shtbX17fPis8ZHw4Wn19IY>.

Digitalization of foreign language teaching

S. W. Ermolenko, Y. A. Shcherbonos

This article is about digitalization of foreign language teaching, using different tools and platforms. Digitalization opens up new opportunities in many areas of education. Apps, digital classrooms, chatting as well as internet risks have become a reality these days. The aim of the present short investigation would be a small attempt for us to present the most common links and tools in the field of teaching and to show their advantages for foreign language teaching. With the present work, a starting stone is laid for the more detailed study.

Keywords: digitalization, language teaching, digital tools, media use, online phase, media competence, motivation.

Структура та семантика англійських ад'єктивних композит на позначення зовнішності людини (на прикладі роману Дж. Роулінг *Гаррі Поттер та Філософський Камінь*)

І. Гонта¹, І. Александрук²

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ (Україна)
Corresponding author. E-mail: ihonta@ukr.net, ira9aleksandruk@gmail.com

Paper received 29.05.20; Accepted for publication 12.06.20.

Orcid.org/0000-0002-8784-4059¹, <https://orcid.org/0000-0001-6306-4624>²

<https://doi.org/10.31174/SEND-HS2020-230VIII38-04>

Анотація. Стаття присвячена ад'єктивним прикметникам на позначення зовнішності людини, вибраним з роману Дж.Роулінг *Гаррі Поттер та Філософський Камінь*. Виділено п'ять словотвірних моделей, за якими утворено 30 ад'єктивних прикметників. Аналізуються словотвірні, структурні та семантичні особливості композит, формулюється загальна семантика лексем моделей. Наводяться приклади їх функціонального вживання у контексті твору.

Ключові слова: ад'єктивна композита, структурно-семантична модель, бахуврихи.

Вступ. Жанр фентезі є відносно новим і вже популярним жанром літератури, або відгалуженням від жанру фантастики, який викликає інтерес не лише читачів, але й лінгвістів. Лексична складова творів жанру фентезі потребує ретельного вивчення у деталях, включаючи лексеми композитної структури. Викликають інтерес композитні лексеми на позначення зовнішності персонажів, зокрема прикметники.

Композитний спосіб словотворення, що був притаманний ще з давніх часів як в германських, так і в інших мовах індоєвропейської сім'ї, і наразі є одним з найпродуктивніших у сучасному словотворі англійської мови [15; 11, с. 225; 12; 19; 10, с. 17; 27; 21; 25; 26; 22; 23, с. 7-12; 28, с. 24-30]. Однією з причин популярності композитного словотвору є можливість економити мовні ресурси та мовленнєві зусилля шляхом компресії досить ємної інформації в межах єдиного слова. У когнітивному процесі декодування смислу композити, перетворюючи її на відповідні мотивуючі синтаксичні конструкції можна виявити велике різноманіття зв'язків між відповідними словами в межах цих конструкцій. Це відбивається у характерних словотвірних моделях продукування композит.

Висвітлення специфіки шляхів утворення композитних прикметників у жанрі фентезі, їх архітектоніки та зв'язку їх структури з семантикою є науковою новизною дослідження.

Короткий огляд публікацій з теми. Ще О.О. Потебня наголошував на потребі відокремлення прикметника як самостійної частини мови: "В історії мов, що розрізняють назву речі й ознаки (а не всі це роблять), прикметник як виділений із низки ознак, як більш абстрактний, ніж іменник, виник пізніше від іменника й утворився з нього" [18, с. 536]. Функціонування ад'єктивів в якості повнозначної частини мови розглядається також у працях Д.М. Шмельова [20], О.Т. Кривоноса [14], В.В. Виноградова [1], А.В. Висоцького [2], та ін. Д.М. Шмельов [20] наголошував на функціонуванні прикметника в мові не як ізольованої одиниці, а в різноманітних комбінаціях з іншими одиницями того самого рівня, тобто з іншими словами, а також з одиницями інших рівнів мови.

Важливе значення для мовознавства мають також дослідження структурно-семантичних моделей ан-

глійських композитних прикметників [15], метафоричної мотивації англійських композитних прикметників [4; 7; 8], перекладу композит-бахуврихи (частиною яких є прикметники) та складно-похідних прикметників [7].

Іншим дослідником в галузі прикметників є В.Д. Пономарів [17], який зробив ґрунтовний внесок у мовознавство, детально дослідивши способи словотвору прикметників, також С.О. Караман [13] та Е. Г. Khomenko [24]. У системі частин мови прикметник має особливий статус. Як стверджує В.М. Осипчук, "важливим завданням дослідників було з'ясування тих семантичних, синтаксичних та морфологічних критеріїв, що дозволяють виділити прикметник як окремих лексико-граматичний клас з власною специфікою" [16, с. 119].

Метою статті є комплексний аналіз словотвірних, структурних та семантичних характеристик ад'єктивних композит на позначення зовнішності людини в романі Дж. Роулінг *Гаррі Поттер та Філософський Камінь*.

Матеріали і методи. Було проаналізовано прикметники, яким притаманний графічний критерій цілюформленості, тобто ті, які на письмі відображаються як цільне слово, або коли повнозначні морфеми такої одиниці об'єднані дефісом, що є показником того, що автор розуміє композиту, як єдиний знак названого предмета або явища [9, с. 4-5]. Слід зазначити, що прикметники складають відносно малочисельну частину серед усіх композит, так серед композит-метафор вони складають лише 17.3 % [3, с. 114].

У романі Дж. Роулінг *Гаррі Поттер та Філософський Камінь* корпусний аналіз прикметників на позначення зовнішності виявив, що композити складають 15% від загального корпусу всіх прикметників, тобто 30 ад'єктивних композит, що є відносно невеликою, але семантично та структурно варіативною групою прикметників. Аналіз їх морфологічної структури дозволив виявити 5 словотвірних моделей, за якими вони утворені.

Для проведення дослідження застосовувались компаративний, контрастивний та дескриптивний методи аналізу, також структурний аналіз та аналіз композит за безпосередніми складниками.

Результати та їх обговорення. Найчисельнішою зі структурно-семантичних моделей композит-прикметників на позначення зовнішності є парасинтетична модель (Adj+N)+ed. Аналіз за безпосередніми складовими дозволяє стверджувати, що це складнопохідні прикметники, де кінцевим кроком словотвору є оформлення ад'єктивної та субстантивної основ загальним суфіксом –ed. До композит цієї моделі належать наступні 14 лексем: *round-faced; pink-faced; sandy-haired; open-mouthed; high-heeled; wide-eyed; beady-eyed; black-haired; black-bodied; white-faced; tight-lipped; ashen-faced; red-headed; purple-faced*. Найпродуктивнішим компонентом цих лексем є компонент –faced (5 лексем): *round-faced; pink-faced; white-faced; ashen-faced; purple-faced*, характеризуючи колір та форму обличчя персонажів. Інші компоненти виявляють значно меншу продуктивність: –eyed (2 лексеми): *wide-eyed; beady-eyed*; –haired (2 лексеми): *sandy-haired; black-haired*, характеризуючи персонажів відповідно за формою та статикою очей та кольору обличчя. Композити цієї ж моделі характеризують зовнішність персонажів за кольором волосся: *red-headed*, мімікою рота: *open-mouthed*; положенням губ: *tight-lipped*; кольором тіла: *black-bodied* та висотою підборів: *high-heeled*. Як видно з прикладів, 8 лексем є композитами-кологатами: *pink-faced; sandy-haired; black-haired; black-bodied; white-faced; ashen-faced; red-headed; purple-faced*, що ще раз підтверджує той факт, що колір є найпоширенішою перцептивною характеристикою.

Загальну семантику моделі можна сформулювати наступним чином: ономазіологічний базис, що міститься в другому компоненті, характеризується ономазіологічною ознакою першого компонента. Семантична єдність компонентів досягається завдяки зв'язуючому компоненту –ed. Композити цієї моделі розгортаються в когнітивно-структурну модель *smb who has smth: smb. who has round face; smb who has black hair etc.* Ономазіологічний базис позначає частину тіла (за виключенням *high-heeled*).

Композити такої структурної будови належать до класу «бахуврихи» – термін, що походить з древньої мови санскрит і перекладається як «той, що має багато рису». Композити-бахуврихи виражають узагальнене значення посесивності, в даному випадку володіння певною рисою, характеристикою. Такі композити є досить поширеними і номінують об'єкт або суб'єкт за характерною для нього ознакою. Композити цієї моделі корелюють з моделлю Adj+N, що є надзвичайно поширеною в утворенні як субстантивних, так і ад'єктивних композит в англійській мові, зокрема американському, субстандарті [5, с. 350-351]. *There was a knock on the door of their compartment and the round-faced boy Harry had passed on platform nine*

and threequarters came in. He looked tearful.

Інші морфологічні моделі продукують значно меншу кількість лексем:

Модель N+Adj (5 лексем): *jewel-bright, emerald-green, jet-black, brand-new, chalk-white*. Семантичним ядром лексем цієї моделі є ономазіологічний базис, що міститься в другому компоненті, він позначає колір ономазіологічної ознаки, що міститься в першому компоненті. Слова цієї моделі є стислими порівняннями, що на синтаксичному рівні розгортаються наступним чином: *smt. has a colour of smt: bright as a jewel, green as an emerald, black as a jet, white as chalk*. Виключенням є композит *brand-new*.

Інші словотвірні моделі композитних прикметників у творі:

Модель Adj+Part1 (4 лексеми): *scared-looking; severe-looking; wilder-looking; wild-looking*. Ономазіологічний базис, що міститься в другому компоненті, позначає вигляд, який характеризується ономазіологічною ознакою (перший компонент), тобто як виглядає. При когнітивному транскодуванні таких композит у відповідні синтаксичні конструкції, їхні компоненти міняються місцями: *looking scared/severe/wild*. Композити цієї моделі складають лексико-семантичний ряд зі спільним другим компонентом – *looking*, що вказує на продуктивність цієї моделі. Модель *adj+pt1* є продуктивною моделлю як у художньому, так і в інших стилях англійської мови.

Модель Adj+Adj (4 лексеми): *wild-long; bright-green; glittery-black; white-blond*. Семантичне ядро міститься в ономазіологічному базисі (другому компоненті) і, відповідно, характеризується ономазіологічною ознакою (першим компонентом).

Модель N+N (1 лексема): *half-moon*. Дана модель є типовою для утворення іменників, хоча часто породжує композитні прикметники у англійській мові субстандарті [5, с. 350].

Висновки. Проведене дослідження дозволило виявити п'ять структурно-семантичних моделей, за якими утворено 30 ад'єктивних композит. Дані композити номінують характеристики (як правило семантично ємні) персонажів і можуть розгортатися у відповідні синтаксичні конструкції в процесі когнітивного декодування. Найпродуктивнішою серед моделей є модель (Adj+N)+ed, за якою утворено 14 композит, наступними моделями є N+Adj, Adj+Part1, Adj+Adj (за кожною моделлю утворено 4 композити). Модель N+N представлена однією композитою. Загалом ні структурно, ні за словотвірними характеристиками ад'єктивні композити не відрізняються від відповідних композит в інших стилях чи літературних жанрах англійської мови. Теж можна стверджувати щодо продуктивності структурно-семантичних моделей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове / В. В. Виноградов. – [4-е изд.]. – М.: Русский язык, 2001. – 719 с.
2. Висоцький А.В. Історія дослідження прислівника як самостійної частини мови / А. В. Висоцький // Наук. часопис Національного пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова. Серія 8. Філологічні науки. Мовознавство / відп. ред. Л. І. Мацько. – 2009. – С. 206-214.
3. Гонта І.А. Структурные и семантические особенности композит-метафор в американском сленге. Дис...канд. филол. наук. КГЛУ. – К., 2000. – 194 с.
4. Гонта І.А. Метафорично мотивовані композити-прикметники в англійському мовному субстандарті // Проблеми семантики, прагматики та когнітивної лінгвістики: Збірник наукових статей. Вип. 13 – К.: КНУ ім. Шевченка, 2008. – С. 96-100.

5. Гонта І. А. Структурно-складні прикметники-метафори в американському сленгу та їх переклад // Науковий Вісник Херсонського державного університету. Серія «Лінгвістика». Збірник наукових праць. Випуск 10. – Херсон: Вид-во ХДУ, 2009. – С. 349-353.
6. Гонта І.А. Особливості перекладу англійських композитбахуврихи українською мовою / Наукові записки. Серія: Філологічні науки. Книга 3. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2014. – С. 50-53.
7. Гонта І.А. Сложнопроизводные композиты-метафоры / Язык и социальная динамика. Ценности социума. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Красноярск: Сиб. гос. аэрокосмический ун-т. 2014. – С. 48-54.
8. Гонта І.А. Ад'єктивні композити англійської мови з метафоричним значенням та проблема їх перекладу / Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Серія 9. Сучасні тенденції розвитку мов. Випуск 12. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2015. – С. 31-35.
9. Гутерман Н.Г. Сложные существительные в современном английском языке: Автореф. дис...канд. филол. наук: 10.02.04 / Ленингр. гос. н-т им. А.А.Жданова. – Л., 1955. – 14 с.
10. Дембовська Л.М. Прямі і непрямі композитні номінації в англійській мові: соціодискурсивний аспект. Дис...канд.філол. наук. Київський міжнародний університет. – К., 2011. – 233 с.
11. Зацний Ю.А. Соціолінгвістичні аспекти вивчення словникового складу сучасної англійської мови / Зацний Ю.А., Пахомова Т.О., Зацна В.Ю. – Запоріжжя: Запорізький національний університет. – 2004. – 284 с.
12. Зацний Ю.А., Янков А.В. Інновації у словниковому складі англійської мови початку ХХІ століття: англо-український словник. – Вінниця: Нова книга, 2008. – 360 с.
13. Караман С.О., Караман, О.В., Плющ М.Я. *Сучасна українська літературна мова*. (сс. 211-225). – Київ: Літера, 2011.
14. Кривонос А.Т. Система классов слов как отражение структуры языкового сознания: философские основы теоретической грамматики / Алексей Тимофеевич Кривонос. – Москва, Нью-Йорк: ЧеРо, 2001. – 848 с.
15. Омельченко Л.Ф. Английская композита: структура и семантика: Дис... д-ра филол. наук: 10.02.04. – К., 1989. – 493 с.
16. Осипчук, В.М. Історія дослідження прикметників та прислівників української мови. Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Мовознавство». № 11. 2017. Вип. 23 (2) С. 117-121.
17. Пономарів О.Д., Різун В.В., Шевченко Л.Ю. *Сучасна українська мова*. / За ред. О.Д. Пономарева. – 2-е вид., переробл. – К.: Либідь, 2001. – 400 с.
18. Потебня А.А. (Ред.) (1968). Из записок по русской грамматике: в 4-х т. (Т. 3). (сс. 162-186). Москва: Просвещение.
19. Потебня А.А. Из записок по русской грамматике: Глагол. Прилагательное. Местоимение. Числительное / Александр Афанасьевич Потебня. – [2-е изд.]. – М.: УРСС, 2010. – 320 с.
20. Шмелев Д.Н. (1986). Слово и образ (сс. 120-124). Москва: Наука.
21. Anderson, J.M. (2007). The grammar of names. Oxford University Press.
22. Cinque, G. (2010). The syntax of adjectives: A comparative study. The MIT Press.
23. Enesi, M. (2017). The effect of teaching word formation theory to English students. European Journal of Language and Literature Studies, 3(2), 7-12.
24. Khomenko, E.G. (2003). Grammar of the English language. (pp. 69-70). Kyiv: Znannia.
25. Lipka, L. (2008). Lexical creativity, textuality and problems of metalanguage. In J. Munat (Ed.), Lexical creativity, texts and contexts. Amsterdam: J. Benjamin Publishing Company, 58, 3-13. http://journals.euser.org/files/articles/ejls_jan_apr_17/Miranda.pdf
26. Munat, J. (2007). Lexical creativity as a marker of style in science fiction and children's literature. In J. Munat (Ed.), Lexical creativity, texts and contexts (pp. 163-189). J. Benjamins Publishing Company.
27. Plag, I. (2002). Word-formation in English. Cambridge University Press.
28. Ratih, E. & Gusdian, R.I. Word formation processes in English new words of Oxford English dictionary (OED) online. A Journal of Culture, English Language Teaching, Literature & Linguistics, 2018, 5(2), 24-35. doi:10.22219/CELTICUMM

СПИСОК ДЖЕРЕЛ ІЛЮСТРОВАНОГО МАТЕРІАЛУ

Rowling, J.K. Harry Potter and the Sorcerer's Stone. Bloomsbury, 2011.

REFERENCES

1. Vinogradov, V.V. The Russian language. Grammatical teaching on word [4-th ed.]. Moscow: Russian Language, 2001. – 719 p.
2. Vysotskyi, A.V. The history of research on adverb as a separate part of language // Scientific Journal of the M.P. Drahomanov National Pedagogical University. Series 8. Philological Sciences. Linguistics / L.I. Matsko (Ed.) – 2009. – P. 206-214.
3. Honta, I.A. Structural and semantic peculiarities of compound metaphors in the American slang. Dissertation for the candidate degree in Philology, Kyiv State Linguistics University (KSLU), Kyiv, 2000. –194 p.
4. Honta, I.A. Metaphorically motivated compound adjectives in the English non-standard language // Problems of Semantics, Pragmatics, and Cognitive Linguistics: Scientific Articles Collection. Volume 13. – Kyiv: Taras Shevchenko Kyiv National University (KNU), 2008. – P. 96-100.
5. Honta, I.A. Structurally complex adjective metaphors in the American slang and their translation // Kherson State University Scientific Journal. Series "Linguistics." Scientific Articles Collection. Volume 10. – Kherson: Kherson State University publishing house, 2009. P. 349-353.
6. Honta, I.A. Peculiarities of translating compound bahuvrihis into Ukrainian / Scientific Notes. Series: Philological Sciences. Volume 3. – Nizhyn: M. Gogol National State University, 2014. P. 50-53.
7. Honta, I.A. Compound metaphors / Language and Social Dynamics. Values of Society. Proceedings of the Russian Scientific-practical Conference with International Participation. – Krasnoyarsk: Siberian State Aerospace University, 2014. P. 48-54.
8. Honta, I.A. The adjective compounds with metaphorical meaning in English and the problem of their translation. // Scientific Journal of the M. P. Drahomanov National Pedagogical University. Series 9. Modern tendencies in the development of languages. Number 12. – Kyiv: M.P. Drahomanov NPU Publishing house, 2015. P. 31-35.
9. Huterman, N.H. Complex nouns in modern English: Abstract of the dissertation. Dissertation for the Candidate Degree in Philology, Speciality 10.02.04 / A. A. Zhdanov Leningrad State University. – Leningrad, 1955. – 14 p.
10. Dembowska, L.M. Direct and indirect compound nomination

- in the English language: Socio-discourse aspect. Dissertation for the Candidate Degree in Philology. International University: – Kyiv, 2011. – 233 p.
11. Zatsnyi, Y.A. Socio-linguistic aspects of studying vocabulary of the modern English language / Y. A. Zhatsnyi, T.O. Pahomova, and V.Y. Zhatsna (Eds.) – Zaporizhya: Zaporizhya National University – 2004. – 284 p.
 12. Zatsnyi, Y.A. and Yankov, A.V. Innovations in vocabulary of the English language at the beginning of the XXI century: English-Ukrainian dictionary. – Vinnytsya: Nova Knyha, 2008. – 360 c.
 13. Karaman, S.O., Karaman, O.V. and Plyushch, M.Y. Modern Ukrainian literary language (pp. 211-225). – Kyiv: Litera, 2011.
 14. Kryvonosov, A.T. The system of word classes as the refec-tion of the structure of language consciousness: Philosophical bases of theoretical grammar / A.T. Kryvonosov – Moscow, New York: CheRo, 2001. – 848 p.
 15. Omelchenko, L. F. English compound: Structure and seman-tics: Dissertation for the Candidate Degree in Philology:10.02.04. – Kyiv, 1989. – 493 p.
 16. Osypchuk, V.M. History of studying adjectives and adverbs in the Ukrainian language. Dnipropetrovsk University Bulletin. Series “Linguistics.” № 11, 2017. Volume 23(2). P. 117-121.
 17. Ponomariv, O.D. Rizun, V.V. and Shevchenko, L.Y. Modern Ukrainian language (2d ed., revised). / O. D. Ponomariv (Ed.). – Kyiv: Lybid, 2001. – 400 p.
 18. Potebnya, A.A. (Ed.). From the proceedings on Russian grammar: A 4 volumes set (V. 3). (pp. 162-186). Moscow: Prosveshchenie, 1968.
 19. Potebnya, A.A. From the proceedings on Russian grammar: Verb. Pronoun. Numeral. Preposition / A. A. Potebnya. – [2-d ed.]. – Moscow: URSS, 2010. – 320 p.
 20. Shmelev, D.N. Word and Image (pp. 120-124). – Moscow: Nauka, 1986.

Structure and Semantics of Compound Adjectives Denoting Appearance of Man (based on *Harry Potter and the Sorcerer’s Stone* by J.K. Rowling)

I. Honta, I. Aleksandruk

Abstract. The article deals with compound adjectives denoting appearance of a person, which have been selected from the novel *Harry Potter and the Sorcerer’s Stone* by J.K. Rowling. Five structural models of the compound adjectives were singled out, according to which 30 compound adjectives were formed. Word-forming, structural and semantic peculiarities of the compound adjectives were analysed, general semantics of the lexemes of every model was defined. Examples of the compounds in the context of the novel were provided.

Keywords: *compound adjectives, structural and semantic model, bahuvrihi.*

Естетичні принципи катарсису й мімезису (А. Барбюс, Е. Ремарк й О. Гончар)

М. Х. Гуменний, В. Ю. Гуменна

Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського, м. Одеса

*Corresponding author. E-mail: pavlyuknadya@gmail.com

Paper received 17.05.20; Accepted for publication 08.06.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-HS2020-230VIII38-05>

Стаття присвячена дослідженню естетичних принципів катарсису й мімезису в антивоєнних романах А. Барбюса, Е. Ремарка й О. Гончара. Доведено, що катарсис в аналізованих антивоєнних романах тісно пов'язаний з естетичними, фізіологічними і загальнопсихологічними аспектами. З'ясовано, що катарсис в антивоєнних романах суттєво впливає на їх композицію, напружену колізію сюжетних ліній, що розв'язується надто трагічно. Простежено, як через виразну експресивність двоплановості художнього відображення подій і почуттів персонажів митці, по-перше, урізноманітнили композицію повісткування, а по-друге, переосмислили саме поняття мімезису. Особлива увага акцентується на функціонуванні характерів, їх ідейній сутності й естетичному змісті. Схарактеризовано синтезоване аналітичне відображення часу, що відкриває можливості розкрити суттєве в народному житті – в його загальному русі, в індивідуальних долях і характерах.

Ключові слова: катарсис, мімезис, трагедія, композиція, сюжет, естетика, характер, просторово-часова модель.

Вступ. Література, як і раніше, зберігала й зберігає зв'язок з духовним контекстом епохи, і лише в цьому контексті її можна зрозуміти. Проблема трагічного в літературі – одна із найскладніших. Зло насичене таємницями. Антивоєнні романи А. Барбюса, Е. Ремарка й О. Гончара цілком об'єктивно, безстрашно і майстерно відображають картини містерії зла, «жорстокої пам'яті». Через соціальне, конкретно-історичне, національне прокладає собі дорогу гуманізм загальнолюдського змісту, коли в центрі уваги митців виявляється людина, особистість як головна і безумовна цінність на Землі. При цьому природне почуття болі, співчуття і вини, яке відчують письменники в зв'язку зі смертю інших людей. Трагедія війни пронизує буквально всі романи, але вона розкриває й інші трагедії, долі, пов'язані з жорстоким воєнним часом. Особливо актуальним є дослідження естетичних принципів катарсису й мімезису в антивоєнних романах вказаних авторів.

Короткий огляд публікацій. Творчість А. Барбюса, Е. Ремарка й О. Гончара як романістів постійно перебуває в центрі уваги українських літературних критиків (Д. Наливайко, Д. Затонський, Л. Новиченко, К. Галич, В. Фашенко, І. Семенчук) та зарубіжних літературознавців (М. Алексеев, В. Оскоцький, К. Баркер, Г. Блум, Г. Петелін, Б. Шредер та ін). Дослідження поетикального аспекту антивоєнних романів розкриває широкий дослідницький простір для сучасного літературознавства.

Мета статті – дослідити своєрідність естетичних принципів катарсису й мімезису в антивоєнних романах А. Барбюса, Е. Ремарка й О. Гончара. Матеріал дослідження – романи А. Барбюса «Вогонь», Е. Ремарка «На Західному фронті без змін», О. Гончара «Людина і зброя».

Результати та їх обговорення. Картини гарматних обстрілів, наступів і відступів, поранень і смертей солдатів слугують справжнім катарсисом. За Арістотелем, мета трагедії – здійснювати катарсис душі «очищення пристрастей...», а саме «збудженням співчуття і страху» [9, с. 203]. Впродовж багатьох століть вчені висловлювали різні думки з приводу цього поняття, пов'язуючи його з естетичними, етичними,

фізіологічними і загальнопсихологічними аспектами. Тобто осмислювати катарсис можна лише як синтетичне поняття. Адже картини воєнних жахів і фізичні страждання солдатів фактично синтезують перераховані аспекти. Бо «співчуття і страх» постійно переслідують солдатів, впливаючи на їх душу, пробуджуючи в них людські почуття, бо інакше збожеволіти можна. Тут доречно навести яскраві текстові (катарсисні) епізоди: «Раптом над нами лунає страшний вибух. Я весь здригаюсь до самих кісток, металічний гул наповнює мені голову, гарячий запах сірки забиває ніс, і я задихаюсь. Земля розступається передо мною. Відчуваю, як щось підіймає і кидає мене вбік, зігнутого, майже засліпленого цією блискавкою і громом... Проте ясно пригадую: саме в ту мить, коли збожеволілий, сторопільний, я інстинктивно шукав поглядом свого брата по зброї, то побачив, як кинуло вгору його випростане, чорне тіло, з простягнутими, немов крила, руками, і замість його голови я побачив полум'я!» [1, с. 155-156]; «Бергінка поранено в груди. А за якусь хвилину снарядний осколок розтрусює йому підборіддя. Той же осколок має ще силу розпороти стегно Леєрові. Леєр зойкає, але тримається, спираючись на руки; він швидко спливає кров'ю, і ніхто не може йому зарадити» [7, с. 188]; «Утихий, заспокоєний перед нею лежав. Очі прикриті, спрагли губи вже не просять води. Полі стиснулось серце: чому вона його не напоїла дніпровою хоч наостанку! Не напивсь дніпровою, не напився краси... Хто ж тебе, голубе, тут поховає?» [2, с. 249].

Мав рацію Арістотель, стверджуючи, що трагедія має такі ознаки, як «співчуття і страх» і «очищення афектів» [4, с. 298]. Дійсно, філософ був переконаний, що людина переживає співчуття і страх, спостерігаючи жахливі картини війни. Цілком умовно наведені текстові епізоди можна класифікувати (в хронологічному порядку), як загальнопсихологічний, фізіологічний та етичний.

Арістотель зробив узагальнення про катарсис, орієнтуючись на трагедію, на наш погляд, він наявний також у творах епосу й лірики. Наприклад, перед нами епізод із повісті О. Купріна «Яма», в якому йдеться про виступ співачки Ровинської перед знедоле-

ними дівчатами. Прослухавши романс про людське життя і любов, деякі з дівчат почали плакати, деякі замислились над своїм життям, а деякі сентиментально цілували співачку. Це і є катарсисний прояв людських почуттів, їх психології. Бо лише через внутрішні переживання, через тембри людської душі відбуваються їх очищення. Катарсис, таким чином, відбувається в момент найтонших відтінків душевних порухів. Катарсис в антивоєнних романах суттєво впливає на їх композицію, напружену колізію сюжетних ліній, які розв'язуються надто трагічно.

Між антивоєнними романами А. Барбюса, Е. Ремарка й О. Гончара («Вогонь», «На Західному фронті без змін», «Людина і зброя») наявні тенденції спадковості: випробування особистості в її зв'язках зі світом війни і тилу як реалізація різноманітних стадіальних і національних моделей реалістичного універсалізму. Ідея розвитку, діалектика відношень особистості і навколишнього світу (події війни), втілена О. Гончарем у «Людині і зброї», пронизує також архітектуру роману «Циклон».

В естетичі Арістотеля тісно взаємозв'язані такі поняття, як катарсис і мімесис. Для філософа мімесис (наслідування) – це «психологічна здатність», що «дає людині перші пізнання... основані на складній розумовій та емоційній діяльності і має своєю метою знаходити в одиничному загальне» [4, с. 297]. Мімесис «використовували і в розумінні зображення різних предметів і явищ, дійсності загалом, відмінних від копіювання, коли метою художнього трактування світу була потреба висвітлити його сутність, приховану за зовнішнім виглядом» [5, с. 46].

Арістотель розглядав мистецтво як діяльність наслідувальну. На його думку, поет відображає не бліді копії ідей, а явища, зовсім реальні за своєю суттю. Філософ розумів наслідування як акт творчий і не зводив мистецтво до простого натуралістичного копіювання дійсності, підкреслюючи, що воно створює дещо відмінне від того, що зустрічається в житті.

З цього погляду заслуговують на увагу принципи мімесису, що знайшли втілення в архітектурі антивоєнних романів. Будь-яка раніше задумана гармонія в них відсутня, але саме завдяки цьому автори можуть «будувати» фрагментарно (особливо це стосується А. Барбюса й Е. Ремарка) індивіда, що цілком відповідало реаліям війни; головне – постійне взаємопроникнення фізичних і моральних, зовнішніх і внутрішніх ознак. При цьому будь-яка зовнішня риса обов'язково виражає особливість характеру; внутрішня сутність людини ніколи не описується, ігноруючи зовнішні форми явища, його почуттєвого вигляду, часто вони поєднуються в одному слові або образі. Взаємопроникнення прокладає собі дорогу навіть і тоді, коли митці прагнуть контрастно протиставити зовнішнє і внутрішнє: такий контраст ілюзорний, він може ґрунтуватися лише на неправильному трактуванні зовнішнього вигляду. Проілюструємо цю думку текстовими прикладами: «Це – Ламюз. Він повернувся. Він увесь у землі й грязюці. Тремтячий, спітнілий, переляканий. Губи його ворухаються, й він мимрить щось, не в силі вимовити слова» [1, с. 177]; «Уже не раз ми бували в бувальцях. Але тепер і ми вмиваємося холодним потом... Ми віднімаємо руки від вух. Того крику вже не

чути. Тільки протягле смертне зітхання ще тремтить у повітрі. І знов у небі горять ракети, виють снаряди і сяють зірки, – це незбагненно» [7, с. 68]; «Наче віщувало моє серце, коли я дивилася на ваше весілля. Та що ж поробиш? Не в тебе однієї зараз горе. Треба переборювати, дочко...» [2, с. 188].

Антиномічна опозиція перестає бути гранично однозначною, набуває діалектичної багатовимірності. Через виразну експресивність двоплановості художнього відображення подій і почуттів персонажів митці, по-перше, урізноманітнили композицію повісткування, а по-друге, переосмислили саме поняття мімесису, яке не має прямого значення кари Божої.

Просторово-часова модель художнього світу антивоєнних романів – явище для світової літератури оригінальне. «Картина світу» антивоєнних романів являє собою органічне поєднання умоглядно-об'єктивного і поетикального просторів у яких реалізується як горизонтальні («воєнні події – тил»), так і вертикальні («верх – низ») складові хронотопу.

Просторово-ідеологічна концепція «воєнних подій» і «тилу» актуалізована опозицією «батьківщина – окремі воєнні території».

Структура художнього часу підкреслює напружений ритм повісткування. Основні воєнні події розгортаються (у Барбюса – впродовж 2 років, у Ремарка – майже 4 роки, у Гончара – біля 5 місяців), що надають певної динамічності сюжету, сконденсованості подій, переживань і часу. Фактор часу відіграє суттєву роль у розгортанні воєнних колізій, впливає на світорозуміння й остаточні судження солдатів.

Аналізуючи антивоєнні романи, можна простежити функціонування просторово-часових координат. Значення описів часу і місця переміщення солдатів у різних письменників неоднакове: в А. Барбюса й Е. Ремарка домінує опозиція «наступ – відступ», «осінь – весна», в О. Гончара – початок війни, опозиція «літо – осінь». Існують жанрові принципи відображення просторово-часових координат в антивоєнних романах. Якщо в романах західних прозаїків географічним описам приділяється недостатньо уваги, то в романі О. Гончара переважають детальні описи. Наприклад: «Ми залишаємо цей клаптик бойовища, де залпи з рушниць рвуть, ранять і знову розстрілюють трупи. Йдемо праворуч і назад. Сполучний хід підноситься вгору. Там ми проходимо повз телефонний пост і групу артилеристів» [2, с. 195]; «Перед нами стелеться безкрая й безбарвна пустеля. Спочатку видно тільки крейдяну і кам'янисту жовто-сіру рівнину. Ніде нікогісінько поперед нас, ані живої душі, земля геть укрита тільки мертвими» [1, с. 219]; «День, згасаючи, кидає похмуре й величне світло на всю цю дужу і поки що незайману масу живих, з яких, може якась частина доживе до ночі. Іде дощ – вічний дощ... Вечір наближається, немов якась непевна холодна загроза...» [1, с. 215]; «Дні минають, і кожна година здається незбагненною, та водночас і звичайною. Атаки чергуються з контратаками, і на вкритому вирвами полі між двома лініями окопів поступово нагромаджується чимало вбитих» [7, с. 101]; «Спливають місяці. Це літо 1918 року – найтяжче з усіх і найкривавіше... Проте війна триває... І люди вмирають...» [7, с. 188]; «Палає міст, горить залізо танків, і далеко

стелиться в садках понад Россю незвичний для цих місць запах горілого заліза, фарби, бензину» [2, с. 151]; «Згущається сутінь, і за Дніпром зловісно яскравішає загравище далекої пожежі, – мабуть, щось там бомбили вдень. А з-за спина долинає гуркіт війни. Вже аж сюди дістає її грізна хода» [2, с. 162].

Місце дії набуває в антивоєнних романах як буквально, чисто географічне, так і символічне значення. Інколи вимога метафоричного осмислення місця знаходження набуває цілеспрямованого змісту. Зміна місця дії, що відбувається при переміщенні персонажів, найбільш суттєва для антивоєнних романів. Адже зміна воєнних обставин сприяла відтворенню типових ситуацій під час війни.

В антивоєнних романах суттєвими є декілька просторових координат, що змінювалися під час наступу чи відступу. Якби солдати діяли лише в одному місці, то батальні події були б не повними. Тому-то митці майстерно використовували художній прийом поліцентризму, який був створений Вальтером Скоттом (Б. Реїзов). Для солдатів місце дії має циклічний характер, зв'язаний зі зміною пори року. Має рацію літературознавець Слепухов Г., стверджуючи: «Перетворення простору і часу із зовнішніх умов образу в образну концепцію, а потім у систему хронотопів мистецтва є фактично змістовно-значеннєве явище» [8, с. 17].

Час в О. Гончара завжди «безмежний», і завжди – не завершене сьогодення, навіть минуле в нього продовжується в динамічному дні (життя Колосовського, Павлушенка, Духновича, Степури)... В зв'язку з цим його розповідь у часі не заходить у віддалене минуле, або майбутнє. В такий спосіб досягається справжня об'ємність і багатоплановість повістування. Час характеризується тим, що пам'ять поєднується з потоком реальної історії. Теперішній час набуває не лише глибини минулого, але й сили передчуття і мети.

Синтезоване аналітичне відображення часу відкриває можливості розкрити суттєве в народному житті – в його загальному русі, в індивідуальних долях і характеристиках. Час війни в антивоєнних романах А. Барбюса, Е. Ремарка й О. Гончара відображається як епоха страшних випробувань народу. Їх романи епічні за змістом, за художньою майстерністю і знайденими формами.

А. Барбюс, Е. Ремарк й О. Гончар відтворюють складний взаємозв'язок, існуючий між ставленням персонажів до світу, до свого минулого, воєнного сьогодення і самого себе. Воєнна дійсність подана в романах у декількох аспектах: історичному, соціально-політичному, психологічному і філософському. Подібна багатоплановість і пов'язана з нею, ускладненість у відображенні картин фронтового життя і внутрішнього світу людини, властива і роману Е. Хемінгуей «Прощавай, зброе».

Характери, їх ідейна сутність і естетичний зміст, життєва мета і прагнення не мають в А. Барбюса, Е. Ремарка й О. Гончара нічого спільного, збігається лише метод організації життєвого матеріалу в єдине ціле. Але втілення концепції дійсності – історії – в структурі роману і функціональне призначення персонажів, по суті, і є найголовнішим для творчої технології О. Гончара. Якби існували ідеально точні

правила реалізації творчого процесу, то аналізовані б романи, безумовно, втратили б свою таємничо-привабливу силу. Відмінні особливості творчості – приблизність критеріїв і неможливість чітко визначити її абсолютну цінність, особливо, коли йдеться про емоційне, чуттєве представлення об'єкта спостереження, «зафіксоване» у нашій підсвідомості. Знання та інтуїція в синтезі свідчать про вміння митців раціонально-інтуїтивно мислити, поглиблюючи гносеологічний аспект романів. Вказані категорії допомагають знаходити адекватне образно-формальне осмислення антивоєнної теми. Вражає надзвичайною глибиною відображення людських страждань, воєнних катаклізмів і граничне дотримання принципів мімесису. Адже кожен письменник має свій спосіб створення образів, в яких проявляються в своєрідній формі певні принципи, характерні для художнього методу, стилю, в руслі яких розвивається творчість митця.

Надзвичайно важливим в антивоєнних романах є не те, що вони були написані від першої особи (ця умова зовсім не обов'язкова), а те, що вони створювались переважно молодими учасниками подій, розкриваючи вражаючий за глибиною і силою переживань особистий досвід.

Розмірковуючи про особливості мімесису в антивоєнних романах, слід звернути увагу на детермінований факт: у них майже немає жодного персонажа, який би діяв відокремлено від головного героя, не мав би до нього ніякого відношення і, відповідно, не брав би участі у воєнних подіях. Другою важливою особливістю, що дозволяє говорити про жанр антивоєнних романів, є наявність в них розгортання бойових дій (наступів, відступів або статичних обстрілів). Нарешті, специфіка жанру проявляється в концентрованій спрямованості розвитку сюжету, що реалізується в подієвій інтенсивності, що пришвидшує розкриття внутрішнього стану діючих осіб.

Так відбувається завершення сюжетів, що відтворюють багатоаспектне авторське ставлення до персонажів і авторське світовідчуття. Розмаїття сюжетно-композиційних прийомів являє собою складну систему монтуємих і разом з тим об'єднуючих зв'язків, що мають художньо-змістовий сенс.

Систему образів у романних жанрах досліджують уже давно, але характер образності, її поетичність, що організовує систему, враховують не завжди. Досліджуючи особливості антивоєнних романів, ми враховуємо макропоетику (вчення про жанри) і мікропоетику, що оперує більш дрібними величинами словесно-художньої творчості. Тут доцільно відзначити, що в романах А. Барбюса, Е. Ремарка й О. Гончара «всі художні засоби перебувають у певному ієрархічному співвідношенні один з одним. Врешті-решт, вони взаємозв'язані з основним стрижнем твору і вимогою виділення спільного конструктивного принципу» [3, с. 159].

У кожного із персонажів аналізованих романів своя внутрішня драма і свої звички. В тих діючих особах романів, які симпатичні авторам і читачам, ті чи інші дивацтва їх поведінки пояснюються просто вродженими рисами характеру, але перш за все жорстокими умовами війни. Численними текстовими прикладами ілюструється думка про те, що війна деформує люд-

ські характери і долі. Дійсно «пізнання людини в конкретно-історичному контексті, в широкій системі суспільних зв'язків, ідейно-емоційна оцінка людини в світлі прогресивних тенденцій часу – все це поглибило мистецтво психологічного аналізу, надало йому нових вимірів» [6, с. 28].

Головне в романах «Вогонь» і «На Західному фронті без змін» – і за формою, і за сутністю – повісткування, що займає весь художній простір, про думку народу про власну історію і життя і майже повна відсутність особистісного, авторського начала. Роман же «Людина і зброя» за специфікою композиції – це галерея психологічних портретів (монологів-сповідей) таких персонажів, як Колосовський, Духнович, Степура, Решетняк... Тут у типологічному аспекті помічаємо суттєві відмінності в композиційних особливостях романів, якщо в перших двох наявне об'єктивне епічне відображення світу, то в третьому – внутрішнє епічне переживання (переважно) – А. Барбюс й Е. Ремарк, по суті, не зв'язували себе ніякими обов'язками перед персонажами і тим самим відмовлялися від лінійної перспективи в осягненні й тлумаченні життя на користь історичної об'єктивності. В О. Гончара ж наявна лінійна перспектива як результат суб'єктивного розуму.

Творчо використовуючи аристотелівський метод аналізу антивоєнних романів, ми продовжуємо традицію дослідження формальних елементів, яка розглядає їх як різновид мімесису у відображенні історичних подій. Слово встановлює зв'язок персонажів із часовими і просторовими координатами, слово повертає їх у контекст часу. Саме проблема часу і певна хронологія в романах (цей аспект, представлений більш рельєфно в О. Гончара, ніж в А. Барбюса й Е. Ремарка) детермінує питання про співвіднесеність романного жанру й історичних реалій. У цьому випадку можна стверджувати думку про те, що антивоєнний роман цілком може осмислювати і виражати історичну правду.

Філософська категорія народної правди осмислюється в текстах аналізованих романів через інститут сім'ї, стверджуючи природній розвиток життя і заперечуючи насильне в нього втручання. Досить ретельно описані сім'ї Едора, Фуйяда, Потерло, Боймера, Кеммеріха, Колосовського, Духновича, Степури, Мар'яни... Не дивлячись на воєнне лихоліття, солдати згадують про свої сім'ї, обмінюються листами, думають про їхні проблеми, переживають. Можливо, осмислення принципів сім'ї – людського інституту, що пройшов через усі суспільно-економічні формації – і є однією із очевидних сторін народної правди, що проявляється через авторські позиції в структурі романів.

Надзвичайно важливим є дослідження проблеми співвідношення в антивоєнних романах ідеї й образу, їх взаємної ролі в розкритті один одного. Питання про те, як митці створювали образи своїх персонажів (в О. Гончара – героїв), як відображали риси їх характеру і як завдяки цьому вони художнього втілювали свої

задуми й ідеї романів, є домінуючим в осмисленні вказаної проблеми.

