

МЕТОДИЧНІ ІДЕЇ ІВАНА ОЛІЙНИКА В СТАНОВЛЕННІ Й РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

Бакум З.П., д. пед. н., професор

ДВНЗ “Криворізький національний університет”

У статті проаналізовано методичний спадок відомого українського лінгводидакта Івана Олійника, з'ясовано його роль, значення в розвитку вітчизняної методичної думки, окреслено коло проблем, які й нині посідають важливе місце в теорії та практиці навчання української мови.

Ключові слова: І. Олійник, методичний спадок, типологія уроків, методи навчання, метод спостереження над мовними явищами, метод вправ, розвиток зв'язного мовлення учнів.

Бакум З. П. МЕТОДИЧЕСКИЕ ИДЕИ ИВАНА ОЛЕЙНИКА В СТАНОВЛЕНИИ И РАЗВИТИИ УКРАИНСКОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ / ГВУЗ “Криворожский национальный университет”, Украина.

В статье проанализировано методическое наследие известного украинского лингводидакта Ивана Олейника, определена его роль, значение в развитии отечественной методической мысли, очерчены проблемы, которые и сегодня имеют важное место в теории и практике изучения украинского языка.

Ключевые слова: И. Олейник, методическое наследие, типология уроков, методы обучения, метод наблюдения за языковыми явлениями, метод упражнений, развитие связной речи учащихся.

Bakum Z. P. METHODOLOGICAL IDEAS OF IVAN OLIYNYK WITH RESPECT TO FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE UKRAINIAN LINGUO-DIDACTICS / Kryvyi Rih National University, Ukraine.

The article deals with the analysis of methodological heritage of Ivan Oliynyk, the famous Ukrainian linguist. The author determines the researcher's role and significance as for the development of the Ukrainian methodological conception and the problems, which even nowadays are of importance with respect to the theory and practice of the Ukrainian language studying.

Key words: I. Oliynyk, methodological heritage, lesson typology, teaching methods, observing method of linguistic phenomena, exercise methods, student's coherent speech development.

Для того, щоб успішно розв'язувати найважливіші завдання сучасної освіти, необхідно не лише розроблення інноваційних форм, але й творче переосмислення всього багатства методичних позицій, які є в теорії та практиці вітчизняної школи. Аналіз прогресивних ідей минулого з погляду сьогодення є необхідною передумовою всебічного розуміння вченими нових проблем, що постали перед педагогічною наукою і практикою.

Очевидним є те, що в останнє десятиліття посилюється інтерес до історії методики навчання мови. Дослідження, пов'язані з іменами видатних лінгводидактів Сави Чавдарова, Олександра Сухомлинського, Олександра Біляєва, Володимира Масальського, Леоніда Скуратівського, а також із розвитком організаційних форм, методів навчання української мови стали предметом серйозного наукового переосмислення. Дійсно, ґрунтовний аналіз методичної спадщини дає змогу прогнозувати майбутнє теорії та практики навчання мови.

До питання “Іван Степанович Олійник і лінгводидактика” варто підходити з усвідомлення значення і ролі вченого в контексті розвитку основних проблем, які мають історичне глибоке коріння і пройшли складний шлях. При цьому слід урахувувати й те, що методист творив у певних умовах, підходив до основних засад теорії та практики навчання з позиції тодішнього розвитку філософської, лінгвістичної, педагогічної думки, притаманних йому соціально-політичних поглядів.

Метою статті є з'ясування ролі творчого та наукового спадку українського вченого-методиста Івана Степановича Олійника в розвитку і становленні вітчизняної лінгводидактики.

Розглядаючи творчий внесок І. Олійника в методику навчання мови з позицій сьогодення, маємо на увазі не модернізацію, не “підгонку” до сучасності, не штучні аналогії, не підтвердження чи ілюстрування висловлюваннями, ідеями вченого низки положень, а ту роль, яку він відіграв в історичному розвитку української лінгводидактики. Ураховуємо зі спадщини те, що відстоялося і надійно ввійшло у вітчизняну методику.

