



VOLODYMYR
VYNNYCHENKO
Central Ukrainian
State University



ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE
Slovensko



UNIVERSITÄT
BAYREUTH
Deutschland



Akademia
Pomorska
w Słupsku

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка

Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції

**«СЛОВО В СУЧАСНІЙ НАУКОВІЙ ПАРАДИГМІ:
ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИЙ КОНТЕКСТ»**

**Кропивницький
2023**

ЗБІРНИК ТЕЗ



VOLODYMYR
VYNNYCHENKO
Central Ukrainian
State University



ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE
Slovensko



UNIVERSITÄT
BAYREUTH
Deutschland



Akademia
Pomorska
w Słupsku

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

**Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка**

**Матеріали II Міжнародної
науково-практичної конференції**

**«СЛОВО В СУЧАСНІЙ НАУКОВІЙ
ПАРАДИГМІ:ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИЙ
КОНТЕКСТ»**

ЗБІРНИК ТЕЗ

**Кропивницький
2023**

УДК 81(062.552)

С 48

ISBN 978-617-7374-64-9

Збірник тез доповідей II Міжнародної науково-практичної конференції «Слово в сучасній науковій парадигмі: євроінтеграційний контекст» (30 листопада 2023 р.). Кропивницький, 2023. – 224 с.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Фока М. В. – доктор філологічних наук, доцент, завідувач кафедри германських мов, зарубіжної літератури та методик їхнього навчання;

Кирилюк О. Л. – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри української філології та журналістики;

Ярова Л.О. – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри перекладу, прикладної та загальної лінгвістики

ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМІТЕТ:

Габелко О. М. – голова оргкомітету, кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка;

Фока М. В. – заступник голови оргкомітету, доктор філологічних наук, доцент, завідувач кафедри германських мов, зарубіжної літератури та методик їхнього навчання Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка;

Кирилюк О. Л. – заступник голови оргкомітету, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри української філології та журналістики Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка;

Ярова Л. О. – заступник голови оргкомітету, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри перекладу, прикладної та загальної лінгвістики Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка;

Апалат Г.П. – відповідальний секретар оргкомітету, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри германських мов, зарубіжної літератури та методик їхнього навчання Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка;

Токарева Т. С. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри германських мов, зарубіжної літератури та методик їхнього навчання Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка;

Крижанівська О. І. – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української філології та журналістики Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка;

Стасюк Б. В. – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри перекладу, прикладної та загальної лінгвістики Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка

Друкується за рішенням вченої ради

*Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка
(протокол № 4 від 11.12.2023 року)*

Статті подано в авторській редакції

Оргкомітет не несе відповідальності за зміст науковий праць та достовірність наведених фактологічних і статистичних даних

© Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка, 2023

© Видавництво «Тріада С», 2023



**VOLODYMYR
VYNNYCHENKO**
Central Ukrainian
State University



**ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE**
Slovensko



**UNIVERSITÄT
BAYREUTH**
Deutschland



**Akademia
Pomorska**
w Słupsku

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE

Volodymyr Vynnychenko
Central Ukrainian State University

**II International scientific
and practical conference**

**“WORD IN MODERN SCIENTIFIC
PARADIGM: EUROPEAN INTEGRATION
CONTEXT”**

BOOK OF ABSTRACTS

Kropyvnytskyi
2023

UDC 81(062.552)

C 48

ISBN 978-617-7374-64-9

Online Book of abstracts of the first International scientific and practical conference “Word in Modern Scientific Paradigm: European Integration Context” (November 30, 2023). Kropyvnytskyi, 2023. – 224 p.

EDITORIAL BOARD:

Foka M.V. – doctor of philological sciences, associate professor, head of the department of Germanic languages, foreign literature and their teaching methods;

Kyrylyuk O. L. – candidate of philological sciences, associate professor, head of the department of Ukrainian philology and journalism;

Yarova L.O. - candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the department of translation, applied and general linguistics

ORGANIZING COMMITTEE:

Gabelko O. M. – chairman of the organizing committee, candidate of pedagogical sciences, associate professor, dean of the faculty of Ukrainian philology, foreign languages and social communications of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University;

Foka M. V. – deputy chairman of the organizing committee, doctor of philological sciences, associate professor, head of the department of German languages, foreign literature and methods of their teaching at Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University;

Kyrylyuk O. L. – deputy chairman of the organizing committee, candidate of philological sciences, associate professor, head of the department of Ukrainian philology and journalism of the Central Ukrainian State University named after Volodymyr Vinnichenko;

Yarova L. O. – deputy chairman of the organizing committee, candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the department of translation, applied and general linguistics of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University;

Apalat G. P. – responsible secretary of the organizing committee, candidate of philological sciences, associate professor, associate professor of the department of German languages, foreign literature and their teaching methods of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University;

Tokareva T. S. – candidate of pedagogical sciences, associate professor, associate professor of the department of German languages, foreign literature and methods of their teaching at Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University;

Kryzhanivska O. I. – candidate of philological sciences, associate professor, associate professor of the department of Ukrainian philology and journalism of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University;

Stasyuk B. V. – candidate of philological sciences, senior lecturer of the department of translation, applied and general linguistics of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University

*It is printed by the decision of the academic council
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
(protocol № 4 from 11.12.2023)*

The articles are submitted in the author's edition

The organizing committee is not responsible for the content of the scientific work and the reliability of the given factual and statistical data

© Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian
State University, 2023

© Publishing house “Triad S”, 2023

ЗМІСТ

Частина 1 АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ МОВОЗНАВСТВА ТА ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА

Фока М. В. КАТЕГОРІЯ ЕМОЦІЙНОГО ПІДТЕКСТУ В ТЕОРІЇ ЛІТЕРАТУРИ	9
Михида С. П., Кобзей Н. В. ПОСТМОДЕРНА ЕСТЕТИКА В РОМАНІ В. ВИННИЧЕНКА «СОНЯЧНА МАШИНА»	12
Ковтюх С. Л. ПРЕЗЕНТАЦІЯ СЛОВОФОРМ АКУЗАТИВА ПЛЮРАЛЬНИХ ІМЕННИКІВ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ МОВИ НА ЗАСАДАХ МОРФОЛОГІЙНОЇ ПАРАДИГМАТИКИ.....	15
Буряк О. Ф. РОМАН МАРІЇ МАТІОС «МАМИ»: ФЕМІНІСТИЧНИЙ ВИМІР ..	22
Демешко І. М. ВІДДІЄСЛІВНІ ПОХІДНІ В ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНОМУ ДИСКУРСІ: ЛЕКСИКО-СЛОВОТВІРНИЙ АСПЕКТ	27
Крижанівська О. І. ПРАСЛОВ'ЯНСЬКА ФОНЕТИЧНА СПАДЩИНА В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ.....	33
Ранюк О. П., Смик Я. С. ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ОДИНИЦІ З КОМПОНЕНТОМ «ФРУКТИ» ТА «ЯГОДИ» У ПОЛЬСЬКІЙ МОВІ	37
Бойко В. В. ВПЛИВ МІКРОСОЦІАЛЬНОГО ОТОЧЕННЯ НА СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ТОДОСЯ ОСЬМАЧКИ	39
Голуб В. А. ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ ІМПЛІЦИТНИХ СМИСЛІВ У ХУДОЖНЬОМУ ТВОРІ.....	45
Дергачова О. В. МЕГАТЕКСТ ЯК КОНЦЕПТУАЛЬНА КАТЕГОРІЯ ПСИХОПОЕТИКИ.....	49
Івашина О. О. АРХЕТИПНИЙ ДИСКУРС ПРОЗИ МАРІЇ МАТІОС	53
Михида І. С. ЗОБРАЖЕННЯ УКРАЇНСЬКОГО СВІТУ В РОМАНІ ІВАНА БАГРЯНОГО «ТИГРОЛОВИ».....	58
Оцабрик О. Ю. СИСТЕМОТВОРЧА ФУНКЦІЯ ПОРТРЕТНИХ ДЕТАЛЕЙ У ТВОРАХ ГРИГОРА ТЮТЮННИКА (На матеріалі оповідання «Оддавали Катрю»)	62
Кучмак К. І. ДО ПРОБЛЕМИ ВІДМІНЮВАННЯ УКРАЇНСЬКИХ ГІДРОНІМІВ ЧОЛОВІЧОГО РОДУ ДРУГОЇ ВІДМІНИ М'ЯКОЇ ГРУПИ.....	65
Кирпа О. М. ВІЗУАЛЬНІСТЬ ОБРАЗНОГО СВІТУ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА ТА МЕТОДИ ЙОГО ДОСЛІДЖЕННЯ	70
Кравець М. М. ЗАСОБИ ВПЛИВУ НА АДРЕСАТА У НІМЕЦЬКОМОВНІЙ ПОЛІТИЧНІЙ ПРОМОВІ.....	75
Олексієнко О. В. ОСОБЛИВОСТІ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ЛІНГВОКОНФЛІКТОГЕНІВ У МЕДІЙНОМУ ДИСКУРСІ	79



Парфенюк О. В. ЛІНГВОКОМУНІКАТИВНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛІЙСЬКОГО УМОВНОГО РЕЧЕННЯ	84
Радченко В. О. ЖАНРОВИЗНАЧАЛЬНІ РИСИ РОМАНУ В «ЗАПИСКАХ УКРАЇНСЬКОГО САМАШЕДШОГО» ЛІНИ КОСТЕНКО	88
Яворська Л. А. ПОЕЗІЯ ЕПОХИ «MŁODEJ POLSKI»	92
Гусева А. К. КОНЦЕПТ КРИМ У МОВНІЙ СВІДОМОСТІ УКРАЇНЦІВ	95
Попова М. О. НЕОЛОГІЗМИ В ДИСКУРСІ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ	99

Частина 2

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ. СУЧАСНІ ЗАСОБИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ І ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Волчанська Г. В., Потапчук К. Д. ВИВЧЕННЯ ЗВЕРТАНЬ НА МАТЕРІАЛІ ТВОРІВ ПИСЬМЕННИКІВ РІДНОГО КРАЮ	104
Бондар Л. М. АРТБУК ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ТРУДНОЩАМИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ СЛОВЕСНОСТІ	109
Lysenko L. PRACTICAL STRATEGIES FOR BUILDING VOCABULARY THROUGH READING	114
Bidna T. HELPING LEARNERS TO LISTEN USING BOTTOM-UP PROCESSING	118
Habelko O. TEACHING FOREIGN LANGUAGES FOR PROFESSIONAL PURPOSES TO FUTURE SPECIALISTS IN THE FIELD OF LAW	123
Вечірко О. Л. ПСИХОЛОГІЯ ХАРАКТЕРУ У ТВОРЧОСТІ ОНОРЕ ДЕ БАЛЬЗАКА (НА МАТЕРІАЛІ ПОВІСТІ «ГОБСЕК»)	127
Долгушева О. В., Остапенко А. С. ЗАСТОСУВАННЯ БЛОГ-ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	132
Капітан Т. А. ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ СТУДЕНТІВ-ФАХІВЦІВ	138
Кочубей В. Ю., Шевчук Д. О. ВИКОРИСТАННЯ СТРАТЕГІЙ УСНОЇ РЕЦЕПЦІЇ ДЛЯ УСПІШНОГО ВИКОНАННЯ ТЕСТУ IELTS	143
Манойлова О. М. УРОКИ XX СТОЛІТТЯ У ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ: ЛЮДИНА І ВІЙНА В ОПОВІДАННІ ГЕНРІХА БЕЛЛЯ «ПОДОРОЖНІЙ, КОЛИ ТИ ПРИЙДЕШ У СПА...»	146
Паращук В. Ю. ІНСТРУКТИВИ У ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОМУ МОВЛЕННІ ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	152
Рибальченко В. К. ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІСТОРИКО-ЛІТЕРАТУРНОГО КУРСУ	157



Stepanenko A. BESCHULUNG UKRAINISCHER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER IN REGELKLASSEN DURCH SPRACHSENSIBLE ANSÄTZE	161
Долгушева О. В., Полтавець К. І. СПОСОБИ ІНВЕНТАРИЗАЦІЇ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ З ТЕМИ «FOOD AND EATING HABITS/ЇЖА ТА ХАРЧУВАННЯ» (на матеріалі підручника “FOCUS 3”)	166
Токарева Т. С. ВИКОРИСТАННЯ ПОЕТИЧНИХ ТВОРІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ПРАКТИЧНОГО КУРСУ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ	172

Частина 3

МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ ПЕРЕКЛАДУ. ПРИКЛАДНА ЛІНГВІСТИКА.

Ярова Л. О. ЛЕКСИЧНІ ТА ГРАМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ТЕКСТІВ РЕГЛАМЕНТІВ ЄС УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ.....	179
Leleka T. ChatGPT AS A TRANSLATION TOOL	183
Головенко К. В. СПЕЦИФІКА ПЕРЕКЛАДУ АНГЛОМОВНИХ ФРАЗОВИХ ДІЄСЛІВ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ (на матеріалі відео-промов TED Talks).....	187
Нестеренко Т. А. ПРО ДЕЯКІ ВІДМІННОСТІ МОВНОГО КОДУ УКРАЇНЦІВ І ПОЛЯКІВ.....	191
Олійник О. С. ОСОБЛИВОСТІ ТЕРМІНІВ І ЇХНІХ ДЕФІНІЦІЙ В АНГЛОМОВНИХ ТЕКСТАХ ДОГОВОРІВ СТРАХУВАННЯ: ЛІНГВАЛЬНИЙ І ПЕРЕКЛАДАЦЬКИЙ АСПЕКТИ	196
Tarnavska M. ON THE PROBLEM OF THE SUBTEXT AND INTERTEXT TRANSLATION.....	201
Лашко А. С. ТРУДНОЩІ ПЕРЕКЛАДУ ТЕКСТІВ НАУКОВО-ТЕХНІЧНОГО СТИЛЮ	204
Davidenko N. CROSSCULTURAL APPROACH TO TEACHING ENGLISH.....	208
Боднарчук М. П. ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ З ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ НА УКРАЇНСЬКУ	212
Лойко М. С. КРОС-КУЛЬТУРНІ АСПЕКТИ ЛЕКСИЧНОЇ ОМОНІМІЇ: ПОЛЬСЬКА ТА УКРАЇНСЬКА ПЕРСПЕКТИВИ	218



Частина 1

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ МОВОЗНАВСТВА ТА ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА



Фока М. В.

*доктор філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри германських мов,
зарубіжної літератури та методик їхнього навчання
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

КАТЕГОРІЯ ЕМОЦІЙНОГО ПІДТЕКСТУ В ТЕОРІЇ ЛІТЕРАТУРИ

Однією з важливих категорій у теорії літератури є підтекст літературно-художнього твору. Загальноприйнятим є підхід, за яким під підтекстом часто мають на увазі прихований смисл художнього твору [див.: Фока, 2018, с. 38], проте підтекст може становити також і неявна емоція, що закладається автором і поступово навіюється читачеві в процесі сприйняття твору та вповні розквітає в кінці твору. Як влучно зауважує К. Іглесіас, «майстерне оповідання про одне тільки – збудити читача емоційно» (Iglesias, 2005, с. 10). У цьому полягає секрет мистецтва: «Якщо ви втримуєте емоцію на першому плані у вашій сцені, ваші слова зникнуть і читачі заглибляться в сценарій» (Iglesias, 2005, с. 228).

Категорія емоційного підтексту невід’ємно прив’язана до поняття емоційної компетентності. За К. Саарні, емоційна компетентність уміщує такі здібності чи вміння: розуміння власних емоційних станів; здатність розрізняти емоції інших людей; вміння оперувати різними емоціями; спроможність співчувати іншим людям; усвідомлення імовірної невідповідності між внутрішніми переживаннями та зовнішнім їх вираженням; вміння справлятися з переживаннями, насамперед негативними; усвідомлення ролі емоційного наповнення у взаємовідносинах між людьми; здібність бути емоційно адекватним [див.: Saarni, 1999]. Відповідно, для декодування емоційного підтексту треба мати глибоке розуміння природи емоції та вміти розпізнавати її.



Звернімося до творчості Дж. Д. Селінджера, чиї твори написані за законами санскритської поетики, за теорією раса. Так, кожен твір збірки «Дев'ять оповідань» містить одне головне почуття, точніше, расу, що поступово навіюється читачеві, зокрема в оповіданні «Вуста чарівні та зелені очі» постає раса огида, яка розпалюється на тлі теми подружньої зради.

Огиду відчуває кожен з героїв любовного трикутника, бодай і не розуміючи цього до кінця: відразу до себе відчуває сивий чоловік за те, що має стосунки з дружиною товариша, можливо, йому обридла навіть коханка через її егоїзм (на це вказує кінець твору, коли Лі не хоче виходити з нею «на контакт»: «чоловік сказав, щоб вона, на Бога, просто сиділа спокійно»); імовірно, зневажає себе Артур, бо не має сил відмовитися від свого кохання; обриду відчуває й дівчина, яка зраджує чоловіка, котрий кохає її. І все ж найсильнішу огиду відчуває читач: це почуття поширюється на Лі та Джоану, що перебувають у позашлюбних стосунках, і навіть на Артура, огида до якого межує з жалістю, і цим ще більше посилює відразу до сивого чоловіка й молодой жінки. Ситуація залишається невирішеною, і це також сприяє розквіту відчуття огиди. Але читачеві зрозуміло, що майбутнього в героїв немає: про це, зокрема, свідчить така деталь, як попіл, деталь, яка постійно з'являється в тексті, символізуючи руйнування, згасання й навіть покаяння.

Раса огида передається не лише через сам смисл твору, певні символічні образи чи художні деталі, а й через звукове оформлення тексту, що цілком можна відчути, читаючи твір мовою оригіналу – англійською. Індійська поетика на звуковому оформленні тексту, що має навіювати ту чи ту расу, акцентує особливо. Зокрема, письменник пробуджує відчуття огидливості також через слухові образи (скажімо, через оформлення звукової тканини твору, через уживання слів, що мають емоційне навантаження: «Christ» або «Chrissake»), через візуальні картини (наприклад, уявна візія розсипаного попелу посеред ліжка: «Перекинувши коліном попільничку, вона саме замітала



пальцями попів у маленьку купку, щоб згодом визбирати» (Селінджер, 2012, с. 140) або ж візія впущеної на ліжку цигарки («Він узяв з попільнички запалену цигарку, яку дівчина запалила для себе, й підніс до рота, але вона випала йому з рук. Дівчина спробувала допомогти йому знайти й забрати цигарку, поки нічого не зайнялося, але чоловік сказав, щоб вона, на Бога, просто сиділа спокійно, ото ж жінка забрала руку» (Селінджер, 2012, с. 147)), а також через обговорення «неприємного для серця» (зокрема такою є вся розмова чоловіків). У цьому плані важливим стає запах «випалених і напіввипалених цигарок» (Селінджер, 2012, с. 145), що супроводжує майже всю телефонну розмову сивого чоловіка й Артура.

Треба відзначити, що й інші почуття, які виникають у читача в ході читання твору, увиразнюють почуття огиди, зокрема відчай, агресія, неспокій, тривога, передчуття чогось недоброго, жалість і т. д.

Отже, згідно з індійською естетикою, в оповіданні «Вуста чарівні та зелені очі» Дж. Д. Селінджер представляє читачеві расу огиди різними способами (через звуки, символи, художні деталі), розкриваючи на імпліцитному рівні тему зради.

ЛІТЕРАТУРА

Селінджер, Дж. (2012). *Дев'ять оповідань* / Пер. з англ. Ю. В. Григоренко, А. О. Івахненко. Х.: Фоліо.

Фока, М. В. (2018). *Поетика підтексту в літературно-художніх системах Сходу і Заходу*. Кропивницький: Антураж А.

Iglesias, K. (2005). *Writing for Emotional Impact: Advanced Dramatic Techniques to Attract, Engage, and Fascinate the Reader from Beginning to End*. Livermore, CA: WingSpan Press.

Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. The Guilford Press, NYC.



Михида С. П.

*доктор філологічних наук, професор,
професор кафедри української філології та журналістики
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

Кобзей Н. В.

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри філології та перекладу
Івано-Франківський національний технічний
університет нафти і газу
(Івано-Франківськ, Україна)*

ПОСТМОДЕРНА ЕСТЕТИКА В РОМАНІ В. ВИННИЧЕНКА «СОНЯЧНА МАШИНА»

У 1982 році американська художниця Джені Хольцер встановила на Таймс-сквер доволі провокативну вивіску – «Захисти мене від того, чого я хочу». Так мисткиня намагалася привернути увагу громадськості до загрозливої культури шаленого споживання, яку вважала жахливою і згубною. Нібито людина стала залежною від короткочасних бажань, задовільнивши які, не може насититись, розчаровується, починає хотіти знову і без кінця проходить такі цикли, ставши «жертвою» добре продуманого нейромаркетингу. В сучасному світі «трагедія» людських бажань стає екзистенційною. Стюарт Джеффріс вважає вислів «Protect me from what I want» «яскравою емблемою нового постмодерного світу, в якому ми живемо. У цьому світі ми знаємо, що потрапили в пастку системи, яку навряд чи зможемо змінити. Справді, це світ, у якому ми гнобимо себе власними бажаннями» (Джеффріс, 2021). У романі «Сонячна машина» В. Винниченко, показав, як гуманне прагнення одного талановитого винахідника нагодувати людство сонячним хлібом, біблійною манною небесною, перетворилося на катастрофу світового масштабу. Благо, що цивілізація була вигаданою, а деградація значної



частини її населення – лише пересторогою. Адже письменник, як один із найоригінальніших в українській літературі ХХ ст., який багато в чому випередив свій час, інтуїтивно відчув, що наслідки експериментування над людством задля його «покращення» можуть бути вкрай небезпечними. Зазначимо, що таких же не технооптимістичних поглядів дотримувалися представники постмодернізму – широкої суспільної течії в літературі, філософії, живописі, музиці та архітектурі, розчарованої в тому, що науково-технічний прогрес здатен раціонально перебудувати суспільство і людину з позначкою ПОСТ-. До слова, досягти такого стану щиро прагнули «сонцеїди» Винниченка, і навіть почали відчувати свою вищість від звичайних людей, позбувшись «людського способу думання», називали себе ІСТОТАМИ, прототипами сучасних кіборгів (за Розі Брайдоті), про існування яких у минулому столітті можна було б лише фантазувати. Нажаль, «новинки» генної інженерії та штучний інтелект показали нам, сучасникам, що у будь-який момент ми можемо стати зайвими у цьому світі. Не вселяє оптимізму й промовиста концепція Мішеля Фуко, одного з ідейників постмодернізму, про «смерть людини». Тому-то постмодерні твори – надзвичайно специфічні. У них відчувається втрата єдиного ціннісного центру, а усі глобальні ідеології піддаються нищівній критиці. Світ – це хаос, в якому суспільні маргінали знаходяться в центрі уваги, а високе мистецтво синтезується з масовою культурою.

Детальний аналіз «Сонячної машини» Винниченка дає нам підстави говорити, що в його антиутопічному романі чітко вимальовуються риси постмодернізму. Вони проявляються, скажімо, в ідеологічному скептицизмі (Сузанна чинить самогубство, не приймаючи нової реальності апологетів «сонячного хліба») та недовірі до користі прогресу. Один із опонентів «сонячного харчування» виголосив пророчі слова: «Цей винахід занадто рано з'являється на світ. Рано. Страшні нещастя несе. Наслідки його катастрофічні. Для всієї культури,



людськості. Анархія. Руїна всього» (Винниченко 2005, 121). Майстерно зображений процес дегуманізації людського життя в умовах науково-технічної революції. Так само нівелюються поняття моральності, етики та віри (образ Труди). Постмодерністи не вважали можливим існування будь-якої гармонічної моделі світу. Тому Винниченкова «мрія» про планетарне об'єднання людства довкола сонячної машини виглядає надто утопічною, вона лише позірно симулює реальність і призводить до ще більшого хаосу і непорозуміння. Ще кілька ознак наряду, присутніх у «Сонячній машині» – поєднання культур і так званий «віртуальний» історизм, фрагментарність, іронія, показ повсякденного життя як театру абсурду чи карнавалу, поєднання реальності та фантастики, стильовий плюралізм тощо.

