

ВІКТОРІЯ ДОРОЗ

**ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД
ДО ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ
ЛЕКСИКИ У ШКОЛАХ
З РОСІЙСЬКОЮ МОВОЮ НАВЧАННЯ**

УДК 372.881.116(477)

ББК 81. 2-3

Д69

*Друкується за рішенням вченої ради Інституту філології
Бердянського державного педагогічного університету
(протокол № 1 від 11.04.2006)*

Рецензенти:

Л.І. Мацько, дійсний член АПН України, доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри стилістики української мови Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова;

Л.М. Паламар, доктор педагогічних наук, професор Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Відповідальний редактор:

І.П. Гудзик, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії російської мови та мов інших національних меншин Інституту педагогіки АПН України.

Дороз В.Ф.

Д69 Лінгвокультурологічний підхід до вивчення української лексики у школах з російською мовою навчання: монографія.- Київ-Ніжин: ТОВ «Видавництво «Аспект-Поліграф», 2006.-184с.

У монографії виокремлено і розкрито теоретичні засади методики збагачення учнівського мовлення українознавчою лексикою. З урахуванням цього в основу дослідження покладено комплексний підхід до формування українського мовлення російськомовних і болгарськомовних учнів, передбачено ознайомлення їх не лише з основним лексичним, а й з фоновим, символічним значеннями слова; застосовано лінгвокультурологічні зіставлення рідної та української мов; акцентовано увагу на стимулюванні мовленнєвих умінь на репродуктивному та продуктивному рівнях у процесі комунікації; передбачено розширення та активізацію словникового запасу учнів в полімовному суспільстві.

Для викладачів, аспірантів, учителів, фахівців у галузі мовної освіти.

ISBN 966-340-1760-2

© В.Ф. Дороз, 2006

ВСТУП

Розбудова незалежної держави, зміни в суспільному житті України, вихід її на міжнародну арену потребують збереження цілісності нації, об'єднання зусиль усіх громадян країни, їх консолідації на засадах громадянського патріотизму незалежно від національної приналежності. Демократичні перетворення, що відбуваються в суспільстві, вносять свої корективи і в реорганізацію шкільної освіти, а саме – потребують перегляду усталених підходів до навчання української мови як державної у школах з багатонаціональним контингентом учнів.

Як зазначається в Державному освітньому стандарті з української мови [88, с. 1], мета навчання української мови у таких школах спрямована насамперед на формування комунікативної компетенції, яка сприятиме органічному входженню особистості в українське суспільство, дасть можливість ознайомитися з особливостями національної культури і традиціями українського народу, а також реалізувати основні функції спілкування.

Особливо важливим це є для тих регіонів, де живуть представники різних етносів зокрема, це стосується південно-східної частини України, де мешкають не лише українці та росіяни, а й болгари, німці, греки, поляки та інші. Вони живуть на одній території, мають доволі розмаїту етнокультуру та значною мірою зберегли свою національну ідентичність і рідну мову.

У Концепції мовної освіти етнічних меншин [125] зазначається про необхідність урахування не тільки прагнення кожної національної спільноти до самозбереження, збагачення рідної мови і культури, а й про сприяння ознайомленню з культурою і традиціями українського народу, особливостями мовленнєвої та немовленнєвої поведінки. З цією метою нова програма з української мови для 5-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів з російською мовою навчання, враховуючи те, що оволодіння мовою – важлива складова соціально-культурної діяльності, ставить за мету: « ... а) навчити розуміння нової культури (міжкультурного взаєморозуміння); б) оволодіти міжкультурною комунікацією, тобто вмінням спілкуватися з носіями іншої культури [198, с. 4]».

Мовно-мовленнєва освіта в Україні не повинна являти собою автономний інформаційний блок, який може відмежувати будь-яку меншину від загальноукраїнського соціуму. «Шкільне навчання має будуватися таким чином, щоб забезпечити відкритість до різних культур, передусім – до української, а також до культур тих етносів, що живуть поруч [77, с. 5]». Важливо виховувати толерантне, доброзичливе, зацікавлене ставлення один до одного українців і носіїв інших мов та культур. Отже, йдеться не просто про врахування у навчанні багатомовності, багатокультурності країни, а й про інтеркультурність, забезпечення контактів носіїв різних мов, представників різних культур, їх взаємодію та взаємозбагачення.

Саме такий підхід до навчання української мови учнів національних

меншин дає можливість ознайомлювати дітей не лише з українською матеріальною і духовною культурою, етикою, мораллю, а й показувати взаємозв'язок, взаємовплив мов, культур українського народу та інших народів, що живуть на території України.

Важливою з цього погляду є соціокультурна лінія змісту навчання української мови, яка зазначена у Державному стандарті, а отже, є обов'язковою складовою шкільної програми. Спрямованість цієї змістової лінії – інтегративна, оскільки акумулює знання, отримані на уроках з інших предметів – рідної мови, історії України, літератури, географії, народознавства, образотворчого мистецтва, музики та ін., залежно від віку школярів і тих предметів, які вивчаються у певному класі. Ця змістова лінія ґрунтується на суспільній і культурноносії функціях мови, відображає взаємозалежний зв'язок: людина – суспільство – мова – культура і полягає у вивченні мови в контексті приватного та суспільного життя. Отже, соціокультурна змістова лінія спрямована забезпечувати засвоєння учнями українських і загальнолюдських культурних та духовних цінностей, норм, які регулюють стосунки між поколіннями, статями, націями, сприяють естетичному та морально-етичному розвитку.

Головним завданням у процесі вивчення української мови учнями шкіл з російською мовою навчання є розвиток і формування мовленнєвих умінь і навичок з попереднім засвоєнням теоретичних засад. Звісно, цей процес буде ефективним за умови, якщо будуватиметься на основі знань, умінь і навичок з рідної мови.

Але подібність двох мов і культур спричиняє їхнє змішування, викликає певні труднощі в засвоєнні української мови та появу недоліків у створенні усних і письмових висловлювань українською мовою, наприклад: учні механічно переносять лексичні одиниці з рідної мови в ту, що вивчають; не вміють розрізняти семантичні відтінки у подібних словах різних мов, що призводить до лексичної інтерференції в учнівському мовленні; не знають лексичного фону власне українських слів; намагаються використовувати у мовленні тільки загальноновживану частину українського словника, уникають специфічних українських слів і словоформ; обмежено вживають безеквівалентну українську лексику або замінюють її, наприклад, російськими відповідниками.

Аналіз науково-методичної літератури свідчить, що до проблеми вивчення національно-культурного компонента мовного матеріалу та практики використання його у навчанні мови звертається чимало вчених. Так, думку про те, що мова етносу виконує культурологічну функцію і формує національно-мовну картину світу, обстоювали В. фон Гумбольдт, Е.Сепір, Бодуен де Куртене, О.Потебня, Л.Щерба, М.Комлев, Ж.Соколовська, Г.Колшанський, В. Кононенко, Р.Кісь, І.Голубовська та інші. Зазначалася очевидність та двосторонній характер зв'язку між мовою і світобаченням культурно-етнічного колективу. Явище називання як акт людського пізнання з різних позицій аналізувався у психології К.Юнгом, А.Лосевим,

А.Залевською та іншими. Психологічні особливості навчання мови, закономірності формування, розвитку, діагностування комунікативної компетенції відображено у працях українських і російських психологів (Г.Костюк, І.Синиця, Д.Богоявленський, І.Зимня, О.Лурія, С.Рубінштейн, О.Леонтьєв).

Сьогодні є чимало як вітчизняних, так і зарубіжних публікацій, що розкривають певні ознаки соціокультурної компетенції (Н.Бориско, Л.Голованчук, Є.Пассов, В.Сафонова, О.Селіванова, Г.Томахін, В.Топалова, L.Damen, D.Killick, C.Krambsch). Праці російських вчених Є.Верещагіна, В.Костомарова, М.Кулібіна, І.Вуйович та ін. висвітлюють можливості використання у шкільному навчанні національно-культурологічного матеріалу.

Учені А.Богуш, І.Гудзик, П.Макарієв, І.Пасинкова, Г.Філіпчук відзначають необхідність формування в учнів розуміння багатоманітності світу, зацікавленого ставлення не лише до мови і культури свого етносу, а й до інших мов, культур. Проблема нового підходу до вивчення української мови, що ґрунтується на визначенні взаємодії мови і культури, мови і світобачення українців, присвячені роботи вчених О.Неживого, В.Ужченка, В.Кононенка.

Неабиякий інтерес становлять дослідження І.Гудзик – про практичне вивчення російської мови в початковій школі з українською мовою навчання, праці Г.Іваницької, Н.Чорноусової, Л.Кутенко присвячені засвоєнню та активізації лексики у процесі навчання другої (російської або української) мови, дослідження Н.Голуб, Т.Груби, Т.Коршун, Т.Левченко висвітлюють проблему створення системи методів та прийомів збагачення мовлення учнів рідною (українською) лексикою.

Слід констатувати, що вивчення передових педагогічних набутків учителів основної школи, а також особистий досвід автора з проблеми лінгвокультурологічного підходу до вивчення української лексики у 5-6 класах шкіл з російською мовою навчання з багатонаціональним контингентом учнів дають змогу рельєфніше уявити місце та значення лінгвокультурологічної роботи у практиці школи, з'ясувати роль і можливості застосування системи методів і прийомів роботи над українською етнокультурознавчою лексикою у процесі навчання в умовах білінгвізму. Отже, лінгвокультурологічний підхід до вивчення української лексики у школах з російською мовою навчання нами розглядається через добір українських, російських і болгарських етнолексем, аналіз їх основних, фонових і символічних значень у порівнянні з кількома мовами та особливості збагачення лексику учнів-білінгвів власне українською лексикою.

Однак проблема формування в учнів соціокультурної компетенції – новий напрямок роботи у шкільній мовно-мовленнєвій освіті, тому теоретичні та прикладні аспекти зазначеної проблеми належним чином ще не з'ясовані. Неусталеними є терміни, що стосуються соціокультурного змісту

навчання, не визначено методи, прийоми, які мають лінгвокультурологічне спрямування, хоч у новій програмі з української мови для 5-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів з російською мовою навчання [198, с.4] соціокультурна лінія регламентує тематико-змістову основу розвитку і вдосконалення мовлення учнів, пов'язану з мовною змістовою лінією, яка визначає його форму.

Майже не дослідженою є проблема мовної освіти у багатомовному середовищі, що є надзвичайно актуальним для теперішньої мовної ситуації в Україні, яка характеризується переходом значної частини мовців на українське мовлення. Контакткування декількох мов у свідомості мовців приводить до феномену мовленнєвих запозичень з контактної мови, що не завжди має позитивний вплив на формування мовленнєвих умінь і навичок учнів-білінгвів.

Раціональність і придатність навчального мовного матеріалу, на нашу думку, має відповідати певним критеріям, принципам і підходам. При цьому слід враховувати психолого-педагогічні, лінгводидактичні, етнолінгвокультурологічні засади формування мовної, комунікативної, соціокультурної компетенції в умовах навчання другої близькоспорідненої мови.

У центрі уваги цього дослідження знаходяться лінгвокультурологічні проблеми, однак детально розглядаються деякі методичні питання: визначення місця лінгвокультурологічної роботи в курсі української мови як другої, поєднання запропонованого змісту навчання з традиційним матеріалом за розділом «Лексикологія» у 5-6 класах, використання міжмовних зіставлень на лексико-семантичному рівні, відбір мовного та мовленнєвого матеріалу для лінгвокультурологічної роботи, методи, прийоми, засоби формування мовної і соціокультурної компетенції учнів національних меншин.

Систему роботи над формуванням лінгвокультурознавчої компетенції учнів-білінгвів було запропоновано в Запорізькій і Донецькій областях. Матеріалом для монографії слугувала кількарічна дослідницька робота. Неабияку допомогу під час накопичування матеріалу надали вчителі шкіл з російською мовою навчання згаданих вище областей, яким автор висловлює щиро подяку.

РОЗДІЛ I

КОНТРАСТИВНО-АЛЬТЕРНАТИВНА ОСНОВА ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛЕКСИКИ В УМОВАХ БІЛІНГВІЗМУ

Двомовність – питома ознака мовної ситуації в Україні протягом не одного десятиліття. Користування двома мовами в житті значної частини населення ставить перед учителями ряд суттєвих завдань, які стосуються не тільки проблеми культури мовлення, але й проблеми змісту шкільного курсу української мови, методів і прийомів роботи вчителя-словесника.

Проблема навчання споріднених мов ґрунтується на дослідженні мовних контактів і зв'язків, які мають у мовознавстві давні й міцні традиції, спирається на фундаментальні, щодо постановки проблем і залучення багатого фактичного матеріалу, праці О.Потебні, Л.Булаховського, О.Шахматова, А.Кримського, П.Житецького та інших.

На початку 90-х років учені-лінгвісти та методисти (М.Кочерган, Л.Ставицька, М.Пентилюк та інші) відзначили настійну необхідність розробки нового типу програм, підручників і методичних посібників, за допомогою яких здійснювався б навчальний процес в умовах білінгвізму на контрастивно-альтернативній основі – вивчення, як правило двох мов, з виявленням їх подібностей і відмінностей.

Під час вивчення різних аспектів цієї проблеми, у практиці викладання другої мови було виявлено деякі особливості навчання із застосуванням міжмовного порівняння (зіставлення, протиставлення), аналогії, що певною мірою сприяло розвитку педагогічної науки. Однак майже не дослідженою є проблема використання міжмовних порівнянь на лексико-семантичному рівні в лінгвокультурологічному аспекті. Певну наукову та практичну цінність мають спроби лінгвістів, психологів, лінгводидактів розкрити сутність контрастивного вивчення мов.

1.1. Контрастивні дослідження лексикології слов'янських мов у лінгвістиці

Останні роки вітчизняного й зарубіжного мовознавства відзначаються поглибленим вивченням мов у зіставних аспектах. Для цього вживаються різні терміни: контрастивна лінгвістика, конфронтативне мовознавство, зіставне мовознавство тощо. Між цими термінами науковці намагаються провести певну диференціацію залежно від кінцевої мети дослідження або ступеня структурної чи генетичної близькості чи віддаленості мов. Зокрема, В.Манакін зазначає «...якщо прийняти те, що контрастивна лінгвістика досліджує розбіжності неспоріднених мов, а зіставне мовознавство – споріднених, то постає проблема, по-перше, мовних відповідників

індоєвропейських мов на фоні деяких азійських чи східних мов, а по-друге, – терміна, яким позначатиметься зіставний аналіз мовних фактів споріднених слов'янських мов, серед яких наявні власні підгрупи близькоспоріднених [157, с.12]». З певним застереженням лінгвісти ставляться до перелічених термінів і вважають їх співвідносними.

Окремого з'ясування, на думку лінгвістів, потребує питання співвідношення контрастивістики та інших лінгвістичних галузей, які в основі своїй мають спільний метод пошуку – *порівняння*. Виходячи з того, що порівняння як універсальний лінгвістичний метод спонукає до виявлення трьох основних типів співвідношення між мовами – спільного, типологічного та відмінного, загальна компаративістика поділяється відповідно на три основні галузі: лінгвістичну універсологію, типологію та контрастивну лінгвістику. У межах кожної з них лінгвісти виділяють специфічні аспекти, напрями, методи та принципи дослідження мовного матеріалу. *Лінгвістична універсологія* – це той напрям, який вивчає універсальні закономірності будови людських мов, єдність їхньої природи, загальної структури та функціонування у контексті людського спілкування, свідомості й буття. *Лінгвістична типологія* – напрям, який був і залишається основним у сучасному мовознавстві, і завданням якого є порівняльне вивчення типологічних властивостей мов незалежно від характеру генетичних відношень між ними. *Контрастивна лінгвістика* (або зіставна лінгвістика) – орієнтована на встановлення та пояснення мовних контрастів, або відмінних рис на фоні вже існуючої подібності. В.Манакін звертає нашу увагу на те, що контрастивна лінгвістика в такому розумінні може розглядатися як та, що доповнює типологію, поглиблює цілісне уявлення про порівнювані мовні системи.

Контрастивна лінгвістика і типологія відрізняються не тільки цілями, а й характером зіставлення. Якщо типологічний аналіз базується на категоріальному зіставленні, то контрастивний, відштовхуючись від категоріального, використовує переважно елементне зіставлення, яке проводиться послідовно в залежності від обраних параметрів і дозволяє більш детально розглядати міжмовні відмінності.

Контрастивну лінгвістику і типологію вчені вважають взаємопов'язаними, оскільки будь-яке порівняння – це виявлення відмінностей (контрастів) на тлі різного роду подібностей, у тому числі типологічного характеру, з обов'язковим урахуванням загальних чи універсальних закономірностей, притаманних структурним і семантичним властивостям різномовних систем. В.Манакін [156] такий зв'язок бачить насамперед у двох суттєвих моментах:

1. Будь-які відмінності між мовами наявні лише там, де є щось спільне. Кількісно-якісна залежність між спільним та відмінним є прямо пропорційною. Це означає, що дуже важко, а іноді взагалі неможливо показати відмінності у певних ділянках мовних систем, наприклад, китайської і якоїсь слов'янської мови саме через те, що вони за природою

структурно-семантичної будови і перебувають у різних вимірах. Зокрема в споріднених мовах на лексико-семантичному рівні, навіть коли порівнюються «однакові» слова, можна відшукати відмінності, наприклад: *голова* (спільне для слов'янських мов слово), порівняння вторинних значень цього слова, тільки у східнослов'янських мовах виявляє розбіжності на зразок укр. *голова зборів* – рос. *председатель собрания*, де в російській мові виступає інше слово в цьому значенні. Яскравість контрастів природно зростає з генетичною та культурно-історичною віддаленістю мов.

2. Взаємозв'язок між різними видами порівняння виявляється і в тому, що однакові мовні явища залежно від мовних фактів та мети зіставлення можуть ілюструвати як типологічні, так і контрастні ознаки, тобто бути відносними. Наприклад, позначення *капустини* словосполученням *голівка капусти* є типовим для польської (*glowa kapusty*), сербської (*главица купуса*) мов. Така сама семантична асоціативність наявна й в інших мовах (англ. *a head of a cabbage*, нім. *kohlpf* та ін.), що свідчить про існування типового способу номінації зазначеного денотата.

У нашому дослідженні розглядається специфіка національного світосприйняття на лексико-семантичному рівні, тому важливо було звернутися до зіставлення структур лексико-семантичних полів і пов'язаних із ними внутрішньопольових і міжпольових відношень. Ідея про зіставне дослідження різних мов шляхом членування одного поля на їх складові семантичні елементи йде ще від Й. Трієра, який в одній із своїх статей про мовні поля писав, що «...членування поля однієї окремої мови є попередньою роботою, необхідною для порівняння двох мов, узятих у цілому [134, с.13]». Теоретичні принципи зіставного дослідження семантичних полів у різних мовах були опрацьовані О.Духачеком.

На думку М.Кочергана лексико-семантичні поля двох мов ніколи не збігаються, оскільки зафіксовані елементи реальності в одній мові не повторюються в такій самій формі в іншій мові, з цього приводу вчений зазначає, «...якщо уявити собі лексико-семантичне поле як певну мозаїку слів, то вона в різних мовах буде неоднаковою: поля матимуть різну кількість клітинок, не всі клітинки в зіставлюваних мовах будуть заповненими і те, що в одній мові міститься в одній клітинці, в іншій може бути розподілене між двома чи кількома меншими клітинками. Так, наприклад, тур. *kök* покриває значення трьох українських слів – *голубий, синій, зелений*, англ. *dream* відповідають укр. *снитися* і *мріяти*, англ. *smell* – укр. *пахнути* і *нюхати*, фр. *flûter* «нерухомо триматися на воді» взагалі не має в українській мові відповідника [134, с. 14]».

Із структурою лексико-семантичного поля пов'язані явища гіперогіпонімії, синонімії й антонімії, які також відображають своєрідне бачення світу різними мовами. Ще С.Ульман відзначив, що «...одні мови надзвичайно багаті словами конкретного значення, в той час як інші використовують слова із загальними значеннями і не прагнуть передати всі деталі [134, с.13]» Це явище спостерігається в тих випадках, коли в одній мові

використовується родові поняття, а в іншій – видові.

Такі дослідження дозволяють констатувати, що і розбіжності, і близькість між співвідносними полями різних мов спричинені способом життя народів – носіїв цих мов, характером їх мислення, відмінностями культури тощо.

Досить яскраво специфічні властивості мови, а отже, і мовна картина світу виявляються в синонімії. З цього приводу М.Кочерган зазначає, що «...багатство синонімії та пов'язана з нею різноманітність внутрішньої форми слів-синонімів засвідчують своєрідність образного сприймання тих чи інших явищ дійсності різними етносами. Порівняємо синоніми дієслова *танцювати* / *танцевать* в українській і російській мовах: рос. *танцевать*, *плясать* (розм.), *откальвать* (розм.), *отхватывать* (прост.); укр. *танцювати*, *гарцювати* (розм.), *гопцювати* (розм.), *гопкати* (розм.), *скакати* (розм.), *гацати* (розм.), *чесати* (розм.), *кресати* (розм.), *садити* (розм.), *шкварити* (розм.), *віддирати* (розм.), *витацьовувати*, *викаблчувати* (розм.). Для української мови характерне надзвичайне багатство синонімії [134, с.14.]».

Як вже зазначалося, крім внутрішньопольових зв'язків, важливим для виявлення національно-мовної картини світу є зіставлення міжпольових зв'язків. Міжпольові зв'язки ґрунтуються на полісемії (переносних значеннях слів, чи, правильніше було б сказати, на перенесенні слів на інші значення). Перенесення, особливо метафоричні, в різних мовах переважно не збігаються і яскраво засвідчують своєрідність різних мовних картин світу. Важливе значення для розкриття мовної картини світу має зіставлення внутрішньої форми слів-відповідників, тобто способу мотивації слова. Ознака, покладена в основу назви, в різних мовах переважно не збігається, є оригінальною, неповторною і засвідчує своєрідне бачення навколишнього світу представниками різних етносів. Наприклад, укр. *швець* «той, хто шиє», рос. *сапожник* «той, хто робить чоботи (рос. *сапоги*)», болг. *обущар* «той, хто робить взуття». Коли йдеться про використання музичного інструмента, то українці, росіяни грають (укр. *грати*, рос. *играть*), іспанці *торкаються*, італійці *примушують звучати*, а румуни *співають*. Лінгвісти М.Кочерган [133, 134], В.Манакін [156-158] зазначають, що поняття внутрішньої форми як способу представлення змісту лежить в основі розрізнення денотативного значення й інтерпретаційного компонента значення у функціональній граматиці. Якщо денотативне значення передає когнітивний зміст, який має універсальну природу, то інтерпретаційний компонент значення пов'язаний з конкретною формою або з конкретною конструкцією однієї мови, відображає специфіку мовної презентації змісту. Інтерпретуючи внутрішню форму слів в аспекті мовних картин світу, слід мати на увазі, що немає прямої кореляції між внутрішньою формою слова і світобаченням носіїв мови.

Яскравим матеріалом, що засвідчує своєрідність мовних картин світу, є безеквівалентна лексика, зокрема той її пласт, який прийнято називати словами-реаліями (назви на означення національно-культурних понять): укр. *вишиванка*, *рушник*, *писанка*, *бандура*, *коломийка*, *гопак*, *булава*, *тризуб*,

вареники, галушки, калганівка; рос. щи, сарафан, балалайка, ямицик, скоморох; болг. фустанела, кавърма, баница, булгурът, кофа.

Для визначення національно-мовної картини світу об'єктом зіставлення може бути емоційна лексика. Якщо порівняти українську мову зі спорідненими слов'янськими мовами, то вона рельєфно вирізняється багатством емоційно-оцінних засобів, особливо для утворення зменшено-пестливих форм іменників, прикметників, прислівників, навіть дієслів (*козаченьки, яворонько, вербиченька, соколونько, місяченько, мандрівочка, коханячко, криниченька, вірненько, їсточки, питоньки, спатуні* та ін.). Такі форми є безеквівалентними і засвідчують ліризм, сентиментальність українського етносу порівняно з іншими народами, про що в минулому столітті заявив український філософ-антрополог П.Юркевич.

Глибинний аналіз спільного й відмінного між лексико-семантичними відповідниками слов'янських мов має також враховувати стереотипні концептуальні уявлення попереднього досвіду знань слов'ян, що зберігаються у міфологічних уявленнях, ритуалах, традиціях і мають глибоко сакральні корені для кожного етносу. З цього приводу В.Манакін зазначає, що «...тільки давніми сакральними уявленнями слов'ян можна пояснити синкретизм деяких лексичних паралелей, пов'язаних з укр. *дихати*, та його словотвірних варіантів, які широко розвинені в усіх слов'янських мовах. Давньоболгарське споріднене дієслово *дохати* спочатку мало значення «дихати» й одночасно «жити, перебувати» (рос. «обитать»), а також «дути», «віяти», що пов'язано з архаїчним уявленням слов'ян про космогонію, про створення світу, появу землі, про *дух святий*, що витає над нею [158, с. 36.]».

Отже, побудова загальної теорії контрастивної лексикології слов'янських мов передбачає вирішення конкретних завдань об'єктивного зіставлення лексико-семантичних відповідників на рівні лексико-семантичних груп, структур багатозначних слів та семем (окремих значень лексем). У зазначених межах виявляються й інші семасіологічні, ономасіологічні та прагматичні характеристики зіставлення, а саме: особливості членування світу в межах певних лексичних угруповань, специфіка розвитку полісемії, появи переносних значень; притаманні кожній мові парадигматичні (синонімічні, антонімічні, гіперо-гіпонімічні) й синтагматичні зв'язки на системному та функціональному рівнях; класифікаційні ознаки зіставлюваних лексем за типами семантичних відношень еквівалентності (включення, перетину, безеквівалентності, міжмовної омонімії та ін.); особливості способів номінації, включаючи спільне або відмінне внутрішньої форми лексичних паралелей; конотативно-стилістичні відмінності, своєрідність міфопоетичного, художньо-експресивного та символічного вживання слів; значеннєві риси лінгвокультурного спектра асоціативних зв'язків слів, дослідження аксіологічних аспектів семантики соціально значущих лексико-фразеологічних найменувань та особливостей їх трансформації в періоди соціально-ідеологічних змін у суспільствах та ін.

Найвагомішим практичним результатом контрастивних досліджень

лексики слов'ян було б створення зіставного словника слов'янських мов, необхідність укладання якого гостро обговорювалась на IV Міжнародному з'їзді славистів. Європейська лексикографія має досвід укладання двомовних контрастивних словників (англо-російських, німецько-російських, французько-німецьких, іспансько-французьких та ін.), які передають переважно міжмовні омонімічні паралелі і є словниками «фальшивих друзів перекладача». Серед існуючих слов'янських словників (російсько-польського Я.Козельського, російсько-чеського Й.Волчека та ін.) особливе місце посідає «Словник російсько-українських міжмовних омонімів» М.Кочергана – найгрунтовніше систематизоване зібрання близьких за формою, але різних за змістом і вживанням слів російської та української мов.

Розглянувши питання контрастивних досліджень лексики, ми ще раз пересвідчилися, що міжмовне зіставлення є одним із ефективних способів дослідження своєрідності концептуалізації світу в різних мовах, а отже є універсальним прийомом у теоретичному і практичному мовознавстві.

1.2. Порівняння як організуюча основа й ефективний метод навчання української мови як другої

«Порівняння, – як зауважив видатний український педагог К.Ушинський, – є основою будь-якого розуміння і будь-якого мислення. Про все в світі ми дізнаємося не інакше, як через порівняння [241, с.436]». Тому закономірним є той факт, що порівняння є універсальним методом не тільки в теоретичному застосуванні (вивчення мови), а і в практичному (навчання мови).

Близькоспорідненість російської й української, болгарської й української мов, схожість їх структур майже на всіх мовних рівнях і разом з тим наявність розбіжностей зумовлюють необхідність постійно враховувати в навчальному процесі як спільне, так і відмінне. Це можна здійснити лише на основі порівняння навчального матеріалу обох мов.

Проблемі застосування методу порівняння під час навчання другої мови присвятили свої праці багато дослідників. На значення цього методу для зменшення інтерферуючого впливу першої мови звертали увагу Л.Щерба, Є.Поліванов, А.Супрун, М.Успенський, В.Чистяков, В.Ярцева, О.Біляєв, Н.Пашківська, І.Чередниченко, С.Канюка, Г.Коваль, А.Богуш, Чарльз Фриз, Роберт Ладло. Відмічалось, що метод порівняння сприяє усвідомленню фактів рідної і другої мов (Н.Смирницький, Р.Мразек, А.Стржижова, Г.Кржижкова, О.Хорошковська, М.Пентилюк).

Досліджуючи цей прийом, М.Шанський і М.Успенський [259] звертають увагу на те, що його застосування може мати прихований або відкритий характер. У першому випадку він не виноситься на урок, а використовується під час підготовки до нього, виконуючи функцію організації, цілеспрямованості навчального процесу, у другому – застосовується на уроці з метою диференціації першої та другої мов.

Зіставлення відкритого типу передбачає те, що учням пропонується матеріал двома мовами, який використовується на уроці з метою диференціації першої і другої мов.

М.Пентилюк [182] називає міжмовне порівняння методом і виділяє два прийоми – зіставлення і протиставлення. Дослідниця звертає нашу увагу на те, що зіставлення, ґрунтуючись на аналогії, дає можливість підкреслювати спільне в системах двох мов на всіх рівнях їхньої структури, а протиставлення служить для розрізнення мовних явищ і дає позитивні наслідки під час вивчення частково схожих, протилежних або специфічних мовних явищ.

Проте, незважаючи на багатоаспектні дослідження, єдиного тлумачення цього поняття до сьогодні немає. У своєму дослідженні широко використовуємо прийоми міжмовного порівняння – зіставлення і протиставлення, які сприяють глибокому засвоєнню спільного й відмінного в обох мовах, розвивають граматичне мислення учнів, мовну орієнтацію, створюють умови для успішного формування мовленнєвих умінь і навичок. Під час вивчення української мови як другої порівняння розглядається як організуюча основа навчального процесу і як один з ефективних методів.

Порівняння як організуюча основа збагачення мовлення учнів етнічних меншин українською культурологічною лексикою знаходить своє застосування:

- під час визначення змісту навчального матеріалу в програмах та підручниках;
- у процесі поурочного планування мовного і мовленнєвого матеріалу;
- у способах презентації теоретичного матеріалу (із заучуванням визначень і відповідних правил або без нього);
- у процесі добору етнокультурознавчого лексичного матеріалу для вправ;
- у поясненні національних стереотипів мовленнєвої поведінки та культури спілкування, способах презентації етнокультурознавчих лексичних одиниць;
- у формулюванні навчальних завдань.

Головним завданням у вивченні української мови учнями шкіл з російською мовою викладання є розвиток і формування мовленнєвих умінь та навичок із попереднім засвоєнням теоретичних основ. До теоретичних основ відносимо вихідні положення мовознавства про мову як суспільне явище, засіб спілкування, систему певної структури, що включає різні рівні (фонетичний, лексичний, словотвірний, граматичний, стилістичний), які мають свої мовні одиниці (звуки, слова, словосполучення, речення) з яких складається мовлення. Усе це знаходить своє відображення в змісті шкільного курсу української мови. Учнів необхідно знайомити із спільними теоретичними відомостями, що наявні в обох мовах, і специфічними, які

становлять національну своєрідність української мови. А тому, враховуючи те, що в українській та рідній (у нашому випадку російській або болгарській) мовах є багато спільного як у змісті навчального матеріалу, так і в формуванні мовленнєвих умінь, поурочне планування має здійснюватися так, щоб уроки рідної мови мали випереджувальний характер, оскільки вони є базою під час опрацювання відповідного матеріалу з української мови.

Успіх засвоєння мовної системи в усіх її структурних виявах і формування комунікативних умінь залежить від правильного добору лінгвістичного матеріалу, необхідного для розвитку мовлення, а також для прогнозування та попередження міжмовної інтерференції, що може виявитися на всіх мовних рівнях.

Опрацювання розділу «Лексикологія» ми здійснювали на основі взаємозв'язку навчання рідної та української мов. Оскільки лексичні поняття в обох мовах спільні, то, спираючись на знання рідної мови, учні засвоюють українськ, збагачуючи своє мовлення специфічною власне українською лексикою та вчать розрізняти міжмовні омоніми й доречно використовувати їх у власному мовленні. Це дозволяє вивчати граматику на лексичній основі, показувати взаємозв'язки, які існують між лексикою та іншими розділами шкільного курсу мови, і створює умови для цілеспрямованого збагачення словникового запасу учнів. Таким чином, лексичні поняття, введені до шкільної програми можна поділити на три групи:

- ті, що входять до лексичної парадигми на рівні семантики слова;
- ті, що пов'язані з уживанням слів у різних сферах спілкування;
- ті, що пов'язані з розвитком словникового запасу, з походженням української лексики.

Добір лексичного мінімуму є важливим для забезпечення усіх видів роботи над словом і для засвоєння фонетики, графіки, орфоепії, словотвору, граматики. За умови засвоєння цього мінімуму слів і їхніх граматичних форм можливе формування мовленнєвих умінь, адже збагачення словника – це не лише кількісне збільшення словникового запасу учнів, а й якісне вдосконалення українського мовлення. Цей процес передбачає виховання у дітей уваги до слова, передусім до його змісту, до лексичного значення, деяке впорядкування словника учнівського мовлення, формування свідомого ставлення до кожного слова та розуміння необхідності відбирати слова для чіткого, точного висловлювання думки. Тому лексичній і словниковій роботі у школах з російською мовою навчання приділяється особлива увага.

З методичною метою порівняльний аналіз лексичного складу російської та української мов здійснювали С.Канюка, Л.Кутенко, Г.Іваницька, російської і болгарської – К.Бабов, української, російської та болгарської – В.Гризан. Це дало можливість виокремити певні групи лексики. Уперше такий порівняльний аналіз здійснив С.Канюка. Він зіставив значення і звуковий склад слів та розділив лексичні одиниці на групи:

1. Лексеми, які мають однаковий або дуже близький комплекс звуків, спільні для обох мов значення і неістотні розбіжності у звуковому і буквеному складі.	Наприклад: рос. укр. <i>мята,</i> <i>м'ята,</i> <i>соль,</i> <i>сіть,</i> <i>доска,</i> <i>дошка.</i>
2. Слова, що в обох мовах мають той самий корінь або утворені від тієї самої основи, але відрізняються складотвірними елементами.	Наприклад: рос. укр. <i>весенний,</i> <i>весняний.</i>
3. Слова, які мають те саме лексичне значення, але різний звуко-буквений склад.	Наприклад: рос. укр. <i>карандаш,</i> <i>олівець,</i> <i>мел,</i> <i>крейда,</i> <i>тетрадь,</i> <i>зошит.</i>
4. Слова, що мають однаковий чи близький звуковий склад, але розрізняються лексичним значенням.	Наприклад: рос.: <i>луна</i> – небесне тіло; укр.: <i>луна</i> – відображення звукових коливань, відзвуків.

Використовуючи на уроці української мови такий матеріал, необхідно звернути увагу на те, щоб зіставлення проводилися, відштовхуючись від фактів рідної мови, і з ними порівнювалися відповідні явища у спорідненій українській мові, а не навпаки, бо, як відомо, саме рідна мова служить опорою для засвоєння другої. Ознайомлюючи учнів-росіян з останньою групою лексем, варто подавати їх у словосполученні або реченні, оскільки контекст найкраще допомагає розкрити лексичне значення слова.

Звичайно, в близькоспоріднених мовах є значна кількість таких слів, які, наприклад, С.Канюка виокремив у четверту групу. Вони однакові за формою, але різні за лексичним значенням. Наприклад, слово *уродлива* (від слова *урод*) у російській мові означає – некрасива, з певними вадами, а українською – *вродлива* (від слова *врода*) – красива.

К.Бабов [13], досліджуючи процес навчання болгарської мови, зіставляє лексику не тільки у плані вираження, а й у плані змісту та виділяє такі розряди лексики:

1.Лексика близька за формою та семантикою, рос. – болг. (наприклад, *больница* – *болница*, *зародить* – *зародя*, *слабый* – *слаб*).

2.Лексика, близька за вимовою, але відмінна за семантикою (наприклад, рос.– болг. омоніми: *булка*, *гора*, *дума*, *живот*, *кучка*, *майка*; рос. – болг. пароніми: *бабочка* – *бабичка (старушка)*, *сирень* – *сирен (сырный)*).

3.Лексика, близька за формою, але різна за семантичною структурою:
– рос. слова, ширші за семантичною структурою, які тільки частково збігаються за семантикою з відповідними болгарськими (наприклад, рос.

играть – болг. *играя, свиря*; рос. *ягоды* – болг. *зърновидни плодове*);

– рос. слова, які мають лише одне із тих значень, які мають відповідні болгарські (наприклад, рос. *яблоко* (плод) – болг. *ябълка* (плод і дерево); рос. *муж* (супруг) – болг. *мъж* (супруг, взрослый человек)).

4.Лексика, відмінна за формою, що збігається за семантикою (наприклад, *карандаш – молив, роца – горичка, сьогодні – днес*).

5.Лексика, яка не збігається ні за формою, ні за семантикою (наприклад, рос. *жарить* (готовить пищу на огне) – болг. 1) *пека*, 2) *пържа*; рос. *плита* (предмет, где жарят) – болг. 1) *плоча, плоскост*, 2) *готварска печка*).

На думку К.Бабова [13], зіставлення російської лексики з болгарською показує, що з методичної і психологічної точки зору тільки під час засвоєння першої групи слів виявляється позитивний перенос навичок із рідної мови (рос. *книга* – болг. *книга*). Нейтральний, незначний вплив помічається під час збагачення словникового запасу словами з третьої групи (*карандаш – молив*). У всіх інших випадках спостерігається лексико-семантична інтерференція рідної мови. Вчений зауважує, що методичні висновки, зроблені на підставі зіставлення ізольованих слів, не стосуються лексичної сполучуваності. Навіть під час повного збігу слів за звучанням і семантикою або тільки за семантикою спостерігається ряд розбіжностей у їхній лексичній сполучуваності, вільної або фразеологічно обумовленої, наприклад, болг. *стар* – рос. *старый*: *стар человек – старый человек*, але *стара Гърция – древняя Греция*. Невідповідність у лексичній сполучуваності збільшує можливість виникнення явища інтерференції.

Особливу цінність для учителів, на нашу думку, становить дисертаційне дослідження Л.Кутенко [143], один з аспектів якого – типологія української лексики з точки зору методики збагачення словникового складу учнів. Автор зауважує, що оволодіння українською лексикою буде більш усвідомленим, якщо звертати увагу школярів на те, що у словниковому складі української мови мають місце різні за ступенем збігу слова.

З методичною метою Л.Кутенко визначає такі групи слів:

– слова спільного словникового фонду споріднених мов, що мають подібне звучання і незначну відмінність у буквеному складі;

– слова спільного словникового фонду, що мають однакову семантику, характеризуються спільністю кореня, але різними в обох мовах словотворчими засобами;

– слова специфічні, властиві тільки українській мові;

– слова, що мають в обох мовах однаковий комплекс звуків, але різне лексичне значення (міжмовні омоніми).

Така типологія, на думку автора, дозволяє визначити зміст словникової роботи стосовно кожного типу слів, тобто здійснювати диференційований підхід до їх засвоєння.

Цікавим у плані поставленої проблеми є зіставний аналіз семантики й форм слів одночасно трьох мов, оскільки в ньому розглядається явище

трилінгвізму, під час якого російська мова іноді стає посередником. Так, В.Гризан виділяє чотири групи слів [74]:

а) лексика, близька за формою і за семантикою у болгарській та російській мовах, але має інше звучання в українській мові, наприклад:

Болг. мова	Рос. мова	Укр. мова
<i>желание,</i>	<i>желание,</i>	<i>бажання,</i>
<i>крепост,</i>	<i>крепость,</i>	<i>фортеця,</i>
<i>письмо,</i>	<i>письмо,</i>	<i>лист;</i>

б) лексика, близька за формою і семантикою двом мовам, але має інше звучання у російській мові, наприклад:

Болг. мова	Укр. мова	Рос. мова
<i>вечеря,</i>	<i>вечеря,</i>	<i>ужин,</i>
<i>комин,</i>	<i>комин,</i>	<i>труба,</i>
<i>чакай,</i>	<i>чекай,</i>	<i>жди;</i>

в) лексика, близька за формою і семантикою двом мовам, але має інше звучання у болгарській мові, наприклад:

Болг. мова	Рос. мова	Укр. мова
<i>маса,</i>	<i>стол,</i>	<i>стіл,</i>
<i>майка,</i>	<i>мать,</i>	<i>мати,</i>
<i>кака,</i>	<i>старшая сестра,</i>	<i>старша сестра,</i>
<i>бате,</i>	<i>старший брат,</i>	<i>старший брат;</i>

г) лексика, яка в українській мові близька за формою, але різна за семантичною структурою у болгарській мові, наприклад:

Болг. мова	Рос. мова	Укр. мов	Рос. мова
<i>година,</i>	<i>год,</i>	<i>година,</i>	<i>час,</i>
<i>сполука,</i>	<i>удача,</i>	<i>сполука,</i>	<i>соединение,</i>
<i>черга,</i>	<i>половик,</i>	<i>черга,</i>	<i>очередь,</i>
<i>помагало,</i>	<i>учебное пособие,</i>	<i>помагало,</i>	<i>глагол ср. рода.</i>

Дослідниця, проаналізувавши подані групи лексики, говорить про повну транспозицію, тобто про наявність спільних категорій рідної і двох інших слов'янських мов та про часткову, коли транспозиція базується на спільних категоріях болгарської і російської, болгарської та української, української й російської мов. В.Гризан зазначає, «... якщо транспозиція на лексичному рівні базується тільки на загальних категоріях болгарської й російської мов, то вона одночасно є інтерференцією відносно до української мови і навпаки [74, с. 177]».

Зазначені дослідження порівняльного аналізу лексичного матеріалу української, російської, болгарської мов – основа для попередження зовнішньої та внутрішньої інтерференції у процесі вивчення української лексики учнями національних меншин. Але такого порівняльного аналізу для ефективної роботи над збагаченням українського словникового запасу учнів російської та болгарської національності виявилось недостатньо. Такий висновок ми зробили після констатувального експерименту в школах Запорізької та Донецької областях, у процесі якого одним з головних завдань

було проаналізувати рівень сформованості лексичних навичок та окремих мовленнєвих умінь школярів.

Це завдання було конкретизоване і визначено операціонально, тобто у вигляді тих дій, які учні можуть виконувати, виявляючи свої лексичні навички та мовні уміння, а саме:

1. Мовні дії:

– обирати з поданих тлумачень те, яке пояснює лексичне значення запропонованого слова;

– вибирати серед кількох поданих слів те, яке відповідає поданому тлумаченню;

– доповнювати певні тематичні групи слів, вибравши слово із запропонованого ряду слів;

– знаходити «зайве» слово серед слів-синонімів, що належать до етнокультурознавчої лексики;

– завершувати незакінчене речення, вибравши необхідне слово або словосполучення (пропонуються слова у прямому і переносному значеннях, емоційно забарвлені слова);

– добирати до виділеного у реченні багатозначного слова його тлумачення за контекстом;

– знаходити речення з лексичною помилкою.

2. Умовно-мовленнєві дії:

– доповнювати діалог українськими етикетними формулами відповідно до запропонованого тексту;

– складати опис-мініатюру, доповнивши подані речення необхідними етнокультуремами з поданого ряду слів.

3. Комунікативні дії:

– прослухавши міні-текст, зрозуміти про що в ньому йдеться, відповісти на запитання до тексту.

Проаналізувавши усні й письмові роботи учнів 5-6 класів ми виділили лексико-стилістичні помилки та класифікували їх, використовуючи такі характерні ознаки й критерії, як зовнішня та семантична структура українських слів, лексична сполучуваність та лінгвокультурологічні особливості. У залежності від перерахованих критеріїв нами виділено чотири групи лексико-семантичних помилок, які мають свої підгрупи.

Так, помилки, пов'язані із зовнішньою структурою українських слів, ділимо на дві підгрупи. До першої підгрупи ми віднесли випадки перенесення російської або болгарської етнолексми в український контекст (*хлопці розклали костер* (рос. *костёр* – укр. *багаття*), *ловец* (болг. *ловец* – укр. *мисливець*) *полював на диких качок*). До другої підгрупи належать випадки деформації українських слів та прояви словотворчості. Учні під впливом рідної мови вживають українські слова з російськими або болгарськими афіксами або деформують основи українських лексем (*у південь* (рос. *полдень* – укр. – *отвідні*) *сонце в zenіті*; *листец* (болг. *листец* – укр. *листя*) *опадав з осінніх дерев*).

Друга група лексико-семантичних помилок – ті, що зумовлені різною семантичною структурою українських, російських і болгарських етнолексем. Це значна частина помилок, яку умовно ділимо на дві підгрупи.

До першої підгрупи віднесли помилки, пов'язані зі змішуванням близьких за зовнішньою структурою українських та російських або українських та болгарських слів, але різних за семантикою (міжмовні омоніми, пароніми). Помилки такого характеру виникають внаслідок недиференційованості етнокультурознавчої лексики і часом спричиняють комічний ефект (*він любить свою стару майку* (укр. *matir* – болг. *майка*)).

Помилки, пов'язані з омонімією або паронімією, можуть бути також викликані внутрішньою інтерференцією. Якщо, наприклад, у російській мові слово *неделя* має значення „сім днів”, то в українській і болгарській мовах цим словом номінується вільний від праці день тижня; слово *зілля* має різне значення в усіх трьох мовах (пор. укр. *зілля* – (трава), (зелень), (напій настояний на травах); рос. *зелье* – (отруйний напій з трав); болг. *зеле* – (капуста); слово *коса* в болгарській мові має значення (волосся на голові), а в українській і російській мовах (вид жіночої зачіски).

До другої підгрупи віднесли помилки, пов'язані з перенесенням російської або болгарської полісемії в український контекст. Українські еквіваленти російських або болгарських багатозначних слів іноді сприймаються учнями недиференційовано і вживаються довільно. Учні або вибирають український еквівалент, який збігається з російським (болгарським) словом чи, навпаки, надають перевагу українському еквіваленту, що не збігається в інших мовах. Ця група помилок охоплює не тільки самостійні, а й службові частини мови, наприклад:

Помилки, пов'язані з перенесенням російської або болгарської полісемії в український контекст

Слово болгарською мовою:	Переклад українською мовою:	Приклади помилкового вживання у реченнях:
<i>донеса</i>	<i>принести, привезти</i>	<i>Із далекого краю чумаки принесли сіль.</i>
<i>жена</i>	<i>жінка, дружина</i>	<i>Особливо чужинців вражала незалежність українських дружин.</i>
<i>сам</i>	<i>сам (без сторонньої допомоги), один (без друзів)</i>	<i>Цю траву він приготував один. Він залишився сам на світі. Жити сама не буду.</i>
<i>за</i>	<i>за, для, про</i>	<i>Необхідно знати коли і про що боротися.</i>

Слово російською мовою:	Переклад українською мовою:	Приклади помилкового вживання у реченнях:
<i>попадать</i>	<i>попадати (в тон), влучати (в ціль), опинитися (в біді), пошитися (в дурні), натрапляти (на дорогу)</i>	<i>Яким підійшов ближче, замахнувся сокирою і <u>попав</u> по стовбурові. Довгий час Василько не міг <u>попасти на</u> дорогу. Хлопчик зрозумів, що <u>попав у біду</u>.</i>
<i>железная дорога</i>	<i>залізниця</i>	<i>До Запоріжжя ми їхали <u>залізною дорогою</u>.</i>
<i>путь (держать)</i>	<i>прямувати</i>	<i>Водій <u>держав дорогу</u> до самої Хортиці.</i>

До третьої групи ми віднесли лексико-семантичні недоліки, що пов'язані зі звуженням синонімічного багатства української мови, використанням лише спільних для обох мов лексем, уникненням специфічної самотньої української лексики (прояви непрямой інтерференції). У продуктивних видах мовленнєвої діяльності учнями використовується спільний для контактуючих мов лексичний фонд, який є більш стійким, а це призводить до втрати самотніх ознак мови. Так, у мовленні учнів-білінгвів дуже мало було зафіксовано власне українських слів. Усі вони замінювалися синонімами спільного українсько-російського (українсько-болгарського) лексичного фонду. Наприклад, *цей учень завжди чистий (охайний, чепурний); вона не переставала соватися (вовтузитися, порпатися); абсолютно (цілком, цілковито) правильне рішення; нашу перемогу анулювали (скасували, визнали недійсною).*

У мовленні учнів спостерігаються також помилки, що зумовлені розбіжностями у лексичній сполучуваності в українській та російській або болгарській мовах. Аналіз таких помилок показує, що учні переносять типи лексичної сполучуваності з рідної мови у своє українське мовлення або дослівно перекладають російські (болгарські) стійкі словосполучення українською мовою. Наприклад, *я привітав матусю з Міжнародним днем жінки (жіночим днем); це зробило на мене сильне враження (мене дуже вразило).*

Четверта група лексико-семантичних помилок в українському мовленні учнів зумовлена відсутністю лінгвокраїнознавчих знань. Наведемо зразки речень, узятих із творів-мініатюр, що були написані на уроках літератури після вивчення художніх творів М.Коцюбинського «Ялинка» (5 кл.) і М.Гоголя «Травнева ніч або утоплена» (6 кл.). Учителю пропонував перечитати ще раз певні уривки із творів і написати те, що уявили.

Проаналізувавши учнівські роботи, ми зафіксували такі лексико-семантичні помилки, що зумовлені відсутністю лінгвокраїнознавчих знань.

Так, учні неправильно використовують у власному мовленні

бекзеквівалентні лексеми, що зумовлено відсутністю в учнів фонових знань українських етнолексем. Наприклад: 1. *Підготовка до Святвечора почалася із розпалення бадняка* (Ліляна П., 5 кл.). 2. *Хлопці і дівчата переодяглися у ведмедя, змія, зайця, цигана, кукера та й носять вечерю* (Вероніка Ч., 5 кл.). 3. *На столі стоїть кутя, рибник, яйця, медові олади, хворост, сочиво* (Олена М., 5 кл.).

Також часто трапляються недоліки, пов'язані з перенесенням характерних ознак явища однієї культури (рідної) в іншу (українську). Наприклад: 1. *Мати пригощає дітей пряниками у вигляді зірки* (Максим К., 5 кл.). 2. *На березі кружляли золотоволосі русалки у білих платтях* (Юля Р., 6 кл.). 3. *Русалки – донечки Нептуна* (Максим Б., 6 кл.). 4. *Спочатку бачиться, що русалки радісні, а насправді вони сумні, бо замість хвоста у них звірячі ноги* (Дарина Л., 6 кл.). 5. *Русалки – дуже гарні дівчата із зеленим волоссям і риб'ячими хвостами* (Петро С., 6 кл.).

Інші помилки зумовлені неправильним і недоречним вживанням в учнівському мовленні слів, що стосуються обрядів, ритуалів. Наприклад: 1. *Різдвяне поліно символізує найголовніше дерево Світу, у якому ховається змія* (Кирило К., 5 кл.). 2. *Сестри приготували зерно для посипання, яке символізує побажання здоров'я* (Драгомир П., 5 кл.). 3. *Русалки – символи дівочої краси* (Оксана Г., 6 кл.). 4. *Вінки на головах русалок означають, що вони святі* (Іван К., 6 кл.). 5. *На свято Івана Купала кидали у річку вінок для того, щоб обрати собі хлопця* (Єва Р., 6 кл.).

Частина помилок зумовлена незнанням етикетних мовленнєвих формул. Наприклад: *спокоїної ночі, у добрий час, вибачаюся тощо.*

Окремо виділили помилки, які говорять про відсутність етнокультурологічних знань в учнів-білінгвів:

1. Неправильне вживання етнолексем з переносним значенням, стійких лексичних одиниць, штучна образність: *краса русалок перевернула світ* (зам. *зачарувала всіх, заповонила всіх*); *пращури передали нам прекрасний* (зам. *корисний*) *досвід.*

2. Недоречне використання емоційно забарвлених етнокультурознавчих лексичних одиниць, без урахування їх стилістичних функцій, унаслідок чого виникає стилістична несумісність слів, тобто сполучення слів різних стилістичних рядів: *засмучений селянин крокує* (зам. *іде*) *засніженим селом.* Слово *крокує* вносить стилістичний десонанс, бо виражає відтінок урочистості.

3. Невиправдане вживання етикетних мовленнєвих формул: *коляндники зайшли до хати і сказали «Добрий вечір вам!»* (зам. *«Христос ся рождає!»*).

4. Неправильне вживання емоційних синонімів до слів, позбавлених емоційного відтінку: *злякані русалки впутили* (зам. *побігли*) *у річку; на деревах сиділи вродливі* (зам. *гарні*) *пташки.*

Такий аналіз мовленнєвих помилок в учнів російської та болгарської національностей дає підстави зробити висновки про те, що вчителі

усвідомлюють необхідність використання у роботі методу порівняння, але він все ще недостатньо використовується на уроках української мови. У процесі виконання учнями завдань спостерігаються: механічний перенос лексичних одиниць з рідної мови у ту, яку вивчають, неуміння розрізняти семантичні відтінки у словах, наслідком чого є неправильне використання у власному мовленні, користування тільки загальноповживаною частиною українського словника, уникнення специфічних українських форм, обмежене використання безеквівалентної, власне української лексики.

Порівняння лексичного матеріалу української та рідної мов учнів варто застосовувати у тому випадку, коли лексичні одиниці протилежні в обох мовах або мають часткові розбіжності. Міжмовні порівняння можуть дати учням достатній матеріал і необхідну широту погляду, а також глибоке знання й розуміння культури, особливостей менталітету української нації та народностей і національних груп, що становлять єдиний народ України. Л.Щерба з цього приводу зазначав, що «... факт двомовності має сприяти свідомому засвоєнню мови, і це усвідомлення необхідно підтримувати, виховувати, культивувати, оскільки воно може зробити ефективною нелегку роботу із запобігання явищу небажаної інтерференції і її подолання [264, с.18]».

Підсумовуючи сказане, ми дійшли висновку, що лексику української мови для шкільного вивчення варто поділити на п'ять основних груп.

Перша група – лексичні одиниці, які належать до спільного фонду споріднених мов:

Рос. мова	Укр. мова	Болг. мова	Укр. мова
<i>земля,</i>	<i>земля,</i>	<i>явор,</i>	<i>явір,</i>
<i>небо.</i>	<i>небо.</i>	<i>круша.</i>	<i>груша.</i>

Аналіз процесу роботи над спорідненою лексикою в обох мовах (рідній та українській) свідчить, що для засвоєння семантики та вимови відповідних слів найчастіше використовується транспозиція, яка допомагає раціонально спланувати навчальний час. Увага учнів спрямовується на слова, які мають близький комплекс звуків, та однакове лексичне значення. Щоб запобігти негативному переносу знань з рідної мови радимо спочатку проводити звуковий або звуко-буквений аналіз таких слів, а потім вправлятися у вимові.

Друга група – лексичні одиниці близькі за формою, але різні за семантичною структурою:

Рос. мова	Укр. мова	Болг. мова	Укр. мова
<i>уродлива,</i>	<i>вродлива,</i>	<i>дума (слово),</i>	<i>дума,</i>
<i>луна.</i>	<i>луна.</i>	<i>гора (ліс).</i>	<i>гора.</i>

Під час роботи із зазначеними лексемами варто звернути увагу на різні способи семантизації та обов'язкове вживання її в контекст.

Третя група – лексичні одиниці, які мають лише одне із тих значень, що є у рідній мові:

Рос. мова <i>неделя</i> (тиждень).	Укр. мова <i>неділя</i> (сьомий день тижня).	Болг. мова <i>ябълка</i> (плід, дерево).	Укр. мова <i>яблуко</i> (плід).
--	--	--	---------------------------------------

Для кращого засвоєння слів з названої групи важливим є спостереження за їх функціонуванням у контексті.

Четверта група – лексика відмінна за формою, але збігаються за семантикою:

Рос. мова <i>тыква,</i> <i>арбуз.</i>	Укр. мова <i>гарбуз,</i> <i>кавун.</i>	Болг. мова <i>гуцер,</i> <i>пъдпъдъчка.</i>	Укр. мова <i>ящірка,</i> <i>перепел.</i>
---	--	---	--

З такими словами учні можуть зустрічатися на уроці української мови вперше і тому сприйматимуть їх як незнайомі. У такому разі важливо буде правильно підібрати прийом семантизації.