Аби з'ясувати, що саме з творчого доробку вченого, зазнавши, звичайно, певних змін і вдосконалень, використовується в процесі навчання української мови в сучасній школі, проводимо спостереження уроків учителів-словесників, практикуємо спілкування з учителями про наступність використання розроблених ученим форм та засобів навчання мови (обізнаність учителів із працями Івана Олійника, ставлення до порад вченого щодо змісту й організації уроку, застосування певних методів і засобів навчання, робота над розвитком усного та писемного мовлення учнів, вивчення окремих аспектів мови).

На всіх етапах наукового шляху в полі зору І.Олійника поставали питання, що вимагали першочергового розв'язання. Зокрема, з-поміж розглянутих методистом проблем варто зосередити увагу насамперед на таких, як класифікація уроків мови, їх структура. Принагідно зазначимо, що І.Олійник продовжив ідею своїх попередників, які ратували за відродження й удосконалення уроку як основної форми організації навчально-

виховного процесу, працювали над удосконаленням наукової класифікації типів, структури, змісту та методики проведення (С. Чавдаров, В. Масальський, С. Дмитровський, О. Біляєв).

Одним із перших українських методистів сказав своє слово Сава Чавдаров, який упродовж усієї педагогічної діяльності працював над удосконаленням наукової класифікації типів, структури та методики проведення. Відповідно до мети фундатор методичної думки виокремлює лише три типи уроків української мови (уроки, на яких подається новий матеріал, уроки для закріплення, уроки перевірки знань).

Наступним кроком уперед у розробленні проблеми уроку став відомий учений О. Біляєв (“Сучасний урок української мови” 1981 р.). Замість попередніх назв “урок повідомлення нового матеріалу” цілком слушно введено термін “урок вивчення нового матеріалу”. Назва відповідала на той час завданням уроків такого типу. Щоправда, потребував уточнення термін “урок закріплення вивченого”. Це урок, у ході якого на основі набутих знань відбувається подальше формування практичних умінь і навичок, тому доцільніше було б назвати його, як зауважив пізніше сам автор класифікації, уроком формування практичних мовних умінь і навичок учнів.

Згодом у “Методиці вивчення української мови в школі” за редакцією О. Біляєва (1987 р.) усі уроки поділено на дві групи: 1) аспекtnі, пов’язані з вивченням окремих аспектів мови (фонетики, лексики, словотвору, граматики та правопису); 2) уроки розвитку зв’язного мовлення, що проводяться для формування в учнів комунікативних умінь і навичок (в основу другої групи уроків покладено види творчої роботи та мету її виконання) [2, с. 19].

Заслугою Івана Олійника є передовсім спроба визначити основні типи уроків. Підтримуючи погляди Сави Чавдарова, класифікуючи уроки, учений виходив із дидактичної мети, яка ставиться на уроці, і пропонував 7 основних структурних типів: 1) вивчення нового матеріалу; 2) закріплення знань, умінь і навичок; 3) перевірки й обліку набутих знань; 4) аналізу контрольних робіт; 5) узагальнення та систематизації вивченого; 6) повторення теми, розділу; 7) розвитку зв’язного мовлення [3, с. 105].

І. Олійник разом із колективом авторів у “Методиці викладання української мови в середній школі” (1989 р.) наполягають на сьомому типі уроку, який посідає одне з чільних місць у системі вивчення шкільного курсу мови – урок розвитку зв’язного мовлення. Пояснює власну позицію тим, що програма відводить для цих уроків значну кількість годин і ставить перед ними важливі завдання.

Ідея мовленнєвого розвитку знайшла втілення в сучасних фундаментальних методиках за редакцією М. Пентилюк [5]. Адже однією з важливих умов соціальної адаптації підростаючого покоління є свідоме, вільне володіння найважливішим засобом спілкування – мовою. Випускник загальноосвітньої школи повинен засвоїти вироблені суспільством правила мовленнєвої комунікації та виражальні можливості мови. Суттєву роль у зв’язку з цим відіграє не сама кількість доступних мовцєві мовних одиниць, але й бездоганне володіння ними, тобто розуміння всіх граней кожної мовної одиниці, розмаїття її лексичних і граматичних значень, семантичних і стилістичних відтінків та цілеспрямоване використання цих її виражальних можливостей.

Особистістю, здатною на мовленнєвий вчинок є мовна особистість – людина, що виявляє високий рівень мовної і мовленнєвої компетенції, шанує, любить і береже рідну мову, людина здатна презентувати себе в суспільстві засобами мови.