Являючись майстерним втіленням суб'єктивної ідеї, образи солдатів відображені в органічному зв'язку з кардинальними проблемами своєї епохи – соціальними, економічними, філософськими й моральними. Для повного розкриття головних рис персонажів письменники показують їх у гострих ситуаціях, у трагічних колізіях війни. Цілком виправданим є відображення цілого ряду персонажів в їх складній взаємодії. Поява кожного з них мотивована і детермінує певну ситуацію, тому в романі відсутнє відчуття перенаселеності, зайвості появи певних осіб. Саме вони найбільшою мірою важливі для чіткого визначення особливостей художньої структури романів, специфічності та ідейно-емоційної атмосфери, своєрідності в трактуванні людських характерів. Легко помітити, що художники по-різному дивляться на світ і людські можливості і по-різному інтерпретують антивоєнний сюжет.

Висновки. Ми порівнювали не зовнішні подібні явища, а художні системи та їх компоненти. Вибір матеріалу для порівняння визначався не видимою взаємною подібністю, а наявністю внутрішньої співвіднесеності в зіставляючих компонентах або системах. Історико-типологічний метод допомагає виявити не збіги, не подібності, а перш за все зумовлені співвідношення та їх матеріалізацію як історико-літературну закономірність.

Певна спільність ідейно-тематичних планів антивоєнних романів детермінувала й їх спільність у структурному відношенні. Але в кожному із романів помічаємо зміну двох різних планів повісткування: філософсько-узагальненого та індивідуально-конкретного. Всередині цих двох художніх систем відбувається зчеплення окремих епізодів з допомогою різних лейтмотивів та авторських відступів.

Зіставляючи антивоєнні романи шляхом аналізу таких історико-літературних понять, як школа, університет, солдат, війна, окопи, відступи, наступи, гарматні обстріли, національна культура, а також засоби художньої виразності в найширшому значенні слова, ми помічаємо наявність внутрішніх контактів. Ми проводили послідовну паралель між поетикальними аспектами романів «Вогонь», «На Західному фронті без змін» і «Людина і зброя». Наведеними паралелями ми прагнули довести, що в складному синтезі образів, подій і зображально-виражальних засобів у романах А. Барбюса й Е. Ремарка наявні елементи, що творчо трансформуються в архітектоніці «Людини і зброї».

Отже, ми підійшли до психологічної зумовленості типологічних аналогій, що зв'язана з індивідуально-психологічною схильністю творчої особистості до певної форми художнього вираження. Крім того, можна стверджувати, що А. Барбюс й Е. Ремарк мали вплив на духовне життя О. Гончара, на напрямок його творчих пошуків, на його ідейно-естетичну й суспільну позицію.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барбюс А. Вогонь. Київ: Молодь, 1974. 303 с.
2. Гончар О. Твори: в 7 т. Київ: Дніпро, 1987. Т. 4. 589 с.
3. Гуменний Микола. Онтологічно-поетикальні аспекти компаративного дослідження: монографія. Київ: Вид-во «Свшан-зілля», 2017. 214 с.
4. Краткая литературная энциклопедия: в 9 т. М.: Советская энциклопедия, 1962. Т.1. 1088 с.
5. Літературознавча енциклопедія: в 2 т. Київ: Видавничий центр «Академія», 2007. Т. 2. 622 с.
6. Мотылева Т. Роман – свободная форма. М.: Советский писатель, 1982. 397 с.
7. Ремарк Е. М. Твори: у 2 т. Київ: Дніпро, 1986. Т. 1. 537 с.
8. Слепухов Г. Художественное пространство и время как объект философско-эстетического анализа. Автореф. дис. канд. фил. наук. М., 1979. 21 с.
9. Философский энциклопедический словарь. М.: ИНФРА – М, 2006. 576 с.

REFERENCES

1. Barbius A. Vohon. Kyiv: Molod, 1974. 303 s.
2. Honchar O. Tvory: v 7 t. Kyiv: Dnipro, 1987. T. 4. 589 s.
3. Humennyi Mykola. Ontolohichno-poetykalni aspekty komparatyvnoho doslidzhennia: monohrafiia. Kyiv: Vyd-vo "Ievshan-zillia", 2017. 214 s.
4. Kratkaiia lyteraturnaia entsyklopedyia: v 9 t. M.: Sovetskaia entsyklopedyia, 1962. T.1. 1088 s.
5. Literaturoznavcha entsyklopediia: v 2 t. Kyiv: Vydavnychiy tsentr "Akademia", 2007. T. 2. 622 s.
6. Motileva T. Roman – svobodnaia forma. M.: Sovetskyi pysatel, 1982. 397 s.
7. Remark E. M. Tvory: u 2 t. Kyiv: Dnipro, 1986. T. 1. 537 s.
8. Slepukhov H. Khudozhestvennoe prostranstvo y vremia kak obekt fylosofsko-estetycheskoho analiza. Avtoref. dys. kand. fyl. nauk. M., 1979. 21 s.
9. Fylosofskiy entsyklopedycheskyi slovar. M.: YNFRA – M, 2006. 576 s.

Aesthetic principles of catharsis and mimesis A. Barbusse, E. Remarque and O. Gonchar)

M. Kh. Humennyi, V. Yu. Humenna

Abstract. The article is devoted to the study of aesthetic principles of catharsis and mimesis in the anti-war novels of A. Barbusse, E. Remarque and O. Honchar. It is proved that catharsis in the analyzed anti-war novels is closely connected with aesthetic, physiological and general psychological aspects. It was found that catharsis in anti-war novels significantly affects their composition, a tense collision of plot lines, which is resolved too tragically. It is traced how, due to the expressive expressiveness of the two-dimensional artistic depiction of events and feelings of the characters, the artists, firstly, diversified the composition of the narrative, and secondly, to rethink the very concept of mimesis. Particular attention is paid to the functioning of the characters, their ideological essence and aesthetic content. The synthesized analytical reflection of time is characterized, which opens opportunities to reveal the essential in the people's life - in its general movement, in individual destinies and characters.

Keywords: *catharsis, mimesis, tragedy, composition, plot, aesthetics, character, space-time model.*

Реалізація стратегії суб'єктивації висловленнями з імплікатурами у промові Дональда Трампа щодо боротьби з коронавірусом

А. Ш. Хамаршек

Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського
Corresponding author. E-mail: lotmail1a_ha_92@hotmail.com

Paper received 30.05.20; Accepted for publication 16.06.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-HS2020-230VIII38-06>

Анотація. Статтю присвячено аналізу промови Дональда Трампа щодо пандемії коронавірусу. Об'єктом аналізу є висловлення з імплікатурами, які аналізуються на предмет особливостей реалізації локальної стратегії суб'єктивації. Стратегія суб'єктивації передбачає намагання політика виокремити себе з-поміж когорти інших політичних діячів. Для реалізації даної стратегії характерне використання тактик звинувачення, знаходження цапів-відбувайлів та застосування емоційно-оцінної лексики. Конверсаційні імплікатури відіграють важливу роль у реалізації стратегії суб'єктивації.

Ключові слова: політичний дискурс, стратегія, імплікатури, тактика, суб'єктивація.

Вступ. У світлі панівної когнітивно-дискурсивної парадигми лінгвістичні дослідження на сучасному етапі приділяють багато уваги лінгвопрагматичним особливостям реалізації стратегій і тактик дискурсів різних типів. У такий спосіб лінгвопрагматика зближується з психолінгвістикою і соціальною психологією. Як підкреслює Л. Р. Безугла, «наразі лінгвопрагматику цікавлять не тільки засоби вираження різноманітних мовленнєвих дій, але і те, чому ці дії реалізуються. Саме в площині дискурсивних стратегій можна знайти відповідь на питання, чому саме мовець здійснює ті чи інші МА в конкретному дискурсі та намагається передати певні імплікатури» [1, с. 74].

Великий пояснювальний потенціал має дискурсивно-стратегічний підхід і в політичній лінгвістиці. Аналіз промов політичних діячів на предмет наявності навмисно прихованих смислів – імплікатур – здатний пролити світло на певні маніпулятивні, суб'єктивістські та популістські прийоми, які застосовуються задля впливу на електорат. Отже, встановлення особливостей реалізації стратегії суб'єктивації висловленнями з імплікатурами в американському політичному дискурсі є актуальним завданням сучасного мовознавства.

Короткий огляд публікацій по темі. Серед науковців сучасності, що займалися вивченням стратегій та здійснювали спробу їхньої класифікації, слід відзначити О. Іссерс, А. Белову, Т. А. ван Дейка, О. Селіванову [4; 2; 3; 5.]. Зокрема, Т. Янко розглядає комунікативну стратегію як усвідомлений вибір комунікативних намірів та розподіл квантів інформації за комунікативними складовими. Дослідниця вважає, що комунікативна стратегія включає в себе: «вибір глобального мовленнєвого наміру, вибір компонентів семантики речення та екстралінгвістичної конституції, визначення обсягу інформації, співвіднесення квантів інформації про ситуацію зі станами свідомості комунікантів і фактором емпатії, визначення послідовності комунікативних складових, налаштування комунікативної структури висловлювання на певний комунікативний режим і жанр» [6, с. 28–53]. Із цього випливає, що стратегія передбачає свідомий вибір мовцем тих чи інших засобів мови і мовлення, в залежності від його комунікативних цілей.

Найбільш поширеною вважається класифікація стратегій Т. А. ван Дейка, який виокремлює три типи: глобальні, локальні та мовленнєві стратегії [3, с. 273–

274]. Оскільки глобальна стратегія визначає когнітивний план спілкування, «загальну організацію певної послідовності дій» [3, с. 272], глобальною стратегією політичного дискурсу доцільно вважати стратегію впливу. На окремих ділянках дискурсу глобальна стратегія втілюється в локальних стратегіях, а на рівні мовленнєвих актів локальна та глобальна стратегії втілюються у мовленнєвій стратегії, яка безпосередньо пов'язана з мовними властивостями висловлень, та відповідає поняттю тактики. Тактика являє собою спосіб реалізації стратегії, що впливає на вибір мовцем засобів здійснення комунікативних дій. Тактика є спектром прийомів реалізації стратегічного задуму, конкретною реалізацією стратегії на певному етапі комунікації.

Аналіз емпіричного матеріалу продемонстрував, що в американському політичному дискурсі імплікатури є характерними для реалізації таких локальних стратегій, як маніпуляція, суб'єктивація, популізм, фасцинація та спрощення інформації. О. Яшенкова вказує на такі основні стратегії політичного дискурсу: «самопрезентація, агітаційна, формування емоційного контролю, інформаційно-інтерпретаційна, аргументативна, маніпулювання, дискредитація, напад, самозахисту тощо» [7 с. 168-170]. Стратегія саморепрезентації виступає ключовою у політичній комунікації. Саме завдяки застосуванню стратегії саморепрезентації політику вдається продемонструвати свої найкращі якості та сформувані позитивний імідж. Ми, наслідуючи приклад західних соціологів, називаємо стратегію саморепрезентації стратегією суб'єктивації.

Метою статті є встановлення лінгвопрагматичних властивостей висловлень з імплікатурами, які стосуються реалізації ними стратегії суб'єктивації в американському політичному дискурсі.

Матеріали і методи. Матеріалом дослідження слугує промова Дональда Трампа на тему пандемії коронавірусу, виголошена в березні 2020 року. Методами дослідження є метод суцільної вибірки, контекстуальний і конверсаційний аналіз та аналіз імплікатур.

Результати та їхні обговорення. Стратегія суб'єктивації дозволяє політику виокремити себе з-поміж когорти інших політичних діячів як того, хто справді може встановити справедливість та забезпечити виконання обіцянок.

Згідно з умовиводами Федеріко Тарагонні, концеп-

ція «політичної суб'єктивації» була заснована у філософії Ганною Арендт, Джудіт Батлер, Ернесто Лаклау і Жак Ранч'є та перетинає безліч теоретичних поглядів. Однак соціологія продовжує не використовувати цю концепцію з кількох причин. Однією з них є антисоціологічна формація концепції: філософи протиставляють її «соціологічному» або «соціократичному» підходу суспільного життя, адже політична суб'єктивація описується як процес, в якому індивіди «виходять» із суспільства [11, с. 117]

Саме ця ідея «виходу із суспільства» перекикається з метою політика виділити себе на фоні інших людей. Реалізація стратегії суб'єктивації дозволяє піднести свою особу над політичним Олімпом та підкреслити власну значущість. У сучасному суспільстві, для якого характерне обожнювання окремих людей (знаменитостей), постає питання про так званий культ особистості. У засобах медіа прослідковується тенденція фокусувати увагу аудиторії на конкретних «персоналіті». Згідно з точкою зору боснійського науковця Адріана Пекотіка, у політиці також існує «Дарвіністська культура», за якою лише найкращі матимуть успіх. Це означає, що політики можуть стати успішними через те, ким вони є, а не завдяки підтримці чи можливостям, які їм дають. Саме тому акцент на особистості політика розширює можливості впливу на електорат [8].

Завуальовуючи мотив зосередити увагу на собі як на єдиній надії суспільства, політик використовує висловлення з імплікатурами, які дозволяють йому передати більший смисл у порівнянні з тим, що було насправді сказано. Саме тому вважаємо за доцільне аналізувати способи реалізації стратегії суб'єктивації через призму висловлень із імплікатурами.

Аналіз імплікатур проводиться з опертям на виокремлені Г. П. Грайсом два типи – конвенційні й конвенційні імплікатури [12, с. 243–265]. Під конвенційністю розуміється відповідність мовних одиниць у дискурсі загальноприйнятому значенню, яке за мовною конвенцією зафіксовано в словниках. Конвенційні імплікатури прив'язані до мовних одиниць, які є тригерами імплікатур. Під терміном «тригер» розуміємо мовні засоби, які викликають інтендування та активацію імплікатури у свідомості комунікантів [9, с. 215]. Виведення конвенційних імплікатур відбувається на основі дискурсивного контексту. Вони не мають мовних тригерів, натомість на їхню наявність адресату вказують певні лексичні одиниці та тактики, які він використовує для виведення імплікатури, – індикатори, проте основним індикатором імплікатури є дискурсивний контекст [1, с. 57].

У промові на тему пандемії коронавірусу Дональд Трамп не лише коментує стан речей у світі та підбадьорює співвітчизників. Він активно застосовує стратегію суб'єктивації, зосереджуючись на власних діях та здобутках у боротьбі з коронавірусом. Починаючи свою промову, Дональд Трамп одразу ж підкреслює, що епідемія коронавірусу в Америці – не його вина:

(1) *Fellow Americans, tonight I want to speak with you about our nation's unprecedented response to the coronavirus outbreak that started in China and is now spreading throughout the world. +> As it started in China, China is guilty. +> No one has ever responded to the threat better than we do now. +> We are governing better than*

the previous government.

Президент Трамп неодноразово називав коронавірус китайським вірусом, звинувачуючи Китай у всесвітніх проблемах, чим викликав обурення політиків всього світу. Іменник *outbreak*, що означає неочікуваний початок чогось неприємного та поганого, та дієслово *started* слугують індикаторами конвенційної імплікатури *Оскільки це почалося в Китаї, Китай винний*. Ця імплікатура відображає тактику знаходження «цапів-відбувайлів» та відводить від самого політика підозри щодо його вини у поширенні хвороби Америки. Крім того, Трамп використовує прикметникове словосполучення *unprecedented response*, яке слугує індикатором імплікатури *Ніхто ніколи не реагував на загрозу краще за нас*. Сучасний світ вже стикався з пандеміями. Наприклад, пандемія вірусу SARS припала на час правління Барака Обами, представника партії-конкурента. Ця пресупозиційна інформація є індикатором конвенційної імплікатури *Ми управляємо країною краще, ніж попередники*. Таким чином реалізується тактика звинувачення опонентів, яка в свою чергу сприяє позитивному враженню про чинного президента на фоні «поганих» опонентів.

Дональд Трамп продовжує підкреслювати свою непричетність до складної ситуації з пандемією та буде таким ланцюжок імплікатур:

(2) *From the beginning of time, nations and people have faced unforeseen challenges, including large-scale and very dangerous health threats. This is the way it always was and always will be. It only matters how you respond, and we are responding with great speed and professionalism +> Humanity has always been threatened by illnesses, so today's situation is not my fault. +> I'm doing everything possible and what I'm doing is the best you could ever get.*

Говорячи про одвічні загрози здоров'ю людства, він використовує ідіоматичні вирази з гіперболізованим значенням *from the beginning of time* та *this is the way it always was and always will be*, які дозволяють вивести конвенційну імплікатуру *Сьогоднішня ситуація – не моя вина*.

Індикаторами імплікатури *Я роблю все можливе і те, що я роблю, – найкраще, що ви могли б отримати*, слугують слова та словосполучення з позитивним оцінним забарвленням *надзвичайна швидкість та професіоналізм*.

Далі Трамп продовжує порівнювати надзвичайні міри, впроваджені американським урядом, зі слабкими, на його думку, спробами боротися з вірусом у Європі:

(3) *And taking early intense action, we have seen dramatically fewer cases of the virus in the United States than are now present in Europe. +> We are acting in a much more efficient way than they do in Europe. +> My government works better than the European one.*

Індикаторами імплікатури *Ми працюємо значно ефективніше, ніж у Європі* слугують словосполучення, які у даному контексті мають позитивне забарвлення: *інтенсивні дії на ранньому етапі* та *незрівнянно менше випадків захворювання*. На основі порівняння кількості захворівших у Америці та Європі вибудовується конвенційна імплікатура *Ваш уряд дбає про вас краще, ніж уряди Європи*.

Описуючи дії Європейського Союзу, президент Трамп використовує дієслово з негативним забарвленням *to fail* щодо заходів проти коронавірусу:

(4) *The European Union failed to take the same precautions and restrict travel from China and other hot spots. As a result, a large number of new clusters in the United States were seeded by travelers from Europe.* +> *The clusters in the US were caused by EU failure in taking precautions. It's all their fault.*

Трамп говорить про те, що випадки коронавірусу, зафіксовані в США, були «посіяні» туристами з Європи. Таким чином, він формує конwersаційну імплікатуру *Випадки коронавірусу в США були спричинені провалом Європейського Союзу у прийнятті запобіжних заходів. Це все – їхня вина.* За допомогою тактики «знаходження цапів-відбувайлів» політик намагається зняти з себе відповідальність за прорив пандемії у США та вигідно виділитися на фоні провальних дій лідерів Європи.

Описуючи власні дії по запобіганню розповсюдження вірусу та боротьби з можливою фінансовою кризою, президент використовує особові та присвійний займенники першої особи однини *I* та *my* (*administration*), тим самим вказуючи на свою виняткову роль у забезпеченні здоров'я та фінансового добробуту усіх американців:

(5) *After consulting with our top government health professionals, I have decided to take several strong but necessary actions to protect the health and well-being of all Americans. My administration is coordinating directly with communities with the largest outbreaks, and we have issued guidance on school closures, social distancing and reducing large gatherings. To ensure that working Americans impacted by the virus can stay home without fear of financial hardship, I will soon be taking emergency action, which is unprecedented, to provide financial relief. I will be asking Congress to take legislative action to extend this relief.* +> *I make decisions that will protect you.*

Тут стратегія суб'єктивізації реалізується разом із стратегією популізму за рахунок конwersаційної імплікатури *Я* *приймаю рішення, які захистять вас.*

Говорячи про можливі фінансові труднощі та превентивні заходи щодо них, Дональд Трамп стверджує, що впроваджена ним економічна політика призвела до того, що економіка Америки стала найвеличнішою у світі:

(6) *Because of the economic policies that we have put into place over the last three years, we have the greatest economy anywhere in the world, by far. Our banks and financial institutions are fully capitalized and incredibly strong. Our unemployment is at a historic low. This vast economic prosperity gives us flexibility, reserves, and resources to handle any threat that comes our way.* +> *During my rule our economy has become the greatest.* +> *While I'm your president, you have nothing to worry about.*

Обставина часу *протягом останніх трьох років* активує пресупозиційне знання про те, що саме три роки

тому Трамп став президентом. Результати своєї політики Дональд Трамп описує епітетами з позитивним емоційним забарвленням *the greatest, fully capitalized, incredibly strong*. Використання найвищого ступеню порівняння прикметника та обставин міри ще більше підкреслюють виключне становище американської економіки. Вони, разом із пресупозиційним знанням про період президентства Дональда Трампа, слугують індикаторами імплікатури *Протягом мого правління наша економіка стала наймогутнішою.* Описуючи тогочасний стан економіки як *величезне економічне процвітання*, Трамп говорить, що це дає їм змогу впоратися з будь-якими небезпеками, що з'являться на шляху. Таким чином, він вибудовує другу імплікатуру у ланцюжку: *Поки я ваш президент, вам не варто переїматися.*

Президент активно використовує стратегію суб'єктивізації разом із стратегією популізму, підкреслюючи, що саме він є той, хто безперервно дбає про щастя американців:

(7) *I will never hesitate to take any necessary steps to protect the lives, health, and safety of the American people. I will always put the well being of America first.* +> *I am the president, who takes full care of you, Americans.*

Реалізувати ці стратегії йому дозволяє використання імплікатури *Я – той президент, який повністю покідується про вас, американці.* Індикаторами цієї імплікатури слугують особові займенники першої особи однини та ідіоматичний вираз *put something first*, який означає «вважати когось або щось більш важливим, ніж будь-що інше» [10].

Завершує свою промову президент словами, які апелюють до серцець американців:

(8) *God bless you, and God bless America.* +> *God is with us. He will help us in this fight with the virus.*

Оскільки це дуже релігійна нація, Дональд Трамп використовує стратегію фасцинації, згадуючи про Боже благословення для Америки. Таким чином він показує, що поділяє релігійні погляди свого народу та продукує імплікатуру *Бог з нами. Він допоможе нам у боротьбі з вірусом.*

Висновки. Аналіз емпіричного матеріалу показав, що стратегія суб'єктивізації є характерною для американського політичного дискурсу та реалізується за допомогою тактик звинувачення, знаходження цапів-відбувайлів та використання емоційно-оцінної лексики. Імплікатури відіграють важливу роль у реалізації стратегії суб'єктивізації, яка реалізується у комплексі зі стратегіями популізму і фасцинації. Для проаналізованої промови характерне використання конwersаційних імплікатур, в той час, як конвенційні імплікатури відсутні. Індикаторами імплікатур найчастіше виступають особові займенники першої особи однини, які підкреслюють виняткову роль промовця у виконанні тих чи інших заходів, та лексика з позитивним (для опису досягнень промовця) та негативним (для опису діяльності опонентів) емоційним забарвленням.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безугла Л. Р. Теоретико-методологічні засади лінгвопрагматичних досліджень дискурсу. Від слова до діла: лінгвопрагматика дискурсу. Вінниця: Нова Книга, 2020. С. 16–75.
2. Белова А. Д., Комунікативні стратегії і тактики: проблеми систематики. Мовні і концептуальні картини світу: зб.наук.пр. Київ: КНУ ім. Т.Шевченка, 2004. С. 11-16.
3. Дейк Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация. Москва, 1989. 307с.

4. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Москва: Издательство ЛКИ, 2008. 288 с.
5. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми. Полтава, 2008. 712 с.
6. Янко Т. Е. О понятиях коммуникативной структуры и коммуникативной стратегии. Вопросы языкознания, 1999. № 4. С. 28-53.
7. Яшенкова О. В. Основи теорії мовної комунікації. Навчальний посібник. Київ: Видавничий центр «Академія», 2010. 312 с.
8. Adrian Pecotic. Cults of Personality and Where to Find Them. Psychology today: Synapsis, Sanity, Society. 2019. URL: [https://www.psychologytoday.com/us/blog/synapsis-sanity-](https://www.psychologytoday.com/us/blog/synapsis-sanity-society/201906/cults-personality-and-where-find-them)
9. Brown P., Levinson S.C. Politeness: Some universals in language usage. Cambridge : Cambridge University Press, 1988. 345 p.
10. English Collins dictionary. URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/put-someone-first>
11. Federico Tarragoni. Du rapport de la subjectivation politique au monde social. Les raisons d'une mésentente entre sociologie et philosophie politique. Dans Raisons politiques, 2016. N° 62. P. 115–130.
12. Grice H. P. Logik und Konversation. Handlung, Kommunikation, Bedeutung. Frankfurt : Suhrkamp, 1993. S. 243–265.

REFERENCES

1. Bezuglaia, L. R. Theoretical and methodological foundations of linguopragmatic studies of discourse // Vid slova do dila: lingvopragmatyka diskursu, 2020. Vinnytsya: Nova Knyga, P. 16–75.
2. Byelova A. D. Communicative strategies and tactics: problems of taxonomy // Movni i konceptualni kartyny svitu: zb.nauk.pr, 2020.. Kyiv: KNU im. T.Shevchenka, P. 11-16.
3. Dejk, T. A. Language. Knowledge. Communication, 1989. Moscow: Progress, 307 p.
4. Issers O. S. Communicative strategies and tactics of Russian speech, 2008. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 288 p.
5. Selivanova O. O. Modern linguistics: directions and problems, 2008. Poltava, 712 p.
6. Yanko T. E. On the concepts of communicative structure and communicative strategy // Voprosy yazykoznaniiya, 1999, № 4. P. 28-53.
7. Yashenkova O. V. Fundamentals of the theory of language communication // Navchalnyj posibnyk, 2010. Kyiv: Vydavnychyj centr «Akademiya», 312 p.

Realization of the subjectivation strategy by means of utterances with implicatures in Donald Trump's speech on coronavirus control

A. Sh. Khamarshekh

Abstract. The article aims to analyze Donald Trump's speech on coronavirus control. The object of the analysis is utterances with implicatures that are studied on peculiarities of the implementation of a local strategy of subjectivation. Using the subjectivation strategy, a politician attempts to stand out from the crowd of other politicians. The speech means that are used for the strategy realisation are the following: a tactic of accusing, a tactic of finding a scapegoat, and emotional-evaluative vocabulary. Conversational implicatures play a significant role in realisation of the subjectivation strategy.

Keywords: political discourse, strategy, implicatures, tactic, subjectivation.

Міф як засіб концептуалізації художнього простору творів Бернара Вербера

І. В. Кривенець

Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
Corresponding author. E-mail: irene_85@bigmir.net

Paper received 13.06.20; Accepted for publication 25.06.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-HS2020-230VIII38-07>

Анотація. У статті представлено міфокритичний аналіз художнього простору роману французького письменника-фантаста Бернара Вербера «Le Papillon des étoiles». Проведене дослідження дозволило практично обґрунтувати концептотворчу роль міфу у творі, визначити мовні засоби його індивідуально-авторської інтерпретації. У тексті наявні чисельні ремінісценції та алюзії на міфологічні та біблійні сюжети. Міфологічний інтертекст реалізується у творі використанням міфологем та міфонімів, які, в свою чергу, імплікують чисельні текстові концепти. Встановлено, що концептуальний простір роману «Le Papillon des étoiles» характеризується імплікацією концептів антонімічних за своїм значенням, що представлено у роботі як подвійні гештальт-концепти *ДОБРО/ЗЛО, БОГ/ДИЯВОЛ, РАЙ/ПЕКЛО, НАРОДЖЕННЯ/СМЕРТЬ, ЖІНКА/ЧОЛОВІК*.

Ключові слова: міф, міфокритичний аналіз, концепт, концептуальний простір, міфологема, міфонім, алюзія, ремінісценція.

Вступ. У сучасній літературі загалом та постмодерністського напрямку зокрема, міф виступає дієвим засобом та інструментом конструювання оповідного художнього простору, у якому зливаються індивідуально-авторська думка та культурний досвід людства, що закладений у міф. Так, О. Турган зазначає, що «у кожному творі органічно поєднуються два нашарування художньої культури: свідомість народно-міфологічна та авторська» [12, с.3]. Творення індивідуальних картин світу у художніх текстах, засоби імплікації міфу у літературу ХХ-ХХІ ст. та інші питання неоміфологізму стали об'єктом наукових розвідок багатьох сучасних вітчизняних та закордонних дослідників (Ж. Дюран, П. Брюнель, Дж. Кемпбел, О. Колесник, О. Лосев, С. Мелетинський, О. Поріцька та ін.). Вивчення місця, ролі, засобів імплікації міфу в певних літературних жанрах, зокрема у фантастиці (на матеріалі якого вже здійснено наукові розвідки А. Брітікова, Е. Нейолова, Т. Чернишової та ін.) наразі видається особливо слухним та обумовлює **актуальність** нашої роботи.

Власне бачення світу, специфіку його створення та принципи функціонування можна віднайти у творчості сучасного французького письменника-фантаста Бернара Вербера. Неоміфологізм його творів («Les Thanatonautes», трилогія «Le Cycle des dieux», «Le Miroir de Cassandre», «Le Sixième Sommeil», «Depuis l'au-delà», «La Boîte de Pandore» та ін.) вже виступав предметом вивчення вітчизняної дослідниці О.С. Семенець, яка застосувала методіку «перетину міфокритики з рецептивною теорією та теорією інтертекстуальності» [12, с.185]. У нашій роботі ми ставимо за **мету** обґрунтувати концептотворчу функцію міфу та виокремити мовні засоби його індивідуально-авторської інтерпретації у літературній прозі Б. Вербера.

Досягнення поставленої мети передбачає виконання наступних **завдань**:

- проаналізувати теоретичні доробки з міфопоетики та ознайомитися із особливостями міфокритичного прочитання твору;
- виокремити необхідну понятійну базу для здійснення дослідження;
- описати мовні засоби реалізації текстових

концептів, що є частиною неоміфологічної картини світу письменника;

- виявити неоміфологічні тенденції художньої прози Б.Вербера.

Об'єктом дослідження виступають міфологічні сюжети та міфологеми, що реалізуються у романі Б. Вербера «Le Papillon des étoiles».

Огляд публікацій за темою. Дослідження місця й ролі міфу в архітектоніці художнього тексту вивчається здавна, адже більшість вчених (М. Еліаде, Ж.-І. Таж'є, В. Топоров та ін.) схиляються до думки, що кожному твору притаманний міфологічний контекст, реалізований у вигляді міфологем, які, в свою чергу, поєднуються у міфи. Провідні лінгвісти з міфопоетики та міфокритики (Ф.В. Шеллінг, К.-Г. Юнг, С. Мелетинський, О. Лосев та ін.) переконані у несвідомому запозиченні письменниками міфологічних мотивів, сюжетів, тенденцій тощо у їхній творчості, адже «міф може розглядатися як особлива знакова система, що репрезентує архаїчну концептуальну модель світостворення» [10, с. 84]. У словниковій статті «Енциклопедії сучасної України» подано наступне тлумачення міфу – «(від грец. μῦθος – слово, мова, сказання) розповідь, що відтворює у вербальній формі та фіксує в колективній пам'яті архаїчні вірування давніх народів, специфіку та особливості їхніх релігійно-містичних уявлень щодо походження людини та світу; оповідання про богів, духів, обожнюваних героїв та першопредків, що ведуть свій родовід ще з первісного суспільства; специфічний спосіб сприйняття та пояснення механізму взаємодії людини, суспільства та природи; модель спрощеної, переважно ірраціональної, але цілісної інтерпретації картини світу; витвір народної фантазії, у якому явища природи або культури подають і трактують у формі наївного уособлення; неправдиві, некритичні, відірвані від дійсності концепції та уявлення» [4.]. У нашому дослідженні пристаємо до думки С.О. Кошарної про те, що в основу міфологізації покладено ментальні установки [], колективні уявлення етносу» та розглядаємо міф як засіб концептуалізації світу, а в проєкції на художній простір творів Б. Вербера – як «елемент міфологічної когнітивної парадигми» (за

О.О. Кошарною) концептуальної картини світу письменника та концептуального простору його творів.

Використання стародавніх легенд, біблійних та міфологічних сюжетів у творах літератури – явище не нове, але його переосмислення з позиції когнітивної лінгвістики з урахуванням жанрової специфіки твору надає можливість відкрити нові межі пізнання художньої творчості. Дослідження концептотворчої функції міфу у творчості Б. Вербера передбачає звернення до чисельних тлумачень цього поняття, серед яких найпоширенішим є розуміння міфу як «античного, біблійного й іншого переказу, сказання про створення світу і людини, розповіді про діяння древніх, про грецьких і римських богів і героїв» [2]. Натомість, у словниковій статті Літературознавчої енциклопедії пропонується більш розгорнуте й філософсько-когнітивне його розуміння – «універсальна чуттєва дійсність, структурована за людським світосприйняттям, не ідентична довікллю, однак кожен, хто перебуває в її межах, вважає її єдиною можливою, справжньою, тому втрата міфу відповідає втраті сенсу життя» [6]. З плином часу, розвитком суспільства та його світогляду, міф втратив «універсальність свого впливу на людську свідомість», проте укорінився у людській свідомості як архетип й через образи та ідеї має свій вплив на сучасне мистецтво [там само]. Міфокритичне прочитання літературного твору передбачає звернення до міфопоетики, яку спираючись на дисертаційне дослідження О.С. Киченко розуміємо як «семантичну трансформацію одного типу мистецтва в інший» та «світоглядну установку автора» [8, с.22-24]. Для нашого дослідження, що здійснено на **матеріалі** твору французького письменника-фантаста Б. Вербера, саме перехід класичних міфологічних сюжетів у текстовий простір сучасного фантастичного роману, експліцитні та імпліцитні засоби реалізації міфу через концепти – предмет нашого наукового інтересу. У розвідці застосовуємо **міфопоетичний аналіз** роману Б. Вербера «Le Papillon des étoiles», запропонований М. Зуєнко, який передбачає такі чотири етапи: 1) виокремлення запозичених письменником із міфології міфів, образів, мотивів, використаних окремих композиційних та сюжетних ходів міфу для організації художнього світу власного твору; 2) аналіз переосмисленого письменником міфологічного матеріалу; 3) визначення функції міфу в тексті; 4) окреслення значення запозиченого міфологічного матеріалу для створення художньої картини світу митця. [5, с. 22].

Результати та їх обговорення. Для літератури періоду постмодернізму характерне уживання різних видів інтертексту. Так, для науково-фантастичної літератури ХХ – початку ХХІ характерна «трансформація жанрової форми», якій в значній мірі властива інтертекстуальність, що додає творам наукового та філософського відтінків [Калашник. Роль міфу]. У художньому просторі творів Б. Вербера особливе місце посідає ремінісценція на міфологічні та біблійні сюжети, які ми вважаємо припустимим ототожнити в межах цього дослідження, розглядаючи біблійні оповідання як міфологічні. Понятійна автономія імплікованих у його творах ремінісценцій лежить в основі постмодерністського новаторства Б. Вербера, формує його неоміфологічне бачення, в якому міф виступає формою

втілення ідеї, головної думки, концепту. Саме розуміння міфу як форми притаманне західноєвропейським науковим студіям, зокрема описано в роботі французького семіолога Р. Барта «Избранные работы: Семиотика: Поэтика» [1]. Дослідник переконалий: міф – це комунікативна система, повідомлення, а відповідно, не може бути ані концептом ані ідеєю, лише формою. Це розуміння ми поділяємо й використовуємо як аксіому у вивченні неоміфологічного простору творів Б. Вербера, зокрема роману «Le Papillon des étoiles».

Для аналізу концептотворчої функції міфу та засобів його реалізації як інтертексту в романі «Le Papillon des étoiles» необхідно також конкретизувати значення понять «концепт» та «міфологема». Послугуючись словниковою статтею «Короткого словника когнітивних термінів» (1996) розуміємо «концепт» як «термін, що служить для пояснення одиниць ментальних або психічних ресурсів нашої свідомості і тієї інформаційної структури, яка відображає знання і досвід людини, оперативна змістова одиниця пам'яті, ментального лексикону, концептуальної системи і мови мозку, всієї картини світу, відображеної в людській психіці» [11]. У роботах деяких вітчизняних та російських дослідників (О.І. Бикова, І. Костюк, Є.В. Матвієнко, О.Н. Ракітіна) концепт співвідноситься й отожднюється із міфологемою, адже він «є складною структурою, яка становить синтез індивідуально-авторського розуміння з традицією його загальноприйнятого <...> вживання, а також із загальнолюдською, первісно міфологічною моделлю світу» [9, с. 411]. Тотожність понять «концепт» та «міфологема», на нашу думку, є частковою, адже поняттєвий складник другої є більш обмеженим, таким, що виходить саме із міфологічного дискурсу. Тому, видається доречним розглядати міфологеми як «уламок міфу, міфему, що втратила свої автохтонні характеристики та функції», а у фольклорному тексті сприймається як вигадка, сюжетна схема, що вже стала традиційною [6, с.54]. Міфологема поширена в художній літературі на рівні асоціацій із міфічними претекстами, алюзіями, ремінісценціями, цитатами тощо.

У романі «Le Papillon des étoiles» йдеться про пошук героями іншої планети для створення на ній нової людської цивілізації. Головний герой роману, Ів Крамер, керівник відділу космічного агентства «Інновації та перспективи», переконалий, що людство приречене на самознищення. Він вирішує побудувати величезний сонячний вітрильник «Papillon des étoiles» – «Зоряний метелик» (Тут і далі переклад наш. – І.К.), який зможе пересуватися у космічному просторі протягом століть та вмістити у собі 144000 пасажирів для створення нового кращого суспільства на іншій планеті в іншій сонячній системі. За допомогою відомої яхтсменки Елісабет Малорі, яку він сильно травмував через своє неухвалне керування автомобілем, і яка через це опинилась паралізованою, а також завдяки фінансуванню цього проекту багатієм на ім'я Габріель Мак Намарра, вдається реалізувати задумане.

Міфопоетичний аналіз роману починаємо із визначення головної ідеї твору, що полягає у втечі головних героїв від реального світу через його занепад та надії на створення нової кращої людської цивілізації на іншій планеті. Цілком ймовірно видається імпліцитна реалізація у романі біблійного інтертексту, а саме

ремінісценції на оповідання з першої книги Біблії Старого Завіту про ковчег Ноя – корабля, що був побудований за Божою вказівкою для порятунку від Всесвітнього потопу [3]. Варто зазначити, що відсилання читача до «Книги книг» є найбільш частотним у романі «Le Papillon des étoiles», а покладена у сюжет Біблії історія про створення людства, що відображає міфологічне мислення людини, дозволяє нам виявити кореляцію між міфологічним та біблійним дискурсами. Такий підхід уможливує також дослідити чисельні біблеїзми (тут міфологеми) у романі через призму міфопоетичного аналізу, а особливості їхнього уживання як ознаку новаторської міфосвідомості автора.

Архітектоніка роману «Le Papillon des étoiles», тобто його будова, має три частини, у яких ступінь та інтенсивність використання міфологічних сюжетів суттєво відрізняється. Так, у першій частині твору, що має назву «L'ombre d'un rêve» описано постановку проблеми: моральна деградація суспільства, зневіра науковця Іва Крамера у можливості врятувати людство, змінити хід його історії та переконання головного героя у тому, що єдиний порятунок – це втеча. Свою місію він вбачає у тому, щоб побудувати величезних розмірів космічний корабель, на якому розмістити людей добровольців, а також по два представники з усього різноманіття тваринного світу, зразки рослинного світу та відправитись у багатостолітню мандрівку космічними просторами. Алюзія на оповідання про ковчег Ноя імплікована у текст виключно із врахуванням письменником популярності цього біблійного сюжету, на який вказують лише такі міфологеми як «втеча», «човен», а також парна кількість тварин для подальшого їх розведення. Уведення на початку роману алюзії на міф дозволяє визначити як головну ідею твору – кінець старого устрою та створення нового, – так і сформулювати її у вигляді подвійного гештальт-концепту (далі ПГК) *СМЕРТЬ/НАРОДЖЕННЯ*.

Варто згадати й те, яким чином прийшла ця ідея до Іва Крамера:

Il se souvint d'une phrase de son père: « Les papillons sont toujours attirés par la lumière. » [15, с. 13] <...> Il se souvint d'une autre phrase de son père: « Nous serons sauvés par la lumière. » [15, с. 14].

Концептуально важливу роль відіграє образ батька головного героя – Жюля Крамера, який постає в чисельних ретроспекціях у тексті твору, а саме у спогадах свого сина. Так, науковець пригадав фразу, яку часто чув в дитинстві від свого батька. Її переосмислення через призму свого життєвого досвіду дозволило знайти необхідне йому рішення. У наведеному прикладі використано міфологему *papillon* (m. n.) – «метелик», яка, з одного боку, є складовою стилістичної фігури алюзії, що натякає на міф про Ікара, а з іншого – символізує душу у давньогрецькій міфології. [14, с. 304]. Ів Крамер, людина дуже освічена й дещо сентиментальна водночас, чудово бачить й розуміє цю поняттєву бінарність символу метелика. Згодом, на діловій зустрічі, побачивши метелика, що б'ється у вікно, він сказав

своєму партнерові, що цей метелик – його покійний батько. Ця алегорія надихає його назвати космічний корабель «Le Papillon des étoiles» та набуває вже концептуального значення у романі. Одного разу Ів навіть почув шепіт свого батька:

Il entendait sa voix qui murmurait en lui: Chenille, change, métamorphose-toi en papillon. Papillon, déploie tes ailes et envole-toi vers la lumière [15, с. 52].

Так, міфологема метелика (*papillon* n.m.), яка символізує у романі вічність людської душі (*métamorphose-toi* – перетворися), уособлює образ божественний, містичний, нечіткий і тому когнітивно-багатогранний. Голос, який нашіптує у межах даної сюжетної лінії, є ремінісценцією на голос Бога, що наказав Ною збудувати корабель. Тим не менш, автор дає змогу читачеві визначити самостійно, що саме може означати «метелик»:

— ... *Vous posez la question à votre ange gardien ?*

— *Ou à mon lutin, ou à mon inconscient ou à Dieu ou à l'univers [15, с. 69].*

Б. Вербер застосовує фігуру перелічення міфологем (*lutin* (m.n.) – лепрекон, *inconscient* (m.n.) – підсвідомість, *Dieu* (m.n.) – Бог, *univers* (m.n.) – всесвіт) немов висловлюючи повагу до всіх релігій та вірувань, адже створюючи образ Іва Крамера він поєднує почуття та розум, містичне й наукове, духовне (науковець має віру) з матеріальним (науковець не має чітко вираженої релігійної позиції). Так, використання міфологем *ange gardien* (m.n.), *lutin* (m.n.), *inconscient* (m.n.), *Dieu* (m.n.), *univers* (m.n.) виступають експліцитними засобами реалізації концепту *ДУХОВНЕ*, а образ науковця Іва Крамера вважаємо імпліцитним засобом втілення концепту *НАУКА*. Подальше розгортання цих концептів реалізує, притаманну для художнього простору Б. Вербера, антонімічну пару – ПГК *ДУША/РОЗУМ*.