Головним принципом поетики постмодернізму є оксюморон. Нам він видається аж надто суголосним із Винниченковим «залюбленням» у парадокси. Образ принцеси Елізи – яскравий тому приклад. Чого тільки варта сцена, коли тендітна панна вбиває зі свого перламутрового револьвера вірного друга Нерона. І таких прикладів – безліч. Бо Винниченкова творчість – синкретична. В ній можна відшукати доктрини практично усіх літературних напрямів і течій з їх філософсько-світоглядними настановами та власне авторським баченням, яке допомагає знайти рівновагу в бурхливому світі, що швидко змінюється і нам загрожує.

ЛІТЕРАТУРА

- Винниченко В. (2005). Сонячна машина. Київ : Сакцент Плюс.
Jeffries S. (2021) Everything, All the Time, Everywhere : How We Became Postmodern. Verso.



Ковтюх С. Л.

*кандидат філологічних наук, професор,
професор кафедри української філології та журналістики
Центральноукраїнський державний
університет імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

ПРЕЗЕНТАЦІЯ СЛОВОФОРМ АКУЗАТИВА ПЛЮРАЛЬНИХ ІМЕННИКІВ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ МОВИ НА ЗАСАДАХ МОРФОЛОГІЙНОЇ ПАРАДИГМАТИКИ

Різномасштабні проблеми іменникової словозміни, зокрема форми знахідного відмінка множини, в українській мові вивчали М. Ф. Наконечний, О. Б. Курило, О. Н. Синявський, І. І. Огієнко, Є. К. Тимченко, В. І. Сімович, Л. А. Булаховський, С. П. Бевзенко, С. П. Самійленко, І. К. Кучеренко, М. А. Жовтобрюх, І. Г. Матвіяс, І. Р. Вихованець, М. Я. Плющ, А. П. Грищенко, К. Г. Городенська та інші.

Досліджуючи закономірності вживання двох форм знахідного відмінка множини в системі словозміни іменників сучасної української літературної мови переважно на прикладі лексичних одиниць із повною парадигмою, Л. М. Колібаба зазначає, що вітчизняні науковці «найбільше уваги взаємодії двох форм знахідного відмінка множини іменників – назв істот приділяли в 30-х роках ХХ ст.» (Колібаба, 2017, с. 33). Крім того, для назв неосіб словоформи акузатива множини, «що збігаються з називним відмінком, як переконливо доводять дослідження українських мовознавців, належать до самотніх морфологічних особливостей української літературної мови і є ознаками народної мови. Проте починаючи з 40-х рр. ХХ ст. унаслідок «несприятливих» суспільно-політичних умов розвитку української мови, вони були поступово витіснені на периферію мовного вжитку, хоч зовсім вивести їх з мовного обігу не вдалося» (Колібаба, 2017, с. 36).



Мета публікації – з'ясувати, які словозмінні форми знахідного відмінка є актуальними з погляду морфологічної парадигматики для іменників *pluralia tantum* у сучасній українській літературній мові на початку ХХІ століття. Для реалізації мети необхідно розв'язати такі завдання: 1) визначити належність плюральних іменників до категорії істот-осіб, істот-неосіб чи неістот та як це впливає на вибір словозмінних форм; 2) проаналізувати презентацію розгляданих відмінкових форм у новій редакції «Українського правопису», граматичних працях, словниках тощо; 3) охарактеризувати репертуар та порядок подання варіантних словоформ акузатива у відмінкових парадигмах плюративів на засадах морфологічної парадигматики.

Для іменників на позначення неістот у сучасній українській мові форми знахідного відмінка множини збігаються з називним множини: *Підбігши до нас, істоти зупинилися, обережно опустили на дорогу **ноші*** (А. Дімаров). *Дівчина винувато ухиляється і ловить **граблі*** (В. Винниченко). *І його Марина з задоволенням носила б попелясті вельветові **джинси** із срібними заклепками* (Р. Самбук). У низці наших праць, присвячених проблемам морфологічної парадигматики, запропоновано «у межах категорії істот іменників... виділяти назви осіб та неосіб». Словоформи акузатива множини назв істот зазвичай тотожні формам генітива множини в сучасній українській літературній мові, «при цьому назви істот-неосіб, тобто тварин, птахів, комах, риб, паразитів, одноклітинних тощо, мають паралельні форми, тотожні з називним відмінком множини» (Ковтюх, 2005, с. 64, 62): *Ми поїхали на човні ловити **окунів*** (Б. Підгірний). ...я ловив **окуні** 900 гр (з інтернету). *Жив у Плисках свинопас, Кожен день **свиней** він пас, Заробляв малий, як міг, І бувало... ловив **бліх*** (Д. Собенко). *Якби йшлося справді про **блохи**, то це ще пів біди...* (М. Руденко). *Навесні мені вперше мати Із спідниці пошила штани І сказала: «Годі гуляти, Пастися **свині**,*



хлопче, жени» (В. Симоненко). Для іменників на позначення істот-осіб у знахідному відмінку множини, крім форм, однакових із родовим множини, характерні «обмежені випадки вживання давньої форми знахідного відмінка множини, яка» в сучасній українській мові «збігається з називним відмінком множини, ... у конструкціях з прийменником *в*»: *пода́тися в січовики́, постри́гтися в мона́хи, записа́тися в листonóші, набива́тися в по́други, пролі́зти в родичі́, перейти́ в заступни́ки*» тощо. Крім указанного, «з такими сполученнями вживаються прийменники *через, між (поміж), на* в основному у фразеологізмах та архаїзмах» (Ковтюх, 2005, с. 62): *через майстри́, між (поміж) люди́, на люди́* тощо.

Дослідник І. Г. Матвіяс у двох авторитетних працях подає однакову інформацію щодо функціонування форм знахідного відмінка іменників, що вживаються тільки в множині: більшість лексичних одиниць має форму, тотожну називному відмінку множини; словоформу, спільну з родовим відмінком, «має лише іменник *люди́ (ба́чу люде́й)*, хоч у деяких висловах уживається також форма», однакова з називним відмінком множини «(*нішо́в між люди́, вийшо́в у люди́*)» [у роботі 1969 року на с. 122 помилково вказано «спільна із знахідним» замість «спільна з називним» – С. К.]. Крім того, зазначено, що «обидві форми (називного і родового) властиві іменникові *діти́ (ма́ю діте́й і рідше – ді́ти)*, а також назвам деяких свійських тварин (*жене́ гу́си і гусе́й, ку́ри і куре́й*)» (Матвіяс, 1969, с. 122; Матвіяс, 1974, с. 177). У «Словниках України» для іменника *гу́си* в знахідному відмінку подано форми з помилковим наголосом *гу́сей, гуси́́*, хоч у називному – *гу́си*, у родовому – *гусе́й*; для лексеми *ку́ри* в акузативі – *ку́ри, куре́й*; для переважної більшості назв істот-неосіб з повною парадигмою в знахідному відмінку множини на першому місці форма, тотожна називному, на другому – форма, однакова з родовим відмінком множини: *ту́ри, ту́рів; ві́вці, ове́ць; жира́фи, жира́фів; шу́ки, шу́к; дельфі́ни, дельфі́нів; коро́їди, коро́їдів; аме́би, аме́б; земновóдні, земновóдних;*



безхребетні, безхребетних тощо (Словники України, 2001–2023).

Усього 40 зразків відмінювання з урахуванням відмінкових варіантних словоформ для плюральних іменників сучасної української мови виокремлено О. О. Тараненком. З них 9 – для назв істот, серед яких парадигми із заголовними словами *дітлахи́, мідя́ни, придáни, діточкі́, дітки, люди́, молодя́та, люді́ська* вказують на назви істот-осіб, і тільки одна парадигма із заголовним словом *гу́си* позначає істот-неосіб (Тараненко, 2003, с. 141–146). Для назв неістот у знахідному відмінку множини послідовно вказано словоформу, що збігається з називним відмінком множини, для назв істот-осіб – тільки форму, тотожну родовому відмінку множини, у єдиному зразку словозміни для множинної назви свійських птахів *гу́си* в акузативі засвідчено варіантні форми: *гусе́й (гу́си)* (Тараненко, 2003, с. 142).

Автори лексикографічної праці «Граматичний словник української літературної мови. Словозміна» подають 48 парадигм для іменників *pluralia tantum*. З них у 9 парадигмах засвідчено по два заголовні іменники, що позначають відповідно неістоти та істот-осіб (*людо́ньки, дітлахи́, придáни, молодя́та, новоже́нці, люди́*), у трьох випадках – неістоти та істот-неосіб (*амніо́ти, коті́нги, ана́мнії*), і відрізняються формою акузатива: для неістот вона тотожна номінативу множини, для істот-осіб та істот-неосіб – збігається з генітивом. Окремі парадигми подано для двох назв істот-осіб (*ді́тки, ді́ти*) та двох назв істот-неосіб (*гу́си, ку́ри*), в усіх випадках форми знахідного відмінка еквівалентні формам родового множини (для категорії істот навіть маркер акузатива вказує на цю граему – *Зі*, тобто знахідний відмінок істот). Для іменника *ді́тки* характерні варіантні словоформи з різним наголосом, зокрема для родового та знахідного множини: *ді́ток, діто́к*. Крім іменникового типу відмінювання, дві парадигми одночасно з назвами неістот та істот-неосіб (*двокопи́ти, перепряжні́*) засвідчують приклади, що



відмінюються за прикметниковим типом і в акузативі мають форми, еквівалентні тільки генітиву: *двокоп'їтих, перепряжні́х* (*Граматичний словник, 2011, с. 710–711*).

У чинній редакції «Українського правопису» зазначено, що для знахідного відмінка плюральних іменників характерні словоформи, тотожні називному відмінку множини для назв неістот, «однакові з родовим відмінком (для назв людей)», «однакові з родовим і називним відмінками (для назв деяких свійських тварин): *гусе́й і гу́си, куре́й і ку́ри*» (*Український правопис, 2019, с. 132–133*).

Не викликає сумнівів презентація форм акузатива в словозмінних парадигмах множинних іменників – назв неістот. Щодо назв істот-неосіб, то для них із погляду морфологічної парадигматики варто подавати на першому місці в знахідному відмінку форми, що збігаються з родовим множини, як рекомендовані; на другому місці – форми, тотожні називному множини, як прийнятні: *коса́рики*, або *косоні́жки* (ряд (іноді підклас) павукоподібних тварин) – *коса́риків, коса́рики; косоні́жок, косоні́жки; ку́ри – куре́й, ку́ри; гу́си – гусе́й, гу́си; двійня́та 2* (дитинчата тварин) – *двійня́т, двійня́та; трійня́та 2* (дитинчата тварин) – *трійня́т, трійня́та; плазуні́ – плазуні́в, плазуні́; жу́йні – жу́йних, жу́йні* тощо. Указані словоформи характерні для майже 2 мільйонів видів тварин, класифікація яких охоплює шість основних таксонів: вид, рід, родина, ряд, клас, тип, такі лексичні одиниці мають іменниковий чи прикметниковий тип словозміни: *ну́ди* (клас морських тварин), *ребропла́ви* (тип морських справжніх багатоклітинних тварин), *променя́ки, або радіоля́рії, амніо́ти, ана́мнії, руко́ніжки, амфі́бії, коті́нги, репті́лії, ссавці́, хребе́тні, безхребе́тні, хордо́ві, павукоподі́бні, членистоно́гі, ракоподі́бні, бджоли́ні, лускокри́лі, ко́ропові, ко́пінні, хи́жі, ластоно́гі, китоподі́бні, голкошкі́рі* тощо.

У парадигмах іменників *pluralia tantum* – назв істот-осіб – необхідно в акузативі подавати і словоформи, тотожні генітиву,



і словоформи, що збігаються з називним відмінком множини з прийменником *в* (останні форми, що вживаються в конструкціях із прийменником *в* на кшталт *готувати в спаринг-партнери*, ми пропонували подавати в дужках зі знаком зірочки як рідковживані): *діти* – *дітей*, *у діти*; *дітки* – *діток*, *діто́к*, *у дітки*; *дітлахи́* – *дітлахів*, *у дітлахи́*; *дітоньки* (*дітонькі́*) – *дітоньок* (*дітоньо́к*), *у дітоньки* (*дітонькі́*); *діточки* (*діточкі́*) – *діточок* (*діточо́к*), *у діточки* (*діточкі́*); *дуліби* – *дулібів*, *у дуліби*; *кімври* – *кімврів*, *у кімври*; *пра́ві* (політична течія) – *пра́вих*, *у праві́* і под. До плюральних іменників підкатегорії істот-осіб належать лексеми на позначення людей, дітей, а також назви народів, народностей, племен (зокрема давніх), політичних, релігійних течій, угруповань, множинні міфологічні чи демонологічні номени тощо, які можуть мати іменниковий або прикметниковий тип відмінювання: *двійня́та 1*, *трійня́та 1* (про людей), *молодя́та*, *люди*, *люди́*, *люді́ська*, *людо́ньки*, *новоже́нці*, *а́нти*, *дорі́йці*, *древля́ни*, *дреговичі́*, *зли́дні* (у значенні – злі духи в східнослов'янській міфології, які приносять у дім нещастя), *ібе́ри*, *іве́ри*, *і́нки*, *ішу́тинці*, *касо́ги*, *крі́вичі*, *лангоба́рди*, *латга́ли*, *лати́ни*, *лі́ви*, *лю́тичі*, *мазовша́ни*, *мідя́ни*, *молодоту́рки*, *назаре́ї*, *о́бри*, *остго́ти*, *поліся́ни*, *прида́ни* (весільні гості з боку нареченої), *раді́мичі*, *реторома́нці*, *роді́телі*, *сі́нди*, *склаві́ни* (*склаве́ни*), *слове́ни*, *спаринг-партне́ри*, *у́личі* (*у́гличі*), *у́гри*, *угро-фі́ни* (*фіно-у́гри*), *у́мбри*, *ура́рти*, *фелья́ни* (політичне угруповання у Франції яке виникло під час Французької революції), *лі́ві* (політична течія) та інші.

Фіксувати застарілі чи унікальні словоформи у фразеологізмах варто біля словникової лексеми в граматичних лексикографічних працях чи інтернет-ресурсах, а не у взірцях словозміни, характерних для тих чи тих елементарних парадигматичних класів, наприклад: *вибиватися* (*вибитися*) **в люди**, *вийти в люди*, *на люди*, *піти в люди*, *на пси сходити* (*зійти*, *іти*, *піти* і т. ін.) тощо.



Отже, важливо не тільки виокремити елементарні парадигматичні класи тих чи тих змінних частин мови, зважаючи на засади морфологічної парадигматики, а й виявити актуальні відмінкові словоформи окремих одиниць та порядок їхньої презентації в парадигмах – зразках словозміни. Для вибору форм знахідного відмінка множинних іменників актуальним є синтагматичний чинник, важливою є маркованість лексеми графемами істот-осіб, істот-неосіб або неістот. Для лексичних одиниць на позначення істот-осіб в акузативі як рекомендовані варто подавати словоформи, тотожні тим, що вживаються в родовому відмінку множини, а також як прийнятні – особливі форми з прийменником *в*. Назви неістот *pluralia tantum* послідовно в знахідному відмінку приймають форми, однакові з називним множини. У словозмінних парадигмах найменувань плюральних істот-неосіб, тобто тварин (ссавців, птахів, земноводних, плазунів, риб, молюсків, комах, павуків, червів, паразитів, одноклітинних тощо), уже не лише свійських (доведено багатьма прикладами), в акузативі множини доцільно подавати варіантні форми, що збігаються з родовим множини (рекомендована) та називним множини (прийнятна).

Перспективу дослідження вбачаємо в подальшому вивченні на широкому фактичному матеріалі особливостей парадигматики іменника з урахуванням екстра- та інтралінгвальних чинників.

ЛІТЕРАТУРА

Граматичний словник української літературної мови. Словозміна (2011). / В. І. Критська, Т. І. Недозим, Л. В. Орлова та ін.; відп. ред. Н. Ф. Клименко. Київ : Видавничий Дім Дмитра Бураго. 760 с.

Ковтюх, С. Л. (2005) Роль синтагматичного чинника у визначенні репертуару відмінкових парадигм іменників. *Лінгвістичні студії* : зб. наук. праць / укл. : А. П. Загнітко (наук. ред.) та ін. Донецьк : ДонНУ. Вип. 13. С. 61–65.

Колібаба, Л. М. (2017). Знахідний відмінок множини в системі словозміни іменників сучасної української літературної мови. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені*



Михайла Коцюбинського. Серія : Філологія (мовознавство) : збірник наукових праць / [гол. ред. І. Я. Завальнюк]. Вінниця : ТОВ «фірма Планер». Вип. 24. С. 32–39.

Матвіяс, І. Г. (1969). Відмінювання множинних іменників. *Сучасна українська літературна мова. Морфологія* / за заг. ред. І. К. Білодіда. Київ : Наукова думка. С. 121–123.

Матвіяс, І. Г. (1974). *Іменник в українській мові*. Київ : Радянська школа. 184 с.

Словники України (2001–2023) online / В. А. Широков, І. В. Шевченко, Н. М. Сидорчук та ін. Київ : Український мовно-інформаційний фонд (ULIF). URL: <https://lcorp.ulif.org.ua/dictua/> (дата звернення: 20.11.2023).

Тараненко, О. О. (2003). *Словозміна української мови*. Nyíregyháza. 199 с.

Український правопис (2019) / Інститут мовознавства ім. О. О. Потебні НАН України; Інститут української мови НАН України. Київ : Наукова думка. 288 с.

Буряк О. Ф.

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української філології та журналістики
Центральноукраїнський державний
університет імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

РОМАН МАРІЇ МАТІОС «МАМІ»: ФЕМІНІСТИЧНИЙ ВИМІР

Довгоочікуваний новий роман Марії Матіос «Мамі» (2023) – твір про одвічну материнську муку помножену на безмір страждання через втрату найціннішого – своєї дитини. Вкотре письменниця, «від природи психолог емоцій», демонструє своє вміння «зазирнути в безодню людських станів» (Голобородько, 2008, 82).

У романі виразно простежуються риси феміністичної прози: зосередження авторської уваги на образі жінки й жіночих проблемах, відображення жіночого світосприйняття, яскраво виявлена емоційність, жіночий стиль мовлення: проза «лірико-монологічна, “нутряна”, сюжетно “нелінійна”, вся в



хитросплетіннях асоціативних розгалужень» (Забужко, 2006, с. 294), ймовірно, автобіографізм, в окремих моментах – критично-іронічне ставлення до чоловіків

Роман продовжує материнську тему, збагачуючи ряд драматичних образів, представлених в інших творах письменниці: Маріца – втілення ідеї безмежної материнської любові, яка нехтує суспільними табу, моральними нормами: намагаючись полегшити страждання свого психічно хворого сина, жінка зважується на моральний переступ («Мама Маріца – дружина Христофора Колумба»); Матронка Ілашук, яка чинить страшний передсмертний гріх, проклявши рідну доньку («Солодка Даруся»); Теофіла, що народжує позашлюбних близнюків і смиренно чекає покарання від чоловіка, що повернувся з війни («Майже ніколи не навпаки»); майбутня мати, яка разом із коханим перебуває на межі смерті, переховується в повстанському бункері (новела «Прощай мене» зі збірки «Нація»); мати у своїх мріях Петруня, 15-річною віддана за вдвічі старшого чоловіка, не здатного зачати дитину, жінка, яка свій нереалізований інстинкт виявляє на самоті «годуєчи груддю» «дитину», зроблену із яблука й сорочки сусідського юного Дмитрика – грішного кохання нещасної («Майже ніколи не навпаки»); покарана безпліддям й зрадою чоловіка Софія (новела «Апокаліпсис» зі збірки «Нація») і т. д..

Роман «Мами́» порушує ключову проблему жіночого буття «мати і дитина», адже материнство – запрограмована природою сфера реалізації жінки. Ця проблема набуває багатогранної фактурності у взаємозв'язку з іншими проблемами: «життя і смерть», «суспільний статус матері», що конкретизується у варіанті «ставлення суспільства до матері загиблого на війні сина», проблема самотності, проблема реалізації жінки.

Емоційно-настроевим камертоном, що налаштовує на сповідальний, інтимний тон оповіді, є присвята: *«Пам'яті мого єдиного сина Назарія, пам'яті всіх синів, кого не дочекалися їхні*



матері, а також бездонній силі материнської любові і страждання» (Матіос, 2023, с. 5).

Через присвяту увиразнюється й автобіографізм як ознака феміністичної прози (у цьому випадку доречно говорити про психологічний автобіографізм): у 2019 році Марія Матіос втратила свого єдиного 35-річного сина.

Твір наснажений пронизливим, буквально фізично відчутним драматизмом. У «драмі на шість дій» (Матіос, 2023, с. 3) (саме таке авторське жанровизначення твору в підзаголовку) втілено наскрізний психологічний сюжет – переживання матір'ю смерті своєї дитини. Зображено особисті апокаліпсиси у свідомості п'яти героїнь, кожній із яких присвячений окремий розділ роману: «Мама Марія» (Україна. Тепер уже завжди), «Мама Веронця» (Україна. 2015), «Мама Михайлина» (Україна. В часі і між 1953 і 2015 роками), «Мама Сидонія» (Україна), «Мама Мамая».

Додаткове маркування розділів засвідчує авторське прагнення акцентувати фатальну залежність долі людини від історії – наскрізну ідею творчості Марії Матіос. Образ історії-колісниці, яка безжалісно вбиває, руйнує, травмує, присутній і в цьому романі. Історичні події – джерело індивідуальних драм у контексті глобальної драми одвічного виборювання України права на існування, права на свободу.

Як завжди, М. Матіос вкладає в уста своїх героїнь філософські сентенції, що стверджують «пуповинний» зв'язок індивіда й історії: *«Ти думаєш, Веронцю, людина живе від народження до смерті? Ага! Від війни до війни живе людина, я тобі скажу, і лиш потому до смерті»* (Матіос, 2023, с. 31),

Війна осмислюється письменницею як апогей світового абсурду: *«Що з людьми у цьому світі робиться? І що зі світом робиться, люди?!»* (Матіос, 2023, с. 98).

Завершальний емоційний акорд у творі – так звана шоста дія, розміщена після прозової частини тексту, «Пієта» (*«Коли зустрічаєш жінку у траурній хустці»*). Це – поезія-благання:



«Люди! / Мовчазні й говірливі / Жалісливі і добрі / Плаксиві й тверді! / Не лізьте їй у душу / Стуліть свої пуски / Вступіть мовчки дорогу / Дайте побути їй зі своїм горем / наодинці / як зі своїм сином» (Матіос, 2023, с. 283), поезія-застереження: *«І просіть Бога / Бо завтра це може бути з вами...»* (Матіос, 2023, с. 283).

У цій останній дії згорьована мати виходить на позачасову і позапросторову суспільну авансцену: через алюзію, продуковану заголовком «Піета» актуалізується тема оплакування Богоматір'ю Ісуса Христа. Вибудовуючи асоціативний зв'язок із назвою першого розділу (першої дії драми) «Мама Марія», письменниця возвеличує, підносить образ матері до біблійного рівня. Таким чином виникає алюзійне художнє обрамлення.

М. Матіос не зраджує своєму стилю, доводить «інтонаційні, настроєві реєстри до максимуму, до найдраматичніших нот напруги. І саме на психологічних говерлах, ельбрусах, еверестах тримаються художньо найсильніші, найсокровенніші її тексти» (Голобородько, 2008, 82).