У дослідженнях таких сучасних українських лінгводидактів, як А. Богущ, О. Горошкіна, С. Караман, М. Пентилюк, Г. Шелехова, подані складові поняття “мовна особистість”:

мовна компетенція – обізнаність із мовою: знання мовних одиниць, їх виражальних можливостей; володіння мовними уміньми й навичками;

мовленнєва компетенція – уміння використовувати мовні засоби, адекватні меті спілкування; володіння мовленнєвими уміньми й навичками;

предметна компетенція стосується умінь відтворювати в свідомості картину світу – предмети, явища й взаємозв’язок між ними на основі активного володіння загальною лексикою;

комунікативна компетенція спрямована на розв’язання таких основних завдань: ефективно отримувати інформацію; ефективно передавати інформацію; досягати поставленої мети через переконання співрозмовника й спонукування його до дії; отримувати додаткову інформацію про співрозмовника (на основі знань про об’єктивні закономірності функціонування мови в суспільстві задля визначення рівня соціально-культурного розвитку людини, її соціального статусу; на основі умінь розрізняти відтінки інформації й голосу співрозмовника, щоб оцінити його емоційний стан тощо [5].

Переосмислення освітньої мети та завдань української мови як навчального предмета в умовах функціонування шкіл різних типів актуалізують проведення досліджень з питань розвитку мовлення і звернення до попереднього методичного досвіду.

Типологія уроків час від часу вдосконалюється, змінюється, постійно уточнюється, збагачується під час удосконалення дидактичних і психологічних основ навчального процесу, особливо у зв’язку з ґрунтовним

дослідженням закономірностей і принципів навчання. Інноваційні процеси, що охопили сучасну школу, торкаються передовсім уроку. У сучасних умовах, коли гостро постало питання про використання поряд із традиційними уроками занять, що відрізняються змістом, структурою та технологією, означені вище класифікації потребують перегляду. Проблема сучасного уроку української мови вимагає глибокого теоретичного вивчення й експериментальної перевірки в школах.

Нині в методичній науці йдеться про технологію уроку, що передбачає системний підхід до навчального процесу, який охоплює всі ключові позиції розроблення системи уроків – від постановки мети і конструювання навчального процесу до перевірки його ефективності. За умов системного підходу до навчальної діяльності технологію уроку розглядають як систематичне і послідовне втілення на практиці попередньо спроектованого навчально-виховного процесу. З огляду на те, що кожен урок є елементом педагогічної системи, його технологія є складовою частиною загальної педагогічної технології, під якою розуміють систему дій, що підвищують ефективність навчання.

Технологічний підхід до уроку відстоює М.Пентилюк. Науковець зауважує, що розроблення технології уроку (уроків) розкриває творчі можливості учителя рідної мови і передбачає: 1) постановку мети; 2) визначення змісту; 3) оптимальний вибір організаційних форм, методів і засобів навчання; 4) розроблення структури і змісту уроку, спрямованих на ефективне розв'язання дидактичних завдань [5 с. 74].

І.Олійник разом зі співавторами методики в системі аналізував умови, що мали суттєве значення для вибору методів навчання та більш ефективного їх використання на уроці. Достатньо продуктивною основою аналізу методів у сучасних умовах профільної диференціації є лінгводидактична концепція, згідно з якою метод – об'єднана в одне ціле діяльність учителя й учнів, спрямована на засвоєння мовних знань, умінь і навичок, на організацію пізнавальної діяльності [3, с. 56]. Відтак нині словесники надають перевагу тим методам навчання, які сприяють формуванню вмінь без сторонньої допомоги оволодівати знаннями і є надійною базою самоосвіти та умовою розвитку гармонійної особистості. Концепція розвивального навчання не переобтяжує пам'ять механічним заучуванням, спонукає до самостійності мислення, критичного аналізу мовного матеріалу, є актуальною в лінгводидактиці.