Друга частина роману має назву «Le village dans l'Espace» та оповідає про створення на борту космічного корабля великого селища *Paradis-Ville*, де всі живуть у злагоді та мирі. Там не існує соціальної ієрархії, жодної з форм влади, кожен із жителів має та сумлінно виконує свої обов'язки. Всередині космічного судна пишний рослинний покрив, утворилися річки та гори, розмножились тварини, комахи, риби, птахи. Проте утопія не триватиме вічно, у селищі трапився перший злочин. Ів Крамер та його команда були змушені відтворити земний суспільний устрій, створити законодавчу систему, суди тощо. Це докорінно змінило атмосферу життя у селищі, з'явилося багато невдоволених і, врешті, призвело до заколоту. Колишня асистентка Іва Крамера, вірна йому та спільній меті людина на ім'я Сатін Вандербілд очолила групу повстанців. Охоплені бажанням повернутись на Землю, вони викрали космічну капсулу, що була побудована для висадження пасажирів на новій планеті. Наступне тисячоліття на кораблі – це чергування мирних часів та запеклих війн, що призвело до значних пошкоджень судна, вітрила якого до того ж постраждали від метеоритів. Врешті, із 144000 пасажирів вижило лише шестеро.

Так, у другій частині роману можна спостерігати реалізацію ПГК *ДОБРО/ЗЛО*, яка має вербальне втілення у власних назвах, зокрема у топонімі *Paradis-Ville*. Перша складова назви міста – міфонім *Paradis* (m. n.) – «Рай», символізує утопічне життя людей на борту корабля, цілковите щастя та ідилію. Водночас, для читача знайомого із біблейськими оповіданнями, зрада Сатін Вандербілд може бути алюзією на зраду Бога Сатаною, адже очевидно є фонетична співзвучність антропоніму *Satine* та міфоніму *Satan*. Повернення

героїні з групою невдоволених людей на Землю, де паує хаос, епідемії, війни, асоціюється із пеклом. Водночас, Б. Вербер намагається донести до читача, в тому числі не віруючого, що кожен з нас має свої вади та гріхи. На цьому наголошує у своїй промові до жителів міста *Paradis-Ville* місцевий психіатр:

Je pense moi aussi que dans la révolte de Satine il y avait un besoin de mettre du désordre dans l'ordre, de laisser parler les instincts de mort et de destruction. De se défouler. Ces instincts existent en nous et il ne sert à rien de les nier [15, с. 169].

Таким чином, використання міфонуіму *Paradis* та антропоніму *Satine*, що є алюзією на міф, реалізує ПГК *РАЙ/ПЕКЛО*, який, в свою чергу, розгортається у ПГК *ДОБРО/ЗЛО*.

Найбільше прив'язка до міфу відчувається саме у третій частині роману, яка має назву «*Arrivée en planète étrangère*». За сюжетом, після довготривалого польоту на борту космічного корабля залишилось лише шість пасажирів: одна молода жінка та п'ять чоловіків. Нарешті, знайдено придатну для життя планету і, щоб на неї потрапити на двомісній ракеті, потрібно для жінки на ім'я Елізабет 15 (прізвисько Еліт) обрати одного чоловіка. Так, Еліт та Адріан 18 прибувають на нову планету, де живуть істоти, що нагадують динозаврів. Хлопець та дівчина, за допомогою взятих з собою стовбурових клітин, відтворюють флору та фауну, яка була на планеті Земля. Проте, через постійні сварки, незважаючи на велику місію – продовжити існування людського роду, Еліт вирішує покинути Адріана та йде від нього. Згодом, хлопець знаходить дівчину мертвою від укусу змії та впадає у розпач. Він отримує підказку із книги «*Planète étrangère: mode d'emploi*», яку написав Ів Крамер та вирішує створити жінку, використовуючи стовбурові клітини зі свого ребра. Дівчинка отримує ім'я Ея та згодом має дивну манеру вимовляти слова, зокрема людські імена. Коли Адріан вирішує розказати їй історію космічної мандрівки, причини втечі з Землі, життя на космічному кораблі та народження самої дівчинки, вона виявляє неабиякий інтерес, ставить запитання та постійно перекручує імена. Так, до Адріана

вона звертається Адам (алюзія на першого чоловіка згідно Біблії), Іва, який від початку створив проект та корабель, вона називає Яхве (алюзія на ім'я Бога за єврейською Біблією), Сатін замінює на Сатан (алюзія на сатану), а себе дівчинка нарікає Єва (алюзія на першу жінку за писанням у Біблії). У тексті знаходимо й інші міфологеми, що слугують алюзіями на «Святе писання»: *pomme* (f.n.) – яблуко, *serpent* (m.n.) – змія та ін. та, які надають науково-фантастичному роману філософського відтінку.

Розгортання концептуального простору у третій частині твору надзвичайно розгалужене та багато у чому залежить від міфологічної картини світу читача, тобто його обізнаності з міфічними оповіданнями різних культур. Очевидною залишається імплікація у тексті ідей, виражених концептами антонімічних за значенням, а саме ПГК *ДОБРО/ЗЛО*, який, в свою чергу має концептуальні відгалуження *БОГ/ДИЯВОЛ*, *ЖИТТЯ/СМЕРТЬ*, *ЖІНКА/ЧОЛОВІК*.

Висновки. Проведене дослідження дозволило практично підтвердити концептотворчу роль міфу у романі «*Papillon des étoiles*», яка реалізується використанням міфологем, що, в свою чергу, виступають алюзіями та ремінісценціями на міфологічні сюжети. До того ж, «відлуння міфу» у творі надає реалізованим концептам саме філософського відтінку, що дозволяє нам виокремити чисельні ПГК. Можна стверджувати, що міф у романі покладено в основу сюжету, адже саме двосвіття бере початок ще з античної міфології, а циклічність часу, його рух по спіралі – ознаки міфологічного хронотопу. Неоміфологізм Б. Вербера характеризується філософським баченням міфологічних сюжетів, їх переосмисленням але водночас сприйнятті як першооснови, аксіоми, яку треба допомогти усвідомити сучасній людині.

Необхідність подальшого дослідження ролі міфу та засобів його імплікації у сучасних творах загалом, та наукової фантастики зокрема, вбачається у зростанні наукового інтересу до осмислення філософської, комунікативної, прагматичної та когнітивної природи будь-якого художнього тексту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барт Р. Избранные работы: Семиотика: Поэтика. М.: Прогресс, 1989. 616 с.
2. Бібліотека української літератури. Літературознавчий словник-довідник. За ред. Р. Т. Гром'яка, Ю. І. Коваліва, В. І. Теремка. Київ: ВЦ «Академія», 2007. С. 86.
3. Біблія або Книги Святого Письма Старого й Нового Заповіту [Текст]: із мови давньоєврейської й грецької на українську дослівно наново перекладена. Пер. І. Огієнко. К.: Українське Біблійне Товариство, 2002. 1159 с.
4. Енциклопедія Сучасної України. Т. 21: «Мікро-Моя». Редкол.: І.М. Дзюба, М.Г. Железняк та ін.; Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, Наукове товариство імені Шевченка. Київ, 2019. 712 с.
5. Зуєнко М. Проблеми міфопоетичного аналізу ліричного твору. К.: Філологічні науки, 2012. № 10. С. 21-25.
6. Літературознавча енциклопедія: У двох томах. Т.2. Авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. К: ВЦ «Академія», 2007. 624 с.
7. Калашнік А. В. Роль міфу у моделюванні соціальної реальності наукової фантастики. Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії, 2011. Вип. 45. С. 258-265.
8. Киченко А. С. Мифопоэтические формы в фольклоре и истории русской литературы XIX века. Черкассы: Изд-во Черкасского университета, 2003. 372 с.
9. Костюк І. Міфологема: історія поняття науковому дискурсі. Вісник Львівської національної академії мистецтв. №22, 2011. С. 405 – 416.
10. Кошарная С.А. Миф и язык: Опыт лингвокультурологической реконструкции русской мифологической картины мира. Белгород: 2002. 84 с.
11. Краткий словарь когнитивных терминов. Под общей редакцией Е. С. Кубряковой. М.: Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1997. 245 с.
12. Семенец О.С. Неомифологізм Бернара Вербера в романе «Последний секрет». Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации» Т. 27 (66). No 2., 2014. С. 185-191.
13. Турган О. Українська література к. XIX – поч. XX ст. і античність (Шляхи сприйняття і засвоєння). Київ: [б.в], 1995. 174 с.
14. Dictionnaire de la Fable ou mythologie grecque, latine, égyptienne, celtique, persanne, syriaque, indienne, chinoise, scandinave, africaine, américaine, iconologique, etc ...

indienne, chinoise, mahométane, slavone, scandinave, africaine, américaine, ... Paris, Le Normant, 1823, 2 volumes in-8°, XX-838. 860 p.

15. Werber B. Papillon des étoiles. Editeur: Albin Michel, 2006. Collation, 243 p.

REFERENCES

1. Bart R. Selected Works: Semiotics: Poetics. M.: Progress, 1989. 616 s. Brief Dictionary of Cognitive Terms. Under the general editorship of E.S. Kubryakova. M.: Filol. Moscow State University named after M.V. Lomonosova, 1997. 245 p.
2. Bible or Books of the Holy Scriptures of the Old and New Testaments [Text]: literally re-translated from Hebrew and Greek into Ukrainian. Per. I. Ogienko. K.: Ukrainian Bible Society, 2002. 1159 p.
3. Brief Dictionary of Cognitive Terms. Under the general editorship of E.S. Kubryakova. M.: Filol. Moscow State University named after M.V. Lomonosova, 1997. 245 s.
4. Encyclopedia of Modern Ukraine. Vol. 21: "Micro-Mine". Editor: I.M. Dziuba, M.G. Zheleznyak and others; Institute of Encyclopedic Research of the National Academy of Sciences of Ukraine, Shevchenko Scientific Society. Kyiv, 2019. 712 p.
5. Library of Ukrainian literature. Literary dictionary-reference book. For order. RT Gromyak, YI Kovalev, VI Teremko. Kyiv: VC "Academy", 2007. 86 p.
6. Kalashnik AV The role of myth in modeling the social reality of science fiction. Humanitarian Bulletin of the Zaporizhia State Engineering Academy, 2011. Issue. 45. pp. 258-265.
7. Kichenko A.S. Mythopoietic forms in folklore and the history of Russian literature of the 19th century. Cherkasy: Publishing House of Cherkasy University, 2003. 372 p.
8. Kosharnaya S.A. Myth and language: The experience of linguocultural reconstruction of the Russian mythological worldview. Belgorod: 2002. 84 p.
9. Kostyuk I. Mythologeme: the history of the concept of scientific discourse. Bulletin of the Lviv National Academy of Arts. №22, 2011. pp. 405 - 416.
10. Semenets O.S. The neo-mythology of Bernard Werber in the novel «The Last Secret». Scientific notes of Taurida National University. IN AND. Vernadsky. Series «Philology. Social communications» T. 27 (66). No 2. pp., 2014. 185-191.
11. Turgan O. Ukrainian literature of the XIX century - post. XX century i antiquity (whores sprynyattya and mastery). Kiev: [b.v], 1995. 174 p.
12. Zuenko M. Problems of mythopoetic analysis of a lyrical work. K.: Philological Sciences, 2012. № 10. pp. 21-25.

Myth as a means of conceptualizing the artistic space of Bernard Werber's works

I. V. Kryvenets

Abstract. The article presents a mythocritical analysis of the artistic space of the novel «Le Papillon des étoiles» by the French science fiction writer Bernard Werber. The conducted research allowed to practically substantiate the conceptual role of the myth in the work, to determine the linguistic means of its individual-authorial interpretation. The text contains numerous reminiscences and allusions to mythological and biblical themes. Mythological intertext is realized in the work using mythologists and mythonyms, which, in turn, imply numerous textual concepts. It is established that the conceptual space of the novel «Le Papillon des étoiles» is characterized by the implication of concepts antonymous in its meaning, which is presented in the work as double gestalt concepts GOOD / EVIL, GOD / DEVIL, PARADISE, HELL, BIRTH / DEATH.

Keywords: myth, mythocritical analysis, concept, conceptual space, mythologism, mythonym, allusion, reminiscence.

Лінгвістичний потенціал біосеміотики в дослідженні знакових систем

І. А. Ливицька

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна
Corresponding author. E-mail: inna.livytska@gmail.com

Paper received 08.06.20; Accepted for publication 22.06.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-HS2020-230VIII38-08>

Анотація. У статті розглянуто процес становлення біосеміотики (глобальної семіотики або кіберсеміотики) як нового наукового напрямку, простежено причини виникнення та розкрито потенціал біосеміотики в дослідженні знакових аутопоетичних систем. З'ясовано сутність біосеміотики як науки про знакові системи органічного походження та статус біосеміотики в гуманітарній парадигмі сьогодення. Аналітико-інтерпретативний метод у поєднанні з історичним методом дослідження дозволив прослідкувати хронологію біосеміотики та її сучасний стан. Встановлено, що завдяки синергії біології з семіотикою, філософією та естетикою, сучасна теорія знаку розширила свій фокус дослідження органічних систем (Томас Себіок) та почала називатися «біосеміотикою». Зроблено висновок про необхідність дослідження нарративного дискурсу з позицій біосеміотики.

Ключові слова: Томас Себіок, наратологія, глобальна семіотика, кібер-семіотика.

Вступ. Сучасний стан гуманітарних досліджень знакових систем визначається впливом семіотичних досліджень, представлених працями Т. Sebeok, J. von Uexküll, P. Copley, V. Alexander, в яких інтегровано різні сфери наукового знання (біологію, лінгвістику, психологію та філософію) у відносно цілісний підхід під назвою біосеміотика» [19:с. 39]. Проте, сутність біосеміотики та її потенціал для лінгвістичного дослідження потребують окремого розгляду.

Актуальність теми визначається синкретичним характером сучасної семіотичної теорії та теорії нарративу, яка набуває цілісності в біосеміотичному ракурсі. Важливим в процесі дослідження біосеміотики постає розкриття взаємозв'язків семіотики з структуралізмом, біогерменевтикою, біо-семантикою, біо-риторикою, біологією, біо-лінгвістикою тощо. Недостатня розробленість теоретичного арсеналу біосеміотики як глобально-наукового напрямку у вітчизняній науковій парадигмі свідчить про доцільність даного дослідження.

Стильний огляд публікацій за темою. Посилення у 1980-х рр. міждисциплінарних досліджень в літературознавстві сприяло новій інтерпретації відомих понять класичної теорії нарративу, особливо з позицій філософії та історії. Власне, трансформація наукових парадигм була природним процесом визнання невідповідності наукового знання проблемам наукового пізнання [8; 13], де-конструкцією самого наукового пошуку, який потребував нових підходів та питання співмірності людського знання (human knowing) у його співвіднесеності з предметом дослідження. Зміна торкнулася набагато глибшого рівня як в епістемологічному, так і в загальнонауковому плані та постала як певний виклик останнім [6]. Цей виклик підхопила семіотика, як наука про знакову організацію універсуму (Юрій Лотман, Чарльз Пірс), що прагнула поєднати «розрив» між раціоналістичним та ідеалістичним, природою та культурою (відома антиномія часів античності). Такий початок було зафіксовано маніфестом семіотиків 1984 року щодо статусу та ролі семіотики в інших науках, з провадженням таких термінів як Umwelt, “coevolution”, “symbiogenesis”, “exaptation” [11:с. 525]. До когорти причин появи семіотичного наукового ухилу стосується і відкриття 1961 року генетичного коду Маршаллом Ніренбергом та визначення «семіотичного порогу» *¹, який важливий

для дослідження знакових відношень у процесі утворення і обміну інформацією (т.б. теорія інформації та штучного інтелекту в аутопоетичних системах культури).

Мета статті полягає у розкритті лінгвістичного потенціалу біосеміотики*² в контексті сучасних літературознавчих, філософсько-естетичних концепцій нарративу кінця ХХ – поч. ХХІ століття.

Матеріалом дослідження постають моделі наукового пізнання та теорії мистецтва, фікційної дійсності в феноменології, аналітичній філософії та семіотиці, що передували появі біосеміотики. Предметом дослідження постають категорії “знак» та “значення” в структуралізмі, семіотиці та біосеміотиці.

Результати та їх обговорення. Застосування дослідницького апарату семіотики до аналізу природних процесів органічного походження (non human) почалося з середини ХХ століття, проте це отримало неоднозначну реакцію наукового товариства [див. 6]. Хоча Фердінанд де Сосюр в «Курсі загальної лінгвістики» (1916) постулював наявність знакових систем поза людською мовою, вже 50 років потому, Роланд Барт звужив розуміння поза-мовних знакових систем до таких, що спираються лише на мовні процеси [12]. Таке визначення Ролана Барта стало усталеним серед класичних нарративістів, і водночас, призвело до підпорядкування семіотики загальній лінгвістиці. Найвідоміша цитата Томаса Себіока щодо поняття семіозис – «Бути живим означає бути семіотично активним» (*переклад наш - І.Л.*) [12] може бути основною тезою біосеміотики. В основі цієї тези лежить визнання семіозису ключовою відмінністю між живими і неживими об'єктами, або, іншими словами, вся біологія ставала предметом семіотики [12]. З цього моменту, зовсім по-іншому сприймалися важливі відкриття у сфері зоо-семіотики, як наприклад, дослідження процесів комунікації між тваринами та інтерпретація Umwelt, яку досліджував Якоб фон Еукскуль ще в 1910-х роках ХХ століття. Ці процеси тепер набували статусу семіотичних та ставили під сумнів наявність лише людської форми семіозису.

Проте, наявність схожих за суттю поглядів на знакову організацію дійсності, які виникали синхронно, але географічно віддалено, могли свідчити про те, що такий підхід був на часі. Томас Себіок, Юрій Лотман, Умберто Еко та послідовники ідей Чарльза Пірса розвивали семі-

¹ Концепт «semiotic threshold», запроваджений Умберто Еко 1976 року

² інші назви: глобальна семіотика, кібер-семіотика

отичний напрям в іншому, протилежно Ролану Барту, напрямку. Відійшовши від концепції мови для позначення способу комунікації між живими організмами³, вони оперували термінами «код», «кодування», «принцип кодової множинності», «принцип авто-комунікації», «принцип семіосфери» тощо [11]. В такому підході, семіотика перетворювалася з маргінальної на повноцінну теоретичну дисципліну та методологію гуманітарного, культурологічного дослідження, а також досліджень природничого профілю. Останньому багато в чому сприяло повторне звернення до досліджень Якоба фон Еуксколя та «органічний поворот» в дослідженнях, зокрема. Таким чином, семіотичне визначення комунікації набуло такого формулювання: «Комунікація є певною формою семіозису, яка має стосунок до обміну будь-якими повідомленнями: від молекулярного коду до імунологічних властивостей клітини через звукові (vocal) речення» (переклад наш – І.Л.), а семіозис розуміємо як «критеріальну ознаку життя», а мова постає лише одним аспектом цього процесу [17: с.6].

Ситуація філософського пошуку середини ХХ століття виявила лабільність структуралізму у взаємодії з іншими науковими напрямками, з семіотикою, зокрема. Спираючись спочатку на семіологію Фердинанда де Сосюра, структуралізм мав значний вплив на теорію наукового пізнання ХХ століття. Динамічності структуралізм набуває в 1980-х рр. з активним впровадженням ідеї семіозису знакової взаємодії, різних рівнів означування та концепту «код» [12: с.5]. Розуміння мови як однієї з форм знакової організації культури та розуміння культури як другої природи, яка має свій смисл та мову, стали початком досліджень знакових систем поза спектром соціальних структур.

Структуралістична хвиля біології окреслила певні шляхи наближення до біосеміотики (*). Серед ключових положень, виокремимо наступні: 1) структурні дослідження з морфо-генетики [18; 7]; (2) схожість між органічними та неорганічними законами розвитку, що дозволяло застосувати закони природи в гуманітарних дослідженнях, семіотиці зокрема [14: с. 84]; (3) звуження знакових відносин до кодів [3]; (4) перевага бінарних опозицій над множинністю відносин [цит. за: 10-11].

Структуралізм підходить до аналізу нарративу як до «застиглого в часі і просторі тексту», що дозволяє сконцентруватися на елементах фабули, сюжеті, перспективі, точці зору «тут і зараз». Цей тип аналізу має сталу дослідницьку традицію. При цьому фіксуємо динамічність поглядів теоретиків (зокрема пізнього Юрія Лотмана*⁵ у підходах до аналізу нарративу, які стають подекуди суголосними поглядам біосеміотиків. Зазначимо, що Юрій Лотман порівнював функціональну структуру художнього тексту з живим організмом ще в 1960-х роках, а про увагу науковців Тартуської школи до біологічного аспекту культури свідчить наукова конференція «Біологія та лінгвістика», яка мала місце 1978 року в місті Тарту (Естонія). Пізніше, про співмірність семіозису культури *⁶ та організму, про схожість механізмів транслювання, накопичення та генерування інформації Лотман зазначив у статті «Культура та організм» (1984),

де подав опис ретельний опис механізму смислотворення [11: с 257]. Термінологічний апарат семіотики, яким оперує Юрій Лотман, ґрунтується на трьох принципах: (1) кодової множинності; (2) невідповідності; (3) авто-комунікації (Kull, 2015:257). На думку дослідників, корені семіотичної теорії Ю. Лотмана випливають із його структуралістських праць 1960-х рр., що стало передумовою трансформації в пізніший період життя, який співпав з «органічним поворотом» в гуманітарних науках ХХ ст..

«Ограничний поворот» в гуманітарних науках та міждисциплінарних характер досліджень знакових систем спричинили появу інших наукових підходів, статус яких та потенціал ще мало вивчений, але від того не менш значимий. Серед таких підходів зазначимо біо-герменевтику, біо-семантику, біо-риторику, біо-логіку та біо-лінгвістику.

Біогерменевтика постає як наукове відгалуження Московсько-Тартурської школи, представлене роботами Сергія Чебанова [4; 5] та Антона Маркуша [14]. Своїм завданням біогерменевтика ставить порівняння процесів інтерпретації відомого знання й формуванням знання про річ. а саме значення речей є вираженням життя в його темпоральності. Основним концептом біогерменевтики є поняття про само-інтерпретацію життя, яке теж має герменевтичну структуру. Це зближує біогерменевтику з біосеміотикою в трактуванні основного її завдання: знати те, що знає життя [10].

Біосемантика як наука, вперше згадана 1989 року в статті у філософському журналі, яка містила уривки з більш глобального дослідження способів ментального представлення мови та мислення [15]. Біосемантика зосереджується на теорії ментального представлення, хоча використовує більший арсенал понять і методів (наприклад, теорію хімічних символів, які регулюють роботу голосового апарату, теорію зоокомунікації та інші). З біосеміотикою її зближує «телеологічна теорія ментального змісту» [15] яку визнають основною характеристикою аутопоетичних систем.

Біориторика, на відміну від біологічної риторики, прагне дослідити закономірності експресії в поведінці організмів з позицій несвідомого. Теоретична основа біориторики ґрунтується на біосеміотичному підході до органічних систем у визнанні їх семіотичної основи, тому, є підстави вважати її допоміжною дисципліною біосеміотичного характеру [9].

В свою чергу, біо-логіка, як наука про закони логічного мислення, сягає основ інтерпретаційної логіки Чарльза Пірса у намаганні прослідкувати логічні процеси на тваринному та на рослинному рівні [цит. за 12].

Методологічно найбільшю до біосеміотики є біо-лінгвістика, яка послуговується категоріальним апаратом трьох дисциплін: біології, психології та лінгвістики з метою дослідити біологічну основу процесів мовлення. Незважаючи на схожість предмету дослідження з біосеміотикою [2], біолінгвістика ангажує існуючий категоріальний та методологічний апарат біології до потреб лінгвістики, в той час як біосеміотика спочатку трансформує біологічну основу на семіотичний лад з метою подальшого застосування в лінгвістиці та літературознавстві *⁷

³ див. праці Ю.Лотмана 1980-х рр..

⁴ як було зазначено у вступі, виникненню біосеміотики сприяла ціла низка причин та передумов

⁵ Про це зазначає біограф Юрія Лотмана, Една Ендрюс (Edna Andrews) [див. 11]

⁶ більше щодо терміну див. ґрунтовне дослідження Andreichuk [1].

⁷ Детальний огляд біолінгвістичних досліджень див. в маніфесті біолінгвістів в журналі „Biolinguistics” 2007, №1 <https://www.biolinguistics.eu/index.php/biolinguistics>.

Висновки. Стаття розкриває складний процес формування біосеміотики як окремого наукового підходу, який втілює прагнення пошуку нового наукового підходу, викликаного «органічним поворотом» в гуманітарних дослідженнях. Історія становлення біосеміотики співзвучна з хронологією становлення наратології, так як об'єктами дослідження в цих двох підходах постає знаковість процесу комунікації (створення, генерування та передачі інформації) від клітинного рівня (біосеміотика) до мета-рівня (художнього тексту). Це дозволило біосеміотиці отримати статус не маргінальної науки, яка виокремилась на периферії дисциплін, а глобальної методології дослідження всіх органічних знакових сис-

тем зі своєю власною термінологічною базою. В цьому полягає також відмінність біосеміотики від інших дисциплін гуманітарного циклу. Ключова відмінність полягає у розробці семіотичної теорії біології з метою її подальшої інтеграції з лінгвістикою, наратологією тощо. Біосеміотика сьогодні постає міждисциплінарним напрямом дослідження семіозису знакових систем живої природи та визнає життя заґрунтованим в семіотичній процесі. *Перспективи* подальшого дослідження вбачаємо у моделюванні процесу взаємодії різних знакових суб'єктів в наративному дискурсі в руслі біосеміотичного підходу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Andreichuk, N. I. (2014). Cultural Semiotics: Towards the Notion of Cultural Semiosis. *Studia Philologica*. 3: 18-22.
2. Augustyn, P. (2009). Uexküll, Peirce, and other affinities between biosemiotics and biolinguistics. *Biosemiotics* 2(1): 1-17.
3. Barbieri, M. (2001). *The Organic Codes: The Birth of Semantic Biology*. Ancona: Pequod.
4. Chebanov, S. V. (1993). Man as participant to natural creation: Enlogue and ideas of hermeneutics in biology. *Rivista di Biologia* 87(1): 39-55.
5. Chebanov, S. V. (1999). Biohermeneutics and hermeneutics of biology. *Semiotica* 127(1/4): 215-226.
6. Cobley P. (2016) The Age of Biosemiotics. In: *Cultural Implications of Biosemiotics*. Biosemiotics, 15: (pp. 1-16). Springer, Dordrecht <https://doi.org/10.1007/978-94-024-0858-4-1>
7. Gutmann, M. (2004). Uexküll and contemporary biology: Some methodological reconsiderations. *Sign Systems Studies* 32(1/2): 169-186.
8. Kuhn, T. (1970). *The structure of scientific revolutions*. (2nd ed.) Chicago/London: University of Chicago Press.
9. Kull, K. (2001). A note on biorhetorics. *Sign Systems Studies* 29(2): 693-704.
10. Kull, K. (2009). Biosemiotics: To know, what life knows. *Cybernetics and Human Knowing* 16(3/4): 81-88.
11. Kull, K. (2015). A semiotic theory of life: Lotmans's principles of the universe of mind. *Green Letters: Studies in Eco-criticism*. 19 (3), 255-266.
12. Kull, K., Emmeche, C. & Hoffmeyer, J. (2011). *Why Biosemiotics? An Introduction to Our View on the Biology of Life Itself*. DOI: 10.1142/9781848166882_0001
13. Lyotard, J.-F. (1984). *The postmodern condition: a report on knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
14. Markoš, A. (2002). *Readers of the Book of Life: Contextualizing Developmental Evolutionary Biology*. Oxford: Oxford University Press.
15. Millikan, R. G. (1989). Biosemantics. *Journal of Philosophy* 86: 281-297.
16. Sebeok, T. (2000). Signs, bridges, origins. In: Perron, P. et al. (eds). *Semiotics as a bridge between the humanities and the sciences*. Toronto: Legas.
17. *The Routledge Companion to Semiotics and Linguistics* (2001). Ed. Paul Cobley. Routledge: London.
18. Zarenkov, N. A. (2007). *Semioticheskaya teoriya biologicheskoy zhizni*. [Semiotic theory of biological life.] Moskva: KomKniga.
19. Лівіцька І.А. (2019). Аналітичний огляд теорії наративу та наративності: сучасна епістемологія пізнання. *Південний архів (філологічні науки)*, 79. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2663-2691/2019-79-7>

REFERENCES

19. Zarenkov, N. A. (2007). *Semioticheskaya teoriya biologicheskoy zhizni*. [Semiotic theory of biological life.] Moskva: KomKniga [in Russian].

Linguistic Potential of Biosemiotics in Sign Systems Research

I. Livytska

Abstract. The paper outlines the emergence of biosemiotics (global semiotics, cyber semiotics) a new scientific approach, which appeared in the result of transformation in the scientific paradigms at the end of the XX century and the beginning of the XXI century. The author also highlights the reasons for such emergence and the potential of biosemiotics in analyzing autopoietic sign systems. The essence of biosemiotics as a science of organic sign systems and its status in the humanitarian knowledge paradigm has been defined. Application of analytical and interpretative methods, in combination with the historical approach allowed to trace a chronology of biosemiotics formation as well as its modern state of the art. It has been contended, due to a synergy of biology and semiotics, philosophy, and ethics, modern sign theory broadened its focus to the research in all alive sign systems (Thomas A. Sebeok, 2000) and acquired a new name "biosemiotics". The prospects of future research lie in applying methods of biosemiotics to narrative discourse analysis.

Keywords: Thomas A. Sebeok, narratology, global semiotics, cyber semiotics.

Запозичення як різновид поповнення українського лексикону назв меблів

Л. М. Науменко

Університет Державної фіскальної служби України, Ірпінь, Україна
Corresponding author. E-mail: naumenko.liana@gmail.com

Paper received 28.05.20; Accepted for publication 18.06.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-HS2020-230VIII38-09>

Анотація. Стаття продовжує цикл публікацій автора, які присвячені вивченню історії формування окремих лексико-семантичних груп назв посуду та меблів, які найчастіше використовувалися у повсякденному побутовому житті українців. У роботі описано запозичену лексику, що є назвами меблів, призначених для лежання та сидіння; вказано джерело запозичення, наявність у сучасному літературному мовленні та українських говірок; розглянуто деривати та способи творення їх на українському ґрунті.

Ключові слова: лексема, запозичення, синонім, дериват, етимологія, демінутиви

Вступ. Словниковий склад української мови, як і будь-якої іншої, формується шляхом успадкування питомої лексики, утворення від неї дериватів, шляхом запозичення іншомовної лексики. Саме останній спосіб характерний для ЛСГ «Назви меблів». Досить часто в українській мові відбувається процес пристосування цих запозичень на рівні семантики та творення дериватів.

Короткий огляд публікацій з теми. Останнім часом значно збільшився інтерес до вивчення лексико-семантичного рівня мови, що дає змогу глибше дослідити мовну картину світу в цілому та національні особливості кожної мови зокрема. Питанням дослідження міжмовних запозичень у окремих тематичних групах побутової лексики були присвячені роботи А. О. Іванова, Д. А. Ігнатенко, М. П. Кочергана, Ю. О. Резніченко та ін.. Однак не було систематизовано інформацію про шляхи запозичення та подальше функціонування цих лексем в українській мові.

Мета – дослідити мови запозичення назв меблів для сидіння та лежання та особливості творення дериватів від них на українському ґрунті.

Матеріали і методи. До запозичених назв меблів для сидіння та лежання відносимо такі: *табурет/ табуретка, пуф, дзиллик, фотель, шезлонг, портшез, диван, кушетка, козетка, канапа*. Основний метод – описовий та порівняльно-історичний.

Результати та їх обговорення. Різновидом стільця в українській мові є назва *табурет/ табуретка*. Французьке *tabouret* ‘табурет, табуретка’ є зменшеною формою від французького *tabour* ‘табурет; барабан’, яке, в свою чергу, було запозичено з арабської *tabūl* ‘барабан’. Через французьку воно потрапило в слов’янські мови і поширилося в українській – *табуретка*, російській – *табурет*, білоруській – *табурэт, табурэтка*, польській – *taboret, taburet*, чеській – *taboret*, словацькій – *taboret, taboretka*, болгарській – *табуретка* [ЕСУМ, V, с. 500]. У сучасній українській мові лексеми мають значення ‘стілець без спинки з квадратним або круглим твердим сидінням’ [СУМ, X, с. 11].

Оскільки лексема *табуретка* є запозиченням, то українськими джерелами вона зафіксована лише з XIX ст.: *Табуретъ* = *стільчик, табуретка, табуретина, табуретчина*. – *Сяка така табуретчина, а ту треба купити* С. Ш. [Уманець, IV, с. 104]; *Табурет ... автор подає також демінутив табуретик та форми жіночого роду – табуретка, –реточка, табуретчина*

[Желехівський, II, с. 944]. Усі вони є суфіксальним утворенням від семи *табурет*. Обидва слова розміщено в перекладних словниках з російської мови на українську та німецьку мови. Це може свідчити про те, що номен *табурет* вживався в російській мові, а для української була більш характерна форма жіночого роду – *табуретка*.

Б. Грінченко не виокремлює лексему *табурет* // *табуретка*, а подає його як синонім до *стільчик* [Грінченко, IV, с. 206]. В українсько-російському словнику середини XX ст. знову спостерігаємо дві форми *табурет* // *табуретка*, які мають відповідники – *табурет, табуретка*: *Руднев підійшов до чавуна і сів на колодку, що заміняла табурет; На табуретці він сидів, як на палі, виглядаючи у вікно, чи немає якої небезпеки. Дериват табуретний у російській мові має відповідник табуретный* [УРС., VI, с. 3]. Польське *taboret* має здрібнілу форму *taborecik; taborek/ taborka – похідні від taboret* [SJP, VII, с. 5–6].

Табуреток зі значенням ‘табуретка’ зафіксовано у Словнику поліських говірок [ЛСПГ, с. 3], та *таборек* // *табаретка* і зменшено-пестлива форма *таборчик* у тому ж значенні [Онишкевич, II, с. 3]; західнополіські говірки зберегли фонетичний варіант *табаретка, таборка* [Аркушин, II, с. 191]; *таборець* – наддністрянські говірки [Шило, с. 249]. Ця іншомовна лексема дала в українській мові та її діалектах похідні, незважаючи на досить пізній час запозичення.

Різновидом табуреток є – *пуф*. Слово іншомовного походження ‘м’яка кругла табуретка’, запозичено з англ. мови через посередництво фр. [ЕСУМ, IV, с. 643]; ‘низький ослінчик з м’яким (звичайно круглим) сидінням’ зберегло від мови-першоджерела й переносне значення [СІС, с. 645]. Існує думка про те, що пуфи з’явилися в Європі у часи, коли модними були дорогі приватні салони, в яких представники вищого світу спілкувалися, слухали музику, поезію. Запозичити пуфи могли зі сходу інтер’єру, оскільки саме для нього властиве використання низьких меблів. Сьогодні існують пуфи-трансформери, які можуть перетворитися на розкладачку. Сучасне мовлення має лексему *пуф* та демінутив *пуфик* ‘м’який низький табурет’ [СУМ, VII, с. 406]. Діалектне мовлення не засвоїло цю лексему.

Сучасна українська літературна мова не послуговується лексемою *дзиллик*, вона існує лише як розмовний варіант: *Дзиллик, розм. Стільчик* [СУМ, II, с. 267]. Ети-

мологія слова є досить прозорою. Дослідники слова *дзиглик* подають його значеннями – ‘стілець, табурет, триніжок’, характерне для інших слов’янських мов: біл. [zǫdlík], пол. [zugiel], ч. [žydla]... Слово запозичено через посередництво зах-сл. мов з лат.; лат. *sedīle* зі значенням ‘сідалище (стілець, лавка, крісло)’ в свою чергу, може бути похідним від *sēdere*, що в перекладі означає ‘сидіти’ і є спорідненим із псл. **sēdēti*, що відповідає укр. *siditi* [ЕСУМ, II, с. 59]. Номен *дзиглик* засвідчено в матеріалах XIX ст.: *Дзыглыкь – стульчикъ* [ГП, с. 1]; *Дзигель. Стуль. Дзигелькь стільчик. См. Столець. Ослинь.* [Б-Н, с. 115].

Широко вживалася назва *дзиглик* на початку XX ст., про що свідчать записи у словнику Б. Грінченка: *Дзиглик. Стілець, табурет, триножник. Одягну тебе, обую, посажу як паву на дзиглику, як гетьману та й дивитись буду. Царя на дзиглик посадили.* У мові на той час було два деминутивних утворення – іменник чоловічого роду *дзигличок* (суфікс –ок) та іменник середнього роду *дзиглятко*, від якого утворено форму *дзигляточко* за допомогою зменшено-пестливого суфікса –очк. Прикметник *дзигликовий* вказує на приналежність: *Дзигликовий. Той, що відноситься до стула, табурета* [Грінченко, I, с. 379].

У окремих матеріалах XX ст. лексема *дзиглик* міститься з позначкою *розмовне* і рос. перекладається як *стул*.

У діалектах спорадично зафіксовано досліджувану лексему, зокрема в словнику поліських говірок: *Дзиглик стар. Стільчик* (Вл.) [ЛСПГ, I, с. 66].

Російські джерела цю лексему не фіксують.

Найменування *фотель* на позначення *крісла* фіксується в сучасних словниках української мови лише як діалектне: *Прибіг* [Мілько] *додому, сів на фотель і холодився, махаючи капелюхом; Фотелі з високими спинками, обтягнуті жовтою дамаською шкірою, стояли біля стін* [СУМ, X, с. 631]. Воно є запозиченням з французької мови від **faldistōl* ‘складний стілець’, яке утворилося від основ двох слів – основа дієслова *fald(i)* ‘складати’ та іменника *stōl* ‘стілець’. У різних слов’янських мовах існують паралельні форми до українського *фотель* – рос. *фотель*, пол., ч., слов. *fofel* [ЕСУМ, VI, с. 124]. Ю. Резніченко зазначає, що відповідником до українського слова *крісло* у словацькій мові є *fofel, fofelka* «*calúnené kreslo s operadlami*», що означає ‘м’яке крісло з підлокітниками’. Українські *фотелик, фотельчик* – деминутивні суфіксальні утворення від *фотель* [СУМ, X, с. 631]. На думку дослідниці, вони можуть бути поширені на тих територіях України, які межують зі Словаччиною і Польщею [184, с. 4].

Ще одним запозиченням із французької мови на позначення різновиду *стільця* є слово *шезлонг*, яке означає ‘легке розсувне крісло, в якому можна напівлежати’ [СУМ, XI, с. 436]. Використовується у багатьох слов’янських мовах: рос., болг. *шезлонг*, біл. *шезлонг*, пол. *szelng, chaise longue, szelng*. Вони є запозиченням від франц. *chaise longue*, що в буквальному перекладі означає ‘довгий стілець’, що утворилося складанням основ іменника *chaise* ‘стілець’ від [*chaire*] ‘крісло, кафедра’ та прикметника *longue* ‘довгий’ [ЕСУМ, VI, с. 402; Мельничук, с. 854]. Лексема *шезлонг* була зафіксована у перекладному словнику сере-

дини XX ст., що може свідчити про рівноцінне її вживання у цих слов’янських мовах: *шезлонг шезлонг. Погасивши світло в кімнаті, вони виходять на балкон і сідають поруч на шезлонгах* [УРС, VI, с. 483].

Запозичення *шезлонг* не відображене в українському діалектному мовленні.

Сучасні українські словники містять лексему *портшез*, яка не зафіксована в Етимологічному словнику української мови. Вона, як і попередні, французького походження: французьке *porte chaise* утворилося від *porter* ‘носити’ і *chaise* ‘стілець’ [СІС, с. 621]. На кінець XIX ст. варіант *портшеза* зафіксував перекладний словник [Уманець, II, с. 711].

На сучасному етапі в українській мові слово *портшез* вживається зі значенням ‘легке переносне крісло, в якому можна сидіти напівлежачи’: *Щоб не в бермені, ні в дормезі, і ні в ридвані, ні в портшезі, А бігла б {Юнона} на перекладних* [СУМ, VIII, с. 292].

Запозичені іменники *портшез, шезлонг, фотель* утворені способом словоскладання, що не характерно для українських назв меблів. Лише від слова *фотель* утворилися суфіксальні похідні – деминутиви *фотелик, фотельчик*.

У лексико-семантичній групі назв меблів для лежання у певний період з’являється номен *диван* ‘рід м’яких меблів’ [ССУМ, I, с. 658]. Із семантикою ‘килим’ зафіксовано лексему *діван* у XIX ст. [Желехівський, I, с. 181]. Номен *диван* було запозичено в українську мову через посередництво західноєвропейських мов: швидше за все від фр. *divan* ‘канапа; (іст.) державна влада в Туреччині’ чи від нім. *Diwan* ‘канапа; (іст.) державна влада в Туреччині’ [ЕСУМ, II, с. 65; Фасмер, I, с. 512-513]. Турецька назва *divan* зі значенням ‘збірка творів; вища рада; суд’ запозичена з перс. мови через арабську, у якій мало значення ‘збірка віршів; суд; (іст.) державна рада; канцелярія для складання дипломатичних документів’ (*divan < dīvān*) не знайшло поширення в українській мові [ЕСУМ, II, с. 65]. І. Огієнко розглядає етимологію й семантику згаданої лексеми, вказує на її багатозначність. Автор зазначає, що *діван* виступає синонімом до м’яка *канапа, софа* і має перське походження [Ларіон, I, с. 334]. Інші лексичні значення не мають відношення до назви меблів, (це: дорадчий орган турецького султана та збірка одноримових віршів, які розміщені в азбучному порядку рим). Фонетична й граматична форми ідентичні у всіх випадках. Чеські етимологи подають схожі тлумачення лексичного значення та походження лексеми *divan*, який має відповідник *pohovka* [Mach, с. 119].