П'ята група – лексика, яка не збігається ні за звуко-буквеним складом, ні за семантикою:

Рос. мова <i>рыбник,</i> <i>скоморох.</i>	Болг. мова <i>булгурът,</i> <i>пеперуда.</i>	Укр. мова <i>галушки,</i> <i>чумак.</i>
---	--	---

Зазначена лексична група відноситься до безеквівалентної лексики (у програмі з української мови: власне українська лексика). Безеквівалентні лексичні одиниці є носіями семантики і відображають специфічні риси культури певного народу, починаючи від матеріальних реалій і суспільних ритуалів до цінностей, ідеалів людей, а також того, як вони думають про світ і про своє життя у ньому. Такий пласт лексики вчені називають ще етнокультурознавчою лексикою.

Отже, поділ лексики на зазначені вище групи, порівняльний аналіз особливостей роботи з такими лексичними одиницями дає можливість зробити висновки:

– формуючи лексичні уміння і навички в учнів російської або болгарської національностей на уроках української мови, варто застосовувати метод порівняння, який сприяє глибокому засвоєнню спільного й відмінного в обох мовах;

– для засвоєння власне українських лексичних одиниць необхідна спеціально організована лінгвокультурологічна робота, яка б мала сприяти: формуванню в учнів уявлення про етнокультурознавчий пласт лексики (без заучування певних правил), лексичне, фонове, символічне, граматичне значення етнолексем; розвиткові уміння сприймати на слух і адекватно реагувати на висловлювання, в яких зустрічаються етнолексеми; конструюванню та реконструюванню словосполучень і речень із зазначеними лексичними одиницями; ситуативному вживанню засвоєних етнолексем під час висловлювання своїх думок як в усній (говоріння), так і в письмовій (письмо) формах.

Ефективно та раціонально організувати лінгвокультурологічну роботу під час вивчення української лексики вчителю-словеснику допоможуть знання теоретичних засад збагачення мовлення учнів-білінгвів етнокультурознавчими лексемами, які пропонуємо в наступному розділі.

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ЛІНГВОКУЛЬТУРО- ЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДО ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛЕКСИКИ У 5-6 КЛАСАХ ШКІЛ З РОСІЙСЬКОЮ МОВОЮ НАВЧАННЯ

2.1. Етнолінгвістичні засади лінгвокультурологічного підходу до вивчення української лексики учнями етнічних меншин

Мова нації та її культура є взаємозалежним органічним цілим, і саме з розвитку мови починається розвиток культури. Водночас мова, мовлення – це продукт культури і невід’ємна її складова, адже культура кожного народу закодована у його мові. Утримуючи в одному духовному полі всіх представників певної нації як на етнічній території, так і поза її межами, мова цементує всі явища національної культури.

Мова й культура сформували особистість і творця культурних цінностей. Формуючи людину духовно, інтелектуально, морально й фізично, культура визначає напрям її діяльності. Від народження дитина сприймає культурні цінності (матеріальні й духовні), традиції і керується ними у повсякденному житті. Доросла людина збагачує культуру результатами своєї інтелектуальної та фізичної праці.

Для кожного явища, предмета у різних народів відводяться неоднакові роль і місце. Тому вчинки людей, їхню поведінку можна адекватно сприйняти, зрозуміти й оцінити лише в контексті їхньої культури. Система специфічних традицій, переконань, стосунків втілюється у мовленнєвій діяльності представників певної культури. Таким чином, людина, яка оволодіває іншою мовою, має вчитися спілкуванню в контексті іншої культури. А досягнення комунікативної компетенції неможливе без оволодіння певним обсягом культурної інформації, без ознайомлення із культурою народу, мова якого вивчається.

Проблема взаємодії мови та культури має в лінгвістиці тривалу історію наукового дослідження. Достатньо згадати широковідомих у мовознавчій науці німецьких вчених І.Гердера, В.фон Гумбольдта, братів Грімм, російських дослідників Ф.Буслаєва, О.Афанасьєва, українського філолога О.Потебню, американців Е.Сепіра та Б.Уорфа. Не вдаючись до ґрунтовно вивченої історії питання, зосередимося на з’ясуванні кореляції між цими складними феноменами. Однак спочатку вважаємо за необхідне визначити поняття культури в аспекті змістових зв’язків із мовою, релевантних для цілей і завдань нашого дослідження. Для цього потрібно певним чином редукувати, але не спростити поняття «культура», виділивши в

ньому ті ознаки, які є необхідними і достатніми для здійснюваного *лінгвокультурологічного аналізу*. Природно, що при такому підході ми змушені відмовитися від загальних визначень на зразок: «культура – це творець, хранитель і передавач систем підсилення природних можливостей, необхідних для того, щоб користуватися цими системами [42, 382]»; «культура – це структурована система змодельованої поведінки [144, с.50]» тощо. На нашу думку різні культури являють собою контрастні, якісно відмінні погляди на одну і ту саму навколишню дійсність та досвід її людського пізнання, а вся внутрішня структура тієї чи іншої культури є відображенням цих якісних відмінностей у формі певних вихідних настанов, припущень і вірувань стосовно світу, знань, цінностей і природи людського «я», що виконують роль імпліцитних наказів у соціально-духовному житті суспільства: «...культура – система колективної пам'яті та колективної свідомості – водночас завжди є певною, єдиною для конкретного колективу, ціннісною структурою [154, с.219]».

При такому розумінні культуру можна трактувати у ніцшеанському дусі «самореалізація людини», а мову – як найкоротший шлях до духовного світу людини, детерміновану в своєму розвитку й становленні певним типом культури. Нашому розумінню культури близьке визначення В.Телія: «...культура – це особливий тип знання, що відбиває відомості про рефлексивне самопізнання людини в процесі її життєвої практики [227, с.18]».

Яким чином мова та культура (в окресленому значенні) пов'язані між собою і чи пов'язані взагалі?

Формування уявлення про зв'язок між мовою і народним характером, мовою і народною психікою забезпечується *етнолінгвістичним підходом* у вивченні мови, оскільки *етнолінгвістика* – «... дисципліна, яка вивчає мову в її відношенні до культури, розглядає взаємодію мовних, етнокультурних і етнопсихологічних чинників у функціонуванні й еволюції мови (вплив на структуру мови вірувань, звичаїв, побуту, загалом культури народу) [136, с.11]». Якщо розуміти етнолінгвістику у широкому плані, вона може включати значною мірою діалектологію, мову фольклору, частково історію мови (пов'язану з історичною діалектологією і культурною та етнічною історією народу), а також майже всі аспекти мови як соціального явища. Як вважає М.Толстой, цей погляд на етнолінгвістику «... може бути продуктивним, бо завжди важливим є суміжжя між окремими дисциплінами, їхня взаємодія, часто спільна методологічна платформа [231, с.32]».

Ідея зв'язку мови й культури виникла ще у XVIII столітті, але цілеспрямована розробка проблеми почалася в XIX ст. В. фон Гумбольдт [81-84] у своїх працях неодноразово наголошував на тому, що мови є для націй органами їх оригінального мислення й сприйняття. За В.фон Гумбольдтом, мова описує навколо людини зачароване коло, вийти з якого можна, лише вступивши до іншого кола, тобто вивчивши іншу мову. Вивчення іншої мови рівнозначне набуттю нового погляду на світ. Люди, що розмовляють різними

мовами, бачать світ по-різному, оскільки кожна мова членує навколишній світ по-своєму, вона є своєрідною сіткою, що накидається на пізнаваний світ.

Ще далі в питанні про вирішальну роль мови у процесах пізнання пішли американські вчені Е.Сепір і Б.Уорф – автори так званої гіпотези лінгвальної відносності. Вивчаючи своєрідність культур і мов американських індіанців, вони дійшли висновку про глибокий вплив мови на становлення світоглядних категорій. На думку Е.Сепіра, «... мова не стільки засіб передачі суспільного досвіду, скільки спосіб визначення цього досвіду для всіх, хто розмовляє тією мовою [210, с.243]». Б.Уорф у своїх працях твердить, що «... мова – це не просто передавальний інструмент для озвучення ідей, а скоріше сам творець ідей, програма і керівництво для інтелектуальної діяльності людських індивідів [240, с.156]». Ці погляди конкретизуються, передусім, у дослідженнях лексики.

Лінгвокультурологічне бачення прямих і зворотних зв'язків між семантикою слова, а також усім ореолом його конотативних сенсів, динамічних асоціацій та й ширше соціокультурною реальністю задекларовано ще в концепції О.Потебні (60-80-ті рр. XIX ст.). Стосовно мовної й етнопсихічної відносності вчений піднімав такі питання: як люди сприймають світ, яким чином попередній мовно-культурний досвід впливає на наше сприймання? Як цей світ класифікують, у які класи та на підставі яких сигніфікативних прикмет групують реалії? Як і за допомогою яких усталених мовленнєво-мисленнєвих взірців про цей світ думають люди?

О.Потебня [195] наголошував на тому, що навіть найменші структурно-семантичні відмінності в мовах особливим чином налаштовують увесь механізм думки. Уже навіть на рівні сенсорного сприймання зазначені специфічні структури по-своєму орієнтують таке сприймання, спрямовують його, визначаючи характер вибірковості.

Мова йде не тільки про різне членування позавербальної дійсності, а й про надання певним її аспектам різного сенсу, різної прагматично-функціональної та аксіологічної значущості (навіть тоді, коли ці аспекти взагалі недобачаються чи ігноруються). Із цього приводу О.Потебня писав: «... ми можемо порівняти душі різних народів із вододірами, які по-різному розподіляють струмисько сприймань, що протікають крізь них. Візьмемо, наприклад, враження зору. Без сумніву, кожен народ одержує однакові кольорові враження, а проте в кількості назв ми побачимо величезну різницю. У великоросів, наприклад, є, щонайменше, до шістдесяти назв для мастей коней, і всі вони істотно розрізняються між собою, в інших мовах, у німецькій, наприклад, їх значно менше... Тому мова налаштовує весь механізм думки особливим, індивідуальним чином... [195, с.238]».

Специфіку сприйняття навколишнього світу представниками різних культур і неоднакову оцінку одних і тих самих культурних явищ згадані вище вчені пояснюють тим, що мислення має національну специфіку, обумовлену характером мови. Відображаючи ту саму дійсність, мови акцентують у ній різні ознаки. Неповторність, своєрідність і національний

характер тієї чи іншої культури забезпечується специфікою мови. Отже, мовні системи різних народів відрізняються національно-культурною специфікою бачення світу, тобто виокремленням у мові істотних для певного народу і його навколишнього середовища елементів, явищ, властивостей.

Повертаючись до проблеми навчання української мови учнів етнічних меншин, хотілося б звернути увагу на те, що опановуючи мову, людина вимушено засвоює закладену в мовні семантичні матриці інформацію про світ, побут, спосіб життя, стосунки між людьми, що зумовлює формування її культурної самосвідомості та національно-культурної ідентичності. У контексті вивчення зв'язку між мовою та культурою логічно припустити, що успіх міжкультурного спілкування знаходиться у прямо пропорційній залежності від ступеня наближеності (генетичної і топологічної) мов, які обслуговують певні культури.

Новий підхід до вивчення мови як культурного феномену в єдності трьох семіотичних аспектів: семантики, синтактики і прагматики, що зводяться в єдине ціле, сприятиме виявленню, усвідомленню та правильному й доречному вживанню у мовленні тих «культурно навантажених» мовних одиниць, у яких втілюються результати взаємодії мови та культури.

Оскільки, рівні мови та одиниці, які їм належать, мають різний рівень культурної «наповнюваності» та культурної обумовленості, то постають такі питання:

- як зберігається культура у людській підсвідомості;
- як вона фіксується у мові та мовній підсвідомості;
- як проявляється у поведінці людини;
- як проявляється у комунікативній та мовленнєвій поведінці;

Відповідь на них ми знайшли, розглядаючи питання коду культури і проаналізували на прикладах, як ці коди фіксуються у мовній підсвідомості та у самій мові й проявляються в дискурсі.

Код культури розуміється як: «сітка», яку культура «накидає» на навколишній світ, членує, категоризує, структурує та оцінює його. Коди культури співвідносяться із найдавнішими архетиповими уявленнями людини і своєрідно їх «кодують [136, с.232]».

Міркуючи про культурні коди, вчені вибудовують певну їх класифікацію, наприклад, анатомічні, соматичні, зооморфні, рослинні, предметні, акціональні, просторові, духовні тощо. У своєму дослідженні ми користувалися лише окремими, на нашу думку, базовими кодами, які співвідносяться із архетиповими уявленнями представників української, російської та болгарської культур і в яких зафіксовані уявлення про світобудову: соматичний (тілесний); просторовий; часовий; предметний; біоморфний; духовний.

Розгляд проблеми починали саме із соматичного коду культури, оскільки він є найдавнішим серед інших. Людина почала вивчати навколишній світ із пізнання самої себе, саме з цього почалося окультурення людиною навколишнього світу. У результаті людство підійшло до

необхідності знову пізнавати самих себе, але вже на іншому етапі, на новому. Таким чином, у пізнанні світу особистість здійснила шлях від самої себе до самої себе ж. Інакше кажучи, через усвідомлення себе людина прийшла до опису світу, екстраполюючи свої знання про себе саму на навколишню дійсність, що було зафіксовано соматичним кодом культури. Через окультурення і пізнання навколишнього світу людина повернулася до опису самої себе, «застосовуючи», «приміряючи», «накладаючи» на себе знання про навколишній світ.

Учені-лінгвісти В.Красних, В.Петренко, Л.Алієва, Ю.Сорокин схиляються до думки, що чіткої межі між культурними кодами не існує, що в якійсь мірі соматичний код визначив просторовий, а просторовий «наклався» на часовий і помітно його обумовив. Предметний код, до якого відносяться такі поняття, як, наприклад, *дім, рід, родина*, безпосередньо пов'язаний із соціальними відношеннями. Такий зв'язок являє собою певну залежність: предметний код «проникає» у соціальні відношення, з одного боку визначаючи їх, і з іншого відображаючи їх, а соціальні відношення пронизують багато базових понять предметного коду. Таким чином, предметний код у певній мірі визначає і код духовний, який є первинним у відношенні до нього.

У цілому можна сказати, що існує три основних об'єкта пізнання та опису, які належать світові: сама людина, навколишній світ (простір і предмети, які його заповнюють), час. Людина, пізнаючи саму себе, переходить до пізнання себе у світі собі подібних і, таким чином, вступає у світ людей. А усвідомлення часу необхідне їй для того, щоб розмістити події на часовій осі.

Розглянемо названі вище коди культури докладніше на прикладах.

У соматичному культурному коді особливе місце займає символічна функція різних частин тіла. Наприклад, для українського народу *голова* – це символ розуму; духовного життя; управління, контролю; символ світу; символ Ісуса Христа; водночас – символ зневаги. Для російського народу *голова* – символ людини як такої, а символом управління і контролю виступає *рука*.

Просторовий культурний код пов'язаний із членуванням простору. Маємо зауважити, що просторовий код важко відокремити від соматичного коду культури саме у тій частині, яка стосується устрою світу, оскільки окремі антропоморфні метафори (що первинно належали соматичному коду) «обслуговують» просторовий код, засвідчуючи певне членування простору. Поглянемо, як же соматичний код нашаровується на просторовий і визначає просторові уявлення людини і структурування навколишнього світу. Наведемо декілька прикладів

Під рукою (укр.) – у межах досяжності; людина може користуватися предметом, не змінюючи своє місцезнаходження у просторі (*це завжди повинно бути під рукою*).

«Рукой подать» (рос.) – недалеко, близько, зовсім поруч; людина може швидко дібратися від початкового пункту проходження до кінцевого (*«Мне от Брайтон-Бич до Дерибасовской через океан подать рукой»*).

«На две крачки» (болг.) – близько, поруч; предмети розташовані недалеко один від одного (*приближавам на две крачки*).

Гадаємо, саме тепер ми повинні розглянути просторову модель світу, створену людиною, тобто спробуємо розібратися у тому, як виглядає окультурений людиною простір. Із приводу цього слід відмітити, що окультурення людиною навколишнього середовища і в філогенезі (процес історичного розвитку світу організмів), і в онтогенезі (процес історичного індивідуального розвитку організмів) відбувається паралельно із усвідомленням категорій «свій» світ та світ «чужий».

Російський вчений-лінгвіст В.Красних [136] з цього приводу подає загальну структуру світу.

1. Внутрішній світ людини, те, що знаходиться в середині самої людини й обмежується тілесними межами; саме тут дуже важливим є соматичний (тілесний) код культури, оскільки універсальними одиницями вимірювання простору з давніх часів були параметри людського тіла. Оскільки внутрішній світ знаходиться у середині тілесної оболонки, і є місцем (локусом) думок, почуттів, емоцій тощо, то головну роль тут відіграють різні органи та частини тіла людини, головними з яких є *серце і душа* як локус відчуттів. Наприклад:

Укр. мова	Рос. мова	Болг. мова
серце радіє,	в сердце закралась	сърцето ми се свива
розквітати серцем,	тревога,	(серце стискається),
	в сердце	притискам до сърцето
	шевелинулась	(притискати до серця),
	жалость,	
гарно на серці,	больно серджу,	на драго сърце
		(з задоволенням),
потеплішало на серці,	разделитъ сердце,	не ми е по сърце
		(мені не до серця),
вливати душу,	открыть душу,	отворити душу,
краяти душу,	заглянуть в душу,	завирити
		(заронити) у душу,
за душею ні копійки,	голая душа,	у дну душе,
брехати душею,	кривить душой,	судити по души.

2. Фрагмент зовнішнього за відношенням до людського тіла світу, який є «власністю» людини, входить у її власний простір, створюючи при цьому особисту зону, яку, наприклад, можуть окреслювати руки людини. Наприклад:

Укр. мова	Рос. мова	Болг. мова
<u>Відстань між кінцями розтягнутих великого та середнього пальців:</u>		
п'ядь, п'єдь, п'єда;	пядь великая;	педята.
<u>Відстань між кінцями розтягнутих великого та вказівного пальців:</u>		
хрома п'єда;	пядь малая;	чеперек, чепарог.

Товщина вказівного пальця:

перст; перст; пръстът.

Відстань від ліктя до краю пальців:

лікоть; локоть; лакът.

Відстань від п'яти до пальців ноги:

ступня; стопа; стъпки.

Довжина одного кроку:

крок; шаг; крачка, разкрач.

3. Фрагмент зовнішнього світу, що виходить за межі особистої зони, але усвідомлений як *близький, свій, рідний*. Цей світ історично пов'язаний у першу чергу з рідною землею. Наприклад у свідомості українця *рідний край – це земний рай, рідна земля (сторона) – мати, чужа – мачуха*.

4. Фрагмент зовнішнього світу, який сприймається й усвідомлюється як *чужий, ворожий*. За межами свого світу починається світ чужих. *Чужий світ* знаходиться, як правило, далеко: укр. – *у далеку сторону, з далекого далека, острів з далеким і невідомим, в далечині*; рос. – *«за тридцять земель», «в тридев'ятом царстві», «в тридесятом государстві»*; болг. – *«далече», «далечина», «далекичко»*. Для українця чужа країна (чужина) асоціюється з чужими (небатьківськими) звичаями, законами (*чужа чужина – не батьківщина*), з незвичним докільлям (*на чужій стороні і весна не красна; на чужині і сонце не гріє*). Інакші обставини життя, відстань роблять людину самотньою, відірваною від родини, рідної землі, від вітчизни, отже, сиротою (*як заїде на чужину, то хоч бородатий, а сирота*). Чужий ритм, відмінне світосприйняття, а тим самим і незвичне пульсування життєвої енергії вселяє тугу (*Ой гай, зелений гай!*; *Чужа країна, невесела година*), порушує душевну рівновагу (*Болить в мене голова, що чужая сторона*), звідси розпач і заклинання (*Не дай, доле, в приймах жити, а на чужині гинути*). Тому чужину українець порівнює із домовиною (*На чужині, як у домовині*). І врешті, ідентифікація себе зі своїм краєм (країною, етносом), усвідомлення власного «я», частково етнічного «ми» стають мірилом найвищих моральних цінностей, що, зрештою, виливається у високі патріотичні почуття укр. *«Краще в рідній країні кістками полягти, ніж на чужій слави досягти»*; рос. *«Лучше дома иметь половину, чем целое на чужбине»*.

Межі особистої зони проходять по тій лінії, яку можуть провести руки. Таким чином, ця зона утворює півколо – овал. Те, що знаходиться за спиною людини, їй вже не належить. Ця сфера знаходиться за зоною видимості, за зоною тактильного, візуального контакту, у зоні недосяжності. І якщо вона невидима і недосяжна, то вона непізнана, незрозуміла і небезпечна. Саме тут спостерігається перетинання зі світом чужих, світом мертвих. Окрім цього, ці ж просторові відношення, як ми вже побачили, переносяться на відношення часові.

Часовий код культури фіксує членування часу осі, відображає рух

людини по часовій осі, кодує буття людини в матеріальному і нематеріальному світі, проявляється у відношенні людини до часу. Наприклад, укр. *втрачати час, знаходити час, не зважати на час, обмежувати час*; рос. *проигрывать, выигрывать время, терять, находят время, тянут, убивать время* (звідси рос. *битый час*).

Предметний код культури стосується в першу чергу світу, пов'язаний із предметами, які заповнюють простір і належать навколишньому світу. Предметний код обслуговує окультурений людиною світ і тісно пов'язаний із духовним кодом. Так, продемонструємо це на поняттях укр. *хата*, рос. *«дом»*, болг. *«къща»*. Цей аналіз ми робили, використовуючи матеріали словника Т.Агапкіна, Л.Виноградова, А.Гури «Славянские древности», дослідження В.Колесова, матеріали тлумачного словника В.Даля, словника символів культури України за загальною редакцією В.Коцура, О.Потапенка, М.Дмитренка, дослідження А.Данилюка «Українська хата» та матеріали енциклопедичного словника А.Стойнева «Българска митология».

«Для українця, – відзначає А.Данилюк, – хата була Всесвітом, місцем на землі, де усе рідне, звичне і незвичне... Недарма наявність власної оселі виводила людину на певну сходинку громадського визнання, означала, що вона працююча, клопочеться про прихисток і достаток своєї сім'ї... Хата надавала людині не тільки притулок від непогоди, але й створювала їй умови для повсякденного існування, де відновлюються сили, визріває натхнення [86]».

«У родовому побуті, як пише В.Колесов [119], *«дом»* – це люди, що його населяють. Пізніше, на Русі в образі *«дома»* було уявлення про господарство, тобто про майно і багатство, матеріальне забезпечення роду» В основі такого народного уявлення про *«дом»* лежить не поняття про будівлю, а поняття про щось створене, постійне та спільне для усіх *«своїх»*, кого об'єднує дах цього *«дома»*. Ще пізніше *«дом»* – будівля, де постійно живуть певні люди, зберігають там своє майно і приховують своє приватне життя. Із цього приводу В.Даль зазначає, *«Дом – рідний дах (кров), з усім господарством, з усім населенням, об'єднаним родинними стосунками [85]»*. Отже, поняття *«дом»* для росіян первинно було пов'язане із людьми, які у ньому жили.

Для болгар *«къща»* є символом людського тіла, мікрокосмоса. Вона уподібнюється житлу з п'ятьма вікнами (п'ять видів відчуття). *«Къща»* – це місцезнаходженням душі. А.Стойнев зазначає, що: *««Къща» – це уособлення роду, фамільних традицій. Окрім цього значення, «къща» є ще уособленням храму, Христової церкви [221]»*. У болгарському фольклорі *«къща»* є символом роду. Зв'язок із космічним простором здійснюється через віру і соціальний статусу, так, людина, яка не має власної оселі, засуджується суспільством.

Символіка хати для слов'ян багата і різноманітна. У давнину практично всі її елементи, окрім побутово-прагматичного, мали символічне

значення (див. фон слів: *ніч, поріг, вікно* тощо).

Таким чином, аналізуючи конкретні лексичні одиниці, ми знайшли відповіді на запитання поставлені раніше: ми рухаємося по осі часу і простір та предмети у просторі тісно пов'язані у нашій свідомості.

У своєму дослідженні ми звернулися ще до одного культурного коду – біоморфного, який на нашу думку має не менш важливе значення для вирішення поставленої проблеми. Біоморфний культурний код пов'язаний із живими істотами, які населяють навколишній світ. Цей культурний код відображає уявлення людини про світ тварин, про рослинний світ та про світ бестіаріїв, який знаходиться у зоні, де перетинається із двома названими попередньо світами. Цей код насамперед пов'язаний із етнічними стереотипами.

Розглянемо на прикладах як саме біоморфний код проявляється у мовній свідомості.

Укр. мова

Барвінок

1. Символ радісної життєвої сили, вічності усталеного буття, провісника весни та емблема викривальних сил; невмирущої пам'яті про покійних; незайманості, цнотливості.
2. Назвали так через барвисті квіти рослини.
3. Прикраса ритуальних предметів (купальське дерево, весільні деревце, коровай, прапор, поховальні предмети).

Русалка

1. Русалки – дівчата, що утопилися у воді або були утоплені мачухою. Побутувала думка, що русалками ставали люди, які помирали на Русалчин Великдень. Русалки живуть в озерах, річках, водоймищах.

Рос. мова

Гроб-трава

1. Символ невмирущої пам'яті про покійних; емблема викривальних сил.
2. Виріс на залишках мертвого тіла юнака.
3. Оздоблення ритуальних предметів (труна, хрест).

Русалка

1. «Русалки» – дівчата, що утопилися у воді або були утоплені мачухою. Вони живуть у річках і озерах.

Болг. мова

Самодивско цвете

1. Символ життєвої сили, вічності усталеного буття.
2. Проріс через череп убитої змії.
3. Прикраса для весільних речей (одяг молодих, коровай, прапор).

Сладка-медена

1. «Сладка-медена» – істота, яка живе у горах, лісах, печерах, ямах, під землею, у гірських озерах. Їх приносить (створює) вітер.

2. Русалки – вродливі дівчата, що мають довге пляне волосся і ноги. Як зазвичай, русалки не мають одягу, взуття.

3. Русалки чудовим співом заманюють юнаків та дівчат, затягують їх у воду і залоскочують.

Бджола

1. Символ Великої Богині; першопочатку світу, безсмертя; чистоти душі, творчої діяльності, влади; працьовитості, невтомності.

2. У легендах виступає на боці Бога проти злого духу як провісниця весни. Важливий елемент Світового дерева.

2. «Русалки» – вродливі дівчата, що мають довге зелене волосся і риб'ячий хвіст. Як зазвичай, русалки не мають одягу.

3. «Русалки» чудовим співом заманюють юнаків та дівчат, затягують їх у воду і залоскочують.

Пчела

1. Символ святості, безсмертя; творчої діяльності, влади; працьовитості, невтомності.

2. Виступає на боці Бога проти злого духу, з'явилася із божих сліз.

2. «Сладка-медена»- дівчата, які мають довге золотаве волосся і крила за спиною. На головах мають корони і сукня прикрашена пір'ям.

3. Якщо цих істот хтось ображає, то вони викрадають дітей, віднімають тінь у людини, іноді вбивають поглядом.

Пчела

1. Символ магічної сили проти зла, хвороби в образі Шарки (чуми).

2. Благословенна від Бога комаха, що першою з'явилася на землі.

Останнім із нашого списку кодом культури, на який фактично «працюють» усі, розглянуті нами коди, – це духовний код культури. Саме він містить у собі моральні цінності та еталони, а також пов'язані із ним базові опозиції культури, такі, як, наприклад: «добро – зло», «добре – погано», «доля – недоля», «правда – брехня», «багатство – бідність» тощо. Цей код пронизує все наше життя, обумовлює нашу поведінку та будь-яку діяльність, визначає оцінки, які ми даємо собі та навколишньому світу. Розглянемо на прикладах, як духовний код проявляється у мовній свідомості трьох народів (українського, російського, болгарського).

Укр. мова

Багатство

1. Достаток земних благ пов'язували з уявленням про Долю, прихильність Бога, душ померлих предків, демонологічних істот.

Рос. мова

Багатство

1. Достаток земних благ пов'язували з уявленнями про Долю, вдачу, прихильність Бога, предків та ін.

Болг. мова

Багатство

1. Достаток земних благ пов'язували з уявленням про Орисицу, прихильність Бога та інших сил.

2. Багатство це:
худоба, урожай
збіжжя і плодів, золото,
срібло, гроші.
3. Вірили: хто
волохатий, той багатий,
а голий – вбогий.
Вірили, якщо нести
немовля із церкви на
вивернутому кожусі або
молодих перед тим, як
йти до церкви садовити
на такого ж кожуха, то
буде багатство.
4. Символи багатства:
гроші, земля, зерно,
хутро (овеча шерсть),
овечий кожух, прядиво.

2. Багатство це:
худоба, урожай збіжжя
і плодів, риба, хутро,
срібло, золото, гроші.
3. Вірили, коли
вмиватися у Великий
четвер водою, в якій
лежали монети або
носили у гаманцю горіх
із двома ядрами, то
будеш багатий.
Наряджали молоду,
оздоблюючи одяг
монетами.
4. Символи багатства:
овечий кожух, волосся,
гроші, бджоли.

2. Багатство це:
кози, вівці, урожай
кукурудзи, плодів,
золото, срібло, гроші.
3. Вірили, коли
побачиш приліт
першого журавля
або почуєш перший
грім то, буде багатий
рік. Якщо курка несе
яйця з двома
жовтками, то буде
багатство у домі.
4. Символи багатства:
гроші, дощ, грім, яйце,
комахи.

У підсумку до всього сказаного маємо зазначити, що коди культури утворюють систему координат, яка містить еталон культури, а також визначають метрично-еталонну сферу, яка бере участь у структуризації та оцінці матеріального світу.

Отже, мовні одиниці мають різний рівень культурної „наповненості” та культурної обумовленості. У роботі ми обмежилися зверненням до лексико-семантичного рівня мови, оскільки саме він у сконцентрованому вияві відображає національно-культурну специфіку. Багато дослідників, які аналізували способи зберігання мовою культурної інформації, основну увагу приділяють слову, а серед слів – іменам. Це закономірно, оскільки їм належить центральна роль у накопиченні та передачі культурної інформації. У свою чергу, «...мова, – за Е.Сепіром, – є вказівкою на розуміння культури», а «лексика – надзвичайно чутливим показником культури народу [52, с.243]».

У різні періоди перед дослідниками поставало питання: як назвати одиницю осмислення людиною світу, життєвих цінностей через призму мови. За визначенням В.Воробйова, такі одиниці називаються *лінгвокультуремами* – «... це комплексна міжрівнева одиниця опису лінгвокультурологічного поля. Вона являє собою діалектичну єдність лінгвістичного та екстралінгвістичного змісту. Саме ці одиниці дозволяють описати і вивчити мовні та національні картини світу різних народів [63, с. 96]».

В останній час найбільш активно в теоретичній та прикладній лінгвістиці використовується термін «прецедентність» та утворені від нього поняття. Поштовхом до цього служить введення Ю.Карауловим поняття *прецедентного тексту*, під яким він розуміє тексти, «...що мають значення

для особистості у пізнавальному та емоційному відношеннях і мають історико-культурну та країнознавчу цінність. Прецедентний текст не завжди вводиться повністю, частіше у стислому вигляді – переказом, уривком або натяком – семіотично (здійснюється процес текстової редукації) [114, с.216]».

Далі за поняттям прецедентного тексту вводиться поняття *прецедентного висловлювання* (В.Костомаров, В.Бурвікова [130]), *прецедентного імені* (Д.Гудков, І.Захаренко [80]), *прецедентного феномена* та *прецедентної ситуації* (В.Красних, Д.Гудков, І.Захаренко, Д.Багаєв [137]).

Прецедент (прецедентний текст, прецедентна ситуація, прецедентне ім'я) виступає як певний зразок характеристик або вчинків, які утворюють моделі поведінки, того, що необхідно або навпаки, небажано робити. Так, наприклад, персонаж М. Коцюбинського у творі «Дорогою ціною» збирається тікати за Дунай, рятуючись від гніву пана, але має спочатку знайти Чорний шлях: – *Та мені аби на чорний шлях, а там уже якомсь воно буде... там напутять уже...* У зазначеному уривку *Чорний шлях* є прецедентним ім'ям, яке є індивідуальним і позначає одне поняття (шлях, який веде до гирла Дунаю, де після зруйнування Запорізької Січі 1775 року російськими військами частина козацтва, рятуючись від закріпачення, організувала Задунайську Січ). Під час вживання у мовленні цього прецедентного імені здійснюється апеляція до сукупності диференціальних ознак, наприклад: *Чорний шлях* – це шлях, який веде до порятунку від панщини; шлях, який веде від рідної землі, від усього дорогого, милого серцю людині; шлях, на якому організовувалися польовання, облави на втікачів; шлях, на якому часто гинули шукачі волі.

А.Вежбицька виділяє лінгвоспецифічні одиниці, які мають найважливіше значення для певної культури, і називає їх *ключовими словами* – «... слова з національно-культурним компонентом, які відображають свідомість людини певної національності, її ментальність... [53, с. 17]». На думку науковця, значення слів «... відображають і передають спосіб життя та спосіб мислення, характерні для певного суспільства (чи мовної спільноти), вони являють собою безцінні ключі до розуміння культури [53, с. 18]».

А.Вежбицька виділяє дві основні групи ключових слів, що стосуються духовної і матеріальної культури і зазначає: «... дуже важливо, що те, яке стосується матеріальної культури та суспільних ритуалів й установлень, стосується також і цінностей, ідеалів та установок людей, того, як вони думають про світ і про своє життя у цьому світі [53, с. 15]».

Ідея розуміння культур за допомогою ключових слів є, безумовно, плідною для шкільного навчання мов, зокрема, для наповнення соціокультурної лінії змісту мовних курсів. Перш за все, виникає необхідність дібрати, проаналізувати та класифікувати так звані лінгвоспецифічні слова, які є в одній мові, і яких немає в іншій, або вони суттєво відрізняються за лексичним значенням. Аналіз етнокультурозначої лексики української, російської та болгарської мов у зазначеному аспекті дозволяє виділити такі групи номінацій:

- матеріальна культура (національні символи, традиційне житло, господарське начиння, знаряддя праці, їжа та напої, національне вбрання, осередки громадського спілкування);
- суспільні ритуали та звичаї (сімейні звичаї та обряди, календарні свята й обряди, трудові обряди й свята);
- організація суспільства (сім'я, сімейна община, господарська діяльність, ремесла й промисли);
- знання про світ і природу (астрономія, метеорологія, демонологія, флора, фауна);
- кількість і рахунок (математика, метрологія);
- здоров'я людини та тварини (народні цілителі, хвороби);
- етикет (вітання, побажання (віншування), стосунки у сім'ї тощо);
- абстрактні поняття (доля, недоля, горе, щастя, правда, брехня, добробут, бідність тощо).

Для виділення національно-культурного компонента мови, як правило, у ролі індикатора потрібна інша мова, оскільки розбіжності між мовами найчастіше виявляються під час їх порівняльного вивчення.

Аналіз лексики у своїй роботі здійснюємо з огляду на те, що зміст інформації, яка закладена у певну лексичну одиницю, має два рівні. *Перший рівень* – понятійний: він включає у себе найважливіші, істотні відомості про предмет, які відповідають за його номінацію. Такий рівень змісту слова називається у лінгвістиці лексичним поняттям. *Другий рівень* – непонятійний, включає в себе додаткові відомості про предмет. Ця інформація відображає позамовні (екстралінгвістичні) відомості і називається фоновою. Тому другий рівень змісту слова називається у лінгвістиці лексичним фоном.

Лексичне поняття слова – «... це повний набір, сукупність поняттєвих сем, які забезпечують називання й упізнавання предметів чи явищ. Слово, називаючи певний предмет чи явище позамовної дійсності, не вказує всіх характерних ознак такого предмета чи явища; воно є ніби лексичним «айсбергом», у якому значна частина інформації про об'єкт позамовної дійсності прихована, невидима, зашифрована і знаходиться у свідомості чи пам'яті члена конкретної мовної спільноти [59, с. 42]». *Лексичний фон* – «...це вся сукупність непоняттєвих часток (сем), які стосуються слова, це той фіксатор інформації, індивідуальної чи суспільної, яка передається в актах комунікації [59, с. 43]».

Значення семантики специфічних лексем у формуванні національного світогляду, духовного світу людини зумовило необхідність об'єднання їх в окрему лексичну групу, яку вчені називають *етнокультурознавчою лексикою*. Етнокультурознавча, оскільки вона гетерогенна за походженням і є носієм семантики, що відображає специфічні риси культури певного народу, починаючи від матеріальних реалій і суспільних ритуалів до цінностей, ідеалів та установок людей та того, як вони думають про світ і про своє життя у цьому світі.

І.Голубовська [81, с.73], аналізуючи фактори породження національно-

самобутніх концептів (зовнішній світ, який безпосередньо сприймається етносом; національний спосіб мислення, національний менталітет), подає класифікацію *етнокультурознавчої лексики*, яка відповідає вимогам лінгвістики сьогодення:

1) перша група національно-специфічної лексики – номени реальних об'єктів зовнішнього світу:

- номени, які позначають однопорядкові для різних мов поняття, відмінні за ступенем деталізації і змістовим наповненням значень;

- номени, що позначають специфічні, унікальні для певного мовного ареалу поняття (безеквівалентна лексика);

- номени, що позначають близькі поняття різної прототипової віднесеності (еквівалентні слова з різним лексичним фоном);

2) друга група національно-специфічної лексики – номени концептів колективної етнічної свідомості:

- культурно-зумовлені слова-концепти, позначення абстрактних специфічних понять;

- номени, що містять оцінно-ціннісний конотативний компонент;

- слова, що належать до сфери міфічних категорій, породжених колективною свідомістю етносу.

Для нашого дослідження важливо було проаналізувати перелічені вище групи національно-специфічної лексики, оскільки однією із основних вимог до організації лінгвокультурологічної роботи над українською лексикою в школах з багатонаціональним контингентом учнів є добір етнокультурознавчої лексики.

Звернемося до характеристики *номенів, які позначають однопорядкові для різних мов поняття, відмінні за ступенем деталізації і змістовим наповненням значень*. Ця підгрупа лексичних одиниць пов'язана з поняттям семантичного «картування» світу, яке демонструє неоднаковість логіко-поняттєвої категоризації дійсності різними мовами. Особливості семантичного «картування» в різних мовах виявляються в різному ступені конкретизації та деталізації значень слів, що позначають однакові поняття; в невідповідності змістових обсягів співвідносних семантичних полів; у наявності лексичних лакун. У науковій літературі найпоширенішими прикладами різного членування об'єктивних сутностей виступають назви спорідненості, позначення кольорів, назви тварин і птахів, назви частин тіла людини, номени одиниць часу тощо. Наприклад, російському слову *аист* в українській мові відповідають три лексичні одиниці: *чорногуз, лелека, бусол*. Специфічною для різних мов є термінологія для позначення родинних зв'язків. Вона дуже детально розроблена у болгарській, кримськотатарській та багатьох інших мовах, причому значна частина лексики цієї тематичної групи суттєво відрізняється від тієї, що маємо в українській мові, навіть з урахуванням різниці, що існує між західними та східними варіантами української мови. Цікаво простежити різницю у найменуванні родинних зв'язків на рівні «брат – сестра». В українській і російській мовах ці назви

спорідненості звучать майже однаково: укр.: *старший брат, старша сестра*; рос.: *старший брат, старшая сестра*. У болгарській мові ці номени звучать дещо інакше: *бате батко* (старший брат), *кака* (старша сестра). У кримськотатарській мові – *агъа* (старший брат), *къардаш* (молодший брат), бо позиція старшого значно відрізняється (і за правами, і за обов'язками) від молодшого. Однак, у кримськотатарській мові відсутні окремі слова із значенням «двоюрідний брат», бо, з огляду кримського татарина, брат – це завжди брат, навіть, якщо він у другому чи третьому коліні. Для порівняння візьмемо той факт, що в китайській мові зовсім відсутні лексеми на позначення загальних понять брат, сестра.

Отже, логіко-поняттєва концептуалізація дійсності різними мовами є показовою для тополого-контрастивного вивчення: зіставлювані первинні номінації різних мов, відрізняючись ступенем деталізації та спеціалізації, характером вираження мовними засобами і не створюють особливого бачення світу.

Розглянемо номени, що позначають специфічні, унікальні для певного мовного ареалу поняття (безеквівалентна лексика) і які традиційно вивчалися в межах лінгвокраїнознавства. Національно-специфічна лексика, що складає цю групу, своєю появою завдячує дії екстралінгвістичних факторів, що зумовили її розподіл за тематичними групами позначень явищ природи, назв страв національної кухні, найменувань предметів побуту (одягу, меблів, посуду), назв споруд, позначень зброї, найменувань різних сфер суспільно-економічного життя (релігія, освіта, судочинство) тощо. Таким чином, позначення національно-специфічних реалій можуть бути виявлені в найрізноманітніших фрагментах лексичної системи мови.

Термін «безеквівалентна лексика» увів у науковий обіг Г.Шатков [261]. За його визначенням, це «.. лексичні одиниці будь-якої мови, які на певному історичному відрізку часу зовсім не мають готових еквівалентів у лексиці іншої мови [261, с.7]». В основу визначення вченим покладено формальний критерій: наявність чи відсутність еквівалентного словникового відповідника в іншій мові протягом певного часу.

Інше визначення національно маркованої лексики дав Л.Соболев, назвавши її терміном «реалія» і віднісши до цього розряду лексики «...побутові і специфічно національні слова та звороти, що не мають еквівалента у побуті, а отже, і в мовах інших народів [218, с.201]».

Л.Бархударов, досліджуючи загальні проблеми теорії перекладу, також торкається питань безеквівалентної лексики. Учений включає до її складу «... слова і стійкі словосполучення, які не мають ні повних, ні часткових еквівалентів серед одиниць іншої мови і поділяє її на такі групи:

- власні імена (у широкому розуміння – власні назви);
- так звані реалії (слова, що позначають предмети, поняття, ситуації, які не властиві практичному досвіду людей, що говорять іншою мовою – предмети матеріальної і духовної культури);
- випадкові лакуни (у вигляді слів), які не мають відповідників у

лексичному складі іншої мови [18, с.95]».

Слід також зазначити, що в перекладознавчій літературі термін „безеквівалентна лексика” використовується у широкому розумінні – як лексика, яка включає в себе і культурно насичені слова (реалії), і так звану власне безеквівалентну лексику. Так, С.Влахов і С.Флорін вважають, що є безеквівалентні слова у вузькому розумінні – це «... одиниці, які не мають з тих чи інших причин лексичних відповідників у мові перекладу [60, с. 34]».

Погоджуючись з деякими положеннями С.Влахова та С.Флоріна [60], В.Манакін [156] диференціює поняття «безеквівалентні слова» і «слова-реалії». На його думку, «Безеквівалентна лексика у широкому розумінні – це слова, що не мають однослівних перекладів в іншій мові, і слова – реалії як частина безеквівалентної лексики, що служить для позначення відсутніх в інших національних культурах предметів, а також понять, з ними пов'язаних [156, с. 165-166.]».

Дослідження безеквівалентної лексики в інтересах навчання мови почалися значно пізніше, на початку 70-х років ХХ ст. Для позначення слів, семантика яких містить національно-культурний компонент, вчені користуються різними термінами: «лінгвокраїнознавчі реалії» (М.Вайсбурд [44]), «країнознавчі реалії» (І.Вуйович [67]), «безеквівалентна лексика» (С.Верещагін, В.Костомаров [57]).

Безеквівалентна лексика являє собою системне утворення, бо у її складі вчені С.Влахов, С.Флорін, А.Волошина виділяють центр і периферію. Так, до центру вони відносять слова-реалії, а до периферійної системи – фонові слова.

Слова-реалії з'являються у мові разом із появою етнічно значущого об'єкта у культурі соціуму. Для виділення слів-реалій із загального лексичного складу, як правило, в ролі індикатора не потрібна інша мова. Слова-реалії мають внутрішнє розшарування на *власне слова-реалії*, *означальні слова-реалії* та *гіпонімічні слова-реалії*. Розглянемо ці слова на прикладах української лексики.

Так, до *власне слів-реалій* належать лексеми, які вказують на характеристику історичного життя, побуту, дають етноспецифічне усвідомлення світу, називають конкретні предмети матеріальної та духовної культури соціуму. Наприклад, *запаска* (шмат грубої вовняної тканини із зав'язками у верхніх кутах); *пшонина* (одна зернина пшона); *конюшинище* (поле, що було під конюшиною або засіяне нею); *вівсянка* (вівсяна солома); *дерга* (товсте і шорстке сукно, ткане з овчої вовни та пофарбоване у чорний або червоний колір).

Лексичні одиниці, які містять у собі характеристику етнічно важливого стану, дії або ознаки самих реалій дослідники виділяють як *означальні слова – реалії*. Наприклад, *знедолений, настовбурчений, напільний, сірячковий, чумацький; скубти, кортіти, квилити, бентежити, вовтузитися, виухати, глузувати* та інші.

Згадані власне слова – реалії та означальні слова-реалії можуть

вступати між собою у гіпонімічні відносини. У зв'язку з цим виділяються ще й *гіпонімічні слова-реалії* тобто лексеми, у значенні яких родове поняття розшаровується на ряд видових. Наприклад:

Пасхальне яйце

Крашанка -

пофарбоване куряче яйце, призначене для великодніх свят.

Писанка -

розмальоване великоднє куряче або декоративне дерев'яне яйце.

Мазанка

Ліплянка -

хата-мазанка з глини та обліпленого глиною хмизу.

Хворостянка -

земляна хата, зроблена з хмизу, обмазаного глиною.

Як бачимо, без знання безеквівалентних лексичних одиниць у їхньому не лише власне мовному, а й народознавчому змісті важко до кінця зрозуміти носіїв мови. Розглянемо це на прикладі художніх текстів українських класиків, які вивчаються за шкільною програмою. Наприклад, у Г.Квітки-Основ'яненка: «... *Настя стала роздавати із скрині усе добро, яке було: ... чи плахточку, чи запасочку, чи сорочку, чи хусточку, чи що-небудь, роздавала вбогим дівчатам та сиротам...*». У Панаса Мирного: «... *ось підвелася одна молодиця у чорній дерзі, підперезана червоною крайкою*». Подібними специфічними словами насичені численні приказки та прислів'я: «*Скочила з пенька плахта рябенька*», «*Кожух та свита – та й душа сита*», «*Гуляй, душа, без кунтуша*».

Отже, «... безеквівалентність лексем, – як підкреслює Р.Кісь, – пов'язана не тільки з етнолокальною унікальністю реалій на денотативному рівні, але й також із особливим способом «включеності» цих реалій у процеси повсякденної життєдіяльності й у відповідне соціокультурне середовище [116, с.209]». Безеквівалентна лексика є скарбницею для здобуття знань про країну, культуру і побут народу, мова якого вивчається. Тому, на нашу думку, у навчанні мови необхідно враховувати те, що слова відображають і передають спосіб життя та спосіб мислення, характерні для певного суспільства (чи мовної спільноти) та являють собою безцінні ключі до розуміння етнокультури.

Якщо слова-реалії відображають предметний світ етносу, то фонові лексичні одиниці фіксують своєрідність віддзеркалення об'єктивної дійсності у слові. Розглянемо *номени*, що позначають близькі поняття різної *прототипової віднесеності (еквівалентні слова з різним лексичним фоном)*.

Так, кожне слово має багатопланову «картину свого життя», яка відображає явища і предмети позалінгвістичної дійсності. Той факт, що в іншій мові існує лексичний еквівалент якого-небудь слова, зовсім не означає однозначності поданих слів. Найважливішими виявляються у таких словах позалінгвістичні плани, які можна порівняти; здебільшого вони не збігаються із позалінгвістичними планами іншомовних слів. Наприклад, українське слово *колыска*, російське слово *колыбель*, і болгарське слово *люлка* мають спільне лексичне значення. Проте навколо кожного з цих слів є свій ореол ознак, пов'язаних з предметом, названим цим словом. Схематично це можна зобразити так:

Укр. мова «колиска»

Рос. мова «колыбель»

Болг. мова «люлка»

Лексичне значення: невелике ліжко для снання і колисання дитини, яке в народі символізує безсмертя роду і родоводу; батьківщини, Батьківщини; зародження, виникнення життя; центру, першопочатку чогось важливого.

Фон

Фон

Фон

Укр. мова

Рос. мова

Болг. мова

1. Підвішене на мотузках до сволока.
2. Луб'яний кошик з дерев'яним дном.
3. Дерев'яна рама з підвішеним до неї полотняним мішком.
4. Оберіг немовляти від злих сил, оскільки його майстрували із священних порід дерев.

1. Стоячий предмет.
2. Переважно зроблене з дерева.
3. Дерев'яний предмет на округлих ніжках.
4. Майстрували із липи, берези, сподіваючись на цілющі властивості.

1. Носиться за плечима матері.
2. Велика торба з шерстяної тканини.
3. Велика домоткана торба із зав'язками на краях.
4. Одночасно така „люлка” слугувала і для перенесення.

Візьмемо для прикладу слово «місяць».

Укр. мова «місяць»

Рос. мова «месяц, луна»

Болг. мова «месецът, луна»

Лексичне значення: небесне світило, яке за народними уявленнями є персоніфікованою істотою, з якою пов'язано багато легенд, повір'їв та обрядів. Символ циклічного ритму часу; вічності; постійного оновлення; духовного аспекту світла у п'ятімі.

Фон (укр. мова)

Фон (рос. мова)

Фон (болг. мова)

1. Вірування, пов'язані із фазами місяця:

На молодий місяць слід підрізати косу дівчині, бо буде добре рости. Людина, що народилася на молодий місяць – була свіжою, веселою, з молодим обличчям все життя, а на старий – понурою і сумною. Повний місяць сприятливо впливає на дозрівання хлібних злаків. Місяць, що зменшується, асоціюється з можливістю невдач і псуванням плодів урожаю.

Коли «місяць намолоду», можна садити дерева та квіти або сіяти хлібні злаки. Якщо картоплю посадити на «в'єтхе» (місяць, який йде на зменшення), то вродить велика картопля, а якщо на «маладик», то – дрібна. Якщо «маладик» народився, коли йшов дощ, то ще півмісяця дощитиме. А якщо на «вето» йшов дощ, то буде весь місяць мочити землю.

У період на «новина, новдядо, нова свещ, млад месер» добре починати якісь справи; відбувати весілля; сіяти хлібні злаки. Період на «п'єлен месец, п'єлнеж». сприятливий для заготівлі дерева на будівництво нової хати, оскільки не будуть точити дерево жуки. У цей час квочкам підсилюють яйця; стрижуть овець.

2. Міфологічні сюжети, пов'язані із місяцем:

Місяць і сонце пов'язані родинними зв'язками: брат – сестра або чоловік – дружина. Відображені ці зв'язки у міфології, де чоловік виступає в образі Місяця, а дружина – в образі Сонця. Головним божеством тріади (Місяць, Сонце, Зорі) був Місяць.

У міфах Місяць – притулок для мертвих. Коли Місяць сходить з обрію, то стає царством мертвих. Місяць – головне божество тріади.

Існує дуже багато міфів про Місяць. Він народжений у шлюбі Неба і Землі та має сестру (брата) Сонце. Спочатку Місяць і Сонце мали однакову силу світла, але, у результаті їхніх сварок, батьки відбирають частину сили світла у Місяця.

М.Кочерган фоновими називає такі лексичні одиниці, «... які мають різні конотації (оцінні й емоційні відтінки), а також різні асоціативні зв'язки і зрідка ці відмінності зумовлені в самих реаліях [133, с. 172]». Наприклад, укр. *лебідь* і рос. *лебедь* символізують дівчину, однак укр. *лебідь* символізує ще жінку, молодицю, а інколи й батька; укр. *зозуля* і рос. *кукушка* – це вісниця, провідниця, однак укр. *зозуля* – ще й символ безпритульності, самотності, а також дружини, сестри, матері; укр. *калина* – символ краси, здоров'я, дівчини, дівочтва, любові, України, рос. *калина* символізує розлуку і невдале заміжжя.

А.Волошина фоновими лексичними одиницями називає ті «... одиниці, в яких на лінгвістичному рівні відбивається етнічно визначений кут зору на об'єктивну дійсність при спільності міжетнічних понятійних систем [62, с. 35]». Дослідниця звертає увагу на те, що «У фоневій лексиці віддзеркалюються гіперо-гіпонімічні відносини на міжмовному рівні. Під впливом закону лінгвальної економії ті самі явища або стани об'єктів навколишнього світу (матеріального й ідеального), поняття яких містяться майже у всіх етнокультурах, в одній із них фіксуються лексичними одиницями детальніше, аніж в інших [62, с. 35]». Наприклад, родові поняття *ліс*, зокрема *хвойний ліс*, яке відоме всім слов'янським культурам, набуває різного видового членування. В українській мові це поняття передається такими лексичними одиницями, як: *бір*, *хвойник*. Якщо взяти поняття *березовий ліс*, то можна побачити також видові членування: *березовий гай*, *березнячок*.

Термінологія на позначення фоновієї лексики перебуває у стані формування, проте вже визначилися деякі терміни:

– «самобутні слова» – самодостатні, своєрідні та специфічні лексичні одиниці, що вказують на особливі тенденції у розвитку мови. Наприклад, укр. *вітряк* передається лексиколізованим словосполученням російської мови *ветряная мельница*, а лексема *дармувати* співвідноситься з описовим

словосполученням *ничего не делать*. Самобутні слова виступають «... типом лексичних одиниць, які альтернативних паралелей не знаходять, бо спрямовують цілу мовну побудову, змінюють, утверджують і специфікують побудовані мовні основи [49, с. 4]».

– «Універби» – слова, які співвідносяться в порівнюваній мові з словосполученням. «Аналітичні номінативні одиниці виступають як єдино важливі або у складі синонімічних рядів поруч із універбами. Наприклад: *лівиця, ліва рука – левая рука; правиця, права рука – правая рука; хмаритися – покрываться тучами; провесінь – конец весны; напровесні – в начале весны, ранней весной* [37, с. 51]».

Критеріями виділення таких слів лінгвісти В.Ващенко, А.Поповський [48], Л.Бублейник [37], А.Волошина [62] вважають:

– детальнішу сегментацію однією лексичною одиницею, у порівнянні з лексичною одиницею іншої мови, об'єктивної дійсності: лексичну характеристику людини за її професією, родом занять, притаманну не тільки українському соціуму. Однак, саме для української етнокультури характерне визначення сімейно-родових взаємин безпосередньо через рід занять або походження старшого чоловіка у сім'ї (діда, батька). Наприклад, *війтенко* (син вйтів), *золотаренко* (син золотаря-майстра), *бондарівна* (донька бондаря), *бондаренчиха* (дружина сина бондаря); лексичну характеристику сімейно-родових стосунків, які складаються у людському суспільстві та переносяться етнічною свідомістю українців на світ живої та неживої природи. Наприклад, *ятлина, дятлина* (дитя дятла), *громовеня* (маленький грім або дитя грому), *сішненко* (лютий – син січня);

– відбиття у лексичній системі особливостей етнічної психічної будови, тобто наявність у мові великої кількості лексичних одиниць із емоційним, експресивним додатком до основного значення. Наприклад, *пикаличко, кінь-шкапа, черевички-шкарбани*.

Яскравими прикладами фонові лексики можуть послужити лексичні одиниці української мови, які характеризують предмет за різними ознаками. Наприклад, у характеристиці вола можемо виділити такі аспекти:

– за кольором – *барна* (темно-сірий віл), *бокшій* (чорний або сірий з білими боками), *диман* (темно-коричневий), *залізняк* (темно-червоної масті), *кешель* (рябий), *ляшок* (пісочного кольору);

– за формою рогів – *герун* (з короткими і тупими рогами), *кешуля* (із загнутими назад рогами), *козій* (роги розходяться у різні сторони ще й закручені), *козирьок* (роги розходяться майже горизонтально), *шуляк* (віл з опущеними рогами);

– за розмірами – *гостяк* (худий віл, якого важко відгодувати);

– за бровами – *брова* (віл з чорними бровами);

– за формою шиї – *пригористий* (з добре виділеною шиєю, на яку легко накидається ярмо);

– за ногами – *кодій* (віл з товстими ногами);

– за чистотою хутра – *мерха* (брудний віл);

– за ходою – *блиндарь* (віл з кривими ногами), *швейного* (віл, у якого задні ноги у колінах чіпляються одна за одну), *шмалко* (назва вола з швидкою ходою);

– за поведінкою – *бадя* (лінивий віл); *віник* (віл, який часто махає хвостом), *каплун* (хитрий віл) та інші.

Таким чином, родове поняття української мови *віл*, яке у російській та болгарській мовах відповідає слову *вол*, допускає досить роздрібнену сегментацію на ряд видових понять. А це, у свою чергу, говорить про те, що широке використання вола у господарській діяльності українців визначило появу значної кількості диференційованих найменувань. Отже, для українського етносу було важливим за тих чи інших обставин дати характеристику волові на основі зовнішніх ознак.

Навіть сама людина в українській етнокультурі може характеризуватися за своїм ставленням або схожістю до волів, наприклад, *волопас* (той, хто пасе волів), *забийняк* (зайвий віл у чумаків або зайва людина), *пропий-воли* (чумака, який пропив воли), *волистий* (подібний до вола), *волоокій* (людина, яка має випуклі очі).