Художній простір роману – це простір *«скорботи матері безмежної»* (Матіос, 2023, с. 283), простір материнської душі, яка має сакральний, *«нерозривний зв'язок від народження»* (Матіос, 2023, с. 11) зі своєю дитиною навіть після її смерті.

Психологічний сюжет відтворює кардіограму материнського серця, що переживає втрату дитини, нюансово відображаючи спектр почуттів, емоцій, станів жінки.

Письменниця розкриває психологію матері в екстремальній ситуації: «небесна» Марія (спілкується із сином у трансцендентному вимірі), сплакана Веронця, спустошена Михайлина, сильна Сидонія – образи жінок, які мають спільне горе втрати дитини, *«невиліковний біль, що не попускається тебе ні вдень, ні вночі... роками?!»* (Матіос, 2023, с. 84), хоч і переживають його по-різному, – в сукупності творять багатовимірний образ матері. Цей узагальнений портрет Матері



органічно доповнюється образом Мамаї, котра ніколи не народжувала, але в якій потужно виявляється материнський інстинкт (опікується котом). У такий спосіб увиразнюється ідея материнства як іманентної ознаки жінки.

Для відтворення інтимних, сокровенних думок, почуттів жіночих переживань авторка використовує переважно внутрішнє мовлення. Наприклад, зворушливий спогад Михайлини про те, як вона насолоджувалася своїм пізнім, таким бажаним материнством, як переповнювала її любов до сина: *«О, вона так любила притискати своє маленьке дитячко до себе, що подеколи боялася задушити його з любови й безконечної ніжності!»* (Матіос, 2023, с. 43).

Рідше письменниця послуговується уявним діалогом матері із сином: *«Своїми чистими очима щоразу питає одне і те ж: мамо, що ти тут робиш?! ...Та, навіть вдихнувши, я не маю відповіді на це, Синку. ...Бачиш, Синку... я тут нікому не заважаю, і мені не заважає ніхто»* (Матіос, 2023, с. 14–15).

Уявний діалог виводить оповідь у трансцендентну площину, відтворюючи вражаючу нерозривну єдність матері зі своїм дітям, коли те вже в засвітах.

Центр материнського всесвіту – її дитина, жива чи мертва, тому весь навколишній світ досягається жінкою через призму зв'язку із нею. Саме цю властивість жіночого світосприйняття відображає асоціативність оповіді: *«...прилітає Білий Голуб. ... а далі тихо, перевальцем, чеберяє від мене до Тебе. Ну, точно так, як чеберяв Ти, коли брався ходити»* (Матіос, 2023, с. 15).

У своєму романі Марія Матіос глибинно осягає вияви колективного жіночого, материнського свідомого і підсвідомого, *«бо всі матері на всьому світі однакові»* (Матіос, 2023, с. 170).

Драма на шість дій М. Матіос «Мамі» – оригінальний зразок феміністичної прози, в якому втілено в драматичному ключі «вічний» мотив безмежної любові матері до дитини. Актуальність роману увиразнюється, безперечно, зображенням історичного контексту – АТО, сучасна російсько-українська



війна, але насамперед – емоційною суголосністю з почуттями й переживаннями сучасних матерів.

ЛІТЕРАТУРА

Голобородько, Я. (2008). Соціумний інтер'єр чи психологічний дизайн? (художні дилеми Марії Матіос). *Слово і Час*, 12, 81–85.

Забужко, О. (2006). Прощання з імперією: кілька штрихів до одного портрета. (3 вид., доп., с. 267–307). В О. Забужко. *Хроніки від Фортінбраса*. Вибрана есеїстика. Факт.

Матіос, М. (2023). *Мамі. Драма на шість дій*. Київ: А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА.

Демешко І. М.

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української філології та журналістики
Центральноукраїнський державний
університет імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

ВІДДІЄСЛІВНІ ПОХІДНІ В ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНОМУ ДИСКУРСІ: ЛЕКСИКО-СЛОВОТВІРНИЙ АСПЕКТ

У сучасних лінгвістичних розвідках євроінтеграційний дискурс розглядається в семантичному (Кравченко, 2010, с. 61–65), перекладознавчому (Кравець, 2016, с. 61–64), лінгвопрагматичному, ономазіологічному (Кривенко, 2017, с. 116–120) аспектах. Тип дискурсу перебуває в каузальних відношеннях з процесами та наслідками європейської інтеграції. Актуальність теми зумовлена комплексним вивченням питань євроінтеграції України в наукових та публіцистичних текстах у лексико-словотвірному аспекті. У наукових та публіцистичних текстах, присвячених євроінтеграційним процесам України, активно використовуються віддієслівні похідні субстантивного та ад'єктивного блоків на позначення предметних дій, процесів, абстрактних понять, назв осіб, ознак, що відображають процеси інтелектуалізації мови.



Мета розвідки – проаналізувати лексико-дериваційні маркери девербативів євроінтеграційного дискурсу в українськомовних наукових публіцистичних текстах соціогуманітарного та правого спрямування. Досягнення поставленої мети передбачає розв’язання таких завдань: 1) з’ясувати лексико-словотвірні особливості віддієслівних дериватів на основі текстів, присвячених євроінтеграційним процесам; 2) проаналізувати функції віддієслівних дериватів у євроінтеграційному дискурсі; 3) установити специфіку стилеформувальних дериваційних маркерів у девербативах субстантивного та ад’єктивного блоків у зазначеному дискурсі інфоресурсів.

Г. Л. Кривенко зазначає, що в наукових розвідках використовуються неоднозначні номінації на позначення понять відповідного дискурсу: євроінтеграційний дискурс, дискурс європейської інтеграції, дискурс про європейською інтеграцію, дискурс з питань євроінтеграції та ін. (Кривенко, 2017, с. 117), тому, крім термінологічної уніфікації, доречно визначити типологічні, лексико-словотвірні ознаки євроінтеграційного дискурсу, зокрема віддієслівні. Переосмислення актуальних питань лексико-словотвірних та морфонологічних трансформацій девербативів сприяє комплексному аналізу віддієслівних дериватів і їхньої когнітивно-дискурсивної структури.

Номінації в євроінтеграційному дискурсі, крім комунікативної, виконують ідентифікувальну, інтродуктивну, екзистенційну, тематичну, інферативну, граматичну функції. Девербативи в зазначеному дискурсі вживаються в денотативному значенні, яке має свою внутрішню форму, і свою «тему» і «рему». Для екзистенційної похідної характерна широка семантика, а для ідентифікувальної – індивідуальні ознаки. Кореферентність визначається мовними засобами, семантичною різноплановістю, установленням омосемічних відношень між компонентами в медіатексті. Суть предикатної – позначення й



оцінка дій, процесів, станів у певному дискурсі. Граматичні – морфологічні та предикатні, суть морфологічних полягає в реалізації граматичних категорій, предикатних – у позначенні й оцінці дій, процесів, станів у певному дискурсі: *«Вступ України до ЄС. Шлях до **набуття** статусу кандидата. Україна передала ЄС заповнену другу частину **опитувальника**, необхідну для **отримання** статусу кандидата на членство в ЄС». «Європейська **інтеграція** України – це процес зближення України з Європейським Союзом як на рівні законів, так і на рівні правил та звичаїв, що існують у суспільстві», «**окупація** частини території». Девербатив **інтеграція** виконує стилетвірну функцію дериваційного маркера опредметненої ситуації та згорнутої граматичної категорії предикативності, що потребує контекстуального уточнення.*

Характерно, що морфонологічно- та стилеформувальні дериваційні маркери в девербативах субстантивного блоку – це питомі суфікси *-н'н'-, -т'т'-, -ник, -ик, -Ø, -Ø(а), -к(а), -ість, -івл-* та іншомовного походження такі, як *-аці/ї/-*. Похідні мають транспозиційне словотвірне значення і характерні для наукового стилю зі словотвірним значенням «опредметнена дія», «абстрактне поняття», «назва особи»: *«Міжнародний фонд «Відродження»». «Інформаційно-аналітична система для моніторингу **виконання Угоди** про асоціацію на постійній основі». «У режимі реального часу дозволяє відстежити прогрес виконання завдань у 24-х сферах суспільного **життя**, які охоплює Угода про асоціацію, та демонструє, від кого в конкретний момент залежить виконання кожного **завдання**». «**Заступник керівника** Офісу Президента України». «Кампанія EUКраїна здійснюється за підтримки Представництва Європейського Союзу в Україні». Набувають продуктивності фемінитиви із формантом *-ниц'/-*: *«...заступниця Міністра закордонних справ Чорногорії»*. Кількісно найпродуктивніший словотвірний тип віддієслівних*



похідних субстантивної зони на **-н'н'-** із словотвірним значенням «опредметнена дія»: **зібрання, обладнання, придбання, питання; транспортне сполучення, створення, надання військової допомоги, забезпечення експорту, розв'язання війни, падіння української економіки. «Його головна мета – пропонувати рішення найгостріших питань, пов'язаних із процесом вступу»; -ість** зі словотвірним значенням «абстрактне поняття»: **відповідність, можливість; -ок: розвиток мережі TEN-T; -івл-: зона вільної торгівлі; -к(а): підготовка, перевалка вантажів, пересадка суден, заявка.** У медіаресурсах використовуються віддієслівні похідні з прозорою словотвірною структурою. Композитні утворення переважно з другим дієслівним компонентом: **енергоносії, вантажопідйомність.** Словотвірний тип девербативів, утворених способом нульової суфіксації з транспозитивним словотвірним значенням (СЗ) «місце дії», «результат дії», залишається досить продуктивним у медіатекстах про євроінтеграцію: **зустріч, санкційні заходи, вплив, втрати, виступ, відбір, відповідь, зустріч, розбудова, перешкода, політико-дипломатичний тиск, міжнародна донорська допомога.**

Високої продуктивності набуває словотвірна модель Vb + **-н'н'-, -ен'н'-:** **врегулювання, засудження війни, заохочення, створення, використання наявного арсеналу, зростання, міграційне навантаження (перенавантаження), положення, запровадження, соціологічні дослідження.** Це переважно віддієслівні деривати з транспозиційним значенням «опредметнена дія». Девербативи на **-ість** утворюють деривати абстрагованої дії: **незалежність, різна спроможність** країн протистояти зовнішнім впливам і кризам. Меншій продуктивності набувають деривати із питомими суфіксами **-ок, -к-, -цтв-, -ець; -аці/ї/-:** **розвиток, міжнародна підтримка, поставка, виробництво, біженець, організація, реалізація, уніфікація, координація.** «...проектний



документ передбачає **ізоляцію** росії на міжнародному рівні, **притягнення** представників рф до відповідальності за **скоєні в Україні злочини**. «...мільйони людей стали внутрішніми **переселенцями**». «Політика москви на європейському напрямі набула більш агресивного ворожого характеру, вона **зорієнтована на формування** впливового проросійського лобі в європейському істеблішменті, **підтримку** відцентрових процесів в ЄС, **дискредитацію і розмивання** базових європейських цінностей, **дезорієнтацію** громадської думки, **інспірування** розбіжностей між європейськими державами» (Національна безпека і оборона, №1–2, 2022, с. 8). Непродуктивність девербативів ад'єктивного блоку на **-н-, -ен-** зумовлена стилістично: **домінувальний, узгоджена уніфікація** параметрів, **підхідні** канали, **неприхований ядерний шантаж**. Девербативи характеризуються контекстуальною залежністю і відповідними синтаксичними відношеннями та конкретизуються в контекстуальному уточненні. Через семантичну насиченість похідного відбувається розширення обсягу поняття «євроінтеграційний дискурс», тому це словосполучення набуває узагальненого значення.

Таким чином, девербативи субстантивного блоку з абстрактним значенням, що виражають предметнені дії, стани, процеси, становлять специфічну ономасіологічну категорію. Використання девербативів сприяє раціонально семантичному структуруванню тексту. Віддієслівні похідні конкретизуються в контексті. Словотвірні ресурси – дієвий засіб лінійної прогресії контексту з послідовною тематизацією в конкретній мотиваційній структурно-семантичній фазі розгортання. Дериваційні засоби використовуються в євроінтеграційному дискурсі з певним ступенем узагальнення. Словотвірна мотивація забезпечує розгортання теми, розвиток подій, структурно-семантичне навантаження наукового чи публіцистичного текстів. В українськомовних євроінтеграційних текстах представлено продуктивні типи девербативів



субстантивного, вербативного та ад'єктивного блоків. Екзистенційні похідні можуть набувати концептуальних аналогів, що реалізуються в ономасіологічних категоріях на словотвірному та морфонологічному проміжних мовних рівнях. Форманти виконують функцію словотвірного категоризатора. Словотворення девербативів у євроінтеграційних текстах відображають тенденції демократизації та інтелектуалізації як чинники розвитку мови. Функціональне навантаження девербативів у євроінтеграційному дискурсі пояснюється врахуванням суспільних потреб у номінації опредметнених дій, процесів, явищ із прагматичним спрямуванням та використанням у науковому та публіцистичному стилях. У дискурсах медіаресурсів простежується позиція громадськості. Перспектива подальших досліджень полягає у подальшому вивченні лексико-словотвірних інновацій української мови новітнього періоду. Відповідний дискурс сприяє розширенню екстенсіоналу, у контексті виражає семантичну структуру, реалізує номінативне та стилістичне навантаження.

ЛІТЕРАТУРА

Кравець, К.Ю. (2016). Англomовні аббревіатури в контексті євроінтеграції України та способи їх перекладу українською мовою. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2 (84). 61–64.

Кравченко, В. (2010). Концепт ЄВРОПА як семантичний актант у сучасному євроінтеграційному дискурсі. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]*. Серія: Філологічні науки. Випуск 89 (3). 61–65.

Кривенко, Г.Л. (2017). Євроінтеграційний дискурс: проблеми номінації та термінологізації. *Науковий вісник ДДПУ імені І. Франка*. Серія: Філологічні науки. Мовознавство. Том 1. № 8. 116–120.



Крижанівська О. І.

*кандидат філологічних наук, професор,
професор кафедри української філології та журналістики
Центральноукраїнський державний
університет імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

ПРАСЛОВ'ЯНСЬКА ФОНЕТИЧНА СПАДЩИНА В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

Усі нинішні слов'янські мови успадкували від мови-основи її фонетичну систему, яка на час розпаду спільнослов'янського мовного континіуму близько V-VI ст. н.е. мала 11 голосних і 20 приголосних фонем (порівняймо з сучасною українською мовою, де 6 голосних і 38 приголосних). В українській мові не просто зменшилася кількість голосних (зникли носові *ǫ/ǫ̃*, *ǣ/ǣ̃*; редуковані; *ять/ie̯*; *И* та *Ь*), а й з'явилися нові (середньо-високий *И*, *І*) та збільшилася система приголосних передусім через формування підсистеми м'яких, появи глоткового *Г*, запозиченого *Ф*, хоч майже втратився проривний *г* тощо. Гармонійне поєднання успадкованого з прамови з новим, власне українським, й сформувало нашу самотутню фонетико-фонологічну систему (Царук, 1998, с. 127-139).

Українська мова зберегла старі праслов'янські фонemi *А*, *О*, *У*, *Е*, хоч не в усіх позиціях або в незмінності. Так, наприклад, у найдавніших спільнослов'янських словах фонemi */a/* та */e/* зовсім не вживалися в абсолютному початку слова: перед ними ще в найдавніші часи виник приставний *Й*: *ягня*, *яма*, *~сть*, а в займенникових словах *н*. Останній втратили практично всі мови, а *Й* – тільки болгарська.

Разом з тим, в українській мові наприкінці протоукраїнського періоду з'явився новий */a/* на місці носового */e̯/*. Спочатку він звучав як обнижений */ä/* переднього ряду в позиції після м'яких чи пом'якшених, а з часом його палатальна можливість реалізувалася в окремому звукові */j/* і він артикуляційно пересунувся в область заднього ряду низького



піднесення: пать – п[ä]ть – п[ja]ть. Саме такий /а/ маємо в словах *м'ята, м'ясо, зім'яти, п'ятірка*.

Голосні /о/ та /у/ зберегли свої найдавніші сполучувальні ознаки: вони могли починати слово і вживатися після приголосних. Правда /о/ в давніх словах не поєднувалася з пом'якшеними та /й/. Для сучасної української мови ця пересторога втрачена. Пригадаймо, *лЬОн, до нЬОго, йОго, копіЙок*. Але це результат пізніших часів: поява нового (тобто це не праслов'янський!) О на місці Е вже в українські часи після шиплячих чи Й перед постійно твердими чи, в небагатьох словах (*сльоза, льон*), на місці О з Е, що походить з Ї: *слЬза – с/л'/Еза – слЬОза*. За рахунок зміни початкового /je/ в /О/ в протоукраїнські часи в невеликій кількості праслов'янських лексем постала теж початкова /О/: *осінь – [je]сень, олень – [je]лень, один – [je]динь*. Таку ж маємо в помітній групі власних чоловічих та жіночих імен, які заповнили український антропонімний простір після християнізації України-Руси: *Олена, Остап, Овсій*.

Фонема /О/ нині належить до багатоджерельних за походженням: якщо в праслов'янських словах вона виникла в результаті часокількісного вирівнювання коротких А та О чи монофтонгізації дифтонгів, то зараз палітра її породжень набагато ширша:

1. Праслов'янська (*нОга, частО, кОваль*).
2. Протоукраїнська на місці початкового *je в слов'янських (*Ожина*) та запозичених словах (*Овсій, Олена*).
3. Протоукраїнська в повноголосих формах (*мОлОко, порОх, борОда*)
4. Українська на місці сильного Ъ (*мОх, рОт*).
5. Українська на місці Е після шиплячих та Й перед наступним споконвічно твердим (*шОлом, йОго*).
6. Українська на місці А в запозиченнях (*Олександр, Олексій*).
7. Приставна перед сонорними: (*Овруч, олжа*).



8. Вставна **О** між будь-яким приголосним і сонорним, після якого занепав зредукований: *свекОр, сосОн*.

Фонема /y/ не може похвалитися такою великою джерельною базою, але в протоукраїнський період все ж з'явилася нова /y/ на місці носового ж [Q] в результаті спонтанного процесу деназалізації: *джбъ – дУб, ржка – рУка, можж – можУ*.

Разом з тим, зменшилась кількість початкових **О**, **У** через появу протетичних **В**, **Г**: прсл. *оулиця* – укр. *Вулиця*, прсл. *ухо* – укр. *Вухо, острый* – укр. *Гострий*.

У новозакритих складах праслов'янські **О** та **Е** перейшли в **І**, спричинивши характерне для української мови чергування **О**, **Е** з **/і/**, ставши вагомим джерелом українського ікавізму: *вОзъ – вІз, стОлъ – стІл, рЕчь – рІч*.

На письмі фонема /О/ передавалася літерою **О** (онъ, що передавала й числове значення 70), а фонема /У/ - диграфом **УО** (оунъ з числовим значенням 400): *око, мо~го, уохо*.

Правда, писемними пам'ятками фіксується ще з XI ст. зрідка, а в середньоукраїнські часи досить часто передача фонemi /o/ літерою **ОУ** або **У** :у Збірнику Святослава 1073 р. – *оузлюбѣ*, Євангеліє Верк. XIV ст. *своуемоу*, у Крехівському апостолі 1560тр. – *дупущали* тощо. Ймовірно, що так на письмі відбивалася ортоепічна практика наближення ненаголошеного [o] до [y], яка характерна і зараз південно-західним говорам як сильне укання, а літературній мові властиве помірне укання, яке віддзеркалює південно-східну вимову [o] перед складом із наголошеним [y] чи [i] : *зозуля, союз, собі, ослін*. Але про графічне відбиття укання можна говорити тільки в названій позиції. Насправді на місці **О** в писемних пам'ятках **У** трапляється часто, наприклад, в новозакритих складах, де в сучасній літературній мові маємо звук [i], а тому важко навіть гіпотетично визначити, який з континуантів етимологічного **О** тут позначено.



Хоч в багатьох праслов'янських словах у відкритих складах збережено спільну для всіх народів цієї мовної групи фонему /e/, яка виникла на місці давнього звуку /ě/: *мЕд*, *рЕчі*, *осЕні* – але з'явилися й пізніші за походженням /e/:

/Е/ - 1. У повноголосих протоукраїнських й українських (друге повноголосся) формах ЕРЕ, ЕЛЕ : *берЕг*, *зелЕний*, *черЕн*; *терЕн*.

2. На місці сильного Ъ : *пЕнь*, *дЕнь*.

3. Вставний Е між будь-яким приголосним і сонорним, після якого занепав зредукований: *журавЕль*, *вітЕр*, *земЕль*.

У найдавніших писемних пам'ятках фонема /Е/ передавалася літерами Е – есть (числове значення - 5), та ~.

Оскільки в ненаголошеній позиції звуки [e] та [и] зближуються у вимові, то з найдавніших писемних часів знаходимо сплутування у текстах літер Е та И, що відбиває фонетичне написання: *оучитИля* (Зб. Святослава 1076 р.), *ожИнися* (Єв. Верк. XI ст.), *мЕтрополит* (Пересторога, поч. ХУІІ ст.), *мИнн* (І.Котляревський, «Енеїда», 1798 р.). У сучасній українській літературній мові передача ненаголошених [e] та [и] закріплена низкою усталених орфографічних норм (Український правопис, 2019, с.11).

Як бачимо, успадковані прамовні фонemi не збережено в незмінному вигляді українською мовою, а натомість навантаження на них зросло через появу таких же фонem у пізніші періоди вже самостійного розвитку нашої мови.

Інші ж найдавніші голосні фонemi було втрачено чи модифіковано на українському мовному ґрунті. Це ще більше віддалило нашу мову від інших слов'янських, формуючи її неповторний фонетичний лад.

ЛІТЕРАТУРА

Український Правопис (2019). *Український Правопис*. Наукова думка.

Царук, Олександр (1998). *Українська мова серед інших слов'янських: етнологічні та граматичні параметри*. «Наука і освіта».



Ранюк О. П.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри слов'янської філології
Хмельницький національний університет
(Хмельницький, Україна)*

Смик Я. С.

*здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Хмельницький національний університет
(Хмельницький, Україна)*

ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ОДИНИЦІ З КОМПОНЕНТОМ «ФРУКТИ» ТА «ЯГОДИ» У ПОЛЬСЬКІЙ МОВІ

Фразеологічні одиниці завжди були цінним джерелом знань про культуру, менталітет і життя народу. У фразеологізмах знаходимо відображення звичаїв, традицій, вірувань, міфологічних уявлень, певних рис носіїв мови тощо. Культурна інформація отримує вербальне вираження в лексиці і фразеології.

Фразеологія останнім часом стає традиційною темою досліджень багатьох лінгвістів (Б. Антоненко-Давидович, С. Бомба, Л. Булаховський, О. Демська, Ж. Колоїз, А. Левицький, П. Мюлднер-Нецковський, А. Пайджінська, С. Скорупка, Л. Супрун, В. Ужченко). Фразеологічні одиниці (далі – ФО) фіксують і передають культурний потенціал народу: культурні установки, стереотипи, архетипи, висловлюючи своєрідність нації. Фразеологічні одиниці з гастрономічним компонентом є об'єктом розвідки в теоретико-практичних напрацюваннях на матеріалі різних мов. Проте, незважаючи на значну кількість досліджень у сфері фразеології, дослідження ФО з компонентом «фрукти» та «ягоди» в польській мові недостатньо досліджені, що й зумовлює *актуальність* обраної теми.

Мета проведеного нами дослідження – проаналізувати семантичні особливості фразеологізмів польської мови з компонентами «фрукти», «ягоди».



Важливо підкреслити, що ФО, в складі яких є фрукти, ягоди аналізуються здебільшого дослідниками в межах, фразеологізмів з гастрономічним компонентом, тобто таких, які стосуються інгредієнтів – відомості про інгредієнти про продукти та рецепти, а також назви, зв'язаних з приготуванням їжі. Це не дивно, адже як зазначав засновник школи структуралізму Клод Леві-Створс: *«Людство починається з кухні»*. Окрім цього, він зазначав, що ранній перехід від природи до культури відбувається в процесі приготування їжі. Навколишній світ людина сприймає через призму мови, тому гастрономічний код є певним елементом матеріальної культури, де найбільше збережені традиційні риси та уявлення народу про свою національну специфіку, і, водночас, він швидше від інших кодів піддається запозиченню, варіаціям, модифікаціям та інноваціям.