В українських словниках П. Білецького-Носенка, Є. Тимченка, "Граматиці" О. Павловського не зафіксовано номена *диван*, що свідчить про використання протягом довгого часу диванів лише в оселях досить заможних родин. Це підтверджує думку про залежність функціонування того чи іншого виду меблів від статусу людини у суспільстві. Слово *диван* як синонім до *тапчан* зафіксоване в окремих словниках XIX ст.: *Диванъ – топчан* [Левченко, с. 32]; сформовано синонімічний ряд *диван – канапа – тапчан: Диванъ=канапа, канапея, здр. – канапка, (без спинки, – тапчан, тапчанина* [Уманець, I, с. 180]. У Словнику Б. Грінченка слово *диван* подане лише на позначення турецької державної думи [Грінченко, I, с. 381].

Сучасна українська літературна мова зберегла лексему *диван*: *Диван. Рід великих м'яких меблів для сидіння і лежання* [СУМ, II, с. 270; ВТССУМ, с. 291]. Розвиток дизайну сучасних меблів сприяв появі нових назв. Відбувається нашарування відтінків лексичних значень на початковому з уточненням певних функцій, які може виконувати той чи інший вид меблів. Наприклад, сучасний номен *диван-ліжко* утворений способом складання двох слів: *Диван з відкидною спинкою, що використовується як ліжко* [ВТССУМ, с. 291]. Відбувається поєднання функцій двох видів меблів, схожих між собою за конструкцією і абсолютне поєднання їх призначення, що призвело на мовному ґрунті до утворення нового слова. Утворено воно способом, який не дуже поширений в українській мові. Демінутив *диванчик* [СУМ, II, с. 270; ВТССУМ, с. 291] зі зменшено-пестливим суфіксом *-чик* є традиційним суфіксальним утворенням. Дериват *диванний*, виражений прикметником, утворено суфіксальним способом (суф. *-н*) від слова *диван* [ВТССУМ, с. 291].

В окремих закарпатських говірках збережено фонетичний варіант *діван*, що відповідає українському *диван* [Сабадош, с. 65]. Угорська мова з таким же значенням містить лексему *divan* [Сабадош, с. 65]. Слово *диван* зі значенням 'вид великих м'яких меблів' спорадично зберегли західнополіські говірки [Аркушин, I, с. 131].

Сучасна українська мова містить номен *кушетка*, який виступає синонімом до *диван*: *Кушетка. Невеликий диван з узголів'ям, але без спинки* [СУМ, IV, с. 425; ВТССУМ, с. 600]. Досліджуючи етимологію цього слова, вчені прийшли до висновку, що воно є запозиченням із фр. *couchette* зі значенням 'ліжечко, постілька; кушетка', що, в свою чергу, є зменшеною формою від *couche* 'ложе, постіль', яке походить від дієслова *coucher* 'лежати' [ЕСУМ, III, с. 170]. Починаючи з XIX ст. в українських джерелах можемо прослідкувати за фіксацією слова *кушетка* [Желехівський, I, с. 394]. Дехто з авторів подає як синоніми російське *кушетка* і українське *канапка, канапея* [Уманець, II, с. 63].

Синонімом до *кушетка* виступає назва *козетка* зі значенням 'невелика кушетка', яке належить до застарілої лексики в сучасній українській мові, російській – *козетка*, білоруській – *казетка*. Етимологи вважають його запозиченням з пол. мови: *kozetka < causette / causeuse*. Вони вказують, що польське *kozetka* 'невелика кушетка (ст.), дружня бесіда' та рідше *kozeta* 'козетка' могло виникнути внаслідок змішування споріднених форм із французької – *causette* 'дружня бесіда' та *causeuse* 'невелика кушетка на дві особи; бесідниця; балакуха', які є дериватами від дієслова *causer* 'розмовляти, балакати' [ЕСУМ, II, с. 498]. М. Фасмер досить лаконічно подає етимологію цього слова, вказуючи на його французьке коріння [Фасмер, II, с. 278].

У сучасному мовленні слово вийшло з повсякденного вжитку. Сучасні українські говірки не зберегли слова *козетка*.

Синонімом до *диван* і *козетка* виступає лексема *канапа*. Номен *канапа*, як і попередні лексеми, є більш пізнім запозиченням в українській мові. Дослідники

схиляються до думки, що він потрапив у деякі слов'янські мови з французької через посередництво польської. Французьке *canapé* 'диван' походить від слат. *canapeum* 'диван', яке пов'язане з лат. *sōndrēum, sōndriūt* 'густа сітка; заслона від комарів; ліжко з такою заслоною', а воно може мати грецьке коріння, але далі етимологію прослідкувати складно [ЕСУМ, II, с. 361]. Інші слов'янські мови мають розглянуту лексему у різних фонетичних формах, але з таким же лексичним значенням: р., болг. *kanapé*, ч. *kanape*, схв. *kanápe*, слн. *kanapé* [ЕСУМ, II, с. 361]. Фонетичний варіант [канапе] як 'різновид м'яких меблів' фіксує М. Фасмер, покликаючись на саме таку форму фіксації цієї лексеми у певних джерелах [Фасмер, II, с. 177].

В українській мові кінця XIX ст. воно вже було вживаним, про що свідчать записи у деяких словниках: *Канапа, Сапарее* [Желехівський, II, с. 332]; *Канапе = канапея, канапка* [Уманець, II, с. 6]. Зафіксовано паралельні форми *канапа / канапка / канапея*, які вживалися з тим самим значенням. Варто зазначити, що надалі в мові XX ст. лексема зберегла дві форми – *канапа / канапка*, останнє як зменшено-пестливе: *Канапа. Диван. Сидів о. Хведір Чепурковський на канапі в своїй світлиці*. Левиц. I. 131. Ум. *Канапка*; ще один демінутив *канапчик* у ролі синоніма до *диван* було зафіксовано у цьому словнику [Грінченко, II, с. 214].

У сучасній українській мові зафіксовано ланцюжок *канапа → канапка → канапочка*, де друге є похідним від *канапа*, а останнє – утворилося від *канапка*. *Канапка, канапочка* – це демінутиви зі зменшено-пестливими суфіксами *-ка* та *-очка*.

Білоруська мова має складне утворення *канапа-ложак* зі значенням 'диван-ліжко' чи 'канапа-ліжко' [БУС, с. 190].

В окремих західних говірках, зокрема лемківських, лексема *канапка* зафіксована зі значенням 'маленька скибка хліба чи булки з оселедцем, ковбасою, шинкою, намазана масляно-сирною пастою' [Турчин, с. 135]. У мові львів'ян зафіксовано обидва варіанти – *канапа* і *канапка* на позначення назви меблів для лежання. Однак лексема *канапка* вживається на позначення кулінарного терміна: *Бутерброд*. У кулінарії *канапка* є назвою різних видів бутербродів за розміром та призначенням (закуска або для перекусу). Синонімом до *канапа* виступає *канцалапа*, а до *канапка*, як назви бутерброда – *накладанець* [ЛЛ, с. 358-359].

Висновки. До ЛСГ «Назви меблів, призначених для сидіння» та «Назви меблів, призначених для лежання» входить значна кількість лексем, які були запозичені українською мовою переважно з XIX ст. Більшість прийшла з французької мови – *табурет / табуретка, фотель, шезлонг, портшез, кушетка, канапа / канапка / канапея, софа*; одне запозичення є англіцизмом – *пуф*; тюркського походження *тапчан, тахта*. Значна кількість назв не лише збереглася в сучасній мові, а й дала похідні: деривати *канапа → канапка → канапочка, диван → диванчик, фотель → фотелик, фотельчик; пуф → пуфик*. Для творення похідних використано переважно суфіксальний спосіб, що є характерним для деривації в українській мові.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аркушин Г. Л. Словник західнополіських говірок у 2-х т.

Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. Держ ун-ту ім. Лесі Українка,

2000. Т. 1. А – Н, 2000. 353 с., Т. 2. О – Я, 200. 456 с.
2. Білецький-Носенко П. Словник української мови / підгот. до вид. В. В. Німчук. Київ: Наукова думка, 1966. 421 с.
 3. Білорусько-український словник / Пивторак Г. П., Скопенко О. І. Київ: Довіра, 2006. 725 с.
 4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ – Ірпінь: Перун, 2002. 1440 с.
 5. Етимологічний словник української мови: В 7 т. Київ: Наукова думка, 1982 – 2012. Т. 1 – 6.
 6. Желехівський С., Недільський С. Малорусько-німецький словник. Львів, 1886. Т. 1: А – О, 590 с.; Т. 2.: П – Я, 632 с.
 7. Лексикон львівський: поважно і на жарт / Наталія Хобзей та ін. Львів: Ін-т українознавства ім. І. Крип'якевича НАНУ, 2015. 895 с.
 8. Лисенко П. С. Словник поліських говорів. Київ: Наукова думка, 1974. 259 с.
 9. Мельничук О. С. Словник іншомовних слів. Київ: Головна редакція «Українська радянська енциклопедія», 1974. 776 с.
 10. Ониськевич М. Й. Словник бойківських говірок: У 2 ч. Київ: Наукова думка, 1984. Ч. 1. А – Н, 1984. 494 с.; Ч. 2. О – Я, 1984. 514 с.
 11. Павловський А. Грамматика малоросійського наречія. Грамматика малоросійського наречія: или грамматическое показание существеннейших отличий, отдаливших малоросійское наречие от чистого російського языка, сопровождаемое разными по сему предмету замечаниями и сочинениями / А. П. Павловский. – С.-Петербург: Тип. В. Плавильщикова, 1818. [4], VI, [2], 114, [1] с.
 12. Резніченко Ю. О. Зіставне дослідження ЛСГ «меблі»: семантико-етимологічний аспект (на матеріалі словацької й української мов). URL: <http://sites.znu.edu.ua/conf-slovyanska-filologia/1562.ukr.html>.
 13. Словник староукраїнської мови XIV – XV ст.: У 2 т. Київ: Наукова думка, 1977 – 1978. Т. 1 – 2.
 14. Словник української мови: В 11 т. – К.: Наукова думка, 1970 – 1980. – Т. 1 – 11.
 15. Словник української мови: В 4 т. / за ред. Б. Д. Грінченка. Київ: Лексикон, 1996.
 16. Турчин С. Д. Словник села Тилич на Лемківщині. Львів: Українська академія друкарства, 2011. 384 с.
 17. Українсько-російський словник: У 6 т. / АН УРСР, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні; гол. ред. І. М. Кириченко. Київ: Вид-во АН УРСР, 1953 – 1963.
 18. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка / пер. с нем. и доп. О. Н. Трубачева. Москва: Прогресс, 1964 – 1973. Т. 1 – 4.
 19. Уманець М., Спілка А. Словарь російсько-український. Львів, 1893 – 1894. Т. 1 – 2.
 20. Шило Г. Ф. Наддністрянський регіональний словник. Львів, Нью-Йорк: Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича, 2008. 288 с.
 21. Machek V. Etymologický slovník jazyka českého. Praha, 1968.
 22. Słownik języka polskiego. Red. nac. W. Doroszewski. Warszawa: PAN, 1958 – 1968. Т. 1 – 10.

REFERENCES

1. Arkushyn H.L. Dictionary of West Polissya dialects in 2 volumes Lutsk: RVV "Tower" Volyn. Lesya Ukrainka National University, 2000. Vol. 1. A - H, 2000. 353 p., Vol. 2. O - Ya, 200. 456 p.
2. P. Biletskyi-Nosenko Dictionary of the Ukrainian language / P. Biletskyi-Nosenko [Prepared for publication by V. V. Nimchuk]. – Kyiv: Naukova dumka, 1966. – 421p.
3. Belarusian-Ukrainian dictionary / Pivtorak H.P., Skopenko O.I. Kyiv: Dovira, 2006. 725 p.
4. Great explanatory dictionary of modern Ukrainian language / [Drafted by and Editor-in-Chief V. T. Busel]. – K. – Irpin: Perun, 2002. – 1440 p.
5. An Etymological Dictionary of the Ukrainian Language: in 7 volumes – K.: Naukova dumka, 1982 – 2006. – Volume 1-6.
6. Zhelekhivskiy Ye., Nedilskiy S. Malorussian-German dictionary. Lviv, 1886. Vol. 1: A - O, 590 p.; T. 2.: P - Ya, 632 p.
7. Lviv Vocabulary: For a Joke and Seriously/ Natalia Hobzey and others. Lviv: I.Kryp'iakevych Institute of Ukrainian Studies of NACU, 2015. 895 p.
8. Lysenko P.S. Dictionary of Polissya dialects. Kyiv: Naukova Dumka, 1974. 259 p.
9. Melnychuk O.S. Dictionary of foreign words. Kyiv: Main edition of the Ukrainian Soviet Encyclopedia, 1974. 776 p.
10. Onyshkevych M.Y. Dictionary of Boiky dialects: in 2 parts. Kyiv: Naukova Dumka, 1984. Part 1. A - H, 1984. 494 p.; Part 2. O - Ya, 1984. 514 p.
11. Pavlovskiy A. Grammar of the Malorussian dialect. Grammar of the Malorussian dialect: or a grammatical indication of the essential differences that separated the Malorussian dialect from the pure Russian language, accompanied by various remarks and compositions on this subject / A.P Pavlovskiy. - St. Petersburg: Pr. V. Plavilshchikova, 1818. [4], VI, [2], 114, [1] p.
12. Reznichenko Yu.O. Comparative study of lexical and semantic groups "furniture": semantic and etymological aspect (on the material of Slovak and Ukrainian languages). URL: <http://sites.znu.edu.ua/conf-slovyanska-filologia/1562.ukr.html>.
13. Dictionary of the Old Ukrainian Language XIV – XV ст.: in the 2nd volume – K.: Naukova dumka, 1977 – 1978. – Т. 1 – 2.
14. Dictionary of the Ukrainian Language: in 11 volumes – K.: Naukova dumka, 1970 – 1980. – Volume 1-11.
15. Dictionary of the Ukrainian Language: in 4 volumes / Edited by B. D. Hrinchenko. – K.: Lexycon, 1996.
16. Turchyn Ye.D. Dictionary of the village of Tylych in the Lemkivshchyna region. Lviv: Ukrainian Academy of Printing (Ukrainska Akademiia drukarstva), 2011. 384 p.
17. Ukrainian-Russian dictionary: In 6 vols. / USSR Academy of Sciences, Inst. of Linguistics named after O.O. Potebnya; ed. in chief I.M. Kyrychenko. Kyiv: Publishing House of the Academy of Sciences of the USSR, 1953 - 1963.
18. M. Vasmer Etymological dictionary of the Russian language / [Translated from German and amended by O. N. Trubachev]. – M.: Progress, 1964 – 1973. – Volume 1 – 4.
19. Umanets M., Spilka, A. Russian-Ukrainian Dictionary. Lviv, 1893 - 1894. Vol. 1 – 2
20. Shilo H.F. Transnistrian regional dictionary. Lviv, New York: I. Krypiakievych Institute of Ukrainian Studies, 2008. 288 p.

Borrowing as a kind of replenishment of the Ukrainian lexicon of furniture names

L. M. Naumenko

Annotation. The article continues the series of the author's publications, which are devoted to the study of the history of formation of separate lexical and semantic groups of names of dishes and furniture, which are most often used in everyday life of Ukrainian people. The paper describes the borrowed vocabulary in the names of furniture, designed for lying down and sitting; it is indicated the source of borrowing, its presence in modern literary speech and Ukrainian dialects; derivatives are considered as well as their formulation on the basis of Ukrainian language.

Keywords: *lexeme, borrowing, synonym, derivative, etymology, diminutive.*

Концептосфера РАДІСТЬ у пареміях англійської, української та польської мов

М. М. Ольхович-Новосадиук

Львівський національний університет імені Івана Франка, Львів, Україна
Corresponding author. E-mail: olkhovych28@gmail.com

Paper received 27.04.20; Accepted for publication 18.05.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-HS2020-230VIII38-10>

Анотація. Стаття присвячена дослідженню емоційної концептосфери РАДІСТЬ на матеріалі паремій з опорними словами *joy / радість / radość* та їхніми дериватами, вилучених із фразеологічних словників та словників прислів'їв і приказок англійської, української та польської мов. Дослідження проведено методом концептуального аналізу, що передбачає експлікацію концептуальних структур, які стоять за відповідними мовними одиницями. Аналіз прислів'їв і приказок у трьох досліджуваних лінгвокультурах дозволив виявити передусім низку паремій, побудованих на контрасті *радість – горе*. Частина паремій описує основні причини радості. Крім того, у багатьох прислів'ях зафіксовано зовнішні ознаки емоції радості та її характеристики за різними параметрами, зокрема ця емоція тісно пов'язана з певним віком людини. Для всіх досліджуваних культур важливою особливістю радості є те, що нею діляться з іншими, спільно переживають; вона відіграє значну роль у взаєминах між людьми.

Ключові слова: емоційний концепт, концептосфера РАДІСТЬ, паремії, скрипти, лінгвокультура.

Вступ. Сучасна лінгвістика виявляє незмінний інтерес до проблем взаємозв'язку мови, культури та свідомості. У наш час перед дослідниками постає завдання на матеріалі широкого кола мов показати, як мовна картина світу відзеркалюється у різних рисах мовної структури.

Дослідження концептів, включаючи концепти емоцій, що поєднують у собі психологічне, когнітивне, лінгвістичне, етнокультурне, є одним з напрямів сучасної лінгвістики та сферою зацікавлень українських мовознавців (А. Белова, М. Жуйкова, С. Жаботинська, С. Мартінек, Ю. Шамаєва, Г. Яворська та ін.), польських науковців (J. Bartmiński, A. Gład, S. Niebrzegowska-Bartmińska та ін.), а також зарубіжних лінгвістів (G. Lakoff, A. Wierzbicka, Z. Kovešes та ін.).

Актуальність дослідження пояснюється інтересом до концептуалізації саме радості як з огляду на її приналежність до базових емоцій, так і у зв'язку з недостатнім ступенем вивчення самого концепту РАДІСТЬ як концепту-максимуму. Дослідження емоційних концептів ускладнюється відсутністю єдиної логічно несуперечливої теорії емоцій, різноманітністю класифікацій емоцій, а також неоднотипністю процесів їхнього означування.

Короткий огляд публікацій по темі. Кінцевою метою концептуального аналізу є побудова концептуальної моделі того інформаційного фрагмента, який фіксується знаком. Для цього всі елементи значення мають бути погруповані, впорядковані та взаємопов'язані. З цією метою використовуються такі концептуальні структури, як ментальні простори, пропозиції, фрейми, скрипти, схеми, прототипи, гештальти тощо. Представники сучасної лінгвістики та інших галузей науки ввели в науковий обіг нові поняття і терміни та висунули цілий ряд теорій: фреймова семантика (Ch. J. Fillmore), теорія прототипів (E. Rosch), теорія когнітивних моделей (G. Lakoff) [13], теорія концептуальної метафори (G. Lakoff, M. Johnson), теорія природної семантичної метамови (A. Wierzbicka) [19], теорії скриптів (R. Schank, R. Abelson) і фреймів (M. Minsky).

Незважаючи на спільні базові характеристики таких когнітивних моделей, як „фрейм”, „сценарій”, „схема”, „план”, „скрипт”, „ментальна модель”, вони

є не різними термінологічними номінаціями одного й того ж поняття, а результатом зусиль науковців якнайточніше пояснити принцип дії ментальних побудов для подання та інтерпретації знань. Найбільшого поширення та подальшої інтерпретації в когнітивній лінгвістиці набув термін *фрейм*, що є гіперонімічним по відношенню до вищезазначених когнітивних моделей гіпонімічного гатунку. *Скрипт* утілює стандартну послідовність подій, що перебувають у взаємопов'язаності та описує ситуацію і може бути розгорнутий у *сценарій*. І навпаки, типовий сценарій може бути поданий у скриптоподібній моделі (G. Lakoff). Структура сценарію містить початкову стадію, послідовність подій і фінальну стадію.

Паремії є мовною фіксацією скриптів, притаманних певній лінгвокультурі. Прислів'я та приказки – один з найдавніших жанрів усної народної творчості. Протягом багатьох століть вони виявляли здатність народу відбирати й осмислювати найхарактерніші, найтиповіші сторони явищ природи, праці, побуту, родинного й суспільного життя і в результаті ставали конденсатором багатоговікового життєвого досвіду, взаємин людей між собою, між класами, між людиною та навколишньою дійсністю [6, с. 9].

Паремія (від грец. *παροιμία*; лат. *parodia*) – в давньогрецькій мові термін використовувався на позначення прислів'їв та приказок; у Новому Завіті – притч [2, с. 380]. Паремії, відзеркалюючи загальнолюдські пріоритети, водночас фіксують національно зумовлені ціннісні уявлення народу про світ і своє буття в ньому. Дослідження прислів'їв та приказок дозволяє окреслити національну логіку (логіко-поняттєву концептуалізацію дійсності) та національну світооцінку (емоційно-оцінну концептуалізацію), а також виявити ієрархію цінностей носіїв певної мови та культури [1, с. 216].

Мета статті – проаналізувати емоційну концептосферу РАДІСТЬ і виявити відповідні культурні скрипти та сценарії, зафіксовані в пареміях англійської, української та польської мов.

Методи та матеріали. Дослідження концептосфери РАДІСТЬ проведено методом концептуального аналізу, що передбачає експлікацію концептуальних структур, які стоять за відповідними мовними одини-

цями. Це дослідження здійснено на матеріалі паремій з опорними словами *radість / radość / joy* та їхніми дериватами, вилучених із фразеологічних словників та словників прислів'їв і приказок англійської, української та польської мов.

Результати та їхнє обговорення. Діалектичний погляд на життя знайшов відображення в пареміях з контрастуванням *radість – горе, нещастя, турботи* тощо. У лексикографічних джерелах англійської, української та польської мов віднайдено найбільшу кількість паремій з цією бінарною опозицією, структура яких побудована на протиставленні:

– *No joy without annoy; Sorrow remembered sweetens present joy; The remembrance of past sorrows is joyful; Joy was born a twin; After joy comes sorrow* [18, с. 249];

– *Радість сієш, горе жнеш; Не зазнавши горя, не знатимеш і радості* [5, с.156]; *Кому радість, а кому й горе; По радості наступає смуток; Лиха та радість, по котрій смуток наступає; Стільки смутку, стільки й радості; Один день смутку довший, як місяць радощів; Більше смутку, як радості!* [5, с.197].

– *Często są radości początkiem żalości; Często nasze radości są przyczyną żalości; Ile radości, tyle żalości; Jednym radość, a drugim smutek; Nie ma radości bez smutku; Nie ma żadnej radości, której by smutek pod rękę nie trzymał; Radość i nieszczęście do pary po świecie chodzą; Po smutku radość, po radości smutek; Zła ta radość, po której żal chodzi* [12, с. 13].

Радість може одночасно переживатися з іншою емоцією, або приходити їй на зміну: *radość przez łzy* ‘радість кризь сльози’ [10, с. 99]; *The joy of grief* ‘Радість – у печалі’ [3, с.286]. Англійська паремія *It is a sad heart that never rejoices* ‘Сумне серце ніколи не знає радості’ [14, с. 354] вживається іронічно та означає те, що навіть песиміст не може постійно бути сумним.

Інша тематична група прислів'їв та приказок характеризує зовнішні ознаки емоції радості. Так, бурхливий зовнішній прояв радості передається у польській мові пареміями: *Z radości mało nie połamał kości* ‘З радості мало не поламав кістки’ та *Tak się raduje, że aż przysiaduje* ‘Так радіє, що аж присідає’ [12, с. 13], в українській мові прислів'ям: *Аж мені серце скаче з радості* [8, с. 172], та в англійській мові прислів'ям: *The joy of the heart makes face merry* ‘Радість у серці – обличчя веселе’ [15, с. 255].

Благотворний вплив позитивних емоцій на здоров'я та зовнішній вигляд людини відображений в пареміях *В радості й здоров'ї і кучері бувають, в клопотах і турботах вони випадають; З радості кучері в'ються, а з печалі січуться; Радість красить, а печаль палить* [5, с. 155, 191]; *A merry heart makes a long life* [16, с. 8] ‘Радість на серці – запорука довгого життя’.

Концепт РАДІСТЬ можна охарактеризувати за такими параметрами, як тривалість, інтенсивність, очікуваність, щирість. Так наприклад, короткочасність емоції радості передається польськими прислів'ями [12, с.13]: *Krótką radość, a żal długi; Nic się prędzej nie starzeje jak radość* ‘Ніщо так швидко не старіє, як радість’. Паремія *Radość tym większa, im bardziej niespodziewana* говорить про те, що радість тим більша,

чим неочікуванішою вона є, а *Wielka radość za sześć groszy* [12, с. 13] вживається іронічно в ситуаціях, коли мова йде про щось маловартісне зі значенням ‘мала радість’. В англійській мові функціонують прислів'я *Sudden joy kills sooner than excessive grief* ‘Раптова радість вбиває швидше, ніж велике горе’; *Sorrow doesn't kill, reckless joy does* ‘Не горе вбиває, а безрозсудна радість’ [16, с. 8]. Українське прислів'я *Мабуть, не в серці, а на язичі тільки радість* [4, с. 317] вказує на те, що емоція радості може бути неширокою, показною.

Про те, що для людей важливо спільно переживати емоцію радості чи ділитися нею з іншими наголошують англійські паремії: *Joy shared, joy doubled: sorrow shared, sorrow halved* ‘Розділена радість – подвійна радість, а розділений смуток – вдвічі менший смуток’ [18, с. 249]; *A joy that's shared is a joy made double* ‘Радість, помножена на двох – подвійна радість’; *Joys shared with others are more enjoyed* ‘Радість, розділена з іншими, приносить більшу насолоду’ [3, с. 180].

Прислів'я та приказки про вік людини сповнені філософських роздумів про смисл життя, його скороплинність і сутність, у яких часто присутня опозиція *молодість – старість*:

– *Старість – не велика радість; Старість – не радість, а смерть – не весілля; Молодість буйність, а старість не радість* [7, с.132]; *Молодість бурлива, старість щаслива* [8, с. 206].

– *Starość nie radość* [17, с. 7]; *Starość nie radość (śmierć nie wesele)* [11, с. 434].

– *Happy is he who knows his follies in his youth* [16, с. 8] ‘Щасливий той, хто пам'ятає дурниці, зроблені в молодості’.

Іще одна тематична група паремій вказує на причини радості, а саме цінності, дім, сім'ю, взаємини між людьми, віру в Бога, діяльність, події, явища, речі, які можуть викликати емоцію радості.

Українське прислів'я *Радіє, що на світі живе* [4, с. 216] говорить про те, що життя – найбільший дар і цінність для людини. Християнське розуміння радості у польській мові та культурі передається паремією *Radość i wiara – nierozłączna para* ‘Радість і віра – нерозлучна пара’ [12, с. 13], яка засвідчує те, що для християнина віра в Бога приносить радість духу. Також, в українській та польській мовах функціонує прислів'я на релігійну тематику *Рада б душа в рай, та гріхи не пускають* [7, с.150]; *Rada by dusza do raju, ale grzechy nie puszczają*, [12, с. 13], яке означає, що багато чого в житті бажається, але через об'єктивні причини не може бути досягнутим. В українській мові є прислів'я *Тишитися, як чорт грішною душею* [8, с. 331] зі значенням ‘дуже сильно радіти’ та *Кого Бог засмутить, того і потишить* [8, с. 330], яке говорить про те, що життя приносить нам радість і смуток на череміну. В англійській мові є також паремії про релігію та Бога, але вони не містять лексеми *joy* чи її дериватів, наприклад: *A man without religion is a horse without a bridle* ‘Людина без релігії, як кінь без вуздечки’ [20].

Для української культури сім'я та сімейні взаємини завжди відігравали важливу роль: *Радуйся мати, йде невістка до хати, добра робуха, а не цокотуха* [8, с. 273] – такими словами син сповіщав матері, що його

жінка трудяща, а не балакуча чи сварлива. Також існують паремії на означення стосунків між батьками й дітьми: *Малі діти – ясні зірки, світять і радують у темну ніченьку*; *Рад би небо до дітей прихилити та зорями вкрити* [7, с. 129]; *Рада, наче батька побачила* [4, с. 110].

У англійській мові існує цілий ряд прислів'їв зі словом *joy*, які вказують на те, що подружнє життя, сім'я, діти, дім і домашні тварини приносить людям радість: *A house without a dog, a cat, or a little child is a house without joy or laughter* 'Дім без пса, kota і малої дитини – дім без радості та сміху'; *Marriage halves our griefs, doubles our joys, and quadruples our expenses* 'У подружньому житті горе ділиться пополам, радощі множаться на два, а наші видатки збільшуються вчетверо'; *A cheerful wife is a joy of life* 'Весела дружина – радість життя' [20]; *One year of joy, another of comfort, and all rest of content* 'Один рік радості, другий – утіха, решта – задоволення' – побажання з нагоди одруження, шлюбу [16, с. 8].

Ще одним джерелом радості для людини може бути діяльність, улюблена робота чи навчання, про що говориться в пареміях: *З праці радість, з безділля смуток* [6, с. 280]; *Почнуть робити – аж дух радується, а як сядуть їсти – душа болить* [6, с. 284]; *The soul's joy is doing* 'Радість духу – в діяльності' [3, с. 298]; *A wise teacher makes learning a joy* 'Мудрий вчитель – навчання в радість' [16, с. 8]. У польській мові фразеологізм *radosna twórczość* 'радісна творчість' має іронічне значення 'непотрібна, безсенсовна праця, яка виконується з великим натхненням, але яка ускладнює життя іншим' [17, с. 7].

Красиві речі можуть також приносити людям радість: *A thing of beauty is a joy forever* 'красива річ – радість назавжди; красиве захоплює назавжди' [14, с. 694].

Про те, що природа, пори року, природні явища та об'єкти відіграють важливу роль у житті людей і можуть слугувати джерелом радості, говорить значна кількість паремій, наприклад, українські прислів'я про літо *Бджоли раді цвіту, люди раді меду* [6, с. 182]; про вітер *Вітер надворі – радість і горе* [6, с. 63]; про зиму *Грудень око снігом радує, а вухо морозом рве* [6, с. 88]; про тварин *І цап своєму хвостові рад* [6, с. 171] (говорять про щось непотрібне або про хвалька); *Лис рад готовій дірі, а чоловік готовій хаті* [6, с. 210]. Також англійський фразеологізм *be full of the joys of spring* має жартівливий відтінок значення 'бути в радісному, піднесеному настрої' і дослівно перекладається як 'бути сповненим радощів весни'. В англійській і польській мовах зафіксовані паремії з метафорою троянд: *There is no rose without a thorn* [14, с. 693]; *Niema róży bez kolców (radości bez przykrości)* 'немає троянд без колючок (радості без смутку)' [10, с. 99]. Метафора птаха (жайворонка) присутня в пареміях у всіх трьох мовах: *Radosny jak skowronek* [11, с. 434]; *Narpu as a lark* [14, с. 282]; *Весела, як весняний жайворонок; Весела, як пташка* [4, с. 89].

Також виявлено цілий ряд паремій, які описують соціальні зв'язки між людьми. Так, стара українська

народна мудрість про взаємини між людьми *Панська обіцянка – дурню радість* [5, с. 236] має відповідник у польській мові *Obiecanki casanki, a głupietu radość* зі значенням 'дурний легко вірить обіцянкам' [17, с. 7]. Окрім того, у польській та українській мовах зафіксована паремія про гостинність господарів, які припрошують гостей до столу: *Чим хата багата, тим і рада* [6, с. 136]; *Czym chata bogata (tym rada)* [11, с. 434]. Прислів'я *Рад не рад, а мусів* [9, с. 2]; *Rad nierad* [11, с. 434] означає 'проти власної волі; з примусу'. Паремії *Рад би го в ложці втопити* [9, с. 2]; *Ktoś rad by utopił kogoś w łyżce wody* [17, с. 7] мають значення 'бути сповненим ненависті чи зависті до когось і хотіти помститися'.

Висновки. Значна кількість паремій з концептосферою РАДІСТЬ є свідченням важливої ролі емоції радості в англійській, українській та польській мовах і культурах.

Аналіз прислів'їв і приказок з опорними словами *joy / радість / radość* та їхніми дериватами дозволив виділити основні тематичні групи: паремії, побудовані на контрасті *радість – горе*; ті, які передають зовнішні ознаки емоції радості; ті, у яких зафіксовані характеристики радості за різними параметрами (тривалістю, інтенсивністю, очікуваністю, щирістю тощо); ті, що підкреслюють важливість спільно пережити чи ділитися радістю з іншими; паремії про вік людини; ті, які описують причини радості, а також прислів'я про взаємини між людьми.

Таким чином, пареміологічний матеріал, де концептуалізовані культурні норми, пов'язані з радістю, дає змогу виокремити спільні аспекти досліджуваної емоції в англійській, українській та польській лінгвокультурах: радість – це позитивна емоція, приємне почуття, настрої чи психологічний стан; радість притаманна людині, перебуває у ній, в її душі або серці. Радість, як правило, має свою причину: життя в цілому, дім, родинні, соціальні зв'язки, віра в Бога, природа, діяльність, робота, навчання, подія, красива річ тощо. Проте, інколи радість може бути без вагомої на те причини. Певні періоди в житті людини такі, як дитинство і молодість асоціюються з радістю, а старість – навпаки, не приносить людині радості.

Людина вивляє назовні свою радість, або навпаки стримує, приховує її. Радість може викликати різноманітні тілесні, фізичні реакції та різні психологічні стани. Людина проявляє свою радість за допомогою погляду, міміки, голосу (сміху, вигуків, інтонації), жестів, пози, поведінки. Емоцію радості можна розділити чи спільно пережити з іншими людьми, а також вона є доступною для кожного. Радість характеризується різними параметрами: за своєю інтенсивністю, ступенем прояву, тривалістю, повнотою, щирістю, очікуваністю тощо. Радість супроводжує різні дії людини: вона робить щось з радістю.

Одна з найважливіших особливостей емоцій – їхній індикаторний характер, тобто здатність формуватися по відношенню до ситуацій і подій, які реально в цей час можуть не відбуватися, та існують тільки у вигляді ідеї про пережиті, очікувані чи уявні ситуації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Голубовська І. О. Етнічні особливості мовних картин світу. – Київ: Логос, 2004. – 284 с.
2. Звонська Л. Л. Енциклопедичний словник класичних мов. – 2-ге вид. випр. і допов. – К.: ВПЦ «Київський університет», 2017. – 552 с.
3. Модестов В. С. Английские пословицы и их русские соответствия. – М.: Рус. яз: Медиа, 2003. – 467 с.
4. Пазяк М. Українські прислів'я, приказки та порівняння з літературних пам'яток. – К.: Наукова думка, 2001. – 392 с.
5. Пазяк М. Прислів'я та приказки: Взаємини між людьми. – К.: Наукова думка, 1991. – 440 с.
6. Пазяк М. М. Прислів'я та приказки: Природа. Господарська діяльність людини. – Київ: Наук. думка, 1989. – 480 с.
7. Пазяк М. М. Українські прислів'я та приказки: Проблеми пареміології та пареміографії. [Монографія]. – Київ: Наукова думка, 1984. – 202 с.
8. Плав'юк В. С. Приповідки або українсько-народна філософія. – Едмонтон, Альберта, 1946. – 355 с.
9. Франко І. Я. Галицько-руські народні приповідки. - Том 3. Випуск 1 // Етнографічний збірник. – Львів: Етнографічна комісія Наукового товариства імені Шевченка, 1909. – 300 с.
10. Arcta, M. Słownik frazeologiczny. – Warszawa: Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie, 1928. – 182 s.
11. Kłosińska, A., Sobol, E., Stankiewicz, A. Wielki słownik frazeologiczny PWN z przysłówiami. – Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN, 2011. – 840 s.
12. Krzyżanowski, J. [red.]. Nowa księga przysłów i wyrażeń przysłowiowych polskich. – Tom III R-Ż. – Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1972. – 996 s.
13. Lakoff, G. Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about Mind. – Chicago: University of Chicago Press, 1987. – 614 p.
14. McGraw-Hill Dictionary of American Idioms and Phrasal Verbs. – The McGraw-Hill Companies, Inc, 2002. – 1080 p.
15. Mieder, W. The Prentice-Hall Encyclopedia of World Proverbs. – New Jersey: Prentice Hall, 1986.
16. Ray, J. A complete collection of English proverbs: Also the most celebrated proverbs of the Scotch, Italian, French, Spanish and other languages. – London, 1818. – 308 p.
17. Skorupka, S. Słownik frazeologiczny języka polskiego. – T. II. – Warszawa: Wiedza Powszechna, 1974. – 906 s.
18. Strauss, E. Dictionary of European Proverbs. – London and New York: Routledge, 1994. – 2200 p.
19. Wierzbicka A. Emotions Across Language and Cultures: Diversity and Universals. – Cambridge: Cambridge University Press, 1999. – 349 p.
20. Website: Inspirational Stories. The Power of Words. Access: <https://www.inspirationalstories.com>

REFERENCES

1. Holubovska, I. O. Ethnical peculiarities of linguistic pictures of the world. – Kyiv: Lohos, 2004. – 284 p.
2. Zvons'ka, L. L. Encyclopedic Dictionary of Classical Languages. – 2-nd edition. – Kyiv: Publishing Center «Kyiv University», 2017. – 552 p.
3. Modestov, V. S. English proverbs and their Russian equivalents. – Moscow: Media, 2003. – 467 p.
4. Paziak, M. Ukrainian proverbs, sayings and comparisons from literary works. – Kyiv: Naukova Dumka, 2001. – 392 p.
5. Paziak, M. Proverbs and sayings: Human relationships. – Kyiv: Naukova Dumka, 1991. – 440 p.
6. Paziak, M. Proverbs and sayings: Nature. Human economic activity. – Kyiv: Naukova Dumka, 1989. – 480 p.
7. Paziak, M. Ukrainian proverbs and sayings: The problems of Paremiology and Paremiography. [The Monograph]. – Kyiv: Naukova Dumka, 1984. – 202 p.
8. Plaviuk, V. Proverbs or the Ukrainian folk philosophy. – Edmonton, Alberta, 1946. – 355 p.
9. Franko, I. Ya. Galician-Rus folk proverbs. – Volume 3. Issue 1 // Ethnographic Collection. – Lviv: Ethnographic Commission of the Shevchenko Scientific Society, 1909. – 300 p.

The conceptsphere JOY in paremia of the English, Ukrainian and Polish languages M. Olkhovych-Novosadiuk

Abstract. Emotions have many aspects, which include feelings and experience, physiology and behaviour, cognitions and conceptualisations. Therefore the language of emotions constitutes an exciting research domain in its own right. The article outlines the results of the study of the emotion conceptsphere JOY based on the material of paremia with the key words *joy / радість / radość* and their derivatives of the English, Ukrainian and Polish languages. The data were drawn from the most authoritative phraseological dictionaries and dictionaries of proverbs and sayings of the three studied languages. The main aim of the research is to analyse the conceptsphere JOY and identify the cultural scripts and scenarios inscribed and encoded in paremia of the English, Ukrainian and Polish linguacultures. The research is conducted using the method of conceptual analysis which is considered to be the basic method of logical analysis of language and cognitive linguistics. The relevance of the research is justified by the integrative cognitive-linguistic-cultural approach to the investigation of the structure and linguistic realization of the emotion conceptsphere JOY in paremia of the Ukrainian, Polish and English languages. It seems important and timely to research the conceptualisation of *joy* with a view to its affiliation to basic emotions and insufficient level of the research by domestic and foreign linguists. Paremia is a linguistic fixation of scripts inherent in a particular linguaculture. Proverbs and sayings are one of the oldest genres of oral folk art. For many centuries, they have shown the ability of people to select and comprehend the most characteristic and typical aspects of the natural phenomena, work, everyday life as well as family and social life. As a result, paremia have become the repository of centuries-old life experience, relationships between people and between man and the environment. Analysis of proverbs and sayings of the English, Ukrainian and Polish linguacultures with the key words *joy / радість / radość* and their derivatives allowed to identify their main thematic groups. First, the most numerous group of proverbs is with the binary opposition *joy – sorrow*. Second, there are paremia which describe outward expressions of the emotion including facial expression, behavioral and physical responses. People usually freely and often excessively express their joy but sometimes the emotion can be controlled, repressed or even hidden. Also, there are paremia which characterise the emotion of joy by various parameters (duration, intensity, expectancy, sincerity etc.). In some paremia joy is related to the specific periods of human life such as childhood, youth and in contrast old age. Moreover, for all the studied cultures the important feature is that the emotion of joy plays a significant role in relationships between people, in particular, to experience or share joy with others. Finally, there are proverbs and sayings which describe the causes of the emotion of joy such as life, family, home, faith in God, different activities, nature, beautiful things etc. The investigation of the emotion conceptsphere JOY is not complete. Further prospects of the research include obtaining and analyzing the data from associative dictionaries as well as from various textual discourses of the English, Ukrainian and Polish languages.

Keywords: *emotion concepts, conceptsphere JOY, paremia, scripts, linguaculture.*

Explication of the axiological component of the “despair” emotion (in English, Russian, Ukrainian and German languages)

Y. Petrenko

O. O. Potebnia Institute of Linguistics, National Academy of Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine
Kherson National Technical University, Kherson, Ukraine
Corresponding author. E-mail: levgeniipetrenko1991@gmail.com

Paper received 15.05.20; Accepted for publication 03.06.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-HS2020-230VIII38-11>

Abstract. The axiological component depends on the context and is influenced by the speaker, the addressee of the speech and the communicative goal. There are different categories of evaluation and types of value, however, emotions deal with hedonic and moral ones. This article contains actual material gathered from the language corpus in English, Russian, Ukrainian and German, in order to illustrate that the “despair” emotion is the negative one and determine specific means of its objectification and explication of the axiological component.

Keywords: *axiological component, attitudinal meaning, evaluation, emotion, conceptualization, explication*

Introduction. People are not always aware of the presence of different emotions in their mind and their influence on their behavior. However, emotions play a key role in mental health, human communication and societal interaction. For this reason they became an important study object in different fields of science, including linguistics. The axiological component is one of the main meaning elements in semantics of emotive vocabulary. Negative emotions still remain less studied than positive emotions. Among negative emotions only fear and anger have been properly researched. Words and phrases that designate emotion of despair, however, did not receive proper attention of linguists – especially in Ukrainian and German languages. My research is particularly focused on the “despair” emotion and this paper deals with its axiological component.