Отже, велика кількість лексичних одиниць, за допомогою яких мовний код фіксує різні оцінні характеристики, вказує на своєрідність української лексичної системи, пов'язану з своєрідністю життя етносу.

Звернемося тепер до характеристики слів – культурних концептів (у класифікації І.Голубовської – це лексеми другої групи), які в будь-якій культурі є специфічними виразниками національного характеру і того сприйняття реального світу, що властиве певному етносу. Являючи собою унікальні поняття етнічної культури, концепти не тільки є невід'ємним атрибутом національних літератур, а й до цього часу постійно виникають у повсякденному мовному спілкуванні. Слова цього типу належать до *абстрактних національно-специфічних мовних концептів*, розуміння яких носіями іншої культури ускладнюється своєрідністю того культурно-історичного контексту, який ініціював їх появу в мові.

У межах російської лінгвокультурології реєстр слів – культурних понять (*душа, тоска, воля, судьба, удаля*) вже можна вважати більш-менш окресленим і частково дослідженим [53; 263]. Культурно зумовлені номени, які характеризують інші культурні ареали, ще чекають на дослідження. Так, безсумнівний дослідницький інтерес становлять українські концепти *серце, доля, лихо, воля, щирість*; болгарські – *сьдба, участ, скитане, обич*.

Наступну підгрупу номенів-концептів колективної етнічної свідомості становлять *лексичні одиниці, що містять оцінно-ціннісний конотативний компонент*. Відмінності мов, зумовлені своєрідністю культури, зводяться також ще й до своєрідності лексичних засобів, що виконують оцінно-ціннісну функцію. Проблемам емоційно забарвленої, експресивно-оцінної лексики присвячені роботи вітчизняних і зарубіжних лінгвістів: Ш.Баллі, В.Виноградова, О.Галкіної-Федорук, О.Потебні, Л.Лесиченка, М.Сердобинцева та ін.

До емоційно забарвленої лексики, передусім, відносять слова, що означають назви певних почуттів і є емоційними вже за своїм лексичним значенням: *щирість, жаль, гнів, ніжність, любов* та ін. Найбільш численною є лексика, забарвлення якої досягається шляхом додавання певних суфіксів – зменшеності, пестливості, зневаги: *бабуся, рученька, спатусеньки, дідуган, маришце*.

Емоційні за своїм лексичним значенням є також слова, що виражають позитивну чи негативну оцінку явищ і предметів дійсності або почуття й стан людини: *добрий, милий, жахливий; тяжко, сумно, гарно, прикро; кохати, ненавидіти, радіти*. Вони так само, як і попередня група слів, активно вживаються у художній і публіцистичній літературі для емоційного забарвлення мови. До такої лексики належить велика кількість емоційних синонімів до слів, позбавлених емоційного відтінку: *вдарити – бахнути, влупити та ін.* Чималу групу становлять і слова з відтінком фамільярності: *дурень, ледащо*, а також утворені від назв тварин і деяких страв: *віслиук, галушка*.

До емоційно забарвлених слів належать слова дитячого мовлення: *люля (ліжка)*, а також поетична лексика: *рута-м'ята, линути* тощо. Обмежену групу слів складають вульгаризми, іронічні та жартівливі слова: *жерти, розумник, жевжик*.

Для слів зазначеної групи є основоположним поняття конотації. Вивчення феномену конотації має тривалу історію як у зарубіжній, так і у вітчизняній лінгвістиці (Л.Блумфільд, Л.Єльмслев, О.Ахманова, М.Комлев, В.Говердовський). У лінгвістиці 60–70 років конотацію розуміли як додаткове емоційне співзначення слова, яке надбудовується над основним, предметно-поняттєвим. У «Словнику лінгвістичних термінів» О.Ахманової знаходимо таке визначення конотації: «Додатковий зміст слова (чи виразу), його супутні семантичні або стилістичні відтінки, які накладаються на основне значення й служать для вираження різноманітних, експресивно-емоційно-оцінних обертонів, які можуть надавати висловлення урочистості, жартівливості, невимушеності, фамільярності тощо [8, с.203-204]». У семасіології 70-х років здійснювалися численні спроби систематизації емоційних співзначень. Так, О.Ахманова розрізняла поняття інгерентної (внутрішньо притаманної слову поза контекстом) і адгерентної (тієї, що формується контекстом) конотації. М.Комлев виділяв уявлення, почуття, культурний компонент, компонент поля, рівень знання, світогляд як різні сфери конотації [121, с.105-130]. В.Говердовський, визначивши близько двадцяти видів конотацій, відносить їх до трьох основних сфер: внутрішнього світу людини (експресивно-оцінний тип), мови (контекстний тип), зовнішньої щодо мови дійсності (історико-культурний тип) [71, с.85]. Отже, ще в період 60-70 років сформувалося розуміння конотації як явища, що має спільний для носіїв мови характер, природа якого не обов'язково є суб'єктивною, що зумовлює важливість цього явища для комунікації в межах певного мовного соціуму і для міжкультурної мовної комунікації, оскільки

«...слова із конотативним змістом ...завжди апелюють до певного досвіду людини, який виникає внаслідок її виховання у певній культурі [58, с.78]».

До групи номенів-концептів колективної етнічної свідомості відносяться також *група слів із сфери міфічних категорій, породжених колективною свідомістю етносу*. Слова, що передають міфічні сутності, називають предмети та явища, які реально не існують, породжені етнічною мовною свідомістю тих чи інших народів. Такі слова відбиті в народному епосі, широко вживаються в міфах, легендах, переказах. Східнослов'янська та південнослов'янська міфологія пронизана образами добрих і злих духів:

Укр. мова	Рос. мова	Болг. мова
<i>дика баба</i>	<i>баба Яга</i>	<i>баба Шарка</i>
<i>лісниця</i>	<i>лешая</i>	<i>шаруля</i>
<i>баба</i>	<i>богинка</i>	<i>богинка</i>
<i>Ярило</i>	<i>Яровит</i>	<i>Руевит</i>
<i>Чорнобог</i>	<i>Чернобог</i>	<i>Черен бог</i>
<i>Білобог</i>	<i>Белобог</i>	<i>Бял бог</i>
<i>Мара</i>	<i>Марена</i>	<i>Мора, Мурава</i>
<i>Мокоша,</i>	<i>Мокошь</i>	<i>Мокош</i>
<i>тополя</i>	<i>береза</i>	<i>пеперуга</i>
<i>русалка,</i>	<i>русалка,</i>	<i>самовила, самодива, юда,</i>
<i>мавка,</i>	<i>мавка</i>	<i>видявка</i>
<i>нявка, бісиці</i>		
<i>вихор</i>		
<i>вій</i>	<i>вихорь-</i>	<i>вихрушка, сприн, вихр</i>
<i>вовкулака,</i>	<i>вихоревич</i>	<i>буняк върколак,</i>
<i>вовкун</i>	<i>вий</i>	<i>вурдалак</i>
	<i>волкодлак,</i>	
	<i>вовкулака</i>	
<i>доля, талан,</i>	<i>судьба, рок.</i>	<i>орисници, наречници, суденици, урешници.</i>
<i>вили,</i>		
<i>сужсениці.</i>		

Говорячи про специфіку мовної концептуалізації об'єктивної дійсності лексичним рівнем мови, не можна обійти символічне значення, асоціативне значення лексичних одиниць.

Лінгвофілософська природа символу хвилювала багатьох вчених. Так, В.Гумбольдт вважав, ніби все, що людина бачить навколо, вона сприймає тільки органами чуття, а «...справжня сутність речей ніде не відкривається їй безпосередньо; саме те, що сильніше за все запалює її любов, огорнуте непроникним покривалом; упродовж усього життя її діяльність зводиться до прагнення проникнути крізь цей покрив, її насолода – до передчуття істини в загадковому символі, до надії на можливість безпосереднього споглядання в інших стадіях його існування [84, с. 68]». Отже, інтерес до символіки – це

інтерес до внутрішньої сутності речей, до ідей та ідеалів, а символ можна сприймати як образ ідеї, який виник на багатозначності предметного чи процесуального змісту і закріпився як фігурант у процесі спілкування.

Дослідники зосереджували свою увагу на різних аспектах символіки. Так, О. Потебню цікавило виникнення символів. Зародження їх він вбачав у первинній образності слів, яка у процесі лексичного зростання мови часом затемнювалася, ознаки в кожному новому слові діставали якісь особливі відтінки. Учений вважав, що «...потреба відновлювати забуті власні значення була однією з причин утворення символів. Близькість основних ознак, що помітна в постійних тождественних виразах, була й між назвами символу й позначуваного предмета. Калина стала символом дівчини тому ж, чому дівчина названа красною; за єдністю основного уявлення вогню – світла в словах: дівчина, красна, калина [192, с. 206-207]».

На думку О.Потебні, символи виникали на ґрунті таких відношень: порівняння, протиставлення і причини. На основі порівняння виникли народнописанні символи, що вживаються як прикладки (*кінь-сокіл*), як орудний відмінок суб'єкта (*буду зозулею кувати*), як паралелізми (*дуб усихає, козак помирає*). Протиставлення символу найчастіше трапляються в українських народних піснях: (*Ой з-за гори кам'яної голуби злітають. Не знала розкошоньки, вже і літа минають*). Зміст протиставлення такий: політ голубів – радість, воля, розкіш, а літа жінки проходять і не дають розкошування, волі. Символи, що виникли на причинних відношеннях, поширені у заклинаннях, чаруваннях, забобонах, вони виступають як призвідники станів, подій, явищ (*чорна кішка, пугач, затемнення*).

М.Костомаров [131, с.41-72] розглядає символ як поняття художнього мислення, зокрема поетичного, акцентував увагу на національно-культурній та релігійній основі, вважаючи, що саме в них виявляється сутність національного духу, національна специфіка мови, народнопоетичної творчості, літератури.

Проте віджили стереотипи думки, що виникали на тлі неусвідомленого, поступово переходили в усвідомлені символи – архетипи. Колективна несвідомість людей породила архетипні образи, позалюдські, містичні, часом жахливі. Однак і їх поступово освоює людська свідомість, залучає до міфології, релігії, мистецтва, культурно обрамляє. К.Юнг з цього приводу пише: «...архетип являє собою той несвідомий зміст, який змінюється, стаючи усвідомленим і сприйнятним; він зазнає змін під впливом тієї індивідуальної свідомості, на поверхні якої виникає... У цих культурних утвореннях відбувається поступове шліфування сплутаних і жахливих образів, вони перетворюються в символи, все прекрасніші за формою і всебічні за змістом [265, с.86-87]». Це вже ті символи, якими користуються сучасні література і мистецтво.

Як зазначає М.Толстой, «...символічна семантика слова – лише відбиття символізації самого предмета, його концепту, образу [231, с.289]». Скажімо, предметна реалія «береза – рослина», що дістала назву *береза*, у

свідомості українця переростає у символізовану реалію (*береза – дерево-тотем, береза – мати козака, білокора береза, то дівчина – красуня, яка була неслухняною і через це втопилася, «береза» – старший ватаги колядників*).

У свідомості російського народу береза символізує інше і має певні кваліфікативні ознаки: *«берёза – священное дерево, берёзовый дух, высаживание берёзы в час рождение ребёнка, крепкая берёза – крепкий малыш»*. Для болгарського народу береза не має символічної семантики, оскільки це дерево дуже рідко зустрічається на території Болгарії, а тому в свідомості людей не переросла у символізовану реалію.

Як бачимо, особлива культурна конотація того чи іншого слова виникає на основі важливої соціальної ролі предмета чи явища, які позначені цим словом у рамках окремої національної культури. Важливо, що соціальна значущість референта розуміється не в суб'єктивному аспекті, а в соціально-типізованому як певна реакція носіїв мови на ті чи інші предмети і явища позамовної дійсності. Таку значущість референта закріплював фольклор, а літературні традиції зберегли її. У зв'язку з цим В.Жайворонок наголошує: *«...речовинний світ, як відомо, сприймається через його розуміння етносом і через відтворення його у рідному слові, тому ім'я речі часто свідчить про її призначення. Сприймаючи річ передусім як щось фізичне, людина одухотворяє її, а через одухотворення речей одухотворяє і себе [95, с. 56]»*.

Найбільші розбіжності слова-відповідники в різних мовах мають у семантичних асоціаціях, причому специфічні семантичні асоціації властиві не тільки лексемам, у значенні яких наявний національно-культурний компонент, а й звичайним нейтральним загальновоживаним словам на позначення речей і понять, поширених у всіх культурах. Скажімо, загальнолюдські предметні асоціації типу *місяць – ніч, сонце – день* в українському світосприйманні мають ще й такі асоціативні паралелі: *місяць – козацьке (бурлацьке) сонце; місяць – отець, зірка – мати, сонце – їх дитяток; сонце – батько, а місяць – вітчм*. У російського та болгарського народів бачимо теж додаткові асоціації, але вони пов'язані з іншою народною уявою, пор.: рос. *месяц – Тихон сударь, месяц – братец, месяц – дружок, позолоченный рожок, солнце – Настья его, звёзды – то детки их*; болг.: *месецът – бела погача (обрядовий хліб), слънцето – капка мед (краплина меду), звездите – златни пилета (золоті курчата)*.

Особливо національна специфіка асоціювання виявляється в реакціях-порівняннях: укр. *очі – як волошки, терен, вишні, озера, сонце, небо*; рос. *глаза – как бусы, искры, звёзды, небо, как у совы*; болг. *очи – теменужки, очици – както златните пчелици*. Саме національні асоціації зумовлюють вхідження тих чи інших слів до специфічних для кожної мови порівняльних звротів, наприклад, укр. *струнка, як тополя*; рос. *стройная, как берёза*; болг. *както тънка ела (пихта)*.

Семантичний реол слова не фіксується в лексикографічних працях, однак він значною мірою зумовлює реальне функціонування слова в певному

соціумі. Цей ореол зумовлений всією історією слова, його етносоціальним й етнокультурним контекстом. Як справедливо зазначає Л.Мкртчян, «...слово тисячами невидимих ниток пов'язане з літературними й культурними традиціями мови оригіналу. Слово живе в контексті речення, абзацу твору, в контексті всієї літератури, а, можливо, й цивілізації [170, с. 4]».

Ми здійснили вибірковий констатувальний експеримент з трьома групами реципієнтів – українцями, росіянами, болгарами. Їм було запропоновано такі слова: *барвінок, гарбуз, береза, виноград*, які дали різні асоціації. Так, слово *барвінок* в українців викликало асоціації *в'ється, барвистий, весна, журнал, вінок, хлопець, весілля*, у росіян – *похорон, могила, хвороба, ліс*, у болгар – *засіб від наврочення, чари, купіль, ліки*. Слово *гарбуз* в українців асоціюється, на відміну від росіян і болгар, не тільки з *їжею*, а й з *відмовою, сватанням, весіллям*. Слово *береза* викликає більш захоплюючі асоціації у росіян (*гай, дівчина, наречена, народження онука, Марійський край, марійці*), оскільки це дерево найбільш розповсюджене на території Росії. Для болгар слово *виноград* викликає такі асоціації (*1 лютого, Трифоновден, свято лози (Зарезан) цар лози, життя, вино, багатство, добробут*), оскільки виноградарство – одне із основних господарських занять болгарського народу.

Відмінності мов, зумовлені своєрідністю культури, зводяться ще й до своєрідності самого процесу спілкування в різних культурах. *Мовний етикет*, тобто мовна поведінка в певних ситуаціях, у різних культурах різна. Маємо на увазі правила мовного спілкування дітей з батьками, чоловіка з дружиною, господаря і гостя, вчителя і учня тощо. Так, зокрема, українське «*зі святом*» відповідає російському «*с праздником*», але відсутній аналогічний комунікативний відповідник у болгарській мові, де вітання звучить як «*честит празник*», що і на сьогодні зберегло значення «*почитаю*», «*оказываю честь*».

Українська етикетна формула «*просимо*» відповідає декільком російським, а саме: «*водите*», «*садитесь*», «*угощайтесь*», «*проходите*». Болгарська лексема «*заповідайте*», етимологічне значення якої – «*отдаю приказание*», може замінити російські формули «*пожалуйте*», «*извольте*», «*милости просим*», «*пожалуйте к нам в гости*». Такий вербальний етикетний текст може супроводжуватися паралінгвістичними ефектами (жестами, мімікою, рухами тощо), які у свою чергу теж можуть відрізнятися у носіїв різних мов, навіть споріднених. Скажімо, кивання головою на погодження і непогодження з чимось у болгар відрізняється від загальноприйнятих рухів головою у Європі.

Отже, українські лексичні одиниці, що передають національний колорит, національний менталітет, становлять досить неоднорідний шар. Окрім розглянутих нами раніше лексем, необхідно згадати ще і про словесні засоби, які необхідні для передачі звертань.

Звертання є одним із способів вираження етнокультурної специфіки мови. У звертаннях заковані звичаї, традиції народу, специфіка мовної

поведінки. Ввічливий зворот – це вислів, який здійснює соціально визначену модель культурної поведінки, це договір, прийнятий певним соціумом, який змінюється із зміною соціальних структур.

На думку Б.Зінкевич-Томанек [101, с.114-122], ввічливі звороти, будучи семантично спустошеними і нейтральними в національно-культурному плані, все ж віддзеркалюють національно-культурну специфіку мовної поведінки, яка є складовою частиною народних традицій, а отже, і культури.

Будучи характерним елементом мовленнєвого етикету, звертання, основна комунікативна функція якого – дейксис, виступає не тільки способом презентації референта (людини) в рамках певної мови, але й вказує, про яку мовну спільність йдеться: *добродію, добродійко, добродії* – в українців; *господин, госпожа, дамы и господа* – у росіян; *господине, госпожо, господа и госпожи* – у болгар; *pan, pani, panstwo* – у поляків.

Звертання становлять собою історичну категорію, і в кожному суспільстві вони детерміновані характером суспільних відносин. Так, в сучасній українській мові, як зауважує Н.Плющ, «... арсенал лексичних засобів вираження прямих звертань до незнайомої людини дуже збіднений [188, с.94]». У деяких мовах вибір і наявність форм звертання співвідноситься з певними соціальними параметрами комунікантів: походження, віку, соціального статусу, професії тощо. Українська мова не має усталених варіантних форм звертання, які б детально кодували вікові, соціальні відмінності, відмінності за походженням, наявна лише форма, що розрізняє членів мовно-соціальної спільності за статевою ознакою: *добродій, добродійка*.

Питання віднесеності звертання до безеквівалентної лексики залишається дискусійним. С.Верещагін і В.Костомаров [59] вважають слова-звертання позбавленими національно-специфічних особливостей. С.Влахов і С.Флорін [61] вбачають національну ознаку лише в деяких формах звертань і не в усіх існуючих мовах.

Учені Л.Русецька, З.Гетьман стверджують, що форми звертання виражають «...взаємні стосунки між людьми в певній спільності... У варіантних формах звертання знаходять своє відображення культурні цінності і норми мовної спільності [207, с.80 – 81]».

І.Нечуй-Левицький, досліджуючи світогляд українського народу, помітив, що народна уява українців прагнула до досконалого, естетичного, довершеного. Він зазначав, що «...у дейктичних формах *добродій (-ка)*, у яких яскраво експлікована внутрішня форма, зафіксоване генетично сформоване прагнення українців до добра, досконалих природних сутностей. У формах ввічливості відображене народне бачення, уявлення мовної спільності про людину, у цьому випадку, це той, що робить добро [172, с.62]».

Таким чином, сучасну формулу ввічливості в українському мовному соціумі можна, на нашу думку, віднести до безеквівалентних найменувань і

вважати семантично наповненою. Як бачимо, національний колорит розглянутих нами груп лексичних одиниць свідчить про очевидність кореляції між мовою та культурою, про можливість усебічного опису процесу чи якогось об'єкта, позначених тією чи іншою мовною одиницею, передусім як частини етнокультури, а отже, наведені нами факти свідчать про те, що ґрунтовне оволодіння мовою не можливе без ознайомлення з культурою народу – носія мови.

Для нашого дослідження було важливо у процесі навчання української мови в школах з багатонаціональним контингентом формувати в учнів фонові знання, оскільки вони є характерними для корінних жителів України і здебільшого мало відомі представникам національних меншин, що проживають на території держави.

На думку багатьох науковців, фонові знання належать не тільки до компетенції психолінгвістики, вони можуть бути об'єктом дослідження загальної філології, методики навчання мови, етнографії.

Фонові знання О.Ахманова визначає як «...обопільне знання реалій мовцем та слухачем, яке є основою мовного спілкування [8, с.498]». Накопичуючись у свідомості людини впродовж життя, фонові знання формують смисловий рівень комунікації. Як слушно зауважує Ю.Чарняк, «...важливою рисою, спільною для більшості випадків користування мовою, є застосування до тексту висловлювання попередньо накопичених знань для виділення умовиводів [253, с.173]».

Таким чином, фонові знання (вербальних і невербальних засобів) цілком необхідні для того, щоб спілкування людей, будь-яка взаємодія їх з метою обміну інформацією були успішними. Відсутність таких знань призводить до повного чи часткового нерозуміння тексту.

Наприклад, українські лексеми *дівич-вечір*, *гільце*, які утворюють лексико-семантичне поле, будуть семантично „порожніми” для носіїв іншої культури до того часу, поки вони не спробують зануритися в саму атмосферу українських звичаїв та обрядів, поки не стануть утаємниченими в їхній релігійний, символічний сенс, у внутрішню семіотичність і, зрештою, у сам їхній етнос. Проаналізуємо це на прикладах двох культур – української та російської.

Відомо, що *дівич-вечір* у домі нареченої відзначався особливою ліричністю. Дівчата-подруги завивали *гільце*, тобто оздоблювали вишневе деревце або гілку сосни барвінком, стрічками та букетиками колосків, виготовленими під час барвінкових свят. *Гільце* символізувало незайманість, красу та молодість. Разом із завиванням гільця виготовляли маленьку квітку або вінки для молодого і молодої як символ наречених. У росіян теж є подібний обряд, але він дещо відрізняється; відмінність виявляється у лексико-семантичному полі, яке містить такі лексичні та фразеологічні одиниці, як *красота*, *зорю окликать*. Дівчата разом із нареченою ходили вулицями з *красотой* у руках – невеличкою гілкою ялинки, яка була оздоблена стрічками, бантами. Коли сяє сонце, а потім ще й вранці вони

йшли «зорю окликать», тобто голосити, звертаючись до небесних світил та до природних сил, прощаючись з ними. *Красота* (гілка ялини) символізувала молодість, недоторканість нареченої, а голосіння – прощання з місцями, де пройшло її дитинство. З наведених прикладів можна зробити висновок, що лексико-семантичні поля мають різну етносемантичну наповненість.

Зокрема, часто спостерігається розбіжність у символічних значеннях, коли слово називає відомий і поширений у кількох мовах денотат, проте національна ознака криється в особливому символічному значенні. Так, зокрема, *верба* має суперечливе (часто протилежне) символічне значення. Для українського народу *верба* – це символ Космічного океану; Прадерева життя; надзвичайної працездатності; запліднюючої, родючої сили; пробудження природи, весни; засмученої жінки; вдівства; України, батьківщини. У російського народу *верба* символ швидкого росту, здоров'я, життєвої сили, родючості. Для болгар *върба* (особливо стара) – це прокляте, демонічне дерево, оскільки не давало плодів та затінку, але іноді верба (особливо у переддень «Врѣбници») символізувала «Христового Възкресение», її ставили перед іконами і сподівалися про захист від різних захворювань тощо.

Таким чином, зв'язок мови і культури, на нашу думку, має бути врахований у шкільному навчанні української мови, передусім, у роботі з лексикою. Досягнення комунікативної компетенції на основі ознайомлення з етнокультурознавчим мовним матеріалом потребує розгляду *етнолінгвістичних засад* вивчення української лексики у зіставленні з рідною мовою і створює передумови для виділення значного національно-культурного компонента мови. Опрацювання національно орієнтованого словесного масиву, у свою чергу, відкриває широкі можливості паралельного розгляду розвитку мови і народної культури, етнічного розвитку з урахуванням історичної долі нації в цілому та етнічних груп зокрема. Саме такий підхід до вивчення мови дає можливість ознайомлювати дітей з національною філософією, етикою, мораллю, які визначають національний характер, ментальність, основу якої становлять ідеї духовної досконалості, добра, честі, справедливості, милосердя.

Аналіз потреб лінгвокультурологічної роботи в загальноосвітній школі з багатонаціональним контингентом, який подаємо у другому розділі монографії, приводить нас до того напрямку сучасних етнолінгвістичних досліджень, який стосується вивчення мовної картини світу, мовної особистості, розуміння культур за допомогою національно-культурних вербальних стереотипів.

2.2. Психолого-педагогічні передумови збагачення мовлення учнів-білінгвів українською лексикою

Психолого-педагогічні засади засвоєння етнокультурознавчої лексики української мови у школах з російською мовою навчання визначаються

необхідністю цілеспрямованого педагогічного впливу під час одночасного функціонування двох і більше мов. Про це свого часу говорив Л.Виготський, зазначаючи, «... що у мовленнєвому розвитку дитини виникає багато труднощів, якщо вона перебуває у різномовному середовищі. Дитяча двомовність, яка розвивається стихійно і не має певного впливу виховання та навчання, веде до небажаних результатів [50, с.329]».

Лінгвокультурологічний підхід до вивчення української лексики у 5-6 класах шкіл з російською мовою навчання – це складний внутрішній процес, який містить сприйняття, розуміння, осмислення, узагальнення, закріплення, використання. Тому моделювання системи роботи з етнокультурознавчою українською лексикою та введення її до активного словника учнів неможливе без урахування досягнень психологічної науки.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що мовлення учнів 5-6 класів вивчене менше, ніж мовлення молодших школярів, дошкільників і дітей раннього віку. Що стосується мовлення учнів 5-6 класів, то переважають матеріали про оволодіння цієї категорії учнів мовними засобами (формами). Ряд дослідників відзначає недосконалість усного і писемного мовлення школярів (Н.Алгазіна, В.Голубков, Т.Ладиженська, М.Рожественський, І.Синиця та ін.). Психолого-педагогічна практика, представлена широким колом методичних рекомендацій, спрямованих на вдосконалення характеристик мовлення молодших школярів (М.Баранов, М.Вашуленко, І.Гудзик, А.Зимудінова, В.Капінос, Н.Скрипченко, О.Хорошковська та ін.). Низка наукових праць присвячена пошуку шляхів формування й удосконалення мовленнєвих умінь школярів різного віку в процесі навчання мови й мовлення (Л.Варзацька, Н.Гац, Л.Давидюк, Н.Пашківська, І.Холковська, І.Шаповалова).

Однак поки що відсутні психолого-педагогічні дослідження, присвячені проблемі вдосконалення й розвитку комунікативної компетенції (мовленнєвої та соціокультурної) школярів засобами безеквівалентної та фонові лексики, яка має у різних мовах розбіжності в семантичних асоціаціях, засобами мовного етикету та засобами звертання як способом вираження етнокультурної специфіки. Лексика, що належить до цього специфічного шару, досить часто зустрічається у навчальних текстах, однак її опрацювання недостатньо спрямоване на оволодіння національними стереотипами мовленнєвої поведінки і культурного спілкування у багатомовному та багатокультурному середовищі з урахуванням певних особливостей національного характеру, сприйняття світу.

Значний інтерес у психологічних дослідженнях становлять досягнення, пов'язані із розвитком значення слова в індивідуальній свідомості, які ґрунтуються на працях учених Л.Виготського, Ж.Піаже, О.Леонтьєва, С.Рубінштейна, Д.Ельконіна, Л.Божович, Н.Уфимцевої.

Повним лексичним значенням слова дитина оволодіває порівняно пізно. З цього приводу існують кілька гіпотез, щодо шляхів розвитку розуміння значення слова: диференціації, генералізації, паралельних процесів

диференціації та генералізації.

Є.Кларк, автор гіпотези диференціації, вважає, що дитина спочатку засвоює загальну ознаку значення слова, а потім більш специфічну. У працях Л.Виготського знаходимо гіпотезу генералізації, суть якої полягає в тому, що поняття, яке розвивається, проходить від однієї структури узагальнення до іншої. Учений виділяє три основні сходинки в утворенні поняття: синкрети, комплекси, поняття. Таким чином, слово спочатку є узагальненням найбільш елементарного і тільки згодом, у міру свого розвитку, переходить від елементарного до узагальненого, завершуючи цей процес утворенням відповідних понять. Дослідження І.Енгліна (автора гіпотези паралельних процесів диференціації та генералізації) присвячені проблемі розвитку лексики людини. Учений наголошує на тому, що розвиток значення слова у дитини йде по шляху від конкретного до абстрактного.

Слово засвоюється на рівні першої і другої сигнальної системи, тому існує необхідність враховувати цю двоплановість. Так, у психологічній структурі слова вчені виділяють дві сторони: чуттєву та змістову. На рівні першої сигнальної системи засвоюються тільки зорові та слухово-зорові структури слова, в результаті чого у свідомості людини виникає зоровий, слуховий, графічний та артикуляційний образи – це і є чуттєва сторона (зовнішня) структури. Саме тому засвоєння слова передбачає утворення в корі головного мозку зв'язків між зоровими, слуховими та руховими ділянками кори головного мозку.

Оволодіння словом на рівні другої сигнальної системи передбачає засвоєння не лише зовнішньої форми, а й його змістової (внутрішньої) сторони, *значення слова (семантики)* і формування *поняття*. Семантика слова являє собою складне утворення із трьох видів відношень: 1) до предмета дійсності; 2) до висловлюваного поняття; 3) до інших слів у системі мови. Розглянемо всі три види відношень.

На першому етапі засвоєння значення слова його звуковий комплекс співвідноситься з реальною дійсністю (предметом, явищем). У результаті такого співвідношення у мозку людини виникає предметне уявлення, що відображає предмет. У свою чергу відображення дійсного предмета стає мовним фактом внаслідок встановлення постійного й нерозривного зв'язку з певним звучанням, у якому реалізується слово. Однак для засвоєння семантики недостатньо встановити зв'язок між звуковим комплексом і певним предметом чи явищем дійсності. Необхідно, щоб слово було співвіднесено не прямо з предметом, а з цілим класом предметів, тобто стало поняттям. Саме ж поняття вміщує основні ознаки предмета чи явища, що виявляють його суть.

Л.Виготський вважає, що «...в той момент, коли дитина вперше засвоїла нове слово, пов'язане з певним значенням, розвиток значення слова не закінчився, а тільки почався; слово спочатку є узагальненням найелементарнішого типу, а в міру свого розвитку дитина переходить від узагальнення елементарного до більш високих типів узагальнення,

завершуючи процес утворення істинних і справжніх понять [51, с.142]». Успішне формування повноцінних понять залежить від поглиблення знань про реальну дійсність, оскільки в них відображаються результати пізнавальної діяльності людей, тому надзвичайно важливо розширювати кругозір дитини, поповнювати знання про навколишній світ.

Характеризуючи психологічні основи збагачення словникового запасу учнів, учені Н.Пашківська, Г.Іваницька, Л.Симоненкова вважають, що «...робота над лексикою значною мірою, ніж інші сторони навчання мови, ґрунтується на психологічних процесах, пов'язаних із пам'яттю [180, с.101]». Для нашого дослідження вагомими є висновки М.Жинкіна щодо необхідності введення «... поняття довготривалої пам'яті, за допомогою якої легше зрозуміти процес формування лексику в мозку людини [96, с.49]».

Важливо враховувати також особливості активної словесної пам'яті: ті слова, що частіше відтворюються, міцніше запам'ятовуються. Психологами встановлено, що процес утворення будь-яких навичок в умовах практичної діяльності здійснюється швидше, вони зберігаються довше, особливо за умови свідомого виконання дій зі словом. Таке розуміння суті збагачення словника учнів є важливим для нашого дослідження, оскільки робота над збагаченням мовлення вимагає чіткого осмислення, спеціального часу на уроці, специфічних прийомів і необхідно враховувати, що процес розвитку мовлення не є процесом кількісних змін, які виражаються у збільшенні учнівського словника й асоціативних зв'язків слова, а процесом якісних змін, стрибків, тобто це – явище дійсного розвитку, яке охоплює всі названі функції, сторони і зв'язки слова.

Звісно, така спрямованість вимагатиме ґрунтовних пояснень лексичного значення та використання у мовленні певного етнокультурознавчого слова аби кожен учень сприйняв не лише зовнішні ознаки, а й пізнав глибинний зміст лексичної одиниці, збагнув – принаймні в основному – народне бачення того чи іншого явища, що, зрештою, відображається у прямих і переносних значеннях слова. Тому одним із найважливіших моментів у збагаченні мовлення учнів є *розкриття смислового значення невідомих етнолексем і уточнення їх смислового значення*.

Для адекватного (правильного та доречного) оперування етнокультурознавчими лексичними одиницями у процесі навчання і в спілкуванні, у свідомості учня має бути сформована певна структура значення слова, причому важливо передусім спиратися на обговорення етнокультурознавчих текстів, а не на лінгвістичний аналіз.

Із цього приводу вчені О.Митрофанова, В.Костомаров, М.Вятютнев, О.Косенко, О.Степанова зазначають, що «...засвоїти лексичну одиницю – означає засвоїти структуру значення іншомовного слова на фоні рідного, оволодіти достатньою кількістю словосполучень, які розкривають семантико-граматичні ознаки слів, а сама організація словникової роботи, її продуктивність дещо залежить від того, настільки методика цієї роботи

відповідає не тільки лінгвістичним, а й психологічним і психолінгвістичним закономірностям [169, с.173]».

Не менш важливими для нашого дослідження є погляди психологів та психолінгвістів на механізм засвоєння слів-символів, які є невід'ємною складовою етнокультурознавчої лексики. Так, вченими-психологами (Л.Виготським, Н.Салміною, В.Зінченком, О.Леонтьєвим та ін.) встановлено, що діти починають сприймати символічні значення слів у старшому дошкільному віці (5-6 років). У Л.Виготського читаємо: «...найвищі функції сприймання, пам'яті уваги внутрішньо пов'язані з розвитком символічної діяльності дитини [51, с.186]». Символічна діяльність допомагає школярам контролювати поведінку, виробити власну позицію щодо навколишнього світу.

Засвоєння слів-символів – процес надзвичайно складний і динамічний, що впливає на все життя людини, однак механізм його розвитку до кінця ще не вивчений. Встановлено, що внутрішній досвід дитини впливає на сприймання символу і потребує постійного розвитку. Досягти його можна, працюючи над відтінками символічних значень тих самих слів у різних контекстах. Для цілісного сприймання та засвоєння символів необхідно враховувати і той факт, що учні засвоюють і накопичують лише ті символічні значення, які сприймаються як естетичні й етичні цінності.

Учені О.Митрофанова, В.Костомаров, М.Вятютнев, Е.Косенко, О.Степанова зазначають, що «...володіння мовою означає володіння і тим типовим набором асоціацій, які становлять асоціативну структуру слова. Автоматизм виникнення потрібного слова у процесі, наприклад, говоріння або письма припускає наявність у свідомості людини певного набору зв'язків цього слова з іншими. Лексичний матеріал закріплюється та засвоюється в основному завдяки зв'язкам, які виникають у процесі накопичення слів та значень. Завдяки чому підвищується і рівень упорядкованості в інформаційній системі учня. Чим ширші асоціації, тим стабільніший матеріал, який зберігається у пам'яті. Та недостатньо мати зафіксовані у пам'яті слова, фрази і правила їх поєднання, необхідно, щоб ці елементи були вчасно актуалізовані, об'єднані з іншими у мовленні, щоб необхідне слово виникло у свідомості в необхідний момент і у повній відповідності з думкою [169, с.172]». У засвоєнні рідної мови ці зв'язки з'являються паралельно з набуттям досвіду. А створення подібного запасу в учнів, що вивчають другу мову, вимагає спеціальної цілеспрямованої роботи, тим паче, що існують розходження асоціативних процесів у різних мовах.

Російські вчені О.Митрофанова, В.Костомаров в асоціативних процесах вбачають дещо більше, ніж специфічну форму репродуктивного запам'ятовування. Вони зазначають, що «...за ними (асоціативними процесами) виявляється процес цілеспрямованого поєднання понять і знаків як переплетення змістовних одиниць пам'яті з метою їх взаємозв'язку та структуризації. Оскільки механізми, які виникають тут, формуються через призму рідної мови і накладаються на його механізми, то іншомовні

асоціативні процеси мають протікати під час свідомого й цілеспрямованого використання асоціативних процесів, що вже існують у рідній мові, спиратися під час накопичення іншомовної лексики на ті логіко-значеннєві структури, які вже закріплені у пам'яті учнів [169, с.172]».

Розгляд асоціативних процесів як однієї із мимовільних форм психічної активності тих, кого навчають, дає можливість побачити у керуванні цими процесами один із резервів підвищення ефективності навчання української мови як другої. На прикладі навчання російської мови як другої О.Леонтьєв зазначає: «...маючи об'єктивні дані відносно типових або стереотипних асоціацій на слова російської мови, ми можемо використовувати їх у найрізноманітніших прийомах навчання – від складання словників до добору фразеологізмів, від установалення оптимальних способів семантизації до аналізу культурологічних проблем [149, с.37]».

Утворення асоціативних зв'язків відбувається за достатньої активності кори великих півкуль головного мозку, викликаючи кожного разу ряд асоціацій, що можуть бути неоднаковими у різних мовах, навіть, якщо основне значення слова у цих мовах збігається. Наприклад, укр. слово – *барвінок* (барвисті квітки); рос. – «*гроб-трава*» (рослина, яка виросла на залишках мертвої людини); болг. – «*самодивско цвєте*» (рослина проросла через череп убитої змії). Оскільки, етнокультурознавчі слова у кожній мові (у нашому випадку в українській, російській, болгарській мовах) мають свої відтінки значення, то кожне з поданих слів викликає своєрідні додаткові подразники і тимчасові зв'язки, які виникають у тому чи іншому випадку. На скільки багатший зміст слова, на стільки більше виникає з ним асоціацій.

О.Митрофанова, В.Костомаров, М.Вятютнев, О.Косенко, О.Степанова, А.Залевська [169] пропонують аналіз параметрів, які дозволяють згрупувати асоціативні реакції у три класи: когнітивний – він включає оцінки, які характеризують стимул як інформацію про якесь явище дійсності (*дядя – мужчина, родственник*); прагматичний – включає інформацію про суб'єктивну оцінку, суб'єктивну установку стосовно того чи іншого факту дійсності (*дядя – хороший, любимый, строгий*); системний, який включає реакції типу *дядя – тєтя*, при цьому види семантичного зв'язку між стимулом та реакцією можуть бути різними. О.Митрофанова, В.Костомаров додають до названих вище групу фонових характеристик, яка, на їх думку, істотна, наприклад, «...*чашка чаю, крепкий чай, пригласить на чашку чая* – у росіян; *пиала чаю* – у монголів; *красный, шоколадный чай* – в індійців; *чай с восходом солнца* – у японців [169, с. 173]».

Оскільки, засвоєння нових слів розпочинається з їх сприймання, то це може позначитися на тому, як воно закріпиться (і чи взагалі закріпиться) в лексиці учнів, перейде чи не перейде до їх активного словника. У цілому формування лексичних умінь і навичок здійснюється поетапно.

Щодо кількості етапів формування лексичних умінь і навичок існують різні точки зору. Найбільш доцільним, нам здається, виділення трьох основних етапів формування навички, виходячи з психологічної

характеристики дій учня – рецепції, репродукування і продукування; з обсягу висловлювання (рівень фрази / речення понадфразової єдності), що сприймає, репродукує або продукує учень; з якості навички, яку слід сформувати на цьому етапі, тобто характеру дій учнів із новим мовним матеріалом. Розглянемо їх щодо засвоєння етнолексем.

Перший етап (орієнтовно-підготовчий): учні знайомляться з новим етнокультурним лексичним матеріалом, що подається в ситуації, коли школярі виконують певні мовленнєві (в окремих випадках – мовні) дії за зразком або пам'яткою. Створюється орієнтовна основа як необхідна умова формування лексичної навички та здійснюється семантизація нових лексичних одиниць.

На другому етапі (репродуктивному) має місце автоматизація дій учнів з новим мовним матеріалом і новими лексичними одиницями в аналогічних ситуаціях мовлення, головним чином, на рівні фрази / речення (в окремих випадках – слова або словосполучення), на понадфразовому рівні – діалогічної та монологічної єдності.

На третьому етапі (продуктивному) має місце подальша автоматизація дій учнів із новим мовленнєвим матеріалом на рівні понадфразової єдності. Новий матеріал використовується разом з тим, що вивчався раніше, завдяки чому формується така якість навички, як стійкість, продовжується формування її автоматизованості та гнучкості. Здійснюється вдосконалення дій учнів з лексичними одиницями. Результат – ситуативне використання засвоєних лексичних одиниць під час висловлювання своїх думок в усній (говоріння) та письмовій (письмо) формах, а також контекстне розуміння лексичних одиниць під час читання та аудіювання. У цьому випадку маємо справу з мовленнєвими вміннями, які ґрунтуються на лексичних навичках, іншими словами, лексичні навички функціонують у мовленнєвих вміннях.

Слід узяти до уваги, що співвідношення вміння й навички у психолого-педагогічній літературі трактується по-різному. Так, А.Дмитрієв, Н.Тализіна розглядають навичку як один із рівнів в оволодінні дією на рівні уміння. Г.Люблінська, К.Платонов, Г.Щукіна вважають, що уміння і навички – дії різної природи й походження, до того ж уміння ніколи не може перейти в навичку. М.Львов навичку учнів з мови визначає, як «...автоматизовані дії, утворені в результаті довготривалих організованих вправ [155, с.119]». Є.Пассов навичку визначає як «...психічне новоутворення, завдяки якому індивід спроможний виконувати певну дію раціонально, з належною точністю й швидкістю, без зайвих витрат фізичної та нервово-психологічної енергії [178, с.102]». Термін „навичка” відбиває сам факт при звичаєності до певної дії, яка завдяки цьому виконується автоматизовано, без істотної участі свідомості в її регулюванні.

На нашу думку, у тлумаченні понять «уміння» і «навички» необхідно спиратися на уявлення про структуру діяльності, запропоновану в працях психологів Л.Виготського, П.Гальперіна, О.Леонтьєва, С.Рубінштейна та ін. Так, у характеристиці умінь і навичок О.Леонтьєв відштовхується від теорії

діяльності й визначає розуміння діяльності як «...послідовність окремих дій, кожна з яких має проміжну мету, підпорядковану загальній меті діяльності [150, с.71]», складає основу для визначення понять «уміння» і «навички». Учений визначає уміння як здатність виконувати ту чи іншу дію за оптимальними її параметрами, а навичку – як здатність здійснювати тим чи іншим чином окремі операції, необхідні для виконання дії.

Серед багатьох визначень поняття «уміння» відзначимо єдність науковців у тому, що воно є продуктом свідомої діяльності людини, здатністю продуктивно, із належною якістю та у відповідний час виконувати роботу (С.Рубінштейн [205]); системою прийомів, що забезпечують готовність і здатність людини свідомо і самостійно, з належною якістю й у відповідний час виконувати роботу в нових умовах (М.Казанський, Т.Назаров [110]); можливістю виконувати дію у відповідності до мети й умов, у яких людині доводиться орієнтуватися (Г.Усова, О.Бобров [238]); формою дії, практичної чи інтелектуальної, характерною особливістю, якою є чітке усвідомлення основи дії, її складу, структури (С.Жуйков [97]).

А.Кулько і Т.Цехмистрова в умінні та навичці вбачають спільну рису – готовність учня виконувати дію. Різницю між ними виявляють у процесі формування: «...уміння формуються шляхом виконання вправ у змінних умовах, коли дії переносяться у нову навчальну ситуацію. За умови вдосконалення вони не автоматизуються, а набувають якісно нових своєрідних відтінків і рис [142, с.38]».

У дослідженні ми дотримуємося концепції співвідношення умінь і навичок, прийнятої більшістю психологів, дидактів і методистів, які розглядають уміння і навички як такі, що мають різний рівень сформованості відповідних дій. Це різні категорії, кожна з яких повинна мати свою методику формування й розвитку.

За визначенням С.Шатілова, «...лексичні навички – це навички інтуїтивно-правильного утворення, вживання і розуміння іншомовної лексики на основі мовленнєвих лексичних зв'язків між слуховою та графічною формами слова і його значенням, а також між словами мови [260, с.27]».

Лексична правильність мовлення визначається сталістю лексичних навичок. С.Ніколаєва та К.Онищенко [173], беручи до уваги різні пласти лексичного матеріалу та рецептивний чи продуктивний характер відповідного виду мовленнєвої діяльності, наголошують на необхідності формування таких видів навичок:

а) *продуктивні лексичні навички*, тобто навички правильного вживання лексичної одиниці активного мінімуму в говорінні та письмі згідно із ситуацією спілкування й метою комунікації, що передбачає оволодіння такими операціями:

- виклик лексичної одиниці з довготривалої пам'яті, зовнішньо мовленнєве відтворення лексичної одиниці у потоці мовлення;
- миттєве сполучення відповідної одиниці з іншими словами, що

створюють синтагму і фразу за правилами лексичної сполучуваності;

б) *рецептивні лексичні навички*, тобто навички розпізнавання і розуміння лексичних одиниць активного і пасивного мінімумів під час читання та аудіювання;

в) *навички обґрунтованої здогадки* про значення лексичних одиниць, що відносяться до потенціального словника під час читання та аудіювання;

г) *навички користування різними видами словників* (двомовними, одномовними, тлумачними, перекладними, фразеологічними, тематичними, країнознавчими).

Беручи до уваги етнокультурознавчий шар лексичного матеріалу, ми вважаємо, що робота над словом передбачає формування лексичних навичок, серед яких виділяємо:

- засвоєння зовнішньої форми слова;
- співвіднесеність слухових і мовленнєвих відбитків етнокультурознавчого слова із зоровим образом предмета (це означає, що етнокультурознавче слово пов'язане з певним уявленням, світосприйняттям, функціонує на його основі);

- зв'язки етнокультурознавчих слів, що утворюють їх смислову будову (таких зв'язків у кожного слова багато, оскільки вони виражають функцію предмета, що певне слово позначає, якість предмета, його зв'язки з іншими словами);

- асоціативні зв'язки етнокультурознавчого слова з іншими словами;
- співвіднесеність етнокультурознавчого слова із ситуацією як системою взаємостосунків співбесідників.

Як бачимо, провідним виступає призначення етнокультурознавчого слова, бо саме воно несе основне комунікативне навантаження, тому і в мовленні воно виражає ставлення того, хто говорить, його емоційний стан, завжди використовується для вирішення певного мовленнєвого завдання. Тобто форма етнокультурознавчого слова і його значення марковані призначенням (функцією).

І.Зимня наголошує на тому, що «...у процесі навчання української мови як другої лексичні уміння учнів мають бути доведені до оптимального рівня досконалості, оскільки саме такий рівень забезпечує спрямованість уваги людини під час здійснення мовленнєвої діяльності лише на зміст свого висловлювання або того повідомлення, яке вона сприймає на слух або читає [100, с.157]».

Учені одностайно вважають що, для того, щоб досягти «рівня навички», мовленнєва дія має набувати таких якостей, як:

- *автоматизованість* – якість навички, що передбачає певну швидкість виконання операцій, що входять до дії, її цілісність і плавність, а також послаблення напруженості;

- *стійкість* – якість навички, що передбачає сталість до негативного впливу з боку інших автоматизованих дій;

- *гнучкість* – здатність включатися у новій ситуації та

функціонувати на новому мовленнєвому матеріалі.

Перелічені якості дозволяють навичці функціонувати у будь-яких ситуаціях мовлення та переноситися на будь-який мовленнєвий матеріал.

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури дав можливість уточнити психологічні особливості засвоєння слова і вказав на необхідність урахування асоціативних зв'язків слова, які, зокрема, важливо розглядати в культурологічному аспекті.

2.3. Лінгводидактичні орієнтири в опрацюванні української лексики учнями 5-6 класів шкіл з російською мовою навчання

Для успішної роботи над українською лексикою у порівнянні з російською та болгарською мовами важливо розглянути лінгводидактичні засади, на які має спиратися навчання.

Учені-методисти розрізняють загальну методика навчання мови, або лінгводидактику, поняття якої визначив і запровадив у науковий ужиток М.Шанський [258; 259], і звичайну, традиційну. О.Беляєв звертає увагу на те, що певний час термін «лінгводидактика» використовувався, по суті, як синонім до назви «методика мови», згодом виокремився на означення, головним чином, теоретичних основ методики рідної мови, що стосується змісту, форм, методів і засобів навчання. Щодо другої спорідненої мови, якою є в російськомовних школах українська мова, «...лінгводидактика, крім зазначених питань (тобто питань, якими займається методика рідної мови), досліджує характер білінгвальних явищ, ураховує вплив на якість навчання транспозиції й інтерференції і на цій основі вибудовує відповідні методичні рекомендації [20, с.21]». М.Вашуленко основним завданням лінгводидактики вважає «... усвідомлення наукових лінгвістичних понять і відбір їх відповідно до методичних принципів навчання». Учений зазначає, що «...ця наука зайняла проміжне місце між науковим і шкільним курсами мови [46, с.6]».

Залежно від обсягу і предмета дослідження згадані вище вчені пропонують терміни «методика» і «лінгводидактика» використовувати диференційовано й звертають увагу на те, що методика порівняно з лінгводидактикою займається вужчими питаннями, пов'язаними з вивченням окремих розділів і тем шкільного курсу мови, таких, наприклад, як будова слова, лексика, фразеологія та ін. Лінгводидактика, на думку вчених, розглядає більш загальні проблеми навчання мови, вона, крім педагогіки (дидактики), тісно пов'язана з мовознавством (соціолінгвістикою, лінгвокультурологією, діалектологією) та психологією, спирається на їх дослідження.

В.Кононенко, обґрунтовуючи засвоєння будь-якої мови через призму становлення і розвитку особистості, вживає термін етнолінгводидактика і зазначає, що «Етнолінгводидактика визначає принципи і прийоми вивчення

мови на основі етнокультурних, етнопсихологічних, етносоціальних даних з урахуванням результатів етнолінгвістичних досліджень...», має враховувати етнічний фактор як вихідний, самодостатній для вироблення потрібного обсягу знань, умінь і навичок учнів [122, с.5]». На думку вченого, без урахування впливу етносу на мову, у відриві від етнокультурних чинників, без опрацювання принципів формування національно-культурного компонента неможливо створити ефективну модель навчання мови.

Лінгвокультурологія забезпечує вихід за межі української культури, а це передбачає зв'язок роботи з українознавства, з вивченням історії, культури свого етносу та інших етносів (передусім тих, що живуть в Україні). Саме такий підхід до навчання української мови різномовних учнів дає можливість не тільки формувати їхню українознавчу компетенцію, а й враховувати у навчанні багатомовність, інтеркультурність (забезпечення контактів носіїв різних мов, представників різних культур, їх взаємодії та взаємозбагачення).

Одним із важливих підсумків дослідження методики навчання мови у ХХ столітті стало визнання того факту, що вивчення мови як у теоретичному, так і в прикладному аспектах має виявляти не тільки специфіку національної мови, а й специфічне для того чи іншого народу світосприйняття, його погляд і уяву, тобто національно-культурний фон.

Упровадженням в навчання російської мови лінгвокультурологічного матеріалу займалися російські вчені Є.Верещагін, В.Костомаров та ін. В Україні особливий інтерес щодо збагачення мовлення учнів етнокультурознавчою лексикою у школах з українською мовою навчання становлять методичні дослідження В.Тихоші, Н.Голуб, Т.Левченко, Т.Груби, Г.Грибан та інших. Проте до цього часу відсутні наукові розвідки з проблеми лінгвокультурологічного підходу до засвоєння української лексики учнями, які належать до різних етнічних спільнот і навчаються у школах з російською мовою навчання.

Лінгвокультурологічний підхід до вивчення української лексики у 5-6 класах шкіл з російською мовою навчання передбачає засвоєння мови як функціональної системи і вимагає під час організації процесу навчання орієнтуватися на загальнодидактичні та методичні (лінгводидактичні) принципи навчання мови. Обидві групи принципів становлять дидактичну основу навчання української мови. Перша група принципів стосується усіх навчальних предметів, але під час вивчення мови має певну специфіку, зумовлену її змістом. Друга група – принципи навчання мови – це «...своєрідні правила навчальної діяльності вчителя, шляхи взаємодії з учнями, це вихідні положення, на яких ґрунтується зміст навчання, використання методів і прийомів, побудова системи вправ, підготовка та проведення уроків мови [165, с.6]».

До загальнодидактичних принципів дослідники А.Текучов, О.Беляєв, М.Вашуленко, В.Мельничайко, М.Пентилок, Г.Передрій, Л.Рожило, А.Галетова, С.Караман відносять принципи *науковості, систематичності і послідовності, наступності, перспективності, зв'язку теорії з практикою*,

наочності, свідомості, доступності викладу. Усі ці принципи виступають не ізольовано, а в органічному взаємозв'язку, доповнюючи й обумовлюючи один одного.

На думку М.Вашуленка, «...*принцип науковості* є надзвичайно важливим у подоланні наявного розриву між навчальними програмами з української мови та сучасною лінгвістичною наукою [46, с.16]».

Побудова курсу навчання української мови відповідно до принципу науковості вимагає, щоб усі без винятку відомості, які здобувають учні з різних розділів науки про мову, співвідносилися з лінгвістичним уявленням про відповідні мовні факти. Однак це не означає прямого перенесення наукових положень до шкільного курсу. У відборі навчального матеріалу необхідно враховувати не тільки його наукову достовірність, а й ступінь висвітлення того чи іншого питання в самій лінгвістиці, відсутність суперечностей у його тлумаченні.

Як зазначає К.Плиско [187], у лінгводидактиці сформульовано основні вимоги до змісту навчання мови відповідно до дидактичного принципу науковості. Наведемо найважливіші з них для нашого дослідження:

- відбір достовірних відомостей про мову, які відповідають досягненням сучасної лінгвістичної науки;
- формування необхідних практичних умінь і навичок на основі лінгвістичних відомостей;
- розвиток у школярів навичок пошукового характеру;
- озброєння учнів доступними їм методами наукового дослідження;
- ознайомлення дітей з новими підходами до вивчення мовних явищ.

Застосування принципу науковості в роботі над лексикою передбачає формування у школярів уявлення про етнокультурознавчий шар словникового складу мови (еквівалентну, безеквівалентну лексику), основне лексичне значення слова, фонове значення слова, символічне значення слова; ознайомлення з новими лексичними одиницями (семантизація лексем); автоматизацію дій з новими етнокультурознавчими лексичними одиницями (контекстне розуміння значення та функціональної ролі лексем під час читання та аудіювання; конструювання і реконструювання словосполучень, речень з певними лексичними одиницями; ситуативне вживання засвоєних етнокультурознавчих лексичних одиниць під час висловлювання своїх думок в усній формі (говоріння) та письмовій формі (письмо)).

Принцип систематичності та послідовності, як і принцип науковості, має важливе значення, оскільки володіння основами науки передбачає насамперед засвоєння системи її понять. Основи науки вимагають, щоб кожен елемент навчального матеріалу логічно пов'язувався з іншим, виділялися у цьому матеріалі провідні поняття, встановлювалися зв'язки між ними, витримувалася системність. Це означає, що весь шкільний курс мови і кожен його розділ мають структуруватися і вивчатися як система послідовно розміщених і взаємно пов'язаних мовних одиниць. Принцип систематичності передбачає наявність такого комплексу, у якому навчальний матеріал

розміщено в логічній послідовності, що зумовлюється специфікою мовних категорій, існуючими між ними структурними зв'язками. Згідно з цим принципом у розділі «Лексикологія» спочатку вивчається слово та його основне лексичне значення, групи слів за значенням, далі – походження та функціонування слів.

М.Вашуленко [46, с.19] виділяє такі основні вимоги до змісту навчання у відповідності до принципів систематичності та послідовності:

- розміщення мовного матеріалу в системі, в логічній послідовності;
- дотримання системності у знаннях учнів;
- поступове розширення й поглиблення теоретичних відомостей з різних розділів науки про мову;
- виділення головних понять у вивчуваному матеріалі, встановлення зв'язків між ними.

Дотримання зазначених вище вимог важливе під час підготовки та проведення уроків, присвячених вивченню розділу «Лексикологія», оскільки вимагають чіткого розміщення навчального матеріалу, продуманої системи навчання.