Значна кількість фразеологізмів з гастрономічним компонентом в польській мові підтверджують, що фрукти та ягоди були присутні і на польських столах, що, як описують історики, часто надходили з домашніх фруктових садів, а в деяких багатих будинках – також із палацових оранжерей (Molik 1999, s. 254). Найчастіше у ФО польської мови згадано фрукти: яблука, горіхи, сливи і груші, рідше з'являються назви екзотичних фруктів, наприклад, ананас, лимон, а також використовується поняття «ягода» як загальна назва.

У Польщі з давніх часів охоче споживали ягоди, які, за словами Яна Станіслава Бистроня, «їли сирими або обробленими» (Bystron 1994, s. 469). У фразеологізмах часто підкреслюють малий розмір цих продуктів, що дає можливість їх легко з'їсти, наприклад, *jak jagódkę połknąć*. У ФО з компонентом «jagoda» є також застереження щодо псування, яке легко передається з одного плоду на інший, *zgniła jagoda zdrową rozgnoi jagodę*. Позитивна оцінка ягід є основою кількох фразеологізмів, що підкреслюють красу, *piękny jak jagoda; rumiany jak jagoda; policzki, usta jak jagody; dziewczyna-jagoda*.



ЛІТЕРАТУРА

Bystroń J. S. (1994). *Dzieje obyczajów w dawnej Polsce. Wiek XVI–XVIII*, t. 2. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Molik W. (1999). *Życie codzienne ziemiaństwa w Wielkopolsce w XIX i na początku XX wieku. Kultura materialna*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.

Samadova A. (2020). Funkcjonowanie polskich i ukraińskich frazeologizmów z komponentem nazywającym jedzenie w tekstach publicystycznych (ujęcie kontrastywne). URL: <https://journals.oa.edu.ua/Philology/article/download/2952/2713>

Słownik frazeologiczny współczesnej polszczyzny. (2002). Red. S. Bąba, J. Liberek. Wydawnictwo: P.W.N. 1096 s.

Бойко В. В.

*аспірантка кафедри української
філології та журналістики
Центральноукраїнський державний
університет імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

ВПЛИВ МІКРОСОЦІАЛЬНОГО ОТОЧЕННЯ НА СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ТОДОСЯ ОСЬМАЧКИ

Усебічному дослідженню життєпису та творчої спадщини Тодося Осьмачки присвячено низку наукових праць, зокрема Барчан В. В. «Творчість Теодосія Осьмачки в контексті стилевих та філософських вимірів XX століття», Біляїв В. І. «Спогади про Т. Осьмачку», Зборовської Н. В. «Танцююча зірка Тодося Осьмачки», Коваленко В. М. «Русалко з Куцівських ярів», Колошук Н. Г. «Поезія Тодося Осьмачки: символізм чи експресіонізм», Лавріненко Ю. А. «Неподоланий поет», Маринкевич С. М. «Стильові домінанти поезії Тодося Осьмачки», Піскун О. Ю. «Письменник і тоталітаризм. Психоаналітична інтерпретація прози Тодося Осьмачки», Скорський М. А. «Тодось Осьмачка. Життя і творчість», Слабошпицький М. Ф. «Поет із пекла» та ін.



В основі психопоетикальної технології лежить досягнення психічних інтенції особистості митця: його свідомих, підсвідомих і несвідомих особливостей, закодovаних у текстах. Особливо цінним для характеристики динаміки становлення особистості є, на нашу думку, аналіз дитинства письменника, зокрема його мікросоціального оточення – сім'ї. Психоаналітичні роздуми про вплив родини на становлення творчої особистості Тодося Осьмачки простежуємо в дисертації О. Піскун «Письменник і тоталітаризм. Психоаналітична інтерпретація прози Тодося Осьмачки» (Піскун, 2010), однак значення порядку народження дітей у сім'ї Тодося Осьмачки ще не було окремим аспектом аналізу в літературознавстві.

У «Автобіографії» митець пише, що в його батька «було сім душ дітей» (Осьмачка, 1995, с. 19). У протоколі допиту від 1933 року митець також зазначає, що в батька було семеро дітей, «крім мене, було ще дві сестри та чотири брати» (Покальчук, 1995, с. 142). Лікарка Тодося Осьмачки М. Кейван зауважує: «Не знаю точно, скільки дітей було в родині Осьмачки. Та мусіло бути *їх хоч шестеро*, тому що крім цього, мабуть, єдиного брата, він часто згадував про сестер – старших та молодших однак і других у множині» (Кейван, 1998, с. 49) (курсив наш – В. Бойко). Однак дослідниця родоводу Осьмачок В. Коваленко уточнює, що в сім'ї було дев'ять дітей, серед яких Тодось народився третім. Через те, що «Горпина і Лукія-перша померли ще будучи немовлятами, то народження хлопчика-первістка, продовжувача роду, очевидно, було *своєрідним Божим благословенням*, вистражданим і вимоленим молодими батьками» (Коваленко, 2018, с. 79) (курсив наш – В. Бойко).

Засновник індивідуальної психології А. Адлер зазначає, що «для старших дітей характерні зазвичай консервативні риси. Вони вірять у силу, у правління та в непорушні закони. Вони схильні не сприймати деспотизм цілком відверто і без вибачень. Вони правильно ставляться до владних посад, тому що самі колись займали такі посади» (Adler, 1930, с. 131–132). Аналіз



особливостей характеру засвідчує, що Тодось Осьмачка вписується в концепцію А. Адлера, адже, за класифікацією К. Леонгарда, митець має застягаючий (ригідний) тип акцентуації, «виразними рисами якої є: правдолюбство, підозрілість, вразливість, наполегливість у досягненні цілей, честолубство тощо» (Бойко, 2021, с. 29).

А. Адлер вважає, що «першого сина часто балують, батьки чекають від нього багато чого. Його ситуація сприятлива, поки раптово не з'являється сестра. Дівчина потрапляє в оточення, де є розпечений старший брат, який вважає її люб'язною зловмисницею та бореться проти неї» (Adler, 1930, с. 132). Особливість мікросоціального оточення Тодося Осьмачки повністю підпадає під концепцію А. Адлера, оскільки сестра митця «народилася двома роками пізніше від свого талановитого брата» (Коваленко, 2018, с. 83). А. Адлер вважає, що це унікальна проблема, адже «дівчата схильні розвиватися швидше, ніж хлопці, тому ця ситуація може призвести до постійного прагнення старшого хлопчика до переваги, а у дівчинки до повсюдного почуття неповноцінності» (Adler, 1930, с. 132).

З. Фройд констатує, що «мала дитина не конче любить своїх братів і сестер, а часто вочевидь їх не любить. <<...>>. Досить часто вони поступаються ніжним почуттям, чи, радше, ховаються під ними, але вороже ставлення в переважній більшості випадків нібито з'являється раніше. Найліпше це спостерігати на дітях віком від двох з половиною до чотирьох-п'яти років, коли в них з'являється новий брат чи сестра. Здебільшого їх приймають вельми нелюб'язно» (Фройд, 1998, с. 201).

Аналіз розлогого авторського спогаду про ситуацію із сестрою у психоавтобіографічній повісті «Ротонда душогубців», а також спогади про Тодося Осьмачку сприятимуть глибокому розумінню значення сім'ї на становлення творчої особистості митця. В. Коваленко також припускає, що конфліктна сцена із



сестрою, описана автором у повісті, «мала місце в реальності» (Коваленко, 2018, с. 83).

У розділі «На станцію» головний герой Іван Брус рефлексує про те, що він «не мав такої тривкої певності, щоб однонастроєво ставитися до батька. Багато пережитків з дитинства <<...>> *все-таки написали сліди в його душі*. <<...>>. І він «згадав *найстрашніший* випадок із дитинства» (Осьмачка Ротонда, с. 58) (курсив наш – В. Бойко). Художній трансформації специфічного психічного стану страху в психоавтобіографічній повісті «Ротонда душогубців» присвячена наша окрема наукова розвідка (Бойко, 2022).

Малий Іван згадує, як молодша сестра Пріська заважала читати: «йому стало *досадно*: чого вона йому заважає» (Осьмачка, 2023, с. 59) (курсив наш – В. Бойко). Коли ж молодша сестра почала маніпулювати (перехоплювати владу старшого брата) словами «а я *скажу батькові*, що ти тільки книжечки читаєш, а вроків не вчиш» (Осьмачка, 2023, с. 59), емоційний стан Іван змінюється на вичікування: «Він зупинив читання і став чекати, що далі буде, хоч назовні показував повний вигляд читацької уваги» (Осьмачка, 2023, с. 59) (курсив наш – В. Бойко) (курсив наш – В. Бойко). Такою поведінкою старший брат ще зберігав свою владу. За концепцією А. Адлера, старша дитина до появи інших відчуває себе ніби на троні та знає про свою владу над батьками. Саме тому, за Адлером, поява другої дитини в сім'ї для первістка стає травматичним досвідом, адже «він пам'ятає свою владу в сім'ї, коли був єдиною дитиною, і вважає несправедливим бути скинутим з престолу слабшою людиною» (Adler, 1930, с. 131).

Однак після ще однієї маніпулятивної фрази сестри емоційний стан Іван змінюється: він «мовчав і вже ясно *почував*, що *роздратований* і читати не зможе, але ще удавав із себе читача і *стримував кожний рух*, що *рвався щось зробити* непроханому підглядачеві» (Осьмачка, 2023, с. 59) (курсив наш – В. Бойко). Останньою маніпулятивною фразою, яка змусила



Івана застосувати силу проти сестри та кинути ніж «у вікно, у те обличчя, що сміялось з нього» (Осьмачка, 2023, с. 59), були слова, які принизили сина перед батьком: «сестра почала вже й реготати і доводити йому його *нікчемність*: – Ти думаєш, що батько тебе послухають?» (Осьмачка, 2023, с. 59) (курсив наш – В. Бойко).

Ця ситуація закінчилась для малого Івана перевагою сестри, яку можемо прослідкувати у фразі «*батько на тобі шкуру обіб'ють* так, як ти оббиваєш на молоденькій вербичці, коли робиш свисток. Тепер начувайся... То мати тебе заперли...» (Осьмачка, 2023, с. 60) (курсив наш – В. Бойко). Опісля хлопець відчував тільки страх: «вся свідомість опинилася в ногах, повних тремтіння і того почуття, що визначають: «аж морозить» (Осьмачка, 2023, с. 61).

З. Фройд зауважує, що діти, які мають братів та сестер «ненавидить їх як своїх конкурентів, і відомо, що такі почуття, не згасаючи, часто тривають довгі роки аж до періоду статевого дозрівання, то й до пізнішого віку» (Фройд, 1998, с. 201).

Про зміну в стосунках Тодося й Лукії у старшому віці дізнаємося з мегатексту. У протоколі допиту від 1933 року письменник згадує сестру (називає її Ликерею) досить відчужено та побічно: вона «вийшла заміж за селяни Куцівки, який маючи професію водія завідує в колгоспі майстернею» (Покальчук, 1995, с. 142). На нашу думку, така відстороненість пов'язана із бажанням Тодося Степановича оберегти сестру від наслідків своєї громадянської позиції та можливої перевірки НКВС. В еміграції митець зізнається М. Кейван, що «багато завдячує своїм сестрам, у найтяжчі для себе часи, коли він переховувався від повторного ув'язнення. Вони, із справжніми сестринними серцями, укривали й годували його» (Кейван, 1998, с. 49).

Зі спогадів Лукії про Тодося, переказані її онукою Валентиною Іванівною Пантелеевою, дізнаємось, що братові таки не вдалось оберегти сестру. Лукія згадує, як у 1944 році в хату прийшли військові і цивільні «стали розпитувати: чи не



знаю я, де Осьмачка Феодосій, чи давно я його бачила. Я відповіла, що з початку війни не бачила». Нікого не знайшовши в хаті вони все-таки здійснили варварський вчинок: «Забрали перше видання «Кобзаря» Шевченка, де були всі його твори без цензури, альбом-альманах поетів «Ланки» з фотографіями Тодося Осьмачки, Миколи Хвильового, Валер'яна Підмогильного, Григорія Косинки...» (Мошенський, 2015, с. 45).

Згадуючи останню розмову з братом, який вирушав до Львова шукати однодумців (1942 рік), Лукія каже: «Отже, не повернеться, подумала я, прошепотівши молитву до Богородиці. Господи! Яка в тебе, братику, доля нещаслива. Мученик ти, мученик, як мені тебе шкода, – промовила я одними губами. Повернулася до сонця, що ховалося за обрій Лукіївки, туди на захід і услід Тодосеві перехрестила дорогу» (Мошенський, 2015, с. 45). В. Коваленко влучно підкреслює, що в цих словах і помислах «просочуються неперебутні материнсько-сестринська любов і глибинний жаль за його важку долю поета» (Коваленко, 2018, с. 83).

Отже, мегатекст уможливив виявлення особливостей мікросоціального оточення Тодося Осьмачки. Аналіз стосунків митця із на два роки молодшою сестрою Лукією на основі концепції А. Адлера дає можливість припустити, що ця ситуація зумовила прояви комплексу переваги в психоструктурі митця і художньо трансформувалося у психоавтобіографічній повісті «Ротонда душогубців». Ґрунтовне дослідження цього питання стане предметом нашої наступної наукової розвідки.

ЛІТЕРАТУРА

Бойко, В. В. (2022). Художня трансформація афекту в повісті Тодося Осьмачки «Ротонда душогубців». *Науковий журнал Львівського державного університету безпеки життєдіяльності «Львівський філологічний часопис»*. № 12, 25–30.

Бойко, В. В. (2021). Фанатична любов до правди: штрихи до психопортрету Теодосія Осьмачки. *International scientific conference «The issues of modern philology and creative methods of teaching a foreign language in the European education system»: conference proceedings* (December 28–29, 2021. Venice, Italy). Riga, Latvia : “Baltija Publishing”, 27–30.



- Кейван, М. (1998). У самотній мандрівці до вічності. *Живий Осьмачка : спогади* / упоряд. С. Козак. Детройт : «Українські вісті», 35–85.
- Коваленко, В. (2018). Русалко з Куцівських ярів. Черкаси : Видавець Ю. А. Чабаненко.
- Мошенський, С. П. (2015). Куцівський бурлака. Черкаси : «ІнтролігаТОР».
- Осьмачка, Т. (1955). Автобіографія. *Березіль*. №5–6, 19–20.
- Осьмачка, Т. (2023). Ротонда душогубців : повість. Харків : Фоліо.
- Піскун, О. Ю. (2010). Письменник і тоталітаризм. Психоеаналітична інтерпретація прози Тодося Осьмачки : монографія.
- Покальчук, В. Ф. (1955). Тодось Осьмачка (фрагмент зі спогаду). *Сучасність*. № 5, 146–147.
- Фройд, З. (1998). Вступ до психоаналізу / пер. з нім. П. Таращук. Київ : Основи.
- Adler, A. (1930). *A The Education Of Children*. Faber and Faber Ltd. London. <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.275939/mode/2up>

Голуб В. А.

*аспірант кафедри української філології
та журналістики*

*Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
м. Кропивницький, Україна*

ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ ІМПЛІЦИТНИХ СМИСЛІВ У ХУДОЖНЬОМУ ТВОРІ

Художній текст здебільшого має явно виражений змістовий шар (експліцитний) та прихований (імпліцитний). На позначення останнього в літературознавстві також використовується поняття «підтекст».

Точкою відліку для вітчизняних досліджень імпліцитності можна вважати вчення О. Потебні про внутрішню форму слова, яка може містити додаткове значення. Актуальними дослідженнями категорії імпліцитності вважаємо праці Г. Ключека (Ключек, 2007), М. Фоки (Фока, 2019).

Прихований змістовий шар тексту є вкрай важливим також у психопоетичних дослідженнях «внутрішнього світу творчої



особистості, який є найвпливовішим чинником поставання феномену художності» (Михида, 2012, с. 322).

Спираючись на визначення У. Данильцової, під поняттям «імпліцитний смисл» маємо на увазі думку, яка не висловлена автором прямо, а має бути прочитана «між рядків». Поняття імпліцитності передбачає, що певні смисли в тексті мають бути дешифровані читачем. Це потребує високого рівня взаємодії в системі «автор – твір – читач», а також певного коду, за розгадки якого прихований зміст стане явним.

У художньому творі як системі кожна деталь виконує певну функцію для реалізації художньої мети. Поверхневий змістовий шар сприймаємо на рівні візуалізації описаного, уявного відтворення зображених перипетій. Імпліцитний смисл при цьому втілюється переважно на рівні асоціацій, які виникають під час сприйняття тексту. Джерелом асоціацій можуть виступати численні художні прийоми та засоби, зокрема використання тропів (метафори, порівняння, перифрази, іронії, алегорії та ін.), композиційно-стилістичних особливостей, сюжетних та позасюжетних елементів, звернення автора до символізму та інше.

Розглянемо для прикладу етюд М. Коцюбинського «Цвіт яблуні». Етюд, за Літературознавчим словником-довідником, це первинно «твір образотворчого мистецтва, що має на меті глибше освоєння митцем зображуваної натури» (Гром'як, 2007, с. 252). Згодом термін набув поширення і в літературі, але в поєднанні саме з цим текстом він набуває особливого значення.

Підзаголовок «Етюд» окрім авторського жанрового визначення розкриває особливості світосприйняття головного героя, який навіть у критичний момент прагне запам'ятати кожен деталь, «глибше освоїти» те, що він бачить перед очима: *«Я бачу скляний уже погляд напівзакритих очей, а **мої очі, мій мозок жадібно ловлять усі деталі** страшного моменту... і все записують... І те велике ліжко з маленьким тілом, і несміливе світло раннього ранку, що обняло сіру ще хату... і*



забуту на столі, незгашену свічку, що крізь зелену умбрельку кидає мертві тони на вид дитини...» (курсив наш – Г. В.) (Коцюбинський, 1902, с. 3). Таким чином позасюжетний елемент стає одним із засобів вираження імпліцитного смислу.

Оскільки твір побудовано у форматі внутрішнього монологу, читач безпосередньо сприймає думки й почуття головного героя, але формує його психопортрет поступово. З окремих деталей усвідомлюємо, що перед нами митець ще раніше, ніж дізнаємося, що він письменник, адже головний герой уважно сприймає та відтворює у своїй свідомості деталі навколишнього світу, формулює колоритні художні образи: «Послана на кушетці й неторкана постіль особливо ріже око. За чорними вікнами лежить **світ, затоплений ніччю**, а моя **хата здається мені каютою корабля**, що пливе десь у невідомому чорному морі разом зо мною, з моєю тугою і з моїм жахом» (курсив наш – Г. В.) (Коцюбинський, 1902, с. 1). Із цього прикладу бачимо роль таких художніх засобів, як епітети та метафори для втілення імпліцитного смислу. М. Коцюбинський активно послуговується тропами, що творить особливу форму викладу – поезію в прозі.

Особливий композиційний прийом оповіді від першої особи з елементами потоку свідомості так само є джерелом прихованого смислу, позаяк відриває перед читачем внутрішній монолог, що подекуди переростає в діалог та відображає специфіку світогляду головного героя, його схильність до естетизації навколишнього світу: «Гідрохіон.., гідрохіон... гідрохіон... Чогось се слово мені вподобалося, і я повторяю його з кожним кроком і боюсь пропустити в йому якийсь склад. Воно якусь дивну полегкість робить моїм гарячим очам; вони спочивають, солодко спочивають, і перед ними починають простягатися довгі зелені луки з такою свіжою травою...» (Коцюбинський, 1902, с. 2). Із цього епізоду розуміємо філологічне світосприйняття персонажа, особливе значення слів для нього, а також деяку інертність психіки, яка легко перетікає



з одного стану в інший. Автор не описує ці особливості та не характеризує героя прямим текстом, але читач сприймає цю інформацію «між рядків», застосовуючи власні знання та асоціативне мислення.

Отже, імпліцитний смисл варто розуміти як категорію прихованого в тексті, яке має бути декодоване читачем у процесі сприйняття для цілісного усвідомлення зображеного в тексті. На матеріалі новели-етюду М. Коцюбинського «Цвіт яблуні» виявлено, що джерелами імпліцитного смислу можуть бути позасюжетні елементи (авторське визначення жанру), художні засоби (епітети та метафори), особливості композиції та стилістики.

ЛІТЕРАТУРА

Гром'як, Р. Т. (2007). Літературознавчий словник-довідник. Академія

Данильцова, У. Д. (2004). Літературознавчі терміни: словник-довідник. А.С.К.

Клочек, Г. Д. (2007). Енергія художнього слова. Кіровоград. Редакційно-видавничий відділ Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коцюбинський, М. М. (1902). Цвіт яблуні. Чернігів. https://uabook.com.ua/book/czvit-yabluni/#epub_reader_frame

Михида, С. П. (2012). Психопоетика українського модерну: Проблема реконструкції особистості письменника. Поліграф-Терція.

Фока, М. В. (2019). Поетика підтексту як літературознавча проблема. Південний архів (філологічні науки), 78, 98–102.



Дергачова О. В.

*аспірантка кафедри української
філології та журналістики*

*Науковий керівник: доктор філології **Михида С. П.**
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

МЕГАТЕКСТ ЯК КОНЦЕПТУАЛЬНА КАТЕГОРІЯ ПСИХОПОЕТИКИ

У літературознавстві та інших гуманітарних галузях знання невід'ємними елементами наукового інтересу стали психологія, пізнання душевного життя через таємниці внутрішнього світу людини. Сучасні дослідження, що акумулюють знання з літературознавства та психології, стали надзвичайно актуальними, оскільки вони розкривають глибокі механізми породження літературних творів. Розкриття внутрішніх мотивацій, емоційних станів і когнітивних процесів, які керують створенням літературних творів, допомагає краще зрозуміти природу творчості і її вплив на читачів.

Власне, на межі XX–XXI століть, в українському літературознавстві формується нова візія, яка поєднує психологізм як явище, притаманне літературі, з його мультидисциплінарністю, понятійним апаратом, складовими, визначальними рисами, та особистістю письменника. Л. Коцюбенко зауважує, що «сучасне літературознавство, спираючись на величезний досвід світового, починає зазирати й у таємниці мистецьких лабораторій українських письменників, добирається до таємниць їхніх особистостей» (Коцюбенко, 2019, с. 27).

Психопоетика аналізує вплив психологічних факторів на творчий процес та сприйняття твору. Вона досліджує, як емоції, переживання, комплекси, а також підсвідомі структури особистості автора відбиваються на тексті, надаючи йому унікальну та глибоку внутрішню значущість. Цей підхід



дозволяє розглядати літературу як не лише засіб вираження думок та ідей, але й як шлях до розуміння внутрішнього світу творця і природи мистецтва в цілому.

Психопоетика, з-поміж інших своїх завдань, ставить на меті створення психологічного портрета митця через «характеристики авторських світоглядних домінант, які перебувають у безпосередньому зв'язку з художньою тканиною» (Головій, 2015, с. 28).

Психопоетика, поєднуючи в собі категорії літературознавства, лінгвістики, психології, а також психоаналізу, наразі має свій понятійний апарат.

Одним із основних понять, які розглядаються в руслі психопоетики, є мегатекст.

Цей термін уведено С. Михидою, який зазначає, що «шлях до портрета автора-суб'єкта суспільного буття (у найширшому розумінні), автора-особистості-характеру-темпераменту, реконструкція якого дозволить наблизитися і до об'єктивації феномена митця в історії національної культури, й до концепту художності, має пролягати через мегатекст – джерельний дискурс експлікації усіх буттєвих (біографія) та психофізіологічних (психобіографія) характеристик художника слова, які формують притаманні саме йому вияви художності» (Михида, 2012, с. 20).