Survey of publications. Since emotions in language have become a relevant line of research in modern linguistics, there is a wide range of research devoted to this topic from leading experts in this field, namely Zoltán Kövecses, George Lakoff, Mark Johnson, Robert Plutchik, Raymond Gibbs, Paul Ekman, Carroll E. Izard, Keith Oatley, Yurii Apresyan, Walentina Apresian, Svitlana Zhabotynska, Victor Shakhovskiy and others. My research is based on their findings. However, many issues related to the emotions and the linguistic means of their expression have not yet been fully investigated. The most researched are six basic emotions: happiness, surprise (positive) and fear, anger, disgust (negative). In some cases, it is difficult to define whether emotion is positive or negative (for example “compassion”), which caused an interest to its analysis in modern linguistics [3;11]. Studies of emotions from prospective of cultural semantics have revealed semantic differences between emotion words given in the dictionaries as translation equivalents, as well as quantitative differences across languages.

Objective, material, methodology. The paper’s objective is to analyze the explication of the axiological component of the “despair” emotion, based on language corpus material. From a methodological point of view, I will employ the corpus analysis method, which allows for examination of a rich source of data in English, German, Ukrainian and Russian, and distributive analysis. I will also adhere to the contrastive analysis method.

Results and discussion. Attitudinal meaning has interested philosophers, logicians and linguists for centuries.

They’ve produced a number of important hypotheses and concepts that form a basis for current research. Aristotle already elaborated a linguistic approach to distinguishing between attitudinal meanings. Similar approach was developed by John Locke in his hedonic concept of good and bad, where good interacts with pleasure and bad interacts with suffering. Comparison of these two polar states creates its gradation, namely, states of varying intensity [9, p.244].

The axiological component is an excellent representative of pragmatic meaning that is one acquiring in the context. Non-descriptive words (including emotive vocabulary) depend heavily on the broad context, which includes external factors. Attitudinal meaning is heavily reliant on the speaker, as it expresses his/her personal opinion and tastes, which are different for each person. It’s necessary to consider that evaluative predicates are addressed to the addressee of the speech, who also becomes the factor that influences on the axiological component. Some scientists consider the influence on the addressee to be the main function of evaluation [4, p.16]. Therefore, the interpretation of the attitudinal meaning includes three factors: the speaker, the addressee and the communicative goal of the particular speech act. Considering that the attitudinal meaning depends significantly on the context, it is very hard to define the pragmatic meaning type, and, consequently, the problem of interpretation arises.

Georg Henrik von Wright developed the classification of categories of evaluation on the part of logic. It is based on the use of the adjective “good” and its antonyms. There are the following categories: 1) instrumental; 2) technical; 3) utilitarian; 4) beneficial; 5) medical and 6) hedonic [5, p.18-20]. Georg Henrik von Wright combines instrumental and technical evaluations as they are based on a functional principle. Utilitarian and beneficial evaluations are both based on a benefit principle for fulfillment of the specific task. Medical evaluation concerns the human body, both internal organs and mental abilities and state. Hedonic evaluation applies to the states only, regardless of the category of objects they were caused by.

Nina Arutyunova reconsiders the Georg Henrik von Wright’s classification on the part of linguistics. She divides the attitudinal meaning into two groups: general and private. The first one is realized by using the adjectives “good” and “bad”, their synonyms, stylistic and expressive shades. This evaluation is an axiological outcome, namely

reflects a set of features. The second one includes evaluation of certain aspects of the objects from the certain viewpoint, and it is divided into the following categories: 1) sensory and taste (or hedonic); 2) psychological (including intellectual and emotional); 3) aesthetical (synthesis of sensory and taste together with psychological); 4) ethical; 5) utilitarian; 6) standard-compliant and 7) teleological. These categories form three sub-groups. The first sub-group includes the first two categories. Therefore it deals with the characteristics of the subject rather than the object. The second sub-group includes aesthetical and ethical evaluations associated with a sense of beauty and morality. The other categories form the third sub-group of rational evaluation relating to activities and daily experience of a human [6, p. 75-77].

Agnieszka Mikołajczuk distinguishes two types of values in relation to linguistic objectification of emotions: hedonic or sensory (pleasure / discomfort) and moral or ethical (good / evil, approval / condemnation) [3, p.121]. The vectors of hedonic and ethical evaluations usually match. Elena Wolf considers evaluation as positive or negative, explicit or implicit attitude of the experienter to the objects of reality fixed in the semantics of a linguistic unit [7, p.18]. With regard to the above mentioned, positive and negative evaluations contain different axiologically relevant features, which lead to the need for their explication, especially for general evaluation. Evaluation is essential to conceptualization of the world around us. Emotions are varied assessments of the situation, and therefore they take part in the conceptualization of the world, although they may also receive axiological characteristics [11, p.32].

I apt to define the “despair” emotion as a negative one. This emotion is uncomfortable and painful experience of the experienter from the perspective of hedonic values, as evidenced by the contextual combination of names of “despair” emotion in texts of various genres gathered from the national language corpus by the blind search method. Moral evaluation refers to a human behavior and his/her relationships with others. The “despair” is principally negative emotion in the indicated languages, as evidenced by the co-occurrence range of its names with adjectives that have negative semantics: **English.** *Maria was momentarily gripped by an odd, angry despair in response to his denial that he was having an affair with Cavell.; <...>, she looked round for her other shoe and could only watch in helpless despair as she saw it slowly sink.; As she clenched her hands on the rail until they hurt, she fought to hate him, to make herself angry, not to give in to the terrible despair that kept threatening to overwhelm her[1].; Russian.* *Это бессильное отчаяние, в порыве встать с колен и снова падающее!; <...> я все равно не забуду, что самое страшное отчаяние в моей жизни было, когда плохо повешенный мною на гвоздик тазик в уборной рухнул и расколол смывной бачок в час ночи [10]. Ukrainian.* *І вже обурювався й закипав гнівом, протестом, мстивою злістю, гірким полином прокляття й безвихідного розпачу <...>; Я переживав страшний розпач.; Коваль слухняно позбирав старі підкови, серед яких були такі тонкі, як листя, а в душі чув жахливий розпач[8].; German.* *Jetzt brauchte er nicht mehr sein Gefühl zu überhitzen, um sich selbst zu täuschen in dem Gedanken ihrer Unschuld an seinem Fall, um Renate zu täuschen über seine schwere Verzweiflung.; Gott nur fürchten, und*

auf ihn nicht mehr hoffen, ist die schreckliche Verzweiflung der Verworfenen [2].

Negative evaluation of the “despair” emotion may be intensified by accompanying negative emotions or combining with them as synonyms in the context: **English.** *Amidst the wails of terror, the last breaths of despair and defeat...; Her eyes fixed widely on his, despair and unhappiness in their depths, she asked miserably <...>; That devil, born of isolation, he had seen so often destroy young men through exhaustion, frustration and despair.; Fear and despair gripped him.; It had held too many of her hopes, too much optimism, to suit her present anger and despair [1].; Russian.* *От страха и отчаяния она громко вскрикивает.; И вскоре ужас и отчаяние охватили меня, и показалось мне, <...>; Но знаете, я ожидал от матери большего горя и отчаяния, ведь я видел её реакцию на арест отца [10].; Ukrainian.* *Коли Гасай повернувся і доповів султаншії, що все зроблено, як вона веліла, не побачив на її обличчі ніяких слідів горя і розпачу, що були в душі Роксолани.; Колона посунула берегом річки, і Андрій насилу стримався, щоб не крикнути од болю і розпачу за своїх майбутніх товаришів.; В ньому клетіла злість, обурення, їх подвоїло чи й потроїло почуття радості, що син живий і вернувся, йому несвідомо хотілося доплатити за свій страх і розпач [8].; German.* *Verzweiflung und Hoffnungslosigkeit breiten sich schnell aus. Ihre Aufregung steigert sich zu Panik und Verzweiflung, und mündet letztlich in Resignation.; Durch die Häufung der Terroranschläge überwiegen bei ihm Wut, Verzweiflung und Trauer.; Schmerz und Verzweiflung waren schon immer seine größten Antreiber [2].*

The negative nature of the “despair” emotion is intensified by opposition to positive emotions in the context: **English.** *Happiness and despair and hope and fear and <...>; It was joy and despair for former West Ham stars Tony Cottee and Mark Ward as Everton scored a shock 3-2 win at Blackburn last night.; It was a consciousness of joy and pain, of celebration and concern, of thinking and feeling, of hope and despair [1].; Russian.* *Надежда и отчаяние сменяли друг друга.; Это история любви и отчаяния... в течение тридцати лет Мария Хосе Карраско страдала рассеянным склерозом.; Мы будем видеть с тобой два разных пейзажа, как по-разному были осуждены произносить звуки, готовить завтрак и ужин, выражать радость и отчаяние [10].; Ukrainian.* *Красно вам дякую, — сказав Юрій Юрійович, не пам'ятаючи себе одночасно від щастя і розпачу, <...>; Полонені німці зводили цей квартал з любов'ю і розпачем.; Я передзвоню іншим разом... Ще тиждень між надією і розпачем![8]; German.* *Das Ergebnis ist eine erschütternde Reportage zwischen Hoffnung und Verzweiflung.; Am Turnerchränzli in Büsingen drehte sich alles um Liebe, Verzweiflung und neues Glück.; Diese Würfel machen Spaß und bringen einen manchmal auch zur Verzweiflung [2].*

The “despair” emotion is conceptualized through images of aggressive force, water element and fire (temperature characteristics), which indicates different intensity, duration of emotion and its destructive influence on the experienter. “Warm” feelings represent positive hedonic and moral evaluation [11, p. 39], and therefore the “despair” emotion, which expresses negative evaluation, is usually characterized as “cold”: **English.** *Now cold despair,*

succeeding in her stead.; Her father had been in **bleak despair**, and Caroline had been dispatched to a childless relative for the duration of the trauma [1].; **Russian.** Юрасов прохаживается вдоль вагонов, такой красивый, строгий и важный в своём **холодном отчаянии**, что теперь никто не принял бы его за вора [10].; Но я мужчина, и меня охватывает **ледяное отчаяние** при мысли, что я никогда уже не буду бродить по краю пропасти [10].; **Ukrainian.** Холодний розпач стискає серце.; Голодний і холодний розпач знову огорнув його душу, і, щоб не думати про сумне, він почав <...> [8].; **German.** Kalte Verzweiflung bohrte sich in seinen Unterleib. Ich durchdrang die Büsche am Ausgang der Schlucht – und blieb wie angewurzelt stehen, während eisige Verzweiflung mein Herz verkrampfte [2].

The experiencer shows no wish to extend the duration of the “despair” emotion; by contrast, he/she aims to get rid of it as soon as possible, associating this emotion with illness or enemy: **English.** The idea that the **antidote to despair** is action is one of the most powerful I ever learned.; Fourteen months ago we were told <...> that it would be difficult, if not impossible, to **recover from the despair** and the destruction of the era.; It might also be that the urge to **rescue philosophical critique from despair** reproduces the very condition it abhors [1].; **Russian.** Чтобы совсем не погибнуть от отчаяния и одиночества, он поступил в аспирантуру в близлежащий университет.; **Присутны отчаяния** тянулись до первой спасительной мысли [10].; Как вы боретесь с отчаянием? [10]; **Ukrainian.** Коли перший напад розпачу пройшов, хлопчик помітив, що стоїть по кісточки у воді <...>; Дітлахам розповіли як поводитись у надзвичайних ситуаціях, як **побороти розпач** і тривогу та не піддаватись паніці у випадку пожежі.; Найкраці ліки від розпачу - служіння іншим [8].; **German.** Texte ihrerseits düstere Themen wie Tod, Leid und Verzweiflung behandeln können – so besonders im Fall der später ausgesonderten <...>; Arbeit ist das beste **Mittel gegen Verzweiflung**.; Der Therapeut half mir, meine Verzweiflung zu überwinden [2].

The “despair” emotion is so destructive that the experiencer tries to stop its influence by any means, thus it leads to committing suicide. This claim is illustrated with the following examples: **English.** Usually though, **suicide is an act of complete despair**, performed by an individual who feels there is no other option, <...>; He is an effective communicator who knows the industry's problems and is concerned that too few know about **the level of despair which can make a farmer twice as likely to commit suicide as the average man**.; More Americans could lose their lives to **deaths of despair**, deaths due to drug, alcohol, and suicide, if we do not do something immediately [1].; **Russian.** Он в отчаянии наложил на себя руки, а его тело затоптали те, кого он пытался спасти от неволи.; **От отчаяния** каждый день мы пытались бы себя убить.; Увидав, что урожай в том году будет лучше, чем он предполагал, он повесился с отчаяния [10].; **Ukrainian.** У захваті від власних успіхів, Всеволод Ольгович наступного року навіть вдало втрутився в усобицю в Польщі, але ще через рік зазнав поразки від Володимирка й, можливо, від розпачу помер.; Навпаки, він мало не втратив держави після однієї поразки від росіян, після чого в розпачі хотів накласти на себе

руки, <...> [8]. **German.** Lebte er noch, dieser Anblick würde ihn zur Verzweiflung treiben; ja, er würde seinen guten Engel von seiner Seite wegfluchen, und in Verzweiflung sterben.; Selbst wenn die Dunkelheit keine Einzelheiten erkennen ließ, so war ihm doch sofort klar, wer da soeben voller Verzweiflung sein Leben wegwerfen wollte.; Sie täuscht sich, und ist im Begriff, im Übermaße der Verzweiflung Hand an sich selbst zu legen [2].

The “despair” emotion explicates also with bodily reactions. The experiencer bears physical discomfort that produces some external manifestation. It is usually manifested in:

- **eyes:** **English.** I could see hunger, exhaustion and **despair in their eyes**.; Homeless woman is depressed, looking at the camera with **eyes full of despair** and despond [1].; **Russian.** Внезапно, все ее тело взорвала дикая боль, в глазах отразилось неверие и шок, они наполнились отчаянием.; Ее миндалевидные карие глаза светились отчаянием и яростью [10].; **Ukrainian.** В їхніх очах нема тієї печаті розпачу і безнадійності, яка є у місцевих людей.; <...> погляд, що палає в розпачі й ніколи не згасне [8].; **German.** Ich werde mich noch lange an die Verzweiflung in den Augen dieser Einwanderer erinnern.; Aus seinen Augen sprach die Verzweiflung [2].

- **voice and sounds:** **English.** Evelyn's voice was so filled with despair that Kate felt rage again.; The despair in his voice tore at her heart.; Those who lose heart and cry out in despair <...> [1]; **Russian.** От его лежавшего на траве тела донесся слабый, полный отчаяния стон.; Его взгляд потускнел, в голосе звенело отчаяние.; Слезы начнут течь ручьем и вот-вот вырвется пронзающий душу крик отчаяния <...> [10]; **Ukrainian.** <...> і мати аж зотогне з розпачу.; <...> у голосі інженера звучить майже розпач.; Не однієї ночі можна було чути ті крики розпачу в нашії нещасній хаті [8].; **German.** Ich erkenne keine Traurigkeit oder Verzweiflung in Ihrer Stimme.; Dort begrüßen sich Menschen mit einem Schrei der Verzweiflung und verabschieden sich mit Jubel [2].

- **gesture and facial expression:** **English.** He raised his hands palms upward in a gesture of despair as his voice thickened with emotion.; <...> feeling shamed by the look of despair on his face, and worse still as he fought to bring back the blankness to cover it. [1]; **Russian.** Он разглядывает рисунок с разных сторон, выражение отчаяния на лице <...>; Она широко раскрыла глаза, испуганно отпрянула, и ее лицо исказило отчаяние [10].; **Ukrainian.** Обличчя його було спотворене від розпачу, і в її грудях через той розпач солодко грало серце.; На його обличчі теж був вираз розпачу [8].; **German.** Und diese Verzweiflung im Gesicht, wenn er den Kratzer einfach nicht finden kann <...>; Doch dann erinnerte er sich an das verzweifelte Gesicht von Florence und an ihre Tränen [2].

Expression of the “despair” emotion includes also **tears and sobbing**, suggesting that this emotion is severe and painful experienced both mentally and physiologically: **English.** Tears of despair and frustration sprang to her eyes.; Tears flowed, anger thundered, sobbing despair drowned the space we sat in [1].; **Russian.** Слёзы отчаяния брызнули из глаз.; Он рыдал, преисполненный отчаяния, и, раскинув руки, пал на колени [10].; **Ukrainian.** <...> з очей полилися сльози розпачу, без-

силля і люті.; Доменіка в розпачі схлинула й безумішно заридала [8].; **German.** *Tränen der Verzweiflung, weil wir so viele zurück lassen mussten, <...>; Trotzdem lass uns nicht in Verzweiflung weinen <...>*[2].

The analysis shows that the “despair” emotion is conceptualized as aggressive force, causing dysfunction of the human body; in particular, it is concentrated in heart/soul, throat and chest:

- **heart/soul:** **English.** *<...> he can resurrect hope in a heart filled with despair.; Why do we allow depression and despair to bring our hearts low?; But his heart sank as despair, <...> flooded him [1].; Russian.* *Черный корюхун разрывал и клевал ее изнутри, наполняя душу отчаянием и болью.; Сердце сжалось от отчаянья [10].; Ukrainian.* *<...> художник не знав, що товаришеве серце крається від розпачу.; Розпач опанував душею молодої дівчини з речей циганки. Палив нам душу розпач. І серце розтинав, мов гострий меч [8].; German.* *Und das Herz sank ihm vor Verzweiflung und Verlassenheit.; Die Verzweiflung, die mir das Herz zerreiβt, <...> [2].*

- **throat:** **English.** *A burgeoning sense of despair tightened her throat as she glanced down<...>; Something very close to despair tightened Lucien's throat.; Her throat was tight with despair [1].; Russian.* *Когда не осталось сил, и отчаяние стальной хваткой сжимает горло,<...>; Наконец я почувствовала, что уже не могу дышать из-за ветра и сдавившего горло отчаяния,<...>*[10]; **Ukrainian.** *Зі сцени летить потік безглузких слів, горло стискає розпач <...>; Ошелешені вояки складають зброю, розпач стискає горло, дехто*

не витримує [8]. **German.** *<...> so hätte mich die Verzweiflung erwürgt.; Meine Kehle zieht sich vor Verzweiflung zusammen [2].*

- **chest:** **English.** *His despair grew deeper in the chest.; <...> and unending despair tightening around my chest.; <...> despair welling up inside him and painfully tightening his chest.; I felt pity and despair squeeze my chest like a pair of burning hands [1].; Russian.* *И тогда в груди моей родилось отчаяние.; Отчаяние взорвалось в груди невыносимой болью [10].; Ukrainian.* *Розпач, відчай розривали її груди, хвилинами з'являвся такий жах, що цпеніло серце.; Невимовний розпач розпирив груди <...>*[8]; **German.** *<...> obwohl Angst und Verzweiflung ihr die Brust zuschnürten.; <...> Tausend Seelen in einer verzweifelten Brust [2].*

Conclusion. The analysis of the language corpus material confirms that the “despair” emotion is perceived as a negative. Both hedonic and moral values have an influence on the conceptualization of “despair” in English, Russian, Ukrainian and German. However, hedonic prevails over moral values, as can be seen from the analyzed context. Its axiological component explicates in the following ways: 1) when contrasted with positive emotions/feelings; 2) when intensified by other negative emotions/feelings; 3) when accompanied by adjectives that have negative semantics; 4) when causes physical discomfort and actions that have destructive or negative consequences. Objectification of evaluation of the “despair” emotion is performed due to its association with anthropomorphic and naturomorphic features.

ЛИТЕРАТУРА

1. British National Corpus: веб-сайт. URL: <https://www.english-corpora.org/bnc/> (дата звернення: 13.05.2020)
2. Deutscher Wortschatz Project: веб-сайт. URL: https://corpus.uni-leipzig.de/de/res?corpusId=deu_newsrawl-public_2018&word=Verzweiflung (дата звернення: 13.05.2020)
3. Mikołajczuk A. Problem ocen w analizie wybranych polskich nazw uczuć z klasy semantycznej GNIEWU: Uczucia w języku i tekście. Wrocław, 2000. T.14. S. 117-134
4. Stevenson Ch. L. Facts and values: (Studies in ethical analysis)/ Yale UP. New Haven; L., 1964. 125 p.
5. Wright G.H. von. The varieties of goodness. New York: Humanities Press, 1963. 222 p.
6. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. Москва: Наука, 1988. 341 с.
7. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки. Москва, 1985. 228 с.
8. Генеральний регіонально анотований корпус української мови: веб-сайт. URL: <http://uacorpora.org/> а (дата звернення: 13.05.2020).
9. Локк Дж. Избранные философские произведения: в 2-х томах. Москва: Соцэкгиз, 1960. Т. 1. 532 с.
10. Национальный корпус русского языка: веб-сайт. URL: <http://www.ruscorpora.ru/new/> (дата звернення: 13.05.2020)
11. Николаенко Л.І. Оцінка в мовній концептуалізації емоцій групи «співчуття» (на матеріалі польської, української і російської мов). Мовознавство: Науково-теоретичний журнал. 2016. №3. С. 32-40

REFERENCES

1. British National Corpus: web-site. Reach via URL: <https://www.english-corpora.org/bnc/>
2. Deutscher Wortschatz Project: web-site. Reach via URL: https://corpus.uni-leipzig.de/de/res?corpusId=deu_newsrawl-public_2018&word=Verzweiflung
3. Mikołajczuk A. The problem of evaluation in the analysis of selected Polish names of emotions from the semantic class “anger”: Emotions in language and text. Wrocław, 2000. V.14. P. 117-134
4. Stevenson Ch. L. Facts and values: (Studies in ethical analysis)/ Yale UP. New Haven; L., 1964. 125 p.
5. Wright G.H. von. The varieties of goodness. New York: Humanities Press, 1963. 222 p.
6. Arutyunova N.D. Types of Language Meanings: Evaluation. Event. Fact. Moscow: Nauka, 1988. 341 p.
7. Wolf E.M. Functional semantics of evaluation. Moscow, 1985. 228 p.
8. General Regionally Annotated Corpus of Ukrainian (GRAC): web-site. Reach via URL: <http://uacorpora.org/>
9. Locke J. Selected philosophical works: in two volumes. Moscow, 1960. V. 1. 532 p.
10. Russian National Corpusrus: web-site. Reach via URL: <http://www.ruscorpora.ru/new/>
11. Nikolaenko L.I. Evaluation in language conceptualization of emotions of the “compassion” (in Polish, Ukrainian and Russian). Linguistic: Scientific and theoretical journal. 2016. No. 3. P. 32-40

METHODOLOGY

Обґрунтування методики розвитку швидкісно-силових здібностей борців вільного стилю на етапі попередньо базової підготовки

В. І. Гончаренко, О. М. Гончаренко, С. В. Чередніченко, Л. О. Прийменко, В. В. Затилкін

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, м. Суми, Україна
Corresponding author. E-mail: iraskripka1986@gmail.com

Paper received 14.04.20; Accepted for publication 02.05.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-HS2020-230VIII38-12>

Анотація. У статті підтверджено проблему щодо розробки ефективних та інноваційних методик розвитку спеціальних швидкісно-силових здібностей, які багато в чому визначають результативність діяльності спортсмена з метою досягнення високих результатів на змаганнях найвищого рангу. Розроблена методика розвитку та покращення швидкісно-силових здібностей борців вільного стилю ЕГ застосовувалась у кожному підготовчому періоді річного циклу після кожного змагання. Ефективність застосування розробленої методики також підтверджено суттєвими змінами показників спеціальної фізичної підготовленості після педагогічного експерименту у спортсменів ЕГ. Час виконання спеціального борцівського тесту – лазіння по канату 5 м. після експерименту виконали спортсмени ЕГ на 0,6 сек. швидше від КГ борців, тобто вказана якість мала суттєві відмінності між досліджуваними групами борців ($p < 0.05$)

Ключові слова: вільна боротьба, швидкісно-силові здібності, техніко-тактична підготовленість, фізична підготовленість.

На сучасному етапі розвитку боротьби значно збільшився обсяг рухової діяльності, здійснюваної в імовірнісних і несподівано виникаючих ситуаціях, яка вимагає прояву винахідливості, швидкості реакції, а найбільше здібності до швидкісно-силових навантажень [1, 3, 6, 9]. Тому, проблема щодо розробки ефективних та інноваційних методик розвитку спеціальних швидкісно-силових здібностей, які багато в чому визначають результативність діяльності спортсмена з метою досягнення високих результатів на змаганнях найвищого рангу є актуальною. У сучасній теорії спортивного тренування методику розвитку фізичних здібностей спортсменів одноборців вивчали (В.Ф. Бойко, 2004; Зациорський, 2009; Н. В. Бойченко, Ю. П. Сушко, 2011); особливості методики тренування борців та їх підготовку до змагань розглядало багато вчених (В.В. Нелюбін, О.О. Карелін, 2002; С.Т. Голіус, 2013; особливості удосконалення технічної та фізичної підготовки борців вільного стилю представлено в роботах ;Г.С. Туманян, 2000; В.Г. Єзан, 2005; Д.Г. Міндашвілі, Б.А. Подліваєв О. І.Камаєв, Ю. М. Тропін, 2013; В.О. Андрійцев, 2016; К.В. Ананченко, 2019), але актуальним залишається пошук інноваційних підходів до удосконалення швидкісно-силових здібностей борців вільного стилю [2, 4, 6, 10].

Більшість спеціалістів (Н.В. Бойченко, Ю.П. Сушко, 2011; С.П. Рябинин, А.П. Шуமிлин, 2007; Т. М. Кравчук, Г. О. Огарь, Б. Ю. Кондратович 2019) вказують на те, що для підвищення майстерності ведучих борців національних збірних команд необхідно переглянути роботу насамперед з юнаками і молоддю. Досягнення високих спортивних результатів закладається в дитячому та юнацькому віці, а наявні теоретичні положення, в основному, належать до тренування висококваліфікованих борців, а суперечливість і невирішеність багатьох питань удосконалення та розвитку швидкісно-силових здібностей у юних борців обумовлюють актуальність даної роботи і вимагають подальших наукових досліджень.

Мета досліджень – розробити та обґрунтувати ме-

тодику розвитку швидкісно-силових здібностей борців вільного стилю на етапі попередньо базової підготовки.

Завдання дослідження:

1. Аналіз літератури з проблеми дослідження.
2. Розробити методику розвитку швидкісно-силових здібностей юнаків 14-16 років.
3. Експериментально обґрунтувати ефективність застосування у тренувальному процесі борців вільного стилю розробленої методики

Матеріал і методи дослідження. У дослідженні приймали участь дві групи спортсменів по 10 осіб у кожній, у віці 14-16 років, тренування проводили на базі МКЗ «ДЮСШ з вільної боротьби». Методи статистичної обробки даних застосовувались для встановлення наявності чи відсутності достовірності у відмінностях показників між двома групами та на різних етапах експерименту.

Результати дослідження та їх обговорення. Педагогічне тестування було проведено двічі. Перше з метою визначення початкових показників розвитку швидкісно-силових здібностей спортсменів, друге – визначити ці показники після педагогічного експерименту. На підставі даних науково-методичної літератури (Ю.А. Шахмурадов, 1997; А.А. Новиков, 2003; В.Й. Мазур, А.О. Петров, 2018; К.Н. Марандян & Н.В. Бойченко, 2019), програми для ДЮСШ, СДЮШОР і ШВСМ з вільної боротьби (С.В. Латышев, В.І. Шандригось, 2010) відібрано тестові вправи: 10 підтягувань на перекладині на швидкість; згинання й розгинання рук в упорі лежачи за 20 с (к-ть разів); 10 кидків партнера зі стійки на швидкість, які можуть використовуватися як контрольні нормативи фізичної підготовки одноборців стосовно розвитку їх швидкості.

Також з метою дослідження швидкісно-силових здібностей юних спортсменів були відібрані, на нашу думку, найбільш інформативні тести: 1. Човниковий біг 3x10 метрів. 2. Стрибок у довжину з місця. 3. Біг на 30 м. 4. Лазіння по канату 5 метрів. Аналіз дослідження змін у рівні розвитку швидкісно-силових здібностей юнаків експериментальної групи показав значні пози-

тивні зміни (таблиця 2, рис 1). При проведенні педагогічного експерименту контрольна група протягом всього експерименту тренувалися за традиційною методикою, експериментальна група тренувалася з використанням вдосконаленої методики швидкісно-силової підготовки. Одним з найважливіших завдань на етапі попередньої базової підготовки є засвоєння комплексу загальнопідготовчих і спеціальних вправ борця, оволодіння основами ведення єдиноборства. Річний цикл підготовки для експериментальної групи борців включав три періоди: підготовчий, змагальний, перехідний. Підготовчий період (тривалість 5-8 міс.) передбачав поглиблене удосконалення усіх складових підготовленості спортсменів до чергового етапу. У зв'язку з цим форми занять у підготовчому періоді річного циклу, їх побудова в ЕГ були побудовані та схожі за своєю суттю на «велику розминку», що охоплює велику частину кожного заняття і занять в цілому. Застосування розробленої методики розвитку та покращення швидкісно-силових здібностей борців вільного стилю ЕГ проводилось у кожному підготовчому періоді річного циклу після кожного змагання. Так наприклад розминка ЕГ борця складалася з двох частин: *загальної* (що включає різноманітні загальнопідготовчі вправи швидкісно-силового характеру) і *спеціальної* (що включає спеціально-підготовчі вправи). Комплекс загальнопідготовчих вправ: 5-10 хв.; елементи акробатики і самострахування: 5-10 хв.; ігри і естафети: 5-10 хв.; засвоєння захватів: 5-10 хв.; робота на руках в стійці і партері: 5-10 хв.; вправи на борцівському мосту: 5-10 хв.

У процесі навчання комплекси вправ в розминці постійно оновлювали і ускладнювали з метою удоскона-

лення швидкісно-силової підготовки. Завданнями заключної частини (заминки) навчально-тренувального заняття є приведення організму спортсмена у відносно спокійний стан шляхом поступового зниження навантаження. Із засобів у цій частині заняття переважно використовується спокійна ходьба, вправи на розслаблення, вправи на увагу, спокійні ігри тощо. Ефективність розробленої методики розвитку швидкісно-силових здібностей борців підтверджено даними педагогічного експерименту, так проведений аналіз результатів тестування борців у вересні 2018 р. – травні 2019 р., показаних в таблиці 2 вказують на статистично достовірні розходження між двома досліджуваними групами після експерименту, тоді як до експерименту показники ЕГ та КГ достовірно не відрізнялись (табл. 1). Аналіз дослідження динаміки швидкісно-силової підготовленості юнаків ЕГ показав значні позитивні зміни у загальній фізичній підготовленості досліджуваних, але в групі КГ зміни відбулися не достовірні (табл. 1, 2). Спеціальний борцівський тест – лазіння по канату виконали спортсмени ЕГ на багато краще за спортсменів КГ, так у спортсменів ЕГ на початку дослідження результати лазіння по канату (5 м) становило $7,6 \pm 0,09$ сек., то наприкінці експерименту – $6,4 \pm 0,09$ сек., де різниця у відсотковому відношенні склала 18,7%, тобто вказана якість теж мала вірогідні зміни ($p < 0,05$). Результати кидків партнера до початку дослідження становило $13,0 \pm 0,5$ разів, то наприкінці експерименту – $15,3 \pm 0,3$, де різниця у відсотковому відношенні теж поліпшилася і перебувала на рівні 15,1%.

Таблиця 1. Вірогідність розходжень показників фізичної підготовленості ЕГ та КГ до педагогічного експерименту вересень 2018

Тести фізичної підготовки	КГ		ЕГ		t	p
	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ		
Стрибок у довжину з місця, (см)	149,9	6,0	146,6	6,5	0,37	>0,05
Біг на 30 м (сек)	6,8	0,09	6,7	0,09	0,79	>0,05
Човниковий біг 3x10 м., (сек)	8,0	0,09	8,1	0,08	0,83	>0,05
Лазіння по канату 5 метрів, (сек)	7,4	0,07	7,6	0,09	1,73	>0,05
10 підтягувань на перекладині на швидкість, (сек)	15,7	0,08	15,7	0,09	0,0	>0,05
Згинання й розгинання рук в упорі лежачи за 20 с (к-ть разів)	24,7	4,3	21,3	3,8	0,59	>0,05
Кидки партнера зі стійки за 30 сек, кількість разів	12,9	0,3	13,0	0,5	0,17	>0,05

Таблиця 2. Вірогідність розходжень показників фізичної підготовленості ЕГ та КГ після педагогічного експерименту травень 2019 р.

Тести фізичної підготовки	КГ		ЕГ		t	p≤
	X	s	X	s		
Стрибок у довжину з місця, (см)	152,5	5,5	168,4	5,0	2,14	<0,05
Біг на 30 м (сек)	6,6	0,09	6,2	0,08	3,32	<0,05
Човниковий біг 3x10 м., (сек)	7,8	0,08	7,4	0,09	3,32	<0,05
Лазіння по канату 5 метрів, (сек)	7,0	0,09	6,4	0,09	4,71	<0,05
10 підтягувань на перекладині на швидкість, (сек)	15,0	0,5	13,6	0,4	2,19	<0,05
Згинання й розгинання рук в упорі лежачи за 20 с (к-ть разів)	28,8	2,4	36,8	2,7	2,21	<0,05
Кидки партнера зі стійки за 30 сек, кількість разів	13,9	0,5	15,3	0,3	2,40	<0,05

Аналізуючи данні швидкісно-силових здібностей за результатами тесту: стрибок у довжину з місця: приріст

у КГ становив 1,7%, в той час як в ЕГ становив 12,9%. У тесті біг на 30 метрів приріст швидкості у КГ стано-

вив 3,0% в той час як в ЕГ 8,1%. Приріст показників у тесті згинання й розгинання рук в упорі лежачи за 20 с. у КГ становив 14,2%, а в ЕГ 42,1%. Отриманні результати підтверджують ефективність розробленої методики тренування. За результатами підтягування на перекладині між показниками борців ЕГ та КГ спостерігаємо достовірну різницю ($p < 0,05$), так у спортсменів експериментальної групи час покращився на 2,1 с., у борців контрольної групи – 0,7 с.

Висновки. Застосування розробленої методики розвитку швидкісно-силових здібностей борців вільного стилю ЕГ проводилося у кожному підготовчому періоді річного циклу після кожного змагання. Ефективність

застосування розробленої методики також підтверджено суттєвими змінами показників спеціальної фізичної підготовленості після педагогічного експерименту у спортсменів ЕГ. Час виконання спеціального борцівського тесту – лазіння по канату 5 м. після експерименту виконали спортсмени ЕГ на 0,6 сек. швидше від КГ борців, тобто вказана якість мала суттєві відмінності між досліджуваними групами борців ($p < 0,05$)

Перспективи подальших досліджень у даному напрямку полягають у розробці програми з елементарного одноборства для спортсменів з вадами слуху, яка буде застосовуватись тренерами «центрів інва спорту».

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананченко К. В. Бойові мистецтва: метод. реком. для студентів вузів фізичного виховання та спорту. Харків: ХДАФК. – 2011. – 60 с.
2. Ананченко К. В. Щербина Р. О. Розвиток рівноваги та координаційних здібностей юнаків 7-9 років у єдиноборствах. Актуальні проблеми розвитку традиційних і східних єдиноборств: ел. зб. тез VIII. Міжн. наук. -метод. конф. – Харків: Академія ВВ МВС України, – 2014, Вип. 8, – С. 14-16.
3. Андрійцев В. О. «Удосконалення техніко-тактичних дій борців вільного стилю на етапі спеціалізованої базової підготовки»: автореф. дис.... канд. наук з фіз. виховання та спорту: 24.00.01; МОНУ, НУФВСУ. – Київ. – 2016. – С. 20.
4. Голіус С.Т. «Ефективність тренувального навантаження з орієнтацією на розвиток швидкісно-силових здібностей». Фізичне виховання студентів творчих спеціальностей. – 2003, № 4. – С. 12-23.
5. Камаев О. И., Тропин Ю.Н. Влияния специальных силовых качеств на технико-тактическую подготовленность в борьбе. Проблемы и перспективы развития спортивных игр и единоборств. – 2013. С. 149-152.
6. Латишев С.В., Шандригось В.І. Боротьба вільна. Навчальна програма для шкіл дитячо-юнацьких спортивних шкіл, спеціалізованих дитячо-юнацьких шкіл олімпійського резерву та спеціалізованих навчальних закладів спортивного профілю. Київ: АСБУ. – 2012. – С. 95.
7. Палатний А. Структура розподілу нагород в спортивних єдиноборствах у програмах Олімпійських ігор. Вісник Прикарпатського університету. Серія: Фізична культура. – 2017, – С. 25–26: 218–225
8. Приступа Є, Бріскін Ю, Палатний А., Пітин М. Розвиток та становлення спортивних єдиноборств у програмах Ігор Олімпіад сучасності. Фізична активність, здоров'я і спорт. – 2017, 1 (27). – С. 3–19.
9. Krivoruchko N.V, Masliak I.P, Bala T.M, Skripka I.N., Honcharenko VI. The influence of cheerleading exercises on the demonstration of strength and endurance of 15-17-year-olds girls. Physical education of students,; – 2018, 22(3). – С. 127–133. doi:10.15561/20755279.2018.0303
10. O.Tomenko, L.Kirichenko, I.Skrypka, Y.Kopytina, A.Burla. Effect of taekwondo on musculoskeletal system of primary school age children» Journal of Physical Education and Sport. – 2017. - #17 (3). – p.1095-1100.

REFERENCES

1. Ananchenko K. V., Boyovi mystetstva: metod. rekom. dlya studentiv vuziv fizychnoho vykhovannya ta sportu. Xarkiv: KHDAFK. – 2011. – 60 s.
2. Ananchenko K. V. Shcherbyna R. O. Rozvytok rivnovahy ta koordynatsiynykh zdibnostey yunakiv 7-9 rokov u yedynoborstvakh. Aktual'ni problemy rozvytku tradytsiynykh i skhidnykh yedynoborstv: el. zb. tez VIII. Mizhn. nauk. -metod. konf. – Kharkiv: Akademiya VV MVS Ukrayiny, – 2014, Vyp. 8, – S. 14-16.
3. Andriytssev V. O. «Udoskonalennya tekhniko-taktychnykh diy bortsiv vil'noho stylu na etapi spetsializovanoyi bazovoyi pidhotovky»: avtoref. dys.... kand. nauk z fiz. vykhovannya ta sportu: 24.00.01; MONU, NUFVVSU. – Kyiv. – 2016. – S. 20.
4. Holius S.T. «Efektyvnist' trenuval'noho navantazhennya z oriyentatsiyeyu na rozvytok shvydkisno-sylovykh zdibnostey». Fizychno vykhovannya studentiv tvorchykh spetsial'nostey. – 2003, № 4. – S. 12-23.
5. Kamaev O. Y., Tropyn YU.N. Vlyyannya spetsyal'nykh sylovykh kachestv na tekhniko-taktycheskuyu podhotovlennost' v bor'be. Problemy u perspektyvy razvytyya sportyvnykh yhr u edynoborstv. – 2013. S. 149-152.
6. Latyshev S.V., Shandryhos' V.I. Borot'ba vil'na. Navchal'na prohrama dlya shkil dytyacho-yunats'kykh sportyvnykh shkil, spetsializovanykh dytyacho-yunats'kykh shkil olimpiys'koho rezervu ta spetsializovanykh navchal'nykh zakladiv sportyvnoho profilyu. Kyiv: ASBU. – 2012. – S. 95.
7. Palatnyy A. Struktura rozpodilu nahorod v sportyvnykh yedynoborstvakh u prohramakh Olimpiys'kykh ihor. Visnyk Prykarpat-s'koho universytetu. Seriya: Fizychna kul'tura. – 2017, – S. 25–26: 218–225
8. Prystupa YE, Briskin YU, Palatnyy A., Pityn M. Rozvytok ta stanovlennya sportyvnykh yedynoborstv u prohramakh Ihor Olimpiad suchasnosti. Fizychna aktyvnist', zdorov'ya i sport. – 2017, 1 (27). – S. 3–19.

Substantiation of the method of development of speed-power abilities of freestyle wrestlers at the stage of pre-basic training

V. I. Goncharenko, O. M. Goncharenko, S. V. Cherednichenko, L. O. Priimenko, V. V. Zatilkin

Abstract. The article confirms the problem of developing effective and innovative techniques for the development of special speed-power abilities, which largely determine the performance of an athlete in order to achieve high results in competitions of the highest rank. The developed method of development and improvement of speed-power abilities of fighters of free style of EG was applied in each preparatory period of the annual cycle after each competition. The effectiveness of the application of the developed methodology is also confirmed by significant changes in the indicators of special physical fitness after pedagogical experiment in sportsmen EG. The performance of the special wrestling test - climbing on the rope 5 m after the experiment was performed by the athletes of the EG for 0.6 sec. faster than CG fighters, that is, the indicated quality had significant differences between the studied groups of fighters ($p < 0.05$)

Keywords: freestyle wrestling, high-speed power, technical and tactical fitness, physical fitness.

Особливості підготовки вчителів до роботи в інклюзивному середовищі

Л. В. Козіброда

Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, Україна
Corresponding author. E-mail: lora.kozibroda@gmail.com

Paper received 25.05.20; Accepted for publication 14.06.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-HS2020-230VIII38-13>

Анотація. У статті проаналізовано теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти. Окреслено умови формування професійної компетентності майбутнього педагога до роботи в інклюзивному шкільному середовищі. Підкреслено, що в сучасних умовах реформування освітньої галузі спеціальна підготовка майбутнього педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами є невід’ємною складовою освітнього простору. Зазначено, що важливою умовою підготовки майбутнього педагога стає комплекс спеціальних психолого-педагогічних, фізіологічних знань, умінь та навичок, навчальних стратегій та сучасних освітніх технологій, які дозволяють ефективно впроваджувати інклюзивні ідеї та практики в шкільне середовище.

Ключові слова: інклюзивна освіта, підготовка педагогів, професійна компетентність, інклюзивна компетентність, діти з особливими освітніми потребами.

Вступ. Зміна підходів щодо соціалізації дітей з особливими освітніми потребами у кінці ХХ ст. виразно проілюструвала тенденцію переходу від інтегративної освіти до інклюзивної. Якщо говорити про мету інклюзивної педагогіки у зазначений період, то вона полягає у переході від інтегративної моделі до моделі «Школа для всіх дітей». Таким чином школа, шкільне середовище стає одним із найефективніших факторів соціалізації учнів з особливими освітніми потребами.

Відповідно до «Концепції розвитку інклюзивної освіти» в Україні значно активізувався процес упровадження даної форми освіти у загально-освітніх середніх навчальних закладах. Водночас впровадження інклюзії в освітнє середовище виявило й іншу важливу проблему – підготовку педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивної школи, формування їх професійних компетентностей відповідно до нових суспільних викликів.