Принцип наступності й перспективності передбачає раціональне використання набутих раніше знань, умінь і навичок під час вивчення нового матеріалу з мови й підготовку до свідомого сприйняття наступних тем. Це повністю відповідає загальнодидактичним вимогам про необхідність опори наступного на попереднє, а також обов'язково враховує логіку предмета. Зазначені вище принципи передбачають поповнення мовленнєвого запасу учнів з урахуванням засвоєного раніше в початкових класах і необхідність створення бази для словникової роботи в подальшому навчанні. Наприклад, ознайомлення із багатозначними словами у 5 класі відбувається на основі знань про слова, які мають декілька значень, що відомо молодшим школярам, а саме засвоєння теоретичних відомостей про багатозначні слова і формування основних лексичних умінь, пов'язаних із лексичним значенням слова є засадами для організації подальшої роботи над збагаченням словникового запасу школярів етнокультурознавчими словами. Учені вказують на важливість перспективного вивчення мови, що полягає в актуалізації знань з попередніх класів (у нашому випадку – початкових), які були зорієнтовані на наступний етап навчання як за змістом, так і методичними підходами до його реалізації.

Теорія, як відомо, сприяє глибокому осмисленню, закріпленню і засвоєнню знань, а тому вона має постійно супроводжувати практику. Саме тому таке важливе місце відводиться *принципу зв'язку теорії з практикою*. Він передбачає встановлення правильного співвідношення теорії з практикою у викладанні української мови, добір таких тренувальних вправ, які б давали змогу учням закріплювати здобуті знання, а також формувати необхідні практичні вміння, долати розрив між знаннями про мовні факти і вмінням їх знаходити у текстах та самостійно вживати в мовленні. Відповідно до цього принципу деякі теоретичні відомості та додатковий матеріал подається у

структурі вправ. Принцип зв'язку теорії з практикою для нашого дослідження виявляється в тому, що вивчення етнокультурознавчої лексики у школах з російською мовою навчання зумовлене життєвою потребою, намаганням учнів саме через мову пізнати український народ, його культуру, ментальність, спосіб життя, здійснювати обмін духовними цінностями. Реалізація цього принципу можлива під час такої організації процесу навчання, коли здобуті знання на уроках мови знаходять прямий практичний вихід.

Як зазначає К.Плиско у праці «Принципи, методи і форми навчання української мови», «...для того, щоб учні постійно відчували зв'язок теорії з практикою, потрібно правильно встановлювати співвідношення між теоретичним і практичним матеріалом, визначаючи сукупність ознак тієї чи іншої категорії, що підлягає засвоєнню, і, разом з тим, намічаючи коло практичних умінь і навичок з певної теми [187, с.33]».

Принцип наочності тісно пов'язаний з іншими загальнодидактичними принципами, оскільки реалізація його дає змогу в доступній формі викласти лінгвістичні відомості й свідомо їх засвоїти. Як відомо, в пізнанні має місце чуттєве й абстрактне мислення: якщо перше відображає лише зовнішній бік явища, то друге заглиблюється в його сутність. Мова функціонує у двох формах – усній і писемній, а тому чуттєво сприймається органами слуху й зору. Слухові та зорові відчуття викликають слухові та зорові враження, які у дітей дуже стійкі й полегшують сприймання мовного матеріалу, його осмислення й запам'ятовування.

З цього приводу Т.Ладигенська зазначає, що «... використання різних видів наочності (записи на дошці, таблиці, схеми, картини, підручники, технічні засоби) сприяє не тільки оволодінню абстрактними поняттями, й активізації уваги, спостереження, мислення й емоційного сприйняття мовних явищ, а й розвитку мовлення учнів [145, с. 21]».

Свідомість навчання допомагає уникнути формалізму у роботі з мови, забезпечити повне розуміння дітьми навчального матеріалу. *Принцип свідомості* вимагає зрозумілого викладу матеріалу, урахування особливостей психології засвоєння учнями фактів мови й формування мовленнєвих навичок. На думку О.Беляєва, «...учитель повинен прагнути до того, щоб діти під час пояснення нового матеріалу зрозуміли його суть і практичне значення, усвідомили необхідність вивчення [21, с. 9]».

Важливий загальнодидактичний *принцип доступності* спрямований на забезпечення свідомого сприймання школярами мовного матеріалу, вимагає врахування вікових можливостей кожного з них. Це означає, що зміст мовного матеріалу не має бути надто ускладненим або навпаки спрощеним. Правильно розв'язати цю проблему допомагає сучасне трактування принципу доступності, в основу якого покладено принцип розвивального навчання, висунутий Л.Занковим. Цей принцип вимагає, щоб зміст завдань знаходився у зоні найближчого розвитку дітей, тобто був реально здійснюваний, але водночас викликав роздуми, міркування, сприяв розвитку.

Принцип доступності потрібно послідовно здійснювати у відборі дидактичного матеріалу, щоб якнайтісніше пов'язати теорію з практикою. Так, етнокультурознавча лексика, з якою учні знайомляться на уроках мови, має добиратися з урахування вікових і розумових особливостей дітей. Принцип доступності разом з іншими принципами (свідомості, активності, міцності та ін.) визначає вибір методів і прийомів навчання. Завдання вчителя полягає у тому, щоб складне явище зробити доступним для розуміння. Для цього необхідно вміло використовувати набуті знання і на їх основі давати нові відомості, встановлюючи зв'язки між явищами, які вивчаються.

Одним із загальнодидактичних принципів є *реалізація міжпредметних зв'язків*. Значну увагу цьому принципу приділяють такі українські та російські вчені, як І.Бугайов, Ю.Мальований, С.Гончаренко, М.Скаткін, Є.Верещагін, В.Костомаров. Педагогічна наука розглядає ці зв'язки як складову, вияв принципів дидактики – системності й послідовності, що тісно пов'язані з іншими принципами.

Принципу міжпредметних зв'язків приділяють значної уваги у викладанні мови й літератури. Він забезпечує засвоєння етнокультурологічної лексики на основі аналізу текстів, що розглядаються на уроках літератури, історії тощо. Це сприяє збагаченню мовлення, розвитку уміння бачити усі відтінки значення слова, формуванню системного мислення школярів.

М.Стельмахович додатково виділяє ряд принципів, які відносять до загальнодидактичних. Це «народність, природовідповідність, гуманізм, культуропровідність [220, с. 48]».

Для нашого дослідження важливим є *принцип культуропровідності*. Він передбачає, що вивчення етнокультурологічної лексики забезпечить культуру використання українських лексем в усному та писемному мовленні учнів, дотримання норм граматичного, лексичного, стилістичного функціонування української мови. Специфіка цього принципу полягає у забезпеченні високого рівня загальної й мовленнєвої культури школярів, важливим чинником яких є їх досконале володіння мовою. Утілення принципу культуропровідності означає прилучення учнів до витоків української культури та інших культур, що важливо не тільки для дітей української національності, а й для дітей національних меншин.

Н.Бондаренко у статті, присвяченій концепції мовної освіти національних спільнот в Україні, зазначає, що «...необхідність реалізації принципу культуропровідності у мовній освіті зумовлена тим, що загальна культура народу визначається передусім культурою його мови, яка є формою збереження і творення національної духовності й культури... Гармонійне поєднання рідної, української та загальнолюдської культур реалізується через вивчення мови як культурознавчої дисципліни, взаємозв'язок з духовними надбаннями народів, що живуть поряд, створення передумов для діалогу культур, їх взаємозбагачення, інтеграції в українську культуру і разом з нею – у світову [34, с. 25]». Отже, вимога культуропровідності реалізується через

приведення змісту освіти у відповідність до тенденцій розвитку основних цінностей національної культури.

Для уточнення засад експериментального дослідження важливим є аналіз методичних (лінгводидактичних) принципів навчання мови, що зумовлені особливостями самого предмета, закономірностями навчання.

Учені О.Беляєв, В.Мельничайко, М.Пентилюк, Г.Передрій, Л.Рожило до методичних (лінгводидактичних) принципів навчання української мови відносять «... взаємозв'язок у викладанні двох мов; взаємозв'язок у вивченні фонетики, лексики, словотвору, граматики, орфографії і пунктуації; функціонально-стилістичну спрямованість у вивченні мови; зв'язок вивчення мови із роботою з розвитку мовлення; взаємозалежність усного й писемного мовлення; вивчення морфології на синтаксичній основі, структурно-семантичний аспект вивчення синтаксису; зв'язок навчання пунктуації і виразного читання [161, с. 96-97]».

Важливим у процесі навчання є також врахування лінгводидактичних принципів, на яких ґрунтується вивчення лексики. О.Беляєв, В.Мельничайко, М.Пентилюк, Л.Рожило [161] визначають такі лінгводидактичні принципи роботи над лексикою, як: позамовний, лексико-граматичний, семантичний, діахронічний.

Так, *екстралінгвістичний* або *позамовний принцип* сприяє засвоєнню слова як мовної одиниці, що має певний зміст, співвідноситься з реально існуючою дійсністю. Відповідно до цього принципу ми вважаємо за потрібне широко використовувати у навчанні тексти культурологічної тематики, репродукції картин, фото, фонозаписи, малюнки з підписами (із застосуванням етнокультурознавчих лексем), малюнки без підписів (без застосування етнокультурознавчих лексем) тощо. Наприклад, малюнки з підписами чи без них з успіхом використовуються вчителями для з'ясування суті лексичних понять. Аналізуючи малюнки без підписів, учні йдуть до слова через його предметне зображення, а під час аналізу малюнків із підписами – від слова до предмета чи явища, зображеного на малюнку, що значно полегшує сприйняття лексичних ознак слова.

Лексико-граматичний принцип передбачає, що робота над збагаченням мовлення здійснюється з урахуванням семантичних відношень, в яких знаходяться одиниці мови. На лексичному рівні – це відношення багатозначних слів або слів-омонімів (міжмовних омонімів) з іншими словами в реченні. У процесі ознайомлення учнів із новими словами ми акцентуємо увагу на різних лексичних значеннях того чи іншого слова, пропонуємо нові лексеми у типових співвідношеннях з іншими словами.

Семантичний принцип використовуємо під час вивчення багатозначних слів, омонімів, синонімів, антонімів. Щоб з'ясувати значення того чи іншого члена лексичної парадигми, зіставляємо його з іншими словами. Це відбувається на основі семантичного принципу, реалізація якого вимагає спостережень над лексичним значенням слів і їх аналізу.

Завдяки *діахронічному принципу*, що розглядає мовні явища в

історичному розвитку, розкривається взаємозв'язок слова з історією народу. Цей принцип допомагає формувати в учнів правильне розуміння розвитку мовлення й мови взагалі як явищ, зумовлених історією розвитку суспільства. Діахронічний принцип лежить в основі знайомства із застарілими словами.

Пропонуються й інші класифікації лінгводидактичних принципів, за якими може здійснюватися словникова робота на уроках української мови. Наприклад: позамовний, синтагматичний, парадигматичний, функціональний і контекстуальний (М.Пентилюк [165]).

Позамовний (або *екстралінгвістичний*) принцип передбачає аналіз лексеми з реалією, яку вона позначає, відображає виховний і розвивальний характер словникової роботи. Засвоєння нових слів, як зазначає М.Пентилюк, має впливати на формування особистості учня, його світогляду і моральних якостей. Цей принцип вимагає систематичної роботи над словом на всіх уроках української мови, у тому числі й під час опрацювання розділу «Лексикологія». Словникова робота має збагачувати ерудицію учнів, виховувати в них інтерес до слова, до мови, формувати національну свідомість.

Застосування *синтагматичного* принципу допомагає осмислити семантичні відношення слів у тексті, особливості їх сполучуваності. З цього приводу М.Пентилюк зазначає, що «... ознайомлення зі словом необхідно починати з прикладів сполучуваності його з іншими словами [165, с.145]».

Застосування *парадигматичного* принципу передбачає ознайомлення учнів з лексичною парадигмою, яка об'єднує тематичні групи, синонімічні й антонімічні ряди. Адже вивчення нових слів краще проводити з урахуванням їх системних зв'язків, оскільки це забезпечить усвідомлене засвоєння словникового складу української мови.

Дотримання *функціонального* принципу вимагає доцільного вибору слів залежно від їх стилістичного забарвлення, мети використання у мовленні, стилю висловлювання.

Більшість слів в українській мові багатозначні. Засвоїти їх значення учень може лише в контекстуальному оточенні. Таким контекстом може бути словосполучення, речення, текст тощо. Тому в словниковій роботі особливо важливим є *контекстуальний* принцип.

Нові завдання у навчанні української мови в школах з російською мовою навчання викликають необхідність вивчення екстралінгвістичних параметрів спілкування або культурного середовища функціонування мови. Безпосередньо у навчальному процесі, маючи справу з учнями-носіями іншої мови, іншого світогляду, іноді й релігії, національних традицій, особистого досвіду, ми не можемо не враховувати тієї моделі світосприйняття, якою володіє учень, не звертати уваги на певні історико-етно-соціо- і психолінгвістичні риси та особливості його як представника іншої мовної культурної спільноти. Тому у реальній ситуації навчального процесу в учителя та учня виникає потреба в порівнянні українських реалій життя й культури з рідними.

З цього приводу російський учений Г.Томахін, підходячи до процесу навчання російської мови як іноземної з позиції діалогу культур, називає ще один лінгводидактичний принцип навчання – *типологічний*. Учений зазначає, що у процесі такого навчання необхідно переходити від «нейтрального» лінгвокраїнознавства до порівняльного, де явища мови і культури, які вивчаються, подаються в порівнянні з аналогічними явищами рідної для учнів мови та культури. Г.Томахін наголошує на тому, що «... типологічний принцип навчання є найпродуктивнішим принципом, оскільки будується на порівняльному аналізі та враховує вплив соціальних, психологічних, релігійних й інших факторів формування як окремої особистості, так і нації в цілому [232, с. 147]».

Урахування названих вище загальнодидактичних і методичних (лінгводидактичних) принципів навчання української мови у школах з російською мовою навчання допомагає побудувати цей процес науково й методично грамотно, сприяє засвоєнню школярами ґрунтовних знань і формуванню вмій з української мови, усвідомленню ними важливості цього предмета не тільки для навчальної діяльності в межах школи, а й у різних сферах діяльності та повсякденному житті.

Розглянемо далі проблему методів взаємозв'язку діяльності педагога й учнів. З боку учителя – це різноманітні засоби, які допомагають учням засвоїти програмовий матеріал, сприяють активізації навчального процесу; із боку учня – це віддзеркалення глибинного процесу засвоєння знань, формування умій і навичок, становлення переконань, ціннісних орієнтирів.

Огляд педагогічної і методичної літератури свідчить, що і в дидактиці, і в методиці по-різному визначаються й класифікуються методи навчання (розкриття суті поняття «метод» навчання подається Є.Дмитровським, С.Чавдаровим, І.Олійником, Л.Федоренко та іншими). Для розуміння методу як педагогічної категорії в дидактичній літературі істотне значення має усвідомлення його основних ознак, виділених А.Алексюком [3]:

- методи навчання – певна форма руху пізнавальної діяльності учнів (певний логічний шлях засвоєння знань, умій і навичок; певний вид і рівень пізнавальної діяльності учнів (репродукція, евристика, пошук));
- методи навчання є певною формою обміну інформацією між учнями і вчителем (словесною, наочною, практичною);
- методи навчання – певний спосіб організації й управління пізнавальною діяльністю учнів;
- методи навчання є засобом стимулювання, розвитку пізнавальних потреб та інтересів учнів.

І.Олійник, В.Іваненко, Л. Рожило, О.Скорик розуміють методи навчання мови як «...об'єднану в одне ціле діяльність учителя й учнів, спрямовану на засвоєння мовних знань, умій і навичок, на організацію пізнавальної діяльності учнів засобами предмета [167, с.56]» і звертають увагу на те, що кожен метод реалізує основні функції навчання – навчальну, виховну, розвивальну.

У методиці навчання української мови одні способи навчання називають методами, а інші – прийомами. Однак, межа між поняттями методу та прийому лише умовна, оскільки один і той самий спосіб діяльності учителя відносно до учнів під час навчання може бути названий і методом, і прийомом.

Наприклад, можна говорити про метод порівняння, коли мова йде про один із шляхів осмислення явища взагалі, та про прийом порівняння, коли останнє застосоване у певному конкретному випадку (якщо учень не розуміє, наприклад, чим відрізняються називний та орудний відмінки).

Метод навчання – явище складне, у ньому можна виділити ряд ланок або етапи, які послідовно заступають один одного, що, у свою чергу, припускає можливість використання у кожному з них різних методичних прийомів.

Таким чином, якщо метод навчання передбачає використання навчального матеріалу та спосіб діяльності (дій) вчителя, спрямованих на те, щоб учні можливо швидше і з найбільшими результатами засвоїли програмовий матеріал, то методичний прийом, як часткове поняття відносно до методу, є лише певною ланкою (або етапом) у процесі застосування того чи іншого методу. Прийом вважають «...елементом методу, засобом його реалізації, окремим пізнавальним актом [166, с.44]». О.Беляєв, В.Мельничайко, М.Пентилюк, Г.Передрій, Л.Рожило вказують на визначальні риси прийому – частковість і здатність виступати у складі різних методів.

Під час добору методів навчання слід враховувати цілі, етап навчання, вікові особливості учнів, їхній загальний розвиток. Саме цим зумовлюється різноманітність методів і прийомів навчання, які існують для формування частково-мовленнєвих і мовленнєвих умінь та для засвоєння мовного матеріалу.

Оскільки ми досліджуємо лінгвокультурологічний підхід до вивчення української лексики у 5-6 класах шкіл із російською мовою навчання, то орієнтуємося на свідомий добір методів з урахуванням технології навчання, яка розробляється на основі сполучення досягнень першої мови (якою ведеться навчання) та другої (яку вивчають). Вважаємо доцільним використати той підхід до визначення особливостей технології навчання, запропонований у «Концепції вивчення мов національних меншин у загальноосвітніх школах України». У ній зазначається, що «...така технологія навчання розробляється з огляду на певні характеристики мовних курсів названих двох рівнів, це:

- комунікативна спрямованість, орієнтована на формування й розвиток комунікативної компетенції (мовленнєвої, соціокультурної);
- володіння національними стереотипами мовленнєвої поведінки та культурного спілкування у багатомовному, багатокультурному середовищі;
- узгодженість тих мовних курсів, які одночасно вводяться у школі; врахування мовного досвіду, який набуто учнями з однієї мови, у вивченні

іншої мови;

- порівняння (приховане й відкрите) мов, які вивчаються у школі, а також літературної мови та діалектів, носіями яких є учні;

- формування навичок самоконтролю у мовній поведінці під час використання двох мов;

- урахування принципу двомовності (національно-українського або українсько-національного) у засвоєнні основної термінологічної лексики із загальноосвітніх предметів, що дає учням можливість, у випадку необхідності, продовжити навчання іншою мовою;

- інтегрований характер мовного курсу, сполучення мови, літератури, народознавства тощо;

- особистісна орієнтованість навчання, врахування певних особливостей національного характеру, світосприйняття, стереотипної поведінки, зокрема у мотивації до вивчення мови [125, с.5]».

У дидактиці існують різні підходи до класифікації методів навчання. Так, Ю.Бабанський [9] усю сукупність методів навчання диференціює на три групи:

- методи організації навчально-пізнавальної діяльності учнів;
- методи стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнів;
- методи контролю та самоконтролю у навчанні.

До першої підгрупи вчений відносить ті методи, які забезпечують передачу інформації вчителем і сприймання її учнями через слухання, спостереження чи практичні дії. Це методи словесні (розповідь, лекція, бесіда, інструкція, читання підручника, довідкової літератури та ін.), наочні (демонстрація, ілюстрація, екскурсія, показ схем, фотографій, репродукцій та ін.), практичні (вправи, лабораторні та практичні роботи). Зазначені методи можна розглядати і в аспекті механізму пізнання: ілюстративно-пояснювальні, репродуктивні, проблемні, евристичні, дослідницькі та ін.

Логічний аспект у цій групі методів виявляється у характері й способах мислительної діяльності учнів (індуктивні, дедуктивні, конкретні, абстрактні), їх умінні робити висновки та узагальнення (аналіз, синтез, класифікація, систематизація, експеримент, узагальнення, конкретизація).

У практиці навчання використовуються і спеціальні методи стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнів. Серед них розрізняють методи стимулювання мотивів свідомості, відповідальності (тактовне й необразливе покарання, заохочення та ін.), методи стимулювання інтересу до навчання (пізнавальні ігри, навчальні дискусії, створення ситуацій новизни, успіху).

До третьої групи Ю.Бабанський [9] відносить методи контролю і самоконтролю: усного й письмового; індивідуального, групового, фронтального; поурочного й тематичного; із застосування технічних засобів навчання і без них; програмованого, непрограмованого.

Існують й інші класифікації, які по-своєму відображають функції, зміст і структуру навчальних методів. З цього приводу А.Алексюк зазначає,

що «...на сучасному етапі розвитку педагогічної науки важливу педагогічну проблему системи методів навчання треба розв'язувати не лінією створення якоїсь єдиної класифікації, яка була б оптимальною для всієї системи навчання, а лінією створення і науково-теоретичного обґрунтування цілого ряду класифікацій, які б у сумі своїй оптимально відображали зміст і завдання дидактичних методів як способу здійснення навчального процесу у школі [3, с.59]».

Сучасна методика мови у своєму арсеналі має низку методів і прийомів навчання, які створювалися на основі багатовікових традицій нашої школи. Їх класифікують за джерелом знань, за способом взаємодії учителя й учнів на уроці, за рівнем пізнавальної діяльності учнів. О.Текучов [226], А.Дудніков [92], Л.Федоренко [243] пропонують визначати методи навчання за джерелом знань. Так, О.Текучов [226, с. 73-74] називає такі методи: слово (розповідь) учителя; бесіда; аналіз мови; вправи; робота з підручником; екскурсія.

Л.Федоренко [243, с.76] пропонує виділити три основні групи методів: методи теоретичного вивчення мови, методи теоретико-практичного вивчення мови й мовлення, методи практичного опанування мовленням.

О.Беляєв [27] звертає нашу увагу на необхідність визначати методи навчання за способом взаємодії учителя й учнів: усний виклад учителем матеріалу (розповідь, пояснення); бесіда учителя з учнями; спостереження учнів над мовою; робота з підручником; виконання вправ. Ця класифікація дозволяє органічно включати й використовувати як прийоми, методи інших класифікацій. Наприклад, усний виклад учителя за характером умовиводів, на яких він базується, може бути дедуктивним й індуктивним, а за наявністю (відсутністю) розв'язуваної проблеми – пояснювально-ілюстративним (не проблемним) і проблемним тощо.

Для нашого дослідження більш прийнятною є класифікація методів навчання, запропонована О.Хорошковською [249, с.13-21]. Автор звертає увагу на цілі, етап навчання, співвідношення навчального матеріалу української і російської мов, зміст і лінгвістичний характер матеріалу, що для етнологічного підходу до вивчення української лексики у 5-6 класах шкіл із російською мовою навчання має неабияке значення. Вона виділяє такі методи навчання української мови як другої: 1) пізнавальні (пояснювально-ілюстративний, частково-проблемний, проблемний або пошуковий); метод зіставлення (приховане, відкрите); тренувальні (імітаційний, репродуктивний, оперативний, продуктивно-творчий або комунікативний).

Для роботи над словом важливо розглянути прийоми семантизації, які використовуються у навчанні. «...семантизація – це процес і результат з'ясування необхідних відомостей про змістовну сторону лексичної одиниці [168, с.62]».

В.Костомаров, О.Митрофанова, Е.Сосенко, О.Степанова [169] розглядають різні прийоми семантизації і зауважують, що на вибір засобів семантизації впливає ряд факторів, а саме: характер самого слова, рівень

підготовленості учнів, умови викладання, рівень володіння вчителя рідною мовою учнів, вік учнів.

Так, О.Митрофанова, В.Костомаров виділяють дві основні групи прийомів семантизації іншомовного слова: перекладні й неперекладні. Науковці зазначають, що «До неперекладних відноситься предметна й наочна семантизація (демонстрація предмета, дії, жесту, ситуації тощо; демонстрація малюнка, картини діафільму тощо, які зображають відповідні предмети, жести, дії, ситуації; з'ясування значення слова засобами мови, яка вивчається – через опис значення вже відомими словами, через перераховування, підстановку, добір антонімів, синонімів, на основі контексту (здогадка з контексту), через словотвірний аналіз тощо). До перекладних прийомів семантизації належать: переклад рідною мовою учнів або мовою, яка може бути посередником; тлумачення значення слова рідною мовою або мовою-посередником [169, с. 174]».

А.Колеснікова [118] виділяє три групи прийомів семантизації це – переклад, пояснення слів засобами наочності, пояснення нових слів за допомогою системних зв'язків: пояснення за допомогою синонімів; пояснення за допомогою антонімів; пояснення похідних слів за допомогою словотворчого аналізу; пояснення нових слів за допомогою перерахування; пояснення нових слів за допомогою контекстів; пояснення нових слів за допомогою опису їх значення (дефініцій).

Стосовно першого прийому, тобто перекладу рідною мовою, А.Колеснікова відзначає, що він найменш трудомісткий і найбільш економний, а також зауважує, що «... доцільність цього прийому залежить від семантичних і стилістичних відношень еквівалентів у рідній та російській мові, а також від віку учнів і від типу школи (від моделі навчання), від етапу навчання [118, с.54]». Ефективним у з'ясуванні значення слова А.Колеснікова вважає прийом пояснення слів засобами наочності, оскільки її використання допомагає уникати перекладу, сприяє запам'ятовуванню слова, а також установленню зв'язків слова з уявленням. Однак автор звертає увагу на те, що можливості використання засобів наочності обмежені, і зазначає, що «...наочність не можна застосовувати для розкриття значення слів, які позначають абстрактні поняття, до того ж цей спосіб недостатньо точний, наприклад, коли говорять дерево, а зображена береза або дуб, встановлюються неправильні асоціації [118, с.55]».

Стосовно третьої групи прийомів семантизації А.Колеснікова звертає увагу на те, що нові лексичні одиниці, які мають системні зв'язки з раніше вивченими, краще і легше пояснювати, спираючись на них, наприклад, на словотворення, особливості граматичного оформлення, підбір синонімів, антонімів, на видові та родові відношення поняття. Так, ефективним, на думку вченої, є прийом пояснення похідних слів за допомогою словотвірного аналізу, оскільки «...досягається запам'ятовування словотвірної моделі, розвивається уміння учнів виводити значення слова з його елементів, засвоєних раніше [118, с.57]».

Прийом пояснення нових слів за допомогою контексту, на відміну від попереднього прийому, забезпечує певну точність розуміння значення слова, а переклад у цьому випадку виключається повністю. У методиці більше уваги приділяється контекстуальному поясненню, оскільки воно більш конкретне, наочне, ніж словесне визначення лексичного значення. Презентація слова у контексті сприяє кращому запам'ятовуванню, допомагає встановленню асоціативних зв'язків. Однак А.Колеснікова звертає увагу на те, що семантизація за допомогою контексту вимагає певного рівня володіння мовою.

Прийом семантизації – пояснення слів за допомогою опису їх значення (дефініцій) – застосовується переважно в тих випадках, коли слово не має еквівалента в рідній мові учнів. До дефініцій ставляться відповідні вимоги, оскільки не кожному слову і його значенню можна дати адекватне визначення, придатне для роботи учнів певного віку. Уміння давати визначення – це уміння чітко формулювати свої думки. Воно набувається через знання, шляхом постійної копійчої роботи у цьому напрямку.

Особливої уваги потребує семантизація лексики з національно-культурним компонентом (безеквівалентної та фонової лексики). З цього приводу С.Ніколаєва зазначає, що «...своєрідність цих лексичних одиниць зумовлює необхідність розробки і застосування спеціальних методичних прийомів для їх презентації і засвоєння. У процесі семантизації лексичних одиниць мають розкриватися як їх лексичні поняття, так і лексичний фон [173, с. 94]». Оптимальним засобом семантизації вважається лінгвокультурознавчий коментар (одиничний, системний, комплексний).

С.Ніколаєва вважає, що «...одиничний коментар доцільно застосовувати з метою семантизації окремих лексичних одиниць у їх основному значенні [173, с.44]». Прикладом такого прийому семантизації є коментарі у словниках шкільних підручників і лінгвокраїнознавчих довідниках.

Системний коментар, на думку автора, «...розкриває значення слів, об'єднаних одним родовим поняттям [173, с.45]». Визначальною рисою цього прийому є наявність загальної та виділення спеціальної характеристики слова, що семантизується. У процесі навчання учитель має доповнити або уточнити характеристики кожного видового поняття, вказати на специфіку.

Для систематизації тематичної лексики С.Ніколаєва пропонує використовувати комплексний коментар, тому, що під час обговорення будь-якої теми висловлювання не обійтись без характеристики реалій, специфічних для конкретної країни. Прикладом систематичного та комплексного підходу є коментарі до навчальних країнознавчих текстів у підручниках.

Як правило, певна кількість етнокультурознавчих лексичних одиниць належить до без еквівалентної та фонової лексики, семантизація якої необхідна для формування в учнів умінь передавати країнознавчу інформацію. Ці лексичні одиниці відображають ключові поняття, які можна

розкрити через поняття-супутники, що формують їх фон. Такі особливості лексики вимагають пошуку відповідних прийомів, які у доступній і наочній формі допомогли б учням усвідомити ці структурно-сміслові зв'язки. Таким прийомом семантизації вчені Є.Верещагін і В.Костомаров [58] вважають колажування, яке, на їх думку, передбачає нарощування фону будь-якого ключового поняття й створення у такий спосіб зоросміслового схематичного образу поняття, що засвоюється. Створений образ має форму колажу – наочного посібника, схожого на плакат, який готується шляхом наклеювання або вставляння у прорізи, прикріплення на магнітну дошку вербальних (картки з лексичними одиницями) та невербальних (малюнки, фото тощо) матеріалів. У центрі колажу знаходиться поняття, а навколо нього розміщуються поняття-супутники, що складають його фонове оточення. Будуватися такий колаж може самим учителем під час здійснення усного аналізу або ж учнями під керівництвом педагога у процесі читання тексту країнознавчого характеру.

Поряд із пояснювально-ілюстративним методом може використовуватися частково-проблемний метод. Він полягає у такій організації пошукової діяльності учнів на уроці, коли перед ними ставиться пізнавальна задача пошукового характеру і вони під керівництвом учителя знаходять відповідь на неї. У процесі цього пошуку школярі відкривають для себе нові знання. Частково-проблемний метод використовується тоді, коли в учнів є попередні знання, на які можна спиратися у роботі над новим матеріалом.

Проблемний або пошуковий метод навчання потребує від учнів більшої самостійності. Суть його полягає у такій організації навчального процесу, коли школярі, розв'язуючи ту чи іншу пошукову задачу, наштовхуються на щось нове, незрозуміле їм з першого погляду. Таким чином, створюється проблемна ситуація. В основі проблемного методу лежать такі прийоми, як спостереження за мовним матеріалом, що викликає проблемну ситуацію, евристична бесіда, що допомагає учням вийти із ситуації інтелектуальних труднощів.

Названі вище пізнавальні методи навчання (пояснювально-ілюстративний, частково-проблемний, проблемний або пошуковий) в основному застосовуються на першому етапі розвитку умінь і навичок роботи з етнокультурознавчою лексикою, коли доцільно формувати в учнів уявлення про еквівалентну та безеквівалентну лексику, окремі її ознаки, певні тематичні групи, а також ознайомлення із способами тлумачення лексичного значення слова. Для нашого дослідження доцільними прийомами є такі: виділення з тексту етнокультурознавчих одиниць, пояснення їх лексичного або символічного значення, добір синонімів, антонімів, міжмовних омонімів (де це можливо), робота з тлумачним словником, з'ясування сполучуваності етнокультурознавчих одиниць з іншими словами.

На другому й третьому етапах формування умінь і навичок практичного застосування знань важливим є використання тренувальних

методів навчання. До них належать імітаційний, репродуктивний, оперативний та продуктивно-творчий або комунікативний методи.

Кожен з них має реальний вияв у практичних вправах, які використовуються на уроках української мови для закріплення в учнів знань з мови та формування мовленнєвих умінь.

Імітаційний метод найчастіше використовується для формування первинних (частково-мовленнєвих) умінь, що стосуються усного мовлення. В основі імітації лежить механічне повторення, але воно часто буває малоефективним. Якщо говорити про нові етнокультурознавчі лексичні одиниці, то, повторюючи за вчителем, школярі запам'ятовують їх. Проте цей процес для них стає самоціллю, а основу роботи покладена стратегія: спочатку треба запам'ятати, а потім використовувати. Така логіка є хибною. Заучування слів без урахування ситуацій використання веде до того, що учні не вміють користуватися вивченим у реальному житті. Тому, на думку вчених, педагогові необхідно будувати навчання так, щоб учні, запам'ятовували етнокультурознавчі лексичні одиниці у процесі діяльності, мимовільно. Навчання української мови як другої, близькоспорідненої, доцільно будувати так, щоб імітації передував прийом міжмовного зіставлення відповідних лексичних одиниць для з'ясування відмінностей між ними.

Репродуктивний метод, суть якого полягає у відтворенні сприйнятих на слух або зором етнокультурознавчих слів, речень і текстів із такими словами, може бути проміжною ланкою між засвоєнням знань та формуванням умінь і навичок. Цей метод реалізується за допомогою таких прийомів, як списування з промовлянням, виконання вправ за зразком, заучування напам'ять і відтворення того, що запам'ятали (письмо з пам'яті, читання напам'ять), зорові, зорово-слухові, слухові диктанти, читання і дослівне переказування тощо. Усі ці прийоми залежать від теми й завдань конкретного уроку та спрямовуються на формування лексичних умінь і навичок.

У процесі первинного закріплення нових слів чільне місце відводиться прийому зорового та рухового підкріплення. Так, Є.Пассов [179] пропонує звертати особливу увагу на рухове підкріплення – запис слів. Автор переконує, що запис необхідно здійснювати не з дошки, а під диктовку слів учителем, оскільки механічне переписування не дає того ефекту, заради якого витрачається час. Рекомендується диктувати не ізольовані слова, а мікротексти, які об'єднують 5-6 фраз, що містять у собі нові слова. Цей прийом має переваги, оскільки працюють усі мовленнєві аналізатори (учень чує, промовляє, записує й читає); ведеться побіжний розвиток аудіювання, активізується свідомість, воля, пам'ять.

Є.Пассов зазначає, що у момент перевірки записаного можна запропонувати той самий мікротекст у надрукованому вигляді, на плакаті або на переносній дошці, таким чином забезпечується ще й зорове підкріплення.

У роботі над мовним матеріалом, для формування лексичних умінь і

навичок можливе застосування оперативного методу. Цей метод виявляється у вправах аналітичного та конструктивного плану, що відповідно спрямовують дії учнів. Наприклад, під час роботи з етнокультурознавчою лексикою учні виконують ряд аналітичних завдань (знаходження, виписування етнолексем із тексту тощо), спрямованих на засвоєння знань з мови.

Окрім аналітичних, доцільно використовувати аналітико-конструктивні вправи: списування зі вставлянням, заміною або дописуванням етнолексем; доповнення, конструювання словосполучень, речень з етнокультурознавчими лексемами; відновлення деформованих речень, складання речень за опорними етнокультурознавчими словами. Доцільним є використання підстановчих і трансформаційних конструктивних вправ, підпорядкованих формуванню частково-мовленнєвих умінь і навичок. Списування із заміною або дописуванням етнолексем передбачають підстановку окремих етнолексем (слів, словосполучень) у пропонованій учителем фразі. Наприклад, учні повторюють фразу, але замінюють виділене слово новим, яке є назвою предметів, зображених на малюнках. Як бачимо, використання таких вправ, що належать до активних методів навчання, тісно пов'язано з імітаційним методом, який ускладнено додатковим завданням. Вправи такого типу корисні тим, що дають можливість активізувати не окремо взяті слова, а слова вжиті у контексті, і таким чином формувати мовленнєві уміння.

Використання трансформаційних вправ передбачає певну перебудову репліки вчителя, зміну її структури, заміну слів чи словосполучень антонімами або синонімами. За допомогою таких вправ у дітей формується вміння відповідати на запитання, вести діалог «учитель – учень», «учень – учень», використовуючи етнокультурознавчу лексику. На нашу думку, ці вправи дуже ефективні під час навчання української мови як другої, близькоспорідненої, зокрема, під час формування етнокультурологічних лексичних знань, умінь, навичок, оскільки саме такі вправи дозволяють ефективно асоціювати з лексичною одиницею ту ж інформацію, що й носії мови, і досягати в такий спосіб повноцінної комунікації.

Для формування в школярів умінь самостійно конструювати словосполучення, речення та відтворювати тексти зі специфічними лексичними одиницями доцільно використовувати продуктивно-творчий або комунікативний метод.

Суть цього методу полягає в такій організації навчальної діяльності, яка стимулює розвиток зв'язного мовлення учнів. Реалізується цей метод у комунікативних вправах, в основі яких лежить мотив, тобто бажання висловити думку із метою повідомити, запитати, переконати, спонукати до дії тощо. З огляду на це, вчителів завжди треба дбати про створення ситуацій, які б забезпечували мотивацію учнівських висловлювань.

Оскільки мова йде про навчання української мови в багатонаціональних школах, то необхідно зважати на те, що система

специфічних національних традицій, переконань, стосунків утілюється саме у мовленнєвій діяльності представників певної культури. Таким чином, людина, яка оволодіває іншою мовою, має вчитися спілкуванню в контексті іншої культури, а досягнення комунікативної компетенції неможливе без оволодіння певним обсягом культурної інформації, ознайомлення із культурою народу, мова якого вивчається.

Ситуативна віднесеність є однією з природних ознак мовленнєвих навичок. Вона необхідна як спосіб мовленнєвої стимуляції та як умова розвитку мовленнєвого уміння, його ознак (цілеспрямованості, продуктивності тощо).

У методичній літературі мовленнєва ситуація визначається як штучно створена вчителем сукупність обставин реальної дійсності, що служить стимулом до мовленнєвої дії, активізує мовленнєву практику учнів. Існують також природні мовленнєві ситуації, наприклад, коли вчитель запитує, хто в класі черговий або чому учень не готовий до уроку тощо. Однак вони не охоплюють усіх тих мовленнєвих завдань, які учень повинен вміти виконувати. Саме тому вчителі вдаються до штучно створених. Використовуючи такі ситуативні вправи, учитель має звертати увагу на те, щоб змальовані обставини реальної дійсності були близькими й зрозумілими дітям, і таку роботу, на нашу думку, необхідно проводити в тому випадку, коли учні вже володіють достатнім запасом етнокультурознавчих слів і граматичними вміннями, необхідними для мовлення. Мовленнєві вправи на основі штучно створеної мовленнєвої ситуації найчастіше застосовуються для формування умінь діалогічного мовлення з метою навчання учнів спілкуванню українською мовою, використовуючи етнокультурознавчі лексичні одиниці. Продуктивно-творчий метод може застосовуватися і з метою формування у школярів монологічного мовлення, зокрема уміння використовувати етнолексеми у власному мовленні. Найчастіше це можуть бути вправи на творення текстів за поданим початком й опорними етнокультурознавчими словами або тільки за опорними етнокультурознавчими словами, тільки за поданою частиною, планом, репродукцією картини й опорними етнолексемами, репродукцією картини, планом тощо.

РОЗДІЛ 3

ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛЕКСИКИ У 5-6 КЛАСАХ ШКІЛ З РОСІЙСЬКОЮ МОВОЮ НАВЧАННЯ

Оскільки володіння мовою належить до соціально-культурної інтелектуальної діяльності, то саме у «Державних стандартах 12-річної середньої загальноосвітньої школи», крім основних змістових ліній навчання має місце соціокультурна. Вона передбачає вивчення мови крізь призму народознавства і створеної українцями оригінальної і яскравої культури, що збагачує загальнолюдську культуру. Йдеться про те, щоб використовувати саме мовний матеріал – лексику та граматику – для формування й розширення уявлень про український народ, його історію, культуру. Ідея розуміння культур за допомогою лінгвоспецифічних слів є плідною і важливою для шкільного навчання мови, зокрема, для наповнення змістом зазначеної лінії мовного курсу.

3.1. Мета, завдання і вихідні позиції лінгвокультурологічної роботи над українською лексикою у порівнянні з російською або болгарською

Порушене питання є актуальним, і завдання полягає в тому, щоб, висвітлюючи його, визначити зміст та обсяг лінгвокультурологічної роботи над українською лексикою у зіставленні з російською або болгарською мовами.

У зв'язку з цим завданням формувального етапу експериментального дослідження було:

- визначити місце лінгвокультурологічної роботи в курсі української мови як другої та перевірити доцільність і можливість успішного поєднання запропонованого змісту навчання з традиційним матеріалом з розділу «Лексикологія»;

- проаналізувати тексти (художнього, публіцистичного, наукового стилів) підручників для 5-6 класів з української, російської, болгарської мов, літератури, народознавства, а також словники, етнографічні довідники тощо; дібрати дидактичний матеріал етнокультурознавчого змісту;

- з'ясувати, за допомогою яких методів і прийомів можлива успішна лінгвокультурологічна робота над збагаченням й активізацією словникового запасу учнів з використанням дібраного дидактичного матеріалу;

- перевірити ефективність запропонованої системи роботи та проаналізувати результати експериментального навчання.

У процесі підготовки до експерименту були визначені зміст та обсяг лінгвокультурологічної роботи над опрацюванням української лексики у зіставленні з російською та болгарською мовами, а саме:

- розширення відомостей школярів про лексичне значення слова під час формування уявлень про лексичний фон слова, еквівалентну, безеквівалентну лексику (без використання термінів);

- збагачення, уточнення словника учнів за рахунок лексичних одиниць із культурно-національною специфікою;

- розвиток уміння учнів використовувати лексичні одиниці з культурно-національною специфікою у різних видах мовленнєвої діяльності (передусім у слуханні, читанні, говорінні).

Лінгвокультурологічна робота – це змістова сторона навчання учнів національних меншин української мови, яка передбачає наповнення навчального матеріалу таким змістом, який би формував і задовольняв пізнавальні інтереси учнів, їх бажання зрозуміти певні українські національні стереотипи, культуру, побут, національні особливості носіїв мови. Лінгвокультурологічна робота пронизує лексичний аспект навчання мови, органічно зливається з ним, становлячи його зміст. Тому система роботи над лексикою на уроках української мови у 5-6 класах шкіл з російською мовою навчання передбачає:

- виділення етнокультурознавчих лексичних одиниць з тексту, розвиток уміння бачити специфічні слова і з'ясовувати їх значення, роль у тексті;

- співвіднесеність слухових і мовленнєво-моторних відбитків слова із зоровим образом предмета;

- семантизація етнолексем (визначення рівня понятійного змісту слова, тобто лексичного значення; визначення рівня непотійного змісту слова, тобто лексичного фону);

- спостереження над лексичною сполучуваністю етнолексем, побудова з цим словом словосполучень, речень;

- побудова усних і письмових висловлювань з етнолексемами на основі створених на уроці комунікативних ситуацій;

- періодична перевірка правильності вживання учнями етнолексем в усному і писемному мовленні.

У процесі експериментально-дослідного навчання було визначено такі аспекти лінгвокультурознавчої роботи над українською лексикою у 5-6 класах шкіл з російською мовою навчання:

- а) формування в учнів уявлення про етнокультурознавчий шар лексики (еквівалентну, безеквівалентну лексику), основне лексичне значення слова, фонове значення слова, символічне значення слова;

- б) ознайомлення з новими лексичними одиницями (семантизація лексем);

- в) розвиток уміння розуміти значення етнокультурознавчих лексичних одиниць, розрізняти подібні, одиниці, що передбачає контекстне розуміння

значення та функціональної ролі лексем під час читання та аудіювання;

г) конструювання і реконструювання словосполучень, речень зі специфічними лексичними одиницями;

д) ситуативне вживання засвоєних етнокультурознавчих лексичних одиниць під час висловлювання своїх думок в усній (говоріння) та письмовій (письмо) формах.

Лінгвокультурознавчий аспект роботи над лексикою дозволяє учням краще сприймати мовлення, розуміти твори класичної української літератури з її тяжінням до побутових сцен, відображення селянського життя, минулого нашого народу. Ці знання, побудовані на народних уявленнях, традиціях і звичаях, стають необхідною передумовою пізнання національної специфіки, народного характеру. Лінгвокультурологічна робота дає можливість поєднати навчання мови й ознайомлення із національною культурою, сприяє тому, щоб норми мови засвоювалися одночасно з нормами культури, що є необхідною умовою забезпечення належного рівня мовного та загальнокультурного розвитку учнів.

У процесі формувального експерименту зміст лексеми аналізувався за двома рівнями (без заучування визначень і відповідних правил). Перший рівень (понятійний) включає найважливіші, істотні відомості про предмет, що відповідають за його номінацію. Це *основне лексичне значення слова*. Другий рівень включає додаткові, супровідні відомості про предмет та інформацію, що відображає позамовні відомості й називається *фоновою*. Це *лексичний фон слова*.

Формувалося уявлення (без заучування визначень і відповідних правил) про такі типи лексичних одиниць, як от:

– *еквівалентні лексеми*, в яких зміст інформації українського слова на рівні лексичного поняття і лексичного фону збігається зі словом рідної мови учнів (*сонце, вітер, вода, земля, мати, хліб, день*). Такі слова не відображають національно-культурної специфіки, для їх пояснення достатньо такого способу семантизації, як переклад;

– *безеквівалентні лексеми* називають поняття, специфічні для певної культури, для яких немає точного відповідника в іншій мові. Розуміння таких лексем пов'язане із з'ясуванням тієї змістової інформації, яка стосується цих лексичних одиниць і на рівні лексичного поняття, і на рівні лексичного фону.

У складі безеквівалентної лексики виділяється:

а) центр: *слова-реалії*, тобто лексеми, які не мають аналогів в інших мовах через відсутність об'єктів найменування, наприклад: *галушки, чумак, оселедець, навбитки, гарбузнути*;

б) периферія: *фонові слова*, тобто лексеми, якими в одній із етнокультурних понять про ті ж самі або подібні явища чи стани об'єктів навколишнього світу (матеріального і духовного) фіксуються детальніше або дещо інакше, ніж в іншій, наприклад: укр. *провесінь* – рос. *канун весны*; укр. *напровесні* – рос. *в начале весны*; укр. *дятел, дятлення* (пташеня дятла); *коваль* – *ковалиха* (дружина коваля) – *ковалівна* (донька коваля) – *коваленко*

(син коваля), *пшонина* (зернина пшона), *житнище* (поле, на якому росло жито), *гречаниця* (гречана солома).

Оскільки в підручниках з української мови для 5 класів є значна кількість етнолексем, різних за своєю проблематикою і тематикою, то виникла необхідність у відборі лексичного мінімуму культурологічних і розмовних текстів для навчання.

Аналіз лінгводидактичної і методичної літератури дозволив визначити такі основні критерії відбору лексичних одиниць для засвоєння учнями 5-6 класів з огляду на лінгвокультурологічний підхід до вивчення української лексики:

- відповідність пропонованого реєстру слів потребам лексичного забезпечення висловлювань, передбачених соціокультурною змістовою лінією чинної програми;

- забезпечення зв'язку між роботою над збагаченням мовлення учнів словами з національно-культурною специфікою і вивченням програмного розділу «Лексикологія»;

- здійснення доступних міжмовних зіставлень з метою попередження явища інтерференції та зацікавлення учнів у спостереженні над тим, що є спільного й відмінного у духовній і матеріальній культурі свого та інших народів, які мешкають на одній території;

- урахування потреб викладання інших дисциплін (літератури, історії, суспільствознавства, українознавства та ін.).

У зв'язку з тим, що слів, які відповідають зазначеним критеріям, надзвичайно багато (їх кількість перевищує можливий обсяг словника-мінімуму), то до основних критеріїв застосовуються ще й деякі додаткові:

- сполучуваність, тобто здатність лексичної одиниці поєднуватися з іншими одиницями у мовленні;

- семантична цінність, можливість висловити за допомогою дібраних лексичних одиниць важливі поняття з різних сфер людської діяльності, у тому числі ті, що пропонуються в навчальному підручнику;

- частотність, тобто добирається лексика, часто вживана у текстах різних стилів;

- комунікативність, тобто використання зв'язних висловлювань, пов'язаних з підготовкою до життя учнів у багатонаціональній державі;

- системність, тобто добираються й окремі нечастотні слова (для пасивного ознайомлення), якщо вони є домінантами синонімічного, дериваційного рядів, а також ряду антонімів.

Чим вищі показники слова за цими критеріями, тим цінніші вони для процесу навчання української мови як другої і більше підстав для збагачення ними словника учнів.

Для експерименту було дібрано лексичний матеріал для активного використання і пасивного засвоєння, за основу організації мовленнєвого матеріалу до кожного уроку було взято певну вузьку тему з розвитку зв'язного мовлення. Ми вважали за доцільне так конкретизувати її, щоб

забезпечити побудову учнями невеликих зв'язних висловлювань. Перед школярами, які вивчають українську мову як другу, створювалася передумова для активізації етнокультурознавчої лексики, тобто ми вибирали таку тематику зв'язних висловлювань, яка актуальна була б як у теоретичному (лінгвістичному, культурологічному), так і практичному (мовленнєвому) плані. Таким чином організувалося реальне спілкування, у процесі якого учні мали вживати лексичні одиниці, необхідні для побудови власного мовлення.

У нашому випадку безпосереднім об'єктом лінгвокультурологічної роботи у вивченні української лексики на уроці стає не тільки слово, а й словосполучення, речення, контекст, розмовний текст із помітним національно-культурним забарвленням залежно від ситуації і мовленнєвих потреб учнів, оскільки ми хочемо, щоб учні не тільки знали лексичне значення, але й вживали їх у власному мовленні..

Для формувального експерименту з проаналізованої лексики із національно-культурною специфікою нами були дібрані українські слова, словосполучення таких тематичних груп у порівнянні з російською і болгарською мовами:

- матеріальна культура (національні символи, традиційне житло, господарське начиння, знаряддя праці, їжа та напої, національне вбрання, осередки громадського спілкування);
- суспільні ритуали та звичаї (сімейні звичаї та обряди, календарні свята й обряди, трудові обряди й свята);
- організація суспільства (сім'я, рід, господарська діяльність, ремесла й промисли);
- знання про світ і природу (астрономія, метеорологія, демонологія, флора, фауна);
- кількість і рахунок (математика, метрологія);
- здоров'я людини та тварини (народні цілителі, хвороби);
- етикет (вітання, побажання (віншування), стосунки у сім'ї тощо);
- абстрактні поняття (доля, недоля, горе, щастя, правда, брехня, добробут, бідність тощо).

Відібраний лексичний матеріал ми розподілили на всю кількість уроків, відведених чинною програмою для опрацювання розділу «Лексикологія» та подальших тем програми, де лінгвокультурознавча робота може здійснюватися лише фрагментарно.

Для розвитку мовленнєвих умінь і навичок учнів використовували тексти як зразки чужого монологічного або діалогічного мовлення за темою зв'язних висловлювань, що семіотично достатні, тобто насичені мовленнєвими кліше, формулами мовленнєвого етикету та забезпечують розв'язання комунікативного завдання в конкретній ситуації спілкування. Такі тексти забезпечують мотиваційну готовність учнів висловлюватися з приводу прочитаного, оскільки вони зорієнтовані на особистість школяра, тобто враховують вікові інтереси, рівень розвитку учнів, контекст діяльності,

модальні, оскільки містять точку зору того, хто говорить, емоційно оформлені, інтонаційно виразні, спрямовані на рішення певного комунікативного завдання (посперечатися, дати пораду, висловити незгоду, уточнити, пояснити тощо).

У процесі формувального експерименту методична доцільність, а відповідно й ефективність відібраних лексичних одиниць і текстів культурологічної тематики забезпечувалися не тільки характером й властивостями самих етнолексем, текстів, а й позамовним і позатекстовим компонентом, що охоплював апарат тренування, наочно-ілюстративний матеріал, апарат засвоєння навчального матеріалу.

Пропонована лінгвокультурологічна система роботи над українською етнокультурознавчою лексикою передбачає дотримання принципів перспективності, оскільки розвиток і вдосконалення активного словника учнів являє собою безперервний процес, що має продовжуватися під час опрацювання інших мовних розділів як у 5 класі, так і в інших наступних класах.

Отже, аналіз результатів констатувальних зрізів дав можливість визначити мету, завдання і вихідні позиції експериментально-дослідного навчання, з урахуванням яких було розроблено експериментальну програму лінгвокультурологічної роботи над українською лексикою у 5-6 класах шкіл з російською мовою навчання, котру подаємо у наступному параграфі.

3.2. Система лінгвокультурологічної роботи над українською лексикою у 5-6 класах шкіл з російською мовою навчання

Формування уявлення в учнів про етнокультурознавчий шар лексики розпочинається у 5 класі під час вивчення розділу «Лексикологія», робота має здійснюватися паралельно з опрацюванням традиційного матеріалу із зазначеної теми. Для кращої організації експериментально-дослідного навчання було розроблено і традиційний програмний матеріал, і не передбачуваний чинними програмами.

Уявлення про еквівалентну, безеквівалентну лексику, основне лексичне значення, додаткове фонове значення слова та символічне значення слова формувалося без заучування визначень і відповідних правил та без використання спеціальних термінів.

Під час лінгвокультурознавчої роботи застосовувалися апробовані практикою навчання мови та визнані наукою методи і прийоми: розповідь, бесіда, спостереження, аналіз і порівняння мовних явищ, різні види читання.

Так, у процесі формування в учнів уявлення про етнокультурознавчий пласт лексики використовувалася розповідь:

- для формування уявлення про основне лексичне і фонове значення слова;
- для ілюстрування теоретичних відомостей прикладами етнолексем,

що належать до однієї або до різних мов.

Розповідь учителя мала не тільки нести інформацію, а й впливати на пізнавальну активність учнів. Ураховуючи значну складність теоретичного матеріалу для п'ятикласників, ми вважали за необхідне пропонувати учням короткий, насичений прикладами, доступний текст розповіді.

У структурі методу розповіді використовувалися засоби, які активізують сприйняття матеріалу учнями, створюють відповідний емоційний настрій, викликають інтерес до етнолексем та мимовільного їх засвоєння, – це запитання і завдання, що пропонувалися перед слуханням та після нього, таблиці й малюнки тощо.

Наводимо приклад розповіді, використані на уроці за темою «Слово й мови», метою якої було показати роль слова в житті людини, повідомити про те, що кожна мова має різні комплекси звуків (слова) для позначення явищ дійсності. Для слухання учням пропонували запитання з метою активізації уваги:

Для чого потрібне слово? Чи однаково називають ті самі явища дійсності у різних мовах? Коли говорять про мову, мають на увазі перш за все слова. Без знання слів, притому великої їх кількості, не можна знати мову, користуватися нею. Про все, що навколо нас, можна розповісти за допомогою слів.

Ми живемо в країні, яка є багатонаціональною. Це означає, що на території України живуть різні народи. Кожен із них має свою мову. Одні мови близькі, як брати, а інші зовсім різні.

Після слухання тексту учням пропонували розглянути таблицю, в якій наведено групу слів трьома мовами. Зіставлення проводилося, відштовхуючись від фактів рідної мови, і з ними порівнювалося відповідне явище у спорідненій мові, а не навпаки, оскільки саме рідна мова служить опорою для засвоєння другої і привертає увагу учнів до фактів виучуваної мови.

Зіставлення слів в російській, болгарській, українській мовах

Російська мова	Болгарська мова	Українська мова
<i>хлеб</i>	<i>хляб</i>	<i>хліб</i>
<i>дуб</i>	<i>дъб</i>	<i>дуб</i>
<i>изба</i>	<i>къща</i>	<i>хата</i>
<i>ульи</i>	<i>кошер</i>	<i>вулик</i>
<i>булка</i>	<i>булка</i>	<i>булка</i>
<i>зелье</i>	<i>зеле</i>	<i>зілля</i>

Учитель читав приклади, з таблиці, й пояснював значення окремих,

незрозумілих дітям слів. Особлива увага приділялася тим випадкам, коли подібні за звучанням слова позначали інші явища дійсності: рос. *булка* (кондитерський виріб), болг. *булка* (невістка), (укр. *булка* (кондитерський виріб)); рос. *зельє* (отруйний напій з трав), болг. *зеле* (капуста), укр. *зілля* (трава, або зелень, або напій, настояний на травах)). Результатом роботи було те, що учні змогли сформулювати відповіді на поставлені перед слуханням запитання. Школярі, спираючись на подані приклади, змогли відповісти, що в рідній (російській або болгарській) та українській мовах є слова, які:

- майже однакові за звучанням і написанням, мають спільне лексичне значення (*хліб, хлеб, хляб*);
- різні за звучанням і написанням, але мають спільне лексичне значення (*хата, изба, къща*);
- подібні за звучанням та написанням, але мають різне лексичне значення (*зілля, зельє, зеле*).

Учитель наприкінці уточнив учнівські міркування, узагальнив їхні висновки.