Метатекст розуміємо як єдність усіх текстів, породжених письменником – художніх творів, автобіографічних текстів, листів, спогадів, сповідей, в яких письменник втілює себе, свій психосвіт, лишає слід своєї особистості. Фактично метатекст – це поєднання «тексту життя» та «тексту мистецтва». Письменник, митець створює навколо себе особливу реальність, власний психосвіт, центром якого він і є, і неможливо усвідомити особистість письменника, досягнути таїну його творчого процесу, відділивши «тексти мистецтва» – художні твори – від «текстів життя» – всіх інших текстів письменника, що стосуються об'єктивної реальності, адже і ті, і ті тексти – це творіння однієї



особи, яка в силу свого таланта по-особливому бачить світ і так само по-особливому виражає своє бачення дійсності в слові.

У сучасних реаліях площина метатексту, на нашу думку, значно розширюється, адже до традиційних текстів, що його складають, долучається масив текстів, а часто – і фото та відео, які письменник репрезентує в соціальних мережах. Це можуть бути окремі пости, тексти, які стосуються різних аспектів життя – соціальних, релігійних, політичних культурних, особистих, або ж репости, оскільки вони теж певною мірою показують позицію письменника щодо різних явищ та реалій. У соціальних мережах, окрім лонгвідів, можна спостерігати своєрідну полеміку – діалоги через коментарі, і вони також можуть вважатися компонентами метатексту – адже вони створені письменником, репрезентують автентичну інформацію від першої особи, а також вибудовують зв'язок між метатекстом окремого письменника, його «текстом життя» і зовнішньою, дотичною до письменника реальністю.

На нашу думку, вся сукупність текстів письменника, репрезентованих у соціальних мережах, сприяє розширенню уявлення про його психосвіт, про механізми його творчості. Ці тексти виконують психоавтобіографічну функцію – вони віддзеркалюють психічні стани письменника, його емоції, відчуття, динаміку внутрішніх переживань, їхню інтенсивність тощо. У цих текстах можна знайти відсилки не лише до світу зовнішнього, а й до інсайтів, що показують еволюцію психосвіту митця.

Якщо ж розглядати всі тексти письменника в сукупності та сприймати їх як есплікацію психосвіту митця в текстову форму, можна не тільки побачити особливості особистості письменника, вималювати його психопортрет, а й заглибитися в процеси творчості письменника, усвідомити сам процес того, як народжується художній світ літератури.

Отже, літературознавчі студії нині активно досліджують взаємодію психології та літератури як способу розкриття



психосвіту автора через його мегатекст. Психопоетика, використовуючи методи літературознавства, лінгвістики, психології та психоаналізу, вивчає особливості творення психоструктури особистості письменника. Важливою концепцією в рамках психопоетики є ідея мегатексту, який визначається як єдність усіх текстів, породжених письменником – від художніх творів до автобіографічних записів та взаємодій у соціальних мережах. Мегатекст допомагає у створенні психологічного портрета митця, експлікуючи його біографічні, психологічні характеристики та сприйняття навколишнього світу.

Психопоетика, насамперед, розглядає мегатекст як шлях до розуміння особистості письменника та природи мистецтва. У сучасних умовах метатекст постає як не лише поєднання «тексту життя» і «тексту мистецтва», але і комплекс текстів у соціальних мережах, які розширюють уявлення про психосвіт та творчий процес письменника.

ЛІТЕРАТУРА

Головій, О. (2015). Формування біографічного методу в українському літературознавстві XIX ст. Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Філологічні науки. Літературознавство, 9, 33–39.

Коцюбенко, Л. (2019). Явище психологізму в художній літературі. Теоретична і дидактична філологія, 29. 23–31.

Михида, С. П. (2012). Психопоетика українського модерну: Проблема реконструкції особистості письменника. ПоліграфТерція.



Івашина О. О.

*аспірантка кафедри української
філології та журналістики*

*Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

АРХЕТИПНИЙ ДИСКУРС ПРОЗИ МАРІЇ МАТІОС

Широкоаспектність наукових підходів до творчого доробку Марії Матіос представлена напрацюваннями О. Підгорної (психологічні аспекти прози з погляду психоаналізу та аналітичної психології), О. Башкирової (гендерна проблематика), С. Бородіци та Л. Вашків (особливості художнього мислення), Г. Павлишин (дискурс прози Марії Матіос) та іншими. Це сприяє до поглиблення існуючих або пошуків нових методологій.

Позаяк однією з провідних якісних характеристик прози Марії Матіос є психологізм, це формує площину для досліджень психічних станів, процесів, властивостей та утворень, які можуть репрезентуватися в тих чи тих епізодах та бути ідентифікованими за допомогою психологічної термінології (Івашина, 2023, с. 272).

Це створює передумови для застосування принципу системного еkleктизму в цілісних дослідженнях мегатексту митця із застосуванням різних психологічних концепцій (класична психологія, психоаналіз, аналітична психологія, біхевіоризм тощо), що «дозволяє побачити усе багатство психічних проявів, котрі, реалізуються у творчому акті» (Михида, 2012, с. 268). Однак існує також можливість поглибленого дослідження певного матеріалу (окремого роману чи навіть епізоду) з використанням одного з підходів, зокрема – аналітичної психології.

Творчість Марії Матіос не залишає байдужими читачів та спонукає до високого рівня емпатії, тому що авторка звертається до вічних і сакральних для людської цивілізації образів: матері,



батька, дитини, сім'ї як Священного Союзу, втіленого повністю або частково, та інших. К. Г. Юнг називає їх «праобразами», які притаманні всьому людському родові та виникли разом із ним (Юнг, 2018, с. 111). На їхнє позначення швейцарський психолог вводить поняття «архетип» – частина психіки, що належить до колективного несвідомого (Юнг, 2018, с. 111), та характеризує деякі з них: Великої Матері, Мудрого Старого, Божественної Дитини та ін (Юнг, 2018). Утім, згідно з концепцією К. Г. Юнга, людська психіка складається з колективного прошарку та індивідуального, який також містить певні структурні субстанції: Его, Персону, Тінь, Аніму/Анімуса та Самість (Юнг, 2018).

Активне оприявлення образів, що є втіленням цих архетипів, на рівнях змісту та форми дозволяє інтерпретувати твори Марії Матіос із використанням юнгіанської термінології та понятійного апарату аналітичної психології, що формує архетипний дискурс дослідження прози письменниці. Такі романи, як «Солодка Даруся», «Майже ніколи не навпаки» вже ставали об'єктами архетипної критики, адже зображують численні варіації архетипів Великої Матері, Дитини, Священного шлюбу тощо (Підгорна, 2018; Башкирова, 2018).

Роман «Черевички Божої Матері» також насичений образами, що є художнім відтворенням структур індивідуального та колективного несвідомого.

Ключовою концепцією, запропонованою К. Г. Юнгом, яку можемо виявити в основі твору, є індивідуація – розвиток психологічного індивіда, його сепарація від колективної психології. Індивідуація є природньо необхідною, на фізіологічному рівні вона відбувається безумовно, але на психічному – потребує відсутності перешкод та певних зусиль особистості (Jung, 1971).

У процесі індивідуації відбувається потужна трансформація індивідуального несвідомого. М. Стайн систематизує погляди Юнга щодо етапів індивідуації та



визначає основні завдання першої половини життя як розвиток Его і Персони. Після чого виникає потреба інтеграції інших психічних складових: Тіні, Аніми/Анімуса, досягнення Самості (Stein, 1998). Однак не менш важливими є зміни, що стосуються інтеграції архетипів колективного несвідомого.

На матеріалі роману простежуємо майже всі вище зазначені психічні процеси та феномени: архетипну трансформацію та виокремлення структурних субстанцій індивідуального несвідомого.

Зважаючи на нелінійну композицію роману «Черевички Божої Матері», сприймаємо за відправну точку індивідуації спогади Іванки під час одного з походів до Дідькової Ями. В образі дівчинки втілено архетип Дитини: «Іванка ще маленька. Не має вона великої сили» (Матіос, 2022, с. 15). Вона весела, допитлива, безпосередня та продовжує зберігати тісний, містичний зв'язок з навколишнім світом, через який за допомогою прийому художнього паралелізму Марія Матіос унаочнює психічні зміни Іванки від спокою та гармонії «Чого-чого, а гір і лісів Іванка не боялася ніколи. Вона могла цілими днями скакати трав'яною кобиличкою – коником поміж радісних квітів і ламких трав» (Матіос, 2022, с. 21) до тривожності й зіткнення з тіньовими аспектами: «Тепер нічна чорнява говорить з дитиною ... потворними голосами, шумить відьомськими пасмами потоків, перегукується дзьобастими совами» (Матіос, 2022, с. 21-22).

У її індивідуальному несвідомому в цей період відбувається формування Его, яке триває протягом усього сюжету з набуттям нового досвіду, прийняттям самостійних рішень усупереч батьківській волі (сепарація). Саме це штовхає дівчинку на її «шлях героя» – спробу заволодіти силою квітки, привабити дощ чи відвести град та відчути (або ж віднайти) нарешті свою силу. Ці рішення формуються значною мірою містичним світоглядом, притаманним носієві архетипу Дитини, а також місцевими



віруваннями, які Іванка вибирає від родини та москалиці, яка стає її духовною наставницею.

Також бачимо формування Персони, що відповідає за поведінку людини в соціумі: «А тепер Іванка виросла. Тепер устидно казати хлопцям-сусідам, що їй навіть такій, уже трохи великій, усе одно поміж хмарами ходити хочеться» (Матіос, 2022, с. 18). Завдяки сприйняттю соціальних норм Іванка починає відчувати сором або гордощі, учиться брехати та приймати рішення в неоднозначних ситуаціях з урахуванням наслідків для інших.

У психоструктурі дівчинки поряд з Его виокремлюється Тінь, оскільки в процесі дорослішання вона здобуває новий досвід, частина з якого не може бути інтегрована в Его, тому витісняється, переходить у несвідомий стан, але продовжує впливати на поведінку та психосоматику. У творі на цей аспект психічного розвитку Іванки вказують домінантність художніх засобів на позначення темряви в художньому просторі лісу – дзеркалі психосвіту дівчинки – та зображення впливу психічних травм на фізичне й ментальне здоров'я через некоректне проживання негативного досвіду. Наприклад: «Якби не торішня нічна пригода (переляк від зустрічі з Петром у лісі – О. І.), не знати би їй цього гидкого страху... І не затирала би білою мукою синці на тілі після кожного падіння від чорної своєї хвороби» (Матіос, 2022, с. 52). Іванка нікому не сказала про те: «Тоді вона лише пожаліла маму» (Матіос, 2022, с. 52), тож цей страх залишився непрожитим, а хвилювання від зустрічі з чоловіком – витісненими.

Повернімося до тези К. Г. Юнга про одну з важливих умов індивідуації: «потребує відсутності перешкод та певних зусиль особистості». Іванка доклала неабияких зусиль задля свого формування, що хоч і відбувалося недостатньо гармонійно (брак уваги батьків до психічного стану дівчинки як результат їхнього власного виховання, магічний світогляд та нетрадиційна медицина), але рухалося згідно з нормативними етапами. Однак



критично травматичний досвід – пологи Хаї Рендигевички в церкві, поки її чоловіка заарештовували червоні комісари, а потім трагічна смерть жінки й дитини перед очима Іванки – приводять до деструкції індивідуального процесу. Ці події стають тригером для активізації архетипу Матері на психічному рівні, тому після проживання шоку від побаченого Іванка мобілізує всі внутрішні сили для пошуку загубленого єврейського хлопчика Елі: «Навіть коли б ходила до самої Богородиці!.. аби збила ноги до самих кісток, аби падала з голоду – але вона знайде його» (Матіос, 2022, с. 218).

Отже, архетипний дискурс у літературознавстві дозволяє розглянути художній твір із застосуванням понятійного апарату аналітичної психології. Інтерпретація архетипів індивідуального та колективного несвідомого дозволяє наблизитися до позачасового сприйняття тексту, глибинних ідей, закодованих у твір, які перебувають за межами конкретного хронотопу, але набувають особливого значення саме в ньому. Аналіз роману Марії Матіос «Черевички Божої Матері» за допомогою концепції архетипів К. Г. Юнга дозволяє розглядати сюжет як варіацію одного з етапів індивідуалізації особистості, що тимчасово збігається з фізичним розвитком (на етапі формуванні в Іванки Его, Персони, Тіні), а потім випереджує його (оприятлення архетипу Матері під дією травматичних подій). Детальний аналіз інших архетипів, представлених у творі, виокремлення національних рис індивідуалізації та зіставлення з міфологічним «шляхом героя» вибудовують перспективи подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

Башкирова, О. М. (2018). Гендерні художні моделі сучасної української романістики. Монографія. Київ : Київський ун-т ім. Б. Грінченка.

Бородица, С. В., Вашків, Л. П. (2019). Особливості новелістичного мислення Марії Матіос. Філологічний дискурс, випуск 9, 2019, 16–23 http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/16090/1/Boroditsa_Vashkiv.pdf



Івашина, О. О. (2023). Психологізм у творчості Марії Матіос: теоретичні та прикладні аспекти. *Філологічні Студії*, 29, 269–274. http://zfs-journal.uzhnu.uz.ua/archive/29/part_1/29-1_2023.pdf#page=269

Михида, С. П. (2012). Психопоетика українського модерну: Проблема реконструкції особистості письменника. *Поліграф–Терція*.

Павлишин, Г. Я. (2012). Дискурс прози Марії Матіос: автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.01.01. Чернів. нац. ун-т ім. Юрія Федьковича.

Підгорна, О. М. (2018). Архетипна структура буковинського наративу Марії Матіос (конспект роману «Солодка Даруся»). *Літератури світу: поетика, ментальність і духовність*, 2018, 11, 212–223. https://journal.kdpu.edu.ua/world_lit/article/view/2072/1917

Jung, C. G. (1971). *Psychological Types*. Routledge

Stein, M. (1998). *Jung's Map of the Soul: An Introduction*. Open Court Publishing.

Михида І. С.

*аспірант кафедри української
філології та журналістики*

*Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

ЗОБРАЖЕННЯ УКРАЇНСЬКОГО СВІТУ В РОМАНІ ІВАНА БАГРЯНОГО «ТИГРОЛОВИ»

Іван Лозов'яга, український письменник, котрий увійшов в літературу під псевдонімом Іван Багряний, залишив непроминальну спадщину, вагомість якої визначають окрім інших висока мистецька майстерність зображення пригодницько-авантюрних сцен, що приваблює читача динамікою та екзотикою представленого світу, підсилення зображених картин актуальною проблематикою, яка визначає сутність поглядів письменника, національна спрямованість, що розкриває природу його світогляду, та утвердження свободи, як принципу існування сильної особистості.

Усі зазначені аспекти глибоко занурені в природу українського, як на рівні окремої людини, так і на рівні геолокаційному. Бачимо це і в першій збірці прози «Чорні



силуети», і в розлоному масиві поезій, і в романі у віршах «Скелька», і в романах «Сад Гетсиманський» та «Людина біжить над прірвою», життєвим простором яких є власне українські землі, і в «Тигроловах», де український світ постає не географічно, а сутнісно (Михида, 2014, с. 12–25).

Переміщений художньо в сибірську тайгу цей український світ не втрачає свої привабливості, а навпаки в письменницькій оптиці набуває виразності, підкреслюються його домінанти. Дослідження цього феномену видається науково актуальним, адже в умовах російсько-української війни, він може стати призмою і мірилом цінностей, які концентрували упродовж століть українці.

Розв'язання цієї проблеми потребує з'ясування питання про причини появи українців у Сибіру, локацію і масштаби цього явища, особливості їхнього життя на час потенційного перебування там Івана Лозов'яги, котрий, за власними свідченнями, біографічними відомостями, особливостями психотипу, є прототипом головного героя роману Григорія Многогрішного.

Як свідчать історики, зокрема, Михайло Траф'як, наші співвітчизники з'явилися на Далекому сході ще у другій половині XVII століття, коли українські козаки разом із іншими мандрівниками проникали на простори Сибіру та Далекого сходу (Траф'як, 1996, с. 74–86). Як це не дивно, але поява Зеленого Клину, як зауважує Г. Ключек, певною мірою пов'язана з особою Тараса Шевченка. Перебуваючи на засланні, він познайомився в Оренбурзі з генералом Унтербергером, бував у нього дома (Ключек, 2000, с. 206–235). У розмовах із Шевченком генерал дуже високо відгукувався про хліборобський талант українців, які були переселені в Середню Азію для освоєння тамтешніх земель. Ті розмови добре запам'ятав син генерала. Пізніше, коли він став губернатором Приморського краю і коли перед ним постала необхідність організувати заселення малолюдного Примор'я, він подбав перед центральною владою



про безкоштовний перевіз переселенців з України – мав надію, що саме вони зуміють освоїти неозорі землі краю. І не помилився. У себе на батьківщині українські селяни страждали від малоземелля, і тому їх вабила перспектива отримати безкоштовні земельні наділи на Далекому Сході.

Заселення розпочалось у 1882 році. З кількох українських губерній селяни збиралися в Одесі, де вантажилися зі своїм нехитрим скарбом на пароплави – їм випадала довга і важка морська дорога через Індійський океан аж до гирла Амура. Про таку подорож у стилі думного речитативу розповідав старий Сірко - один із персонажів «Тигроловів». Якою важкою не була подорож, але українці, які добралися до місця, де вони одержали можливість працювати на землі і при цьому мати свободу, одразу організували свій побут в українському дусі: біленькі хати, доглянуті подвір'я, врожайні поля, худоба.

Кількість українців і відповідно кількість українських поселень зростала. За статистичними свідченнями у 1907 році українців у Приморському краї було 75-80% від загального населення, Приамур'я – 60-65%. Території заселені переважно українцями почали називати Зеленою Україною або Зеленим Клином.

Саме ця назва фігурує у романі Івана Багряного як місце проживання і життєдіяльності його персонажів. Майже півмільйонна громада українців Далекого Сходу представлена в романі двома родинами: Морозів і Сірків. Це ще одне покоління українців, які покинули рідний край, аби не жити під радянською владою. Старші – ще пам'ятають Україну, молодші – народилися вже там. На жаль, нині не можна говорити про їхню національну самоідентифікацію. Але очима Григорія Многогрішного, саме цей художній прийом, на думку Г. Ключека, найефективніше виявляє українськість світу, в який потрапив утікач від жорстокої тотолітарної системи. Опритомнівши (відчувається глибоке розуміння Багряним психології – стан після втрати свідомості не дозволяє людині



трансформувати побачене за якимось кутом зору – він об'єктивний), герой бачить картини, які немовбито повертають його на батьківщину, в Україну, хоча дія відбувається за тисячі кілометрів від рідного краю. «У кутку рясніли образи, королівськими рушниками прибрані, кропило з васильків за Миколою Чудотворцем. (...) Пахне васильками...». Ну а потім перед очима промайнуть козацьке сідло, ушивальник, квіти, посаджені біля побіленої хати, пасіка, невеличкий город, глечик на тину – типові аксесуари українського світу, збережені переселенцями.

І це лише зовнішні ознаки рідного для Григорія Многогрішного (читай – Івана Багряного та й усіх українців) дому. Якщо порівняти їх із майже дикою пусткою, якою був цей край до приїзду українців, розумієш наскільки сильними й вольовим є персонажі твору й ті, хто став їхніми прототипами, котрі не просто вижили, а створили для себе гідне життя, зберегли свою ідентичність. Власне вона стане предметом осягнення в наших наступних наукових студіях.

ЛІТЕРАТУРА

Клочек Г. (2000). Шкільна версія аналізу роману «Тигролови». Багряний І. Тигролови. Кіровоград. Степова Еллада.

Михида Л. (2014). Іван Багряний: таємниці творчої лабораторії. Київ. Український пріоритет.

Траф'як М. (1996). Зелений Клин. Сучасність. Київ. № 3–4.



Оцабрик О. Ю.

*аспірант кафедри української
філології та журналістики*

*Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

СИСТЕМОТВОРЧА ФУНКЦІЯ ПОРТРЕТНИХ ДЕТАЛЕЙ У ТВОРАХ ГРИГОРА ТЮТЮННИКА (На матеріалі оповідання «Оддавали Катрю»)

Лаконічність оповіді Григора Тютюнника привертає до себе увагу. Актуальним є питання розкодування «секретів» мистецтва художнього зображення словом у зовнішності людини її внутрішнього ества. Слушні спостереження щодо особливостей портретних деталей знаходимо в працях Г. Ключека, Л. Тарнашинської та інших літературознавців. Проте аналіз усього масиву досліджень свідчить про відкритість питання щодо живописання митцем героїв як певної цілісності.

Портрет у мистецтві – це «мальоване, скульптурне або фотографічне зображення обличчя людини або групи людей» (Словник української мови, 1976, с. 290). За «Літературознавчим словником-довідником» портрет у літературі визначено як «засіб характеротворення, типізації та індивідуалізації персонажа», що має виняткове значення для художнього твору, позаяк існує стійка закономірність між внутрішнім світом героя, його функцією в тексті та зовнішнім виглядом, мімікою, мовою тіла тощо (Гром'як та ін, 2007, с. 547).

Наше завдання – дослідити «методом мікроскопу» систему художньо-живописних засобів розкриття характеру героїв за допомогою портрету в оповіданні Григора Тютюнника «Оддавали Катрю». Для цього проведемо фрагментарні дослідження тих частин оповідання, де портретування є джерелом психологізації та інструментом характеротворення персонажів, що дозволить наблизитися до розуміння системотворчої функції портретних деталей як невід'ємної



складової єдиного організму «діамантового» тексту письменника.

Оповідання починається з того, що гармонію сільського життя сколихує звістка про те, що Катря, «наймолодша з трьох дочок» «хутірського лавочника Степана Безверхого», оголосила, «що виходить заміж» (Тютюнник, 2005, с. 222). Григорій Тютюнник не намагається подати вичерпні відомості про неї, не описує численних зовнішніх та внутрішніх ознак, а віддає перевагу характеротворчій портретній деталі. Колоритними за образністю та найбільш частотними виступають очі. «Недівоча печаль в очах» (Тютюнник, 2005, с. 222) передає тривогу й дискомфорт Катрі. Її емоційна нестабільність проглядається у блукаючому погляді, а надія на щастя – в посмішці: «Катря блукала поглядом <...>, замріяно усміхалася» (Тютюнник, 2005, с. 222). Вона не схожа на щасливу наречену. Заохочуючи читача до самостійного пошуку підстав для журби, письменник застосовує прийом детективного твору.

В описі дівчини Г. Тютюнник вдається до оксюморонності: «Катря була схожа на гарненьке ображене дитя з великими очима, повними дорослого смутку» (Тютюнник, 2005, с. 222). За допомогою протиставлення (дитя – дорослий смуток) письменник-живописець дає зрозуміти читачу про передчасне подорослішання героїні. Урізноманітнений вираз очей протягом твору передає спектр відтінків настроїв, майже невловиму внутрішню роботу, що вібрує в Катрі щомиті, її індивідуальні риси характеру. Під час весілля, щоб уникнути скандалу, молода «благально подивилася на батька: мовляв, я ж вас просила» (Тютюнник, 2005, с. 232).

Стан ніяковості, внутрішню невинність Катрі письменник відтворює через динаміку й спрямування погляду: «не кліпаючи, як телятко на вогонь, дивилася на свічки» (Тютюнник, 2005, с. 228). Автор не говорить про безгрішність героїні. Натомість порівняння з маленькою тваринкою розкриває прихований пласт душі, в якому



ще переважають дитинність та безжурність, а погляд на свічки підкреслює чисті, незаплямовані помисли дівчини.