Одним із найважливіших методів у навчанні, за словами І.Олійника, є метод спостереження над мовними явищами, або метод спостереження учнів над мовою. Цінні думки щодо окресленого методу належали ще С.Чавдарову, який був прихильником активного спостереження над мовними явищами з опорою на граматику і правопис, що прийшло на зміну спостереженню лише над власним мовленням. Учений уважав: “Не можна уявити розумового розвитку без уміння спостерігати, порівнювати, зіставляти, об'єкти вивчення; розвиток спостереження входить до процесу навчання як його складова” [7, с. 22].

За впровадження методу спостереження над мовою своє слово сказав і В.Сухомлинський. “Засвоєння, – писав він, – це активне думання, розмірковування над фактами, дослідницький підхід до речей, предметів, фактів, явищ; активне думання починається там, де учень користується поняттями, судженнями, умовиводами, застосовує їх” [6, с. 11-12]. Окрім того, педагог доводив, що вивчення матеріалу методом спостереження з використанням індивідуальної самостійної роботи забезпечує, “по-перше, високий рівень самостійності й виконання поставлених завдань; по-друге, напружену мисленеву діяльність; по-третє, безпосередню участь уже в самому процесі відкриття правила, визначення” [6, с. 9-10].

Названий метод, за словами І.Олійника, сприяє глибокому усвідомленню ознак мовних явищ, привертає увагу до окремих, на перший погляд розрізнених, ніяк не пов'язаних фактів мови, допомагає знайти потрібне явище, привчає аналізувати його, зіставляти з іншими і таким чином віднаходити потрібне [3].

Важливу думку щодо методу спостереження над мовою висловлює дослідниця навчання української мови О.Горошкіна, уточнює, що цей метод “може стосуватися всіх рівнів мовної системи – фонетичного, лексичного, граматичного та ін. – і полягає у виокремленні в тексті споріднених явищ, відборі й порівнянні їх за певною ознакою, у спостереженні за тим, як змінюються форми слів, словосполучень, конструкції речень при зміні мети або змісту висловлювання” [1, с. 281]. Наприклад, під час навчання фонетики артикуляцію звуків чи не найкраще вивчати методом самоспостереження (аналізувати м'язове відчуття, роботу губ, положення язика й ін.).

Не менш важливе місце в навчанні посідає метод роботи з підручником, що забезпечує розуміння змісту шкільного курсу мови, формує знання, уміння, навички учнів, спонукає до самостійної роботи з навчальною книгою. З погляду І.Олійника, застосування вказаного методу пов'язане з реалізацією таких прийомів, як: проведення вступної бесіди; спеціальний інструктаж учителя; бесіда, що має перевірити рівень усвідомлення мовного матеріалу, зробити необхідні уточнення й доповнення, підвести підсумки [3, с. 52].

У свою чергу, зміст підручника визначає методи роботи вчителя й учнів, практичну систему завдань і вправ. Автори фундаментальних методик (О.Біляєв, М.Вашуленко, Т.Гарбуз, Є.Дмитровський, С.Караман, В.Масальський, А.Машкін, І.Олійник, М.Пентилюк, С.Чавдаров) упродовж кількох десятиліть розробляли дидактичні вимоги до змісту, структури, системи тренувальних вправ підручника. Підготовку стабільних підручників української мови, побудованих на наукових засадах, започаткували вчені-методисти: Т.Гарбуз,

В.Вашенко, А.Загородський, А.Машкін, О.Синявський, С.Чавдаров. Із часом цю копійтку працю продовжили О.Біляєв, О.Блик, Б.Кулик, П.Плющ, Л.Симоненкова, Л.Скуратівський. На сучасному етапі розвитку лінгвометодики над укладанням навчальних посібників та підручників працюють С.Караман, О.Караман, Л.Мацько, В.Новосьолова, М.Пентилюк, Г.Передрій, К.Плиско, М.Плющ, В.Тихоша, Г.Шелехова та ін.