Наголосимо, що підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивної освіти передбачає формування високого рівня професійної компетентності, що включає не тільки фахову складову, а й методичний, психологічний, корекційний та практичний компоненти з урахуванням інклюзивної системи навчання. Відтак професійне навчання вчителів та підготовка майбутніх педагогів повинні враховувати ключові аспекти інклюзії та бути спрямованими на розвиток перелічених вище компонентів. Водночас слід підкреслити, що від готовності вчителя до роботи в інклюзивній школі безпосередньо залежить позитивна динаміка соціалізації дітей з особливими освітніми потребами у шкільному середовищі.

Короткий огляд літератури. У контексті заявленої проблеми варті уваги дослідження І. Дмитрієвої, А. Колупасової [2], Т. Логвиненко, О. Мартинчук [5], М. Супруна, О. Таранченко, С. Яковлевої та інших науковців у галузі корекційної педагогіки, а також наукові доробки з питань формування професійної компетентності майбутніх вчителів з урахуванням особливостей інклюзивної педагогіки (О. Баранова, Ю. Бойчук [1], Л. Заверткіна, О. Кузьміна, З. Ленів [3], З. Удич [6], Д. Шульженко та ін.). Аналіз літератури дав можливість стверджувати, що проблема підготовки й готовності вчителів до роботи в умовах інклюзивної школи є своєчасна і потребує подальших досліджень з огляду на відсутність системного підходу до цієї проблеми.

У статті використано низку теоретичних взаємодоповнюючих методів, які сприяють вирішенню поставленої проблеми та об’єктивному висвітленню основних результатів дослідження. До останніх відносимо теоретико-методологічний аналіз літератури, метод узагальнення й систематизації результатів дослідження. **Матеріалом дослідження** слугували як нормативно-правові документи в галузі реформування шкільної освіти України та впровадження інклюзивної освіти, так і праці сучасних вітчизняних науковців з окресленої проблематики.

Мета статті – проаналізувати та виявити особливості підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти.

На основі проведеного нами аналізу літератури, можемо констатувати, що найбільше дослідницької уваги приділено формуванню готовності вчителя початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання. Це пояснюється упровадженням Концепції «Нової української школи», що торкається, насамперед реформування початкової освіти. На сучасному етапі саме початкова освітня галузь є найбільш широко заангажована у процес створення й упровадження інклюзивного освітнього середовища, чого не можна сказати про середню освітню ланку. На нашу думку, це зумовлено також і недостатньо сформованою інклюзивною компетентністю педагогів різних спеціальностей, невисокою якістю підготовки майбутніх вчителів до роботи в умовах інклюзивної школи.

Зокрема як зауважує З. Удич, у процесі впровадження курсів з інклюзивної освіти у навчальний процес Тернопільського педагогічного університету імені В. Гнатюка, авторкою було виділено чотири основні перешкоди, які гальмували процес формування інклюзивної компетентності серед студентів названого вище університету. До таких перешкод вона віднесла:

1. відсутність теоретичних основ уведених навчальних дисциплін та їх практичної складової;
2. брак науково-педагогічних кадрів університету у галузі інклюзивної освіти;

3. небажання та ігнорування студентів питань інклюзії у процесі вивчення курсів з інклюзивної освіти;

4. відсутність системи підтримки як студентів з особливими освітніми потребами, так і викладачів, які здійснюють підготовку студентів психолого-педагогічного циклу [6, с. 173].

З цього можна зробити висновок, що проблема готовності педагогічних кадрів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами криється ще у процесі їхньої підготовки у стінах університетів. В цьому контексті, слід наголосити, що не завжди навчальні курси з інклюзивної педагогіки інтегруються в університетські освітні програми з підготовки педагогічних кадрів. Здебільшого вони є у блоці вільного вибору студентів або ж пропонуються поза навчальним планом у вигляді різних тренінгів та он-лайн курсів. Це, своєю чергою, призводить до неусвідомлення студентами усієї системи інклюзивної освіти, браку знань з окресленої проблеми та особливостей впровадження шкільних реформ в умовах інклюзивної школи, укоріненням стереотипних думок щодо осіб з особливими потребами та їх здатністю/нездатністю до засвоєння навчального матеріалу.

Водночас зазначимо, що серед досвідчених педагогів проблема впровадження інклюзивного навчання теж є актуальною з огляду і на брак інклюзивної практики, і цілісного розуміння системи інклюзивної освіти. На сучасному етапі задля підвищення інклюзивної компетенції вчителів загальноосвітніх шкіл активно проводяться різноманітні курси, тренінги, воркшопи, веб-семінари тощо. Утім вони ще не набули системного характеру та націлені, передусім, на вчителів дошкільних і початкових навчальних закладів.

Разом з цим, необхідно відзначити позитивні зрушення у підготовці та підвищенні кваліфікації педагогів в контексті формуванні їхньої інклюзивної компетентності. Так, на думку З. Ленів, на основі сучасних вітчизняних наукових досліджень та практичної апробації результатів було випрацювано «структурно-функціональну інтегративну модель підготовки фахівців здатних працювати в умовах інклюзії, яка містить такі компоненти:

I – пропедевтично-мотиваційний;

II – змістовно-діяльнісний;

III – інтегративно-практичний» [3, с. 122].

Проаналізуємо кожен цей компонент для кращого сприйняття особливостей пропонованої З. Ленів моделі. В основі пропедевтично-мотиваційного компонента лежить усвідомлене розуміння студентами, майбутніми вчителями загальноосвітніх шкіл, проблеми інклюзії, її впровадження в шкільну практику; знання нормативно-правових аспектів інклюзивної освіти; знання особливостей психофізичного розвитку дітей на різних вікових етапах, знання основ корекційної педагогіки; усвідомлення студентами ролі вчителя у процесі інклюзивного навчання та значення інклюзії для соціалізації дітей з особливими освітніми потребами у суспільстві загалом. У структуру змістовно-діялісного компонента входить опанування студентами як більш конкретними знаннями з інклюзивної педагогіки, наприклад про зміст інклюзивної освіти, механізми її реалізації (технології, методи, прийоми, форми роботи); умови організації інклюзивного освітнього

середовища; формування умінь командної роботи із різнопрофільними фахівцями (медичним працівниками, асистентом вчителя, дефектологом, психологом та ін.). Інтегративно-практичний компонент передбачає застосування набутих знань та умінь у практичній діяльності; уміння використовувати спеціальні методики відповідно до освітніх потреб кожного учня, поширювати свої знання та практичний досвід серед колег та батьків учнів.

Як видно з проаналізованої моделі підготовки педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивної школи, важлива роль відводиться інтегрованому підходові до формування їхньої інклюзивної компетентності. Адже поєднання теоретичних знань з практичною діяльністю, установлення та усвідомлення міжпредметних зв'язків інклюзивної педагогіки із суміжними науковими галузями, їх поєднання та використання цих міждисциплінарних зв'язків у навчальному процесі, а згодом і професійній діяльності сприятиме позитивному ставленню студентів до інклюзії, формуванню у них готовності до роботи в інклюзивній школі.

У свою чергу, навчання впродовж життя відрізняється від навчання майбутніх вчителів. Адже, як було сказано вище, сформований педагог має уже свою сформовану життєву позицію, цінності, досвід професійної діяльності а також сформовані стереотипи, упередження, моделі поведінки тощо. Водночас у нього більш чітко виражені професійні інтереси, очікуванні від курсів підвищення кваліфікації чи тренінгів. Крім цього, формування чи/та розвиток їхньої готовності до роботи в умовах інклюзивної школи, проходить у обмеженому у часі навчальному процесі. Відповідно до цих факторів, потрібно будувати ефективну модель підвищення рівня сформованості їхньої готовності до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами з урахуванням практичного спрямування, наближеної до реальних потреб.

У процесі підготовки педагогічних кадрів до роботи в інклюзивному середовищі постає ще одне вагоме питання – хто саме повинен займатися їхньої підготовкою. Тобто необхідно звернути увагу на професіоналізацію викладачів закладів вищої освіти. Задля цього на факультетах та кафедрах соціальної педагогіки, спеціальної освіти, корекційної освіти та ін., у закладах післядипломної освіти постійно організуються тренінги, семінари, конференції різних рівнів, щоб ознайомлювати викладачів з науковим доробком сучасної інклюзивної науки, проводити майстер-класи, практичні заняття тощо.

Водночас слід зазначити, що одним із ключових елементів успішної реалізації інклюзивної освіти є відповідне позитивне ставлення громади до інклюзії загалом та підтримка педагогів, які залучені до інклюзивної практики зокрема. Для цього необхідно проводити роз'яснювальну роботу з місцевою спільнотою через організацію різноманітних масових культурно-просвітницьких заходів, роботу педагогів та усіх освітан з батьками, підтримку на місцевому рівні родин, у яких є діти з особливими освітніми потребами тощо. Завдяки скоординованим діям педагогів, органів місцевої влади, різних громадських і спеціальних організацій можливо змінити стереотипне (негативне) бачення людей до окресленого вище питання.

З іншого боку, підтримка громади та взаємодія педагогів із органами місцевого самоврядування та громадськими організаціями, що займаються питаннями інклюзії відіграють важливу роль у формуванні готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної школи. Розуміння й підтримка місцевих органів влади інклюзії в школах сприяють створенню й організації відповідного освітнього середовища, допомагають у розвитку інклюзивної компетентності педагогів крізь призму проведення як загально-культурних, так і професійних заходів, тренінгів, семінарів, практичних майстерень тощо. Своєю чергою, залучення педагогів та студентів до роботи громадських організацій сприятиме кращій підготовці та професіоналізації педагогічних кадрів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Такі громадські й благодійні організації можуть слугувати своєрідною практичною площадкою для навчання й практичної професійної діяльності для майбутніх педагогів та зв'язуючим елементом між школою та місцевою громадою для покращення інклюзивного мікроклімату у суспільстві, що пропагує рівність і толерантність між усіма членами громадами, захищає права і свободи кожної особи з особливими потребами.

Слід також підкреслити, що підготовка вчителя та формування його готовності до роботи в інклюзивній школі базується на розвитку й сформованості професійних компетентностей. Як зауважує сучасна дослідниця І. Луценко «концептуальною основою підготовки фахівців у сучасній науці є когнітивний, системний, компетентнісний та інтегративний підходи, а передумовою освітньої інтеграції і створення інклюзивного навчального середовища – високий рівень сформованості ключових професійних компетентностей педагогів для роботи з розмаїтим контингентом учнів в умовах загальноосвітнього навчального закладу» [4, с. 8]. На основі аналізу праць сучасних науковців (А. Колупаєва [2], З. Ленів [3], О. Мартинчук [5]), серед таких ключових професійних компетентностей, на нашу думку, слід виділити наступні:

- *організаційно-педагогічну*, що включає у себе здатність створювати відповідне інклюзивне середовище; розробляти навчально-методичне забезпечення, індивідуальні програми розвитку особистості з особливими освітніми потребами; уміння організувати й керувати учнівським колективом; застосовувати різноманітні форми, методи, технології навчання;
- *соціально-корекційну* – здатність до удосконалення якостей кожного учня; створення відповідних умов для саморозвитку усіх учнів; уміння визначити та правильно реагувати на зміни поведінки учня з метою визначення способів подальшого подолання труднощів; уміння створити умови для соціалізації дітей з особливими освітніми потребами;
- *діагностично-прогностичну*, що полягає у здатності виявити труднощі і перешкоди у навчальному процесі усього учнівського колективу, в тому числі й дітей з особливими освітніми потребами; вивчити особливості комунікації й діяльності між учнями в класі, вплив освітнього середовища на розвиток кожного учня; прогнозувати результати навчання й соціальної взаємодії учнів;
- *соціально-профілактичну* – уміння приводити

в дію психологічні й юридичні механізми, спрямовані на виявлення і подолання негативних проявів, конфліктних ситуацій у класі; організувати, у разі потреби, необхідної допомоги із залученням відповідних фахівців;

- *патронатну й охоронно-захисну* – сприяти встановленню тісних зв'язків з різними громадськими й спеціалізованими організаціями, навчальними закладами, діяльність яких спрямована на надання якісних різноманітних освітньо-виховних і соціальних послуг особам з особливими потребами; здатність здійснювати психолого-педагогічний супровід цих осіб, виробити стратегію захисту та толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами.

У розрізі нашого дослідження зазначимо, що усі вище перелічені професійні компетенції взаємопов'язані між собою та є інтегрованими елементами інклюзивної компетентності педагога. На думку сучасної дослідниці Ю. Бойчук, інклюзивна компетентність педагога – це цілеспрямована система дій, що базується на відповідних знаннях, навичках й уміннях, яка дозволяє ефективно здійснювати професійні функції в умовах інклюзивної освіти [1, с. 114]. У свою чергу, професійні функції педагога в інклюзивному класі мають певні відмінності від звичних функцій педагогічного працівника та передбачають урахування специфічних особливостей організації й проведення навчально-виховного процесу.

В умовах інклюзивної школи функції педагога значно розширюються та набувають більш інтегративного характеру і глибшого змісту. Зокрема навчальна й виховна функції спрямовані на виявлення особливостей навчання дітей з особливими освітніми потребами, використання специфічних методів і навчальних технологій, впровадження різноманітних форм виховної роботи (благодійні акції, соціальні проекти, фестивалі) тощо. Організаційна функція передбачає професійну діяльність педагога крізь призму планування, структуривання, розподілу різних видів роботи, координації своїх дій з іншими педагогічними й медичними працівниками, шкільною адміністрацією, місцевими органами влади, громадськими організаціями та ін. Розвивально-корекційна функція покликана змінити та удосконалити якості осіб з особливими освітніми потребами, розвинути необхідні соціальні навички таких дітей. Для соціалізуючої функції притаманними є соціальний розвиток дітей відповідно до їх інтересів та суспільних вимог. Гармонізуюча функція передбачає встановлення дружніх і довірливих відносин між учнями, формування толерантного ставлення до розмаїття учнівського колективу. Важливим компонентом діагностичної функції педагога є виявлення негативних проявів у поведінці учнів, їхніх стосунках. Для уникнення й попередження таких аномалій в учнівському колективі ключову роль відіграє попереджувально-профілактична функція.

Висновки. Підсумовуючи усе вищевикладене, слід підкреслити, що вчитель загальноосвітнього навчального закладу не повинен перебирати на себе функції соціального педагога, психолога чи асистента вчителя. Уся його професійно-педагогічна діяльність повинна бути спрямована на доповнення їхніх функцій з метою створення більш сприятливих умов для навчання усіх

учнів у класі, у тому числі й для дітей з особливими освітніми потребами.

Готовність вчителя до роботи в інклюзивній школі базується на адекватному позитивному ставленні до інклюзії загалом, формуванні професійної інклюзивної компетентності, готовності до подолання невдач і труднощів у навчально-виховному процесі, оволодінні фаховими й методичними знаннями, умінні діяти у не-

стандартних ситуаціях, здатності до саморефлексії, самоосвіти, умінні навчатися впродовж життя, самовдосконалюватися. Крім цього, готовність вчителів до роботи в умовах інклюзії визначається їх відкритістю й бажанням до одержання нових знань, практичного досвіду, його обміном з іншими колегами, тісної співпраці з представниками місцевої влади, громадських, благодійних організацій, спеціалізованих установ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойчук Ю. Д. Інклюзивне образование в Украине: современное состояние и тенденции развития // Особый ребенок: междунар. научн.-практ. журн., 2012. № 2. С. 113-118.
2. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта : реалії та перспективи : монографія. К. : САММІТ-книга, 2008. 272 с.
3. Ленів З.П. Особливості реалізації інклюзії та підготовки відповідних фахівців: проблеми, досвід, перспективи // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія, 2014. № 28. С. 119-125
4. Луценко І.В. Організаційно-педагогічні умови діяльності асистента вчителя в інклюзивному навчальному закладі. Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2017. 20 с.
5. Мартинчук О.В. Зміст і структура професійних компетентностей майбутнього вчителя-логопеда // Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка, 2015. Вип. 24. С. 77- 83
6. Удич З.І. Проблеми підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивного закладу середньої загальної освіти // International scientific conference «Modernization of the educational system: world trends and national peculiarities». Kaunas: Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2018. С.173-175.

REFERENCES

1. Boychuk Yu.D. Inklusivnoe obrazovanie v Ukraine: sovremennoe sostoyaniye u tendentsyyi razvitiya [Inclusive education in Ukraine: modern state and tendencies of development] // Osobyu rebenok: mezhdunar. nauchn.-prakt. zhurn., 2012. № 2. S. 113-118.
2. Kolupayeva A. A. Inkluzivna osvita : realiyi ta perspektyvy [Inclusive education : prospects and reality] monohrafiya. K. : SAMMIT-knyha, 2008. 272 s.
3. Leniv Z.P. Osoblyvosti realizatsiyi inklyuziyi ta pidhotovky vidpovidnykh fakhivtsiv: problemy, dosvid, perspektyvy [Peculiarities of realization of inclusion and training of appropriate specialists: problems, experience and prospects] // Naukovyy chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Seriya 19. Korektsiyna pedahohika ta spetsial'na psykholohiya [Correcting pedagogy and special psychology], 2014. № 28. S. 119-125
4. Lutsenko I.V. Orhanizatsiyno-pedahohichni umovy diyalnosti asystenta vchytelya v inklyuzyvnomu navchalnomu zakladi [Organizational and pedagogical conditions of activity of teacher's assistant in inclusive educational establishment]. Avtoref. dys... kand. ped. nauk: 13.00.03. Kyiv, 2017. 20 s.
5. Martynchuk O.V. Zmist i struktura profesiynykh kompetentnostey maybutn'oho vchytelya-lohopedu [Essence and structure of professional competences of future speech therapist] // Pedahohichna osvita: teoriya i praktyka. Psykholohiya. Pedahohika, 2015. Vyp. 24. S. 77- 83
6. Udych Z.I. Problemy pidhotovky maybutnikh uchyteliv do roboty v umovakh inklyuzyvnoho zakladu seređn'oyi zahal'noyi osvity [Problems of training of future teachers towards the work in terms of inclusive establishment of general secondary education] // International scientific conference «Modernization of the educational system: world trends and national peculiarities». Kaunas: Izdevnieciba «BaltijaPublishing», 2018. S.173-175.

Peculiarities of training teachers to the work in inclusive environment

L. V. Kozibroda

Abstract. The article under consideration throws light upon the analysis of the theoretical and methodological principles of training future teachers towards the work in inclusive education. The conditions for the formation of professional competence of the future teacher to work in inclusive school environment have been outlined. It has been emphasized that in the current conditions of educational reform, special training of future teachers to work with children with special educational needs is an integral part of the educational space. It has been stated that an important condition for the training of future teachers is a set of special psychological and pedagogical, physiological knowledge, skills and abilities, educational strategies and modern educational technologies that satisfy effective implementation of inclusive ideas and practices in the school environment.

Keywords: *inclusive education, teacher training, professional competence, inclusive competence, children with special educational needs.*

Проектування цілей і змісту розвитку методичної компетентності вчителів технологій у системі післядипломної освіти

А. С. Остапенко

Комунальний вищий навчальний заклад «Харківська академія неперервної освіти», м. Харків, Україна
Corresponding author. E-mail: alla0102@ukr.net

Paper received 28.05.20; Accepted for publication 16.05.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-HS2020-230VIII38-14>

Анотація. У статті міститься аналіз сучасних підходів до розвитку методичної компетентності учителів технологій в системі післядипломної освіти: як на курсах підвищення кваліфікації, так і у системі методичної роботи з урахуванням сучасних принципів навчання дорослих. Визначено завдання щодо розвитку методичної компетентності вчителів технологій в умовах сучасного високо технологічного суспільства. Розкрито шляхи залучення вчителів технологій до аналітичної діяльності як фактору, що впливає на їх мотивацію до удосконалення професійної майстерності та самоосвіти.

Ключові слова: методична компетентність, післядипломна освіта, технологічна освіта, методична робота.

Вступ. На часі актуальним є удосконалення методичної компетентності педагога, який сам постійно вдосконалюється в умовах інтенсивного розвитку науки, техніки, інформаційного простору, який прагне працювати з використанням інноваційних підходів до розвитку та навчання особистості, творчо підходити до вирішення щоденних педагогічних ситуацій. Якість навчання й виховання, рівень підготовки до життя в інформаційному суспільстві, в умовах ринкової економіки потребує постійної уваги до підвищення рівня методичної компетентності сучасного вчителя, розвиток якої забезпечується саме системою післядипломної освіти.

У сучасних умовах модернізації освіти підвищення кваліфікації вчителів перетворюється на гнучку підсистему неперервної освіти, яка оперативно реагує на вимоги і запити суспільства, постійно забезпечує зростання фахової компетентності педагогів. Актуальною сьогодні є проблема якісного оновлення післядипломної освіти та її найвагомішої складової — системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Огляд публікацій за темою. Аналіз наукових джерел показує, що існує значна кількість праць, присвячених упровадженню компетентнісного підходу в професійній підготовці та діяльності (В. Бондар, І. Зимня, О. Овчарук, О. Садівник, А. Хуторської та ін.), питанням формування та розвитку професійної (С. Багадирова, С. Бондаревська, Т. Власова, Я. Гавець, Г. Голуб, Т. Орджи, Д. Старк та ін.) та методичної компетентності вчителя (Н. Бібік, О. Бігич, Л. Ващенко, А. Волошук, Т. Гущина, О. Зубков, О. Ігна, Г. Кашкар'юв, Т. Волобуєва, Н. Кузьміна, О. Локшина, А. Маркова, Л. Парашенко, О. Пометун, Л. Таланова, Н. Язикова та ін.). Основою нашого дослідження також є наукові праці щодо розвитку закладів післядипломної педагогічної освіти (Л. Ващенко, М. Гадецький, Г. Дмитренко, В. Маслов, В. Олійник, В. Пікельна, М. Поташник, П. Третьяков, Т. Шамова).

Мета статті — визначити мету та зміст процесу розвитку методичної компетентності вчителів технологій у системі післядипломної освіти.

Матеріали та методи дослідження. Матеріалом дослідження є наукові праці з галузі педагогіки, у яких так чи інакше осмислюються поняття «методична компетентність», «післядипломна освіта», «технологічна

грамотність». У дослідженні використовуємо описовий, аналітичний, рецептивний методи.

Результати та їх обговорення. У діяльність закладів післядипломної освіти впроваджується один з пріоритетних напрямів розвитку освіти ХХІ ст. — гуманізація, втілення ідей людиноцентризму. Вони є філософською та методологічною основою розвитку професійної компетентності учителів. У контексті реформування освіти в Україні ці ідеї реалізуються через гуманізацію професійного середовища, структурні компоненти післядипломної педагогічної освіти, надання академічної свободи вчителю. Методологічні принципи гуманізації та людиноцентризму актуалізуються в післядипломній педагогічній освіті вчителів тому, що саме вони впливають на розвиток у дитини моральних та духовних цінностей. Особливого значення гуманізація післядипломної педагогічної освіти вчителів, у тому числі вчителів технологій, набуває ще й в аспекті гуманізації безпосередньо професійної педагогічної діяльності у закладі освіти. І.Зязюн підкреслює, що перетворення гуманістичної ідеї в матеріальну педагогічну дію починається з формування у фахівця, який працює, внутрішнього образу гуманістичної педагогічної діяльності: «Хто я?» Для кого я? Як я реалізую критерії педагогічного процесу? Чи ті методи використовую? Для кого? Чи досягнув мети? [3].

Науковці Г. Кравченко і Л. Покроева зазначають, що для організаційно-методичного супроводу системи підвищення кваліфікації важливою є наявність у вчителів внутрішньої мотивації до професійного зростання. Отже, найважливіше завдання системи підвищення кваліфікації — розвивати творчу самостійність слухачів, скеровувати їх зусилля на постійну самоосвіту. Тому діяльність інститутів післядипломної освіти необхідно переорієнтовувати на створення неперервної системи підвищення фахової компетентності та організації самоосвіти педагогів. Показником найвищих досягнень у фаховій діяльності є прагнення і здатність педагога до інноваційної діяльності, поява потреби в неперервній освіті [9].

Як зазначає Г. Кравченко, сучасний стан розвитку післядипломної освіти педагогічних працівників потребує перебудови процесу навчання дорослих та вирішення пріоритетних завдань: — розвиток активності, самостійності, творчих здібностей фахівців; — форму-

вання у педагогічних працівників здатності до неперервної самоосвітньої діяльності; – постійно оновлювати та підвищувати рівень фахового зростання та коригувати професійну діяльність; – забезпечення держави висококваліфікованими педагогами, здатними швидко адаптуватися до сучасних соціально-економічних змін [6].

Н. Протасова робить акцент на тому, що, хоча зміст післядипломної освіти пов'язаний насамперед із реалізацією соціального замовлення, проте сьогодні набуває особливої актуальності задоволення індивідуальних освітніх потреб фахівців у процесі післядипломної освіти [10]. Позиція Н. Протасової перегукується із ключовими положеннями доповіді Ж. Делора для Міжнародної комісії ЮНЕСКО у справах освіти для XXI ст. «Освіта – справжній скарб» (1996 р.), де зазначається, що кінцевою метою освіти є надати можливість усім без винятку реалізувати особисті таланти та творчий потенціал, і, таким чином, уможливити для кожного проектування й реалізацію індивідуального життєвого плану [2].

Н. Клокар зазначає, що психолого-педагогічні аспекти управління системою післядипломної педагогічної освіти, до яких належить також створення умов для розвитку методичної компетентності вчителя, передбачають втілення ідей андрагогічного підходу та реалізацію ще ряду принципів, на які ми спиралися в своєму дослідженні: гуманізації, демократизації освітнього процесу варіативності форм і змісту програм, засобів навчання, детермінації, наступності, послідовності та перспективності, урахування вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей, інтерактивності навчання, співробітництва, свідомості [5].

Описані принципи використані нами при моделюванні змісту і структури діяльності щодо розвитку методичної компетентності вчителів технологій у закладі післядипломної педагогічної освіти. Неперервність і якість післядипломної освіти залежить від ефективності поєднання організованого курсового періоду післядипломного навчання, залучення педагогів до методичної роботи та самоосвіти в міжкурсний період. У зв'язку з цим важливо модернізувати підходи до організації науково-методичної роботи з учителями. Ми погоджуємося з думкою М. Віднічука про те, що інноваційний характер розвитку післядипломної освіти, необхідність підвищення рівня професійної компетентності педагогічних працівників визначають потреби у модернізації науково-методичної роботи з освітянами, надання їй динамічності, гнучкості, мобільності, варіативності у змісті, формах, методах, технологіях, забезпечення особистісно-орієнтованої спрямованості заходів. Трансформація наукових ідей в педагогічну практику забезпечується ефективною взаємодією і співпрацею наукових кафедр, кабінетів, наукових лабораторій інститутів післядипломної педагогічної освіти, районних (міських) методичних кабінетів (центрів), педагогів-новаторів, поглибленням дослідно-експериментальної, пошукової роботи. Саме у такий спосіб створюється єдиний регіональний методичний простір, в якому відбувається реалізація концепції та інноваційних моделей формування професійної компетентності педагогічних працівників області [1].

Головною метою регіональної системи науково-методичної роботи з педагогами Б. Качур називає забезпечення підвищення рівня професійної компетентності кожного вчителя й педагогічного колективу в цілому та розвитку професійної майстерності педагогів на основі впровадження новітніх досягнень науки, кращих педагогічних практик та освітніх інновацій [4].

На реалізацію зазначеної мети спрямовані завдання методичної роботи в КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти» щодо науково-методичного супроводу вивчення предметів «Трудове навчання» та «Технології»:

- сприяння підвищенню науково-методичного і фахового рівня педагогічних працівників, розвитку їхньої методичної компетентності, удосконаленню професійної культури через навчальну та науково-методичну діяльність;
- пропагування досягнень педагогічної науки і практики, підготовка відповідної друкованої продукції;
- організаційно-методичний супровід проведення II, III етапів Всеукраїнської учнівської олімпіади з трудового навчання, технологій та підготовка учнів до IV етапу олімпіади;
- сприяння поширенню педагогічних інноваційних технологій, створення гнучкої системи інформування педагогічних працівників про здобутки психолого-педагогічної галузі та ефективний педагогічний досвід;
- вивчення, узагальнення та впровадження у практику роботи закладів освіти перспективного педагогічного досвіду, кращих практик педагогів-майстрів регіону; систематизація ефективного педагогічного досвіду за методичними напрямками;
- навчально-методичне консультування педагогів і керівників закладів освіти із питань вивчення предметів «Трудове навчання» та «Технології»;
- організація та проведення масових заходів: науково-практичних семінарів, тренінгів, конференцій, професійних конкурсів, залучення педагогів до участі в них, організація роботи мобільних творчих колективів.

Зміст науково-методичних заходів, як і навчальних занять на курсах підвищення кваліфікації, спрямовано на формування свідомості сучасного вчителя. Зміна способу мислення вчителів є одним із ключових завдань реформи освітньої галузі України, що набуває особливого значення в контексті реалізації концепції «Нової української школи». Слід зазначити, що зростаючий темп науково-технічних, технологічних інновацій впливає на освітню галузь «Технології» і вимагає змін до її реалізації в освітньому процесі школи. З огляду на вищезазначене важливо визначити, яких змін потребує система післядипломної педагогічної освіти учителів технологій та визначити шляхи модернізації змісту і форм удосконалення їх професійної компетентності.

Сучасне високотехнологічне суспільство ставить вимоги до змісту технологічної підготовки учнів старших класів, який має бути різноплановим, диференційованим, мобільним, практико орієнтованим. Це забезпечить можливість випускникам швидко адаптуватися у самостійному житті, реалізувати свій потенціал у

професійній та особистій сфері. У сучасній технологічній підготовці на зміну традиційному трудовому навчанню має прийти процес формування та розвитку компетентностей, розвитку творчої ініціативи, формування готовності навчатися протягом життя.

Вирішення цих завдань технологічної освіти учнів, значною мірою залежить від рівня професійної майстерності педагогічних кадрів. Зокрема, рівня їх методичної компетентності, основи якої закладаються під час навчання у вищих навчальних закладах. Очевидно, що в сучасних умовах для фахівців такого профілю набуває важливого значення врахування спрямованості навчального матеріалу на формування знань з основ техніки і технології [11].

Рівень професійної підготовки вчителів технологій в подальшому має удосконалюватися в системі післядипломної педагогічної освіти відповідно до запитів суспільства, змісту освіти, програмового забезпечення тощо. Поряд з формуванням цілого ряду практичних умінь і навичок, вчитель трудового навчання повинен мати достатньо високий рівень технічної підготовки, що досягається шляхом вивчення відповідних технічних дисциплін [8]. Тому дослідження кола проблем, пов'язаних з особливостями таких дисциплін, їхнім змістовним наповненням та технологіями викладання є актуальним завданням закладів післядипломної педагогічної освіти.

Важливою складовою методичної компетентності вчителя технологій є володіння знаннями та практичними вміннями з основ охорони праці та безпеки життєдіяльності учнів. Ця складова є особливо важливою, тому що вчитель несе особисту відповідальність за збереження життя і здоров'я учнів під час освітнього процесу; відповідає за безпеку його проведення; повинен вміти проводити інструктажі з учнями з охорони праці під час навчальних занять; повинен вміти проводити профілактичну роботу щодо запобігання травматизму серед учнів [7].

Методичними структурами КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти» особливе місце відводиться аналітичній діяльності. Так, наприклад, щороку здійснюється аналіз результатів III (обласного) етапу Всеукраїнської учнівської олімпіади з трудового навчання (технологій). Результати аналізу дають можливість учителям, які готують учнів до участі в обласному етапі олімпіади та районним (міським, ОТГ) методичним службам, обласній методичній службі зробити висновки про успіхи учнівських команд та проблемні моменти в підготовці та виконанні учнями завдань олімпіади. Це в свою чергу є тими питаннями, які необхідно включати в тематику та зміст навчання вчителів технологій в процесі підвищення їх кваліфікації, розвитку методичної компетентності через самоосвіту, систему методичної роботи. Аналіз результатів участі в III (обласному) етапі олімпіади здійснюється за такими показниками:

- за кваліфікаційною категорією вчителів, які підготували учасників та переможців змагань;
- за коефіцієнтом виконання завдань;
- за якістю виконання завдань учасниками III етапу олімпіади.

Зупинимось на одному аспекті цього аналізу – за кваліфікаційною категорією вчителів, які підготували

учасників та переможців змагань. За результатами аналізу мивстановили, що серед вчителів, які підготували учнів до участі в III (обласному) етапі Всеукраїнської учнівської олімпіади з трудового навчання (технологій), найбільша кількість вчителів, які мають вищу кваліфікаційну категорію (53,76%). Серед решти вчителів є ті, які мають першу (19,35%) і другу (4,30%) кваліфікаційні категорії та кваліфікаційну категорію «спеціаліст» (22,58%). Також ми відзначаємо, що серед учителів, які підготували переможців III (обласного) етапу олімпіади, кількість учителів з вищою кваліфікаційною категорією є ще вищим (65,31%), стабільною є кількість учителів з I кваліфікаційною категорією (18,37%), з II кваліфікаційною категорією (4,08%) та значно меншою є кількість учителів з кваліфікаційною категорією «спеціаліст» (12,24%). Аналіз показників щодо кількості вчителів, учні яких не стали переможцями цього етапу олімпіади, підтверджує виявлену закономірність. Значно меншою є кількість учителів з вищою кваліфікаційною категорією (40,91%), лише на 1 відсоток більше вчителів I кваліфікаційно категорії (20,45%), майже не змінною залишається кількість вчителів II кваліфікаційної категорії (4,55%) та значно більшою є кількість вчителів кваліфікаційної категорії «спеціаліст». Це підтверджує припущення про те, що рівень кваліфікації вчителя, його фахової майстерності та методичної компетентності є вагомим фактором, що впливає на якість підготовки учнів до олімпіади, формування у них проектно-технологічної компетентності та якість освіти в цілому.

За результатами аналізу надаються рекомендації щодо підвищення якості підготовки до олімпіади з трудового навчання та технологій, забезпечення якості освітнього процесу з освітньої галузі «Технології» та розвитку методичної компетентності учителів технологій. Рекомендації адресовані закладу післядипломної педагогічної освіти, районним (міським, ОТГ) методичним службам, закладам загальної середньої освіти, учителям технологій.

Такий ґрунтовний аналіз дозволяє, перш за все, зробити висновок, що рівень якості підготовки учнів до участі в III (обласному етапі Всеукраїнської учнівської олімпіади з трудового навчання (технологій) залежить від рівня методичної компетентності вчителів технологій, які готували команди до участі в олімпіаді. Аналіз виконання учнями завдань дає можливість учителям, учні яких не на високому рівні виконали завдання олімпіади, спроектувати роботу щодо підвищення якості освітнього процесу, усунення тих прогалин в знаннях та вміннях дітей, що були виявлені під час перевірки та аналізу виконання завдань теоретичного та практичного туру олімпіади. Надзвичайно важливо, що участь учнів в олімпіаді та робота над аналізом її результатів сприяє формуванню мотивації учителів до самоосвіти та участі в різних заходах з підвищення їх кваліфікації.

Про рівень методичної компетентності учителя технологій за результатами навчання на курсах підвищення кваліфікації та участі в методичних заходах, дослідно-експериментальній діяльності, професійних конкурсах можна зробити висновок на підставі того, як учитель вирішує професійні завдання, вільно володіє способами організації продуктивної діяльності дітей,

організовує їх проектну, творчу діяльність, моделює освітній процес відповідно до інтересів та запитів учнів.

Висновки. На підставі вивчення й аналізу наукових розвідок і власного педагогічного досвіду з досліджуваної проблеми можна зробити висновок про необхідність створення системи навчально-методичної роботи в системі післядипломної педагогічної освіти, спрямованої на розвиток методичної компетентності і формування у вчителів технологій готовності до професійного саморозвитку. Це є одним із пріоритетів розвитку

системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників, оскільки процес підготовки нової генерації науково-педагогічних працівників, здатних позитивно впливати на суспільний розвиток, передбачає новий підхід до професійної підготовки педагогічних працівників, виникнення нових функцій системи післядипломної педагогічної освіти, реалізацію нової мети освіти дорослих: формування готовності вчителя до впровадження компетентісно зорієнтованого підходу в освітній процес, розвиток професійної компетентності педагогічних кадрів, виховання життєспроможної особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Віднічук М. Формування професійної компетентності педагогічних працівників в умовах післядипломної педагогічної освіти регіону: тематичний збірник праць / за заг. редакцією В. В. Олійника. - Рівне: ПП Лапсюк, 2012. - 632 с. С. 38-48
2. Делор Ж. Освіта – справжній скарб. Шлях освіти. 1997. № 3. С. 2–5
3. Зязюн І. А. Людина в контексті гуманітарної філософії. Професійна освіта: Педагогіка і психологія. 1999. № 1. С. 323–333.
4. Качур Б. М. Організаційно-педагогічні умови управління науково-методичною роботою з учителями в регіоні: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06 Держ. вищ. навч. закл. «Ун-т менедж. освіти» АПН України. Київ. 2009. 20 с.
5. Клокар Н. І. Управління системою післядипломної педагогічної освіти в регіоні як наукова проблема. Післядипломна освіта в Україні. 2004. № 1. С. 48–51.
6. Кравченко Г. Ю. Адаптивне управління розвитком інститутів післядипломної педагогічної освіти в Україні: монографія. НАПН України, Ун-т менедж. освіти. К.: Педагогічна думка, 2015. 300 с.
7. Поведа Т. П. Особливості вивчення безпекових дисциплін на педагогічних спеціальностях університету. Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. 2015. Вип. 8, ч. 1. С. 93-96
8. Подолянчук С. В. Інформаційно-комунікаційні технології під час вивчення курсу «Опір матеріалів». Трудова підготовка в закладах освіти. 2002. № 4. С. 47-52.
9. Покроєва Л. Д. Інноваційні підходи в організації навчання дорослих в системі післядипломної педагогічної освіти. Вісник післядипломної освіти. 2012 с. 174-181
10. Протасова Н. Г. Післядипломна освіта педагогів як відкрита система. Післядипломна освіта в Україні. 2001. № 1. С. 10–13.
11. Юрженко В. В. Формування системи знань про основи сучасного виробництва у майбутніх вчителів трудового навчання: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Київ. 2004. 19 с.

REFERENCES

1. Vidnichuk M. A. Formation of professional competence of pedagogical workers in the conditions of postgraduate pedagogical education of the region: Thematic collection of works. V.V. Oliynyk (Ed.). Rivne: PE Lapsyuk, 2012. 632 p.
2. Delors J. Education is a real treasure. The path of education. 1997. № 3. pp. 2–5.
3. Zyazyun I. A. Main in the context of humanitarian philosophy. Professional education: Pedagogy and psychology. 1999. № 1. pp. 323–333.
4. Kachur B.M. Organizational and pedagogical conditions of management of scientific and methodical work with teachers of the region. Candidate's thesis: 13.00.06. State Higher Educational Institution "University of Education Management" of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Kiev. 2009. 20 p.
5. Klokar N.I. Management of the system of postgraduate pedagogical education in the region as a scientific problem. Postgraduate Education in Ukraine. 2004. № 1. pp. 48–51.
6. Kravchenko G.Yu. Adaptive management of development of institutes of postgraduate pedagogical education in Ukraine: monograph. NAPS of Ukraine, University of Management. education. Kiev.: Pedagogical thought. 2015. 300 p.
7. Poveda T.P. Specialized safe disciplines in pedagogical specialties of the university. Scientific notes of Kirovograd State Pedagogical University V. Vinnichenko. Series: Problems of methods of physical-mathematical and technological education. Kirovograd: RVV KDPU them. V. Vinnichenko. 2015. issue 8, Part 1. pp. 93-96.
8. Podolyanchuk SV Information and communication technologies during the study of the course "Resistance of materials". Labor training in educational institutions. 2002. № 4. pp. 47-52.
9. Pokroeva L.D. Innovative approaches in the organization of adult education in the system of postgraduate pedagogical education. Bulletin of postgraduate education. 2012. pp. 174-181.
10. Protasova N.G. Postgraduate education of teachers as an open system. Postgraduate Education in Ukraine. 2001. № 1. pp. 10–13., pp. 11–12.
11. Yurzhenko V.V. Formation of a system of knowledge about the basics of modern production in future teachers of labor education. Abstract Candidate's thesis: 13.00.02. Kiev. 2004. 19 p., p. 14.

Designing the goals and content of the development of methodological competence of technology teachers

A. S. Ostapenko

Abstract. The article contains an analysis of modern approaches to the development of methodological competence of technology teachers in the system of postgraduate education: both in advanced training courses and in the system of methodical work taking into account modern principles of adult education. The tasks concerning development of methodical competence of teachers of technologies in the conditions of a modern high-tech society are defined. Ways to involve technology teachers in analytical activities as a factor influencing their motivation to improve their professional skills and self-education are revealed.

Keywords: methodical competence, postgraduate education, technological education, methodical work.

CLIL as a significant component of educational process organization

O. L. Shcherbakova, S. S. Nikiforchuk

V.O. Sukhomlynsky National University, Ukraine
Corresponding author. E-mail: djmangouste@gmail.com

Paper received 18.05.20; Accepted for publication 10.06.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-HS2020-230VIII38-15>

Abstract. The article is devoted to the problem of the use of Content and language integrated learning approach which is widely used in teaching practice. Attention is focused on objectives of CLIL, explore its methods, advantages and disadvantages, perspectives, and the implementation of this approach as a significant component of educational process organization. The article points to the necessity of the use of CLIL approach at higher educational institutions for development of students' professional skills. Such method diversifies teaching tools and forms of classroom teaching and learning and consequently increases students' motivation.

Keywords: content and language integrated learning (CLIL), communicative competence, vocational training, students' motivation, language competences, implementation of CLIL, learning language.

Problem statement. CLIL (Content and Language Integrated Learning) is a term created in 1994 by David Marsh and Anne Maljers as a methodology similar to language immersion and content-based instruction. It's an approach for learning content through an additional language, thus teaching both the subject and the language. CLIL is a new didactic approach to teaching subjects integrating two features – linguistic and factual. There are two kinds of CLIL: the so-called hard CLIL and soft CLIL methods. Hard CLIL means that the subject or subject curriculum is taught in a foreign language. However, the main lesson objective is the content objective, not the language, while in the so-called soft CLIL form, the content of the subject is subordinate to the language goal. A higher emphasis is put on learning the language. Briefly said, the CLIL method employs the language to pass on the knowledge from a different subject.