Формування уявлення про основне лексичне і додаткове (у лінгвістиці – фонове) значення слова здійснювалося за допомогою роботи із текстом такого змісту:

Слово було потрібне людині, щоб назвати явища навколишньої дійсності: предмети, їхні ознаки, дію, стан, кількість. Людина пізнавала світ і давала назви різним предметам, явищам.

*Кожне слово щось означає, інакше кажучи – має лексичне значення. Але крім основного лексичного значення, слово несе ще й додаткові відомості про предмет. Наприклад, є слова, які називають житло людини: укр. *хата*, рос. *изба*, болг. *къща*. Слова з таким лексичним значенням є у кожній мові, але, коли чуємо українське слово *хата*, – уявляємо гладенько обмазані глиною білі стіни, солом'яний дах, що опускається на всі чотири сторони; чуємо російське слово *изба* – уявляємо стіни з дерев'яних колод (зрубів), дощатий дах із коником на даху, чуємо болгарське слово *къща* – уявляємо двоповерхове житло, яке підпирає гору, перший його поверх зроблений з великих кам'яних брил, обмазаних глиною, а стіни другого поверху – з дерев'яних зрубів, скріплених між собою.*

Отже, щоб правильно уявляти й описувати предмет, названий певним словом, і доречно вживати його у своєму мовленні, необхідно знати як основне, так і додаткове значення слова.

Учитель читав або розповідав поданий текст, пропонував послухати і розглянути таблицю, на якій було зображено типове житло українського, російського й болгарського народів (*изба, куща, хата*). На таблиці було продубльоване із тексту основне лексичне значення цих слів (*житло для людини*), а також подавалися незавершені речення стосовно додаткового значення цих слів (*изба – дерев'яна, з дощатим дахом, ...; къща –*

двоповерхова, з кам'яних брил перший поверх, ...; хата – невелика, мазана, ...).

Зіставлення лексичного і фонового значень лексеми на позначення житла людини в російській, болгарській, українській мовах

<p>Основне лексичне значення слів: рос. „изба”, болг. „къща”, укр. „ хата”) – житло для людини.</p>	
<p>Рос. мова</p>	 <p>Изба - дерев'яна, з дощатим дахом, ..., ..., ...</p>
<p>Болг. мова</p>	 <p>Къща - двоповерхова, перший поверх з кам'яних брил, ..., ..., ...</p>
<p>Укр. мова</p>	 <p>Хата - невеличка, мазана, ..., ..., ...</p>

Учні читали матеріал таблиці, доповнювали речення на основі малюнків і того, що вони дізналися з тексту. У деяких експериментальних класах, коли учням важко було виконати завдання, вчитель читав повторно текст. Педагог робив висновки, звертаючи увагу на те, як важливо знати не тільки основне, а й додаткове значення слова, правильно уявляти предмети, яким відповідають ці назви.

У ході експериментальної роботи вчитель формував в учнів уявлення про те, що є такі предмети, явища, які добре відомі одному народові, а інший – може не знати цього предмета, явища, – а відповідно і слова. Наприклад: (рос. *луки* (*тиріг із лісовими ягодами*), болг. *кавърма* (*м'ясна страва*), укр. *галушки* (*страва з вареного тіста*)).

Формування уявлення про українські слова, що мають або не мають відповідники в російській або болгарській мовах (у лінгвістиці – еквівалентна і безеквівалентна лексика) здійснювалося за допомогою роботи із текстом такого змісту:

Дізнаючись про слово, ми торкаємося культури народу. Робота над словом знайомить нас не лише з мовою, а й з народом, який користується нею, його культурою – особливостями життя, думок, почуттів. І дуже цікаво порівняти ці мови і культури.

Звичайно у житті різних народів, у проблемах, які їх хвилюють, у предметах, що їх оточують, багато подібного. І ви знаєте, що у споріднених мовах одне і те саме може називатися однаковими або схожими словами, наприклад: рос. хлеб, болг. хляб, укр. хліб.

Але дуже часто використовуються й інші слова, наприклад: рос. аист, болг. щърк, укр. лелека.

Ці слова неважко перекласти за допомогою двомовного словника. Однак у кожній мові є слова, які не можна перекласти іншою мовою, оскільки вони позначають певні особливості культури, що відсутні в іншого народу. Таких слів багато. Це і назви побутових предметів: національного одягу, їжі, посуду, знаряддя праці, і назви національних свят тощо. Наприклад: рос. растегай, болг. баница, укр. вареники,

Ці слова не можна перекласти одним словом, а треба описати той предмет, явище або дію. Наприклад, описати, з чого виготовляють російський растегай (пиріг, начинений грибами), болгарську баницу (пиріг, начинений бринзою), українські вареники (варене пісне тісто, начинене грибами або картоплею), а ще краще поспробувати їх на смак, на дотик, побачити справжній предмет.

Знання таких специфічних слів дуже необхідне в багатонаціональній країні, хоча б для того, щоб люди краще розуміли один одного, більше цікавилися життям тих, хто живе поруч, частіше ходили в гості, товаришували, допомагали один одному, жили в мирі й злагоді.

В основу роботи над формуванням уявлення про еквівалентну і безеквівалентну лексику на цьому уроці було покладено ідею про те, що навчальна діяльність має проходити три етапи: активізацію, усвідомлення змісту, рефлексію.

Робота над формуванням уявлення про еквівалентну та безеквівалентну лексику починалася зі стадії активізації, яка слугувала для того, щоб підготувати дітей до активної, зацікавленої роботи над новим матеріалом. Для організації уваги учнів, залучення їх до обмірковування цієї проблеми, пригадування того, що вони знають про неї, застосовувалася так звана «мозкова атака». Школярам пропонувалося пригадати слова, що позначають ті предмети, явища або дії, які відомі, наприклад, українцям, але невідомі, наприклад, росіянам чи болгарам.

Учні називали деякі речі, а вчитель записував на дошці відповідні слова. Цей етап роботи ні в якому разі не передбачав обговорення проблеми, коментування сказаного, вибору серед запропонованих відповідей тієї, яка є правильною. На пропозицію «Скажіть, що ви знаєте або думаєте, що знаєте, хоч і не впевнені у тому» приймалося усе сказане однаково спокійно і доброзичливо. Особливо цікавим тут було розходження у поглядах учнів на той самий предмет; педагог фіксував увагу на відмінності в назвах і пропонував зупинитися на цьому аспекті під час читання тексту.

Наступним етапом роботи над формуванням у школярів уявлень про еквівалентну і безеквівалентну лексику було усвідомлення ними змісту

зазначеного тексту, що передбачало знайомство з новим теоретичним матеріалом. Етап усвідомлення здійснювався шляхом самостійного читання школярами тексту із застосуванням технології «позначки».

Кожен учень отримав примірник тексту. Завданням школярів було прочитати текст мовчки і на полях поставити позначки залежно від того, наскільки відомим чи новим є зміст, наскільки зацікавлює прочитане.

Позначки були такими: «галочка» (V) – ви знаєте це, ви так і думали; «мінус» (-) – ви думали інакше; «плюс» (+) – це нове для вас; «знак запитання» (?) – не зовсім зрозуміло, хочете знати більше.

Учні мали ставити на полях позначки залежно від власного розуміння та знання предмета обговорення. Позначати кожний рядок чи кожен тезу не було потреби, обмежувалися однією чи двома позначками на абзац, іноді більше, іноді менше.

Далі кожен учень заповнював таблицю, яка складалася із колонок відповідно до чотирьох типів позначок. У кожен графу заносилися короткі тези, що стосувалися позначок, зроблених ними у тексті під час читання.

Таблиця позначок і тез до тексту

(V) – ви знаєте це, ви так і думали	(-) – ви думали інакше	(+) – це нове для вас	(?) – не зовсім зрозуміло, хочете знати більше

Потім учні говорили про свою роботу над текстом, спираючись на список ідей, складених під час «мозкової атаки», та на свою таблицю позначок. Відзначалося те, що було підтверджено у ході читання, а що виявилось хибним, що найбільше зацікавило школярів, виправлялося та доповнювалося. Учитель керував обговоренням: давав можливість висловитися якомога більшій кількості учнів і при нагоді стимулював дискусію щодо питань (вони стосувалися в основному безеквівалентної лексики). Це був етап рефлексії, що слугував узагальненню набутих знань, а також усвідомленню особливостей мислительних процесів, за допомогою яких здійснювалася робота.

Після цього учням пропонували переглянути список ідей, складених перед читанням у ході «мозкової атаки», і поміркувати над такими запитаннями:

- Якою була послідовність роботи над темою?
- Яке запитання було поставлене для «мозкової атаки»?
- Що з висловленого вами підтвердилося у ході читання?
- Які думки не підтвердилися?
- Яка інформація була новою?
- Які запитання виникли?

Формування уявлення про слова-символи здійснювалося за допомогою методу розповіді, яка мала на меті показати те, що окремі лексичні одиниці

мають символічне значення, а окремі символи в слов'янських мовах, окрім спільних, мають ще й специфічні ознаки символіки. Необхідність ознайомлення учнів з цією категорією слів зумовлена й тим, що діти мають вчитися бачити в поетичній мові і творах художньої літератури особливу групу лексем, що несуть у собі інформацію про світосприйняття, уявлення, звичаї, традиції, історію українців. Наводимо приклад розповіді, яка використовувалася на уроці за темою «Пряме і переносне значення слова»:

Ще здавна людина вірила, що все навколо неї живе, бо думає, розуміє, має свої бажання, бореться за своє існування, як усяка жива істота. Живими є сонце, зорі, місяць, вогонь, вода, рослини, тварини, каміння, дерева, вітер, побутові предмети.

Таке осмислення не щезло безслідно, воно закріпилося в мові. Є багато слів, які мають символічне значення – умовно передають яку-небудь думку, ідею, переживання. Причому, одне й те саме слово може мати і звичайне значення, і символічне.

Так, наприклад, у багатьох слов'янських народів символічне значення є у таких слів, як вода, трава, що символізують жіноче начало (звідси образи русалки, нявки, мавки – мешканців водяного царства), у слів змія, оса, кропива, які є символами злоби, ненависті (оскільки все це має властивість жалити), у слів сіль, хліб, які є символами достатку, багатства.

Але навіть спільні для слов'ян слова-символи у кожній конкретній мові можуть мати свої специфічні ознаки. Так, якщо загальний символ голуб означає мир, спокій, злагода, то в різних мовах він має й додаткові символічні значення: в українській мові – це носій любові, добра, щирості в стосунках, у російській – символ щастя і смерті, а в болгарській – символ добробуту в сім'ї, а також провісник смерті.

Символічне позначення окремих предметів, явищ характеризує духовний світ конкретної народності, відтворює картину національного світосприйняття.

У роботі над зазначеним текстом ставили запитання до прослуханого тексту (*Чи в усіх народів символи мають однакове значення?*). Окрім того, учням пропонували розглянути таблицю, в якій наведено групу слів-символів та їхнє символічне значення у трьох мовах.

Зіставлення групи слів-символів (голуб, голубка, голубки), їх художніх образів та символічного значення у трьох мовах

Загальне символічне значення слів у трьох мовах: <i>рос. «голуб», болг. «гълъб», укр. «голуб» – мир, спокій, злагода</i>		
<i>Російська мова</i>	<i>Болгарська мова</i>	<i>Українська мова</i>
Художні образи:		
«Голуб» – душа небіжчика, смерть.	«Гълъб» – провісник смерті.	«Голуб» – козак, коханий, батько, син.
«Голубка» – наречена.	«Гугутка» – мати.	«Голубка» – мати, кохана, сестра.
«Голубь, голубушка» –	«Гълъб, гълъбица» –	«Голубки» – закохані.

наречений, наречена.	наречений, наречена.	
Додаткові символічні значення:		
<i>Білий голуб</i> – символ сімейного щастя; <i>сизий голуб</i> – символ смерті.	<i>Білий голуб</i> – символ добробуту в домі, материнської або сестринської любові; <i>сизий голуб</i> – символ провісника смерті.	<i>Голуб</i> – символ щирості, любові, добра; смутку, переживання, печалі.

Учні читали приклади, подані у таблиці, робили міжмовні зіставлення (якщо учні не могли прочитати слова іншою мовою, то їх читав учитель).

Важливим чинником у формуванні уявлення про символічне значення слова був емоційний фон, який створювався на уроці прослуховуванням української народної пісні. Використовувався фонозапис, а в деяких класах, у разі його відсутності, педагог виконував пісню разом з учнями (кожен мав текст пісні), що давало можливість відчувати емоційні відтінки слів-символів та їх красу.

Результатом роботи було те, що учні змогли сформулювати відповіді на поставлені після слухання запитання. Наводимо зразки запитань, які були використані на уроці після слухання ліричної пісні «Ой у лісі, в лісі...» та відповідей:

- Які почуття викликає пісня? (почуття суму, переживання)
- Чим вони викликані? (син сумує через те, що мати не дає зустрітися із вдовою дочкою)
- Який образ використано у пісні для зображення сина? (образ голу́ба)
- Що символізує голуб у цій пісні? (смуток, переживання, печаль)

Далі вчитель уточнював міркування учнів та узагальнював їхні висновки.

Важливим аспектом лінгвокультурознавчої роботи було *ознайомлення з новими лексичними одиницями (семантизація лексем)*.

Якісне збагачення словникового запасу учнів виражалося у розширенні обсягу лексичних одиниць, ознайомленні з лексичним значенням нових, уточненні значення вже відомих або ознайомленні з новими значеннями уже відомих слів.

Одним із важливих завдань цієї роботи було залучення учнів до роздумів над основним лексичним, фоновим і, в окремих випадках, символічними значеннями слова, тлумачити його значення, формувати лексико-семантичний погляд на слово, що виявляється в умінні встановлювати семантичні зв'язки між лексемами.

Ознайомлення школярів з новими лексичними одиницями або з новими значеннями відомих слів ми починали із семантизації, усі способи якої поділили на три групи:

- наочна семантизація – демонстрація предметів, малюнків,

репродукцій картин, жестів, рухів;

– мовна семантизація – за допомогою контекстів, ілюстративного речення; за допомогою антонімів, синонімів; дефініції (опис значення нового слова за допомогою вже відомих слів); тлумачення значення слова рідною мовою учнів; переклад тощо;

– лінгвокультурознавча семантизація – коментар окремих лексичних одиниць в їх основному значенні (одиничний коментар); коментар лексем, об'єднаних одним родовим поняттям (системний коментар); коментар для семантизації тематичної лексики (комплексний).

Вибір способу семантизації залежав від цілого ряду факторів, насамперед від особливостей лексичних одиниць: їх форми, лексичного, фонового та символічного значень, сполучуваності, збігу або розбіжностей зі словами рідної мови. Так, наприклад, слова, що виражали абстрактні поняття (*недоля, добробут, злидні, ввічливість, доброзичливість*) було недоцільно семантизувати за допомогою унаочнення або контексту, а лексеми, що виражали поняття, які відсутні в рідній мові учнів (*галушки, дерга, чумак, оселедець*), – за допомогою однослівного перекладу. У виборі способу семантизації також необхідно було брати до уваги належність слова до активного чи пасивного мінімуму, рівень навчання, вікові особливості та мовну й мовленнєву підготовку учнів.

У роботі з текстами доцільними були такі способи:

– переклад (наприклад: *Ще лежить надворі сніг, у затінку* (рос. *в тени*, болг. *на сянка*) – зима);

– опис значення слова за допомогою вже відомих слів (наприклад: *На осонні* (місце, освітлене сонцем) з'являються *перші проталини* – весна);

– добір синонімів, антонімів (наприклад: *Сонячне проміння лагідно* (ніжно, ласкаво, по-доброму) *гріє руки і обличчя. Темрява* (світло) *швидко вкрила все навкруги, і тільки морозець пощипує щічки*);

– демонстрація малюнків або предметів.

Робота здійснювалася як на окремих словах (одиничний прийом), так і на групах слів (системний прийом). Використовували культурологічні тексти з етнографічних енциклопедій, уривки або окремі речення, взяті з художніх творів вітчизняних письменників, які вивчаються у 5-6 класах. У зв'язку з таким підходом виникала потреба пояснювати учням спосіб життя українців у минулому і паралельно здійснювати роботу над семантизацією окремих лексем. Наприклад, працюючи над культурологічною темою «Український національний одяг», учням пропонували уривок із твору І.Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я»: *«Мотря вбралася в зелену спідницю, в червону дергу, підперзалась довгою червоною крайкою і попустила кінці трохи не до самого долу, одялась в зелений з червоними квіточками корсет, взулася в червоні чоботи, наділа добре намисто, завітчала голову звитим вінком, взяла в руку білу хусточку та й пішла до церкви. Вся її голова аж ніби горіла квітками проти сонця. Павине пір'я блищало й миготіло, а золотий пружок парчі на чорних косах сяяв і надавав краси тонким чорним бровам та блискучим*

очам...»

Пояснюючи значення слова *дерга*, вчитель показував відповідний предмет або малюнок цього предмета, пропонував заздалегідь підготовленому учневі прочитати пояснення, записане на картці:

Дерга – давній одяг української жінки, який прикривав нижню частину фігури та одягався безпосередньо на сорочку. Він шився найчастіше із саморобної вовняної тканини. Особливістю дерги було те, що вона була незшитою, складалася із одного іноді двох полотнищ.

Цей одяг був поширений на Поділлі, Прикарпатті, Буковині, а також на Полтавщині. Дерга мала значну кількість варіантів тканого малюнку, кольорів і способів носіння.

Учні звертали увагу на деталі, які характеризують дергу як елемент українського національного одягу (одне, іноді два незшитих полотнищ, звичайно з саморобної вовняної тканини, різнокольоровий вишитий малюнок, кріпилася крайкою (поясом), верхня частина дерги ховалася під нагрудним одягом). Окрім того, хоча б побіжно робилося порівняння з відповідним предметом іншої мови та культури. Наприклад, учням пояснювали, що зовні схожий на українську дергу елемент був і в інших народів. Так, і в росіян, і в болгар теж був одяг, що прикривав нижню частину сорочки. Це рос. «панева» – частково зшита спідниця із зав'язками, болг. «фустанела» – накидка із зав'язками. Діти розглядали малюнки із зображенням дерги, панєви, фустанели і виділяли схожі та відмінні ознаки названого одягу (українська дерга – частково ховала сорочку, незшита, складалася із одного, іноді двох полотнищ, кріпилася на талії крайкою (поясом), носилася кількома способами (прогалини по боках або посередині); російська «панева» повністю ховала під собою нижню частину спіднього одягу, верхня її частина частково зшита і кріпилася на талії за допомогою зав'язок; болгарська «фустанела» частково ховала нижню сорочку, складалася із одного незшитого полотнища і кріпилася на талії за допомогою спеціальних зав'язок, носилася так, щоб краї полотнища находили один на одного без прогалин).

Національний одяг



Дерга



Панєва



Фустанела

Окрім роботи з окремим словом, застосовувалася групова семантизація етнолексем. В одних випадках це були тематико-функціональні групи, а в інших – лексико-семантичні.

Перевага тематичного принципу виявилася у тому, що він зберігає природну для мовлення ситуативно-тематичну організацію мовного матеріалу, а це обумовлює зв'язки мовних елементів. У нашому випадку тематичний принцип був провідним в організації лінгвокультурологічної роботи. Засвоєння тематичних груп помітно полегшувало усвідомлення і запам'ятовування школярами етнолексем під час створення асоціативних зв'язків між ними і сприяло виробленню в учнів уміння правильно вживати слова відповідно до ситуації спілкування. Саме тому в формульованому експерименті тематична організація лексики була вихідною. Принципи комунікативності й системності виступали в органічній єдності.

Для семантизації тематичної лексики використовували комплексний коментар. Так, для обговорення теми «Маланка» неможливо обійтися без характеристики української назви обряду, дати, обрядових персонажів, обрядових предметів, дій тощо. Такі лексичні одиниці методично доцільно семантизувати разом. Як матеріал для такого коментаря було використано навчальний культурознавчий текст із етнографічного довідника «Українська минувшина».

«Маланка» – традиційний новорічний обряд на Щедрий вечір. Назвою він зобов'язаний св. Меланії, день якої за церковним календарем припадав на 31 грудня за старим стилем.

За давньою традицією роль головного обрядового персонажа – Маланки – грав хлопець, перевдягнений у жіночий народний костюм. Інші ролі також виконували парубки. Лише подекуди маланкували й дівчата.

Традиційні карнавальні образи «Маланки» включали тварин – кози, ведмедя, бика, журавл; маски осіб – діда і баби, а також орача з плугом, сівача із зерном, цигана з батогом, циганки, ангела, чорта, смерті з косою.

Перевдягнені учасники новорічного обряду щедрували, розігрували кумедні сценки, виконували танці, ігри біля вогнища, ритуальну боротьбу масок, організовували колективне застілля [236. с.127].

Учням у доступній і наочній (пропонувався тематичний малюнок) формі вчитель допомагав усвідомити структурно-семантичні зв'язки, використовуючи при цьому прийом колажування, який передбачав нарощування фону певного ключового поняття «Маланка» і створення в такий спосіб зоро-сміслового схематичного образу засвоюваного поняття.

Створений колаж мав форму наочного посібника, схожого на плакат, який готувався шляхом наклеювання (або вставляння у прорізи) вербальних (картки з написаними лексичними одиницями) та невербальних (малюнки, фото тощо) матеріалів. У центрі колажу знаходилося ключове поняття «Маланка», а навколо нього розміщувалися поняття-супутники, що створювали його фонове оточення (українська назва обряду: *Маланка*; дата: *31 грудня, день св. Меланії, Щедрий вечір*; обрядові персонажі: *дід, баба*,

Маланка, журавель, бик, коза, ведмідь, циган, циганка, орач, сівач, ангел, чорт, смерть; обрядові предмети: *костюми, маски, плуг, зерно, батіг, коса*; обрядові дії, дійства: *щедрування, сценки, танці, ігри, боротьба*.

В одних класах колаж виконувався самими учнями під керівництвом учителя у процесі читання тексту культурознавчого характеру. Педагог читав текст, інтонуючи необхідні слова, а школярі записували їх навколо ключової лексичної одиниці «Маланка», створюючи таким чином лексичний фон. В окремих класах колаж готувався самим учителем під час усного коментаря (розповіді). А в сильних класах учні самостійно працювали в парах: один читав текст, а інший створював колаж.

Більшість слів із тексту була знайома дітям, але два-три – новими. Учитель пропонував учням висловлювати припущення, що можуть означати ці нові для них слова. Вислухавши відповіді, педагог не уточнював, не виправляв сказаного дітьми, а давав завдання: прочитати текст ще раз і звернути увагу на ці слова. Учні мали на основі тексту зрозуміти значення невідомих лексем, порівняти свої припущення з тим, що говориться у тексті. Таке завдання мало активізувати увагу школярів при читанні. Для уточнення значення цих слів було використано допоміжний матеріал: малюнок із зображенням реалій, про які йшлося у тексті.

Після того, як було побудовано колаж, учням пропонувалося впорядкувати цей матеріал. У разі необхідності учитель підказував основу для класифікації: назва обряду, назва свята, обрядові дійства, обрядові предмети, обрядові персонажі (люди, тварини, потойбічні істоти). Такий огляд може бути усним або письмовим у формі колажу з упорядкованим матеріалом, наприклад:

Об'єднання слів у тематично-функціональні групи полегшувало семантизацію, сприяло кращому запам'ятовуванню і відповідало основним вимогам мовленнєвого спрямування роботи, оскільки готувало учнів до висловлювань на певні теми. Окрім тематико-функціональних груп слів, ми опрацювали також і лексико-семантичні групи, які є яскравим свідченням системної організації лексики.

Слова, що входять до лексико-семантичної групи, належать до тієї самої частини мови, поєднуються спільною семантичною ознакою й протиставляються за певною відмінною ознакою. У рамках лексико-семантичної групи виділяються такі змістові групи слів, як синоніми й антоніми.

Лексико-семантичні групи слів ми семантизували за допомогою системного коментаря, у процесі якого вчитель розкривав значення слів, об'єднуючи спільною семантичною ознакою, даючи характеристику кожного. Визначальною рисою цього прийому була наявність роботи над загальною та виділення спеціальної характеристики слова, що семантизується. Наприклад, слова на позначення дії (*вінишувати, колядувати, меланкувати, щедрувати, засівати,*) ми об'єднали в одну групу за спільним значенням *обрядові дії*. Учитель пояснив школярам, що називаємо *обрядовими діями* (ряд усталених

традицією дій, що супроводять якусь урочистість). Далі учням пропонувалися для засвоєння конкретні дієслова на позначення певних обрядових дій, лексичне значення яких педагог конкретизував і протиставляв за такими ознаками: за способом виконання, часом проведення, середовищем, в якому здійснюються ці дії, призначенням. У багатьох випадках доцільно було об'єднувати два чи більше способів семантизації: наочний (малюнки), лінгвокультурознавчий (одиничний коментар) і мовний (порівняння лексем). Таку можливість давала нам розповідь, яка включала нові лексичні одиниці. Важлива роль у такій роботі відводилася міжмовному порівнянню лексичних одиниць, однакових за лексичним значенням і формально-морфемною структурою, але різними за лексичним фоном. Уся інформація учням пропонувалася у вигляді таблиці.

Лексико-семантичні групи слів на позначення обрядових дій

<u>За середовищем, в якому здійснюються ці дії:</u>	<u>За часом проведення:</u>
<ul style="list-style-type: none"> – <i>віншувати</i> – дії дітей і дорослих; – <i>колядувати</i> – дії чоловіків або неodrуженої молоді; – <i>маланкувати</i> – дії хлопців; – <i>щедрувати</i> – дії хлопців і дівчат; – <i>засівати</i> – дії дорослих і дітей чоловічої статі. 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>віншувати</i> – виконувати під час певних обрядів; – <i>колядувати</i> – виконувати дії на Різдво; – <i>маланкувати</i> – виконувати дії на день св. Меланії (31 грудня); – <i>щедрувати</i> – виконувати дії ввечері на Новий рік; – <i>засівати</i> – виконувати дії вранці першого дня нового року.
<u>За способом виконання:</u>	<u>За призначенням обрядових дій:</u>
<ul style="list-style-type: none"> – <i>віншувати</i> – виконувати величально-поздоровчі речетативні формули (віншівки); – <i>колядувати</i> – виконувати величально-поздоровчі пісні (колядки); – <i>маланкувати</i> – розігрувати кумедні сценки з використанням масок і костюмів; – <i>щедрувати</i> – виконувати величально-поздоровчі пісні (щедрівки), які супроводжуються магічними діями, танцями, іграми; – <i>засівати</i> – виконувати величально-поздоровчі речетативні пісні. 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>віншувати</i> – дії з метою поздоровлення і побажання як окремій сім'ї, так і всьому селу; – <i>колядувати</i> – дії з метою прославляння конкретних господарів, побажання і отримання за це винагороди; – <i>маланкувати</i> – магічні дії, об'єднані символічним значенням і прославлянням для всього села; – <i>щедрувати</i> – дія з метою поздоровлення окремо кожного члена сім'ї та отримання за це винагороди; – <i>засівати</i> – магічні дії з метою побажання добробуту певній сім'ї.

Учня пропонували прослухати текст з етнографічного довідника і відповідати на запитання:

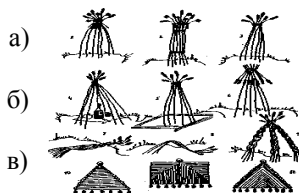
- Про який звичай говориться в прослуханому тексті?
- Що собою являв головний обрядовий предмет «борода»?

Важливого значення в кінці жнив надавалося обряду завивання бороди. «Бородою» слугували невелика кількість нескошених колосків, які залишили в полі, розраховуючи таким чином забезпечити плодороддя на наступний рік. Між стеблами розпушували землю і засівали її зерном із трьох колосків. «Бороду» перев'язували червоною ниткою або стрічками. В деяких місцевостях України біля неї клали скибку хліба і трохи солі, ставили банку з водою і співали: «Оце тобі, борода, хліб, сіль і вода! Таким чином виконувався ритуал годування землі.» (Етнографічний довідник)

Діти з'ясували за контекстом лексичне значення слова «борода» (кущик жита чи пшениці, залишений господарем на полі після закінчення жнив).

Далі вчитель зазначав, що звичай завивання бороди в кінці жнив є і в деяких інших слов'янських народів. Учням пропонувалося розглянути малюнки із зображенням обрядового предмета – *жнивної бороди* в українській (малюнки 1, 2, 3, 4, 5), російській (малюнки 6, 7, 8, 9) і болгарській (малюнки 10, 11, 12) культурах, спонукаючи звернути увагу на те, чим схожі ці обрядові предмети та чим відмінні.

Обрядовий предмет «борода» в російській (б) і болгарській (в) українській (а) культурах



Учитель давав короткі відомості про те, що іноді цей предмет називається іншими словами чи словосполученнями, такі слова є синонімами. Така назва виникла внаслідок додаткових відомостей, які стосувалися територіальних особливостей виготовлення обрядового предмета. Учні зачитували слова різними мовами з таблиці:

Додаткові назви обрядового предмета «борода» в російській, болгарській, українській мовах

Назви бороди		
Рос. мова	Болг. мова	Укр. мова
<i>Божья борода, шапка, пожинальница,</i>	<i>Божа брада, брада на нивата, нивнина,</i>	<i>Волосова борода, Спасова борода, коза, перепілка,</i>

<i>русская коса, косица.</i>	<i>нивин късмет, нивник.</i>	<i>гребінь.</i>
----------------------------------	----------------------------------	-----------------

Учитель слідкував за правильною вимовою учнів і допомагав з'ясувати причини появи різних назв, пропонуючи для цього відомості, зведені у таблицю. Наприклад, поява в українській культурі означених назв пов'язана з міфологічними образами – *Волосова борода*; з народним святом, на яке закінчували жнива, – *Спасова борода*; із зовнішньою схожістю з тваринами – *коза, перепілка*; із зовнішньою схожістю з певним предметом – *гребінь*.

Учнів підводили до висновку, що знання додаткової інформації про слово – важлива умова його доречного і правильного вживання в мовленні. Людина, яка добре володіє нормами мови, але не знає норм культури, може виявити себе неправильно побудовою висловлювання, недоречною відповіддю або дією.

У ході експериментальної роботи ми зверталися до здійснюваної побіжно семантизації. Під час розповіді перед новою лексемою вчитель уповільнював темп мовлення і виділяв її інтонаційно. Потім, залежно від факторів, про які йшлося раніше, педагог семантизував нове слово тим чи іншим способом і продовжував розповідь, час від часу залучаючи учнів до бесіди в межах їхніх мовних можливостей. Наведемо приклади розповіді вчителя з елементами бесіди, яка включала нові лексичні одиниці, на тему «Зимові місяці»: *грудень, лютець, стужайло, мостовик, трусень*. Слова семантизовані за допомогою перекладу, опису значення, коментар лексем, об'єднаних спільним родовим поняттям «Зимові місяці».

*А чи знаєте ви, друзі, як народжувалися українські назви зимових місяців? Вимовте слово грудень (переклад слова учнями: рос. декабрь, болг. декември). Який предмет вам нагадує це слово? (учні відповідають: грудка, грудочка землі) Так, грудень – від слова груддя. Після осінніх дощів розвезені везами грунтівки (опис значення слова: ґрунтові дороги – дороги без спеціального покриття) замерзали. Їздити такими дорогами взимку було важко – заважали (переклад слова вчителем: рос. мешали, болг. преча) замерзлі грудки. От цей місяць і прозвали груднем. У народі його називали ще лютець, стужайло, мостовик, трусень. Подумайте, через що люди давали першому місяцю зими такі назви (лінгвокультурознавчий системний коментар тематичної лексики: *лютець – холодний місяць, стужайло – студив землю, мостовик – вкривав кригою ставки, трусень – трусив снігом*).*

Також пропонуємо розповідь з елементами бесіди, яка включала нові лексичні одиниці на тему «Великдень»: *крашанка, шкрябанка, крапанка, писанка*. Слова семантизовані за допомогою опису значення слова та коментар лексем, об'єднаних одним родовим поняттям, з демонстрацією предметів.

На уроках малювання ви розписували яйця. Скажіть, будь ласка, для чого це роблять (учні відповідають, що розписані яйця – це обов'язковий

предмет на святі Великодня) *Виготовлення таких обрядових предметів пов'язувалося не тільки з Великоднем, а й зі святом зустрічі весни, яке відбувалося ще раніше. А ви знаєте, чому люди розписували саме яйця, а не щось інше? Здавна саме курячі яйця використовувалися як обрядові речі, оскільки яйце вважалося символом життя.*

У мене на столі лежать різні яйця, просто фарбовані, розписані, з вишкрябаним орнаментом тощо. Кожне з них має свою назву: крашанка, шкрябанка, крапанка, писанка. Давайте розглянемо уважно ці предмети і спробуємо з'ясувати, чому вони так називаються (учні розглядають предмети і описують значення слова: крашанка – яйце одного кольору; шкрябанка – яйце, фарбоване в один колір, із вишкрябаним голкою орнаментом; крапанка – яйце з орнаментом, нанесеним воском у вигляді крапок, а потім пофарбоване одним кольором; писанка – розмальоване різними фарбами).

Наступним аспектом лінгвокультурознавчої роботи над українською лексикою був подальший розвиток уміння розуміти значення етнокультурознавчих лексичних одиниць, розрізняти подібні, але не однакові одиниці.

Ця робота здійснювалась на рівнях: а) слова; б) словосполучення, речення; в) діалогічної або монологічної єдності.

Пропонувалися вправи, які закріплювали розуміння учнями семантики слів, словосполучень, утворених на основі смислової узгодженості; функціональні особливості використаного лексичного матеріалу. За спрямуванням ми поділили вправи на такі:

- контекстне розуміння лексем при читанні та аудіюванні;
- спостереження за семантичними та функціональними особливостями використаного лексичного матеріалу;
- аналіз семантики та функцій лексичних одиниць у тексті;
- групування слів за певними семантичними ознаками;
- конструювання словосполучень і речень з певними лексичними одиницями;
- ситуативне вживання засвоєних етнокультурознавчих лексичних одиниць при висловлюванні своїх думок в усній та письмовій формах.

Ці вправи виконувалися після одного прослуховування або після одного читання самими учнями. Попередньо було дібрано слова, над якими вже здійснювалась робота, тобто звучання і значення яких були відомими учням. Кількість слів та складність завдань варіювалися залежно від підготовки школярів.

Розглянемо вправи першого типу, побудовані на *матеріалі окремих слів*.

І. Вправи на матеріалі окремих слів

✓ *Завдання* на формування уміння співвідносити зображення предмета, дії, ознаки зі словом. Учням пропонувалося розглянути малюнок із зображенням предмета, дії або ознаки, вибрати із почутих слів відповідне.

Для цього вчитель показував предмет або малюнок із зображенням предмета, дії, ознаки тощо і вимовляв два чи кілька слів. Школярам треба було вибрати відповідне слово. Наприклад:

- хата, клуня, курник, стайня (показано клуню);
- вареники, галушки, голубці, варенички (показано галушки);
- крашанки, писанки, дряпанки, крапанка (показано писанку);
- бузковий, чорний, червоний (показано бузковий);
- мріяти, майоріти, марити (показано мріяти).

✓ *Завдання* на формування в учнів уміння помічати на слух невідповідність між тим, що показано, та тим, що вимовлено (написано). Для цього вчитель показував кілька предметних малюнків, а далі називав предмети, причому пропускав одне слово або додавав зайве. Учні повинні були виділити слово, до якого запропоновано зайвий або відсутній малюнок. Наприклад:

– кужіль, щітка, веретено, прядка, коловорот (зайве слово – коловорот);

- молот, обценьки, рубило, кліща (не вистачало слова ковадло).

✓ *Завдання* на формування в учнів уміння співвідносити зображені предмети, що належать до однієї тематичної групи, з їх назвами. Спочатку учитель забезпечував кожного учня однаковими малюнками, на яких окремі предмети вже були підписані (правильно – церква, свічка, вінок; неправильно – крашанки). Далі звертав увагу дітей на те, що цей малюнок приурочений до християнського свята Великодня, про що свідчить фраза над зображенням (*Христос воскрес!*). Учні читали підписи та з'ясовували їх доречність (замість «крашанки» треба було сказати «писанки»).

✓ *Завдання* на формування в учнів умінь групувати слова за певною темою. Учитель пропонував школярам пригадати назви зображених предметів і назвати тільки ті, які стосувалися тематичної групи „Великдень” (*рушник, калина, пензлики, голки, фарби, яйця, крашанки, крапанки, дряпанки, розпис, орнамент, візерунок, глечик*). Далі увагу учнів звертали на те, що на запропонованому малюнку відсутня одна з важливих обрядових страв. Дітям необхідно було з'ясувати, яка саме. У разі виникнення в учнів труднощів, учитель підказував, що іноді свято Великодень називають саме цим словом (*Паска*).

✓ *Завдання* на формування в учнів уміння маркувати слова певної тематики. Учитель пропонував декілька рядів слів. Усі лексеми в окремо взятому рядку належали до різних тематичних груп. Із кожного такого рядка учні мали вибрати по одному слову, яке б стосувалося теми «Виготовлення писанки».

- Благівіщення, Великдень, Масляна, Водохреща. (Великдень)
- Пензлик, шило, качалка, ножиці. (Пензлик)
- Крейда, вапно, фарба, клей. (Фарба)
- Витинати, розписувати, плести, вишивати. (Розписувати)
- Фарбовані, мальовані, видряпані, накраплені. (Мальовані)

Учні обирали лексеми і пояснювали, що виділені ними слова стосувалися саме писанки як одного із видів обрядових яєць та процесу її виготовлення. Кінцевий результат такої роботи – це утворення тематичного ряду слів: *Великдень, писанка, пензлик, фарба, розписувати, мальовані.*

✓ *Завдання* на формування в учнів уміння добирати із пропонованих слів синонімічне до визначеного слова. Учитель вимовляв слово, а потім, після паузи – ще кілька слів, серед яких був і синонім, а учні мали його знайти. Наприклад:

- *заметіль* – *буря, завірюха, хвища, ожеледь*;
- *закрутила* – *завертіла, замела, занесла*;
- *замет* – *кучугура, намет, гора*.

✓ *Завдання* на формування в школярів уміння розпізнавати слова, протилежні за значенням. Учитель вимовляв слово, а потім після паузи – ще кілька слів, серед яких було антонімічним до першого. Наприклад:

- *холодний* – *морозний, спекотний, мерзлякуватий*;
- *спокійно* – *повільно, метушливо, ненароком*;
- *дозволити* – *запропонувати, порадити, заборонити*.

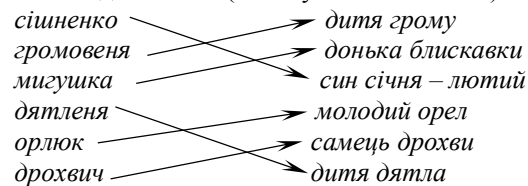
✓ *Завдання* на формування в учнів уміння розпізнавати іншомовні слова та замінювати їх українськими еквівалентами. Наприклад:

- *грудень, січень, лютий, март, квітень, травень*;
- *грудень, січень, лютий, березень, апріл, травень*;
- *спідниця, платок, сукня, сорочка, очіпок, дерга*;
- *спідниця, кърпа, сукня, сорочка, очіпок, дерга*.

✓ *Завдання* на формування в учнів уміння вирізняти слова, які називають предмети, характерні саме для української культури.

Святвечір, свічки, кутя, узвар, вареники, коляда. Великдень, яйця, дряпанки, паска, церква, хрест. Коса, оселедець, чуб, вихор. Хустка, сукня, дерга, спідниця, пояс.

✓ *Завдання* на формування у школярів уміння розрізняти правильне тлумачення поданих слів (виконується письмово):



✓ *Завдання* на формування в учнів уміння вибирати слова за поданим тлумаченням.

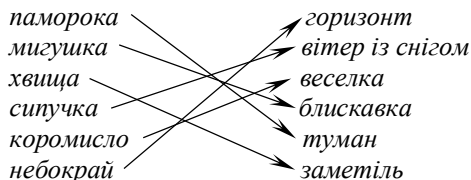
Гра на свято Великодня крашанками – ... (піжмурки, навбитки, схованки).

Яйце з орнаментом у вигляді крапок – ... (дряпанка, крашанка, крапанка).

Шматочок прісного тіста, зварений на воді – ... (вареник, галушка, вергун).

Чоловіча зачіска у вигляді довгого пасма посеред голої голови – ... (коса, чуб, оселедець, вихор).

✓ Завдання на формування в школярів уміння відрізнати народну назву природного явища від літературної. Для цього діти спочатку читали слово з першого стовпчика (наприклад, *паморока*), потім визначали ознаки природного явища, через які воно набуло такої назви (*морок*, *навколо нічого не видно, все, нібито, захавалося під завісу*) і поєднували стрілкою з літературною назвою.



✓ Завдання на формування уміння добирати до запропонованих слів їх символічне значення. Наприклад, до слів *дівчинонька*, *сльози* учні мали дібрати їх символічне значення: *дівчинонька* – *калинонька*, *сльози* – *віти гнуться*.

А в тієї калиноньки аж до землі віти гнуться.

А в тієї дівчиноньки аж до землі сльози ллються. (Нар. пісня)

✓ Завдання на формування в дітей уміння добирати слово за поданим тлумаченням символічного значення. Для цього вчитель пропонував прочитати тлумачення символічного значення до певних слів і вибрати з дужок відповідне:

– *волелюбство, прагнення до свободи – ... (сніг, вітер, дощ);*

– *тривога, гнів, неспокій – ... (вітер, грім, туман);*

– *несподіваність, небезпека, світло – ... (блискавка, дощ, вітер);*

– *смуток, сльози, туга – ... (сніг, град, дощ).*

Важливим моментом активізації українського словника учнів було формування уміння розуміти (на слух або у процесі читання) опрацьовані лексичні одиниці у складі *словосполучень, речень*. Вправи на розуміння сполучень слів, різних за синтаксичною будовою та ступенем поширеності складали неодмінну частину роботи із збагачення та активізації лексичного запасу учнів. Ці вправи значною мірою подібні до тих, які пропонувалися для роботи над словом.

II. Вправи на матеріалі словосполучень, речень.

✓ Завдання на формування у школярів цілісного сприйняття словосполучень (у тому числі й усталених) на слух. Спочатку вчитель вимовляв кілька сполучень слів (*великий віз, Чумацький Шлях, вечірня зірка*), роблячи між ними невеликі паузи. Учні мали розпізнати і порахувати ці групи слів.

✓ Завдання на формування у дітей уміння з'ясовувати, подібні чи однакові запропоновані сполучення слів. Учні пропонувалося прислухатися і визначити, чи одне й те ж словосполучення було вимовлене двічі, чи це

були подібні, але не однакові одиниці. Наприклад: *вранішня зоря, вечірня зоря; ранній листопад, ранній листопадник; будинок коваля, будинок коваленка.*

✓ *Завдання* на формування в учнів уважного ставлення до слова у словосполученні та сприйняття його значення на слух. Учитель вимовляв кілька сполучень із багатозначними словами. Учні мали визначити, у якому з них (першому, другому ...) слово має певне лексичне значення. Наприклад, у якому сполученні слів є слово, що означає обрядовий предмет:

- *спасова борода, дідова борода, козяча борода;*
- *вранішня зірка, різдвяна зірка, яскрава зірка;*
- *св'ячена вода, солодка вода, мінеральна вода.*

✓ *Завдання* на формування у школярів уміння співвідносити зображення дії, ознаки, кількості з поданим словосполученням. Учитель показував учням схематично зроблений малюнок і вимовляв два сполучення слів. Учні мали визначити, яке (перше чи друге) сполучення слів відповідає малюнку. Наприклад: *віншувати господарям – вітати господарів; ряджені учасники – одягнені учасники; посипати пшеницею – сіяти пшеницю; п'ятка снопів – п'ятий сніп, десята копа – десяток кіп.*

✓ *Завдання* на формування в дітей уміння розрізняти на слух близькі за значенням сполучення слів. Учитель вимовляв ряд сполучень слів, серед яких були синтаксичні синоніми – сполучення слів, близькі за значенням, але утворені за різними синтаксичними моделями. Учні мали розпізнавати їх. Наприклад: *ходити маланкувати, щедрувальний звичай, запрошували за стіл, водити маланку, звичай щедрувати, запрошували до столу.*

✓ *Завдання* на формування в учнів уміння знаходити серед словосполучень те, яке має певний зміст. Учні читали кілька сполучень слів і вибирали серед них те, в якому говорилося, наприклад:

- про предмет та якусь його ознаку (*виконавці вертепу, сюжети вертепу, вертепні сценки*);
- про те, як відбуваються дії (*виконували вітальні пісні, виконували пісні речитативом, славили в піснях*);
- про те, коли відбувалася дія (*маланкували у хаті, маланкували на день св. Маланії, маланкували давні слов'яни*);
- про причину дії (*йшли за село, щедрували за бажанням, відповідали за костюми*).

✓ *Завдання* на формування у школярів вміння правильно добирати стійкі словосполучення, у складі яких були безеквівалентна лексика. Учні самостійно читали кілька словосполучень і вибирали те, в якому говориться про ..., наприклад:

- дію, яка означає давати згоду на одруження – (*прати рушники, подавати рушники, ховати рушники*);
- дію, яка означає відмову під час сватання – (*піднести кавуна, піднести пирога, піднести гарбуза*);
- дію, яка означає зазнати невдачі при намаганні досягти чогось –

(спіймати птаха, спіймати облизня, спіймати муху):

– дію, яка означає побити когось – (нам'яти оселедця, нам'яти косу, нам'яти чуба).

✓ Завдання на розвиток умінь у дітей визначати, яке з перелічених слів є у реченні. Учитель вимовляв речення, а потім – кілька слів, одне з яких є в реченні. Учні, прослухавши речення, записували його. Наприклад:

Так марили айстри в саду восени. (Мріяли, марили, майоріли)

Скочила з пенька плахта рябенька. (Руденька, раденька, рябенька)

А зайчатко з їжачком їли кашу з молочком. (Їжачатко, їжачок, їжачиха)

✓ Завдання на формування у школярів уміння розуміти речення на слух і співвідносити його із зображенням на малюнку. Учні розглядали малюнок, потім слухали два-три речення, одне з яких точно відповідало зображеному. Дітям необхідно було вказати номер речення. Наприклад:

1. Зібравшись ватагою, ряджені йдуть селом, заходять до хат, розігрують кумедні сценки.

2. Парубки та дівчата Щедрого вечора водять Маланку з козою, з ними ходять орач з плугом, сівач із зерном, дід з батогом, циган, ангел, чорт і смерть з козою.

3. Щедрувальників обдаровують різноманітними подарунками, і вони продовжують обхід села

✓ Завдання на розвиток умінь в учнів визначати речення за синтаксичною модальністю.

Учні читали речення і визначали, у якому реченні звучить:

а) привітання разом із побажанням, б) прощання, в) ствердження, г) заперечення. Наприклад:

1. Вибачте, що турбую вас. Зі святим Вечором! Будьте зі святом здорові!

2. Будьте здорові! Здоровенькі були! Доброго здоров'я!

3. Чи уродило краще, ніж торік? Так, уродило краще, ніж торік.

4. За давньою традицією старшим колядників бує Береза. Роль Берези не могла виконувати жінка.

✓ Завдання на формування в дітей умінь помічати, яким словом відрізняються два подібні речення. Для такого завдання добиралися речення, що відрізняються певним словом. Учитель читав їх: спочатку одне, потім інше, а учні мали визначити, яким словом вони різняться. Наприклад:

1. У Святвечір широко побутував звичай вносити до хати і ставити на покуті сніг.

2. У Святвечір широко побутував звичай вносити до хати і ставити на покуті дідух.

3. Яйця використовували як обрядові предмети, оскільки вони вважаються символом життя.

4. Писанки використовуються як обрядові предмети, оскільки вони вважаються символом життя

✓ *Завдання* на розвиток у школярів умінь усвідомлювати зміст речення шляхом спостереження за його будовою, роллю окремих етнолексем у розкритті змісту. Учитель пропонував прочитати учням речення, а потім ставив запитання, які стосувалися зв'язків між словами, семантики окремих членів речення. Наприклад: *Пересувний вертеп нагадував селянську хату, у якій ляльки розігрували сюжети із різдвяного циклу.* Учитель називав пару головних членів речення (*вертеп нагадував*) і запитував:

1. *Чи є тут слово, що пояснює яким був вертеп?* (пересувним)
2. *Де воно стоїть, перед словом «вертеп» чи після нього?* (перед словом «вертеп»)
3. *Що це слово означає?* (що вертеп можна було переносити з місця на місце)
4. *Чи є в реченні слова, які пояснюють, що нагадував вертеп? Назвіть їх* (селянську хату) і т. ін.

✓ *Завдання* на розвиток у школярів умінь прогнозувати зміст речення. Учитель, читаючи речення, робив після певного слова паузу, а учні мали здогадатися, яким може бути наступне слово чи 2-3 наступних. Наприклад:

1. *Вечір 31 грудня називали ... (щедрим, багатим), бо до нього готували багатий святковий стіл.*
2. *У перший день нового року дорослі й діти, переважно ... (жіночої, чоловічої) статі, ходили від хати до хати, символічно засіваючи хлібні зерна і бажаючи господарям щастя, здоров'я, щедрого врожаю.*

✓ *Завдання* на розвиток умінь в учнів сприймати зміст речення, в якому вживаються багатозначні лексеми, під час самостійного читання. Учитель пропонував уважно прочитати речення і дібрати до виділеного багатозначного слова його тлумачення за контекстом.

1. *Різдвяну зірку зазвичай носив «береза». (Ватажок колядників; дерево; бур'ян)*
2. *Траплялося, що під час колядування парубки «водили козу». (Домашня тварина; персонаж різдвяної сценки; обрядовий предмет)*

✓ *Завдання* на розвиток в дітей умінь сприймати у процесі самостійного читання зміст речення, де вживаються синонімічні лексеми. Учитель пропонував прочитати речення, підкреслити синоніми, звертав увагу на спільне і відмінне у семантиці синонімів. Учні аналізували ставлення автора до своїх персонажів і за допомогою вчителя з'ясовували можливість заміни синонімів в усіх реченнях одним словом «дивитися». Наприклад:

1. *Старий пильно поглянув на Богдана, заворушив стрілами брів і вони вп'ялися у перенісся.*
2. *Артемон відклав гарячий цвях, глигнув на батька.*
3. *Мати стомлено зиркнула на сина.*
4. *Артемон побачив у батьковій руці барвінок, покосував на нього (З творів М. Стельмаха).*

III. Вправи на матеріалі тексту.

Робота, що здійснювалася на текстовому матеріалі, наближала учнів до

умов реальної мовленнєвої ситуації. Вправи містили тексти з національно-культурними мовними компонентами, різні за типом мовлення (розповідь, опис, міркування), жанром, стилем та іншими характеристиками. Обсяг та рівень складності вчитель визначав з огляду на реальні можливості учнів класу, дбаючи про доступність роботи і водночас важливість поступу. Завдання до текстів поділялися на дві групи: ті, що стосуються цілісного сприйняття тексту (на слух або у процесі самостійного читання) і пов'язані з більш глибоким розумінням змісту тексту, особливостей його художньої форми.

При цьому матеріал добирався так, що розуміння змісту тексту значною мірою залежало від усвідомлення значення етнокультурознавчих лексичних одиниць. Учні аналізували тексти, в яких ужито лексеми з яскравою семантикою, представлено тематичні групи, багатозначні слова в прямому і переносному значенні, омоніми, синоніми та антоніми. Учні мали прослухати текст і виконати завдання.

✓ *Завдання на перевірку загального або детального розуміння учнями змісту тексту.*

1. Про якого журавля тут говориться? Які птахи можуть виконувати роль колодязя? *Біля вибіленої хатини стоїть журавель. Ось його довгий дзьоб дарує бабусі повне відро джерельної води. Що б робила бабуся без такого помічника?*

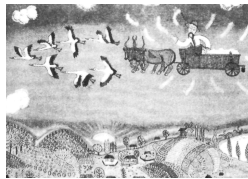
✓ *Завдання на розвиток в учнів уміння уявляти почуте та зображати уявлене на малюнку.* Для того, щоб перевірити, чи змогли діти правильно зрозуміти основний зміст тексту, чи уявили прослухане, використовувалося малювання за почутим. Для цього добиралися тексти, що викликали в уяві слухача яскраві образи, картини, які неважко передати малюнком навіть у тому разі, коли дитина не вміє добре малювати. Учитель пояснював завдання, спонукав уважно слухати і намагатися не лише зрозуміти, про що йдеться, а й уявити описане, щоб після прослуховування намалювати уявлене. Наприклад: послухавши уривок з вірша, намалюйте те, що вам уявилося.

У разі необхідності здійснювалася словникова робота (учні тлумачили слова типу: *яличка, крадькома, спідничка*); якщо виникали труднощі, то вчитель самостійно подавав короткий коментар до незрозумілих слів. Пояснення, обговорення після читання у цьому разі було недоречним: учні мали виявити власне розуміння прослуханого, але не коментованого тексту. Намалювавши, учні показували свої роботи один одному, розказували про те, що вони почули у прослуханому тексті і зобразили на малюнку.

✓ *Завдання на розвиток у школярів умінь співвідносити текст з малюнком.* Учитель пропонував малюнок, на якому було зображено предмети, явища, що називаються однаковими словами, але різняться значеннями, і зачитував рядки з творів, де ці реалії описуються. Школярі мали самостійно з'ясувати, де і що зображено на малюнку. Наприклад:

1. Вії стуляє знемога, нижуться перли сліз,
Мріє Чумацький Шлях, Волосожар і Віз.
(М. Вороний)

2. Весна красна наступає, із стріх вода капле:
Уже нашим чумаченькам шлях-доріжка пахне.
(Нар. тв.)



Учням пропонувалося розглянути малюнок із зображенням шляху, яким їздили чумаки за сіллю (*чумацький шлях*) і сузір'я на небі (*Чумацький Шлях*). Учитель читав рядки з художніх творів, а учні мали показати на малюнку те, про що йшлося у них.

✓ Завдання на розвиток в учнів уміння добувати інформацію з тексту. Наприклад: Прочитайте фрагмент тексту, виберіть слова за поданим лексичним значенням.

...*Кашею завершували обід, тому казали «Каша – розгониха наша». Запорізькі січовики, які чимало проводили часу в походах, готували дуже прості страви. Саламахи (від слова «смачний») – каша, яка заправлялася пшеничним борошном, тетері – каша з гречаним борошном, щерби – з житнім. Це козацькі каші і юшки різної густоти, які готувалися нашвидкуруч. Чумаки часто готували пшоняну польову кашу – куліш, в який для смаку додавали картоплю, сало, рибу, цибулю. Любили таку страву кашоварити й козаки. Одна із скель у них називалася Кашоварницею...*
(В. Супруненко)

1. *Пшоняна польова каша з картоплею і рибною, заправлена салом, цибулею, – це ... (куліш).*

2. *Каша, яка заправлялася гречаним борошном, – це ... (тетеря).*

3. *Каша, яка заправлялася пшеничним борошном, – це ... (саламаха).*

4. *Каша, яка заправлялася житнім борошном, – це ... (щерба).*

Послухайте текст. Визначте за текстом символічне значення рослин: *верби, айстри, лілеї*).

Що каже свіжих квітів листок?

Про що їх мова непроста?

Верба – одвертість, айстра – смуток,

Лілея біла – чистота... (Д. Білоус.)

Наступним етапом активізації словникового запасу учнів була *робота, спрямована на конструювання і реконструювання словосполучень, речень з певними лексичними одиницями – з опорою на запропонований матеріал, за зразком або самостійно.*

IV. Вправи на конструювання і реконструювання словосполучень, речень.

✓ Завдання на розвиток у школярів уміння будувати словосполучення з опорою на малюнки та залежні слова. Учитель пропонував дітям побудувати словосполучення, вставляючи відповідні головні слова (*писанка, рушник, вертеп, вінок*) замість малюнків до поданих залежних (*орнаментована, вишитий, ляльковий, звитий*). Діти розглядали малюнки,

пригадували назви зображених предметів і підставляли їх, будуючи таким чином словосполучення.

В окремих класах це завдання було ускладненим, оскільки вимагало від учнів будувати словосполучення за поданим ключовим словом (*писанка, рушник, вертеп, вінок*).



Орнаментована ...

Вишитий ...

Ляльковий ...

Звитий ...

✓ *Завдання на розвиток в дітей уміння будувати словосполучення з опорою на малюнок та схеми-підказки. Учитель показував на віночку дівчини різні квіти і запитував: яка квітка якого кольору?*



Учні склали різні словосполучення: біла ромашка, рожева мальва, червона троянда, жовтогарячий мак; жовта квітка деревію, блідо-рожева квітка безсмертника, яскраво-синя квітка барвінку

✓ *Завдання на розвиток у школярів умінь скласти речення з цими словосполученнями – за поданим початком або кінцем. Наприклад:*

1. У нас ростуть такі квіти: ..., ..., ..., ...
2. ... – рослина із яскраво-синіми квітами.
3. ... – цвіте влітку.