У спадщині І. Олійника підтримано ідею про те, що без тренування, одним лише поясненням не можна досягти належного результату в навчанні мови. Тому ефективним є метод вправ, який розроблявся науковцями упродовж усіх етапів становлення методики навчання мови (О.Біляєв, М.Вашуленко, О.Караман, А.Медушевський, В.Онищук, Л.Симоненкова, О.Текучов, Н.Тоцька, Л.Федоренко, С.Чавдаров та ін.). Висловлювалася думка про те, що глибокі та міцні знання і навички є результатом активного сприймання й активного переосмислення у свідомості набутих знань, практики їхнього застосування. Досягненню цієї мети служать використовувані учнями вправи різного роду, – зазначав свого часу С.Чавдаров [7, с. 27–28]. Дидактична суть аналізованого методу, за словами авторів методики за редакцією І.Олійника, полягає у спрямуванні вчителем своїх вихованців на вироблення мовних умінь і навичок “за допомогою спеціальних завдань, виконуваних учнями”, “вправи – це невід’ємна складова вивчення мови, оволодіння високою культурою усного і писемного мовлення” [1, с. 77].

На сторінках цього ж посібника запропоновано систему тренувальних вправ у вивченні фонетики: спостереження за звуковим складом слів, визначення наголосу в словах, правильна літературна вимова слів, виразне читання текстів, списування з фонетичним завданням, фонетичний розбір, редагування окремих речень або текстів [3, с. 156]. В основу класифікації методистами покладено, очевидно, зміст навчання. Думку про розвиток мовної і слухової пам’яті підтверджує І.Олійник. Він радить організувати роботу таким чином, щоб “кожний учень міг чути своє мовлення, помічати зміни висоти, сили темпу мовлення, міг чути й відтворити інтонацію різноманітних синтаксичних конструкцій” [3, с. 154].

Одне з основних місць у системі вправ (О.Караман, Л.Симоненкова, О.Текучов) посідає мовний розбір, який полягає в аналізі відповідних мовних явищ, є засобом закріплення, узагальнення і повторення відомостей. Усе це, з погляду І.Олійника, “спонукає учнів до практичного використання знань, сприяє засвоєнню орфоепічних і правописних навичок, допомагає правильно визначати морфемний склад слів тощо” [3, с. 159].

Знання, отримані школярами на початкових етапах навчання мови, необхідно удосконалювати, узагальнювати й систематизувати в подальшому засвоєнні курсу поряд із вивченням орфоєпії, графіки, орфографії, морфології, синтаксису, пунктуації та стилістики. Така думка неодноразово висловлювалася в методиці мови (О.Біляєв, М.Вашуленко, С.Караман, В.Масальський, І.Олійник, М.Пентилюк, К.Плиско, О.Текучов, С.Чавдаров). Взаємозв’язок між розділами шкільного курсу мови чи не найкраще виявляється в опануванні стилістичних норм, які визначають способи більш досконалої реалізації змісту і форми висловлювання, регулюють функціонування мовних одиниць у текстах різних стилів. Засвоюючи лексичні, фонетичні, граматичні явища мови, учні повинні усвідомити стилістичні особливості звукової системи мови, граматичні форми і категорії у зв’язку з певними стилями. Саме тому в шкільному курсі мови стилістика вивчається поряд із лексикою, фонетикою і граматиною, що сприяє практичному їх оволодінню.

Про функційний аспект у навчанні мови в певній системі чимало сказано в науковій літературі. Так, наприклад, ідею засвоєння фонетики на стилістичному ґрунті підтримує авторський колектив методики за редакцією І.Олійника. Л.Рожило зауважує: “вивчення стилістики в шкільному курсі проходить у процесі засвоєння всіх розділів програми”, ознайомлення зі стилями мовлення необхідне „для забезпечення функційно-стилістичного підходу до вивчення матеріалу з фонетики, лексики” [3, с. 363].

Звичайно, українська лінгводидактика, спираючись на новітні досягнення мовознавства, педагогіки, психології та результати експериментальних досліджень зробила значний крок уперед в оновленні змісту та модернізації форм і методів навчання мови в школі. Проте роль наукового внеску Івана Олійника в методику української мови важко переоцінити. Розроблені вченим положення і рекомендації, що стосуються змісту, типології й організації уроків, методів навчання широко впроваджуються в шкільну практику й нині.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горошкіна О.М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю: монографія / О.М. Горошкіна. – Луганськ: Альма-матер, 2004. – 362 с.
2. Методика вивчення української мови в школі: посібник для вчителів / О.М. Біляєв, В.Я. Мельничайко, М.І. Пентилюк та ін. – К.: Радянська школа, 1987. – 246 с.
3. Методика викладання української мови в середній школі: навч. посіб. / І. С. Олійник, В. К. Іваненко, Л.П. Рожило, О.С. Скорик; за ред. І.С. Олійника.– К.: Вища шк., 1989. – 2-ге вид., перероб. і доп. – 439 с.