CLIL fits well with powerful language learning theories and, in general, with theories that acknowledge the role that language plays in all learning. In this respect, Halliday presents a complex perspective of learning in general, and language learning in particular, which consists of a continuum of three main interdependent processes: learning language, learning through language and learning about language. The interdependence and structural continuity of the learning processes thus is explained by the fact that all "learning is learning to mean, and to expand one's meaning potential" [11, p.113].

Indeed, schools are institutions where teaching languages, developing educated ways of using them, and focusing on the use of language are primary interdependent goals. However, schooling, with its traditional segmentation of the syllabus in school subjects with clearly drawn boundaries, often overlooks the continuity among the axes signalled by Halliday, and their corresponding learning goals. The result of this is that teachers of subjects labelled commonly approach language learning/teaching through the strategy of learning/teaching about language whereas teachers of subjects labelled 'other-than-language', such as Science, History or Music, expect students to absorb the particular ways of disciplinary literacies simply by teaching through language, with little attention paid to the ways in which language is employed in meaning-making within the field. Halliday puts it very simply saying that in research and in classroom practice this relationship is frequently ignored. He states that in subject matter learning

we overlook the role of language as a medium of learning, in language learning we overlook the fact that content is being communicated. Content and Language Integrated learning (CLIL) is a plurilingual approach to learning and teaching in formal contexts that creates a space which naturally leads to the implementation of Halliday's triadic perspective on (language) learning by placing the language learning continuum at its very heart [11].

Analysis of researches and publications. The attention to the problem of the use of Content and Language Integrated learning in educational process was given by such scholars as M.Halliday, M.Wozniak, P.Bertaux, D.Banegas, D.Coyle, P.Hood, D.Marsh and others. The works of J.Harmer, M.Druzhinina, F.Temirova, D. Westall, N.Belenkova, A.Atabekova quite profoundly analyze and concretize the essence of CLIL of its usage in the process of professional training of specialists in higher education establishments. As the expansion of multilingualism contributes to effective integration of Europe, the European Union is deeply concerned with foreign language teaching and encourages the development of innovative teaching methods. CLIL has become a key issue in European educational considerations in recent years and both the European Union and the Council of Europe are actively involved in promoting the notion of content and language integrated learning. The organizations encourage initiatives, such as seminars, conferences or Internet networks that spread information about best practices in CLIL.

In 1985 the European Council proclaimed a resolution presenting the main principles concerning the European educational policy, including foreign languages. It stated that the knowledge of foreign languages plays a key role in the European integration. The member states declared to respect linguistic diversity as a basis of cultural heritage of Europe. Teaching of practical foreign language skills from an early age was emphasised. The pupils should be enabled to learn at least two foreign languages. In order to implement the premises of the resolution, new measures of language teaching were needed. Teaching content through the medium of a foreign language served the purpose as it developed not only fluency in a foreign language, but also practical and intercultural competence. Depending on national regulations, from one to a few subjects are taught through a medium of a foreign language. The choice of

subject is determined by the regional diversification; CLIL is used mainly in the humanities and science subjects.

Other differences in CLIL provision observed in European countries are: qualification of the teaching staff, the access to didactic materials, the assessment of students' performance, and the amount of target language used. Content and language integrated learning is more demanding than traditional approach to education, therefore its implementation requires coordination on the school and government level. The most frequent problems observed by the Eurydice in European schools were: deficiency of adequately qualified teaching staff, inadequate educational law and insufficient material and financial support (Eurydice, 2006). The teachers notice the shortage of training that would introduce the methodology of content and language integrated learning, hence problems with recruiting teaching staff possessing the appropriate qualifications. Moreover, the educators notice difficulties with finding appropriate teaching materials that would comply with the national curricula and suit the needs of content and language integrated learning. Apart from the didactic constraints, problems of legal and financial nature can be noticed. There is a need across Europe to formulate clear educational law that would promote and, in some cases, legalize teaching subjects through a foreign language. Some countries indicate that introduction, implementation and development of CLIL programmes involve high expenses on both local and state level [10].

The purpose of the article: on the basis of scientific literature to highlight objectives of CLIL, explore its methods, advantages and disadvantages, perspectives, and regard the implementation of this approach as a significant component of educational process organization.

Exposition of the basic material. There are several ways CLIL could be defined; however, Temirova and Westall remind us that CLIL is a pedagogical approach in which language and subject area content are learnt in combination. The generic term CLIL describes any learning activity where language is used as a tool to develop new learning from a subject area or theme. When institutions decide on implementing CLIL, there are several aspects that need to be taken into account, among them motivation, which plays a crucial part in this process. Darn posits that "natural use of language can boost a learner's motivation towards learning languages [...] Language is learnt more successfully when the learner has the opportunity to gain subject knowledge at the same time" [14, p.4].

Coyle, Hood and Marsh discussed a combination of content, cognition, communication, and culture (the 4Cs framework), allowing students to not only experience significant learning but to gain a wider vision of the world in which they live. Therefore, it is no surprise that using an approach such as CLIL can bring about many positive changes in the classroom which do not come easy in terms of implementation [8].

Regardless of the context and environment, implementation of CLIL does not come easy because of many factors such as time tables, qualified teachers, budget, resources and others. One of such factors is a lack of opportunities of teachers to collaborate in the curriculum. Thus, Woźniak claims that two types of teachers (language teachers and content teachers) teachers require further training on collaboration in order to know how this process should be

developed and improved to support and maintain an effective integration of both content and language. McDougald states that content specialists should be given more opportunities in connection with language learning and teaching in order to successfully promote students' language skills. Teachers are much too concerned with trying to deliver individual results, without considering the whole or the overall learning process. Ruiz Garrido and Gómez also remind us that all teacher training and collaboration activities within a given institution should be part of a global institutional strategy with clear objectives and recognition of the effort made by the parties involved. Cenoz and Genoz, Genesee, and Gorter have also insisted that institutional goals are needed so that success across the board can be accomplished [15].

Science is all about experimenting, looking for new ways of doing things, coming up with new results—or even different results for that matter. However, when the experimentation has concluded, there should be some type of documentation of the lessons learned so that others can pick up and have more success.

Unfortunately, there has been little research on CLIL covering all aspects of implementation. However, there have been dozens of isolated CLIL endeavors focusing on issues such as teacher training. In recent studies the attitudes, motivation, and receptive vocabulary of two groups of students, one in a regular English class and the other in a CLIL class were evaluated. As has also been found in other studies, the students in the CLIL group scored higher in receptive vocabulary, apparently due to motivation; nevertheless, it was also found that CLIL was perceived as being of little or very little help. Thus, it is obvious that the negative attitude towards CLIL may have to do with the fact that the implementation thus far was somewhat irregular in the school and this may have had a negative effect on the students' attitude [13].

There is one reason that working together, in teams, and collaborating with one another has been common a response to overcoming the particular obstacle of lack of proper teacher-training programs. Yet, on another note, teacher-training programs attempting to cater to the needs of CLIL approaches are often insufficient due to quantity and complexity of the variables that affect CLIL programs. For example, amongst the variable that need to be considered when planning a teacher-training program are context, evaluation of both language and content, type of educational institutional (preschool, primary, secondary or even higher education), hours, model or type of program, language used, metacognitive strategies, or even the teacher's prior experience [13].

Moreover, Arno-Macia and Mancho-Bares discuss the need to train content lecturers to develop graduates' proficiency in English, once again increasing communicative competences needs. Considering that CLIL is not easy to put into practice, it is key that a strong collaboration among subject teachers and language teachers; this is partially because these types of classes can be most effective when there is a large range of activities. By working together, training both content and language teachers to collaborate in developing and implementing the most appropriate kinds of tasks for their learners, CLIL outcomes could be much more successful [1].

In general, CLIL method is supposed to develop some necessary competences in the current globalized world, such as

- A multicultural approach is to become more and more common in the current world and to live within one country with speakers of other languages with a different cultural background may be soon considered as a matter of fact. This approach develops communication across cultures.

- Students are offered real-life situations where they are to use English as a communication means and this makes them raise their awareness as to how the language itself is used, as well as cross-cultural awareness. The learners develop their immediate speaking skills with an emphasis on fluency.

- A diversity of methods and materials prepares students to deal with people from different cultural, language, and social backgrounds and to perceive the differences as a part of other culture that enriches them. It enhances teamwork and helps individuals to find their roles in a team. The use of various kinds of materials helps to develop learners' flexibility.

- Excellent materials offer up-to-date study resources available not only for teachers but also for students in various forms. These materials develop learners' orientation in online and printed information. Students are exposed to written and oral resources and, due to that fact, they become aware of different idioms, sayings and fixed expressions used in all sorts of situations.

- Learners have the opportunity to learn about their learning styles (e.g. visual, kinaesthetic, auditory) within these kinds of activities and gradually work on developing skills.

- Students develop their skill to learn the target subject through a language (which is not their mother tongue).

Another consequential feature is the emphasis on active participation of the learners. The teacher's role in the classroom is more concentrated on monitoring and assisting. This way enables the students to remember and experience more as their curiosity is boosted up by certain types of activities (e.g. brainstorming, mingling and matching, filling in the rest of a sentence or a paragraph, etc.).

CLIL as a teaching method has its advantages but it also has some drawbacks when compared with other approaches. As for the positive aspects the following ones can be named: learning enhances critical thinking of students; the learning process is based on real life situations; learning is based on teamwork (in some countries based on projects); raising the intercultural awareness of both students and teachers; increasing employability; breaking various kinds of prejudice and fear of travelling outside the home country; acquiring communicative skills and patterns.

Possible negative aspects can be a high level of time consumption for material preparation; students/teachers do not have the relevant level of foreign language knowledge; not enough information on the CLIL method; lack of motivation to use the CLIL approach; reluctance of using the method;

A big area of research relates to CLIL teachers, teacher competences and teacher-related issues. Benagas observed that most problems found in the first stages of CLIL implementation are: theoretical assumptions, classroom methodology and integrated methodology imple-

mentation. Teachers and trainers need to build a bridge between theory and practice. Benagas also points out to the huge impact the change of roles of teachers has on their self-perception, resulting in confusion and uncertainty. The scientist concludes that CLIL should be a negotiated enterprise amongst administrators, curriculum planners and teachers. So collaboration is seen as vital not only on teacher to teacher basis, but also should include administration and curriculum developers, therefore collaboration on different levels presupposes the key to success. Bebagas states that understanding of CLIL methodology can compensate the lack of teacher's language competencies in CLIL classroom. CLIL teachers' ICT competences and attitudes towards application of ICT were studied in various contexts, including CLIL classes. The study revealed the teachers' largely positive attitude to the application of ICT in CLIL classroom, stressing the following advantages: use of authentic resources, possibility to differentiate tasks and the teaching process, motivation and organization of students' individual work [3].

Bertaux researched success factors of CLIL implementation in tertiary education and constructed a conceptual model of 3C's, in which three factors: the conditions, the commitment, and competencies, accounted for successful CLIL implementation. He stressed that especially commitment and competences (linguistic, didactic and multi-cultural) of the faculty determine the success or failure of the English-based curriculum. By commitment she meant teachers' willingness to make sacrifices, to invest extra time and energy if necessary; it also means affective and psychological attachment to the target of commitment, i.e. teachers' mostly positive attitude to the innovation and belief in what they do. Bertaux states that competence framework seems more detailed, but at the same time more difficult to apply because of the absence of a clear distinction between competences required for language teachers or for subject teachers, for beginner teachers and for experienced teachers [5].

Content and language integrated learning (CLIL) approach is widely used in teaching practice at higher educational institutions and is much supported by the European Commission. Unfortunately, there has been little research on CLIL implementation in Ukraine covering all aspects. This approach is focused mostly on studying the main subjects in a foreign language learnt by the students. Mostly while learning a foreign language in a nonlinguistic higher educational institution implies a real-life setting which includes the situations closely connected with the students' professional interests.

State educational standards of higher education points out that BA graduates must have a number of generic and professional competences, and as far as a foreign language is concerned they must have sufficient skills to communicate in a professional domain in a foreign language. This communication can occur both orally and in a written form and naturally all the skills should be developed systematically and regularly.

Professional communication as a process of interpersonal relations is exercised as the following communicative needs of a specialist: realization of a collective professional activity; exchange of data, information, and research views; development of common strategy of interaction in the professional field etc.

All issues mentioned above are essential both for an individual and for a group of specialists united on the basis of their profession. Professional communication is realized in professional setting due to the communicative function of the language.

Educators and researchers emphasize that the goal of a foreign language teaching in linguistic faculties and universities is to develop communicative skills that will assist graduates to realize professional contacts in a foreign language in different situations in English.

Besides learning English in the frames of CLIL this approach helps students to develop the specific way of thinking and to be ready to perform their professional duties and responsibilities.

Professional duties and responsibilities of our students can include not just speaking but teaching English as a foreign language. A future teacher should deal with different age of children, taking into consideration different forms and approaches. Moreover graduates of a higher educational institution in the domain of secondary education should always work in accordance with methodology; be aware of teaching methods, lesson design, control and assess his/her professional activity and its outcomes, realize the importance of regular professional self-development; be ready to get new information; respect moral and cultural values as well as opinions of other people; be hardworking and responsible; reserved and decisive (Belenkova, 2012)

The experience of Foreign Languages Department of V.O Suhomlynsky National University shows that BA students succeed in such disciplines as Practical course of English language and Methodology of teaching English due to CLIL approach.

At the practical course of English students try to develop everything mentioned above and consequently improve not only foreign language skills but special skills as well. They participate in international conferences and moots, submitting research papers in English, interpreting traineeships etc. To reach the goal of each mentioned above activity students should take into account the adequate vocabulary items and grammar structures. Speaking about special component of the activity the emphasis is made on the transfer of theoretical special knowledge into the area of the practical solution of a task, and afterwards the transfer of the skills developed from one situation into another; and afterward further transfer of data from the particular situation into a general pattern. Here the correlation of the special subject from the core curriculum of the learners and their personal experience occurs.

Analyzing the close connection of language and special vocational training in the frames of CLIL in a non-linguistic higher educational institution we agree with the statement that the quality of language education depends on the quality of vocational education [9]. The opposite contention can also be considered as valid and essential, *inter alia* the quality of vocational education depends on the quality of language education. Consequently to enhance special competences of teachers-to-be language skills and communicative competences of the students should be constantly cultivated. For this purpose definite tasks and assignments developing both foreign language skills and special vocational skills should be designed and realized in teaching practice.

The issue of CLIL and foreign language teaching integration is immense; it can be examined from various points of view in teaching listening, speaking, reading, writing etc. This paper shows some aspects of BA students' teaching speaking skills. Discussing some issues of different teaching methods and approaches in a foreign language teachers-to-be improve their knowledge, skills and know-how of their profession. They also develop their foreign language speaking skills.

CLIL approach can be integrated into teaching practice from the very beginning of vocational training at University. We suppose that this integration can be successful if the students' language acquisition level is B-1 or higher according to the Common European References. At this level learners "can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work... etc..., can produce simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. Can describe experiences and events ... and briefly give reasons and explanations for opinions and plans" [7. p. 24].

Though the first year students do not have sufficient vocational knowledge and skills but we can suppose that their interest in their profession will help to cope with this problem.

Communicative and problem solving tasks, project making activity will enhance learners' foreign language speaking. The theoretical background of the communicative task application into teaching practice and the examples of such assignments are provided by A. Atabekova and N. Belenkova [2].

Foreign educators and researchers in teaching English as a foreign language pay much attention to the ways of how to improve students' speaking skills. First of all learners should know an appropriate number of vocabulary items, grammar patterns and some expressive means (e.g. speed of the utterance) to support the debate and participate in a discussion. Students should know these expressions and must be taught how to use them in professional setting [12].

Success in speakers' productivity also depends on their foreign language processing skills i.e. speakers must transform the information in their heads and put it in a comprehensible form from the point of view of the language and the meaning. Language processing involves word and phrase extraction from the speaker's memory and then the word and phrase assembly into the correct sequences. Foreign language processing skills development is a matter of foreign language teaching and the corresponding speaking activities should be included into the practice of foreign language teaching. Rapid language processing also depends on the fact whether the students are aware of the information they are speaking about.

Effective speaking implies effective listening and interacting with other participants. Skillful speakers should be conscious and take into account other opponents' feelings, their linguistic skills and professional awareness of the subject. They should realize how to take turns, allow others to do so and convey the meaning of the utterance even if some misunderstanding occurs. Communication can be considered as effective if the information sent is processed at the moment of its reception. Information processing depends mostly on the speakers' special knowledge of the topic discussed. Consequently language

and special content teaching and learning are integrated in practice [12].

Conclusion. The use of Content and Language Integrated Learning is considered a new pattern in language and subject teaching as for integrating both parts (linguistic and factual) into teaching. Next, it responds to the needs of globalization and uses lingua franca as a means of communication within multinational communities. The practical employment of this teaching approach is expected, although it is quite demanding for the participating learners and teachers. CLIL emphasizes effective learning outcomes, cognitive knowledge, critical thinking,

and real life use of a language in the subject's back-ground. Learners acquire the basic structures for communication in a foreign language which is being developed.

The main conclusion to be drawn is the CLIL approach is very effective in teaching foreign languages and developing professional skills of the students at higher educational institutions. This approach diversifies teaching tools and forms of classroom teaching and learning and consequently increases learners' motivation. The integration of foreign language teaching and professional skills development should be further investigated and widely used in teaching practice.

REFERENCES

1. Atabekova A.A., Belenkova N.M. (2013). Adaptatsiya studentov k mul'tikul'turnoy obrazovatel'noysrede VUZa. — Saarbrücken, Deutschland, Lambert Academic Publishing, 2013. (in Russian)
2. Belenkova N (2012). E-learning and Teaching English as a Foreign Language at University // Journal of International Scientific Publications: Educational Alternatives 2012 Vol. 10, part 2 pp. 42–49. URL: <http://www.scientific-publications.net/download/educational-alternatives-2012-2.pdf>. (in Russian)
3. Druzhinina M. V. (2008). Ponyatiye i printsipy formirovaniya yazykovoy obrazovatel'noy politiki universiteta // Izvestiya RGPU im. A.I. Gertsena. — 2008. — № 52. — S. 60–70. (in Russian)
4. Arnó-Macià, E., & Mancho-Barès, G. (2015). The role of content and language in content and language integrated learning (CLIL) at university: Challenges and implications for ESP. *English for Specific Purposes*, 37, 63–73. <http://dx.doi.org/10.1016/j.esp.2014.06.007>
5. Banegas, D. L. (2012). CLIL teacher development: Challenges and experiences. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 5(1), 46–56. <http://dx.doi.org/10.5294/laclil.2012.5.1.4>
6. Bertaux, P. et al. The CLIL teacher's competences grid [online]. Available from: <http://lendrento.eu/convegno/files/mehisto.pdf>
7. Commission of The European Communities Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004–2006. — Brussel, 2003.
8. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment.— Cambridge, 2004.
9. Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). CLIL: Content and language integrated learning. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
10. Eurydice. (2006). Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe. Retrieved from: <http://bookshop.europa.eu/en/content-and-language-integrated-learning-clic-at-school-in-europe-pbNCX106001/>
11. Halliday, M.A.K. (1993). Towards a Language-Based Theory of Learning. *Linguistics and Education* 5, 93- 116.
12. Harmer J. *The Practice of English Language*. 3rd Edition. — London, 2001.
13. McDougald, J. S. (2015). CLIL: A fresh approach to bilingual learning. *Ruta Maestra*, 11, 30–38. Retrieved from <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-11/articles/5>
14. Temirova, F., & Westall, D. (2015). Analysis of first and foreign language use in content and language integrated learning (CLIL) classrooms. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 178, 217–221. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.184>
15. Woźniak, M. (2013). CLIL in Pharmacy: A case of collaboration between content and language lecturers. *Language Value*, 5(1). <http://dx.doi.org/10.6035/LanguageV.2013.5.6>

Використання методики CLIL у процесі вивчення теми “modal verbs” студентами факультетів іноземної філології ЗВО України

І. В. Шевченко, О. М. Кордюк

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського
Corresponding author. E-mail: shevchenko2011@gmail.com

Paper received 21.05.20; Accepted for publication 10.06.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-HS2020-230VIII38-16>

Анотація. Стаття присвячена проблемі імплементації методики предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) у процесі вивчення теми “Modal verbs” студентами факультетів іноземної філології ЗВО України. Актуально висвітлено низку переваг запропонованої методики під час вивчення вказаної теми з граматики, зокрема підвищення мотивації вивчення іноземної мови, розвиток творчих розумових здібностей студентів і цілеспрямованість засвоєння ними граматичних правил. Значущість методики (CLIL) полягає в тому, що студенти набувають і поглиблюють знання й компетентностей з граматики, які використовуватимуть у майбутній професійній діяльності.

Ключові слова: предметно-мовне інтегроване навчання, граMATика англійської мови, розумові здібності, іноземна компетентність, майбутня професійна діяльність.

Постановка проблеми. Сучасна підготовка фахівців у ЗВО України передбачає отримання студентами міцних знань і компетентностей, за допомогою яких вони могли б вирішувати комунікативні завдання в межах своєї професійної діяльності. Тому належні знання з іноземної мови забезпечують конкурентну спроможність майбутнім фахівцям у процесі глобалізації, інтеграції й технологічного розвитку суспільства. Фахова спрямованість вивчення іноземної мови є важливою складовою в загальному переліку завдань, реалізація яких забезпечує успішність професійної діяльності майбутнього випускника.

Однією з переваг володіння професійною англійською мовою для студентів є можливість проводити наукові дослідження в закордонних університетах, брати участь у міжнародних дослідницьких групах та публікувати результати досліджень в міжнародних наукових журналах. Таким чином, глобалізація в сучасному світі та європейська інтеграція України сприяють прискоренню впровадження різноманітних методик навчання для підвищення якості освіти у закладах вищої освіти України.

Останні дослідження демонструють стрімке підвищення інтересу до впровадження методики предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL). Методика посідає одне з провідних місць у дослідженнях як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. Аналіз останніх публікацій у цій сфері показує, що найбільш поширеною й перспективною з-поміж методик навчання іноземних мов, прийнятих у Євросоюзі, вважається CLIL (Content and Language Integrated Learning).

У сучасній методичній літературі CLIL трактується як методика, що дозволяє формувати іноземну лінгвістичну і комунікативну компетенції у тому самому навчальному контексті, у якому відбувається формування загальних знань та умінь.

Аналіз сучасних досліджень і публікацій. Проблеми предметно-мовного інтегрованого навчання приділяли увагу С. Бобиль, Ю. Руднік, Ю. Соболев та інші науковці.

Серед зарубіжних дослідників предметно-мовного інтегрованого навчання слід виокремити таких науковців, як М. Аллен, А. Бонне, Д. Греддол, Л. Коллінз, Д. Марш, І. Тінг.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. В умовах глобалізації в освітніх системах різних країн світу використовується спільний досвід, виробляються навчальні стратегії та активізується робота з навчання учнів ЗЗСО або студентів ЗВО відповідно до їхніх культурно-історичних традицій, звичаїв і мовного різноманіття. У зв'язку з цим підвищується освітня значущість іноземних мов, а предметно-мовне інтегроване навчання дозволяє ефективно вирішувати ці завдання.

Мета статті. Проаналізувати погляди сучасних вчених у методичній і науковій літературі щодо використання методики CLIL з метою вивчення іноземної мови, звернути уваги на переваги і недоліки цієї методики, вказати на значущість граматичного аспекту англійського мовлення.

Виклад основного матеріалу. Сучасна методична література свідчить, що методика CLIL дає можливість забезпечити поступовий процес формування іноземної лінгвістичної й комунікативної компетенцій у навчальному контексті, у якому має місце формування загальних знань та умінь. Система CLIL використовується під час вивчення немовних предметів (астрономія, алгебра, геометрія та ін.) іноземними мовами [5].

Термін CLIL (Content and Language Integrated Learning) був використаний Девідом Маршем у 1994 р. з метою визначення методики викладання і вивчення предметів іноземною мовою в середніх закладах освіти. Д. Марш стверджує, що в методиці CLIL вивчення іноземної мови трактовано як один із засобів вивчення інших предметів, що забезпечує потреби у навчанні, дає можливість переосмислювати і розвивати власні здібності у процесі комунікації [5].

На думку С. Джорджіо, методика CLIL є провідним напрямом у методиці викладання іноземної мови упродовж декількох десятиліть, оскільки лексична складова є фундаментальною основою розвитку комунікативних умінь [3]. Дослідник П. Мехісто ж указує, що CLIL передбачає вдосконалення професійних навичок паралельно з комунікативними вміннями мови, яка вивчається. CLIL визначають як реформаційну в сучасній шкільній педагогіці, оскільки власне методика вимагає комплексних змін усередині системи освітнього процесу – від

розкладу шкільних занять до підготовки фахівців, здатних упроваджувати зазначену методика [6].

Підготовка майбутнього фахівця з англійської мови неможлива без ґрунтовних знань із граматики, тому одним із важливих питань у навчанні англійської мови з застосуванням методики CLIL є навчання граматики. Мовлення студента повинно бути граматично правильним.

Аналіз навчальних програм із «Практичної граматики англійської мови» галузі знань «01 Освіта», напряму підготовки «014 Середня освіта» спеціальності «014 021 Середня освіта (Мова і література (англійська))» для I і II курсів свідчить, що співвідношення годин аудиторних занять і годин, відведених на самостійну роботу, складає 30 % до 70 %.

Програмами «Практична грамика англійської мови» для студентів I курсу обох спеціальностей передбачено вивчення тем, що надають студентам базові знання з граматики англійської мови. Це теми: "Present, Past, Future Simple", "Present, Past, Future Continuous", "Present, Past, Future Perfect", "Infinitive" та ін. Однією зі складних тем з програмах ЗВО є "Modal Verbs", яка викликає у студентів ряд труднощів, оскільки як у середній, так і в вищій школі їй приділяється замало часу.

В умовах обмеження аудиторних годин на вивчення теми "Modal Verbs" і за допомогою методики (CLIL) доречним є запропонувати студентам під час самостійної роботи такі вправи, що охоплюють використання лексичних одиниць, передбачених на I і II курсах факультетів іноземної філології ЗВО України темами "Seasons and Weather", "My Working Day", "Choosing a Career" тощо.

З метою тренування знань використання модальних дієслів студентам можна запропонувати наступні вправи:

Must

Exercise 1. Comment on the meanings of the modal verb *must*.

1. Who says A must say B. 2. Knowledge must be gained by ourselves. 3. What everybody says must be true. 4. What can't be cured must be endured. 5. I felt sure it must be a ghost, a visitor from another world. 6. I think we must rely only on ourselves. 7. We must not look for a golden life in an iron age. 8. Caesar's wife must be above suspicion. And so should Caesar. 9. Well, I must have looked an ass. 10. My matches must have fallen out. I believe I must have dropped them somewhere just by the bridge. 11. At work today, my boss told me that I must stop sleeping. 12. He realized he must do it. 13. Henry must be still sleeping. 14. — Must I send the fax and write the contract today? — You needn't send the fax, but you certainly must write the contract. 15. Phil must have been looking for the right girl all his life. 16. There must be a legal loophole, a way out of this ridiculous marriage. 17. After all, if you are a teacher, you must, by nature, be an original and creative person [1].

Exercise 2. Open the brackets using the right form of the infinitive after verb *must*.

1. He looks intelligent. He must (be) a good chess player. 2. They must still (play chess), they really must (make) a break. 3. Ted looks upset. He must (lose) the game again. 4. The friends must (play) chess non-stop the whole day. 5. "Something must (keep) the children," said Aunt Molly. "They must still (look) for the dog." 6. She went red in the

face. She must (offend). 7. He must (know) about her state of mind long before, but finally he came to say that they must (do) something about it. 8. I realized that it must (be) a wrong word to use in a lady's presence, and that now I must (apologize). 9. He must never (be) poor. How should he know what poverty is? 10. The Browns must (fail) to get in touch with us. 11. The children must never (suffer), however difficult the situation may be. 12. Janice's number is still engaged. She must (be) on the phone all morning. 13. The Dean must (misunderstand) me. I didn't really mean that. 14. "Oh, you mustn't (go) yet." he protested. "You must (come) and see my new kitchen." — "Oh, it must (cost) you a fortune with all those new prices!" 15. She must really (make) your life unbearable all these years [2].

Exercise 5. Translate into English.

1. Ви повинні слідувати інструкції й у жодному разі не маєте натискати на цю кнопку. 2. Щоб викладати граматику, ви маєте зрозуміти, що мова – це система. 3. Щоб приготувати гарний торт, ви маєте спочатку гарно збити яйця. 4. Він повинен бути дуже сильним. Подивіться на його біцепси. Він, очевидно, тренується вже багато років. 5. Ти не маєш приходити додому так пізно. Ти, певно, не можеш зрозуміти, що це небезпечно. 6. Він, напевне, не впізнав її. Життя, мабуть, було вельми суровим до неї. 7. Диктор, напевне, неправильно вимовив це складне японське ім'я. 8. Луїза, напевно, знову закохалася. Достатньо просто подивитися на неї. 9. Поранений, певно, був непритомний декілька днів, перш ніж мисливці знайшли його. 10. Вдома, напевне, знову нікого немає. Очевидно, всі пішли на концерт [4].

Exercise 6. Analyze the meanings of the modal verb *have (to)*.

1. Everybody had a really enjoyable experience last night. 2. James had a farm on which he raised sheep. 3. Does he really have eight children? 4. Have a seat, please. I have to make a call before we leave. 5. You've just broken the law and you shall have to answer for it. 6. Norris had to learn a couple of hard lessons on his road to the top. 7. We'll have to label all the goods which we have to sell. 8. — When will you actually have to report? — I have no idea. 9. I think I'll have a snack, then I'll have look at the paper, maybe I'll have a nap before I return to my studies. 10. Dad has something to tell you, Nick, and he has to say it right now. 11. I have been living here for a couple of weeks and I have already fallen in love with the place. 12. Do I have to have another checkup, doctor? 13. Teachers have to be performers [2].

Exercise 7. Translate the sentences into Russian, paying attention to the meaning of the verb *have (to)*.

1. He had to raise his voice to be heard through the rising gale. 2. You don't have to cheer up if you don't want to! 3. Jane has to get up early to catch the coach. 4. You'll have to say it to his face. 5. I had to run for my life! But for my feet I would have long been dead! 6. Just think of the arrangements that have to be made. And the people we have to fetch. 7. You'll have to be very cautious, it wouldn't do for you to get caught. 8. He had to submit to his fate. He had no choice. 9. From now on, my son, you'll have to earn your own living. 10. Mary had to invent a story to escape from the house. 11. I understand, darling. Work has to come first. 12. It was something she had to put up with. 13. It was the cross he had to bear in life [2].

Exercise 10. Translate into English.

1. Сьогодні Олександрю треба поїхати до центру міста, тому що в нього там ділова зустріч. 2. Нарешті вона купила собі машину, і тепер їй не доводиться користуватися автобусом. 3. Якщо ви хочете отримати гарну освіту, вам необхідно багато працювати. 4. Я не можу піти з вами на вечірку, мені доведеться сидіти зі своєю молодшою сестрою. 5. Якщо він хоче бути здоровим, йому доведеться слідувати порадам лікаря. 6. Учора ми хотіли поїхати на пікнік, але не змогли, тому що, замість цього, нам довелося приймати неочікуваних гостей. 7. Містер Рич дуже заможний. Йому не доводиться заробляти на життя. 8. Більшість овочів можна їсти сирими, їх не треба готувати. 9. По суботах моїм дітям не доводиться лягати спати о восьмій годині, як звичайно, вони можуть не спати до десятої. 10. Сьогодні мені не потрібно готувати домашнє завдання, я все зробила вчора. 11. — Вам іноді доводиться їздити у відраження, чи не так? — Іноді трапляється. 12. Психологу доводиться допомагати людям долати труднощі, чи не так? 13. Мері довелося уважно слухати, щоб зрозуміти його. 14. Її довелося підкоритися його волі [4].

To Be (to)

Exercise 11. Comment on the form and meaning of the modal verb to be (to)

1. We are to decide it right now. 2. It was the first and the last ceremony I was to see. 3. Who is to do the talking today? 4. What am I to tell my parents? 5. The Government was to have reduced inflation. 6. When he found what his fate was to be, he got very enraged, he wouldn't submit to it. 7. I thought she was my love forever but it was never to be. 8. She couldn't make up her mind whether the letter was to be answered or not. 9. There was a fair in our little town and we put on red silk robes and painted our faces red. I was to tell people's fortunes. 10. "You are not to blame. How were you to know that they could have drugged me?" 11. Who was to have done the shopping? 12. A fortuneteller told me that I should be rich one day. I should soon be married, and after

that I was to have a severe illness, from which I was to recover. My next adventure would be to cross the water, after which I was to return to my country. 13. Whatever will be will be! You are to discover very soon that it can't be helped. 14. How was I to know all this was going to happen this summer? I just thought it was going to be a great lazy summer. How was I to know Carl Ray would come to town and turn everything into an odyssey? 15. Some months later she was to remember his words and wonder. 16. This was the way it was meant to be. 17. The new tax was to have been introduced last year, but the Verhovna Rada boycotted it [2].

Exercise 12. Translate into English.

1. Що ж мені робити, сер? Чи маю я поїхати? 2. Ми домовилися зустрітися завтра. 3. Детектив повинен провести розслідування. 4. Детектив мав провести розслідування, але обставини змінилися. 5. Прем'єр-міністр має вилітати в Ірак через тиждень. 6. Генерал мав вилітати на Балкани, але ситуація змінилася, і пілоту довелося повернути літак назад. 7. Ніна мала зробити багато речей, але забула про них. 8. Я знала, що це повинно було трапитися. 9. Він мав виступити на конференції, але несподівано захворів. 10. Який безлад! Хто мав прибирати сьогодні? 11. У жодному разі ви нікому не повинні говорити про це! 12. Вони збиралися одружитися, але це так і не трапилось. 13. Звідки я мав знати, що це? І що йому судилося стати моїм чоловіком? 14. Ти не з'їси жодної цукерки перед обідом, тому що я дуже на тебе розсерджуюся. 15. Вони попрямували до зали, де мав відбутися аукціон [4].

Висновки і перспективи дослідження. Сучасна методика CLIL мотивує навчання студентів, активує їх розумову діяльність, спонукає до осмисленого запланування матеріалу з англійської граматики, спрямовує на вдосконалення іншомовної компетенції та набуття знань із метою практичного їх застосування в майбутній професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

- Bunting D.J. Grammar and Beyond. London. 2013, 327 p.
- Carter R., M. McCarthy. Cambridge Grammar of English. A Comprehensive Guide. Spoken and Written English Grammar and Usage. London, 2015. 456 p.
- Narrop E. Content and language integrated learning (CLIL). Limitation and possibilities. – Encuentro – № 12. – 2012. – P.75-70.
- Хведченя Л. Практическая грамматика современного английского языка / Л.В.Хведченя, Р.В.Хорень, И.В. Крюковская и др.; под общ. ред. Хведчени Л.В. – К.:Книжный дом. – 2005. – 688с.
- Marsh D. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential. 2016. Retrieved December 18. URL: (<http://europa.eu.int/comm/education/languages/index/html>) (accessed (02.02.2018)).
- Mehisto P. Criteria for producing CLIL learning materials. – Encuentro – № 12.– 2012. – P. 15–33.

REFERENCES

- Khvedchenia L. Practicheskaya gramatica sovremenogo angliyskogo iazyka. / L.V. Khedchenia, R.V. Khoren, I.V. Kriukovskaya i dr.; Pod obshey rediktsiey Khvedcheni L.V. - Knizhny dom. - 2005. - 688 s.

The use of CLIL methodology in the process of studying the topic “modal verbs” by students of philology departments at universities of Ukraine

I. V. Shevchenko, O. M. Kordyuk

Abstract. The article is devoted to the problem of implementing the methodology of content and language integrated learning (CLIL) in the process of studying the topic “Modal verbs” by the students of foreign department of higher educational establishments in Ukraine. A number of advantages of the proposed method during the study of this topic in grammar are highlighted, in particular, increasing the motivation to learn a foreign language, the development of students' creative mental abilities and the purposefulness of learning grammar rules. The significance of the methodology (CLIL) is that students acquire and deep their knowledge and competencies in grammar, which they will use in their future professional activity.

Keywords: content and language integrated learning, English grammar, mental abilities, foreign language competence, future professional activity

European Union experience in digitizing historical and cultural heritage: ways of implementation in Ukraine

M. O. Shevchenko

Kharkiv State Academy of Culture, Kharkiv, Ukraine
Corresponding author. E-mail: shmaryna.94@gmail.com

Paper received 21.02.20; Accepted for publication 18.03.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-HS2020-230VIII38-17>

Abstract. The relevance of this study is due to the need for the cultural integration of Ukraine into a single information and cultural space of Europe, which requires the effective digitization of the historical and cultural heritage. The aim of this article is to study the experience of EU Member States and to identify the directions for an efficient digitization process in Ukraine. Research methodology. The article reviews regulatory documents and acts of the European Union and Ukraine, examines scientific publications on the subject. In the process of the research, a comparative approach and the general scientific methods such as analysis, synthesis, generalization were used. Results. The experience of the European Union in organizing successful implementation of historical and cultural heritage integration resource digitization and formation projects are studied. Priority directions for effective digitization in Ukraine under European integration are identified. The novelty of the study is to integrate the European experience and best practices of the EU Member States into digitization of Ukraine's historical and cultural heritage. The practical significance. The main findings of the study can be used to develop a national strategy for digitization and distribution of responsibilities between subjects. Conclusion. Digitization of the historical and cultural heritage and formation of digital collections is one of the ways of successful implementation of Ukraine's cultural integration with the European Union. This requires the following measures: development and implementation of a national strategy for digitizing the historical and cultural heritage, which should cover the integration of Ukraine and the EU in the cultural space; and establishment of an appropriate coordinating organization and a sustainable financing system.

Keywords: *European integration, Europe's single digital space, cultural integration, cultural policy, historical and cultural heritage, digitization, national digitization strategy.*

Introduction. At its pivot point, Ukraine has given priority to the European integration vector of further development. Cultural cooperation with the European Union (EU) is one of the important areas of European integration. Effective cultural integration requires coordinated work between Ukraine's public authorities, social institutions, private organizations and the reform and development of sound cultural policy. An important area of cultural policy is the preservation of cultural heritage. In recent decades, the use of digital technologies has provided new opportunities for the preservation, dissemination and promotion of cultural heritage. The digitization of the historical and cultural heritage and the formation of relevant digital collections has become a trend in the contemporary cultural policy of the EU Member States.

The relevance of this problem for Ukraine is explained by the current poor cultural integration into the single information and cultural space of Europe. In the context of European integration, greater openness to intercultural dialogue is important for Ukraine. First of all, it concerns the presentation of the achievements of its unique culture in the single digital space of Europe.

This issue requires thorough scientific research in order to make optimal decisions at the state level for further effective practical implementation. Its solution will facilitate several processes at once: 1) increasing the level and rate of digitization of Ukraine's historical and cultural heritage, forming and expanding its own information space, providing users with access to the best samples of documentary heritage; 2) creating the prerequisites for integration into the Single Information Space of Europe and presentation of its own unique culture in the EU.

Research publications. The source of scientific investigation was the study of scientific works on the identified issues, the review of EU and Ukrainian regulatory documents and regulations, the study of the experience of EU Member States in digitizing cultural heritage.

Ukrainian scientists devote their research to a thorough analysis of regulatory documents, national programs, and digitization projects implemented in the EU. In particular, O. M. Rybachok in his Ph.D. thesis "International Integrated Digital Resources of the Documentary Heritage of Archives, Libraries, Museums: Stages of Creation, Development Strategies (the 80s of the 20th — 10th of the 21st centuries)" [22] pays heed to the study national strategies and projects for the digitization and creation of national resources for the historical and cultural heritage of European countries, analyzes the EU's experience in forming integrated resources for the historical and cultural heritage.

EU regulatory documents, which provisions regulate the protection and preservation of cultural heritage, and the European experience of creating integrated digital resources of cultural heritage are studied in scientific publications by O. I. Melnychuk [15], L. F. Prykhodko [20], V. V. Dobrovolska [7], I. O. Kostyria [13], S. P. Kuchyn [14], M. I. Shevchenko [23] also consider the current state of Ukrainian cultural policy and its reformation in the context of European integration in their works.

However, despite the considerable amount of thorough scientific work, the problem of digitization of the historical and cultural heritage and integration into the digital resources of the EU cultural heritage has not yet found sufficient scientific solution and effective implementation in Ukraine.

The aim of this article is to study the experience of the EU Member States, to identify priority tasks and ways to solve them for effective digitization of the historical and cultural heritage in Ukraine in the context of integration into the European digital space.

Materials and methods. This study was based on the review of regulatory documents and legal acts; the study of scientific publications devoted to a multidimensional study of this problem. In the course of the research, a comparative approach and the following general scientific methods

were used: analysis, synthesis, generalization.

Results and discussion. An important thing in today's European integration processes of Ukraine is to study and learn from the experience of the leading EU countries, including in cultural policy. In the 90s of the 20 century — at the beginning of the 21 century, the development of the information society, the spread of information and communication technologies, the digitization of all spheres of human life led to rethinking of the place and role of culture. The EU sees cultural heritage as a catalyst for the Union's economic, social, and political development and growth. EU cultural policy is characterized by the presence of a priority direction — preservation of cultural heritage for future generations, its promotion and dissemination. Therefore, the European Commission and EU Member States systematically review and amend cultural policy, update existing and develop new cultural heritage preservation programs, and implement historical and cultural heritage digitization projects. One of the major achievements of the European Union can be considered the launch and further development of Europeana. Today, Europeana [8] is a digital platform that represents and provides access to Europe's cultural heritage, based on the provisions of pan-European cooperation between EU Member States' institutions and the European Commission, copyright requirements, open access requirements. As of early January 2020, according to Europeana collections [8], access was granted to 58,493,795 million objects, grouped into 5 categories: image — 33,878,043 (approximately 58.00%); text — 22,669,817 (38.81%); video — 1,139,662 (1.95%); sound — 696,623 (1.19%); and 3D — 23,760 (0.04%).

The consistency of the research and the soundness of the EU's approach to preservation and digitization is evidenced by the large number of documents adopted in the EU and implemented by EU Member States. For example, one of the first to be called is the Maastricht Treaty (establishment of the European Union, which entered into force in 1993) [26], which states that the community promotes the cultures of the Member States, respects their national and regional diversity and, at the same time, promotes common cultural heritage. We agree with the researchers that this Treaty gave rise to the formation of the official unified cultural policy of the EU as a factor of socio-economic integration [9, 15].