Портрет доповнюється ще однією деталлю – губами, що передають хвилювання: «Очі її сяяли тихим, сором'язливим усміхом, а губи тремтіли од хвилювання» (Тютюнник, 2005, с. 230). У посмішці розкривається основна риса характеру – лагідність: «лагідно усміхнулася до нареченого» (Тютюнник, 2005, с. 233).

Портретна деталь слугує також засобом відображення внутрішніх метаморфоз героїні, яка в душі вже зарахувала себе до замужнього жіноцтва. І говорить про це характерна портретна деталь: бабина хустка: «Катря сиділа <...>, запнута по-жіночому бабиною хусткою» (Тютюнник, 2005, с. 228). Однак дівчина рада одруженню, вжита до очей лексема «сяяли» (Тютюнник, 2005, с. 230) вказує, що Катря щаслива.

Якщо зовнішність Катрі за текстом бачимо здебільшого «очима» інших персонажів, то портрет Катриного нареченого подається через призму граничної індивідуалізації. Його не можна ні з ким сплутати: «хлопець років двадцяти восьми, з миршавеньким чубчиком, зачесаним на проділ рідким гребінцем, <...> широкий у плечах, суворий з лиця, трохи пещеного й блілого» (Тютюнник, 2005, с. 223). Для увиразнення портрету письменник акцентує увагу читача на губах. Саме через цю деталь розкривається характер персонажа, вади й чесноти. Григій Тютюнник фокусується на психологічній реакції героя на свою наречену, виписує психоемоційний стан переживання ним процесу одруження: «ледь усміхнувся до Катрі» (Тютюнник, 2005, с. 231), «ледве дотягся стиснутими губами до Катриної щоки й торкнувся її» (Тютюнник, 2005, с. 234), що вказує на стриманість і надмірний самоконтроль нареченого.

Отже, портретні деталі в оповіданні «Оддавали Катрю» використовуються як засіб для фрагментарної візуалізації персонажів, акцентування ключових рис їхньої особистості, а також відображення динаміки внутрішніх змін. За допомогою



мінімальної кількості (не більше трьох) деталей (основними за твором є очі й губи) Григор Тютюнник передає систему домінантних властивостей характерів героїв. Це спонукає читача самостійно домислювати відсутні характеротворчі елементи. Портретні деталі привертають увагу читача протягом усього оповідання, тобто систематично роблять персонажа реальним, цілісним. У цьому полягає їхня системотворча функція в оповіданні. Цей прийом – «візитна картка» й одна зі значимих ознак стилю Григора Тютюнника.

ЛІТЕРАТУРА

Гром'як, Р. Т., Ковалів, Ю. І., Теремко, В. І. (2007). Літературознавчий словник-довідник. Академія.

Клочек, Г. Д. (2007). Енергія художнього слова. Кіровоград. Редакційно-видавничий відділ Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Словник української мови: в 11 томах. (1976). Портрет. У Словнику української мови: в 11 томах. (Том 7, с. 290).

Тарнашинська, Л. Б. (2008) Презумпція доцільності: Абрис сучасної літературознавчої концептології. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія».

Тютюнник, Г. (2005). Оддавали Катрю: Вибр. твори. Київ: Пульсари.

Кучмак К. І.

*здобувачка третього (освітньо-наукового)
рівня вищої освіти*

*Науковий керівник: канд. філол. наук,
професор Ковтюх С. Л.*

*Центральноукраїнський державний
університет імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

ДО ПРОБЛЕМИ ВІДМІНЮВАННЯ УКРАЇНСЬКИХ ГІДРОНІМІВ ЧОЛОВІЧОГО РОДУ ДРУГОЇ ВІДМІНИ М'ЯКОЇ ГРУПИ

Вивчення іменникової словозміни було в центрі уваги на всіх етапах розвитку українського мовознавства. Проблеми відмінювання субстантивів, зокрема другої відміни м'якої групи,



вивчали С. П. Бевзенко, О. В. Болюх, Л. А. Булаховський, І. Р. Вихованець, А. П. Загнітко, Ю. О. Карпенко, С. Л. Ковтюх, І. Г. Матвіяс, М. Я. Плющ, С. П. Самійленко, Є. К. Тимченко, Ю. В. Шевельов та інші.

Особливості відмінкових форм власних назв водних об'єктів аналізували С. О. Вербич, О. П. Карпенко, В. В. Лучик, Л. Т. Масенко, І. В. Муромцев, Я. П. Редьква, О. С. Стрижак, З. Т. Франко, В. П. Шульгач та інші.

Морфологічну парадигматику українських гідронімів досліджено фрагментарно, насамперед не описано особливості відмінювання зазначеного класу онімів.

Отже, система словозміни українських власних назв водних об'єктів, що належать до другої відміни м'якої групи в сучасній українській літературній мові, ще не була предметом комплексного дослідження, що й зумовило вибір теми публікації.

Дослідниці С. Л. Ковтюх, О. М. Кашталян розглянули елементарні парадигматичні класи антропонімів – прізвищ осіб, які відмінюють за зразком другої відміни м'якої групи і чинники, які впливають на їхнє виділення. Для морфологічної парадигматики цієї групи прізвищ релевантними названо такі чинники: «доонімна чи допрізвищева семантика, відхилення від прогнозованих форм, залежність вибору закінчення від словотворчого суфікса чи фіналі основи, вплив наголошування на відмінкову парадигму, вибір однакової форми Кл. в. однини, уживання зв'язної форми Н. в. множини, різна графічна презентація закінчень, чергування голосних і приголосних фонем» (Ковтюх, Кашталян, 2012, с. 92).

Мета публікації – виокремити актуальні чинники, які впливають на відмінювання українських власних назв водних об'єктів другої відміни м'якої групи. Щоб реалізувати цю мету, необхідно розв'язати такі завдання: 1) з'ясувати фактори, які актуальні для морфологічної парадигматики гідронімів другої відміни м'якої групи; 2) охарактеризувати низку критеріїв, що



визначають словозмінні парадигми українських гідронімів другої відміни м'якої групи.

Мовознавиця С. Л. Ковтюх зазначає, що «більшість власних назв сучасної української мови належать до лексико-семантичного розряду іменників, підпорядковуючись загальним граматичним закономірностям розвитку й функціонування цієї частини мови. Граматика – відносно замкнута система, що відзначається консервативністю. З одного боку, їй притаманна сталість, з другого – динамічність, постійне оновлення, хоча ці зміни мають повільний, еволюційний характер» (Ковтюх, 2003, с. 100). Основні причини, які зумовлюють зміни граматичних форм: «1) тенденція до уодноманітнення й уніфікації форм; 2) тенденція до виразності форм» (Бевзенко, 1960, с. 6).

Відповідно до чинного правопису, у сучасній українській літературній мові до другої відміни м'якої групи зараховують «іменники чол. роду з кінцевим м'яким приголосним основи, ...сюди належить частина іменників на **-ар, -ир**, які в однині мають наголос на корені, а також іменники, у яких у похідних відмінкових формах наголос переходить з **-ар, -ир** на закінчення» (Український правопис, 2019, с. 99).

На нашу думку, для словозміни цієї групи українських власних назв водних об'єктів важливими є такі чинники: доонімна семантика; відхилення від прогнозованих форм; залежність вибору закінчення від словотворчого суфікса чи фіналі основи; вплив наголошування на відмінкову парадигму; вибір однакової форми кличного відмінка однини; чергування голосних і приголосних фонем.

На відмінювання українських власних назв водних об'єктів впливають такі граматичні категорії, як рід, число, відмінок. Характерною морфологічною ознакою українських гідронімів є наявність неповної парадигми: зазвичай відмінюються тільки в однині. Неповна словозмінна парадигма гідронімів другої відміни м'якої групи характеризується 7 відмінковими грамами.



Акцентуація є одним із головних чинників, який впливає на словозмінну парадигматику гідронімів першої відміни. На думку дослідниці С. Л. Ковтюх, «наголос у межах словозмінної парадигми має важливу функцію в комплексі з іншими чинниками, які визначають систему відмінювання іменних лексико-граматичних класів сучасної української літературної мови» (Ковтюх, 2005, с. 89).

Для гідронімів на м'яку приголосну фонему виокремлено такі акцентні парадигми:

1) переважна більшість українських гідронімів має наголошену основу у всіх відмінкових формах (у називному відмінку – *Бу́зець*, у родовому відмінку – *Бу́зи-я*, у давальному відмінку – *Бу́зи-ю*, *Бу́зи-єві*, у знахідному відмінку – *Бу́зець*, в орудному відмінку – *Бу́зи-ем*, у місцевому відмінку – *на, у (в), при, по Бу́зи-і, Бу́зи-єві, по Бу́зи-ю*, у кличному відмінку – *Бу́зи-ю*);

2) іменники з наголошеною флексією, крім називного, знахідного відмінків однини, у яких наголос на основі (у називному відмінку – *Ингуле́ць*, у родовому відмінку – *Ингульц-я́*, у давальному відмінку – *Ингульц-ю́, Ингульце́ві*, у знахідному відмінку – *Ингуле́ць*, в орудному відмінку – *Ингульц-ём*, у місцевому відмінку – *на, у (в), при, по Ингульц-і́, Ингульце́ві, по Ингульц-ю́*, у кличному відмінку – *Ингульц-ю́*).

Для словозміни гідронімів цієї групи характерні такі морфонологічні чергування:

1) /e/ з нульовою фонемою: *Бо́бринець* – *Бо́бринця*, *Іржа́вець* – *Іржа́вця*;

2) /o/ з /i/: *Чемерхо́вець* – *Чемерхі́вця*, *Око́пець* – *Окі́пця*,;

3) /i/ з /o/: *Прогні́й* – *Прогно́ю*, *Засті́й* – *Засто́ю*;

4) /i/ з /e/: *Ре́вінь* – *Ре́вєня*, *Ірпі́нь* – *Ірпеня́*;

5) /e/ з /i/: *Селе́ць* – *Сільця́*;

6) /o/ з нульовою фонемою: *Переточо́к* – *Переточка́*;

7) нерегулярне чергування /i/ з нульовою фонемою: *Ву́гіль* – *Ву́гля*.



7) тверда приголосна фонема змінюється на м'яку:
Кали́новець – Кали́нівця, Па́стовень – Па́стівня;

8) м'яка приголосна фонема змінюється на тверду в давальному, орудному та місцевому відмінках однини: у називному відмінку – *Баблихо́вець, Глибине́ць, Дуна́єць*, у давальному та місцевому відмінках – *Баблихо́вц-еві, Глибину́-еві, Дуна́йц-еві*; *на, у (в), при, по Баблихо́вц-еві, на, у (в), при, по Глибину́-еві, на, у (в), при, по Дуна́йц-еві*; в орудному відмінку – *Баблихо́вц-ем, Глибину́-ем, Дуна́йц-ем.*

Для українських власних назв водних об'єктів другої відміни м'якої групи характерне вживання паралельних форм із флексіями **-ю** та **-еві** в давальному відмінку: *А́льбинець – А́льбину́, А́льбину́-еві, Жа́бинець – Жа́бину́, Жа́бину́-еві, Лима́нець – Лима́ну́, Лима́ну́-еві.*

Варто звернути увагу, що українські власні назви водних об'єктів чоловічого роду другої відміни м'якої групи з кінцевою приголосною фонемою основи **/й/** характеризуються відмінною графічною презентацією закінчень у родовому, давальному, орудному, місцевому, кличному відмінках (у називному відмінку – *Стри́й*, у родовому відмінку – *Стри́-я*, у давальному відмінку – *Стри́-ю, Стри́-еві*, в орудному відмінку – *Стри́-ем*, у місцевому відмінку – *на, у (в), при, по Стри́-ї, Стри́-еві, Стри́-ю*, у кличному відмінку – *Стри́-ю*).

Отже, для системи словозміни українських власних назв водних об'єктів чоловічого роду другої відміни м'якої групи спільними є такі чинники: віднесеність до іменника як частини мови, родова віднесеність (маркованість категорією чоловічого роду), однотипність відмінкових флексій, неповна парадигма (наявність лише форм однини), належність до назв неістот, тотожність акцентуаційних парадигм (однаковий нерухомий наголос на основі чи на флексії у відмінкових формах однини, крім називного та знахідного відмінків), чергування голосних і приголосних фонем.



ЛІТЕРАТУРА

Бевзенко, С. П. (1960). Історична морфологія української мови (Нариси із словозміни та словотвору). Ужгород : Закарпатське обл. вид-во. 416 с.

Ковтюх, С. Л. (2003). Особливості відмінювання омонімічних онімів різних класів. Наукові записки. Серія : Мовознавство. Тернопіль : ТДПУ. Вип. I. С. 99–105

Ковтюх, С. Л. (2005). Акцентуаційний чинник як один із основних у визначенні морфологічних парадигм сучасної української мови. Наукові записки. Серія : Філологічні науки (мовознавство). Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка. Випуск 59. С. 89–106.

Ковтюх, С. Л., Кашталян, О. М. (2012). Словозмінна парадигматика українських прізвищ : монографія. Кіровоград : ПОЛІМЕД-Сервіс. 258 с.

Український правопис (2019) / Інститут мовознавства ім. О. О. Потебні НАН України; Інститут української мови НАН України. Київ : Наукова думка. 288 с.

Кирпа О. М.

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти

Науковий керівник: доктор

філологічних наук, проф. Ключек Г. Д.

Центральноукраїнський державний університет

імені Володимира Винниченка

(Кропивницький, Україна)

ВІЗУАЛЬНІСТЬ ОБРАЗНОГО СВІТУ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА ТА МЕТОДИ ЙОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Питання мистецтва живописання словом завжди привертає до себе багато уваги через те, що стосується майже всіх аспектів літературної зображальності. На жаль, на сьогодні відсутній методологічний інструментарій, який здатний адекватно розкрити і проаналізувати не поверхнево, а з усіма нюансами візуальну функцію слова у літературі. Деякі новітні підходи до аналізу художнього твору взагалі відкинули питання візуалізації художнім словом, звертаючи увагу лише на його структуру. «Структуралізм як найбільш впливова у другій половині ХХ століття методологічна доктрина ігнорував літературну візуальність як проблему, що стало однією з



латентних причин його краху. Все це активізує важливість вироблення принципів аналізу візуального компонента художньо-літературного тексту» (Клочек, 2013, с. 13).

Тому саме у цьому випадку варто сказати про нову методологічну доктрину, яка перебуває в процесі самоствердження – **рецептивну поетику**. На сучасному етапі розвитку літературознавства проблемою увиразнення цієї методології дослідження літератури займаються мало науковців. Широко ця дослідницька система розкрита у монографії Григорія Клочека «Поетика візуальності Тараса Шевченка» (Клочек, 2013, с. 13).

Поетика художнього тексту складається з великої кількості прийомів, завдання яких полягає у їх здійсненні впливу на читача. Особливості цієї впливовості, сприймання слова та породження певних художніх смислів у свідомості реципієнта і є об'єктом дослідження рецептивної поетики. Головний методичний принцип рецептивної поетики зобов'язує до реконструкції процесу сприймання художнього твору – така реконструкція повинна пояснити «секрети» породження художнього смислу. Але це передбачає використання психологічного інструментарію (Клочек, 2013, с. 13).

Завдання рецептивної поетики полягає у моделюванні впливу художнього твору на свідомість реципієнта. Йдеться про виявлення секретів впливовості тексту. Для розкриття, розгадування способів художнього впливу тексту на ця методологія звертається до надбань психології

При створенні методів рецептивної поетики не можна не згадати філологічні дослідження О. Потебні в галузі естетики і поетики. Його погляди констатували ту думку, що текст необхідно розглядати під «мікроскопом», вдивлятися у глибини його змісту та внутрішнє життя слова.

Григорій Клочек використовував цей метод до аналізу творчості Тараса Шевченка, обґрунтовуючи при цьому думку, що принцип оглядового вивчення творчості Шевченка уже



вичерпав себе. Виходом із ситуації професор вбачає в тому, щоб повільно, сконцентровано аналізувати окремі твори, «крізь вічко «мікроскопа» вдивлятись у художній текст».

Літературознавець називає твори Шевченка невичерпаними для аналізу, оскільки їх художній рівень дуже високий, що означає наявність у них глибоких смислів.

Шевченка можна назвати письменником візуальним, він володів великим талантом передавати візії через слово, викликаючи у свідомості реципієнта своїх творів яскраві уявлення.

Зображальне мистецтво Тараса Григоровича можна навіть пов'язати з кінематографічною справою, не зважаючи на те, що він жив і творив у докінематографічну епоху. Такі особливості його поетики однією із перших почала досліджувати літературознавець Леся Генералюк. Вона порушила питання художніх образів, реалізованих завдяки взаємодії візуально-пластичного та літературного кодів, взаємодію мистецтв у творчості Шевченка та його кінематографізм.

Теоретичного підґрунтя проблеми стане очевиднішим, коли задумаємося над тим, що художня література і кіно «працюють» з одним і тим же матеріалом – візіями. Певною мірою це твердження є умовним, і зрозуміло чому: кіно – це художньо оброблені *прямі зображення*, література – художньо оброблені *зображення (візії), що творяться засобами слова*. Це порівняння можна було б зробити трьохпозиційним (або тричленним): пластичні мистецтва – література – кіно. І всі вони виконують свої мистецькі функції художнього вираження та впливу, шляхом творення зображень. Саме таким талантом творити словесні картини був наділений Тарас Шевченко, і цей дар зараз трактують як **вроджений кінематографізм**.

Григорій Ключек для аналізу цієї грані шевченкового слова використовує суто кінематографічні поняття – «кадр» і «монтаж». Він висловлює думку, що Шевченко в академії художності навчився мистецтву кадрування. Якщо звернутися до сучасної



режисерської справи, то кадрування фільму є дуже клопітким. Тарас Шевченко володів цією майстерністю, передавав візійні картини у своїх творах не у фотографічному вигляді, а у русі, з усіма відтінками кольорів, розподілі зображення на плани (передній і задній), подавав фон для конкретного предмета. Мистецтво живопису включає у себе й уміння монтувати окремі деталі у єдину картину.

Леся Генералюк характеризувала Тараса Шевченка як письменника, який стояв найближче до сьогоденних полісинтетичних видів мистецтва. «Взаємодія мистецтв у його творчості, - пише вона, - не обмежується словесно-пластичними взаємовпливами, хоча вони й домінують, а є явищем широкодіапазонним, інноваційним для свого часу» (*Генералюк, Наукова думка, с. 231*).

Досліджуючи кінематографізм Шевченка Леся Генералюк звертає увагу пейзажні описи та підхід письменника до його створення. Він формує його, вказуючи на місцезнаходження одних об'єктів щодо інших, описує їхню форму, колір, розміри. Пейзажні картини виконані за всіма законами образотворчого мистецтва. Дослідниця такий довершений пейзаж називає **«пейзаж-гіпотипозис»**. Завдання такого пейзажу – передати чіткий візуальний образ за допомогою засобів образотворчого мистецтва (лінії, розподіл на плани, тональні, колористичні преходи), змусити реципієнта побачити, уявити те, що бачить автор.

Леся Генералюк акцентує увагу на тому, що у пейзажах ранніх поезій поета використані фольклорно-пісенні символи (соловей, калина, тополя, чайка, що квилить, синє море, буйний вітер, високі могили). Вони є образами-концептами.

У прозових творах письменника присутня деталізація, конкретика зображуваного, відтворена по пам'яті. Вражаючим є те, що ці картини не переписані з того, що зараз перед очима, ці зображення є спогадами. Дослідниця виявила, що при змалюванні сільських куточків змінюється і ритм мовлення.



Важливий принцип за яким побудовані пейзажі-гіпотипозиси – контраст. Спостерігаємо чергування планів, темних і світлих кольорів.

У пейзажних описах необхідно звернути увагу і на колористику, широку палітру поетичного слова. Кольори у митця виконують чи не найважливіші функції. Вони передають не лише настрій, а й налаштовують на відповідне емоційне навантаження того чи іншого фрагменту тексту.

Тарас Шевченко, як автор великої кількості портретів та автопортретів, реалізує свій талант портретування і в літературі. Це описи виконані із всіма дотриманнями вимог образотворчого мистецтва. Однак, якщо пейзажі у літературних творах займають розлоге місце, виписані детально, з використанням різних відтінків, грою барв, то портрет у переважній більшості випадків виконується на рівні замальовки.

Вагомими для Шевченка є деталі зовнішності. Така особливість за допомогою словесного портретування дає можливість розкривати істину суть персонажа. Навіть у нічим не показових героях майстер ставить за завдання віднайти щось індивідуальне, характерне саме для тої людини, яка наділена цими рисами.

Допомагає створювати такі портрети Шевченкові його академічна, мистецька ерудованість. Деякі картини виведені словом нагадують роботи зображенні фарбами чи олівцями, які ми можемо спостерігати в галереї.

ЛІТЕРАТУРА

Генералюк, Л. С. (2018). Універсалізм Шевченка: взаємодія літератури і мистецтва. Київ: Наукова думка.

Клочек, Г. Д. (2013). Поетика візуальності Тараса Шевченка. Київ: Академвидав.



Кравець М. М.

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти

*Науковий керівник: канд. філол. наук, доц. **Кучма О. І.***

Київський національний університет

імені Тараса Шевченка

(Київ, Україна)

ЗАСОБИ ВПЛИВУ НА АДРЕСАТА У НІМЕЦЬКОМОВНІЙ ПОЛІТИЧНІЙ ПРОМОВІ

Політичні промови — це такий вид комунікації, який, залежно від мотивації політика, виконує різні функції: переконує слухачів у правильності прийнятих політичних рішень, спонукає до голосування за партію політика, критикує опонента задля побудови свого позитивного іміджу тощо. У будь-якому разі, політичні промови впливають на реципієнтів, і, у разі правильно підібраних мовних та позамовних засобів впливу, мають здатність кардинально змінити переконання особи. Актуальність дослідження зумовлена недостатнім ступенем дослідженості засобів впливу на адресата саме у німецькомовному політичному просторі, тому вважаємо доцільним дослідити реалізацію засобів впливу на адресата на матеріалі промов нинішнього канцлера Німеччини Олафа Шольца.

Метою дослідження є виявлення мовних засобів реалізації стратегій та тактик впливу на читача у політичній промові федерального канцлера Олафа Шольца на економічній конференції фракції Соціал-демократичної партії Німеччини від 11 жовтня 2023 р. Обрана політична промова є актуальною, оскільки висвітлює важливі проблеми сьогодення як на міжнародній політичній арені, так і у німецькомовному просторі.

Слідом за Т. Стасюк розрізняємо такі засоби мовного впливу: соціальний (напр. обіцянка), вплив за допомогою художніх образів (напр. власний досвід), інформування,



доведення, аргументація (іноді із застосуванням засобів маніпулятивного впливу), симульований діалог, умовляння, заклик, веління, примус, оцінка, емоційний вплив та психологічне програмування (Стасюк, 2010, с. 85 – 86). Г. Кук виділяє метафору як особливий мовний засіб переконання і називає політичну промову «найпотужнішим способом інформування та переконання значної кількості людей» (Кук, 2019, с. 449).

З перелічених вище мовних засобів у аналізованій промові знаходимо *засоби соціального впливу, впливу за допомогою художніх образів, інформування, доведення, аргументації, симульованого діалогу, заклики, засоби емоційного впливу та психічного програмування.*

До засобів *соціального впливу* належить подяка за запрошення та можливість виголосити промову на початку і в кінці виступу («Schönen Dank!»). О. Шольц впливає на аудиторію за допомогою *художніх образів*, коли ототожнює себе з реципієнтами, розповідаючи про власне сприйняття воєнного конфлікту в Ізраїлі: «Ich will es ganz offen sagen: Da geht es mir nicht anders als wahrscheinlich jeder und jedem hier im Raum» (Шольц, 2023).