✓ *Завдання на розвиток у дітей уміння створювати сталі асоціативні зв'язки між протилежними за значенням словами. Учні мали вибрати необхідне слово з пар антонімів відповідно до контексту. Наприклад,*

Українці достаток земних благ традиційно пов'язували з уявленням про (Долю – Недолю), прихильність Бога, душ померлих предків. Кожен селянин до поняття (громадського – особистого) добробуту відносив худобу, щедрий урожай збіжжя і плодів, а також золото, срібло і, звичайно ж, гроші...

Вірили: «хто волохатий, той буде багатий». Отож, добробут

можуть принести вовна, хутро, вивернутий кожух, пряжа. Тобто все, що «волохате» – (вбоге – багате), а голе – (багате – вбоге)... (О. Боряк)

✓ *Завдання на вироблення в учнів навичок безпомилково добирати синоніми залежно від мовленнєвої ситуації. Так, учні мали обирати необхідне слово з пар синонімів відповідно до контексту. Наприклад: Ланцюжок веселих зимових свят у слов'ян відкриває Різдво, яке (святкують, відзначають, відстоюють) у сімейному колі. Святкування Різдва починалося напередодні – (Святвечір, різдвяне надвечір'я, Коляда) так говорили українці; (сочельник, рождество, Коледа) – росіяни; (Бадні вечер, Божич, Коледа) називали болгар.*

Підготовка до Святвечора починається ще (вдосвіта, на зорі, на світанку, ранесенько, рано-вранці) із розпалення вогню в печі. Українці запалювали 12 дровець, що припасалися протягом (дванадцяти, дюжини) днів і були жертвою 12 сузір'ям.

Перед вечерею (власник, господар, володар) розсипав по долівці сіно, клав його на стіл під (обрус, образ, ікону, зображення святих), ставив на покуті (дідуха, сніп, куль).

На Святвечір господарка готувала лише пісні (корма, страви, спожитки). Посеред столу лежав (книш, крачун). Найважливішими обрядовими стравами були (кутя, каша), (узвар, напій, компот). Перед тим, як приступити до вечері, господар надбирав трохи куті у ложку і підкидав її (вгору, нагору, догори). По зернах, що приклеювалися до стелі, родина (гадала, ворожила, чаклувала, шаманила) про майбутній врожай.

У процесі опрацювання поданих у дужках синонімів учитель мав враховувати два аспекти: момент тотожності (близькості значення) і момент різниці (сміслові відтінки, різне емоційне і стилістичне забарвлення, культурологічне призначення). Він звертав увагу учнів на те, що, наприклад, синоніми, які різняться культурологічним призначенням, взаємозамінні далеко не в усіх мовленнєвих ситуаціях (книш і корочун – хлібні вироби, які мають однакову форму, але назва залежить від свята, на яке випікається цей хліб: «корочун» походить від найкоротшого у році дня).

✓ *Завдання на розвиток у дітей уміння правильно і доречно використовувати етнокультурознавчі слова. Учні мали вибрати з дужок одне слово, яке підходить для опису похмурого зимового вечора.*

Увечері безперестанку мела (ожеlediця, хуртовина, хвища). Із-за обрію визирнув місяць, враз під його промінням засвітився на деревах (іній, просинець, лід). Густі, сірі хмари потемніли і важкими (зграйками, брилами, кучками) нависли над землею. Приимерком спускаються на землю мохнаті (крижинки, краплинки, сніжинки).

✓ *Завдання на вироблення в учнів умінь ставити запитання до запропонованого висловлювання та давати відповіді на них, доречно використовуючи нові лексичні одиниці. Учні мали прочитати висловлювання і поставити запитання до нього, з'ясувавши те, що пропонувалося в дужках.*

У давні часи в Україні велику цінність мали перші яйця – «зноски»

молодих курей-первісток, бо було повір'я, що розмальовані писанки на таких яйцях мали велику силу. (З'ясувати назву яєць)

Зменшений орнамент для яєць – «зносок» вимагає від писанкарки дрібного почерку, великої уваги, терпіння. (Описати майстерність писанкарки)

Наступний тип – це вправи на реконструювання. В основі такої роботи стоїть перебудова синтаксичних конструкцій (заміна лексичних одиниць співвідносними, синонімічними). Цей вид завдань сприяє формуванню в учнів навичок користування синтаксичними синонімами та їх варіантами у реальній мовленнєвій практиці.

✓ *Завдання на розвиток у школярів умінь замінювати лексичні одиниці синонімічними. Учні мали послухати (прочитати) речення і дібрати до виділеного слова синонім (самостійно або з опорою на допоміжний матеріал). Наприклад:*

Повітря стало холоднішим, тільки танцюють (кружляють, падають, опускаються) у веселому танку сніжинки. Ніжні (тендітні, витончені, ледь помітні) льодяні кристалики найрізноманітніших візерунків і розмірів кружляють у вихорі.

Завмирають в імлі молоденькі берізки, які вкутав сніговий замет (кучугура, намет, купа), намагаючись захистити сестричок від лютого морозу.

✓ *Завдання на розвиток в учнів умінь замінювати виділені сполучення слів одним словом так, щоб зміст речення не змінювався. Наприклад:*

У чумацький віз впрягали, як правило, пару волів. (Варіант учнівської відповіді: У мажару впрягали, як правило, пару волів).

Дрібні крамарі розвозили свій крам у розмальованих возах. (Варіант учнівської відповіді: Дрібні крамарі розвозили свій крам у фірманках).

✓ *Завдання на розвиток у дітей умінь замінювати наведені в реченнях вільні сполучення слів синонімічними стійкими і навпаки. Учні мали спочатку прочитати речення, виділити в ньому те сполучення слів, яке відповідає одному із запропонованих стійких словосполучень. Наприклад:*

З природних якостей, властивих справжньому українцеві, запорожці відзначалися умінням розважитися у вільний час: вміли пожартувати, але й могли побитися один з одним, відстоюючи власну думку. (Д. Яворницький) – (Нагріти чуба, нам'яти чуба, рвати чуба)

Роман вислав старостів до однієї дуже гарної дівчини, але отримав од неї відмову. (І. Нечуй-Левицький) – (Дістав макогона, вхопив гарбуза, отримав рушника)

Наступним етапом роботи був розвиток у школярів умінь правильно і доречно використовувати засвоєні етнолексеми для висловлювання власних думок в усній та письмовій формі. Такі завдання, організовані на ситуативній основі, мали збільшити зацікавленість школярів у вивченні української мови, зблизити процес навчання із життям, показати практичне застосування

лексичних знань, умінь і навичок. Творчі завдання мали сприяти не тільки кращому запам'ятовуванню учнями лексичного матеріалу, а й активізації їхнього словника, формуванню уміння свідомо добирати лексичні засоби для продукування власних висловлювань відповідно до мотиву спілкування і мовленнєвого наміру.

З цією метою учням пропонували розв'язувати комунікативні завдання.

V. Вправи на ситуативне вживання засвоєних етнокультурознавчих лексичних одиниць

✓ *Завдання* на формування в учнів уміння правильно і доречно вживати нові лексичні одиниці у власному мовленні з метою отримання інформації про певну національну реалію. Таке завдання вимагало від учнів роботи у парах. Дітям описували ситуацію і пропонували зразок, наприклад:

Ситуація

До Катруси у гості завітала подруга Бонка. Вона розуміла майже усе, про що говорили у сімейному колі подруги, окрім деяких слів. Тому Бонка звертається за допомогою до Катруси.

Діалог

Катруся: – *Бабуся обіцяла, що на вечерю будуть перепічки.*

Бонка: – *А що таке перепічки?*

Катруся: – *Я забула сьогодні купити хліба, тому бабуся готуватиме замість хліба домашні перепічки.*

Бонка: – *А з чого готують перепічки?*

Катруся: – *Їх готують так само, як і хліб, але швидше, не чекаючи, доки тісто підійде кілька разів. Ліплять невеличкі хлібці та випікають.*

Після того, як учні ознайомилися зі зразками, учитель пропонує завдання для роботи в парах: уявіть подібну ситуацію, але замініть назву хлібного виробу, використовуючи слова необхідної тематичної групи. Що треба буде ще замінити? Складіть і розіграйте новий діалог.

Виконуючи завдання, учні мали не тільки замінювати назву хлібного виробу, а ще й доречно використовувати слова, що стосуються приготування обраної ними страви.

✓ *Завдання* на розвиток у школярів уміння відтворювати та продовжувати діалог. Учитель пропонував ситуацію і діалог, який необхідно було доповнити і закінчити.

Ситуація

У перший день після зимових канікул Ви розмовляєте зі своєю однокласницею. Запитайте, як вона святкувала Різдво, дайте відповідь на зустрічні запитання подруги.

Діалог

– *Оленко, де ти святкувала Різдво?*

– *На Різдво ми з братом їздили до бабусі в село.*

– *Чому? Невже в селі цікавіше, аніж в місті?*

– *У селі добре. Ми побачили багато нового і цікавого. А що в місті*

могло бути новим для нас?

- Як що? На головній площі були фесрверки!
- Хіба це нове? Ось ми, наприклад, колядували!
- А як це? Невже у наш час це роблять? Розкажи.
- Колядувати – це означає
- А до бабусі приходили колядники?
- Так, увечері до нас завітали колядники з вертепом, співали колядки, показували виставу.

– А яким був вертеп?

– Він був

✓ Завдання на розвиток у дітей вміння реконструювати діалог. Учням пропонували ситуацію, діалог, завдання: реконструювати діалог з уживанням інших етнолексем. Наприклад:

Ситуація

У понеділок, після свята, ви розмовляєте з однокласниками. Запитайте, як вони провели ці святкові дні.

Діалог

- Вадиме, що ти вчора робив?
- Із хлопцями посівали.
- А як ви це робили?
- Ходили від хати до хати, символічно засіваючи хлібні зерна.
- А ви господарів віншували?
- Так. Ось послухай: Сійся, родися, жито, пшениця, всяка пашиця.
- Зверху колосиста, зі споду корениста. Будьте з святом здорові, з

Новим роком!

- Господарі, мабуть, були раді вам?
- Так, вони пригощали нас яблуками, бубликами ще й давали гроші.
- Як цікаво! Візьміть і мене наступного разу.

Завдання:

1) Розіграйте за описаною ситуацією діалог, використовуючи інше віншування та інші назви дарунків від господарів.

2) Розіграйте діалог, змінивши ситуацію: ви вирішили дізнатися, як провели час інші дівчатка і хлопчики. Поставте запитання про це окремо дівчатам і окремо хлопцям. Порівняйте відповіді.

3) Розіграйте діалог, використовуючи ситуацію: ви хочете дізнатися, як провели цей час болгарка Бонка і Дарина (росіяни Єгор і Андрій) з метою виявлення національних відмінностей у святкуванні новорічного свята.

Окрім завдань на діалогічне мовлення, були і такі, що виявляли розвиток у дітей умінь вживати етнолексеми в монологічному мовленні.

Вікова орієнтація навчального матеріалу допомагала зацікавити учнів у розв'язанні таких завдань. Учні 5-6 класів залюбки розповідали про свої захоплення, дружбу, стосунки в шкільному колективі. Тому в завданнях ми запропонували описати кімнату друга (подруги), репродукцію картини, погоду, дитячу гру; намалювати словесно картину; розповісти про кімнату

музею або про виставу; продовжити текст за початком; написати листа чи запрошення тощо. Ситуативні завдання з новими лексичними одиницями сконструйовано відповідно до вимог програми з української мови.

✓ *Завдання* на розвиток у дітей вміння вживати нові лексеми в текстах-описах.

Учням необхідно було уявити і описати кімнату, в якій живе подруга, що займається вишивкою. Учитель пропонував дітям подумати, які предмети і де саме вони розмістили б у цій кімнаті, рекомендував використати тематичну групу слів і сполучень слів: *нитки, голки, скринька, картини, рушник, вишиванка, простирадло, скатерка, візерунок, орнамент, оздоблені, орнаментовані, різнобарвні, уквітчані, вишивати хрестиком, уквітчати рослинним орнаментом.*

✓ *Завдання* на розвиток в дітей умінь будувати розповідь, використовуючи етнолексеми. Учитель пропонував розглянути репродукцію картини В.Маковського „Дівчина в українському костюмі”, де зображено дівчину у віночку. Учням пропонували уявити, що вони екскурсоводи картинної галереї і розповісти про вінок як елемент українського одягу. Педагог спрямовував школярів до того, щоб лексеми і лексичні засоби добиралися відповідно до задуму.

✓ *Завдання* на розвиток в учнів вміння складати текст-опис з використанням етнолексем. Учням необхідно було уявити, що вони – синоптики й ведуть спостереження за погодою, розповісти про погоду протягом дня, використовуючи запропоновані лексичні одиниці: *зранку, на обід, ввечері; повітря, сніг, мороз, хвища, хуртовина, вітер, сніговиця; підморозило, запорошило, мела, вирувала, налітав, зривав, не вицхала; морозне, вітряне, лапатий, пронизливий.*

Це завдання виконувалось у двох варіантах: а) синоптик розповідає приятелеві про погоду під час свого чергування (розмовний стиль); б) синоптик робить запис у журналі спостережень (офіційно-діловий стиль). У ході попереднього обговорення було з’ясовано, які з запропонованих слів властиві розмовному і не можуть бути використані в офіційно-діловому стилі.

✓ *Завдання* на розвиток в учнів вміння складати опис гри з опорою на подані лексеми. Наприклад, учні мали описати великодню обрядову гру «Навбитки», використовуючи такі лексичні одиниці: *навбитки, крашанки, писанки, гострий, тупий, вибирати, бити, міняти, виграв, програв* тощо. Для прикладу учням пропонували ознайомитися з іншою великодньою грою, записаною О. Воропаєм: *Кладуть яйце на землю. В десяти кроках від нього стоїть один з партнерів, що хоче виграти яйце; йому зав’язують очі хусткою. Із зав’язаними очима він відміряє десять кроків, розв’язує очі і має дістати до яйця, не сходячи з місця. Якщо дістане – виграв, не дістане – програв.*

Лінгвокультурологічний підхід важливий не тільки в опрацюванні розділу «Лексикологія», а й для інших мовних розділів. Так, під час роботи у

5 класі над розділом „Будова слова. Словотвір” варто звертати увагу на словотворчу структуру слів, у формуванні яких беруть участь власне українські форманти (- *ій*, -*оц-і*, -*енк-о*, -*ук-*, -*івн-а*, -*інь та інші*), аналізувати смислові відтінки відповідних лексем. Доцільно розглядати слова типу *мигушка* (блискавка), *небокрай* (горизонт), *росталь* (відлига); прізвища: *Вернигора*, *Непийвода*, назви грибів: *жовтох*, *печериці*, *гірканя*), адже в своїй більшості ці найменування породжені спостереженнями людей над властивостями певних предметів, поведінкою людей, тварин – тут повною мірою позначилися можливості українського словотвору.

Учням можна запропонувати розглянути цей матеріал у таблиці, де наведено не тільки українські морфеми, а й подається переклад (одним словом або сполученням слів) рідною мовою. Наприклад:

Творення українських слів

Українська мова			Переклад	
			рос. мовою	болг. мовою
Особи чоловічої статі	-ій-	<i>пласій</i> <i>багатій</i>	<i>пласа</i> <i>богач</i>	<i>пlachльo</i> <i>богаташ</i>
Особа чоловічої статі молодого віку, син або помічник майстра	-енк-о -ук-	<i>кравченко</i> <i>коваленко</i> <i>кравчук</i> <i>ковальчук</i>	<i>сын</i> <i>портного</i> <i>сын кузнеца</i> <i>помощник</i> <i>портного</i> <i>помощник</i> <i>кузнеца</i>	<i>синът на шивача</i> <i>синът на ковача</i>
Особа жіночої статі молодого віку, донька майстра	-івн-а	<i>ковалівна</i> <i>лісниківна</i>	<i>дочь кузница</i> <i>дочь лесника</i>	<i>дъщеря на ковача</i> <i>дъщеря на горския пазач</i>
Особові назви	зрощення синтаксисного словосполучення	<i>Вернигора</i> <i>Невлучайло</i> <i>Лупиніс</i>	--	--
Множинні назви, що позначають ознаки, процеси, стан	-ощ-і	<i>веселоці</i> <i>ласоці</i> <i>пестоці</i> <i>хитроці</i>	<i>веселье</i> <i>лакомство</i> <i>ласка</i> <i>ухищрение</i>	<i>веселба</i> <i>лакомства</i> <i>милувка</i> <i>хитрина</i>

Учні читають матеріал таблиці, звертають увагу на спосіб творення, на

ту морфему, яка бере участь у словотворенні. Вони читають подані відповідники рідною мовою і добирають подібні приклади. Можливий і варіант, коли вчитель пропонує дітям самостійно підібрати українські слова за поданим прикладом (*ковалівна, гончарівна*), для полегшення можна підказати назву ремесла (*бондар*), а від нього утворити назви осіб жіночої, чоловічої статі тощо (*бондарівна, бондаренко*).

Учням цікаво буде дізнатися про те, що дуже багато лексем з'явилося саме у зв'язку з важливістю для українського народу дати характеристику людині за місцем, яке вона, чи її батько займали в суспільстві, наприклад: *війтиха, дяконенківна, дяченко, гетьманиша, джумачиха* (дружина чумака), *сотничиха, донка* (донька донського козака), *козача, козачка*.

Оскільки учні знайомляться з українським фольклором (казками, легендами, піснями тощо), то вони мали часто помічати такі слова, як *їжачиха, лой* (самець гадюки), *щупак* (самець щуки), *туриця, туреня, щуря, дятля* (дитя дятла), *орлюк* (молодий орел), *громовеня* (маленький грім), *сішненко* (син січня, тобто місяць лютий). Саме ці лексеми часто викликають здивування в дітей, а іноді навіть сумніви. Тому варто пояснити утворення таких слів і розказати, що вони з'явилися внаслідок того, що українській мові притаманний детальніший опис сімейно-родових відносин і це часто переносилося й на світ живої та неживої природи.

У пошуках народних коренів доцільно прослідкувати за утворенням специфічних слів, наприклад, назв грибів. Адже у своїй більшості ці найменування породжені спостереженнями над властивостями грибів з боку людей, близьких до природи, лісу, тих, для кого гриб є поживним продуктом. Тут повною мірою позначилися можливості української деривації. Це утворення на *-ук, -юк, -ак, -як* (*синюк, вишняк*), на *-ух, -юх* (*жовтух, скрипух*), на *-ка* (*позоріжка, лускатка*), на *-аня* (*гірканя*), на *-ник* (*волівник*), на *-иця* (*печериця*) тощо.

Привертає увагу словотворча структура слів, що утворюють синонімічні ряди, передовсім тих, у породженні яких беруть участь власне українські форманти. Більшість таких лексем не несуть ознак запозиченості, мають виразне емоційне забарвлення. Наприклад, згрубіла і зневажлива лексика, якою насичений твір І.Котляревського «Енеїда». Одиниці такої лексики утворені за допомогою типових власне українських словотворчих суфіксів згрубілості, зневажливості: *-ун* (*крикун, верескун*), *-ань* (*горлань, верлань*), *-ак* (*зіпака, верещака*), *-ан* (*горлопан*) тощо.

На заняттях зі словотвору використовувався текст з лексичним гніздом для активізації слів з певним коренем. Наприклад, учитель пропонував текст на активізацію кореня «*квіт-*»:

Про його квітницю знав цілий світ! Подивитися на неї приїжджали з далеких країв, і розносилися-розліталася по всіх усяодах слава про квітниковий дивосвіт.

Квітом милувалися митці. До квітниці зліталися сила-силенна працюютих бджілок, вгодованих трутнів й іншої комашині.

Про квіти квітеньки, квітинки співали пісні. Дівчата квітчалися дивоквітом.

Про державу-квітницю, де панував щасливий квіт, де квітла краса, знали всі. Квітникар радів і ще з більшою любов'ю дбав про своє квітникарство. (Г.Онкович)

Вправа ця на розвиток учнівської мовотворчості стала в пригоді для уроків з розвитку зв'язного мовлення. Учитель звертав увагу учнів на те, як багато можна утворити інших слів від кореня *квіт-*, слів на позначення дії, ознаки, навіть власної назви.

Таку саму роботу проводили зі специфічними українськими словами, наприклад: *гарбуз – гарбузнути – гарбузенко – гарбузник – гарбузний; макітра – макітритися – замакітритися – макітерний – макітерня; чуб – чубатий – почубитися – почубеньки.*

Отже, форми роботи із системи збагачення та активізації мовлення учнів етнокультурознавчою лексикою, що містить національний колорит, відтворює національну специфіку, емоційно забарвлена, займають чільне місце під час вивчення і наступних мовних розділів, хоча мета їх у навчальному процесі дещо різниться.

Застосування вчителем перелічених вище завдань із збагачення словникового запасу дітей та активізації у власному мовленні підвищувало в цілому інтерес до вивченого лексичного матеріалу, позитивно впливало на результати засвоєння учнями української мови. Такі вправи були частиною роботи, спрямованої на вироблення в них навичок зв'язного мовлення.

ПІСЛЯМОВА

Для мене мови народів – як зорі на небі. Я не хотів би, щоб усі зорі злилися в одну величезну, на півнеба, зірку. Для цього є сонце. Але хай сяють і зорі. Хай у кожної людини буде своя зірка.

Расул Гамзатов

Теоретичне осмислення психологічних умов, лінгводидактичних і лінгвокультурологічних основ методики роботи над збагаченням й активізацією в мовленні учнів етнокультурознавчих лексичних одиниць, узагальнення передового досвіду вчителів-словесників, педагогічний експеримент та його результати підтвердили актуальність проблеми лінгвокультурологічному підходу до вивчення української лексики у 5-6 класах шкіл з російською мовою навчання. Теоретичні узагальнення і новий підхід у роботі до вирішення проблеми формування культурознавчої і мовленнєвої компетентності учнів національних меншин засобами етнокультурознавчої лексики дали підстави до таких висновків.

На території України проживають представники різних національностей, які мають доволі розмаїту етнокультуру і значною мірою зберегли свою національну ідентичність та рідну мову, до того ж кожен з цих народів у своїй суспільномовній практиці виявляє специфічні риси. Унаслідок цього назріла потреба не тільки враховувати прагнення кожної національної спільноти до самозбереження, збагачення рідної мови і культури, а й сприяти ознайомленню з культурою і традиціями українського народу, з особливостями мовленнєвої та немовленнєвої (міміка, жести, що супроводжують висловлювання) поведінки носіїв української мови в певних ситуаціях спілкування, що забезпечує повноцінний процес комунікації в україномовному середовищі.

Аналіз підручників і спеціальної методичної літератури засвідчив важливість і недослідженість проблеми лінгвокультурологічного напрямку роботи над українською лексикою у школах з російською мовою навчання.

Спостереження за мовленням і розумінням учнями країнознавчих і культурознавчих текстів дозволяють зробити висновки, що лінгвокультурологічний підхід до вивчення української лексики учнями національних меншин у школах з російською мовою навчання недостатньо впроваджений, а це істотно впливає на якісне врахування у навчанні багатомовності, багатокультурності, інтеркультурності країни, забезпечення контактів носіїв різних мов, представників різних культур.

З'ясовано, що в учнів зазначеної категорії бідний активний словник, обмежений власне українськими лексичними одиницями, відсутні знання національно-культурної специфіки вживання таких лексем у мовленні. Це значною мірою обмежує пізнавальні можливості у засвоєнні освітнього змісту з української мови, літератури, історії, що зумовило нагальну потребу

у розробці науково обґрунтованої системи роботи над українською лексикою в національно-культурному аспекті. З огляду на зазначене маємо визнати, що у шкільному навчанні мови важливо враховувати контакти мов і культур, які є реальністю життя у багатонаціональних регіонах України.

У школах з російською мовою навчання з багатонаціональним контингентом учнів робота над лексикою передбачає широке використання зіставлень етнокультурознавчої лексики української та рідної для учнів мови (російською, болгарською), що не лише збагачує лексичний запас учнів, а й сприяє ознайомленню з культурою і традиціями, як українського, так і рідного народу.

Лінгвокультурологічний підхід до вивчення української лексики у школах з багатонаціональним контингентом учнів є недостатньо дослідженою проблемою і потребує визначення змісту, методів і прийомів навчання мови.

Для успішної роботи над лексикою української мови необхідно знайомити учнів (без використання додаткових термінів і визначень) не лише з основним лексичним, а й з фоновим і символічним значеннями слова; застосовувати регулярні лінгвокультурологічні зіставлення на матеріалі тих мов, які поширені в певному регіоні.

Необхідною умовою зазначеного напрямку лексичної роботи є зіставний аналіз етнокультурознавчої лексики української та рідної мови учнів (російської, болгарської), що передбачає опис основного лексичного, фонового та символічного значень слова; укладання реєстру етнокультурознавчих лексичних одиниць у зіставленні трьома мовами.

Дослідження засвідчило, що збагачення мовлення учнів етнокультурознавчими лексичними одиницями успішно здійснюється за умови використання методів і прийомів, що забезпечують здійснення поглибленого аналізу значення українського слова порівняно з російським (болгарським), комплексне застосування різних видів мовленнєвої діяльності на основі етнокультурологічного тексту, регулярне включення учнів у парні та групові види діяльності та звернення до життєвого досвіду учнів.

Лінгвокультурологічна робота має будуватися таким чином, щоб не лише активно збагачувати лексичний запас школярів, а й формувати толерантне, зацікавлене ставлення до інших мов і культур, підвищувати культуру спілкування у поліетномовному суспільстві.

Така спрямованість вимагає ґрунтовних пояснень на уроці української мови, аби кожен учень сприйняв не лише зовнішні ознаки слова, а й пізнав його глибинний зміст, збагнув – принаймні в основному – народне бачення того чи іншого явища, що зрештою відображається у прямих і переносних значеннях слова.

До системи лінгвокультурознавчої роботи над українською лексикою увійшли: зазначений реєстр етнокультурознавчої лексики у порівнянні трьох мов (української, російської, болгарської); опис лексичних фонів окремих лексичних одиниць у порівнянні трьома мовами; розроблена на їх основі

система вправ і завдань на збагачення та активізацію в мовленні учнів етнокультурознавчих лексичних одиниць, а також відповідні способи та організаційні форми керівництва навчальною діяльністю школярів.

Пропонована група лексики об'єднує безеквівалентну лексику, до якої вчені відносять слова-реалії та фонові слова; фонові лексичні одиниці, які мають різні конотації, різні асоціативні зв'язки; слова-символи; еквівалентну лексику, що має розбіжності у семантичних асоціаціях; лексичні одиниці мовного етикету. Культурознавчий компонент у таких лексичних одиницях можна знайти за умови знання особливостей соціальної значущості предмета, позначуваного цією лексичною одиницею.

Національний колорит розглянутих нами лексичних одиниць свідчить про очевидність кореляції між мовою та культурою, про можливість усебічного опису процесу чи якогось об'єкта, позначених тією чи іншою лексичною одиницею, передусім як частини етнокультури.

Використаний у процесі дослідного навчання дидактичний лінгвокультурознавчий матеріал, лексичні одиниці якого систематизовано у реєстрі, цілком підтвердив його доступність і важливість для учнів 5-6 класів. Експериментально-дослідне навчання підтвердило, що розроблена система роботи з використанням лінгвокультурознавчих матеріалів, не лише активно збагачує лексичний запас школярів, а й розширює їх уявлення про культуру свого та інших народів, формує толерантне, зацікавлене ставлення до інших мов, підвищує культуру спілкування у поліетномовному суспільстві.

Результати підсумкових контрольних робіт показали, що учні експериментальних класів, порівняно з учнями контрольних, значно краще усвідомлюють зміст прочитаних художніх творів та публіцистичних, наукових (історичних, етнографічних) статей, в яких присутній національно-культурний компонент, здебільшого спроможні відтворити певну інформацію, правильно і доречно вживаючи специфічні лексеми, а також можуть в більшості випадків з'ясувати і витлумачити лексичне, фонове або символічне значення етнокультурознавчих лексичних одиниць. Таким чином було досягнуто мету дослідження та підтверджено висунуту гіпотезу.

Дослідження сприяло визначенню нових аспектів проблеми, які потребують спеціального вивчення. Так, було з'ясовано, що лінгвокультурологічний підхід важливий не лише для опрацювання «Лексикології», а й для інших мовних розділів. Так, під час роботи у 5 класі над розділом «Будова слова. Словотвір» варто звертати увагу на словотворчу структуру слів, наприклад, слів-синонімів, передусім тих, у породженні яких беруть участь власне українські форманти (*крикун, верескун, горлань, верлань, зіпака, базіка*). Ще більші можливості вибору надають слова народного походження (гриби: *синуок, вишняк, гірканя, печениця*), адже в своїй більшості ці найменування породжені спостереженнями людей над властивостями певних предметів, істот. Тут повною мірою позначилися можливості українського словотвору. Цікавим для учнів національних меншин є етимологічний аналіз слова, що дає можливості визначити

походження певного слова і його фонетичних і семантичних зв'язків з іншими словами тієї самої та споріднених мов.

Пропонована лінгвокультурологічна система роботи над українською лексикою передбачає дотримання принципів перспективності, оскільки розвиток і вдосконалення активного словника учнів являє собою безперервний процес, який має продовжуватися в наступних класах.

Отже, пропонована система роботи над українською лексикою у школах з багатонаціональним контингентом учнів характеризується:

- різнобічністю, яка дає змогу звернутися до одиниць лексико-семантичного рівня з чітко окресленою національною орієнтацією і сприяє духовному й культурному збагаченню учнів та формуванню екстралінгвістичних знань, потрібних кожному мовцеві, а також сприятливо впливає на міжетнічні відносини;

- функціональністю, що передбачає засвоєння мови як функціональної системи, орієнтацію на системну організацію мовного, мовленнєвого, культурологічного матеріалів, а також на комунікативну – з урахуванням сфери застосування мови, теми, ситуації;

- цілісністю, зорієнтованою на розвиток різноманітних компонентів навчання.

Реалізація соціокультурної лінії змісту навчання в полімовній школі засвідчує складність і багатогранність проблеми лінгвокультурологічного підходу до вивчення української лексики учнями національних меншин. На процес формування лексичних умінь та навичок у лінгвокультурологічному аспекті впливає багато чинників, зокрема соціальних: це й відмінності у сприйманні, категоризації та оцінці явищ дійсності представниками різних етнічних спільнот, це й потреба здобувати позамовні знання, точніше знання, що стосуються невербальних кодів культури того лінгвокультурного суспільства, для якого використовується мова є рідною. Виховання особистості, зокрема й мовне, неможливе без опори на мовні знаки культури народу. Той, хто впродовж усього життя здатен засвоювати мовну культуру в усій її багатогранності, може стати творцем мовних цінностей і найповніше виявити себе в будь-якій галузі суспільної діяльності.

ДОДАТКИ

Реєстр лексичних одиниць етнокультурознавчої української лексики у зіставленні з російською та болгарською мовами

1. Національні символи

Укр. мова	Рос. мова	Болг. мова
<i>тризуб</i> <i>жовто-блакитний</i> <i>прапор</i>	<i>двоголовий орел прапор</i> <i>із червоною, синьою і</i> <i>білою смугами</i>	<i>коронований лев</i> <i>прапор із білою,</i> <i>червоною і зеленою</i> <i>смугами.</i>

2. Осередки громадського спілкування

Укр. мова	Рос. мова	Болг. мова
<i>церква</i> <i>ярмарок</i> <i>корчма, шинок</i>	<i>церковь</i> <i>ярмарка</i> <i>корчма, кабак</i>	<i>църква, черква</i> <i>панаир</i> <i>кръчма, механа</i>

3. Традиційне житло

Укр. мова	Рос. мова	Болг. мова
<i>мазанка</i> <i>ліплянка</i> <i>хворостянка</i>	<i>изба-непряха</i> <i>курная изба</i> <i>белая изба красная</i> <i>изба</i>	<i>уземница</i> <i>шопска къща</i> <i>балканска къща</i>

4. Господарські будівлі

Укр. мова	Рос. мова	Болг. мова
1. Приміщення для великої рогатої худоби: <i>хлів</i>	1. Приміщення для великої рогатої худоби: <i>хлев</i>	1. Приміщення для великої рогатої худоби: <i>обор, говедарник</i>
2. Приміщення для коней: <i>стайня</i>	2. Приміщення для коней: <i>конюшня</i>	2. Приміщення для коней: <i>кнюшня, яхър</i>
3. Приміщення для свиней: <i>саж, куча, кармник</i>	3. Приміщення для свиней: <i>загон, баз</i>	3. Приміщення для свиней: <i>обор</i>
4. Приміщення для домашньої птиці: <i>курник</i>	4. Приміщення для домашньої птиці: <i>птичник</i>	4. Приміщення для домашньої птиці: <i>кокошарник</i>
5. Приміщення для бджіл: <i>кадуб, вулик, довбня</i>	5. Приміщення для бджіл: <i>ульи</i>	5. Приміщення для бджіл: <i>кошер</i>
6. Приміщення для зберігання зерна у снопах: <i>жуля, стодол, половник</i>	6. Приміщення для зберігання зерна у снопах: <i>житници</i>	6. Приміщення для зберігання зерна у снопах: <i>килер</i>

7. Приміщення для зберігання хліба, продуктів харчування, збіжжя:
комора

8. Приміщення для зберігання сіна і соломи:
оборог, сінник, одрин

9. Приміщення для зберігання кукурудзи в початках:
кош, кошниця

10. Приміщення для зберігання сільськогосподарського реманенту:
піднакат, сарай, шопа, повітка

11. Сховище для продуктів під землею:
підвал, погріб, склеп

5. Знаряддя праці

Укр. мова

1. Знаряддя для розпушування, вирівнювання та очищення ґрунту:
борона, гілляки, волокуші

2. Тяглове знаряддя для вторинного обробітку землі, найпростіший культиватор:
рало, гака, соха

3. Знаряддя для загібання сіна, соломи, скошеного хліба тощо:
граблі

7. Приміщення для зберігання хліба, продуктів харчування, збіжжя:
закрома, сусек, чулан, клеть, повалуши

8. Приміщення для зберігання сіна і соломи:
сенниці

9. Приміщення для зберігання кукурудзи в початках:
житниці

10. Приміщення для зберігання сільськогосподарського реманенту:
подклеть

11. Сховище для продуктів під землею:
погреб, ледник

Рос. мова

1. Знаряддя для розпушування, вирівнювання та очищення ґрунту:
борона, суховатка

2. Тяглове знаряддя для вторинного обробітку землі, найпростіший культиватор:
соха

3. Знаряддя для загібання сіна, соломи, скошеного хліба тощо:
грабли

7. Приміщення для зберігання хліба, продуктів харчування, збіжжя:
хамбар

8. Приміщення для зберігання сіна і соломи:
плевник

9. Приміщення для зберігання кукурудзи в початках:
барака

10. Приміщення для зберігання сільськогосподарського реманенту:
барака

11. Сховище для продуктів під землею:
зимник, мазе

Болг. мова

1. Знаряддя для розпушування, вирівнювання та очищення ґрунту:
брана

2. Тяглове знаряддя для вторинного обробітку землі, найпростіший культиватор:
орало

3. Знаряддя для загібання сіна, соломи, скошеного хліба тощо:
гребло

4. Ручне знаряддя для косіння трави та зернових культур:

коротка коса – скісок, косак

довга коса – литовка

5. Ручне знаряддя для складання сіна та снопів тощо:

вила, одноріг, сохар

6. Ручне знаряддя для розкидання гною тощо:

мач

7. Найдавніше ручне знаряддя для збирання злакових культур:

серп

8. Ручне знаряддя для молотьби:

ціп

9. Знаряддя праці коваля:

молот

молотки

обценьки

рубило

кліща

ковадло

10. Ткацьке знаряддя праці:

кужіль, куделя

щітка

веретено

прядка, кулея

коловороток

4. Ручне знаряддя для косіння трави та зернових культур:

коротка коса – горбуша

довга коса – литовка

5. Ручне знаряддя для складання сіна та снопів тощо:

вилы, тройчатки

6. Ручне знаряддя для розкидання гною тощо:

тройчатки

7. Найдавніше ручне знаряддя для збирання злакових культур:

серп

8. Ручне знаряддя для молотьби:

цеп, колотило, тяпало

9. Знаряддя праці коваля:

молот, кувалда

молотки

клеци, плоскогубцы

рубильник

клеци

наковальня

10. Ткацьке знаряддя праці:

кудель

гребень

веретено

прядка

мотальное колесо

4. Ручне знаряддя для косіння трави та зернових культур:

коротка коса – горбушка

довга коса – коса

5. Ручне знаряддя для складання сіна та снопів тощо:

вила

6. Ручне знаряддя для розкидання гною тощо:

яба

7. Найдавніше ручне знаряддя для збирання злакових культур:

назьбен сьрп, каврама

8. Ручне знаряддя для молотьби:

цап

9. Знаряддя праці коваля:

чук, боенчук

чужче

клеци

ножов прекъсвач

клеци

наковальня

10. Ткацьке знаряддя праці:

хурка

четка

веретено

чекрък

маткап

6. Господарське начиння

Укр. мова

1. Начиння для зберігання зерна та борошна:

мішок

сито

солом'яник, верзун

кадуб

скриня

Рос. мова

1. Начиння для зберігання зерна та борошна:

мешок, куль

сито

лукошко, теус

кадка, поставец

сусеки

Болг. мова

1. Начиння для зберігання зерна та борошна:

чувал

сито, струнник

кутел, скорец,

кош за брашно

каче, сандък

2. Начиння для приготування хліба і борошняних виробів:

*діжа
ночви, нецьки
копистка
хлібна лопата
пінна діжа*

3. Начиння для переробки і зберігання молока і молочних продуктів:

*гличик, гладушка
ринки, глуцики
масничка з
колотушкою
гладушка, макітра
цідило, цідилок*

4. Начиння для вживання їжі та напоїв:

*тарілка
миска, полумиска
ложка
вареха, ополоник
сільничка
горнятко, кухоль
кварта*

5. Начиння для варіння їжі у печі:

*горицк, горнець,
горнятко
казан, баняк
коцюба
рогач*

6. Начиння для збирання й зберігання фруктів, овочів, корнеплодів:

*кошик
козуб
діжка
бочка
бодні (1-2 ручки)*

2. Начиння для приготування хліба і борошняних виробів:

*бочка
корыто
копыстка
деревянная лопата
шайка*

3. Начиння для переробки і зберігання молока і молочних продуктів:

*гличик, гладушка
ендова, братина
маслобойка
братина
цедилка*

4. Начиння для вживання їжі та напоїв:

*тарелка
латка, миска
ложка
черпак
солянка
кружка, братина
кови*

5. Начиння для варіння їжі у печі:

*горишок
чугун, казан
кочерга
ухват, чпельник*

6. Начиння для збирання й зберігання фруктів, овочів, корнеплодів:

*лукошко
кадка, кадушка
поставец
бочка
шайка (1ручка), ушат
(2ручки)*

2. Начиння для приготування хліба і борошняних виробів:

*каца
ноцви, нъциви
стъргалка, остружка,
огрибка
дъсчена лопата
хлебник, месеняк*

3. Начиння для переробки і зберігання молока і молочних продуктів:

*гърне, кана, стомна
харкома, котел
буталка, джурило
медни котли, гюмове
цедилка за сирене*

4. Начиння для вживання їжі та напоїв:

*чиния
дълбока паница, купа
лъжица
готварска лъжица
солница
канче, халба
черпалка*

5. Начиння для варіння їжі у печі:

*гърне, саксия, бардук
котел, казан
ръжсен, гребло, гребуч
голяма вила*

6. Начиння для збирання й зберігання фруктів, овочів, корнеплодів:

*кошиница
каца
бардук от кора
бъчва
кофа (2ручки)*

7. Їжа та напої

Укр. мова

1. Традиційні страви:

хліб

прісні коржі

квасник

гречана каша

локшина

лемішка

млинці, налисники

2. Обрядова їжа на

Різдво:

багата кутя

узвар з медом

корочун, калачі

вареники, голубці

риба різного

приготування

горох з олією, варені

боби

варена кукурудза і

картопля з часником

пирого з маком

3. Обрядова їжа на

Масляну:

вареники із сиром,

сметаною

гречані млинці

пиріжки

4. Обрядова їжа на

Великдень:

паска

крашанки, писанки

5. Їжа родильної

обрядовості:

пампушки, сім хлібців

бабина каша

кисіль, мед

6. Їжа весільної

обрядовості:

коровай із гілцем

дивень

лежень

шишки, гуски

Рос. мова

1. Традиційні страви:

хлеб

пресный хлеб

квасный хлеб

гречневая каша

лапша

постная каша

блины

2. Обрядова їжа на

Різдво:

сочиво, кутя

взвар с медом

пряник „звезда”

блины, оладьи

рыбник

сушеные ягоды,

фрукты

кислая капуста

пирого постные

3. Обрядова їжа на

Масляну:

сырники, хворост

блины с икрой, оладьи

каравайцы, пироги,

пышки

4. Обрядова їжа на

Великдень:

кулич

крашеные яйца

5. Їжа родильної

обрядовості:

именинные пироги

красные, жёлтые,

зелёные яйца

взвар, мёд

6. Їжа весільної

обрядовості:

каравай князь из

монетами

калач

пирог лукаш

перепеча с сыром

Болг. мова

1. Традиційні страви:

хляб

преснец, просеник

квасник

каша от елда

юфка

булгурът

палачинка

2. Обрядова їжа на

Різдво:

ориз

ошав

коледник

мяко, сланина, баница

курбан

грозде, тиква

царевича, дренки

кравайче „гузутки”

3. Обрядова їжа на

Масляну:

баница

сирене, млечник,

преснак мекшица,

преснак,

4. Обрядова їжа на

Великдень:

великденските краваи

червените яйца

5. Їжа родильної

обрядовості:

сирене, баница

варене жито

просо, фасул

6. Їжа весільної

обрядовості:

кравай кумови, кравай

меденик

гургурушки

хлеб кукла

гълъбета, сваки

7. Їжа поминальної обрядовості:
калач
коливо, кутя
свята вода
крашанки
горох
бринза

7. Їжа поминальної обрядовості:
кулич
кутъя
святая вода
красное яйцо
каша, мёд
сыр

7. Їжа поминальної обрядовості:
кравай „препечняк”
коливо, пилаф
святена вода
черевено яйце
„перашки”
сухи плодове, ябълки
мляко, ориз

8. Обрядові речі

Укр. мова

1. Родильні обрядові речі:

калина, дев'ятисил
сокира
гребень
гроші

2. Весільні обрядові речі:

барвінок
рушники
вінок
обручка
придане

3. Поминальні обрядові речі:

білий одяг

домовина, труна
біле полотно

свічка
хрест

9. Національне вбрання

Укр. мова

1. Натільний одяг:

чоловіча сорочка
жіноча сорочка

2. Нагрудний одяг:

кептар – хутряна безрукавка
лейбик – сукняна безрукавка
юпка-куртка

Рос. мова

1. Родильні обрядові речі:

берёза
ружьё, лук и стрелы
пояс, бусы, ленты
монеты

2. Весільні обрядові речі:

ветка ёлки
полотенце
венец
обручальное кольцо
приданое

3. Поминальні обрядові речі:

белая, красная одежда
гроб
белое покрывало – саван
свеча
крест

Рос. мова

1. Натільний одяг:

рубаха, зипун
сарафанец, сарафан

2. Нагрудний одяг:

чула – рукав по лікоть
телогреи – верхній одяг без рукавів
душегреи – юбка на плечах

Болг. мова

1. Родильні обрядові речі:

ръжен хляб
брадва, сито
басма
монета

2. Весільні обрядові речі:

ела
пешкир
венец-корона
годежен пръстен
зестра, чеиз

3. Поминальні обрядові речі:

бял облекло
ковчег, ракла, сандък
бял покров – олюво,
садовище
свеиц
кръст, кукли

Болг. мова

1. Натільний одяг:

горна мъжка риза
долна женска риза

2. Нагрудний одяг:

кожухче – хутряна безрукавка
салтамарка – безрукавка
яке – куртка

3. Стегновий одяг:
андарак – вовняна
спідниця

дерга – одноплатовий
одяг

димка – тонка спідниця
з малюнком

запасака – двоплатовий
одяг

літник – смугаста
спідниця

плахта – частково
зшитий одяг

фартух – полотняна
спідниця

гачі – чоловічі прямі
штани

шаровари – широкі
штани

4. Верхній одяг:

жупан – приталений
одяг

капота – святковий
одяг

керея – плащеподібний
одяг

кожух – одяг із овечих
шкір

кунтуш – зимовий
верхній одяг

5. Жіночі прикраси:

сережки

намисто

дукати

рифі

хрестики

6. Головні убори:

вінок

очіпок

стрічка

хустка

3. Стегновий одяг:
панева – юбка із
зав'язками

кафтан, сермяга –
одноплатовий одяг
опашень – жіночий
верхній одяг

фірязь – одяг поверх
зіпуна

летник – тонка спідниця

армяк – одяг з

незшитими полами

передник –полотняна
спідниця

штаны – чоловічі прямі
штани

порти – штани до колін

4. Верхній одяг:

тулуп- приталений одяг

подволока – святковий
одяг

ферезея – плащ з

рукавами

кожух – одяг на
соболиному хутрі *шуба*
– зимовий верхній одяг

5. Жіночі прикраси:

серьги

ожсерелье

бусы

монисто

кресты

6. Головні убори:

венек

чепец

лента

платок

3. Стегновий одяг:
фустанела – спідниця
із зав'язками

кебе – чоловіча
одноплатова накидка
рокля – жіноче плаття

сукман – плаття без
рукавів

пола, фуста – тонка
спідниця

долна – частково
зшитий одяг

престилка, міндил –
полотняна спідниця

клин – штани на
штрипках

потури – широкі штани

4. Верхній одяг:

аба – приталений одяг

кошуля –святковий
одяг

шлифер –

плащеподібний одяг

кожух – одяг із овечих
шкір

кюрк – зимовий верхній
одяг

5. Жіночі прикраси:

обица

огърлица

гердани

манисто

кръсти

6. Головні убори:

венец

боне, розсучал

забрадка

пликче

7. Традиційне взуття:
личаки
пастоли – шкіряне
взуття
сап'янци
черевики
чоботи

10 Суспільні ритуали та звичаї

Укр. мова

Сімейні звичаї та
обряди

1.Родильна обрядовість
та обрядові речі:

народини
породілля
маля, новонароджений
породільна баба
„гостина” – їли бабину
кашу
зливки
ім'янаречення
провідування
хрестини
пострижини
хрещений батько
хрещена мати
кум
кума
хрещениця
хрещеник

2. Весільна обрядовість
та обрядові речі:

сватання
оглядини
заручини
весілля
бгання короваю
вінчання
сват
сваха
наречена
наречений
наречені

7. Традиційне взуття:
лапти
башмаки – шкіряне
взуття
саф'янци
башмаки
чоботи, сапоги

Рос. мова

Сімейні звичаї та обряди

1.Родильна обрядовість
та обрядові речі:

родини
родильниця
младенец
баба-повитуха
„перепекание ребёнка”
– обряд перепікання
хліба
очищение
наречения имени
проведки
крещение
пострижение
крёстный отец
крёстная мать
кум
кума
крестница
крестник

2. Весільна обрядовість
та обрядові речі:

сватовство
смотрины
обручение,
свадьба
выпекание лукоша
енчание
сват
сваха
невеста
жених
помолвленные

7. Традиційне взуття:
цървул от лико
свински цървули

сахтиянови цървули
чепици
ботуш, чизма

Болг. мова

Сімейні звичаї та
обряди

1.Родильна обрядовість
та обрядові речі:

раждане
родилка, лехуса
новороден
баба-акушерка
„осоляването”
– обряд посипання сіллю
дитини
очистителен ден
именуване
навестя
кръщаването
постригвам
кръстник
кръстница
кум
кума

кръщелница
кръщелник

2.Весільна обрядовість
та обрядові речі:

годеж
сгледа
сватване
сватба
изпича меденик
венчаване
годежар
годежарка
годеница, булка
годеник
годенишки

*боярин
дружка
свекор
свекруха
тесть
теща*

3. Поховальна
обрядовість та обрядові
речі:
*покійник
похорон
проща
голосіння
поминки
дев'ятини
сороковини
роковини
Проводи, Гробки
кладовище
могила*

1. Свята зимового циклу
та обрядові
речі:
*зустріч зими
Святвечір
колядування
Новий рік
засівання
зерно
маски: дід, баба, лікар,
циган, єврей, коза,
кобила
маланка*

Водохрещення

2. Свята та обряди
весняного циклу:
*Масляна
зливки*

*дружок, боярин
дружка, боярка
свёкр
свекровь
тесть
тёща*

3. Поховальна
обрядовість та обрядові
речі:
*покойник
погребение
проводы
голошения
поминальный день
девять дней
сорок дней
годовщина
Радуница
кладбище
могила*

1. Свята зимового циклу
та обрядові речі:
*„Катерина санница” –
свято зустрічі зими
Волчи празники
Рождественский
сочельник, колядки
Новый год
посыпание
зерно
маски: журавль, коза,
цыган,
волк, ведмедь, лошадь,
коляда
Крещение*

2. Свята та обряди
весняного циклу:
*Масляница
бабьи каши*

*болярин
дружка
свекър
свекърва
тъст
тъща
3. Поховальна
обрядовість та
обрядові речі:
покойник
погребение
прощават
виене
помен
деветини
четиридесет ден
годошнина
Задушница
гробница
могила*

1. Свята зимового
циклу та обрядові
речі:
*Димитровден,
Мироточник – свято,
яке „відчиняє двері”
зимі
Вълчи празници
Бъдни вечер, Божич
коледуване
Нова година, Сурваки
сурвакане
сурвачка
маски: джемаларе
дедици,
бабугери, невеста,
мечка,
коледа
Йордановден, Водици
2. Свята та обряди
весняного циклу:
Сирница
Бабинден*

*Сорок Святих
Мучеників
Благовіщення
Юра
Вербна неділя
Страшний четвер
Великдень, Паска
Проводи, Гробки
Зільницький обряд
3. Свята та обряди
літнього циклу:
Івана Купала
Зелені свята, Трійця
День Святого Іллі
Спас
Успіння Святої
Богородиці*

*Сороки – встреча птиц
Благовещения
Лазарева суббота
Вербница
Страстной четверг
Пасха
Радуница
Красная горка*

*Св. 40 мъченици
Благовещение
Лазаровден
Връбница
Чист четвъртък
Великден
Задушница
Цветница.*

*3. Свята та обряди
літнього циклу:
Івана Купала
Троица
Ильин день
Августовские спасы
Успение Святой
Богородицы*

*3. Свята та обряди
літнього
циклу:
Иньовден, Среди лето
Троица
Илинден, Гръмовник
Преображение
Господне
Успение
Богородично*

11. Організація суспільства

Укр. мова

*1. Сім'я, сімейна
община:
рід
предок
покоління
родовід
рідня
родина, сім'я
прадід
прабаба
дід, дідусь
баба, бабуся
батьки
Батьківщина,
Вітчизна
батьківщина,
спадщина
батько, тато, неньо
мати, няня
син
дочка
онук
онука*

Рос. мова

*1. Сім'я, сімейна община:
род
предок
поколение
родословие
родня
семья
прадед
прабаба
дед, дедушка
баба, бабушка
родители
Отчизна, Родина,
Отечество
отцовщина
отец
мать
сын
дочь
внук
внучка
брат*

Болг. мова

*1. Сім'я, сімейна
община:
род, рода
прародител
поколение
родословие
роднина
семейство
прадядо
прабаба
дядо
баба
родители
Родина, Отечество

бащиния
баща
майка
син
дъщеря
внук
внучка
брат*

брат
сестра
старший брат
старша сестра
дядько, дядьо
тітка, вуйна
небіж, племінник
небога, племінниця
вітчим
мачуха
свекор
свекруха
тесть
теща
сват
сваха
зять
невістка

2. Господарська
діяльність:
землеробство
скотарство
вівчарство
конярство
свинарство
птахівництво
бджільництво

3. Ремесла і промисли,
рід занять :
ткацтво
деревобробка
гончарство
мисливство
мисливець
ткач
бондар гончар
тесля
коваль
кожухар
хутровик

сестра
старший брат
старшая сестра
дядя
тётя
племянник
племянница
отчим
мачуха
свёкр
свекровь
тесть
тёща
сват
сваха
зять
невестка

2. Господарська
діяльність:
земледелие
животноводство
овцеводство
коневодство
свиневодство
птицеводство
пчеловодство

3. Ремесла і
промисли, рід
занять:
ткачество
деревовообработка
гончарство
охота
охотник
ткач
бочкарь
гончар
плотник
кузнец
кожевенник
меховщик, скорняк

сестра
батебатко
кака
чичо
леля
племенник
племенница
пастрок
мащеха
свекър
свекърва
тътст
тътца
сват
свация
зет
снаха

2. Господарська
діяльність:
земеделие
скотовъдство
овцевъдство
коневъдство
свиневъдство
птицевъдство
пчеларство

3. Ремесла і промисли,
рід занять:
тъкачество
обработка на дърво
грънчарство
ловджийство
ловджия
ткач
бъчвар, кацар грънчар
дърводелец
ковач
кожухар
кюркчия

12. Знання про світ і природу

Укр. мова	Рос. мова	Болг. мова
1. Астрономія: <i>Чумацький Віз</i> <i>Малий Віз, Пасіка</i> <i>Квочка, Квочка з курчатами, Стожари, Косарі, Полиця, Чепіга</i> <i>Вечірня зоря, Вечорниця</i> <i>Вранішня зірка, Зірниця, Дениця, Дождниця</i> <i>Чумацький шлях</i>	1. Астрономія: <i>Большая Медведица</i> <i>Малая Медведица</i> <i>Звёзды Плеяды</i> <i>Созвездие Орион</i> <i>Венера</i> <i>Зарница,</i> <i>Венера</i> <i>Млечный путь</i>	1. Астрономія: <i>Колата, Голямата мечка</i> <i>Малка мечка</i> <i>Квачка, 6-8 пилета и кокошка</i> <i>Рало, Ралица, Оралица</i> <i>Вечерница, Миля</i> <i>Деница, Зорница,</i> <i>Овчарска звезда</i> <i>Кумова слама</i>
2. Календар: Осінні місяці: вересень – <i>ревун,</i> <i>зареву, сівень, бабське літо, покрійник</i> жовтень – <i>грязень,</i> <i>хмурень, листопадник, зазимник, весільник</i> листопад – <i>грудкотрус,</i> <i>листопадець, падолист, братчини</i> Зимові місяці: грудень – <i>студень,</i> <i>лютень, хмурень, стужайло, мостовик, трусим</i> січень – <i>просинець,</i> <i>сніговик тріскун,</i> <i>вогневик, льодовик, щипун, сніжень, лютовій</i> лютий – <i>крутень,</i> <i>зимобор,</i> <i>криводоріг, казибрід, межинь</i> Весняні місяці: березень – <i>капельник,</i> <i>протальник, запалі</i> <i>сніги з гір потоки,</i> <i>соковик, полютій,</i> <i>красовик</i>	2. Календар: Осінні місяці: сентябрь – <i>листопад,</i> <i>ревун</i> октябрь – <i>назимник,</i> <i>грязник</i> ноябрь – <i>грудень,</i> <i>листожной студёный</i> Зимові місяці: декабрь – <i>студень</i> январь – <i>присинец,</i> <i>сечень</i> февраль – <i>сечень,</i> <i>снежень, бокогрей</i> Весняні місяці: март – <i>сухой, березол</i> апрель – <i>пролетник</i>	2. Календар: Осінні місяці: септември – <i>руен</i> октомври – <i>кратун</i> <i>ноември – листопад</i> ноември – <i>листопад</i> Зимові місяці: декември – <i>студеният</i> <i>месец</i> януари – <i>големин,</i> <i>големият, голям сечко</i> февруари – <i>малкушан,</i> <i>малкият месец, малък сечко</i> Весняні місяці: март – <i>баба Марта</i> април – <i>тревен,</i>

квітень – *красне,
лукавець, дзюрчальник,
водолій*

травень – *пісенник,
травник, громовик*

Осінні місяці:

червень – *кресень,
гездень, гнилець, ізок
(коник), червивий місяць*
липень – *грозовик,
дощовик*

серпень – *копень,
густар, хлібочол,
жнивець, зоряничник,
городник, спасівець,
барильник,*

3. Метеорологія:

*вода, обходисвітка
сонце, батько, око
Боже*

*місяць, козацьке
(бурлацьке)
сонце, козак, отець,
молодик*

*зірки
зірниця*

хмари, діди, помолодки

*веселка, коромисло,
веселуха,*

*туга, драбина
туман, паморока
іній, опасть*

*грім, громовеня,
громовиця*

*блискавка, мигушка,
моргавка*

вітер, бурхайло,

*верховик,
низовик, суш, шаркан,*

*суховій,
шквиря, хвиця*

май – *травень, цветень*

Осінні місяці:

июнь – *розанцвет, изок,
конёк*

июль – *сенозорник,
грозник, страдник
август – зарев, густарь,
зерносей, собериша,
прибериша – припасиха,
зорничок, лёнорост*

3. Метеорологія:

*вода, водица, водища
солнце, блин, лик
Божий,*

*луна, місяц, Тихон
сударь,
братец, дружок, вѣтух
звѣзды
зорниця*

*тучи, красные девицы
райдуга, божє
коромисло, краса, дуга
туман мгла
иней, изпорозь*

гром, громовик

*молния, молонья,
зарниця
ветер, вихрь, кошуб,
полес,
седориха, волкодав,
волкорез,
поветрие*

лъжитрев

май – *майс*

Осінні місяці:

юни – *червен, цървеник,
жътвар, сърпен,
горецляк
юли – горецтляк*

август – *горецтляк*

3. Метеорологія:

*вода
слънце, капки мед,
Райко*

*месецьт, бела погача,
месячина, луна
звезди
денница, зорниця*

*облаци, планине Господ
небесна дъга, пояс,
зуница, вино-жито*

*мъгла
слана, скреж*

гръмотевица

святковица

*вятър, полюбник,
самовилски вятър,
лодос,
хала,
дерикокош
виелица,*

завірюха, хурделиця,
хуга, задимка, задувка,
курєвиця, сніговійниця,
віхола

перший сніг, обновець
перша крига,
ясенець

4. Демонологія:

дика баба
лісниця
баба
Ярило
Чорнобог
Білобог
Мара
Мокоша, Водяниця
тополя
русалка, мавка, нявка,
бісиці
вихор
вій
вовкулака, вовкун
доля, талан, вили,
сужениці, сивили
домовик, похатник,
хованець, служба,
стодольник, сарайник,
конюшник, жировик,
господар, помічник,
дворовик
зложні мерці
нічніці, крикси
мрець
примара
упир
чорт, біс, диявол,
дідько, щезник, сатана,
осинавець чугайстер

5. Фауна:

лелека, бусел, бусень,
клек
журавель, веселик

метель,
завируха,
вьюга
варок, випадь
зализмок
заледки, сало, стень,
шуга

4. Демонологія:

баба Яга
лешая
богинка
Яровит
Чернобог
Белобог
Марена
Мокошь
береза
русалка,
мавка
вихорь-вихоревич
вий
волкодлак, вовкулака
судьба, рок

домовой, домовик,
постень, лизун, суседко,
батанушка, сараяшник,
конюшник,
хозяин, доможил,
волосатка,
нежить
мертвец, мертвель
привидение, призрак
вампир, ведьмак
чорт, бес, демон,
вельзевул, луканька
сатана

5. Фауна:

аист, агист, алист,
арист
журавль

фъртуна,
снежна буря, снеговале
пръв сняг,
снеж
пръв лед, лед

4. Демонологія:

баба Шарка
Шаруля
богинка
Руевит
Черен бог
Бял бог
Мора, Мурава
Мокош
пеперуга
самовила, самодива,
юда,
видявка
вихрушка, сприн, вихр
буняк върколак,
вурдалак
орисници, наречници,
суденици, урешници,
реченици
домовой, сенице, жин,
ветрошина, стиво
сенкя, стопан,
наместник, хозяин
мратиняк
бродници, баснарки,
магесници
вапер, лепир, плътеник,
тенец,
караконджул
бяс, демон, дяволът
верциул,
таласъм
5. Фауна:
лилек, Хаджия,
църкел, църк
жерав,

гайстер, чугайстер,
чорногуз
чапля
білка, вивірка
бик
віл
ворона
грак, говря
галка, галун
пугач
сова
змія
зозуля
кріт
лисиця
ластівка
горобець
6. Флора:
барвінок

береза
васильки
глід
бузина
боби
квасоля
горох
верба
граб
гречка
плющ
гриб, губа
кизил
дуб
ожина
горіх

13. Кількість і рахунок

Укр. мова

1.Метрологія:
Відстань між кінцями
розтягнутих великого
та середнього пальців:
п'ядь, п'єдь, п'єда

стерх (белый журавль)
цапля
белка, веверица, белица
бык
вол
ворона, ворон
грач, гайворон
галь, чернь
филин
сова
змея
кукушка
крот
лисица
ласточка
воробей

6. Флора:
могильница, гроб-трава

берёза
базилик, апотроней
боярышник
бузина
бобы
фасоль
горох
верба
граб
гречка, гречиха
плющ
гриб
кизил
дуб
ежевика
орешник

Рос. мова

1.Метрологія:
Відстань між кінцями
розтягнутих великого
та середнього пальців:
пядь великая

жорав
чапляк
билк, биле, катерица
бивол
вол
врана
гарван, галун
гарга, галица
бухал
кукумявка
змия, змей, аждер,
аждарка,
кукувица, къртица
лисица, лисана
лястовица
врабец

6. Флора:
зеленика, самодивско

цвете
бреза
божигробски цвет
глог, глогина
бъз
боб
фасул
грах
върба
габър
елда
бръшилян, брешиел
гъба, губка
дрян
дъб, цер, горун, благун
къпина, дяволско грозде
леска, лешиник

Болг. мова

1.Метрологія:
Відстань між кінцями
розтягнутих великого
та середнього пальців:
педята

Відстань між кінцями розтягнутих великого та вказівного пальців:
хрома п'єда

Товщина вказівного пальця:
перст

Відстань від ліктя до краю пальців:
лікоть

Відстань від п'яти до пальців ноги:
сажень, сяг, сяга, сажин, жердина

2. Математика:

Лічили худобу:
пара

Лічили нитки у прядиві:
тройка

Лічили снопи на полі:
п'ятка

Лічили снопи у клуні:
копа

Лічили яйця гарбузи кавуни:
десяток

Арифметичні дії:
додати, докласти, відлічити, відкинути

Відстань між кінцями розтягнутих великого та вказівного пальців:
пядь малая

Товщина вказівного пальця:
перст

Відстань від ліктя до краю пальців:
локоть

Відстань від п'яти до пальців ноги:
косая сажень, трубная сажень, аршин

2. Математика:

Лічили худобу:
пара, тройка

Лічили нитки у прядиві:
тройка

Лічили снопи на полі:
сноп

Лічили снопи у клуні:
копа

Лічили яйця гарбузи кавуни:
десяток

Арифметичні дії:
додать, прибавить, отнять, откинуть

Відстань між кінцями розтягнутих великого та вказівного пальців:
чеперек, чепарог

Товщина вказівного пальця:
пръстът

Відстань від ліктя до краю пальців:
лакът

Відстань від п'яти до пальців ноги:

аршин

2. Математика:

Лічили худобу:
чифт

Лічили нитки у прядиві:
трима

Лічили снопи на полі:
сноп

Лічили снопи у клуні:
купа, копен

Лічили яйця гарбузи кавуни:
десетица

Арифметичні дії:
прибавям, събирам, отнемам, отбивам, изваждам

14. Здоров'я людини і тварини

Укр. мова

1. Народні цілителі:
знахар, знахарка, ведуни костоправ

Рос. мова

1. Народні цілителі:
знахарь, знахарка, ведуны костоправ

Болг. мова

1. Народні цілителі:
знахар, знахарка костопривам кръволок

*кровопускатель
баба-повитуха
травники*

ворожка, ворожбит

*баба-шептуха
спалювати рожу,
скидати вроки
викачувати ляк
замовляти зуб*

2. Хвороби:
Запалення
дихальних шляхів і
легень:
застуда, кольки, ядуха

Шлунково-кишкові
захворювання:
бабиця

Захворювання очей:
*очниця, трахома,
більмо*

Епідемічні
захворювання:
коркуша (віспа)

Хвороба кісток кінцівок
нарости на суглобах:
ломота

Простуда та
відмороження кінцівок:
лідниця, вогневиця

Хвороба пов'язана з
відсутністю слуху та
мови:
глуханя

*кровопускатель
повитуха, повивальня
бабка приемница
травяник,
москательник, травицик
ворожея, колдун, волхв*

*заговорицик, шептунья
править людей*

*отшептывать
заговорить зуб*

2. Хвороби:
Запалення
дихальних шляхів і
легень:
огневица

Шлунково-кишкові
захворювання:
колотье, резь

Захворювання очей:
бельмо, курья слепота

Епідемічні
захворювання:
оспа

Хвороба кісток кінцівок
нарости на суглобах:
ломота

Простуда та
відмороження кінцівок:
огневица, лихорадка

Хвороба пов'язана з
відсутністю слуху та
мови:
глухота

баба акушерка, баба

*баяч, баячка
чародейка,
гадателка*

*шептя, шепна
измиването*

*изцержвам
поръчвам*

2. Хвороби:
Запалення дихальних
шляхів і легень:
настинка, изстинка

Шлунково-кишкові
захворювання:
*стомашино,
розстройство*

Захворювання очей:
*кокоша слепота, перде
на очите*

Епідемічні
захворювання:
едра, шарка

Хвороба кісток
кінцівок нарости на
суглобах:
тъпа болка в костите

Простуда та
відмороження кінцівок:
лихорадка

Хвороба пов'язана з
відсутністю слуху та
мови:
глухота

Хвороба серця:
гризачка

Хвороба серця:
грызь

Хвороба серця:
кръв на сърцето

Жовчна хвороба:
жовтяниця

Жовчна хвороба:
желтуха

Жовчна хвороба:
жълтеница

Переляк боязкість:
лякливиця

Переляк боязкість:
испуг

Переляк боязкість:
плаш

Гарячка простуда:
трясовиця, пропасниця

Гарячка простуда:
трясовица, лихорадка

Гарячка простуда:
треска, тресовица

15. Мовленнєвий етикет

Укр. мова

Привертання уваги,
звертання і привітання:
*Вибачте! Пробачте!
Перепрошую!*

Рос. мова

Привертання уваги,
звертання і привітання:
*Простите! Извините!
Прошу простить!*

Болг. мова

Привертання уваги,
звертання і привітання:
*Прощавайте!
Извинявайте!
Моля да ме извините!*

Звертання до
незнайомого адресата:
*Скажіть, будь ласка...
Вибачте (перепрошую),
ви не скажете...?
ви не знаєте скільки...?
Не могли б ви сказати,
чи маєте...?
Ви не можете
дати...?
Дайте, будь ласка, ...
Будьте ласкаві...*

Звертання до
незнайомого адресата:
*Скажете,
пожалуйста...
Извините (простите),
вы не скажете...?
вы не знаете сколько...?
Скажете, имеете
ли вы...?
Не можете ли
дать...?
Будьте добры, дайте...
Будьте любезны...*

Звертання до
незнайомого адресата:
*Бихте ли...
Извинете, бихте ли...
ми казали...?
Извинете, колко е...?
Прощавайте,
имаме ли...?
Моля, дайте си...?
Дайте ми, ако
обичате, ...
Бъдете така добри
да...
Бъдете така любезни
да...*

Звертання по телефону
або до офіційної особи:
*Вибачте, що турбую
Вас.*

Звертання по телефону
або до офіційної особи:
*Простите (извините)
за беспокойство.*

Звертання по телефону
або до офіційної особи:
*Моля да бъда
извинен (-а).*

Звертання до аудиторії:
*Шановне товариство!
Панове!
Друзі!*

Звертання до аудиторії:
*Товарищи!
Господа!
Друзья!*

Звертання до аудиторії:
*Другари!
Господа!
Приятели!*

Звертання до окремих осіб:
Добродію!
Добродійко!
Добродіі!

Традиційні формули привітання:
Добрий ранок!
Добрий день!
Добрий вечір!
Здрастуйте!
Моє (в-)шанування! Моя пошана!

Традиційні формули прощання:
До зустрічі! До побачення!
На добраніч!
Всього найкращого!
Хорошої дороги!
Доброї години!
З Богом!

Традиційні народні звертання:
Сестро!
Брате!
Тітко!
Дядьку! Вуйче!
Бабо! Бабусю!
Діду! Дідусю!

Традиційні народні привітання і побажання:
Зі святом будьте здорові!
Здорові з неділею!
Слава Ісусу!
Здрастуйте вам у хату!
Дай, Боже, здоров'я!

Звертання до окремих осіб:
Господин!
Госпожо!
Дамы и господа!

Традиційні формули привітання:
Доброе утро!
Добрый день!
Добрый вечер!
Здравствуйте!
Моё почтение!

Традиційні формули прощання:
До зустрічі! До свідання!
Спокойной ночи!
Всього доброго!
В добрый путь!
В добрый час!
С Богом!

Традиційні народні звертання:
Сестра!
Брат!
Тітя! Тітенька!
Дядя! Дяденька!
Баба! Бабушка!
Дед! Дедушка!

Традиційні народні привітання і побажання:
Будьте здоровы!
Весёлой недели!
Слава Иисусу!
Щасте вам в дом!
Дай, Бог, здоровья!
Вечер добрый!
Дай тебе Бог три поля пшеницы!

Звертання до окремих осіб:
Господине!
Госпожо!
Господа и госпожи!

Традиційні формули привітання:
Добро утро!
Добър ден!
Добър вечер!
Здравейте!
Ми почет! Ми почест!

Традиційні формули прощання:
Довиждане!
Лека ноц!
Всичко (най-) хубаво!
На добър път!
На добър час!
Сбогом!

Традиційні народні звертання:
Како! Какичко!
Бате!
Лельо! Лелке!
Чичо!
Бабо!
Дядо!

Традиційні народні привітання і побажання:
Честит празник!
Весели празници!
Добра стига!
Честито!
Дай, Боже, здраве!
Добра среща!
Да дава Господ,

*Дай, Боже, вечір
добрий!
Даруй, Господи, в
кошару овець!
Аби вам Бог в полі
родив!*

*Пусть у вас не
переводится хлеб!*

*живот и здраве!
Будут копейки, як
звездойки, будут
стогойки яко горойки!*

*Обрядові вітальні
вирази:
Христос рождається!
Славімо його!
Христос воскрес!
Воистину воскрес!
З Миколаєм будьте
здорові!
Зі святым Вечером!
З Різдрвом будьте
здорові!
Добрий вечір з
Колядою!
Щедрий вечір, добрий
вечір!*

*Обрядові вітальні
вирази:
Христос рождається!
Славим его!
Христос воскрес!
Воистину воскрес!
С Николаем!
Из святым вечером!
С Рождеством
Крестовым!
Добрый вечер с
Колядой!
Щедрый вечер, добрый
вечер!*

*Обрядові вітальні
вирази:
Христос воскрес!
Воистина воскрес!
Христос воскрес из
мъртвите!
Наистина въскресе!
С Никулден!
За много години!
Честита Нова година!
Весела Коледа!
Честита Коледа!*

16. Абстрактні поняття

Укр. мова	Рос. мова	Болг. мова
<i>воля</i>	<i>воля</i>	<i>воля</i>
<i>свобода</i>	<i>свобода</i>	<i>свобода</i>
<i>блуд, блукання</i>	<i>скитания</i>	<i>блуждаене, скитане, бродене</i>
<i>добро</i>	<i>добро</i>	<i>добро</i>
<i>зло</i>	<i>зло</i>	<i>зло, злина</i>
<i>доля</i>	<i>счастливая судьба</i>	<i>съдба</i>
<i>недоля</i>	<i>злая судьба</i>	<i>участ</i>
<i>правда</i>	<i>правда</i>	<i>правда, правдина</i>
<i>кривда</i>	<i>обида</i>	<i>кривда, обида</i>
<i>брехня</i>	<i>обман, ложь</i>	<i>неправда</i>
<i>лихо, біда</i>	<i>беда</i>	<i>беда, беля, злина,</i>
<i>смерть</i>	<i>смерть</i>	<i>лошота</i>
<i>суд</i>	<i>суд</i>	<i>смърт</i>
<i>таїнство</i>	<i>таинство</i>	<i>съд, съдилище</i>
<i>любов</i>	<i>любовь</i>	<i>тайнство</i>
<i>кохання</i>	<i>любовь</i>	<i>любов,</i>
<i>ненависть</i>	<i>ненависть</i>	<i>обич ненавист, омраза</i>

Позалінгвістичний фон українських лексичних одиниць у зіставленні з російською та болгарською мовами

БАБА (*заст.*) – загальнослов'янське слово із значенням «жінка», «літня жінка»; використовується в народній культурі ще й для позначення жіночих міфологічних персонажів і духів, атмосферних явищ, астрономічних об'єктів, календарних дат, обрядових предметів тощо. Символ зла та смерті (Дика баба, Шарованя) та символ ствердження життя і благополуччя.

Укр. мова	Рос. мова	Болг. мова
1. Баба Шарованя – міф. істота у замовляннях.	1. «Баба Яга» – міф. лісова істота.	1. «Баба Шарка» – зла істота (віспа).
2. Залізна баба – злий дух, яким лякають дітей.	2. «Баба Середа» – істота пов'язана з прядінням і ткацтвом.	2. «Баба Марта» – бореться із місяцем «Малим Сечко».
3. Дика баба – гарна істота, яка спокушує чоловіків.	3. «Баба Лешачиха» – лісовий дух.	3. «Бабине просо» – град.
4. Житня баба – польовий дух.	4. «Банная баба» – істота, що живе за піччю.	4. «Бабин пояс» – райдуга в небі.
5. Баби – зірки сузір'я Плеяди.	5. «Бабы» – зірки сузір'я Плеяди.	5. «Баба Гале» – місяць у небі.
6. Баба – останній сніп, у якому оселяється дух ниви.	6. «Баба» – останній сніп, одягнений у сорочку та підперезаний хусткою, у ньому оселяється дух ниви,	6. «Баба» – останній сніп, одягнений у сорочку, а зверху пов'язана хустина.

БАГАТСТВО – достаток земних благ, а саме: майно, цінності, гроші, скарб, капітал. Багатство пов'язане із уявленням про долю, прихильність Бога, душ померлих предків та демонічних сил.

Укр. мова	Рос. мова	Болг. мова
1. Багатство	1. Богатство	1. Богатство
2. Достаток земних благ пов'язували з уявленням про Долю, прихильність Бога, душ померлих предків, демонологічних істот.	2. Достаток земних благ пов'язували з уявленням про Долю, вдачу, прихильність Бога, предків та ін.	2. Достаток земних благ пов'язували з уявленням про Орисницу, прихильність Бога, та інших сил.

3. До багатства відносили: худобу, урожай збіжжя і плодів, золото, срібло, гроші.

4. Вірили: хто волохатий, той багатий, а голий – вбогий.

Вірили, якщо нести немовля із церкви на вивернутому кожусі або молодих перед тим, як йти до церкви садовити на такого ж кожуха, то вони будуть багаті.

5. Символи багатства: хутро (овеча шерсть), овечий кожух, прядиво, гроші, земля, зерно.

3. До багатства відносили: худобу, урожай збіжжя і плодів, рибу, хутро, срібло, золото, гроші.

4. Вірили, коли вмиватися у Великий четвер водою, в якій лежали монети або носити у гаманцю горіх із двома ядрами, то будеш багатий.

5. Символи багатства: овечий кожух, волосся, гроші, бджоли.

3. До багатства відносили: кози, вівці, урожай кукурудзи, плодів, золото, срібло, гроші.

4. Вірили, коли побачиш приліт першого журавля або почувеш перший грім, то весь рік будеш жити у достатку. Якщо курка несе яйця з двома жовтками, то буде багатство у домі.

5. Символи багатства: гроші, дощ, грім, яйце, комахи.

БАРВІНОК – трав'яниста рослина з вічнозеленим листям і блакитними квітками. Символ радісної життєвої сили; вічності усталеного буття, провісника весни та емблема викривальних сил; невмирущої пам'яті про покійних; незайманості, цнотливості. Часто використовується у певних обрядах.

Укр. мова

1. Барвінок

2. Символ радісної життєвої сили, вічності усталеного буття, провісника весни та емблема викривальних сил, невмирущої пам'яті про покійних, незайманості, цнотливості.

3. Назвали так через барвисті квітки рослини.

Рос. мова

1. Гроб-трава

2. Символ невмирущої пам'яті про покійних, емблема викривальних сил.

3. Назвали так через те, що рослина виросла на залишках мертвого тіла юнака.

Болг. мова

1. Самодивско цвете

2. Символ життєвої сили, вічності усталеного буття.

3. Назвали так через те, що рослина проросла через череп убитої змії.

4. Прикраса ритуальних предметів (купальське дерево, весільні деревце, коровай, прапор, поховальні предмети).

4. Оздоблення ритуальних предметів (труна, хрест).

4. Прикраса для весільних речей (одяг молодих, коровай, прапор).

БДЖОЛА – медоносна комаха, що збирає квітковий нектар і переробляє його на мед. У народній уяві священна комаха. Має символічне значення, в обрядових піснях важливий елемент Світового дерева, тобто вважалася одним із зачинателів Всесвіту.

Укр. мова

Рос. мова

Болг. мова

1. Бджола

1. Пчела

1. Пчела

2. Символ Великої Богині; першопочатку світу, безсмертя; чистоти душі, творчої діяльності, влади; працьовитості, невтомності.

2. Символ святості, безсмертя, творчої діяльності, влади, працьовитості, невтомності.

2. Символ магічної сили проти зла, хвороби.

3. У легендах виступає на боці Бога проти злого духу, як провісниця весни. Важливий елемент Світового дерева.

3. Виступає на боці Бога проти злого духу, з'явилася із божих сліз.

3. Благословенна від Бога комаха, що першою з'явилася на землі.

БЕРЕГИНЯ (*діал.*) – міфологічний персонаж, відомий за оригінальними вставками у давньоруських текстах XIV – XV ст., які були присвячені віруванням у поганських ідолів. Має символічне значення і є атрибутом певних обрядів.

Укр. мова

Рос. мова

Болг. мова

1. Оберега, Велика Богиня

1. Берегини (тільки у мн.) Верегиня, Перегиня

1. Велика Богиня Майка

2. Захисниця від зла, добра «хатня» богиня. Оберігає оселю, малих дітей, добробут сім'ї.

2. Пов'язували значення «Берегинь» з культом. Відносили до берегових фей, русалок, а іноді й до німф.

2. Богиня родючості та різноманіття на світі. Всемогутня господарка, яка визначає ритм життя на землі.

3. Схематичне зображення: постать жінки з застережливо піднятими руками. Згодом трансформувалася у малюнок тризуба.

3. Схематичне зображення: постать жінки, замотаної у велику хустку.

3. Схематичне зображення: постать жінки з опущеними руками і на голові золотий вінець.

БИК – велика свійська рогата тварина; самець корови. У народній традиції шанована, жертовна тварина; втілення сили і мужності. Має символічне значення і задіяна у певних обрядах.

Укр. мова

1. Бик
2. Символ Бога землі, плодючості. Символ Місяця.
3. Уособлення чоловічої мужності, воїнської доблесті, безсмертя.
4. За повір'ям, на Різдво Христове ці тварини набували здатності розмовляти людською мовою.

Рос. мова

1. Бык
2. Символ плодючості.
3. Кістки бика, заколеного на Ільїн день, приносили чоловікам удачу.
4. На Миколая (6.XII.) кололи трирічного бичка і їли всі селом, кістки закопували у хлівах як оберіг.

Болг. мова

1. Бивол
2. Символ захисту від нечистої сили та хвороби.
3. Вважали, що бик - опора землі.
4. На день святої П'ятниці (14.X.) кололи бика і їли всім селом, щоб не переводилася худоба.

БЛИСКАВКА – зигзагоподібна електрична іскра – наслідок розряду атмосферної електрики в повітрі, що буває під час грози. За народною уявою, це справжнє небо, яке Бог показує людям крізь розвернуті хмари під час свого гніву, щоб ті завжди пам'ятали, що є на небі Бог. Символ світла й освіти, духовного осяяння, одкровення; початку весни; емблема влади, швидкості; появи божества, знак суду і гніву Господнього на нечестивих; несподіваного одкровення, істини, що проникла через час і простір.

Укр. мова

1. Блискавка, блискавиця, мигушка, моргавка, громовиця, маланка, громова стріла.

Рос. мова

1. Молния, молонья, зарница, чёртов палец, громовые стрелы.

Болг. мова

1. Святкавица, гърмотевица, трескавица.

2. Вірили, що Бог блискавкою переслідує чортів. А ті ховаються під дерево, під камінь, у людину, у воду. З цього приводу під час блискавки посуд з водою накривали.

2. Вірили, що пророк Ілля з кожним ударом «молнии» вбиває по одному чорту. А чорти ховаються у людей, собак або у воду. З цього приводу під час блискавки у двір не пускали собак. Вважали, що громові стріли бувають двох видів: від вогняних бувають пожежі, а кам'яні або чавунні убивають людей і розрубують навіпіл дерева.

2. Вірили, що небесний змії бореться з чортами. А ті ховаються у людей, у воду, у собак або у дерево. З цього приводу собак під час грози не пускали у двір.

3. Захист від блискавки: у Великий четвер освячували свічку, якою потім користувалися під час грому і блискавки. Гілку освяченої верби встромляли на полі та по чотирьох кутках власної оселі.

3. Захист від блискавки: на «Стретение» освячували свічку, яку зберігали в «красном углу» біля ікони і використовували під час грому та блискавки.

3. Захист від блискавки: зберігали «бадняк», який горів у Різдво, і використовували під час грому і блискавки.

БОРОДА (*етн.*) – кущик жита чи пшениці, залишений господарем на обніжку після закінчення жнив. Ритуальний предмет, який символізує закінчення жнив і використовується у багатьох обрядах протягом року.

Укр. мова

1. Волосова або Спасова борода, коза, перепілка.

2. Ритуальний предмет, який символізує закінчення жнив.

Рос. мова

1. Борода

2. Ритуальний предмет, який символізує закінчення жнив.

Болг. мова

1. Божа брада, брада на нивата, нивнина, нивин късмет, нивник.

2. Ритуальний предмет, який символізує закінчення жнив.

3. Жмуток невижатого збіжжя, верхівки якого прикрашені стрічками і квітами, у середині борода виполували бур'ян і залишали там окрасць хліба та дрібок солі.

4. Форма: гребінь.

5. Обряд виготовлення борода осмислюється із жертвопринесенням: Христу, Спасу, Велесу (Волосу).

3. Жмуток невижатого збіжжя, верхівки якого прикрашені стрічками, шапкою і «лаптями», зверху накривали снопиком, обов'язково колоссям вниз.

4. Форма: коса, «косица».

5. Обряд виготовлення борода осмислюється із жертвопринесенням: Христу, Ильї-пророку, «Николе», «полевому», «полуднице».

3. Жмуток невижатого збіжжя, верх якого прикрашений стрічками, квітами та часником і підв'язаний червоною ниткою «мартиницей».

4. Форма: «сплитка», «плитка нивна».

5. Обряд виготовлення борода осмислюється із жертвопринесенням: Богу, Господу, польовим мишам, зайцям.

ВІНИК – зв'язаний жмуток віниччя, лозин, гілок для підмітання долівки, підлоги, обмітання чого-небудь тощо.

Укр. мова

1. Віник, деркач, мітла, драпак.

2. Зв'язок з нечистою силою: на вінику літали відьми. У вінику живе домовик, тому, змінюючи місце проживання, забирали старий віник із собою у нову оселю.

3. Заборона та застереження: заборонялося піднімати віник, бо це несло нещастя, сварки у сім'ю. Не можна битися віником, бо той, кого б'єш «всохне як пруття у мітлі».

Рос. мова

1. Веник, метла, голик, окорик, комель.

2. Зв'язок з нечистою силою: змії перетворююся у казках на мітлу. На вінику літали відьми. Віник міг бути знаряддям нанесення порчі. Відьма віником збирає росу або відбирає у корови молоко.

3. Заборона та застереження: худобу не можна бити віником, бо не буде приплоду.

Болг. мова

1. Метла.

2. Зв'язок з нечистою силою: на вінику літали «басорки», «стриги». Щоб відібрати в господаря урожай відьма прив'язувала до себе мітлу і бігала по полю.

3. Заборона та застереження: не можна дівчину бити віником, бо не вийде заміж.

4. Віник як оберіг і знаряддя відгону нечистої сили: захистом від порчі був старий віник – деркач. «Деркач тобі під хвіст» – говорили старі люди, коли сердилися на когось.

4. Віник як оберіг і знаряддя відгону нечистої сили: виставляли віник біля хати, хліву. Вважалося, що він від нечистої сили.

4. Віник як оберіг і знаряддя відгону нечистої сили: виставляли віник біля хати, вважалося, що він захищав від мерців.

ВІНОК – квіти, листя, гілки і т. ін., сплетені в коло, яким прикрашають голову тощо. Обрядовий предмет, елемент вбрання виконавців обрядів. Символ слави, перемоги, святості, щастя, успіху; скорботи, смерті; могутності, миру; Сонця, влади; цнотливості, молодості, дівочтва.

Укр. мова

1. Вінок.

2. Вінок, як головний убір: вінок-шнур – це тонка яскрава стрічка, яка стримує розпущене волосся. За таку стрічку закладали квітку або нашивали закладену у складки барвисту тканину.

3. Виготовлення вінків: площинні вінки робили на твердій основі, яка мала циліндричну форму. Часом на неї нашивали різнокольорові стрічки, зібрані у складки. Частіше основу обтягували шовком, а зверху прикріплювали квіти.

4. Звиті вінки – це вінки, які плели із таких квітів, як чорнобривці, васильки, рожі, жоржина, барвінок,

Рос. мова

1. Венок, венец.

2. Вінок, як головний убір: «девичий венець», «краса», «увясло», «повязка» – це тонка тасьма, яка носилася на лобі. Таку тасьму розшивали (іноді золотом) або виготовляли з парчі.

3. Виготовлення вінків: «венчики», «обручи» виготовляли із тонкого (1 мм) металу. Робили такі «венчики» із срібла, рідше із бронзи, а кінці стягувалися шнурком.

4. Звиті вінки – це вінки, які плели з «базилику» (васильки), ромашки, полину,

Болг. мова

1. Венец.

2. Вінок, як головний убір: «китка» – це тонка тасьма із гілки троянди, кизилу або з липової кори, а зверху чіпляли живі квіти.

3. Виготовлення вінків: «венець» виготовляли на твердій основі, яка мала округлену форму й прикрашали сливами, бобами, трояндами тощо.

4. Звиті вінки плели з барвінку, самшиту, васильків, плюща, лавру тощо. Іноді використовували

мак. Іноді прикрашали пир'ям, пофарбованим у яскраві кольори. Ззаду на спину звисали барвисті стрічки.

5. Обрядові вінки: троїцькі вінки плелися із троїцької зелені і вплітали обов'язково полин як засіб проти русалок. Іноді вінки вішали на воротах як оберег.

У Зелені свята плели вінки із польової трави або з дубових гілок (для укріплення рогів у тварин) і одягали на роги тваринам як оберіг.

На Івана Купала кидали вінки у воду і за їх рухом намагалися визначати долю. Вінки із лікарських рослин залишали для лікування.

розмарину тощо. Іноді вставляли гілку сосни, ялини.

5. Обрядові вінки: звичайний трав'яний і закручений на гілках берези. Трав'яні вінки клали у річку та із них вмивалися або закидали їх на дерева.

У Зелені свята плели вінки із польової трави та одягали не тільки рогатим тваринам, а й гусакам та іншим домашнім птахам.

На Івана Травника (Купала) клали вінки під подушку, щоб наснився наречений; закидали на дерева, чи пускали у воду.

гілки троянди, липи, виноградної лози, кизилу, верби, шовковиці.

5. Обрядові вінки: Виплітали вінки із трави та квітів і носили їх на голові як діти, так і дорослі цілий день.

У Зелені свята плели один великий вінок із зелені. Потім священик освячував і всіразом йшли до придорожнього хреста, де й вішали вінок.

На «Еньовден» робили вінок, через який по черзі пролазили всі учасники обряду, оскільки той був великих розмірів. Вінок називається «Еньова китка». Вважалося, що після такого обряду цілий рік не хворитимеш.

ВІНШУВАННЯ – текст, який містить побажання добра, обряд його виконання. Займає місце між мовленнєвим етикетом і заклінально-магічним текстом.

Укр. мова

1. Віншування.

2. Обрядовий контекст віншування: календарні обходи, обряди господарського циклу,

Рос. мова

1. Благопожелание.

2. Обрядовий контекст віншування: календарні обходи, обряди господарського

Болг. мова

1. Пожелание.

2. Обрядовий контекст віншування: календарні обходи, обряди господарського

родинні обряди.

циклу, родинні обряди.

циклу, родинні обряди.

3. Віншування, як дарообмін: господар обдаровує того, хто віншував. У разі порушення такої традиції господареві погрожували і проклинали.

3. Віншування, як дарообмін: господар обов'язково повинен був дати щось тим, хто віншував.

3. Віншування, як дарообмін: господар повинен був дати щось тому, хто віншував.

4. Учасники віншування: Колядники, щедрувальники.

4. Учасники віншування: «ряженые», «полазники», «славельщики».

4. Учасники віншування: «сурвакари», «кукери».

5. Ритуально-магічні дії: посипання зерном або мілкими монетами. Ходіння із зіркою. Обливання водою.

5. Ритуально-магічні дії: посипання зерном або мілкими монетами. Обливання водою. Рознесення гілок у 4 Страсний четвер.

5. Ритуально-магічні дії: биття гілками дряну (кизилу), які мають назву «сурвачки». Ходіння по розпеченому вугіллю.

ВОДА – прозора, безбарвна рідина. У народній уяві одна із перших стихій світобудови, джерело життя, засіб магічного очищення. Символ першоматерії, плодючості; початку і кінця всього суцього на Землі; Праматерія світу; інтуїтивної мудрості; у християнстві – символ очищення від гріхів (в обряді хрещення); смерті і поховання; життя і воскресіння із мертвих; чистоти і здоров'я; чесності і правдивості; кохання; сили; дівчини та жінки.

Укр. мова

1. Вода.

2. Вода сприймалася як жива істота: зверталися, даючи ім'я, наприклад, обходисвітка.

Рос. мова

1. Вода.

2. Вода сприймалася як жива істота: використовували під час суду. Підсудний входив у воду і якщо він знік, то винен. Вода виступала у ролі свідка під час освідчення у коханні.

Болг. мова

1. Вода.

2. Вода сприймалася як жива істота: їй дарували квіти, монета, стрічки, зерно, обвуглене поліно зі своєї печі та прикраси із срібла.

3. Воду шанували у народі: заборонялося мочитися, плювати, трусити волоссям у воду. Чистили та оберігали криниці, потічки.

4. Використовували як ліки: брали воду там, де зливаються в одне русло три річки. Цілющою вважалася «непочата вода» і та, яку набрано різдвяного ранку, на Стретіння або Івана Купала.

5. Осмислення водного простору як межі між цим і потойбічним світом, шляху в загробне життя, де оселялися нечиста сила і душі померлих: Під час входження у воду промовляли: «Дідько з води, а я у воду». Коли виходили з води говорили: «Я з води, а дідько у воду». Перед тим, як набрати води, хрестилися самі і хрестили воду. Шанобливо віталися і прохали прийняти дари. У серпні, після Іллі, не купалися у річках. У домі, де лежав покійник, ставили посуд із водою, для того, щоб душа покійника ввійшла у воду. А воду, якою обмивали небіжчика,

3. Воду шанували у народі: чистили та оберігали криниці, струмки.

4. Використовували як ліки: вода вважалася лікувальною із струмків, які начебто утворилися від удару Перунової блискавки і називалися «гремучеми». Святою і цілющою є вода набрана різдвяного ранку, на Стретіння або Івана Купала,

її називали «непитая»
5. Осмислення водного простору як межі між цим і потойбічним світом, шляху в загробне життя, де оселялися нечиста сила і душі померлих: «Где вода, там беда», «Чёрт огня боится», а в воде селится». Але є легенди, у яких описується легенда співіснування людей і нечистої сили. Наприклад, люди допомагали водяному у стосунках з морським господарем або жінка допомагає розродитися русалці. Ставили поруч воду з тим, хто ось-ось умре і чекали коли колихнеться вода у склянці – це означало, що душа ввійшла у воду.

3. Воду шанували у народі: задобряли «вил», «самовил» та «самодив», бо вважали їх царцями води.

4. Використовували як ліки: цілющою була вода, яку набирали різдвяного ранку, на Стретіння, на Івана Купала, її називали «неначната».

5. Осмислення водного простору як межі між цим і потойбічним світом, шляху в загробне життя, де оселялися нечиста сила і душі померлих: Вважали, що після Хрещення всі дияволи та «караканджули» вилазять із води, тому можна купатися, але тільки до Іллі. Воду, яка була у домі тоді, коли помирала людина, виливали, бо вважалася мертвою «мъртвешка вода». Говорили, що в ній покійний викупувся.

виливали, оскільки вона вважалася «мертвою».

ГОРА – значне підвищення над навколишньою місцевістю або серед інших підвищень, узвишшя. У народній уяві, це те, що поєднує небо, землю і потойбічний світ; місце перебування нечистої сили та місце для здійснення обрядів.

Укр. мова	Рос. мова	Болг. мова
1. Гора.	1. Гора.	1. Планина, куп, камара.
2. У легендах це закам'янілі бульбашки, які з'явилися під час кипіння землі, коли Бог, створюючи, варив її.	2. За легендою вони з'явилися, коли Бог і чорт стискали рідку землю із двох боків, щоб зробити її твердою.	2. У легендах гори – це результат помилки Бога або кипіння землі, коли Бог, підступ диявола.
3. Гори місце, де самогубці кують град (Чорна гора); відьми організують шабаш (Лиса гора); збиралися упири, перелесники і палили вічні огні (Красна гора).	3. Гори місце, де оселилися «лихорадки»; живуть прокляті люди (Мень-гора) або «Горный дух».	3. Місце, де живуть «виль», «майка планинска», «загоркини».

ГОРОБЕЦЬ – маленький сірий птах, який живе поблизу житла людини. У народній уяві наділений переважно негативними властивостями.

Укр. мова	Рос. мова	Болг. мова
1. Горобець.	1. Воробей.	1. Врбче, врбец.
2. За легендами це птах, якого прокляв Бог за те, що він своїм цвірінканням видав Христа переслідувачам.	2. Бог прокляв цю пташку за те, що горобець кричав: «Жив! Жив!» тим самим закликав продовжувати мучити Христа.	2. Бог прокляв цю пташку за те, що горобець для розп'яття носив цвяхи.
3. Під Новий рік ловили горобців і запікали їх або ж кидали у піч, чи просто погрожували припекти дзьоба аби не спустошували поля.	3. Під Новий рік запікали аби бути у наступному році легкими та здоровими і пурхати як горобці.	3. На Різдво говіли печеними та в'яленими горобцями.

ГРАД – атмосферні опади у вигляді частинок льоду різного розміру,

переважно округлої форми. У народі сприймається як кара Божа, як покарання за гріхи та порушення встановлених порядків.

Укр. мова	Рос. мова	Болг. мова
1. Град.	1. Град.	1. Град, градушка.
2. Град – це Божа кара.	2. Град – це Божа кара.	2. Град виготовляють небіжчики або «хала», «лами», чорт і три святих, які живуть на небі.
3. Для захисту під час граду викидали у двір хлібну лопату.	3. Для захисту ставили біля хаги «печную утварь».	3. Для захисту під час грози та граду виносили на двір знаряддя праці: серп, коса, сокира.

ГРІМ – гуркіт і тріск, що супроводять електричні розряди в атмосфері. У народі грім сприймається як караюча сила, зброя Бога або іншої сили, яка має відношення до небесної вологи та родючості.

Укр. мова	Рос. мова	Болг. мова
1. Грім, Перун, громовеня, громовиці.	1. Гром, Перун, громовка, громовица.	1. Гром, гърмотевица, трясък, трескавица.
2. Вірили, що Бог громом переслідує чортів. А ті ховаються під дерево, під камінь, у людину, у воду. З цього приводу під час блискавки посуд з водою накривали.	2. Вірили, що пророк Ілля громом переслідує чортів, які ховаються у людину, собаку або у воду. З цього приводу під час блискавки у двір не пускали собак.	2. Вірили, що небесний змії бореться з упирами. А ті ховаються у людину, собаку, дерево і воду. Собак під час грози не пускали у двір.
3. Захист від грому: У Великий четвер освячували свічку, якою потім користувалися під час грому і блискавки. Гілку освяченої верби встромляли у полі та по чотирьох кутках власної оселі.	3. Захист від грому: На «Стретение» освячували свічку, яку зберігали в «красном углу» біля ікони і використовували під час грому та блискавки.	3. Захист від грому: Після Святвечора зберігали недогорівший «бадняк» і коли настане слухна година використовували його як оберіг.

ДОЛЯ – хід подій, збіг обставин, напрям життєвого шляху, що ніби не

залежать від бажання, волі людини; умови життя; життєвий шлях і те, що на ньому виникає. За народною уявою це символ Вищої Сили, Бога; щастя; талану.

НЕДОЛЯ – гірка, лиха доля; нещасливе, важке життя; безталання; нещастя, горе. Символ Вищої Сили, Бога; лиха, горя, біди, злиднів; неминучості, невідворотності.

Укр. мова

1. Доля, талан; недоля.
2. Доля пов'язується з поняттям щастя, а недоля з – бідою, горем.
3. У народній уяві Доля і Недоля міфічні персонажі, які керують життям людей, і яких послав на землю Бог.

Рос. мова

1. Судьба, участь, рідко доля.
2. «Судьба» пов'язується із поняттям і щастя, і горя.
3. За народною уявою Бог посилає кожній людині свою Долю, ту, на яку вона заслуговує. «Судьба» може бути щасливою і нещасливою.

Болг. мова

1. Учас, съдба, дял, орисници, сретя (щастя).
2. «Учас» стосується і горя і щастя.
3. За народною уявою по землі бродять «орисници» («наречници», «реченици», «суденици»), які приходять туди, де народилося дитя і наділяють його певною долею.

ДОМОВИК – хатне божество, що опікується життям усієї родини, яка живе в одній оселі. За уявленням слов'янських та інших народів – добрий або злий дух, бог домівки і майна.

Укр. мова

1. Домовик, похатник, хованець, служба, стодольник, сарайник, конюшник, жировик, господар, помічник, дворовик.
2. Вважають, що домовиком ставав найшанованіший член родини, який помирав. Може бути позитивним міфічним божеством, оскільки допомагав

Рос. мова

1. Домовой, домовик, постень, лизун, суседко, батанушка, сараяшник, конюшник, хозяин, доможил, волосатка, нежить.
2. Вважають, що домовий – це домашній дух, заступник оселі, який забезпечує нормальне життя сім'ї здоров'я людей і тварин. Але, якщо його

Болг. мова

1. Сенкя, стопан, наместник, хозяин, домовой, сенице, жин, ветрошина, стиво.
2. Вважають, що домовиком ставав найшанованіший член родини, який помирав. Він був «добър демон» і оберігав членів сім'ї та їхніх тварин.

у господарюванні і може бути негативним, бо міг завдавати шкоди в хаті.

розсердити, то він може нашкодити.

3. За народною уявою, домовий оброслий волоссям, невеликого зросту (12 вершків), чоловічого роду. Від того, де він господарює, залежить його назва: похатник, стодольник, сарайник тощо. Образ домовика переплітається з образом домашнього чорта «дідька». Побутувало повір'я, що дідько сидить у курячому зноску і його може виховати кожен, хто виносить яйця під пахвою 9 днів.

4. Символ охорони домашнього вогнища, захисту сім'ї і символ злого духу та насланого на сім'ю нещастя.

3. За народною уявою домовик – дідусь, невеличкого зросту, з бородою. Існує повір'я, що у багатому домі домовик кошлатий, а в бідному – лисий. Від того, де він жив, залежала його назва: «доможил», «сараяшник», «конюшник». У деяких домовиків були дружини «волосатки».

4. Символ охорони домашнього вогнища і захисту сім'ї. домашнього

3. За народною уявою домовик живе під порогом або за піччю. Це дідусь, невеликого зросту, кошлатий з голими долонями. Існує повір'я, якщо невістка буде у домі жити, то вона повинна задобрити його медом і маслом.

4. Символ охорони домашнього вогнища і сім'ї.

ЗМІЯ – плазун, наділений за народною уявою як негативними, так і позитивними властивостями. Символ енергії життя; воскресіння і водночас смерті; кругообігу явищ; інтуїції; глибокої мудрості; прихованих знань; духовних скарбів. Символ злоби, люті, підступності, спокуси; знаряддя кари Божої.

Укр. мова

1. Змія, змій, гад, гадина, гадюка.
2. У фольклорі важко відшукати позитивні образи гадюки. Вона – то знаряддя кари Божої: «Як не вкусить,

Рос. мова

1. Змея, змей, Змей-Горыныч, гадюка.
2. Існує уявлення, що змія сполучає у собі чоловічу і жіночу, водяну та вогняну символіку, негативні й

Болг. мова

1. Змей, аждер, аждарка, юнак Сакар, шаркан, змеица, змейкиня.
2. Змія весь час заважає Перуну («Грьмовержец»). За легендою землю тримають два змія.

то зсичить», «У гадюки нема іншої науки, як кусати». Іноді змії перевтілюється у юнака, який заманюючи дівчат, підкидає шовкову хустку, перстень або запаску. Котра з дівчат підніме, до тієї змії ночами ходитиме.

3. Однак, за повір'ям, 21 квітня на Радіона (Руфи) вбивати змії не дозволялося, бо «хто побачить гадюку і вб'є, то сонце три дні буде плакати».

позитивні початки («Жена да муж – змея да уж»). Вона ядовита і цілюща. Змія – «нечистая твар» і джерело зла, вона може нанести несподівано удар («Пригрел змею на своей груди», «змея подколотная»).

3. Не можна вбивати гадюк, бо хворітимеш і помреш.

Усі атмосферні явища народ пов'язує з боротьбою між Богом та змієм або між змією та іншими міфічними істотами. У народі ці явища низиваються «вихрушки», «градушки», «грмотевици».

3. Ті гадюки, що живуть вдома зуться «стопан», «чуварка», «смок», «синурник», «въртикъща», «домошарка». Цих тварин заборонено убивати, інакше хтось помре.

КІНЬ – свійська парнокопитна тварина, яку використовують для перевезення людей і вантажів. Тварина, яка здавна користувалася традиційною пошаною і є учасником багатьох обрядових дій. Символ сонця і водночас потустороннього світу; циклічного розвитку світу; нестримних пристрастей та інстинктів; чоловічого начала; інтуїтивного пізнання; у слов'ян-язичників – символ смерті й воскресіння сонячного божества; багатства, могутності; степу, швидкості; волі; символ вірності, відданості.

Укр. мова

1. Кінь, кобила, лоша.
2. У фольклорі постає образ крилатого коня, який наділений силою, надзвичайною прудкістю, кмітливістю тощо. Відмітна ознака чудоконя – золотосіяна, вогненна грива, що вказує на зв'язок його з сонцем, божест-

Рос. мова

1. Конь, лошадь, жеребёнок.
2. У казках кінь часто виступає не тільки як атрибут позитивного героя, але і як помічник («Сивка-Бурка»). Може з'являтися як віща тварина («легенда о коне Ивана Грозного, павшем в Пскове...»). Він може нести смерть

Болг. мова

1. Кон, кобила, конче.
2. У фольклорі Сонце («сльнце-момък») їздить по небу на коні і гримить колісницею. Одночасно кінь виступає посередником між небом і землею. Із допомогою коня герой легенд може дібратися

вом вогню. У піснях козак звертається до коня, як до побратима, просить «розбити тугу по темному луку», винести «з тяжкої неволі».

3. Зображення коня у живописі, зокрема у всесвітньо відомих «Мамаях», символізувало народну волю.

4. Кінський череп наділявся властивостями оберега від нечистої сили, вважався символом родючості. Часто застромляли його у тин на городі, щоб все родило, або тримали на пасіці, щоб бджоли велися, прикріплювали на клуні від чарівників та інших злих істот. Голову закопували під час будівництва греблі, щоб болотяний дідько не зміг зруйнувати. Вважалося, що зілля, яке проросло крізь очниці черепа, має не тільки лікувальну, а й чудодійну силу.

своєму господареві («Повесть временных лет»). Білий або вогняний кінь «Ильи-Пророка», який роз'їждає по небу і відповідно утворює грім.

3. На іконі «Чудо Георгия о змие» кінь і вершник виступають основними ворогами змії, яка є утіленням зла.

4. Кінь усвідомлювався як символ щастя, звідси і «конёк» на даху селянської «избы». Про магичні якості, пов'язані із конем, свідчить відношення росіян до підкови. Вважалося, що знайдена підкова приносить щастя й удачу.

до покійних предків, що знаходяться глибоко у землі.

3. На багатьох кам'яних стелах у Болгарії головним є зображення верховного божества – тракійського вершника Хероса.

4. Вважалося, якщо кінь рие землю копитом, то у родині хтось помре. Існувало повір'я, що у «Тодоровден» («Конски Великдень») вночі їздить на коні по селу сам Тодор. Якщо кінь зустріне людину, то затопче її до смерті. Тому з метою задобрювання коня господині пекли на святя печиво у вигляді лошати або копита, чи кобилячої голови.

КОЛИСКА – невелике ліжко для спання і колисання дитини. Символізує безсмертя роду і родоводу; батьківщини, Батьківщини; зародження, виникнення життя; центру, першопочатку чогось важливого.

Укр. мова

1. Колиска, люлька, люля, гойдалка.

Рос. мова

1. Люлька, колыбель, зыбка.

Болг. мова

1. Люлка, цедилник.

2. Підвішений на мотузках до сволака луб'яний кошик з дерев'яним дном або дерев'яна рама з підвішеним до неї полотняним мішком.

3. Оберіг немовляти від злих сил, оскільки його майстрували з священних дерев (верба, верболіз, явір). Чотири мотузки символізували чотири сторони світу. Розмальована колиска символізувала світлу й багату долю нащадка. Калинова колиска символізувала безсмертя роду і родоводу.

2. Стоячий, переважно зроблений з дерева предмет на округлих ніжках.

3. Майстрували із липи, берези, сподіваючись на цілющі властивості цих дерев.

2. Велика торба з домотканої тканини із зав'язками на краях, носить за плечима матері.

3. Одночасно така «люлка» слугувала і для перенесення дрібних предметів і для очищення молока, тому інколи «люлку» називали «цедила» або «цедилник».

КОМОРА – окрема будівля для зберігання зерна, борошна тощо.

Укр. мова

1. Комора, кліть, спіжарня, шпихлір
2. Дерев'яна будівля з солом'яним дахом.
3. Приміщення, де здійснювалися обрядові дії на: жнива, Новий рік, весілля.
4. Бажають: «багатої мори», «повної стодоли».

Рос. мова

1. Амбар, закрома.
2. Дерев'яна будівля з дерев'яним дахом.
3. Приміщення, де здійснювалися обрядові дії на: жнива, Новий рік, весілля.
4. Бажають: «полные закрома», «чтобы хлеб мог сам с поля сыпаться в сусеки».

Болг. мова

1. Хамбар, килер.
2. Будівля з каменю та дерева.
3. Приміщення, де здійснювалися обрядові дії на: жнива, Новий рік, весілля.
4. Бажають: «да бъде много пьлен», «берекет да даде дядо Господ».

ЛЕЛЕКА – перелітний птах із довгим прямим дзьобом та довгими ногами. У народі один із шанованих „святих” птахів. Народна мораль оберігає близьке сусідство з лелеками.

Укр. мова

1. Лелека, бусел, бусень, клек; журавель, веселик; гайстер, чугайстер, чорногуз.

Рос. мова

1. Аист, агист, алист, арист; журавль, стерх (белый журавль); цапля.

Болг. мова

1. Лилек, хаджия, щъркел, щърк; жерав, жорав; чапляк.

2. За легендою, лелека мав колись людський вигляд. Бог зібрав в один лантух усіх земних гадів і попросив чоловіка віднести та кинути його у море. Дорогою чоловік не витримав і заглянув у лантух. Гади відразу вислизнули на волю і знову порозповзалися по землі. Бог за це перетворив чоловіка на лелеку, його ходити болотами і збирати жаб, гадюк, вужів.

3. Прикмети, які пов'язані з лелекою:
а) Побачити першого лелеку у польоті – довго жити;
б) Побачити ходячим по землі – буде урожайний рік;
в) Побачити нерухомого лелеку – хворіти або чекати смерті;

4. Гніздо, звите у дворі, є оберегом від грому, блискавки, граду та пожеж.

5. Заборона на руйнування гнізд та знищення лелек: Якщо знищувати лелек, то буде значний збиток у господарстві, пожежі, війна або ж усі лелеки покинуть село.

2. За легендою, чоловік, який лякав Бога з-під моста або господар, що годував своїх робітників жабами.

3. Прикмети, які пов'язані з лелекою:
а) Побачити першого лелеку у польоті – збиратися у дорогу;
б) Побачити ходячим по землі – бути щасливим весь рік
в) Побачити нерухомого лелеку – бути літу засушливим і неврожайним;

4. Гніздо, звите у дворі, сприяє прибутковому веденню господарства.

5. Заборона на руйнування гнізд та знищення лелек: Якщо вбивати лелек і лелечат, руйнувати їхні гнізда, то прийде смерть або почнуться зливи,небо затягнуть чорні хмари.

2. За легендою, Бог дав чоловікові велику скриню і заборонив її відкривати. Але, той не витримав і заглянув у скриню. Гади відразу вислизнули на волю. Бог за це перетворив чоловіка на птаха, який приречений збирати гадів по землі.

3. Прикмети, які пов'язані з лелекою:
а) Побачити першого лелеку у польоті – мати швидкі ноги.
б) Побачити ходячим по землі – бути здоровим рік.
в) Побачити нерухомого лелеку – лінуватися весь рік.

4. Гніздо, звите у дворі, захищає від злих чар та духів.

5. Заборона на руйнування гнізд та знищення лелек: Якщо знищувати лелек, то чекай на блискавку і град або на хворобу і смерть.

6. Лелека – символ богині Зорі; символ поваги до батьків; сімейного благополуччя, щастя; андрівників; Батьківщини; символ любові до рідної землі, України.

6. Лелека – символ сімейного благополуччя, щастя; символ любові до рідної землі.

6. Лелека – символ Сонця, небесного вогню; символ здоров'я та благополуччя.

МІСЯЦЬ – найближче до Землі небесне тіло, супутник Землі, що світить відображеним сонячним світлом. За народним уявленням персоніфікована істота, з якою пов'язано багато легенд, повір'їв та обрядів. Символ циклічного ритму часу; вічності; постійного оновлення; духовного аспекту світла у п'ятмі.

Укр. мова

1. Місяць, козацьке (бурлацьке) сонце, козак, отець, нічне світило, циганське сонце.
2. Повір'я, пов'язані із фазами місяця: На молодий місяць слід підрізувати косу дівчині, тоді буде добре рости. Людина, що народилася на молодий місяць – буде свіжою, веселою, з молодим лицем все життя, а на старий – понурою і сумною. Повний місяць сприятливо впливає на дозрівання хлібних злаків. Місяць, що зменшується, асоціюється з можливістю невдач та псування плодів урожаю.
3. Місяць і сонце пов'язані родинними

Рос. мова

1. Луна, місяц, братец, дружок, вѣтух, ветох, Тихон сударь.
2. Повір'я, пов'язані із фазами місяця: Коли «місяц намолоду», можна садовити дерева та квіти або сіяти хлібні злаки. Якщо картоплю посадити на «вѣтхе» (місяць, який йде на зменшення), то вродить велика картопля, а якщо на «маладик», то – дрібна. Якщо «маладик» народився і йшов дощ, то півмісяця йтиме дощ. А якщо на «ветох» йшов дощ, то буде весь місяць мочити землю.
3. У міфах Місяць – притулок для мертвих.

Болг. мова

1. Месецьт, дядо Боже, месячина, луна, бела погача.
2. Повір'я, пов'язані із фазами місяця: У період на «новина, нов дядо, нова свещ, млад месер» добре починати якусь справу справляти весілля; сіяти хліб. Період на «пълен месец, пълнеж» сприятливий для заготівлі дерева на будівництво нової хати і вважалося, що дерева таких хат не будуть точити жуки. У цей період квочкам підсипають яйця та стрижуть овець.
3. Існує дуже багато міфів про Місяць. Він

зв'язками. Відображені ці зв'язки у міфології, де чоловік виступає в образі Місяця, а дружина – в образі Сонця або місяць – брат, а сонце – сестра.

Коли Місяць сходить з обрію, то стає царством мертвих. Місяць – головне божество тріади.

народжений у шлюбі між Небом і Землею та має сестру (брата) Сонце. Спочатку Місяць і Сонце мали однакову силу світла, але, у результаті їхніх сварок, батьки відібрали частину сили світла у Місяця.

МЛИНЦІ – тонкий коржик з рідкого тіста, спечений на сковороді. Обрядова їжа, яка вживається на свято Масляниці (останній тиждень перед Великим постом).