The so-called "The Lund Principles" (2001) [25], adopted to develop coordination mechanisms among national digitization programs, are of paramount importance. These principles refer to both problems that significantly impede digitization and negatively affect integration, and ways to overcome them, both on part of Member States and the European Commission.

Slowly a need arose for more involvement of the EU countries in digitization and greater consistency between them. That is why in 2011 the European Commission substantially supplemented the "Commission Recommendation on the Digitisation and Online Access of Cultural Material and Digital Preservation" (2006) [3] and issued new "Recommendations" ("Commission recommendation of 27 October 2011 on the digitisation and online accessibility of cultural material and digital preservation" (2011/711/EU) [4]. These "Recommendations" place a premium on 5 aspects:

- Digitization: organization and funding, stating the

need to develop sound plans for digitizing cultural materials, involving public-private partners, using structural funds and pooling resources to achieve cost savings;

- Digitization and online accessibility of public domain material to improve access to these digitized content;
- Digitization and online accessibility of in-copyright material reveals actions that will lead to improvements in the digitization and accessibility of copyrighted material, as well as the need to implement the provisions of the Orphan Works Directive;
- Europeana, aimed at encouraging cultural institutions, publishers and other right holders to make their digitized materials available through Europeana;
- Digital preservation; calls on Member States to strengthen national strategies for the long-term preservation of digital material and to adapt their legislation to the long-term preservation of digital material.

Every 2 years, Member States publish progress reports on the implementation of the "Recommendations" (2011) serving the basis for a EU consolidated report. For example, one of the last published is "Cultural Heritage: Digitization, Online Accessibility and Digital Preservation: Consolidated Progress Report on the Implementation of Commission Recommendation" (2011/711/EU) 2015–2017 [6]. The Report is built on the same principle as the Recommendations (2011), i.e. the information is presented in 5 sections: Digitization: organization and financing; digitization and online accessibility of public domain material; digitization and online accessibility of in-copyright material; Europeana; digital preservation. The report provides information on the organization and implementation of digitization, which touches on many aspects of the organizational, legal, technological nature, etc., as well as statistics, examples of best practices of Member States.

In order to improve coordination and coherence in digitization, the European Commission setting up the Expert Group on Digital Cultural Heritage and Europeana in 2017 [2]. The Expert Group was assigned with: reviewing digital cultural heritage policies, creating a forum for cooperation between Member States' authorities and the Commission, and sharing best practices on digitization and accessibility of cultural materials; promoting the development and stability of Europeana, etc.

Thus, the above analysis proves that EU culture is recognized as one of the main factors in the economic and social prosperity of the Union, and its preservation receives considerable attention of EU leadership, which pursues a coherent policy and promotes greater involvement of Member States in the digitization of historical and cultural heritage.

After examining the documents, analyzing the "Consolidated report" (2015–2017) [6] and examining the experience of the EU Member States, a number of proposals can be made to facilitate digitization in Ukraine and cultural integration with the EU. The main task facing Ukraine today is the urgent need for a significant rethinking of the role and elevation of the place of culture in the successful development of our country. An important priority for Ukraine remains the integration into the European information and cultural space and the presentation of own documentary heritage in Europeana. According to the data (August 2018) cited in the "Consolidated report" (2015–2017) [6], Ukraine's contribution was 1,716 objects (image

— 1,614; text — 102; video — 0; sound — 0; 3D — 0). At the beginning of 2020, analyzing the data presented on Europeana collections [8], Ukraine's contribution remained unchanged. Unfortunately, this demonstrates the extremely unsatisfactory state of integration of Ukraine in the field of digital cultural heritage. Among the problems that significantly impede these activities and adversely affect the image of Ukraine are the lack of developed national standards, considering EU standards; low level of coordination between social institutions and public authorities; lack of proper state funding, lack of qualified staff, etc.

Therefore, the priority tasks for Ukraine in need of immediate solution can be the development and implementation of a national strategy for digitization of the historical and cultural heritage, creation of an appropriate coordinating organization, adjustment of the financing system. Let's consider these tasks in more detail.

Development and implementation of a national historical and cultural heritage digitization strategy.

The "Consolidated report" (2015–2017) [6] indicates that the vast majority of Member States have their National Digitization Strategies (19 out of 28 (at that time, the UK was still part of the EU), most of which operate under the major coordination of the relevant ministry or ministries, and national funding programs (17 out of 28). It is noteworthy that some countries implement the national strategy on digitization of cultural heritage under national digital programs, for example, in Lithuania, digitalization is part of the Digital Agenda for the Republic of Lithuania. The main areas of development of virtual space for cultural heritage are identified in the Programme of Digital Cultural Heritage Actualisation and Preservation 2015–2020 [6].

Ukraine lacks such digitalization strategy but has some obvious the legislative preconditions for its development. It is well known that the European integration activities in general were intensified after the signing of the "Association Agreement between Ukraine, of the one part, and the European Union, the European Atomic Energy Community and their Member States, of the other part" (2014) [1], in which a separate chapter (Chapter 24 "Culture") states that the Parties undertake to promote cooperation in the field of culture to improve mutual understanding and expand cultural exchanges, as well as the mobility of objects of art and artists of Ukraine and the EU, and encourage intercultural dialogue. Analyzing the analytical reports "Integration within the Association: Dynamics of the EU-Ukraine Agreement Implementation" for 2019 [10, 11, 12], we can conclude that the reports lack information on cultural cooperation, including in digitization of cultural heritage. We can state that among all the issues of integration of Ukraine and the EU, Ukraine does not pay enough attention to cultural integration.

In recent years, Ukraine has adopted a number of documents that can be used as a basis for developing a national digitization strategy. Among these are the Decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine "On Approving the Strategy for the Development of the Information Society in Ukraine" (2013) [19], where, among all the diversity of areas of public life that need development, special focus is on E-culture. The main priorities of the activity are the creation of electronic versions of cultural heritage of libraries, museums, archives, fine arts (painting, graphics, sculp-

ture), immovable cultural heritage (architecture, landscape), cinema, television, etc.; the Decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine "On Approval of the Long-term Strategy for the Development of Ukrainian Culture — Reform Strategy" (2016) [18], one of the goals of which is to preserve the invaluable cultural and spiritual heritage; the Strategy also defines the main directions of activity, which should bring the sphere of culture and creativity from the periphery of socio-political interests, ensuring it a leading place in the socio-economic development of Ukraine; The Decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine "On Approval of the Library Development Strategy until 2025 "Qualitative Changes in Libraries for Sustainable Development of Ukraine" (2016) [17], where the strategic directions of library business development include preservation of the Ukrainian cultural heritage in the part of documentary resources; its implementation implies the preservation of monuments of national and world importance in library funds as an integral part of the world cultural heritage.

Analyzing the legal acts, we can note the main drawback — their provisions are inconsistent, scattered over a large number of documents. However, in general, there is a positive trend towards culture in Ukraine. Therefore, it is important to develop a national strategy for digitizing the historical and cultural heritage that would coordinate at the national level a number of issues of organizational, technological, legal and financial nature.

Establishment of an appropriate coordinating organization.

It is also appropriate to first cite the experience of the EU Member States, setting up specialized interagency working groups of national agencies and the relevant ministry to advise and establish a national digitization strategy. For example, the Netherlands develop a national digitization strategy implemented by the Ministry of Education, Culture and Science and the Digital Heritage Network, which consists of 5 national institutions (The National Library; The Netherlands Institute for Sound and Vision; The Netherlands Cultural Heritage Agency; The Humanitarian Cluster of the Royal Netherlands Academy of Arts and Sciences; and The National Archives) [6].

In Ukraine, the most justified is the creation of an interagency group of the Ministry of Culture, Youth, and Sports of Ukraine and the Ministry of Digital Transformation of Ukraine. The Ministry of Culture, Youth, and Sports of Ukraine [24] is recognized as the main organization in the system of central executive authorities, which ensures the formation and implementation of state policy in protection of cultural heritage and preservation of monuments of national importance.

The newly created Ministry of Digital Transformation of Ukraine is assigned with the following tasks in digitization, digital development, and digital innovation. The Ministry also coordinates the activities of the executive authorities related to cooperation with the EU's Digital Single Market program and other international digital cooperation programs [21]. However, after examining the "Work Plan of the Ministry of Digital Transformation of Ukraine for 2020" [16], we note the absence of any measures regarding digitization of cultural heritage. In our opinion, the Ministry of Digital Transformation of Ukraine should extend its powers to digitize the cultural sphere and prioritize the digitization of cultural heritage.

The development of a national strategy also requires involvement of experts from libraries, archives, museums, document experts, IT-specialists, etc.

Therefore, coordination of concerted efforts and sharing of responsibilities between departments, social institutions and other organizations is a key to successful implementation of the digitalization strategy for cultural heritage.

Financing system.

In the near future, the main financing sources for digitization in Ukraine can be expenditures of the state budget, which should be substantially increased, and grant programs.

The level of public funding for the Ukrainian cultural sector has always been low. As S. P. Kuchyn notes, "... in 2016 the state declared its shift away from the "residual" principle of financing the sphere of culture, starting in 2017" [14, p. 178]. Of course, there were no major changes in this direction in the following years, but only gradual increases in the state budget expenditures on culture.

Grant funding is another source of funding for digitization projects in Ukraine. Participation in grant programs, though not widespread among Ukrainian libraries, is not new. The Ukrainian Cultural Foundation [27], an institution providing competitive state promotion and multi-vector support for initiatives in the cultural and creative industries, operates in Ukraine. For example, with the support of the Ukrainian Cultural Foundation, which provides grant programs, the following projects have been implemented: "Electronic archive of periodicals "Back2News" (Central Scientific Library of V. N. Karazin Kharkiv National University, 2018); "An Electronic collection of the first third of the twentieth century Kharkiv literary and art magazines" (V. G. Korolenko Kharkiv State Scientific Library, 2019).

The attraction of EU grant programs is promising for Ukraine in financing the digitization of historical and cultural heritage. For example, there is a Creative Europe grant program [5] in the EU that supports cultural and media projects. Therefore, cooperation with the EU provides

Ukrainian libraries with new opportunities to raise additional funds for the implementation of digitization projects of historical and cultural heritage through participation in EU grant programs to receive financial support.

Conclusion. Ukraine's European integration trend requires a major rethink of the cultural heritage management system and the introduction of appropriate modernization changes to cultural policy. Cultural heritage should be a catalyst for the successful development of Ukraine as a self-sufficient country in cultural, spiritual, and socio-economic terms. Digitizing the historical and cultural heritage and forming digital collections is one of the areas of successful implementation of cultural integration with the EU. Having examined the experience of the European Union and the Member States on digitization and integration of resources, we can note that in order to achieve such high digitalization results, it is necessary to establish coordination between public authorities, social institutions, private organizations, and the public; improve and regulate national legislation and implementation of provisions of EU regulatory documents; ensure sustainable funding at the proper level; develop and implement uniform presentation formats, save digital copies, metadata, considering the formats used in Europe to facilitate further integration; and form a modern system of training of qualified specialists. This requires Ukraine to provide the following measures: development and implementation of a national strategy for digitizing the historical and cultural heritage, which should cover the integration of Ukraine and the EU in the cultural space; and establishment of an appropriate coordinating organization and a sustainable financing system.

Further research prospects. The experience of the European Union and its Member States in digitizing and providing online access to so-called "orphan works" and documents covered by copyright law must be examined. Also, the technical and technological aspects of the formation of integration resources of the historical and cultural heritage, including participation in Europeana, which is considered by Ukraine as a strategic partnership, must be studied.

REFERENCES

1. Association Agreement between Ukraine, of the one part, and the European Union, the European Atomic Energy Community and their Member States, of the other part. 2014. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/984_011 (Last accessed: 15.12.2019).
2. Commission Decision of 7.3.2017 setting up the Expert Group on Digital Cultural Heritage and Europeana. URL: https://ec.europa.eu/information_society/newsroom/image/document/2017-42/commission_decision_dche_D19B28A2-BCEE-B2D6-81F1AA9FB3CE377C_47767.pdf (Last accessed: 09.12.2019)
3. Commission Recommendation of 24 August 2006 on the digitisation and online accessibility of cultural material and digital preservation (2006/585/EC) // Official Journal of the European Union. L 236, 31 August 2006. P. 28–30. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0585&from=EN> (Last accessed: 08.12.2019).
4. Commission recommendation of 27 October 2011 on the digitisation and online accessibility of cultural material and digital preservation (2011/711/EU) // Official Journal of the European Union. L 283, 29 October 2011. P. 39–45. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011H0711&from=EN>
5. Creative Europe in Ukraine : site. URL: <https://creativeeurope.in.ua/> (Last accessed: 10.01.2020).
6. Cultural Heritage: Digitisation, Online Accessibility and Digital Preservation: Implementation of Commission Recommendation on the Digitisation and Online Accessibility of Cultural Material and Digital Preservation. Consolidated Progress Report 2015–2017. Working document. 2019. 69 p. URL: <https://www.digitalmeetsculture.net/wp-content/uploads/2019/06/ReportonCulturalHeritageDigitisationOnline-AccessibilityandDigitalPreservation.pdf> (Last accessed: 10.12.2019).
7. Dobrovolska V. V. Current changes in Ukrainian cultural policy and the development of the information and communication space of culture and documentation management // Bibliotekoznavstvo. Dokumentoznavstvo. Informolohiia. 2017. No. 2. P. 74–80.
8. Europeana collections : site. URL: <https://www.europeana.eu/portal/en> (Last accessed: 08.01.2020).
9. Hanksyi V. O., Andriichyk K. V. Integration actions and development programs of the European Union in historical and cultural heritage // Prychornomorski ekonomichni studii. 2018. Is. 31. P. 6–12. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/bes_2018_31_3 (Last accessed: 16.11.2019)

10. Integration within the Association: Dynamics of the EU-Ukraine Agreement Implementation: analytical report (January). Kyiv, 2019. 50 p. URL: https://www.civic-synergy.org.ua/wp-content/uploads/2018/04/Integratsiya-u-ramkah-asotsiatsiyi-dynamika-vykonannya-Ugody-mizh-Ukrayinoyu-i-YES_ua.pdf (Last accessed: 15.12.2019).
11. Integration within the Association: Dynamics of the EU-Ukraine Agreement Implementation: analytical report (June). Kyiv, 2019. 50 p. URL: <https://www.civic-synergy.org.ua/wp-content/uploads/2018/04/Integratsiya-u-ramkah-asotsiatsiyi-dynamika-vykonannya-Ugody-mizh-Ukrayinoyu-i-YES.pdf> (Last accessed: 15.12.2019).
12. Integration within the Association: Dynamics of the EU-Ukraine Agreement Implementation: analytical report (December). Kyiv, 2019. 74 p. URL: <https://www.civic-synergy.org.ua/wp-content/uploads/2018/04/Integratsiya-u-ramkah-asotsiatsiyi-dynamika-vykonannya-Ugody-mizh-Ukrayinoyu-i-YES-3-e-vydannya-1.pdf> (Last accessed: 15.12.2019).
13. Kostyria I. O. Cultural policy of Ukraine in European integration // *Hileia : naukovi visnyk*. 2018. Is. 131. P. 384–387. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gileya_2018_131_102 (Last accessed: 01.12.2019).
14. Kuchyn S. P. Modern directions of state cultural policy in Ukraine // *Universytetski naukovi zapysky*. 2017. No. 2 (62). P. 175–182. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Unzap_2017_2_19 (Last accessed: 01.12.2019).
15. Melnychuk O. I. Legal principles of cultural heritage protection in the European Union // *Naukovi visnyk Akademii munitsypalnoho upravlinnia. Serii: Pravo*. 2011. Is. 1. P. 264–271. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvamu_pr_2011_1_34 (Last accessed: 16.11.2019).
16. Ministry of Digital Transformation of Ukraine : site. URL: <https://thedigital.gov.ua/> (Last accessed: 10.01.2020).
17. On Approval of the Library Development Strategy until 2025 “Qualitative Changes in Libraries for Sustainable Development of Ukraine” : Decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 219-p of March 23, 2016. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/219-2016-%D1%80> (Last accessed: 14.12.2019).
18. On Approval of the Long-term Strategy for the Development of Ukrainian Culture — Reform Strategy : Decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 119-p of February 01, 2016. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/119-2016-%D1%80> (Last accessed: 14.12.2019).
19. On Approving the Strategy for the Development of the Information Society in Ukraine : Decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 386-p of February 15, 2013. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/386-2013-%D1%80> (access date: 14.12.2019).
20. Prykhodko L. F. Preservation of digital cultural heritage — an imperative of the 20 century (according to UNESCO and European Union documents) // *Arkhivny Ukrainy*. 2019. No. 2 (319). P. 67–92. URL: https://archives.gov.ua/Publish/AU/AU_2_2019/6.pdf (Last accessed: 16.11.2019).
21. Questions of the Ministry of Digital Transformation : Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 856 of September 18, 2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/856-2019-%D0%BF> (Last accessed: 16.12.2020).
22. Rybachok O. M. International Integrated Digital Resources of the Documentary Heritage of Archives, Libraries, Museums: Stages of Creation, Development Strategies (the 80s of the 20th — 10th of the 21st centuries) : Candidate’s thesis : 27.00.02 “Documentation Science, Archival Science” / National Academy of Sciences of Ukraine, V. I. Vernadskyi National Library of Ukraine. Kyiv, 2018. 242 p.
23. Shevchenko M. I. Cultural policy of Ukraine in European integration: dilemmas and challenges // *Mizhnarodni vidnosyny: teoretyko-praktychni aspekty*. 2019. Is. 3. P. 215–224. DOI: <https://doi.org/10.31866/2616-745x.3.2019.159124> (Last accessed: 01.12.2019).
24. Some issues related to the activity of the Ministry of Culture, Youth, and Sports : Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 885 of 16 October, 2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/885-2019-%D0%BF> (Last accessed: 16.12.2020).
25. The Lund Principles: Conclusions of Experts Meeting, Lund, Sweden, 4 April 2001. URL: https://www.iccu.sbn.it/export/sites/iccu/documenti/lund_principles-en.pdf (Last accessed: 08.12.2019).
26. Treaty on European Union. URL: https://europa.eu/european-union/sites/europaefiles/docs/body/treaty_on_european_union_en.pdf (Last accessed: 08.12.2019).
27. Ukrainian Cultural Foundation : site. URL: <https://ucf.in.ua/> (Last accessed: 10.01.2020).

Еволюція навчання іноземної мови у шкільній освіті України в радянський післявоєнний і пострадянський періоди

В. О. Тамасва

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
Corresponding author. E-mail: diva31000@gmail.com

Paper received 19.05.20; Accepted for publication 10.06.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-HS2020-230VIII38-18>

Анотація. У статті проаналізовано тенденції розвитку шкільної іноземної освіти у післявоєнний радянський і пострадянський періоди в Україні (1950-2016 рр.), а також визначаються чинники постанов радянського уряду щодо системного вивчення школярами іноземної мови, ті чи інші зміни в іноземній освітній політиці Української РСР та незалежної України. Пострадянський період після проголошення незалежності України характеризується прийняттям низкою реформаторських освітніх програм, впровадженням оновлених освітніх програм, стандартів, вимог до роботи вчителя, застосування інтегрованого підходу до навчання, тощо. Доведений їх позитивний вплив на сприяння підвищенню рівня компетентності випускників українських шкіл завдяки застосуванню інформаційно-комп'ютерних технологій, новітніх методик викладання навчального предмету, що демонструють позитивні тенденції у розвитку процесу формування іноземних комунікативних навичок школярів сучасної України. Водночас, широко розкриваючи еволюцію шкільного навчання іноземної мови, автор не применшує негативних тенденцій радянської системи освіти в авторитарному суспільстві.

Ключові слова: педагог, еволюція навчання, іноземна освіта, цілі навчання, результати навчання.

Короткий огляд публікацій за темою. Еволюцію вивчення іноземної мови в Україні спорадично аналізували окремі педагоги, які зацікавлювали увагу на меті, завданнях, технології навчання іноземних мов та навчальних досягненнях учнів. Зокрема, привертаять увагу дисертаційні дослідження А. Рацула «Розвиток педагогічних технологій навчання іноземних мов учнів старших класів (друга половина ХХ століття)». (2009), Є Барабаш «Розвиток системи контролю навчальних досягнень учнів з іноземної мови у школах України (60-ті рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст.)» (2019), статті В. Безлюдної «Становлення іноземної освіти в Україні на початку ХХ століття» (2015), С. Ніколаєвої «Про хід підготовки державного освітнього стандарту з іноземної мови (загальна середня освіта)» (1998). Радянську систему еволюції навчання іноземних мов частково оприлюднили у своїх працях І. Салістра «Обучение иностранным языкам и задачи коммунистического воспитания учащихся» (1949), В. Седик «Цель и задачи преподавания иностранных языков в советской средней школе» (1951). О. Сухомлинська вважає, що нині дослідники педагогічні явища мають «у переважній більшості випадків майже стовідсотковий радянський характер зі збереженням ідеологічних оцінок. На превеликий жаль, тут радянська історико-педагогічна наука продовжує свою ходу. І в цьому бачиться великий недолік розвитку сучасної історико-педагогічної науки» [11, с. 23]. Керуючись застереженнями-настановою відомого сучасного науковця, відійдемо від трафаретного, шаблонного аналізу й спробуємо розкрити еволюцію навчання іноземної мови у шкільній освіті України.

Мета статті – ретроспективний аналіз еволюційного розвитку навчання іноземної мови у шкільній освіті України в радянський післявоєнний і пострадянський періоди.

Матеріали й методи. Матеріалом стали переосмислення результатів попередніх досліджень науковців, статті, монографії, статистичні дані, офіційні документи (постанови уряду, накази), інформаційні повідомлення. В основу історико-педагогічного аналізу лягли

типологічний, порівняльно-історичний, комплексно-системний, хронологічний наукові методи. У роботі також застосовано проблемно-пошуковий, історико-логічний, ретроспективний, логіко-системний аналіз. Означені наукові методи і прийоми уможливили здійснити широкий аналіз еволюції й організації навчальної діяльності з іноземної мови в шкільній освіті України.

Результати дослідження. Історія освіти в Україні, як суспільне явище, як педагогічна проблема здійснила свій еволюційний шлях, частково відокремившись у ХХ столітті від релігійної доктрини, після революції 1917 року стала на рейки державного радянського управління й оголосила боротьбу церковникам. Відтепер школа була зовсім відокремлена від церкви, упродовж 1922-1941 рр. в СРСР навіть друкувалось щотижневє російськомовне періодичне видання «Безбожник», видавався журнал «Воинствующий атеизм» («Войовничий атеїзм»). Відкинувши усе старе, владоможці поставили освіту на «нові рейки», тобто – освітню реформу підігнали під свою ідеологічну платформу. У такий спосіб освіта в СРСР здійснювала політику комуністичної партії і повністю нею контролювалась. Тобто, радянська освіта пройшла шлях від ідеї за суттю марксистсько-ленінської до системної інституції рівня не досконалості в результаті еволюційного поступу, не у бік цивілізації, а радянзації, а отже, освіта була надмірно заідеологізованою, забюрократизованою.

Для навчання іноземних мов у школі не було ніяких винятків, про що красномовно свідчать журнальна стаття І. Салістри «Обучение иностранным языкам и задачи коммунистического воспитания учащихся» (1949) [8], дисертаційні дослідження В. Седик «Цель и задачи преподавания иностранных языков в советской средней школе» (1951) [9], О. Логинової «История преподавания иностранных языков в советской средней школе с 1917 по 1930 годы (историко-педагогические очерки)» [5]. Такий «еволюційний поступ» був консервативним, відірваним від світових стандартів, адже зміни не призводили суспільне оновлення до бажаних результатів ні в політичному, ні в економічному житті. Тому як і все народне господарст-

во, так й освіта уже в 70-80-х рр. XX століття увійшла в епоху, що здобулася назви: брежнєвський «застій» (1964 - 1986). У всіх документах-дороговказах партійних з'їздів – XXV (1976 р.), XXVI (1981 р.), XXVII (1986) – йшлося про те, що методика викладання іноземних мов розвивалася на основі радянської педагогіки як науки і практичної діяльності, скерованої на формування радянської людини – будівника комунізму. Педагогічна практика отримала конкретні завдання оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування (усно й письмово) задля засобу отримання нової інформації, розширення освітнього кругозору і... підвищення ідейно-політичного та етичного виховного впливу на учнів, студентів засобами іноземної мови.

Як бачимо, освіта післявоєнної доби відповідала потребам відбудовного процесу народного господарства, а в подальшому – керувалася постановами компартії та уряду, що з п'ятирічки в п'ятирічку вів народ до романтично-омріяного комунізму. У застійні часи вся шкільна програма спрямовувалась на виховання підростаючого покоління в дусі комуністичних ідеалів. Родинне виховання, на жаль, було знівельованим, християнські цінності зовсім заперечувалися, не брались до уваги, бо в країні запанував антирелігійний психоз. До Другої світової війни «революція в освіті» йшла не цивілізованим шляхом, частішали випадки, коли діти через пресу зрікалися своїх батьків. Наприклад, щоб отримати гідну освіту, майбутній письменник Олекса Гай-Головка змушений був написати заяву: «Те моє відмовлення від батька, що вийшло в уманській «Селянській правді», не допомогло мені: до технічної школи мене не прийняли. Незважаючи на той неуспіх, я тепер удруге опублікував те саме зі слів інспектора освіти в тельняхській газеті. Після цього величю акта в Советах інспектор поновив мене в школі, але наклав на мене двісті карбованців за право навчання. На той час це була величезна сума грошей» [1, с. 103]. Подібні тенденції стосувались не лише учнів, а й учителів. Старший брат Олекси вчителював у Ладижинській семирічній школі, а згодом – навчався в Київському музично-драматичному інституті. Але за прикрий факт, мовляв, в анкеті не написав про батька-дяка, його викрили як антирадянського елемента й засудили до восьми років тюремного ув'язнення [1, с. 109].

Якщо до революції в царській Росії освічені люди вільно володіли кількома іноземними мовами, то з часу заснування Країни Рад, програма із вивчення іноземної мови була примітивною, розроблялась за особливою методикою таким чином, щоб після навчання кожен випускник школи бодай зміг прочитати спеціальну літературу (зі словниковим запасом в тисячу слів), але не зумів спілкуватися на побутовому рівні, бо словниковий запас складав лише кілька сот слів [12].

Зосереджуємо увагу на родинному вихованні тому, що до революції 1917 року освічені батьки досконало володіли іноземною мовою (а то й кількома), вони навчали змалечку і своїх дітей. За визначенням І. Канта, педагогічна діяльність набуває сенсу тоді, коли людину людиною робить те, що робить з неї виховання [3, с. 401]. Отже, освічена особистість є тим суб'єктом, яка визначає вектори розвитку суспільства. Добре цю істину розуміли владоможці авторитарного режиму, але вони підганяли усі постанови уряду під стандарти

марксистсько-ленінської ідеології, тим самим звужуючи ініціативу педагогів. В Українській РСР оглядалися на вказівки з Кремля, а відтак видавали накази, постанови Про відкриття педагогічних інститутів іноземних мов у м. Києві та м. Дніпропетровську (1948), Про стан підготовки викладачів іноземних мов для шкіл Української РСР (1949), Про поліпшення викладання іноземних мов у середніх школах УРСР (1950), Про стан та поліпшення викладання іноземних мов у середніх школах УРСР (1953), Про поліпшення вивчення іноземних мов у школах і педагогічних навчальних закладах УРСР (1961), Про поліпшення викладання іноземних мов у загальноосвітніх школах (1974). В Українській РСР учителі викладали не власне мову, а її будову. До речі, зважаючи на закриття СРСР, лексика в підручниках для шкіл не мінялася від 40-х до поч. 90-х років XX століття, отаке було "поліпшення". І це при тому, що мови не стоять на місці. Практично в Українській РСР в школах вивчали лексику першої половини XX століття, вживаючи застарілі слова, про які в англійському світі давно забули. Та й акцентація вимагала кращого пояснення на уроках. У такий спосіб більшовицьке керівництво країни убезпечувало себе від передачі відомостей за кордон про події, що відбувалися в закритому авторитарному суспільстві. Рада Міністрів УРСР своєю Постановою від 23 липня 1947 року Про запровадження іноземних мов у 3, 4 класах середніх шкіл Української РСР з 1947/48 навчального року регламентувала вивчення іншомовних дисциплін у школі. Так, на їх вивчення відводилося 2 години на тиждень із зарегламентованим співвідношенням у середній школі, а саме: 45% - англійської, 20% - французької, 25% - німецької та 10% - іспанської мов. Також у 50-х роках XX століття з'явилися перші школи з викладанням низки предметів іноземною мовою. І все ж під час навчання іноземних мов у 50-х роках минулого століття вчителі в Україні керувалися Постановою Ради Міністрів СРСР від 4 жовтня 1947 р. Про поліпшення навчання іноземних мов в середній школі. Однак, означений документ не скоординував діяльність педагогів на покращення навчання учнів на належному рівні, оскільки існувала для радянських людей «залізна завіса». Ані вчитель, ані учень не мали змоги підвищувати свій мовний рівень знань за кордоном, порівнювати, як там люди спілкуються, за якою методикою навчаються.

Підтвердженням вищевикладеного є свідчення кандидата філологічних наук, педагога Марії Майофіс, яка вказує на послаблену увагу до методики викладання іноземної мови, тому радянські школи були позасистемним елементом, «прикрим (або привілейованим) винятком, відтак аж до середини 1950-х років на сторінках журналу «Иностранний язык в школе» не з'явиться жодної статті вчителів та методистів цих шкіл, і навіть коли в середині 1950-х ситуація зміниться, в цих статтях не згадуватиметься місце роботи їх авторів» [6]. З погляду кандидата педагогічних наук Р. Кузнєцової, в 50-х рр. було сформульоване визначення провідного компонента іншомовної освіти – це читання. Під ним розумілося «складне вміння, що включає два основних компоненти: а) вміння співвідносити візуальнографічні образи із звуками і звукосполученнями (так звана техніка читання); б) вміння зв'язати зорові і звукові образи з їх значенням (семантика)» [4, с. 80].

Під час хрущовської «відлиги» прийнято нову Постанову Ради Міністрів СРСР № 468 від 27 травня 1961 року, якою передбачалося: а) відкрити додатково в 1961-1965 роках не менше 700 загальноосвітніх шкіл з викладанням ряду предметів іноземною мовою згідно з додатком (не наводиться); б) вжити необхідних заходів до значного поліпшення вивчення іноземної мови вихованцями шкіл-інтернатів. Дозволити вводити, починаючи з 1961/62 навчального року, в школах-інтернатах, що мають кваліфікованих викладачів, навчання учнів за навчальними планами і програмами загальноосвітніх шкіл з викладанням ряду предметів іноземною мовою; в) визначити для шкіл мінімум обладнання і навчально-наочних посібників, потрібних для проведення занять з іноземних мов, і передбачити виготовлення їх з таким розрахунком, щоб протягом найближчих років кожна середня і восьмирічна школа, де викладається іноземна мова, була забезпечена необхідним обладнанням і навчально-наочними посібниками тощо [7]. Але, незважаючи на інтенсивний розвиток методики, суттєвих успіхів в оволодінні школярами іноземними мовами упродовж 60 – 80-х рр. досягнуто не було. Вищенаведені факти переконують в тому, що цивілізоване навчання, виховання і належний розвиток дитини в радянській системі освіти, не відповідало означеним критеріям і підходам у вивченні іноземної мови. Шкільні підручники надмірно були заідеологізованими, підлягали суворій цензурі, контролю владомощів.

Лише з утвердженням української державності на початку 90-х років поступово змінювалась ситуація на краще. У пострадянський період було задіяно чимало програм щодо вивчення іноземної мови, зокрема такі програми, як *Lingua*, *Leonardo da Vinci* та *Comenius*. На початку третього тисячоліття об'єднуючою була програма Навчання впродовж життя («*Lifelong learning program*»). В період від 2004 до 2006 років в рамках шкільного вивчення іноземних мов програми *Leonardo da Vinci* та *Socrates* підтримали 2591 шкільний проект. Впровадження мовної політики Ради Європи стали імпульсом для української шкільної іншомовної освіти, здійснення конкретних кроків у напрямі реформування та переорієнтації мовних освітніх політик з метою запровадження оголошеного на Барселонському саміті принципу організації навчального процесу «рідна мова плюс дві іноземні». Р. Струтинський, звертаючи увагу на вивчення англійської мови на сучасному етапі, не применшує роль читання. Він резюмує: «Знання англійської це також вільний доступ до іноземних новинних ресурсів. Так ви зможете порівняти як інформацію подають українські та закордонні ЗМІ, та бути менш вразливим до фейків. Читання англійською дуже допомагає вдосконалювати знання» [10].

Отже, аналіз еволюційного дискурсу навчання іноземної мови у шкільній освіті України в радянський післявоєнний період свідчить, що методика навчання іноземної мови переживала кризову ситуацію. У праці «Радянська педагогіка як ідеологія: спроба історичної реконструкції» О. Сухомлинська запропонувала періоди розвитку радянської педагогіки, віднісши 1930–1950 роки до сталінської педагогіки з уточненням: ізоляціо-

нізм і тотальна ідеологізація; 1953–1964 рр. – часткова демократизація: радянської педагогіки в умовах «відлиги»; 1965–1970 рр. – контрреформаційні процеси в освіті і педагогіці; початок 1970–1985 рр. – формування застійних явищ у педагогічній науці як «підточування моноліту»; 1985–1991 рр. – всезагальна критика офіційної радянської педагогіки; розвиток демократичних, критичних педагогічних ідей [61, с. 6].

Навчання іноземної мови у вищеозначені періоди нерозривно пов'язано з історією радянської педагогіки, однак, в аспекті аналізу нашої проблеми, нижче висловимо власні міркування щодо періодизації навчання іноземних мов і в радянській, і незалежній Україні (друга половина ХХ–поч. ХХІ століття). Беручи до уваги аналіз поступу навчання іноземної мови у шкільній освіті України в радянський післявоєнний період, зазначимо, що від початку 1950-років до розпаду СРСР, освіта була ідеологізованою, підконтрольною компартії. При цьому уточнимо, ідеологізованою, але не тотальною, як в сталінську добу.

Висновки. Нами проаналізовано еволюційний розвиток навчання іноземної мови у шкільній освіті України в радянський післявоєнний і пострадянський час. Означений процес поділяється на окремі п'ять періодів, а саме: *перший* період 1950-1961 рр. – повне ігнорування методики викладання іноземної мови, перевага у навчанні – читання; *другий* період 1961–1970 рр – спроба демократизації навчального процесу, період формування оновлених навчальних програм, розширення шкіл із поглибленим вивченням іноземної мови; *третій* період 1970–1985 рр – згорання демократичних ініціатив у навчальному процесі доби неосталінізму, суворе регламентація і партійний контроль за змістовим наповненням навчальних програм; *четвертий* період 1986–1991 рр – перехідний; поступове послаблення тотального партійного контролю за навчальним процесом, педагоги звертають увагу на особистісно орієнтований підхід у викладанні іноземної мови; *п'ятий* період 1992–2016 рр – реформаторський; демократично-європейський вектор у навчанні іноземної мови, широкі інтеграційні та глобалізаційні процеси перебудови шкільної іншомовної освіти в незалежній Україні – означені критерії задекларовані в постанові Кабінету Міністрів України (№ 896 від 3 листопада 1993 р.) «Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»), в якій чітко зазначено: «Відхід від засад авторитарної педагогіки, що утвердилися у тоталітарній державі і спричинили нівелювання природних задатків і можливостей, інтересів усіх учасників освітнього процесу» [2]. З початком третього тисячоліття в українській шкільній освіті різко зросла питома вага інформаційно-комп'ютерних технологій на уроках англійської мови. Аргументом такого акту стало те, що англійська мова є мовою міжнародного спілкування, а її опанування розширює доступ громадян до світових економічних, соціальних, освітніх і культурних можливостей, які відкриває знання та використання англійської мови, забезпечує інтеграцію України до європейського політичного, економічного і науково-освітнього простору.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гай-Головко О. Смертельною дорогою. Т. 1. Вінніпег: Видавнича спілка Тризуб, 1979. 284 с.
2. Державна національна програма “ Освіта ” (“Україна ХХІ століття”); Постанова Кабінету Міністрів України № 896 від 03.11.1993 р. URL : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF> (дата звернення : 09.06.2019)
3. Кант И. Сочинения. В 8-ми т. Т.8. Москва: Чоро, 1994. 718 с.
4. Кузнецова Р.А. Изучение иностранных языков в неязыковом вузе. Казань: КазГУ, 1979. 114 с.
5. Логинова О. А. История преподавания иностранных языков в советской средней школе с 1917 по 1930 годы (историко-педагогические очерки): автореф. дисс. ...канд. пед. наук. Москва, 1952. 17 с.
6. Майофис. М. Л.. Страх влияния: к ранней истории советских языковых спецшкол (конец 40-х – начало 60-х годов). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strah-vliyaniya-k-ranney-istorii-sovetskih-yazykovyh-spetsshkol-konets-1940-h-nachalo-1960-h-godov> (дата звернення: 03.01.2020)
7. Постановление Совета министров от 27 мая 1961 года №468 «Об улучшении изучения иностранных языков». *Собрание постановлений правительства Союза Советских Социалистических Республик*. 1961. № 9. С. 73 – 74.
8. Салистра И. Д. Обучение иностранным языкам и задачи коммунистического воспитания учащихся. *Иностранные языки в школе*. 1949. № 3. С. 40–49.
9. Седик В. М. Цель и задачи преподавания иностранных языков в советской средней школе: автореф. дис.... канд. пед. наук. Москва, 1951. 28 с.
10. Струтинський Р. Чому англійську мову треба вивчати всім – аргументи від Уляни Супрун. URL: https://24tv.ua/education/chomu_angliysku_movu_treba_vivchati_vsim_argumenti_vid_ulyani_suprun_n1326507 (дата звернення: 25.04.2020)
11. Сухомлинська О. Радянська педагогіка як ідеологія: спроба історичної реконструкції. *Історико-педагогічний альманах*. 2014. Вип. 1. С. 4-24.
12. Як навчали іноземних мов у Радянському Союзі? URL: https://gazeta.ua/articles/history/_ak-navchali-inozemnih-mov-u-radyanskomu-soyuzi/505824 (дата звернення 27.XI.2019)

REFERENCES

1. Gaj-Golovko O. Smertel'noyu dorogoyu. T. 1. Vinnipeg: Vy`davny`cha spilka Try`zub, 1979. 284 s.
2. Derzhavna nacional`na programa “ Osvita ” (“Ukrayina XXI stolittya”); Postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny` # 896 vid 03.11.1993 r. URL : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF> (data zvernennya : 09.06.2019)
3. Kant Y`. Sochy`neny`ya. V 8-my` t. T.8. Moskva: Choro, 1994. 718 s.
4. Kuzneczova R.A. Y`zucheny`e y`nostrannyh yazykov v neyazykovom vuze. Kazan` : KazGU, 1979. 114 s.
5. Logy`nova O. A. Y`story`ya prepodavany`ya y`nostrannyh yazykov v sovetskoj srednej shkole s 1917 po 1930 gody (y`story`ko-pedagogy`chesky`e ocherky`): avtoref. dy`s. ...kand. ped. nauk. Moskva, 1952. 17 s.
6. Majofy`s. M. L.. Strax vly`yany`ya: k rannej y`story`y`sovetsky`x yazykovyh spetszhkol (konecz 40-x – nachalo 60-x godov). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strah-vliyaniya-k-ranney-istorii-sovetskih-yazykovyh-spetsshkol-konets-1940-h-nachalo-1960-h-godov> (data zvernennya: 03.01.2020)
7. Postanovleny`e Soveta my`ny`strov ot 27 maya 1961 goda #468 «Ob uluchsheny`y` y`zucheny`ya y`nostrannyh yazykov».
8. Saly`stra Y`. D. Obucheny`e y`nostrannyim yazykam y` zadachy` kommuny`sty`cheskogo vospy`tany`ya uchashhy`xsya. Y`nostrannyye yazyky` v shkole. 1949. # 3. S. 40–49.
9. Sedy`k V. M. Cel` y` zadachy` prepodavany`ya y`nostrannyh yazykov v sovetskoj srednej shkole: avtoref. dy`s.... kand. ped. nauk. Moskva, 1951. 28 s.
10. Struty`ns`ky`j R. Chomu anglijs`ku movu treba vy`vchaty` vsim – argumenty` vid Ulyany` Suprun. URL: https://24tv.ua/education/chomu_angliysku_movu_treba_vivchati_vsim_argumenti_vid_ulyani_suprun_n1326507 (data zvernennya: 25.04.2020)
11. Suxomly`ns`ka O. Radyans`ka pedagogika yak ideologiya: sproba istory`chnoyi rekonstrukcii. Istory`ko-pedagogichny`j al`manax. 2014. Vy`p. 1. S. 4-24.
12. Yak navchaly` inozemny`x mov u Radyans`komu Soyuzi? URL: https://gazeta.ua/articles/history/_ak-navchali-inozemnih-mov-u-radyanskomu-soyuzi/505824 (data zvernennya 27.XI.2019)

The evolution of foreign language teaching in school education in Ukraine in the Soviet postwar and post-Soviet periods

V. Tamayeva

Abstract. The article analyzes the trends of school foreign language education development in the postwar Soviet and post-Soviet periods in Ukraine (1950-2016), as well as the factors of resolutions are determined the Soviet government on the systematic study of foreign languages by schoolchildren, certain changes in the foreign language educational policy of the Ukrainian SSR and independent Ukraine. Post-Soviet period after the proclamation Ukraine's independence is characterized by the adoption of a number of reformist educational programs, implementation of updated educational programs, standards, requirements for the work of teachers, the application of an integrated approach to training, etc. Their positive effect on promotion is proved level of competence of graduates of Ukrainian schools due to the application information and computer technologies, the latest teaching methods subject, demonstrating positive trends in development the process of forming foreign language communication skills of modern schoolchildren of Ukraine. At the same time, widely revealing the evolution of schooling foreign language, the author does not underestimate the negative trends of the Soviet education system in an authoritarian society.

Keywords: teacher, evolution of education, foreign language education, goals learning, learning outcomes.

Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos

The journal is published by the support of
Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe

Készült a Rózsadomb Contact Kft nyomdájában.
1022 Budapest, Balogvár u. 1.
www.rcontact.hu