Під час виголошення промови федеральний канцлер *інформує* про актуальні економічні та політичні виклики ФРН: «Wir haben das Thema der Inflation, das nicht nur mit dem Krieg, nicht nur mit Corona, sondern auch mit säkularen Veränderungen zu tun hat...» (Шольц, 2023). При цьому О. Шольц прагне *довести*, що його команда всіляко намагається сприяти вирішенню проблем: так, канцлер пояснює питання працевлаштування більшої кількості жінок, і при цьому доводить, що ситуація вже покращилась і Німеччина досягла стандартів скандинавських країн (Шольц, 2023). Коментуючи перехід на більш екологічне виробництво електроенергії, О.Шольц *аргументує* правильність своєї політики тим, що



незважаючи на побоювання населення, керівництво прагне до пришвидшення прогресу (Шольц, 2023).

У досліджуваній промові федеральний канцлер використовує засоби самопрезентації, що є одним із видів *закликів*, рекламуючи позитивні результати своєї роботи та роботи своєї команди (зокрема, у питанні переходу на екологічно чисте виробництво електроенергії): «Wir haben Gesetze geändert, europaweit Gesetze geändert, die dazu beitragen sollen, dass die Geschwindigkeit zunimmt. Das, finde ich, ist erst mal die eine gute Botschaft: Man kann mittlerweile berechtigterweise darauf setzen, dass es gelingen wird» (Шольц, 2023).

О. Шольц у своїй промові використовує вичерпну кількість риторичних запитань, що є елементом *симульованого діалогу*: «Wer hätte im letzten Herbst so sicher, wie sich heute alle fühlen, vorhersagen können, dass wir durch den Winter kommen?» (Шольц, 2023).

Канцлер *емоційно впливає* на реципієнта, виражаючи власні переживання за допомогою займенника «ми»: «Das ist etwas, was uns sehr berührt...» (Шольц, 2023). Що стосується *психологічного програмування*, то О. Шольц використовує афективно-емоційні фрази та окличні речення: «Überall hat sich die Zeit der Genehmigung von Windkraftanlagen – Onshore, Offshore – verlängert, sechs Jahre für so eine kleine – klein sind die ja nicht mehr – Windkraftanlage. Das ist doch absurd!» (Шольц, 2023).

Також пан Шольц використовує *метафору*, коли говорить про очікування своїх виборців, які бажають покращення економічної ситуації: «Und alle haben ja, wenn sie den Taschenrechner anschauen, auch Gründe» (Шольц, 2023). У даному випадку калькулятор — це метафора щодо розрахунків сплати великої кількості податків і розчарування щодо низького рівня заробітної плати.

О. Шольц, на нашу думку, не використовує в обраній промові такі засоби мовного впливу, як веління, примус та



оцінка. Причиною потенційно слугує навмисне уникнення більш агресивних форм мовного впливу. Окрім того, федеральний канцлер використовує вичерпну кількість інших мовних засобів, які ми проаналізували раніше, що уможливлює досягнення адресатом своєї мети — переконати реципієнта в своїй правоті.

Алгоритм дослідження стратегій та мовних засобів впливу на реципієнта, апробований під час аналізу промови О.Шольца, видається нам релевантним для проведення подальших досліджень використання мовних засобів у німецькомовних політичних промовах задля впливу та переконання широких мас. Найоб'єктивніше про вплив таких промов на адресатів свідчитимуть опитування читачів, яке ми плануємо здійснити як наступний крок у рамках нашого емпіричного дослідження. Крім того, доцільним буде ознайомлення з думками читачів на форумах, що теж об'єктивуватиме його результати.

ЛІТЕРАТУРА

Кук, Г. (2019). Метафори як засіб впливу переконання в англomовній промові Петра Порошенка. Молодий Вчений, 2(66), 446–450. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-2-66-96>

Стасюк, Т. (2010). Технології мовного впливу як компонент сучасної комунікації. Українська Мова, 1, 82–87. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ukrm_2010_1_10

Джерело ілюстративного матеріалу

Scholz, O. (2023). Rede von Bundeskanzler Olaf Scholz bei der Wirtschaftskonferenz 2023 der SPD-Bundestagsfraktion am 11. Oktober 2023 in Berlin: Bulletin 113-4. Die Bundesregierung. <https://www.bundesregierung.de/breg-de/service/bulletin/rede-von-bundeskanzler-olaf-scholz-2230348>



Олексієнко О. В.

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти

*Науковий керівник: канд. філол.
наук, доц. **Кирилюк О. Л.***

*Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

ОСОБЛИВОСТІ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ЛІНГВОКОНФЛІКТОГЕНІВ У МЕДІЙНОМУ ДИСКУРСІ

У статті розглянуто особливості використання лінгвістичних конфліктогенів у сучасному цифровому просторі інтернет-комунікації.

Лінгвоконфліктологія — відносно новий напрям у лінгвістиці, який з'явився наприкінці ХХ століття. Цей розділ мовознавчих досліджень зосереджує увагу на вивченні причини появи та розвитку конфліктів, супроводжуваних або спричинених використанням мовцями відповідних лінгвальних засобів. Аналіз цього питання може відбуватися з погляду різних спрямувань від міжособистісного та міжкультурного дискурсу до аспектів дискурсивної лінгвістики. Тоді, коли конфлікти набувають лінгвального відтінку, дослідники поділяють на два типи: безпосередні мовні конфлікти та опосередковані. (Демська, 2018, с. 71).

Розвиток сучасних технологій, вільний доступ мовців до інтернет-простору, де є можливість діяти анонімно — усе це дає широке поле для застосування методів лінгвоконфліктології. Розширення цифрового простору — сприятливе поле для розвитку мовних конфліктів, оскільки важливими чинниками стають віддаленість мовця від реальних наслідків за свої слова, а також відсутність редакційного втручання, наприклад у соціальних мережах. Тому розуміння динаміки конфліктів, а також стратегій їх розв'язання — ще один виклик для лінгвістів та підстава для вироблення системи мовних засобів для конструктивного спілкування в мережі.



У добу української незалежності сплеск активного поширення конфліктогенів в інформаційному дискурсі фіксуємо на початку 10-х років XXI століття, що пов'язано з російською конвенційною, а також інформаційною агресією. Проте хибною буде думка, що ці конфлікти лежать лише в площині політичної сфери, адже значний їх відсоток занурений у соціально-комунікативний контекст.

Конфліктогени розглядають в аспекті лінгвістичної синхронії, що є дослідженням сучасної мовної системи та її стану в конкретний період розвитку. Вона є динамічною, тому кожен мовний код на всіх його рівнях може змінюватися, й у кожного з них одиниця, що почергово замінюється іншою, має додаткову інформаційну значущість, тому й набуває певного маркованого статусу на противагу нейтральному.

Існує широке розмаїття конфліктогенів, які є мовними репрезентантами сексизму, ейджизму та їхніх підвидів – джейнізму, едалтизму, хроноцентризму.

Мовні конфліктогени-сексизми часто стають причиною дискусій, адже віддзеркалюють не лише глибоко вкорінені стереотипи стосовно гендерних ролей, а й сприймаються як обмеження. Наведемо декілька прикладів: *«Вона впоралась з цим завданням непогано...**як для жінки**», «**Мужність** – це якраз те, що потрібно для розв'язання таких складних питань, **а жінки** нехай краще залишаться при своєму», «Ми шукаємо сильного лідера для цієї посади. Примітка: першочергово розглядаємо резюме чоловіків».*

З початком повномасштабного вторгнення росії на територію України, захищати незалежність своєї країни вважають обов'язком не лише чоловіки, а й жінки. Аналіз мовних засобів висвітлення цієї теми в мережі дає можливість говорити про часті випадки мовного сексизму. В одному інтерв'ю військовослужбовиця поділилась досвідом, як відстоює свої кордони та право жінки бути серед військових: *«Взагалі переважно стараюсь поводитись так, щоб не було помітно, **що***



я "девочка"; «Проте кожного разу жінка має «завоювати» повагу серед колег чоловіків, своє право нести службу на рівних»; «Тобі ще дітей народжувати»; «А ще згадує, що спочатку зіштовхнулись зі стереотипами «про місце на кухні», але коли відстріляла краще за чоловіків, то більше її на кухню навіть не кликали», «Від самого початку війни, жінки активно виборюють своє право воювати з чоловіками на рівних: право займати військові посади, отримувати офіцерські звання» (Гармаш, 2017).

Засоби масової інформації часто спеціально використовують провокативні прийоми, які фіксують певний стереотипний підхід до опису представниць жіночої статті. Наприклад, заголовки новинних сайтів на зразок *«Полякова показала сильно розповнілу доньку та змусила її тренуватись» (Чиченіна, 2023). «Нехтує манікюром: нігті Кейт Міддлтон мають недоглянутий вигляд. Принцеса Уельська іноді покриває нігті напівпрозорим лаком, але явно не звертається до майстра манікюру, щоб привести нігті до ладу» (Кузьменко, 2023)* – через використання конфліктогенів спричиняють глибше укорінення необ'єктивного ставлення до жіночої статі. Поруч зі словом *«розповніла»* подано як наслідок *«змусила тренуватися»*, а щодо стану нігтів надано визначення як *«недоглянутий»*, що містить семантику вердикту. Подібні формулювання сприяють утвердженню лінгвістичного сексизму, адже дають оцінку зовнішньому вигляду, маркуючи його як такий, що нібито не відповідає стандарту.

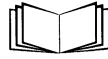
У цифровому просторі фіксуємо також випадки мовного ейджизму (дискримінації за віковою ознакою) та його різновидів, що виявилися своєрідними інструментами привабливості уваги реципієнтів з метою залучення їх до дискусії. *Едалтизм* – дискримінація за віком або занадто молодих, або людей похилого віку (Хмельницька, 2023). Наприклад: *«Знову ти не розумієш, це для дорослих...», «Ти ще такий малий, тобі краще залишити це дорослим».*



Термін *джейнізм* позначає явище, коли певна група або суспільство в цілому надають перевагу молодим людям перед більш старшими. Саме фіксуємо у заголовку однієї зі статей, опублікованій в журналі «ELLE»: *«Як «правильно» **старіти** або **чи є життя після 30 років**»* (Чиченіна, 2023). Багато прикладів джейнізму фіксуємо в коментарях до різних дописів у соціальних мережах, наприклад: *«А я вважаю, що **тих старих пеньків** треба помаленьку вишвирунути звідти, а **молодьохай би** займала місця і керувала своєю державою»; «Отак **ми вибивали отих** пеньків, і тільки **позіхають-сидять**, і **кормлять їх** – вони вже в екран не влазять»* (Коваленко, 2007).

Мовні засоби *хроноцентризму* використовують, коли прагнуть підкреслити певний момент в часі або період як більш важливий, порівняно з теперішнім. Використовуючи такі конфліктогени в тексті або заголовках інтернет-статей, автори намагаються привернути увагу аудиторії через виділення часових аспектів або подій, акцентуючи увагу на їхній перевазі: *«**На відміну від попередніх поколінь** молодь має більше можливостей для вибору та більше свободи...»; «Сучасні підлітки виховані гірше, **ніж будь-коли**»; «Розвиток цивілізації значно прискорився, процес відновлення знань йде набагато швидше, **ніж у минулому столітті**»* (Оболенська, 2020). *«**От раніше**, коли декретна відпустка була 2 місяці (на початку 80-х), а далі дітей забирала система...»; «Учителя **раніш** поважали: **союз** всіх поважав, кому не платив гроші, і чим більше не платиш, тим більше поважав»* (Глазунова, 2018).

ВИСНОВКИ. Розвиток цифрової сфери, збільшення кількості інтернет-сайтів – стало середовищем активного побутування лінгвоконфліктогенів. Мовні конфлікти в медійному просторі віддзеркалюють культурні та соціальні думки, зокрема, упередження. Автори можуть використовувати такі засоби для створення провокативних ситуацій, залучення уваги аудиторії, часто з метою утвердження стереотипів.



Проведені дослідження, вказують на те, що мовні конфлікти не обмежуються лише політичною сферою. Їхнє виявлення та оцінка динаміки поширення дає змогу зрозуміти негативний вплив на аудиторію та запобігати йому.

ЛІТЕРАТУРА

Гармаш, А. (2017). "Тобі ще дітей народжувати". Як жінки-військові борються за свої права. Українська правда. Життя. URL: <https://life.pravda.com.ua/society/2017/06/23/224876/>

Глазунова, Н. (2018). Про коментарі в стилі «от раніше діти були». Освіта.UA.URL: <https://osvita.ua/blogs/60573/>

Демська, О. (2018). Мовні конфлікти з перспективи лінгвоконфліктології. Наукові записки НаУКМА, Мовознавство, 1. с. 69–74.

Кирилюк, О. Л. (2020). Мовна агресія розважальних телешоу як спосіб ведення інформаційної війни. Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. 32 (1), 132–140. DOI: 10.24919/2308-4863.1/32.214487

Коваленко, О. (2007). Політика очима регіонів: Волинь. BBC Ukrainian.com.URL:https://www.bbc.com/ukrainian/indepth/story/2007/06/070628_volyn_politics_it

Кузьменко, О. (2023). Нехтує манікюром: нігті Кейт Мідлтон мають недоглянутий вигляд. ТСН.Леді. URL: <https://tsn.ua/lady/news/obshchestvo/nehtuye-manikyurom-nigti-keyt-middlton-mayut-nedoglyanutiy-viglyad-2335705.html>

Оболенська, Т. (2020). Інноваційно-освітня траєкторія підготовки підприємців, орієнтована на міжнародний ринок праці. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/197249385.pdf>

Хмельницька, В. 2023. «Вибачте, та ви нам не підходите за віком»: що таке ейджизм і чим він загрожує людині. ТСН Україна. URL:<https://www.google.com/amp/s/tsn.ua/amp/ukrayina/vibachte-ta-vi-nam-ne-pidhodite-za-vikom-scho-take-eydzhizm-i-chim-vin-zagrozhuye-suspilstvu-2383363.html>

Чиченіна, Л. (2023). Чи є життя після 30 років? Видання «Elle Україна» нарвалося на скандал через ейджистський заголовок. ДетекторМедіа. URL:<https://detector.media/medialife/article/213607/2023-06-30-chy-ie-zhyttya-pislya-30-rokiv-vydannya-elle-ukraina-narvalosya-na-skandal-cherez-eydzhystskyy-zagolovok/>

Чиченіна, Л. (2023). Полякова заявила, що подає до суду на видання «Главред» за бодішеймінг доньки. ДетекторМедіа. URL:<https://detector.media/medialife/article/214203/2023-07-14-olya-polyakova-zayavyla-shcho-podaie-do-sudu-na-vydannya-glavred-za-bodysheyming-donky>



Парфенюк О. В.

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти

*Науковий керівник: канд. філол.
наук, доц. **Апалат Г. П.***

*Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

ЛІНГВОКОМУНІКАТИВНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛІЙСЬКОГО УМОВНОГО РЕЧЕННЯ

Однією з найважливіших складових мовної компетенції є граматична компетентність. Уміння використовувати граматичні правила коректно та логічно є необхідним умовою для вивчення будь-якої іноземної мови. Система дієслова є найскладнішим явищем в англійській мові. Однією з граматичних категорій, що описують дієслово, є категорія способу. З категорією способу дієслова пов'язують кілька проблем: кількість способів (moods) в англійській мові, проблеми термінології та в загалі існування умовного способу в англійській мові.

Граматична категорія способу дії є морфологічною категорією що виражає відношення дії, про яку йдеться у присудку речення, до об'єктивної (реальної) дійсності, як це презентує той, хто говорить (тобто з точки зору того, хто говорить). Категорія способу дії є одним із важливих засобів вираження більш широкої категорії модальності (Харітонов, 2008, с. 42).

Умовного речення визначається як складнопідрядне речення непрямої модальності, в якому підрядне речення, приєднуючись до головного за допомогою підрядного сполучника, вказує на умову, за якої дія, вказана у головному реченні, є гіпотетичною або бажаною (Кхеліл, 2015).

Традиційно категорія способу дії в сучасній англійській мові представлена як дійсний спосіб (the Indicative Mood), наказовий спосіб (the Imperative Mood) та чотири непрямих



способи (Subjunctive I, Subjunctive II, the Conditional, the Suppositional).

Коли присудок стоїть у непрямому (Oblique) способі, то цим той, хто говорить, показує, що з точки зору відношення цієї дії до об'єктивної реальності вона ще не існує, а є тільки бажаною, необхідною, можливою, лише уявною та ін. Наприклад: 1. *Alice is writing a letter (now)* (дійсний спосіб); 2. *Write him a letter!* (наказовий спосіб); 3. *I wish you wrote a letter* (так званий Subjunctive II Present). У даному випадку ним виражається бажана дія; 4. *It's necessary that you should write a letter* (Suppositional Mood, який у даному випадку представляє дію як необхідну) (Харітонов, 2008, с.42).

Проблема кількості і значень граматичних способів дії у сучасній англійській мові, за одностайною думкою дослідників, є найбільш суперечливою і заплутаною проблемою сучасної англійської граматики. Німецький граматист М. Дойчбайн знаходить у сучасній англійській мові 16 способів, у той час як деякі граматисти схильні вважати, що у сучасній англійській мові взагалі немає морфологічної категорії способу.

За іншою точкою зору, граматична категорія способу у сучасній англійській мові утворюється протиставленням усього лише двох категоріальних форм: форми дійсного способу (the Indicative Mood) і наказового способу (the Imperative Mood).

Головна причина такого розходження думок криється в різних вихідних принципах і методах аналізу мовного матеріалу; значну роль відіграє різниця у трактуванні сполучень дієслів *should* і *would* з інфінітивом. Прихильники точки зору, згідно з якою в англійській мові не існує умовного способу вважають словосполучення *should / would* + інфінітив – модальним словосполученням, де ці дієслова зберігають модальні значення бажання, наміру, необхідності тощо.

Цікавим є те, що у сучасній англійській мові не має прямого співвідношення між формою умовного способу та модальними значеннями: різні граматичні форми виражають одне і те ж



модальне значення (наприклад, значення необхідності) і навпаки: одна і та ж форма може мати різні значення в різних контекстах. Наприклад: 1. *It is necessary that you go there now.* 2. *It is necessary that you should go there now* (значення необхідності виражено різними формами, які вважаються граматичними формами способу дії (the Subjunctive I і the Suppositional Mood відповідно) (Харітонов, 2008, с. 42).

Якщо за основу береться значення, то, у згаданих прикладах існує один спосіб дії, виражений різними формами: синтетичною (the Subjunctive I) та аналітичною (the Suppositional Mood) (Харітонов, 2008, с. 42).

Цікавість викликає підхід, за яким вивчають умовні речення із поєднанням граматичного і семантичного критеріїв. Так, Н. Решер вважає, що при дослідженні умовних речень необхідно враховувати декілька аспектів: гносеологічний, гіпотетичний, темпоральний, модально-адвербіальний, адвесивно-інструктивний (Rescher 2007, с. 15-30).

Аналізуючи типи умовні речення, Р. Деклерк та С. Рід схиляються до наступної інтерпретації каунтерфактичних (гіпотетичних) умовні речення: умова речення є каунтерфактичною, якщо вона трактується «всупереч певному факту», тобто як така, що може відповідати правді у можливому світі, який є несумісним із реальним (актуальним) світом (Declerck, 2001 p. 13).

Параметричний чинник темпоральності став важливою складовою теорії, запропонованої Р. Ленекером. Згідно останньої, замість поділу умовних речень на «теперішні» (*present*) та «минулі» (*past*), слід говорити узагальнено про близький і віддалений контрасти в епістемічній сфері. Важливо, що цей контраст розглядається з точки зору ментальної моделі часової лінії (*timeline mental model*), тому предикація найближчої реальності, зазвичай, трактується як предикація теперішнього часу, а віддаленої реальності – як минулого (Langacker, 199, p. 247).



Отже, у межах формально-граматичного та функціонально-семантичного підходів панівним визначенням умовного речення є його трактування як складнопідрядного речення непрямої модальності, в якому підрядне речення, приєднуючись до головного за допомогою підрядного сполучника, вказує на умову, за якої дія, вказана у головному реченні, є гіпотетичною або бажаною. Критерій, покладений в основу досліджень в межах зазначених підходів, – тип смислових відношень між головним та підрядним реченням (консеквентом і антецедентом), додатковими критеріями при цьому слугують використання часових форм дієслова, рівень гіпотетичності висловлення, гносеологічний, модальний, темпоральний аспекти.

Таким чином проблема умовних речень в англійській мові (*Conditionals*) є лінгвістичною проблемою: розходження думок щодо кількості і значень граматичних способів дії у сучасній англійській мові, різні вихідні принципи та методи аналізу мовного матеріалу (за морфологічною формою або за семантикою). Значну проблему становить омонімія граматичних форм та різноманітність термінів.

ЛІТЕРАТУРА

Кхеліл, О. І. (2015). Дослідження умовних речень у сучасних граматичних студіях. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. Острог. Вип. 58.

Declerck, R., Reed, S. (2001). *Conditionals: a comprehensive empirical analysis*. Berlin / New York: Mouton de Gruyter.

Langacker, R. W. (1991). *Foundations of cognitive grammar*. Stanford University Press. Vol. II: Descriptive Application.

Rescher, N. (2007). *Conditionals*. Massachusetts Institute of Technology.



Радченко В. О.

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти

*Науковий керівник: канд. філол. наук,
доцент **Буряк О. Ф.***

*Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

ЖАНРОВИЗНАЧАЛЬНІ РИСИ РОМАНУ В «ЗАПИСКАХ УКРАЇНСЬКОГО САМАШЕДШОГО» ЛІНИ КОСТЕНКО

Прозовий дебют видатної поетеси Ліни Костенко – «Записки українського самашедшого» (2010) викликав справжній фурор серед читачів, привернув увагу літературознавців.

Науковці активно досліджували твір: аналізували проблематику (Чулкова, 2019), жанрову систему (Шахова, 2012), інтертекстуальність (Коч, 2014), ґендерний аспект (Землянська & Шаров, 2020). Проте найбільш дискусійним виявилось питання жанрової приналежності, адже твір характеризується симбіозом документального й художнього, поєднанням ознак різних жанрів: роману, щоденника, мемуарів, літопису, публіцистичних жанрів.

Виразно виявлені в «Записках...» ознаки роману, саме через тому так визначають жанр цього твору в численних рецензіях, наукових розвідках.

О. Галич тлумачить роман як великий епічний жанр, в основі якого лежить зображення приватного життя людини в нерозривному зв'язку із суспільним розвитком (Галич та ін., 2005, с. 265).

Роман має комплекс ознак, які вирізняють його з-поміж інших жанрів: великий обсяг, декілька сюжетних ліній, велика кількість героїв, тривалий час розгортання подій, розкриття психології персонажів через зображення їхніх почуттів та



переживань, наявність авторських відступів, використання різних форм мовлення (Галич та ін., 2005, с. 265).

У «Записках українського самашедшого» простежуються всі риси романного жанру, зокрема велика кількість персонажів.

Оповідь ведеться від першої особи – героя-інтелігента Самашедшого, який переживає життєву кризу: *«Життя, яким я живу, це ж не життя. Сартр колись казав: “Я те, що я роблю”. Тепер критерії інші: “Я те, що я заробляю”. То хто ж я в такому разі? Комплектне ніхто»* (Костенко, 2011, с. 152).

Розкриттю образу головного героя сприяють другорядні персонажі. Оповідач детально розповідає про своє оточення: сім'ю, друзів, сусідів, які віддзеркалюють складність міжособистісних взаємин, розкриваючи конфлікти, світоглядну еволюцію Самашедшого.

Найскладніші взаємини головного героя з дружиною, їхній шлюб переживає кризу: *«У дружини день народження, вона собі подарувала обручку. Тоненьку золоту шлюбну обручку. Мені в серце кольнуло – це ж повинен був зробити я. Відчуваю себе перекресленим»* (Костенко, 2011, с. 99). Такий вчинок жінки принижує гідність чоловіка, він відчуває свою «перекресленість» у стосунках, втрату цінності, значущості для своєї дружини.