Укр. мова

1. Млинці, налисники.
2. З гречаного борошна, засмажені на маслі або смальці.
3. Назва свята, на яке готують цю страву – Масляниця, (Сиропустна неділя).
4. Основна символіка – поминальна, пов'язана з уявленнями про смерть і потойбічний світ.

Рос. мова

1. Блины.
2. З будь-якого борошна, начинені ікрою.
3. Назва свята, на яке готують цю страву – «Масленица».
4. Основна символіка – поминальна, пов'язана з уявленнями про смерть і потойбічний світ.

Болг. мова

1. Сирене.
2. Сир бринза, який виготовляють із козиного молока.
3. Назва свята, на яке готують цю страву – «Сирни Заговезни».
4. Основна символіка – поминальна, пов'язана з уявленнями про смерть і потойбічний світ.

НЯВКИ (*діал.*) – жіночі міфологічні істоти, які наділені як позитивними, так негативними рисами характеру і живуть на суші.

Укр. мова

1. Нявки, мавки, бісиці, потерчата, повітрулі, страдчата, лоскотниці.
2. Нявки – істоти, що уособлюють душі дітей, котрі народилися мертвими або померли нехрещеними.

Рос. мова

1. Мавки.
2. «Мавки» – істоти, що уособлюють душі дітей, котрі народилися мертвими або померли нехрещеними.

Болг. мова

1. Вила, самовила, самодива.
2. «Вили» – істоти, що виростають на деревах від вранішньої роси.

3. Мавки живуть у лісах, полях, степах.

4. Нявки мають вигляд гарних молодих і високих дівчат з лляним волоссям, що завжди уквітчане. Вони мають тонкий та прозорий одяг. Спереду виглядають як безтілесні й не мають тіні.

5. Нявки співом та привабливим виглядом заманюють хлопців і залоскочують їх до смерті. На Троїцькі свята потерчата літали у вигляді птаха і просили собі хрещення. Вважалося, що у таких випадках треба кинути якусь хустину і назвати ім'я. Інакше вони перетворюються на нявок і русалок.

3. «Мавки» живуть у лісах, полях.

4. «Мавки» мають вигляд гарних молодих дівчат, у яких лляне волосся. Вони не мають одягу.

5. «Мавки» співом та привабливим виглядом заманюють хлопців і залоскочують їх до смерті.

3. «Вили» живуть у печерах, горах, у лісах, під землею.

4. «Вили» – дівчата із золотавим або білявим і довгим волоссям, замість ніг козячі копита. Мають довге та біле вбрання і підперзані золотим поясом.

5. «Вили» відбирають у людей красу і голос. Зачиняють гори, ліси, можуть забрати воду й осушити поля.

ПИСАНКА – розмальоване великоднє куряче або декоративне, звичайно дерев'яне, яйце. Символ сонця; життя, його безсмертя; любові й краси; весняного відродження; добра, щастя, радості.

Укр. мова

1. Писанка, крашанка, галунка.
2. Зображення на яйцях: Кривулька, триніг, решітка, віконце, клинці, вітряки, кошики, грабельки, зірки,

Рос. мова

1. Крашеные яйца, красные яйца.
2. Зображення на яйцях: Будь-які зображення відсутні.

Болг. мова

1. Писани яйца, перашки.
2. Зображення на яйцях: поверхню яйця ділять на 8 секторів і потім малюють візерунки: квітка, перо, букетики квітів, травичка, риби, птахи, комахи, хрест,

хрестики, павучки.

3. Кольорова гама писанок: Червоний, жовтий, зелений, блакитний, бронзовий, чорний.

4. Використання писанок: Використовували як опредмечений символ кохання. У народній медицині «викачували» хвороби. Свячені писанки закопували у землю (на високий урожай), клали у домовину, у ясла для худоби. Лушпиння із писанки кидали на дах оселі (на щастя). Грали у «навбитки».

3. Кольорова гама писанок: «Красные» – пасхальні; «жёлтые» – на «Егоров день» (6 травня) пофарбовані; «зелёные» – «троецкие».

4. Використання писанок: Починаючи з Паски і до Трійці, тобто протягом того часу, коли сяяли зернові культури, дозволялося ігри з «крашеними» яйцями. Ці яйця катили по землі й по паросткам озимої пшениці; підкидали високо вгору, били гострими кінцями. Усі ці дійства та ігри відображали вірування і магичні прийоми мета яких – сприяти відродженню і розквіту природи.

сонце, зірки.

Зображують навіть людей («моми», «момета», «невестици»).

3. Кольорова гама писанок: Білий, червоний, зелений, синій.

4. Використання писанок: Дарували коханим і освічувалися у коханні. Використовували в обрядових дійствах, та народних іграх.

Піч – споруда з цегли або каменю, призначена для опалення приміщення, випікання хліба та інших борошняних виробів, варіння страв, напоїв та ін. Символ материнського начала; чистого, духовного виношування плоду; святості; непорушності сім'ї; батьківщини, рідної хати; босоногого світлого дитинства; поетичний символ народної обрядовості.

Укр. мова

1. Піч, груба плита, коменок, чорна піч, (курулка), комин, велика вариста піч.
2. Чорна піч (курулка) – піч без димаря. Дим

Рос. мова

1. Печь, печь-каменка, курная.
2. «Курная печь» – піч без димаря. Дим

Болг. мова

1. Печка, пещ, черен комин, пещур, фурна.
2. «Черен комин» – піч без димаря. Це піч у

виходив через вікна. Іноді у стелі прорубували отвір, через який дим виходив на горище. Вважалося, що димне повітря зберігає дерево від гниття.

3. Коменок – піч, яка була обладнана комином у вигляді ковпака, де збирався дим. Із комину дим виводився у димову трубу (димарь, бовдур). Іноді до основного димоходу прибудовували трубу, яка виходила у стіну. Її отвір взимку забивали ганчірками. Вариста піч – була розташована у центрі хати, челюстями до сонця. Мала великі розміри, бо мала лежанку.

4. Функції печі: Опалювали хати, готували їжу. Лікувалися від різних хвороб. Знахарі використовували від «намовлянь», виганяли нечисть із хати. Коли приходили свати, то за традицією, дівчина мусила «колупати припічок», немовби прощаючись з нею, прощаючись із рідною домівкою і світом дитинства.

виходив через вікна і двері. Вважалося, що димне повітря захищає дерев'яні стіни від гниття.

3. «Печь-каменка» – піч, яку викладали із каменю і обмазували глиною. Якщо не було каміння, то користувалися черепками від побитих горшків або грудками обпаленої глини. Вона мала великі розміри і тому ту частину «избы», де була піч називали «печной угол».

4. Функції печі: Опалювали хати, готували їжу. Вигрівалися на печі. Спали старі і діти.

напів – землянках, для якої, посеред оселі, викопували яму. Від таких печей було дуже багато сажі, звідси і назва «Черен комин».

3. «Пещур», «фурна»-печі, що стояли окремо від будинку і будували їх із каменю, який обмазували потім глиною. «Пещур» – невелика за розмірами піч, у якій одночасно випікали 2-3-и хлібини. «Фурна» – велика піч, де випікали більше 3-х хлібин.

4. Функції печі: Опалювали хати, готували їжу. Лікувалися від різних хвороб. Знахарі використовували від «намовлянь».

РУСАЛКА – казкова водяна істота в образі гарної дівчини, яка наділена як позитивними, так негативними рисами характеру.

Укр. мова

1. Русалка.
2. Русалки – дівчата, які утопилися у воді або були утоплені мачухою. Побутувала думка, що русалками ставали люди, які помирали на Русалчин Великдень. Русалки живуть в озерах, річках, водоймищах.
3. Русалки – вродливі дівчата, які мають довге лляне волосся і ноги. Як зазвичай, русалки не мають одягу.
4. Русалки чудовим співом заманюють юнаків та дівчат, затягують їх у воду і залоскочують.

Рос. мова

1. Русалка.
2. «Русалки» – дівчата, які утопилися у воді або були утоплені мачухою. Вони живуть у річках і озерах.
3. «Русалки» – вродливі дівчата, які мають довге зелене волосся і риб'ячий хвіст. Як зазвичай, русалки не мають одягу.
4. «Русалки» чудовим співом заманюють юнаків та дівчат, затягують їх у воду і залоскочують.

Болг. мова

1. Сладка-медена, жива-здрава.
2. «Сладка-медена» – істота, яка живе у горах, лісах, печерах, ямах, під землею, у гірських озерах. Їх приносить (створює) вітер.
3. «Сладка-медена» – так називають дівчат, які мають довге волосся і крила за спиною. На головах носять корони, а сукні прикрашені пташиним пір'ям.
4. «Сладка-медена» викрадає дітей, віднімає тінь у людини, іноді може вбити одним поглядом.

СОНЦЕ – центральне небесне світило сонячної системи, що має форму гігантської розжареної кулі, яка випромінює світло й тепло. За народним уявленням персоніфікована істота, з якою пов'язано багато легенд, повір'їв та обрядів. Символ Всевидаючого божества; Вищої космічної сили; центру буття та інтуїтивного знання; осяяння; слави; величі; правосуддя; Матері Світу; Центру; Бога-Отця; Христа.

Укр. мова

1. Сонце-Коляда, Журило, Ярило, Юрій.
2. Народ порівнює із: оком Божим, вогняною неспалимою кулею, великим колесом або кругом, чолом Божим, із свічею, яку носять ангели
3. Міфологічні сюжети,

Рос. мова

1. Солнце, Дажьбог.
2. Народ порівнює із: «Божим ликом», «небесным окном», «караваем хлеба», «большой сковородой», «гумном», «колесом», «всевидающим оком».
3. Міфологічні сюжети,

Болг. мова

1. Слънце, Райко.
2. Народ порівнює із: «красив момък», «капка мед».
3. Міфологічні сюжети,

пов'язані із сонцем:
 Сонце уявляли як живу істоту. В одних легендах це жінка, яка нерухомо стоїть у повітрі, понад хмарами, в інших – чоловік з осяйним лицем, проміння якого освітлює Всесвіт. Але найчастіше вірили, що сонце – велике колесо. Спочиває воно у морях та океанах. Його іноді можна дістати руками. Ополудні воно перепочиває, а надвечір поспішає на ночівлю. Тим часом із води вилазить вся погань. Перед тим, як сонце має зійти, його витирає гарна панна. Місяць і Сонце – брат і сестра або чоловік і дружина. Зорі – їхні діти.

пов'язані із сонцем:
 Вірили, що Сонце їздить на чудовій колісниці, яка запряжена четвіркою білих золотогривих коней із золотими крилами. А сонячне світло утворюється від вогняного щита, який Сонце возить із собою. Уночі воно рухається із заходу на схід і світить «Нижньому Миру». Двічі на добу (вранці й ввечері) він перетинає Океан-море на «ладьє», яка запряжена водоплавними птахами – гусьми, качками, лебедями. Вранішня Зоря – дружина, Вечірня Зоря – сестра, Місяць – брат.

пов'язані із сонцем:
 Вірили, що їздить на коні (олені). Існує повір'я, що зранку – на коні, а після обіду – на віслюку. Живе у величезному золотому палаці „накрай света”, за морями. Має матір, яка зустрічає його кожного вечора і зачинає за ним ворота. Небо – батько, Земля – мати, Місяць – брат.

ЧУМАЦЬКИЙ ШЛЯХ – скупчення зірок (понад 100 мільярдів), що навпіл перетинає нічний небосхил. Символ Галактики; нескінченності, зоряного світу; довгої і небезпечної дороги; символ астральної прабатьківщини; символ шляху у Вирій, „рай-пекло”, у небо та ін.

Укр. мова

1. Чумацький Шлях, Зоряна Дорога, Чумацька дорога, Молокова дорога, Дорога в Єрусалим.
2. Народні уявлення про Чумацький шлях: У деяких регіонах вважали «дорогою з Москви в Єрусалим».

Рос. мова

1. Млечный путь, пояс, Моисеева Дорога, Путь людских душ.
2. Народні уявлення про «Млечный путь»: люди вважали цей шлях «дорогою, которая ведёт души умерших».

Болг. мова

1. Кумова слама, Сламата, Сламен път, Попова слама, Път на грешниците.
2. Народні уявлення про «Кумова слама»: люди вважали, що одного разу, коли була дуже сувора зима,

У Вінницькому повіті – «дорогою Божої Матері в Єрусалим». Його вважали «дорогою, яка означає, що стільки має народитися людей на землі, перш ніж настане кінець світу, скільки на цій дорозі зірок». Інші пов'язують назву із небезпечною працею чумаків.

людей на небо» або «путь людских душ, летящих в виде птиц в ирей или рай». Тульські селяни вірили, що на Паску «когда раведники встают из гробов, Млечный путь опускается на землю и открывает им дорогу в царствие Божие». Культ корови-годувальниці спонукав селян дати назву сузір'ю.

кум пішов у гості до хрещеника. А, коли почало сідати сонце, повертаючись додому, прихопив кіш соломи. Кіш був із дірками, тому солома дорогою почала висипатися. Так утворився на небі шлях, який назвали «Сламен пѣт».

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. *Актуальные проблемы психологии речи и психология обучения языку* / Под ред. А.А. Леонтьева, Т.В. Рябовой. – М.: МГУ, 1970. – 165 с.
2. *Актуальные проблемы учебной лексикографии* // Сост. В.А. Редькин. – М.: Русский язык, 1977. – 319 с.
3. *Алексюк А.М.* Загальні методи навчання у школі. – К., 1981. – 242 с.
4. *Андрейчина К.* Вопрос учёта национальной культуры учащихся при составлении лингвострановедческого учебного словаря: Автореф. дисс... канд. пед. наук. 13. 00. 02. – М., 1977. – 23 с.
5. *Анисимов В.М.* Некоторые вопросы словарной работы и отбора словарного минимума по русскому языку: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13. 00. 02. – Фрунзе, 1996. – 20 с.
6. *Антонов А.В.* Проблеми розуміння (філософський та психологічний аспекти). – К.: Знання, 1975. – 48 с.
7. *Арутюнова Н.Д.* Язык и мир человека. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1999. – 896 с.
8. *Ахманова О.С.* Словарь лингвистических терминов. – М.: Сов. энциклопедия, 1966. – 607 с.
9. *Бабанский Ю.К.* Рациональная организация учебной деятельности. – М.: Знание, 1981. – 192 с.
10. *Бабич М.Д.* Психологічні умови викладання і вивчення української мови // Українська мова і література в школі. – 1990. – № 8. – С. 26-32.
11. *Бабич М.Д.* Лінгвопсихологічні основи навчання і вивчення мови // Чернівецький нац. ун-т ім. Ю. Федьковича. – Чернівці: Рута, 2000. – 176 с.
12. *Басев Б.Ф.* Психологія навчання. – К.: Рад. школа, – 1972. – 136 с.
13. *Бабов К.* Методика русского языка в болгарской школе: Уч. пособие. – С.: „Наука и София”, 1974. – 244 с.
14. *Баранов М.Т., Ладыженская Т.А., Львов М.Р.* Методика преподавания русского языка; Под ред. М.Т. Баранова. М.: Просвещение, 1990. – 366 с.
15. *Баранов М.Т.* Методика лексики и фразеологии на уроках русского языка: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1988. – 190 с.
16. *Баранов М.Т.* Приёмы обогащения словаря учащихся / Вопросы изучения лексики русского языка в восьмилетней школе. – М.: Просвещение, 1962. – 184с.
17. *Баранов М.Т.* Роль тематической группировки слов (по смысловым темам) в обогащении словаря учащихся / Доклады АПН РСФСР. – М.: АПН РСФСР, 1960. – № 1. – С. 19-23.
18. *Бархударов Л.С.* Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода. – М.: Рус. яз., 1975. – 239 с.
19. *Берков В.* Словарь и культура народа / Мастерство перевода. – М.: Просвещение, 1975. – 420с.
20. *Беляев О.М.* Методика мови як наука // Дивослово. – 2002. – № 11.

– С. 20-24.

21. *Беляєв О.М.* та інші Методика вивчення української мови в школі: Посібник для вчителів. – К.: Рад. школа, – 1987. – 245 с.

22. *Беляєв О.М.* Білінгвізм і питання інтерференції в мовленні учнів // Українська мова і література в школі. – 1984. – №1. – С. 4-6.

23. *Беляєв О.М., Пентилюк М.І., Симоненкова Л.М., Симоненкова Т.П.* Українська мова: Підручник для 5 класів загальноосвітніх навчальних закладів з російською мовою навчання. – К.: Рад. школа, 1995. – 192 с.

24. *Беляєв О.М., Пентилюк М.І., Симоненкова Л.М., Симоненкова Т.П.* Українська мова: Підручник для 6 класів загальноосвітніх навчальних закладів з російською мовою навчання. – К.: Освіта, 1992. – 223 с.

25. *Беляєв О.М.* та ін. Вивчення української мови в 4 класі шкіл із російською мовою навчання. – Київ: Рад. шк., 1970. – С.4-28.

26. *Беляєв О.М., Скуратівський Л.В., Симоненкова Л.М., Шелехова Г.Т.* Концепція навчання української мови в школах України // Дивослово. – 1996. – № 1. – С. 16-21.

27. *Беляєв О.М.* Сучасний урок української мови. – К.: Радянська школа, 1981. – 176 с.

28. *Білоусенко П.І., Явір В.В.* Проблемно-ситуативні завдання на уроках української мови. – К.: Освіта, 1990. – 128 с.

29. *Біляєв О.М.* Ефективний засіб інтенсифікації навчання української мови в школі. / В. зб. Педагогіка і психологія. – Вісник АПН України. – 1994. – № 4. С. 66-72.

30. *Біляєв О.М., Пентилюк М.І., Симоненкова Л.М., Симоненкова Т.П.* Українська мова: Підручник для 6 класів загальноосвітніх навчальних закладів з російською мовою навчання. – 4-е видання перероб. і доп. – К.: Освіта, 2000. – 223 с.

31. *Блинова Е.К.* Работа с тематическим словарём // Русский язык в национальной школе. – 1965. – № 3. – С. 48-52.

32. *Бондаренко Неллі.* Державна мова в контексті мовної освіти // Дивослово. – 1996. – № 4. – С. 30-34.

33. *Бондаренко Н.В.* Мова і розмова // Програми та матеріали до уроків української (державної мови) для шкіл національних меншин // К.: Відродження, 1995. – № 4. – С. 25-29.

34. *Бондаренко Н.В.* Про концепцію мовної освіти національних спільнот в Україні // Початкова школа. – 1995. – № 10-11. – С. 24-27.

35. *Бондаренко Н.В.* та ін. Українська мова: Програма для 5-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів з російською мовою навчання / Н.В.Бондаренко, О.М.Біляєв, Л.М.Паламар, В.Л.Кононенко. – Чернівці: Видавничий дім «Букрек», 2005. – 152. С.

36. *Брагина А.А.* Лексика языка и культура страны: Изучение лексики в лингвострановедческом аспекте. 2-е изд., – М.: Русс. яз., 1986. – 152 с.

37. *Бублейник Л.В.* Типологічні співвідношення в лексиці української та російської мов: Навчальний посібник. – К.: ІЗМК, 1996. – 84 с.

38. *Бублейник Л.В.* Українсько-російські лексичні відповідники. Семантико-стилістичний аспект. Дис. доктора філол. наук: 10.02.18. – Луцьк, 1998. – 361 с.
39. *Булаховський Л.А.* Вибрані праці в 5-ти томах. – Т.2: Українська мова. – К.: Наукова думка, 1977. – 630 с.
40. *Булыгина Т.В., Шмелёв А.Д.* Языковая концептуализация мира. – М.: Просвещение, 1997. – 247 с.
41. *Буров С., Пехливанова П.* Малък тълковен речник на българская език. Слово. Велико-Търново, 1999. – 351 с.
42. *Бурне Дж.* Психология познания / Пер. с англ. К.И.Бабицкого – М.: Прогресс, 1977. – 412 с.
43. *Вайнрайх У.* Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. – 1972. – Вып. 6. Языковые контакты. – 384 с.
44. *Вайсбурд М.Л.* Реалии как элементы страноведения // Рус. яз. за рубежом. – 1972. – № 3. – С. 98-99.
45. *Вакарелски Христо* Етнография на България. С.: „Наука и София”, 1974. – 797 с.
46. *Вацуленко М.Л.* Перспективність і наступність у навчанні української мови в початковій і середній школі // Українська мова і література в школі. – 1991. – № 8. – С. 15-20.
47. *Вацуленко М.С.* Удосконалення змісту і методики навчання української мови в 1-4 класах // Науково-теоретичні засади та методичні рекомендації. – К.: Рад. школа. – 1991. – 110 с.
48. *Варзацька Л.О* Навчання мови й мовлення на основі тексту: Пос. для учителів. – К.: Рад. школа, 1986. – № 3. – 105 с.
49. *Ващенко В.С., Поповський А.М.* Самобутні тенденції у розвитку мови: Навч. посібник. – Дніпропетровськ: Вид-во ДДУ, 1995. – 44 с.
50. *Выготский Л.С.* К вопросу о многоязычии в детском возрасте. Собр. соч. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3. – С. 329.
51. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений. – Т. 4: Детская психология – М.: Педагогика, – 1984. – 431 с.
52. *Вежбицкая А.* Семантические универсалии и описание языков / Пер. А.Д.Шмелёва. – М., 1999. – С. 263; Э.Сэпир Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М., 1993. – С.243.
53. *Вежбицкая А.* Понимание культуры через посредство ключевых слов // Пер. с англ. А.Д. Шмелёва. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 288 с.
54. *Вежбицкая А.* Язык, культура, познание. – М.: Языки славянской культуры, 1996. – 416 с.
55. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Лингвострановедческая проблематика страноведения в преподавании русского языка иностранцам. Доклад на международном симпозиуме „Страноведение и преподавание русского языка как иностранного”. – М.: Русский язык, 1971. – 84 с.
56. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Лингвострановедческая теория

слова. – М.: Русский язык, 1980. – 320 с.

57. *Верещагин Е.М.* Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). – М.: Издательство Московского университета, 1969. – 160 с.

58. *Верещагин Е. М., Костомаров В.Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: Учебное пособие для студентов филологических специальностей и преподавателей русского языка и литературы иностранцам. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1973. – 233 с.

59. *Верещагин Е. М., Костомаров В.Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: Метод. руководство. – Изд. 4-е переработанное. и доп. – М.: Рус. язык, – 1990. – 247 с.

60. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: Учебное пособие филологических специальностей «Преподавание русского языка и литературы иностранцам». – М.: Изд-во Московского университета, 1990. – 247 с.

61. *Влахов С., Флорин С.* Непереводимое в переводе // Под ред. Вл. Россельса. – М.: Международные отношения, 1980. – 352 с.

62. *Волошина А.В.* Безеквівалентна і фоновна лексика у східнослов'янських мовах: Дис. канд. пед. наук: 10.02.17. – Кіровоград – 2001. – 195 с.

63. *Воробъёв В.В.* Лингвокультурологические принципы презентации учебного материала (проблемы концентризма). – М.: Наука, 1993. – 107 с.

64. *Воробъёв В.В.* О статусе лингвокультурологии // Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ Братислава, 1999., Доклады и сообщения российских учёных. – М., 1999. – С. 96-117.

65. *Воробъёв В.В.* Лингвокультурология. Теория и методы. – М.: Книга, 1997. – 332 с.

66. *Ворон А.А., Солопенко В.А.* Українська мова: Підручник для 5 класів загальноосвітніх навчальних закладів з російською мовою. – К.: Освіта, 2003. – 208 с.

67. *Вуйович И.* Вопросы лингвострановедческого преподавания русского языка. – М.: Рус. язык, 1986. – 79 с.

68. *Гак З.Г.* Проблемы создания универсального словаря (энциклопедический, культурно-исторический и этнолингвистический словарь) // Национальная специфика языка и её отражение в нормативном словаре. – М.: Наука, 1988. – 84 с.

69. *Ганич Д.І., Олійник І.С.* Словник лінгвістичних термінів. – К.: Наука, – 1985. – 360 с.

70. *Гдовська Барбара* Лексика страноведческих реалий в художественном тексте: Автореф. дис. канд. фил. наук: 10.02.01 – К.: 1993. – 19 с.

71. *Говердовский И.А.* История понятия коннотации / Науч. докл. высш. шк. филол. науки. – 1979. – № 2. – С.83-86.
72. *Голуб Н.Б.* Збагачення мовлення учнів 5-7 школах з українською мовою навчання класів власне українською лексикою: Дис...канд. пед. наук: 13.00.02. – К.: 1997. – 170 с.
73. *Грибан Г.В.* Взаємозв'язок у вивченні мови та літератури // Дивослово. – № 2. – 1998. – С. 19-22.
74. *Грибан Г.В.* Здійснення міжпредметних зв'язків у викладанні мови та літератури в процесі роботи над словом (на матеріалі 5-6 класів): Дис...канд. пед. наук: 13.00.02. – К.: 1998. – 158 с.
75. *Гризан В.* Некоторые особенности интерференции между тремя славянскими языками (болгарский – русский – украинский) // Сборник статей VI Международного симпозиума „Сопоставление русского языка с родным в научных исследованиях и в практике преподавания”. – 5-8 апреля 1994. – Велико-Тырново: Университетское изд-во, 1995. – С. 176-179.
76. *Грищенко А.П.* Лексикологія. Фразеологія // Сучасна українська літературна мова: Навчальне видання – К.: Вища школа, 1997. – С. 98-237.
77. *Гудзик І.П.* Аудіювання українською мовою. Вчимо слухати й розуміти почуте (для шкіл національних меншин): Посібник для вчителів початкових класів. – К.: Педагогічна думка, 2003. – 138 с.
78. *Гудзик І.П.* Моделі застосування мов у шкільному навчанні // Відродження. -1998. – № 3. – С. 6-8.
79. *Гудзик І.П.* Проблеми мовної освіти в Україні // Рідні джерела. – 2002. – № 4. – С. 4-8.
80. *Гудков Д.Б.* Прецедентное имя и проблемы прецедентности. – М.: Просвещение, 1999. – 248 с.
81. *Голубовська І.О.* Етнічні особливості мовних картин світу: Монографія, 2-е вид., випр. і доп. – К.: Логос, 2004. – 284с.
82. *Гумбольдт В. фон.* О различии строения человеческих языков и его влияния на духовное развитие человеческого рода // Звегинцев В.А. История языкознания XIX и XX веков в очерках и извлечениях. – М., 1960. – Ч. 1. – 322 с.
83. *Гумбольдт В. фон.* Идеи к опыту, определяющему границы деятельности государства // Язык и философия культуры. – М.: Наука, 1983, С. – 68.
84. *Гумбольдт В. фон.* Язык и философия культуры: Сборник: Пер. с нем. – М.: Прогресс, 1985. – 167 с.
85. *Даль В.И.* О повериях, суевериях и предрассудках русского народа: Материалы по рус. демонологии. – СПб. / Литера, 1996. – 480с..
86. *Данилюк Н.* Культурологічна лексика сучасної української народної мови // Дивослово. – № 8. – 1999. – С. 12-15.
87. *Державна національна програма „Освіта. Україна XXI ст.”* – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
88. *Державний стандарт базової і повної середньої освіти* // Освіта

України. – 2004. – № 5. – С.1- 4.

89. *Дидактика* современной школы: Пос. для учителя / Авт. кол.: Б.С. Кобзарь и др. / Под ред. В.А. Онышука. – К.: Рад. школа, 1987. – 351 с.

90. *Дмитрова С.* Психолінгвістическіе характеристики інтерференції в дитячій мові // Сборник статей VI Международного симпозиума „Сопоставление русского языка с родным в научных исследованиях и в практике преподавания”. – 5-8 апреля 1994. – Велико-Тырново. Университетское изд-во, 1995. – С. 6-11.

91. *Довбня Л.Е.* Семантична трансформація спільнослов'янських слів у російській та українській мовах. К.: Вежа, 1993. – 209 с.

92. *Дудников А.В.* Методы и приёмы преподавания русского языка с точки зрения развивающего обучения // Рус. яз. в школе. – 1985. – № 4. – С. 34-42.

93. *Дяченко Л.М.* Функціонально-семантична характеристика безеквівалентної та фонові лексикі сучасної української літературної мови // Дисерт. на здобуття наукового ступеня кандидата філ. наук: 10.02.01. – К., 1997. – 175 с.

94. *Экба Н.Б.* Межъязыковые связи в процессе обучения (в школах) // Советская педагогика. – 1986. – № 12. – С. 41-44.

95. *Жайворонок В.В.* Українська етнолінгвістика: деякі аспекти досліджень // Мовознавство. – 2001. – № 5. – С. 48 – 63.

96. *Жинкин Н.И.* Психологические основы развития речи // У защиту живого слова: Сб. статей // Сост. В.Я. Коровина. – М.: Просвещение, 1966. – 270 с.

97. *Жуйков С.Ф.* Психологические основы повышения эффективности обучения младших школьников родному языку. – М.: Педагогика, 1979. – 184с.

98. *Загальноєвропейські* Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання // Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.

99. *Закон* про мови в Українській РСР // Українська мова і література в школі. – 1990. – № 5. – С. 3-10.

100. *Зимняя И.А.* Лингвопсихология речевой деятельности. – М.: Московский психолого-педагогический институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.

101. *Зінкевич-Томанек Б.* Ввічливі зверти в польській та українській мовах // Лінгводидактика слов'янських мов як феномен культури: Тематич. зб. наук. праць. – К., 1993. – С. 114-122.

102. *Зинченко Т.Н., Мищенко Т.Н., Сиротина Г.П.* К вопросу об эстетической функционально-культурного компонента семантики слова // Язык и культура. Первая Международная конференция. Доклады. – К.: 1993. – С. 62-69.

103. *Зорівчак Р.П.* Реалія і переклад. На матеріалі англійських перекладів української прози. – Львів.: Вид-во при Львівському державному

університеті, 1989. – 214 с.

104. *Иваницкая Г.М.* Уроки развития связной речи: Пос. для учителей. – К.: Рад. школа, 1984. – 208 с.

105. *Ижакевич Г.П., Романова Н.П.* Пути и источники формирования общего и специфического в лексических системах русского и украинского языков: Лексика и фразеология. – К.: Наукова думка, 1991. – 384с.

106. *Илчев С., Иванова А., Дымова А., Павлова М.* Речник на редки, остарели и диалектни думи в литературата на от XIX и XX век. – София: „Емас”, 1998. – 606 с.

107. *Інформаційний збірник* Міністерства освіти і науки України. № 17-18, 1998 р. – с. 36.

108. *Історія української мови. Лексика і фразеологія* // Редактор М.В. Русанівський. – К.: Наукова думка, 1983. – 743 с.

109. *Ительсон Е.И.* Тематическая группировка слов в 5 классе // Иностранный язык в школе. – 1961. – № 4. – С. 16-22.

110. *Казанский Н.Г., Назаров Т.С.* Дидактика: Уч. пособие для студентов пединститутов по специальности № 2121. – М.: Просвещение, 1978. – 224 с.

111. *Капинос В.И., Н.Н. Сергеева, М.С. Соловейчик.* Развитие речи: теория и практика обучения: 5-7 классы: Кн. для учителя. / В.И. Капинос, Н.Н. Сергеева, М.С. Соловейчик. – М.: Просвещение, 1991. – 342 с.

112. *Капинос В.И.* Ошибки и недочёты речи учащихся // Методика развития речи на уроках русского языка: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – С. 29-38.

113. *Караванський С.* Секрети української мови // Науково-популярна розвідка з додатком словничків репресованої та занедбані української лексики. – К.: УКСП „Кобза”, 1994. – 152 с.

114. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 216 с.

115. *Кёрвуд Г.У.* Перевод как основа контрастивного лингвистического анализа // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. XXV. – Контрастивная лингвистика. – М.: Прогресс, 1989. – С. 341-349.

116. *Кісь Р.* Мова, думка і культурна реальність (від Олександра Потебні до гіпотези мовного релятивізму) – Львів: Літопис, 2002. – 304 с.

117. *Кларин М.В.* Инновации в обучении: Метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. – М.: Наука, 1997. – 83 с.

118. *Колесникова А.Ф.* Проблемы изучения русской лексики. – М.: Русский язык, 1977. – 80 с.

119. *Колесов В.В.* Древняя Русь: наследие в слове. Мир человека. – СПб., 2000. – 437с.

120. *Коменский Я.А.* Мир чувственных вещей в картинках. – М.: Учпедгиз, 1957. – 349 с.

121. *Комлев Н.Г.* Компоненты содержательной структуры слова. –

М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1969. – 191 с.

122. *Кононенко В.І.* Етнолінгводидактика: національно-культурні цінності // Навчально-методичні рекомендації. АПН України, Прикарпатський університет ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ, 1997. – 51 с.

123. *Кононенко І.В.* Національно-мовна картина світу: зіставний аспект (на матеріалі української та російської мов) // Мовознавство. – 1996. – № 6. – С. 40.

124. *Кононенко І.В.* Рідне слово. Підручник для шкіл із поглибленим вивченням української мови, ліцеїв, гімназій, колегіумів. – К.: „Богдана”, 2001. – 303 с.

125. *Концепция* обучения языкам национальных меньшинств в общеобразовательных школах Украины // Русская словесность в школах Украины. – № 4. – 2002. – С. 5-8.

126. *Короткий* тлумачний словник української мови / Укл.: Д.Г. Гринчишин, Л.Л. Гумецька, В.Л. Карпова та ін.: Відп. ред. Л.Л. Гумецька. – К.: Рад. школа, 1978. – 296 с.

127. *Кориун Т. В.* Відбір лексики для початкового етапу засвоєння української мови (на матеріалі шкіл із російською мовою викладання) // Дис.... канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 1995. – 206 с.

128. *Косериу Э.* Контрастивная лингвистика и перевод: их соотношение // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1989. – С. 63-81.

129. *Космеда Т.* Проблема создания типологии межъязыковых соответствий лексического значения слов близкородственных (русского, украинского) языков // Сборник статей VI Международного симпозиума „Сопоставление русского языка с родным в научных исследованиях и в практике преподавания”. – 5-8 апреля 1994. – Велико-Тырново. Университетское изд-во, 1995. – С. 25-28.

130. *Костомаров В.Г., Бурвикова Н.Д.* Как тексты становятся прецедентными // РЯЗР. – № 1. – 1994. – 260с.

131. *Костомаров М.І.* Принципы отбора лексического минимума // Русский язык в национальных школах. – 1963. – № 1. – С. 29-33.

132. *Костомаров М.І.* Слов'янська міфологія. – К.: Прогресс, 1994. – С. 41-72.

133. *Кочерган М.П.* Загальне мовознавство. – К.: Альма матер, 1999. – 284 с.

134. *Кочерган М.П.* Зіставне мовознавство і проблеми мовних картин світу // Мовознавство. 2004 – № 5-6. – С. 13. || Trier J. Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes. – Heidelberg, 1931. – S. 22.

135. *Клиниченко Т.* Формування толерантних міжетнічних стосунків на рівні соціальної групи (за результатами соціологічних досліджень в середній школі України). – Етнополітична ситуація в Україні. Спроби наукової інтерпретації. – К., 1993. – С. 77-78.

136. *Красных В.В.* Этнопсихолінгвістика и лингвокультуроология:

Курс лекций. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2002. – 284 с.

137. *Красных В.В., Гудков Д.Б., Захаренко И.В., Багаева Д.В.* Когнитивная база и прецедентные феномены в системе других единиц и в коммуникации // Вестник МГУ. Сер. 9. Филология. – № 3. – 1994. – С. 6.

138. *Крысин Л.П.* Социальная маркированность языковых единиц // Вопр. языкознания. – 2000. – № 4. – С. 26-42.

139. *Крюков А.Н.* Фоновые знания и языковая коммуникация // Этнопсихоллингвистика. – М.: Наука, 1988. – С. 19-34.

140. *Кузнецова Э.В.* Лексикология русского языка. – М.: Высшая школа, 1989. – 152 с.

141. *Кузнецова Т.В.* Мова білінгвальної сім'ї у функціональному аспекті: Автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.01. – К., 1999. – 19 с.

142. *Кульов А.В., Цехмистрова Т.Ф.* Формирование в учащихся умения учиться: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1983. – 80 с.

143. *Кутенко Л.А.* Особенности работы по обогащению, активизации словарного запаса школьников в условиях близкородного двуязычия : Дисс... канд. пед. наук: 13.00.02. – К.: 1985. 152 с.

144. *Ладо Р.* Лингвистика поверх границ культур / Пер. с англ. В.А.Виноградова // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXV. Контрастивная лингвистика. – М., 1989. – С.32-62.

145. *Ладыженская Т.А.* Обучающие сочинения по картине на уроках русского языка. – М.: Изд-во АПН СССР, – 1958. – С. 21.

146. *Латыпова Р.Х.* Лингводидактические основы отбора и презентации руссиеведческого материала в практическом курсе русского языка национальных групп: Автореф. канд. пед. наук 10. 04. 01. – М., 1986. – 17 с.

147. *Левченко Т.М.* Збагачення мовлення учнів 5-7 класів етнокультурознавчою лексикою: Дис...канд. пед наук: 13.00.02. – К.: 2001. – 243 с.

148. *Лексические минимумы современного русского языка* // Под ред. В.В. Морковкина. – М.: Русский язык, 1985. – 607 с.

149. *Лексические минимумы современного русского языка* // Под ред. П.Н. Денисова. – М.: Издательство Московского университета, 1972. – 165 с.

150. *Леонтьев А.А.* Слово в речевой деятельности: Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1965. – 245 с.

151. *Леонтьев А.А.* Психология общения. – Изд. второе исправленное и дополненное. – М.: Педагогика, 1997. – С. 18-29.

152. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения: В 2-х томах / Под ред. В.В. Давыдова и др. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1983. – 389 с.

153. *Лисиченко Л.А.* Лексикологія сучасної української літературної мови (семантична структура слова). – Х.: Вища школа. Вид-во при Харківському університеті, 1976. – 113 с.

154. *Лотман Ю.М., Успенский Б.А.* Роль дуальных моделей в

динамике русской культуры (до конца 18 века) // Б.А.Успеский. Избранные труды. – М., 1994. – Т. 1. – С. 219-253

155. *Львов М.Р.* Словарь-справочник по методике русского языка. – М.: Просвещение, 1988. – С. 119.

156. *Манакин В.Н.* Основы контрастивной лексикологии: близкородственные и родственные языки. – Кировоград: Центрально-Украинское изд-во, 1994. – 262 с.

157. *Манакин В.М.* Сопоставительная лексикология. – К.: Знання, 2004. – 326с

158. *Манакин В.М.* Деякі питання контрастивної лексикології слов'янських мов // Мовознавство. – 2003. – № 4., С. 76-80.

159. *Масальський В.І.* Розвиток мовлення // Методика викладання української мови в середній школі / За ред. С.Х. Чавдарова, В.І. Масальського. – К.: Рад. школа, 1962. – 372 с.

160. *Маслова В.А.* Введение в лингвокультурологию. – М.: Наследие, 1997. – 207 с.

161. *Мельничайко В.Я., Пентилюк М.І., Рожило Л.П.* Удосконалення змісту методів і навчання української мови: Навчально-методичний посібник. – К.: Радянська школа, 1982. – 216 с.

162. *Мельничайко В.Я.* Подолання інтерференції // Гуманітарна освіта і проблема виховання молоді: Матеріали і методичні рекомендації Всеукраїнської науково-практичної конференції. Ч. 1. – Херсон, 1995. – 125 с.

163. *Мельничайко В.Я.* Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови. – К.: Рад. школа, 1986. – 168 с.

164. *Мельничайко В.Я.* Творчі роботи на уроках української мови: Посібник для вчителів. – К.: Рад. школа, 1984. – 222 с.

165. *Методика* навчання рідної мови в середніх навчальних закладах / За редакцією М.І. Пентилюк: Підручник для студентів-філологів. – К.: Ленвіт, 2000. – 264 с.

166. *Методика* навчання української мови у школі // О.М. Беляєв, М.Я. Мельничайко, Пентилюк М.І., Г.Р. Передрій, Л.П. Рожило: Посібник для учителів. – К.: Рад. шк., 1987. – 246 с.

167. *Методика* викладання української мови у середній школі: Навч. посібник / Олійник І.С., Іваненко В.К., Рожило Л.П., Скорик О.С.; За ред. І.С. Олійник. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Вища школа, 1989. – 439с.

168. *Методика* преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение) / Под ред. А.Н. Щукина. – М.: Русский язык, 1990. – 231 с.

169. *Методика* преподавания русского языка как иностранного. О.Д. Митрофанова, В.Г. Костомаров, М.Н. Ватютнев, Э.Ю. Сосенко, Е.М. Степанова. – М.: Русский язык, 1990. – 268 с.

170. *Мкртчян Л.* Слово в семье слов // Лит. газ. – 1976. – № 35. – С.4.

171. *Неживий О.І., Ужченко В.Д.* Дидактичний матеріал з народознавства. – 2-е вид. – К.: Освіта, 1995. – 287 с.

172. *Нечуй-Левицький І.С.* Світогляд українського народу: Ескіз української міфології. – К.: АТ „Обереги”, 1992. – 86 с.
173. *Ніколаєва С.Ю.* Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник для студентів вузів (гол. редактор Онищенко К.І.) – К.: Ленвіт, 1999. – 319с.
174. *Николаева Н.С., Спасова А.В., Говердовский В.І.* Культурный компонент в системе коннотации слова // Язык и культура: Первая Международная конференция: Материалы. – К., 1992. – С. 64-65.
175. *Падалка О.С., Нісімчук А.М., Смолюк І.О., Шпак О.Г.* Педагогічні технології. – К.: Освіта, 1995. – 252 с.
176. *Паламарчук О.Л.* Відтворення української національно-характеристичної лексики в художньому перекладі // Взаимодействие украинского и русского языков на территории Украины и актуальные проблемы их исследования и преподавания: Материалы I Ганичевских чтений. – Полтава, 1993. – Т.2. – С. 38-40.
177. *Паламарчук Л.С.* Проблеми сучасного життя мови. Про принципи добору лексичного інвентаря для загальномовного словника // Мовознавство. – 1973. – № 3. – С. 3-11.
178. *Пассов Е.И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
179. *Пассов Е.И.* Основы методики обучения иностранным языкам. – М.: Русский язык, 1977. – 214 с.
180. *Пашковская Н.А., Іваницька Г.М., Симоненкова Л.Н.* Развитие речи учащихся. – К.: Радянська школа, 1983. – 199 с.
181. *Пашковская Н.А.* Особенности преподавания русского языка в школах с украинским языком обучения. – К.: Рад. шк., 1979. – 86 с.
182. *Пентиліук М.І.* Вивчення української мови в школах з російською мовою навчання. – К.: Рута, 2000. – 128 с.
183. *Пентиліук М.І.* Вивчення лексики і збагачення словникового запасу учнів // Удосконалення змісту і методів навчання української мови / Мельничайко В.Я., Пентиліук М.І., Рожило Л.П. – К.: Рад. школа, 1982. – С. 90-110.
184. *Передрій Г.Р., Смолянінова А.К.* Лексика і фразеологія укр. мови: Посібник для вчителя. К.: Рад. школа, 1983. – 207 с.
185. *Питання психології засвоєння учнями мови* // За ред. Г.К. Костюка. – К.: Радянська школа, 1957. – 245 с.
186. *Платонов К.К.* Краткий словарь системы психологических понятий: Уч. пос. для учебных заведений. – М.: Высш. школа, – 1984. – 174 с.
187. *Плиско К.М.* Принципи, методи й форми навчання української мови. – Харків: Основа, 1995. – 239 с.
188. *Плющ Н.П.* Формули ввічливості у системі українського мовного етикету // Укр. мова і сучасність. – К., 1991, С. 90-98.
189. *Подольня І.Е.* Національна специфіка семантики фітонімів в українській, англійській та німецькій мовах (контростивний

- етнопсихолінгвістичний аналіз): Автореф. дис. канд. фил. наук: 10.02.01. – К.: 2000. – 19 с.
190. *Пометун О.І., Пироженко Л.В.* Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібник / За ред. О.І. Пометун. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
191. *Попова Л.Б.* Методика формування лексических понять учаснихся начальних класов (На матеріалі українського язика): Дисс... канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 1990. – 216 с.
192. *Потебня А.А.* Эстетика и поэтика. – М.: Искусство, 1976. – 615с.
193. *Потебня А.А.* Этимологические заметки // Русский филологический вестник. – 1880. – № 1. – С. 161-196.
194. *Потебня А.А.* Из записок по русской грамматике: В 2 т. М.: Наука, 1976. – 379 с.
195. *Потебня А.А.* Мысль и язык. – К.: Синто, 1993. – 192 с.
196. *Потебня А.А.* Основы поэтики // Хрестоматия по истории русского языкознания. – М.: Просвещение, 1973. – С. 238.
197. *Потебня О.О.* Про деякі символи в слов'янській народній поезії // Потебня О. Естетика і поетика слова. – К.: Освіта, 1985. – С. 206-207.
198. *Програма з української мови для 5-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів з російською мовою навчання / Н.В.Бондаренко, О.М.Біляєв, Л.М.Паламар, В.Л.Кононенко.* – Чернівці: Видавничий дім «Букрек», 2005. – 152.
199. *Програми для загальноосвітніх навчальних закладів з російською мовою навчання „Українська мова” (О.М. Біляєв, Н. Бондаренко, А.Ярмолюк).* – К.: Шкільний світ, 2001. – 78 с.
200. *Прохоров Е.Ю.* Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. – М.: Педагогика – Пресс., 1996. – 215 с.
201. *Психологія.* Підручник для пед. вузів / За ред. Г.С. Костюка, вид. 3-є, доповнене. – К.: Рад. школа, 1968. – 568 с.
202. *Психологія* общения. – Изд. второе исправленное и дополненное. – М.: Наука, 1997. – 384 с.
203. *Психологія* речи. Учёные записки. – Л.: ЛГПИ, – 1946. – 177 с.
204. *Розенталь Д.Е., Тесленкова М.А.* Словарь-справочник лингвистических терминов. – М.: Наука, 1976. – 543 с.
205. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. 2-е издание. – М.: Учпедгиз, 1946. – 704 с.
206. *Русанівський В.М.* Структура лексичної і граматичної семантики – К.: Наукова думка, 1989. – 240 с.
207. *Русецкая Л.А., Гетьман З.А.* Роль обращения в выражении этнокультурной специфики диалогического общения // Язык и культура: Первая международная конференция: Материалы. – К., 1992. – С. 80 – 81.
208. *Русская лингводидактика и языкознание.* М.: Рус. язык, 1985. – С. 194 – 236.

209. Семчинський С.В. Загальне мовознавство. – К.: Освіта, 1996. – 397 с.
210. Сэтир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М.: Просвещение, 1993. – С. 243.
211. Симоненкова Л.М., Симоненкова Т.П. Вивчення розділу „Лексикологія” у 5-ого класі // Українська мова і література в школі. – 1991. – № 8. – С. 3-10.
212. Симоненкова Л.М., Симоненкова Т.П. Особливості змісту і побудови нових підручників з мови для 5-их класів та організація навчальної роботи з ними // УМЛШ. – 1991. – № 8. – С. 20-24.
213. Синиця І.О. Психологія писемної мови учнів 4-8 класів. – К.: Рад. школа, 1965. – 316 с.
214. Синиця І.О. Психологія усного мовлення учнів 4-8 класів. – К.: Рад. школа, 1974. – 207 с.
215. Система обучения сочинений (4-8 классы): Пособие для учителей / Под ред. Т.А. Ладыженской. – М.: Просвещение, 1978. – 284 с.
216. Скуратівський Л.В. Пізнавальні завдання з української мови. – К.: Рад. школа, 1973. – 280 с.
217. Славянские древности. Энциклопедический словарь / Под ред. Н.И. Толстого. Т. 1. А-Г. М.: Международные отношения, 1995. – 577 с.
218. Соболев Л.Н. Пособие по переводу с русского языка на французский. – М.: Изд-во лит. на иностр. яз., 1952. – 404 с.
219. Соколовська Ж.П. Картина світу та ієрархія сем // Мовознавство. – 2002. – № 6. – С. 86-93.
220. Стельмахович М.Г. Розвиток усного мовлення на уроках української мови в 4-8 класах. Методичний посібник. – К.: Радянська школа, 1976. – 192 с.
221. Стойнев А. Българска митология: Енциклопедичен речник / А. Стойнев (съст.). – София: 7 М + Логис, 1994. – 398 с.
222. Супрун А.Е. Лексическая типология славянских языков. – Минск, 1983. – С. 45.
223. Сухомлинський В.О. Слово рідної мови // Українська мова і література в школі. – 1989. – № 1. – С. 3-8.
224. Сухомлинський В.О. Сто порад учителю // Вибрані твори: У 5 т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 2. – С. 192.
225. Сучасна українська літературна мова. Лексика і фразеологія. / За ред. І.К. Білодіда. – К.: Наукова думка, 1973. – 439 с.
226. Текучев А.В. Методика русского языка в средней школе. – М.: Просвещение, 1980. – 606 с.
227. Телия В.Н. Первоочередные задачи и методологические проблемы исследования фразеологического состава языка в контексте культуры // Фразеология в контексте культуры. – М.: «Языки русской культуры», 1999. – С. 13-24.
228. Тихонов А.Н., Хатамов Н.Т., Емельянова С.А., Тихонова М.Ю.

Проблемы составления учебных тематических словарей // Проблемы учебной лексикографии и обучения лексики / Под ред. П.Н. Денисова и В.В. Морковкина. – М.: Русский язык, 1976. – С. 73-87.

229. *Тихоша В.І.* Система роботи над збагаченням учнів 5-9 класів власне українською лексикою та фразеологією: Посібник для вчителів. – Херсон, 1995. – 147 с.

230. *Тихоша В.І.* Формування лексичних умінь і навичок з української мови в учнів 5-6 класів шкіл з російською мовою навчання: Дис...канд. пед наук: 13.00.02. – К.: 1993. – 180 с.

231. *Толстой Н.И.* Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике. – М.: Просвещение, 1995. – С. 32 – 316.

232. *Томахин Г.Д.* Лингвистические и лингводидактические аспекты лингвострановедения // Тезисы докладов III Международного симпозиума МАПРЯЛ по лингвострановедению. – Одесса, 1982. – Т. 1. – С. 147.

233. *Томахин Г.Д.* Понятие лингвострановедения. Его лингвистические и лингводидактические основы // Иностр. яз. в школе. – 1980. – № 3. – С. 78-79.

234. *Ужченко В.Д.* Вивчення фразеології у середній школі. – К.: Наука, 1990. – 175 с.

235. *Ужченко В.Д.* Дидактичний матеріал з української мови. Лексика і фразеологія. – 2-е вид. – К.: Освіта, 1995. – 224 с.

236. *Українська минувшина / Ілюстрований етнографічний довідник.* – 2-е вид./А.П. Пономарьов, Л.Ф. Артюх, Т.В. Косміна та ін. – К.: Либідь, 1994. – 256 с.

237. *Усатенко Т.П.* Лексична семантика і розвиток мовлення учнів. – К.: Рад. школа, 1964. – 128 с.

238. *Усова А.В., Боборов А.А.* Формирование у учащихся учебных умений. – М.: Знание, – 1987. – 80 с.

239. *Уфимцева Н.В.* Биологические и социальные факторы в речевом развитии // Этнопсихоллингвистика / Отв. ред. Ю.А. Сорокин. – М.: Наука, 1966. – С. 162-191 с.

240. *Уфимцева Н.В., Сорокин Ю.А.* «Культурные знаки» Л.С. Выготского и гипотеза Сепира-Уорфа // Национальная культура и общение. – М.: Наука, 1977. – С. 156.

241. *Ушинский К.Д.* Избранные педагогические сочинения. – М., 1939. – Т.2. – С. 236.

242. *Фальтус Р.* Приготуватися до роботи в групах // Робота в групах: Вибрані статті / Пер. з польськ. – Варшава, 1994. – С. 7-14.

243. *Федоренко Л. П.* Подготовка учащихся к усвоению знаний. – К.: Рад. школа, 1980. – 93 с.

244. *Федоренко Л. П.* Принципы обучения русскому языку. – М.: Просвещение, 1973. – 160 с.

245. *Хаджиникалов В.* Въпроси на етнографията и фолклористиката. – София: Изд-во на БАН, 1980. – 198 с.

246. *Хаймс Делл Х.* Два типа лингвистической относительности // Новое в лингвистике. – 1975. – Вып. 4. – С. 232. – 233.
247. *Харченко Л.И.* Диалог культур в обучении русскому языку как иностранному. СПб, 1994. – 142 с.
248. *Хом'як І.* Вивчення лексики у поєднанні з орфографією // Дивослово – 2002. – № 6. – С. 20-24.
249. *Хорошковська О.Н.* Методи навчання української мови як другої // Рідні джерела. – 2000. – № 3. – С. 13-21.
250. *Хорошковська О.Н.* Лінгводидактична система початкового навчання української мови у школах із російською мовою викладання: Автореф. дис. доктора пед. наук 13.00.02. – К., 2000. – 39 с.
251. *Цыганенко Г.П.* Словарь служебных морфем русского языка. – К.: Рад. школа, 1982. – 240 с.
252. *Чавдаров С.Х.* Методика викладання української мови. – К.-Х.: Рад. школа, 1946. – 216 с.
253. *Чарняк Ю.* Умозаключение и знания. // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XII. – М., 1983. – Ч.1. – С. 173-175.
254. *Частотний* словник сучасної української прози: В 2 т. – К.: Наукова думка, 1961. – Т.1. – 863 с.
255. *Частотний* словник сучасної української прози: В 2 т. – К.: Наукова думка, 1961. – Т.2. – 855 с.
256. *Черноусова Н.С.* Словарная работа на уроках русского языка в 4-8 классах. Пособие учителя. – К.: Радянська школа, 1963. – 166 с.
257. *Шадурский И.В.* Тематическое изучение лексики // Методы изучения лексики. – М.: Издательство Белорусского университета, 1975. – С. 48-52.
258. *Шанский Н.* Русская лингводидактика и языкознание // Русский язык в школе. – 1976. – № 6. – С. 14-18.
259. *Шанский Н.М., Успенский М.Б.* Русский язык как учебный предмет у национальной школе // Русский язык в национальной школе. – 1973. – № 3. – С. 11-15.
260. *Шатилов С.Ф.* Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся. – Л.: ЛГУ, 1985. – 56 с.
261. *Шатков Г.В.* Перевод русской безэквивалентной лексики на норвежский язык (на материале норвежских переводов русской общественно-политической литературы): Автореф. дисс... канд. фил. наук: 10.02.01. – М., 1952. – 15 с.
262. *Шелехова Г. Т.* Уроки розвитку зв'язного мовлення в старших класах: Пос. для вчителя. – К.: Альфа, 1996. – 36 с.
263. *Шмелёв А.Д.* Русская языковая модель мира. – М.: Языки славянской культуры, – 2002. – 374 с..
264. *Щерба Л.В.* Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974. – 428 с.
265. *Юнг К.Г.* Архетип и символ. – М.: Наука, 1991. – С. 86 -87.

266. *Ющук І.П.* Українська мова: пробний підручник для 5 класу. – 2-е вид. – К.: Рад. школа, 1989. – 224 с.
267. *Ющук І.П.* Про походження української мови. // Дивослово. – 1995. – № 1. – С. 27-33.
268. *Ярцева В.М.* Контрастивная грамматика. – М.: Просвещение, 1981. – 112 с.
269. *Bartminski J.* Stereotyp jako przedmiot lingwistyki (1) || Z problemow frazeologii polskiej i slowianskiej. Warszawa, 1985. Т. III. – 68 s.

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ І. КОНТРАСТИВНО-АЛЬТЕРНАТИВНА ОСНОВА ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛЕКСИКИ В УМОВАХ БІЛІНГВІЗМУ	8
1.1. Контрастивні дослідження лексикології слов'янських мов у лінгвістиці.....	8
1.2. Порівняння як організуюча основа й ефективний метод навчання української мови як другої	13
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДО ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛЕКСИКИ У 5-6 КЛАСАХ ШКІЛ З РОСІЙСЬКОЮ МОВОЮ НАВЧАННЯ	25
2.1. Етнолінгвістичні засади лінгвокультурологічного підходу до вивчення української лексики учнями етнічних меншин.....	25
2.2. Психолого-педагогічні передумови збагачення мовлення учнів- білінгвів українською лексикою	53
2.3. Лінгводидактичні орієнтири в опрацюванні української лексики учнями 5-6 класів шкіл з російською мовою навчання	62
РОЗДІЛ 3. ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛЕКСИКИ У 5-6 КЛАСАХ ШКІЛ З РОСІЙСЬКОЮ МОВОЮ НАВЧАННЯ	80
3.1. Мета, завдання і вихідні позиції лінгвокультурологічної роботи над українською лексикою у порівнянні з російською або болгарською.....	80
3.2. Система лінгвокультурологічної роботи над українською лексикою у 5-6 класах шкіл з російською мовою навчання	85
ПІСЛЯМОВА	118
ДОДАТКИ	122
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	168