4. Олійник І.С. Методика роботи з розвитку мови в 5 – 8 класах: навч. посіб. / І.С. Олійник – К.: Рад. школа, 1964. – 180 с.
5. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах / С. О. Караман, О. В. Караман, О. М. Горошкіна та ін.; за ред. М. І. Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2003. – 302 с.
6. Сухомлинський В. О. Відповідність методів навчання змісту і меті уроку / В. О. Сухомлинський // Радянська школа. – 1959. – № 11. – С. 9-12.
7. Чавдаров С. Х. За активізацію та удосконалення методів навчання / С. Х. Чавдаров // Рад. шк. – 1959. – № 8. – С. 29-41.

УДК 811.161.2'373.7

СЕМАНТИКО-КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СОМАТИЧНОЇ ФРАЗЕОЛОГІЇ

Барвіна Н.О., к. філол. н., доцент

Східноукраїнський національний університет ім. В. Даля

У статті розглянуто семантико-культурологічні особливості соматичної фразеології, яка є одним з найбільш уживаних і комунікативно значущих шарів у фразеологічному фонді української мови.

Ключові слова: фразеологічна одиниця, соматична фразеологія, концепт, соматизм, фразеологічний фонд мови.

Барвіна Н. А. СЕМАНТИКО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОМАТИЧЕСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ / Восточноукраинский национальный университет им. В. Даля, Украина.

В статье рассмотрено семантико-культурологические особенности соматической фразеологии, которая является одним из наиболее употребляемых и коммуникативно значимых пластов украинской фразеологии.

Ключевые слова: фразеологическая единица, соматическая фразеология, концепт, соматизм, фразеологический фонд языка.

Barvina N.A. SEMANTIC AND CULTUROLOGICAL FEATURES OF SOMATIC PHRASEOLOGY / Volodymyr Dahl East-Ukrainian National University, Ukraine.

In the article considered semantic and culturological features of somatic phraseology. This phraseology is one of the most used and communicatively significant layers of the Ukrainian phraseology.

Key words: phraseological unit, somatic phraseology, concept, somatism, phraseological fund of language.

У мовознавчих студіях останніх років з позицій когнітивізму й антропоцентризму людський чинник у мові виявляється при профілюванні семантики мовних одиниць і категоризації загального образу світу за допомогою знаків вторинної номінації. Фразеологічні одиниці (ФО) разом із паремійним фондом мови виключно інформативні щодо культурних надбань народу, виявлення національно-культурного компонента концепту; це “готові формули”, що складають когнітивну базу мовної спільноти й експлікують світоглядні позиції, традиції, звичаї, етичні приписи, багатомісний досвід людства, які нагромаджувалися впродовж історичного розвитку колективу як результат практичного й духовного овоєнення навколишнього світу.

Онтологічною, універсальною ознакою мови, незалежною від національних і культурних особливостей народів, є антропоцентричність, суть якої полягає в організації в мовних структурах знань про світ за аналогією до людських уявлень. “Людина закарбувала себе в іменах природних об’єктів, уносячи до них утилітарну й естетичну оцінки. Майже в кожному слові можна віднайти сліди людини...” [6, с. 3]. ФО переважно більшістю репрезентують фізичний чи психічний світ людини, засвідчуючи цим наскрізну антропоцентричну спрямованість. В.Мокієнко підкреслює концентрування фразеологічного матеріалу навколо небагатьох, здебільшого негативних забарвлених конотативних центрів – зовнішність людини, риси її характеру, психічний та емоційний стан, здійснювані нею фізичні дії; в ідеографічних описах спостерігаємо одностороннє визнання фразеологами центральним об’єктом дослідження тематичної групи “Людина”. Об’єктивність такого “визнання” підтверджується тим, що до цього висновку приходять, досліджуючи матеріал найрізноманітніших слов’янських мов [7, с. 224].

Під ФО розуміємо семантично цілісні, стійкі (з допуском варіантності), надслівні, відтворювані, як правило, експресивно конотовані одиниці, що переважно виконують оцінно-номінативну функцію.