До числа другорядних героїв належать також син, теща, батько Самашедшого, батькова дружина, друг сина Борька, знайома жінка – Гламур, друг головного героя Лев. Ці персонажі активно взаємодіють із Самашедшим у різний спосіб (їхні вчинки, ставлення до героя) увиразнюючи його характер, внутрішній світ, визначають і поглиблюють сюжет.

Сутнісна ознака роману – зображення тривалого періоду розвитку подій. Самашедший починає вести записи в кінці XX століття: *«Отже, за місяць до нової ери, – а це таки має бути нова ера, в історії людства досі так і було: нове тисячоліття – нова ера, – за місяць до нової ери повно всіляких прогнозів і передбачень»* (Костенко, 2011, с. 11).



Герой продовжує записувати свої спостереження до кінця 2004 року, коли на Майдані відбувалася важлива подія в історії України – Помаранчева революція: *«Сьогодні на Майдан прийшли наші лідери. Привітали всіх з перемогою. І навіть видавали посвідчення Учасників Помаранчевої революції. Я не пішов. Мені не треба доказів моєї причетності. Мені треба, щоб вони, ставши владою, не зрадили цей Майдан. Бо це не їхня перемога, це наша»* (Костенко, 2011, с. 414).

Отже, у творі Л. Костенко охоплено чотири роки, за які відбулися доленосні події в житті України в цілому й героя зокрема.

Ще однією властивістю роману є розгалуженість сюжетних ліній. У творі виписано дві сюжетні лінії.

Перша наскрізна сюжетна лінія – життя Самашедшого і його саморефлексія: *«Спадковість у мене теж добра, психів у роду не було. Вчився в університеті, ходив на байдарках, навіть маю спортивний розряд. Кінчав аспірантуру, захистив дисертацію. Хобі у мене музика, література, у дитинстві збирав марки. Словом, все адекватно»* (Костенко, 2011, с. 5). Як бачимо, минуле Самашедшого подано лаконічно, штрихами означено етапи його життєвого шляху та окреслено коло захоплень.

Друга сюжетна лінія – опис життя України, подій, які відбуваються в українському суспільстві, включаючи політичні, соціокультурні, суспільні проблеми: *«Україна відчайдушно хотіла бути. І вона є. Я відчуваю гордість за Київ. Я милуюся киянами. Так ось же він, справжній портрет нації! Така маса людей, і не перетворюється на юрбу. Бо це вже не маса, це люди. І вивели їх на Майдан не політики, вони вийшли самі»* (Костенко, 2011, с. 394).

Авторка використовує в «Записках...» позасюжетні елементи (вставні оповідання, перекази, описи (інтер'єр, пейзажу)). Опис природи відтворює настрій, стан героя: *«Був на Майдані. Хлющить дощ. Головна ялинка держави обмочена й*



обвисла. Кілька тих наметів шарпає вітер. Люди втомлені й перемучені, але тримаються. Усі в чеканні нової експертизи – німецької» (Костенко, 2011, с. 59).

У романі представлені різні форми мовлення, найчастіше – монолог: *«Я подарував їй високу червону троянду – вичитав з інтернету, що саме таку святий Валентин підніс двом закоханим, які сварилися. І сказав їм, щоб узяли обережно, бо троянда – як кохання, може завдати болю, якщо не вмієш її узяти. Я, мабуть, не вмію. У мене вже й руки поколоті, і серце»* (Костенко, 2011, с. 83–84).

Через монолог Самашедший висловлює свої думки і почуття, може використовувати символи, метафори задля їхнього увиразнення.

Рідше герой представляє свої записи в діалогічній формі: *«Я страшно боюсь її втратити.*

– Заведи мобільник, – каже вона, – щоб я завжди могла попередити, коли

затримаюсь.

– Але мобільник – це ж посекундна тарифікація.

– Життя – це теж посекундна тарифікація, – відрізала вона.

– Доводиться платити за кожну секунду» (Костенко, 2011, с. 22).

Діалог дає можливість яскраво передати емоційний стан героїв, напругу в їхніх стосунках.

Таким чином в «Записках українського самашедшого» Ліни Костенко простежується комплекс жанровизначальних рис роману: великий обсяг (понад чотириста сторінок); велика кількість персонажів, охоплено значний часовий проміжок – 4 роки, насичених важливими суспільно-історичними подіями, дві сюжетні лінії: життя головного героя і його осмислення (зовнішній і внутрішній сюжети) і буття України межі XX – XXI століть, використання позасюжетних елементів, різних форми мовлення (діалог, монолог).



ЛІТЕРАТУРА

Галич О., Назарець, В., Васильєв, Є. (2005). Теорія літератури: підручник. 2-ге вид. Либідь.

Землянська, А., Шаров, С. (2020). Гендерні аспекти роману Л. Костенко “Записки українського самашедшого”. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: Філологія. Випуск 1 (43), 348–354.

Костенко, Л. (2011). Записки українського самашедшого. Київ : А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА.

Коч, Н. (2014). Інтертекстуальність роману Ліни Костенко “Записки українського самашедшого”. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. Філологічні науки. Бердянськ. Вип. 3, 211–220.

Чулкова, К. Є. (2019). Проблематика роману Ліни Костенко “Записки українського самашедшого”. Одеса: ОНУ ім. І. І. Мечникова.

Шахова, К. (2013). Жанровий синкретизм роману Ліни Костенко “Записки українського самашедшого”. *Spheres of culture. Journal of Philology, History, Social and Media Communication, Political Science and Cultural Studies*. Том 5, 176–183.

Яворська Л. А.

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти

Науковий керівник: канд. філол. наук, доц. Серкова Ю. І.

*Хмельницький національний університет
(Хмельницький, Україна)*

ПОЕЗІЯ ЕПОХИ «MŁODEJ POLSKI»

Епоха Młoda Polska (Молода Польща) принесла в польську літературу вражаючий експериментальний рух, визначений неординарністю своїх творів та впливом філософії. Поезія цього періоду вражає своєю новаторськістю, різноманіттям стилів, і висловлюється через різноманітні концепції, що розкривають філософські, літературні і художні напрями. (Сухомлинов, 2007)

Одним із ключових напрямів поезії Młodej Polski є естетична новаторськість. Поети цього періоду перетворюють поетичну мову, експериментуючи з різноманітними стилістичними та формальними прийомами. Символізм, імпресіонізм, декадентство — ці течії стають важливими складовими молодопольської поезії, що визначають новий



художній лексикон та відкривають шлях до нестандартних виражальних засобів. Зокрема однією з найважливіших інновацій було використання символізму. Символізм у поезії "Młodej Polski" дозволив поетам виразити внутрішні почуття та емоції за допомогою символічних образів. Це створило можливість для глибокого філософського рефлексії та алегоричного виразу поетичної думки. (Podraza-Kwiatkowska, 1975)

Гаслом періоду Молодої Польщі вважається вислів „Sztuka dla sztuki”, тобто мистецтво для мистецтва. Прихильники цієї епохи вважали, що творчість не підпорядкована жодним цілям, а є самоціллю і цінністю. (Wielka encyklopedia PWN 2001-2006)

Філософія також стає неодмінною частиною творчості Młodej Polski. Поети звертаються до ідеї Ніцше про "вічне повернення", Шопенгауера та його поглядів на світ як воля до життя, а також до концепцій Бергсона про час та інтуїцію. Ці філософські напрями впливають на поетичний вислів, надаючи йому глибину та філософське значення.

Літературна традиція відіграє значущу роль у формуванні молодопольської поезії. Поети переймають стиль та образи Міцкевича, Словацького, Норвіда, відновлюючи та переосмислюючи класичні літературні теми. Це взаємодія з минулим сприяє формуванню унікального синтезу між традицією та новаторством.

Пошуки концепції поезії і поетичної мови є ще однією ключовою рисою Młodej Polski. Різноманітність віршових і жанрових форм відкриває перед поетами безмежні можливості вираження ідей. Зокрема, у пошуках ідентичності, молодопольські поети вивчають думки про дух, душу та тіло. Їхня поетика занурюється в психологічні глибини, висловлюючи суперечливі внутрішні стани і роздуми. (Wydrycka, 2016)

Молодопольська природа, представлена через пейзаж, внутрішній пейзаж та метафізичний простір, стає ключовим об'єктом вивчення. Поети захоплюються красою природи, але



водночас надають їй символічне значення, перетворюючи звичайний пейзаж в емоційно заряджений образ. (Sikora 1992).

Центральні постаті, такі як Ян Каспрович, Леопольд Стафф, Казімеж Тетмаер, стають представниками цієї неповторної епохи. Їх творчість допомагає розкрити всі багатства та особливості *Młodej Polski*, визначаючи її неповторний характер. Хоча творчість вищезгаданих митців розквітала одночасно, кожен поет виражав унікальний погляд на світ та володів особливим стилем. Ян Каспрович відзначався силовими почуттями та глибокою духовною глибиною, досліджуючи внутрішню напругу та моральні конфлікти. Леопольд Стафф вражав тонкістю та елегантністю, створюючи ліричні пейзажі та висловлюючи глибокі роздуми про буття. Казімеж Пшерва-Тетмаер, натомість, відзначався пристрасстю до рідної природи та історії, виявляючи патріотичний хист і відданість культурній спадщині. Незважаючи на відмінності, їх об'єднувала таємниця людської душі та бажання виразити красу і почуття в особистий і глибокий спосіб.

У підсумку, поезія *Młodej Polski* є надзвичайним естетичним явищем, яке об'єднує в собі експериментальний дух, вплив філософії та глибокий зв'язок із літературною традицією. Це період, коли творчість стає способом вираження філософських роздумів і відчуттів, перетворюючи слово в мистецтво.

ЛІТЕРАТУРА

Сухомлинов, О. М. (2007) Особливості еволюції літературного процесу епохи "Молодої Польщі". *Українська полоністика*. Випуск 3-4. С. 277-284.

Podraza-Kwiatkowska, M. (1975) Symbolizm i symbolika w poezji *Młodej Polski*. Teoria i praktyka, Kraków. Wydawnictwo Literackie. ss. 432.

Sikora, I. (1992). *Przyroda i wyobraźnie. O symbolice roślinnej w poezji Młodej Polski*, Wrocław. 181 s.

Wielka encyklopedia PWN (2001-2006) T. 1-31, Warszawa.

Wydrycka, A. (2016) *Rządy poezji. Młodopolska liryka – studia i interpretacje*. Wydawnictwo PRYMAT. Białystok. 231 s.



Гусева А. К.

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

*Науковий керівник: канд. філол. наук, доц. **Кирилюк О. Л.***

Центральноукраїнський державний університет

імені Володимира Винниченка

(Кропивницький, Україна)

КОНЦЕПТ КРИМ У МОВНІЙ СВІДОМОСТІ УКРАЇНЦІВ

У вітчизняному мовознавстві відзначається широкий спектр досліджень, присвячених аналізу концепцій. Зокрема, О. Кирилюк досліджує структуру асоціативно-семантичного поля стимулу «ЄВРОІНТЕГРАЦІЯ» (Кирилюк, 2022, с. 142). О. Гошовська звертає увагу на етнокультурну специфіку концепту «ВІРА» за результатами асоціативного експерименту (Гошовська, 2019, с. 198). О. Жулавська досліджує концепт «ТЕРОРИЗМ» у газетному дискурсі (Жулавська, 2011, с. 20). Проте нам невідомі роботи, в яких б структуровано асоціативно-семантичне поле концепту «КРИМ» в мовній свідомості українців, що підкреслює актуальність даного дослідження.

Мета дослідження – визначити особливості концепту КРИМ у мовній свідомості українців.

Завдання:

- 1) виявити реакції респондентів на слово-стимул Крим;
- 2) структурувати асоціативно-семантичне поле з відповідною висхідною лексемою на основі отриманих рефлексем;
- 3) за результатами асоціативного експерименту визначити семантичні особливості рефлексем;
- 4) з'ясувати ядерні, медіарні та периферійні групи рефлексем.

У нашій роботі застосовано методи вільного асоціативного експерименту та моделювання асоціативно-семантичного поля (АСП). В наведеному аналізі ми досліджуємо асоціативно-



семантичне поле (АСП) як «сукупність мовних/ мовленнєвих одиниць на позначення певного поняття, об'єднаних на основі семантичного й асоціативного зв'язку» (Коротич, 2007, с. 20). Розвідку проведено у два етапи. На першому етапі дослідження опитано 60 респондентів. Опитуваними були мешканці Кіровоградської області, віком від 18 до 44 років. Респондентам пропонувалося висловити асоціації, що першими спали на думку після озвучування слова-стимулу Маріуполь. Проведений експеримент здійснено за допомогою такої схеми: «S | R, де S – стимул, а R – реакція, а між ними зв'язок через «чорну скриню», яка символізує те, що недосяжне прямому спостереженню й матеріалізується словом» (Грукач, Ткаченко, Соловйова, 2019, с. 49). На другому етапі дослідження на основі даних було проаналізовано й побудовано структуру асоціативно-семантичного поля «КРИМ».

У розвідці структуровано досліджуваний набір номенів відповідно до ієрархії: асоціативно-семантичне поле (АСП) – асоціативно-семантична група (АСГ) – асоціативно-семантична мікрогрупа (АСмГ), а також визначено ядерні, медіарні та периферійні реакції.

Серед досліджуваної групи рефлексем до **ядерних** зараховуємо ті, що налічують більше 5 реакцій різних респондентів. Такими є 7 реакцій: *море* (22), *Україна* (9), *2014* (8), *дитинство* (7), *татари* (6), *гори* (6), *наш* (6). **Медіарну** зону концепту складають асоціативи, що мають від 3 до 5 реакцій: *виноград* (5), *Артек* (5), *дім* (5), *анексія* (4), *друзі* (4), *хвилі* (4), *рай* (4), *пахлава* (4), *український* (3), *міст* (3), *Ялта* (3), *півострів* (3), *вино* (4). **Ближчу периферію** становлять рефлексими, що налічують 2 реакції різних респондентів: Усього 14 різних лексем та сполук: *біль* (2), *перемога* (2), *бавовна* (2), *персики* (2), *1944* (2), *Кримське ханство* (2), *вода* (2), *мрія* (2), *цибуля* (2), *цибуля* (2), *сім'я* (2). **Віддалена** периферія концепту складається з одиничних реакцій респондентів (27 одиниць): *кухня* (1), *пісок* (1), *гнила русня* (1), *сонечко* (1), *кукурудза* (1),



креветки (1), мідії (1), пиріжки печені (1), трубочки з згущеним молоком (1), воля (10), спокій (1), будинок (1), мандарини (1), мушлі (1), Українське море (1), серпень (1), пляж (1), смерть (1), дно (1), зрада (1), Гурзуф (1), 2011 (1), самота (1), травень (1), літо (1), пиво (1), санаторій (1), не знаю (1).

Тобто усього мовці реагують на слово-стимул КРИМ за допомогою 55 різної лексеми та сполуки. Співвідношення реакцій на слово-стимул «Крим» подано в рисунку 1.



**Рис. 1. Співвідношення реакцій
на слово-стимул «Крим»**

На основі семантичних ознак рефлексем відокремлено 11 асоціативно-семантичних груп у межах АСГ «КРИМ». Найпродуктивнішою є АСГ 1 «море», що охоплює найбільшу кількість слів (30 рефлексем). Група АСГ 2 "Море" включає лексеми та сполуки, які виражають різноманітні аспекти та асоціації, пов'язані з морем. Наприклад: *море (22), хвилі (4), рай (4), вода (2), пісок (1), мушлі (1), українське море (1), пляж (1), літо (1), травень (1), серпень (1), сонечко (1).*

АСГ 2 «територія». Ще 9 реакції респондентів засвідчують той факт, що Крим належить виключно Україні: *Україна (9),*



гори (6), Артек (5), Ялта (3), півострів (3), краєвиди (1), Євпаторія (1), Гурзуф (1).

АСГ 3 «їжа». Усього зафіксовано 20 одиниць: *виноград* (5), *пахлава* (4), *персики* (2), *цибуля* (2), *кукурудза* (1), *креветки* (1), *мідії* (1), *пиріжки печені* (1), *трубочки з згущеним молоком* (1), *мандарини* (1), *кухня* (1).

АСГ 4 «оточення»: *дитинство* (7), *дім* (5), *друзі* (4), *сім'я* (2), *будинок* (1). Зафіксовано 15 реакцій, які відображають різні аспекти емоційного сприйняття оточення, пов'язаного з дитинством, домом, дружбою, сім'єю та будинком.

АСГ 5 «війна» що охоплює 10 рефлексем. Цю групу репрезентовано реакціями, які безпосередньо пов'язані з російським збройним вторгненням в Крим. *Анексія* (4), *міст* (3), *перемога* (2), *бавовна* (2), *гнила русня* (1), *війна* (1), *смерть* (1), *дно* (1), *зрада* (1), *самота* (1).

АСГ 6 «Крим». *Наш* (6), *український* (3), *мрія* (2), *воля* (1).

АСГ 7 «роки» *2014* (8) рік, який вказує на російське збройне вторгнення в Крим, *1944* (2) рік пов'язаний з депортацією кримських татар, *2011* (1).

АСГ 8 «історія». *татари* (6), *Кримське ханство* (2).

АСГ 9 «напої». *вино* (4), *пиво* (1).

АСГ 10 «емоції». Цю групу складають слова та вирази, що відображають почуття та емоції, викликані певним словом-стимулом. Зафіксовані такі реакції: *біль* (3), *веселоці* (1), *спокій* (1).

АСГ 11 «відсутність реакцій». Усього 1 рефлексема вказують на те, що респондент остаточно не сформував свого уявлення про слово-стимул: *не знаю* (1).

Отже, у процесі дослідження схарактеризовано 60 реакцій респондентів на слово-стимул Крим. Семантика ядерної групи рефлексем дає підстави зробити висновок, що найчастіше в мовній свідомості українців концепт КРИМ викликає емоції пов'язані з морем. У результаті аналізу семантичних ознак отриманих асоціатів визначено, що структура асоціативно-



семантичного поля «КРИМ» складається із 10 асоціативно-семантичних груп, найпродуктивнішою з яких є АСГ 1 «море», що нараховує 39 рефлексем. АСГ 2 «територія» нараховує 29 рефлексем. І в АСГ 3 «їжа» зафіксовано 20 рефлексем.

ЛІТЕРАТУРА

Гошовська, О. (2019). Асоціативний експеримент як метод виявлення структури концепту та етнокультурної специфіки (на прикладі концепту «ВІРА»). *Українознавчі студії*, 20. С. 198-206. URL: <https://doi.org/10.15330/ukrst.20.198-206>

Грукач, В., Ткаченко, О., & Соловійова, Т. (2019). Стимул «Україна» й асоціативно-сміслові поле ментальних лексиконів студентів. *Psycholinguistics*, 26(2). С. 46-69. URL: <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2019-26-2-46-69> 288

Жулавська, О. О. (2011). Актуалізація концепту ТЕРОРИЗМ у сучасному британському газетному дискурсі : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Харків, 20 с.

Кирилюк, О. Л. (2022). Асоціативно-семантичне поле «Євроінтеграція» в мовній свідомості мешканців центральної частини України. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Дрогобич : «Гельветика», Вип. 56. Том 2. С. 142-148.

Коротич, К. В. (2007). Асоціативно-семантичне поле «безпека / небезпека» в дискурсі української преси ХХ-ХХІ століть: автореф. дис... канд. філол. наук. Харків, 20 с.

Попова М. О.

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

Науковий керівник: канд. філол. наук,

доц. Кирилюк О. Л.

Центральноукраїнський державний університет

імені Володимира Винниченка

(Кропивницький, Україна)

НЕОЛОГІЗМИ В ДИСКУРСІ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ

Постановка проблеми у загальному вигляді. Воєнні дії, спричинені російською агресією, тривають в Україні вже десять років. Така суспільно-політична ситуація залишає помітний відбиток у мовній свідомості українського суспільства,



впливає на його ментальний лексикон. Дослідження новотворів у контексті російсько-української війни є джерелом аналізу цього конфлікту, оскільки неологізми віддзеркалюють сприйняття ситуації крізь призму українського світогляду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі дослідження новотворів у дискурсі російсько-української війни присвячено велику кількість праць, починаючи з 2014 року. Серед них виділимо наукові розвідки таких науковців, як Г. Вусик, О. Кирилюк, А. Гладченко, І. Вітюк, С. Гриценко, О. Українець та багато інших.

Метою дослідження є аналіз структурно-семантичних особливостей новотворів у дискурсі російсько-української війни.

Виклад основного матеріалу. Мова завжди активно реагує на суспільно-політичні події, зокрема й появою неологізмів. Збройний конфлікт також спричинив появу новотворів. Виникаючи, нові слова швидко потрапляють до мережевого, медійного дискурсів, а отже, мають шанс швидко закріпитися в широкому вжитку. Новотвори, утворені під час російсько-української війни, потребують докладного вивчення, оскільки здатні віддзеркалити наповнення ментального лексикону, а отже, продемонструвати вплив війни на когнітивну структуру мовців.

Семантичний підхід до пояснення неологізмів базується на виокремленні лексико-семантичних груп слів, які характеризуються близькістю лексичного значення. Аналізуючи семантику воєнних новотворів, можемо охарактеризувати низку груп, утворених на основі добору 100 номенів:

1. Номени, використовувані для найменування російських військових та нації загалом. Ця група включає такі новотвори зі знущальними конотаціями: *уззкій*, *свинособака*, *північні істоти*, *чмоня*, *ванька*, *путікантрон* та ін. Такі новотвори демонструють огиду до противника. Зневажливий відтінок значення виражає ставлення українського суспільства до дій російської армії та тих, хто її підтримує.



2. Контекстуально-синонімічні назви на позначення росії: *ЛантеZZман, ПаRussia, Оркостан, Поребрик, Мордор* тощо.

3. Номінація бойових дій: *дискотека, есемеска, дзеркальна тиша*.

4. Назви дій, утворені від назв зброї: *байрактарити, застугнути, відджавелінити, задронити, вхаймарсити* тощо.

5. Номени, що вказують на втрати ворога: *купити квиток на концерт Кобзона, нарядитися в пакет, дотримуватися режиму тиші* та ін.

Словотвірний аспект дослідження обраного масиву слів полягає у визначенні продуктивних способів появи неологізмів.

Морфологічні способи словотворення. Префіксальний спосіб є одним із продуктивних у творенні неологізмів досліджуваного історичного тла на позначення дій. Наприклад: *відбайрактарити, відВСУшити, відджавелінити*. Словотворчим афіксом у поданих словах стає префікс *від-*, який знаменує собою понаднормову роботу або перевиконання плану через неабияку силу. З допомогою префікса *за-* утворюють слова, у сенс яких закладено результат певних дій: *затрьюхсити* (поранити, нейтралізувати ворога), *заукраїнити* (дати жорстоку відповідь тому, хто спробує забрати щось силою у невинного) тощо. Як дериваційний засіб фіксуємо також префікс *на-*: *наволонтерити* (знайти щось, що здавалось неможливим). Суфіксальний спосіб творення репрезентують такі новотвори: *шойгувати, макронити, кімити, арестовлення*.

Лексико-синтаксичний спосіб також є продуктивним для творення неологізмів дискурсу російсько-української війни. Цей спосіб можна ототожнити з поняттям голофразису – «злиття декількох окремих лексичних одиниць шляхом прибирання пробілу» (Гладченко, Комарова, 2023, с. 7) Наприклад: *аналоговнет, затридні, адіннарод, їхтамнет, запорєбрик*.

Висновки. Результати проведеного дослідження демонструють семантичні та структурні особливості неологізмів періоду російсько-українського воєнного протистояння. Усього



нами зафіксовано 100 новотворів, які на основі семно-компонентного аналізу згруповано в п'ять лексико-семантичних груп. З допомогою морфемного аналізу дериватів визначено такі продуктивні способи словотворення, як морфологічні (префіксація, суфіксація) та лексико-синтаксичний.

ЛІТЕРАТУРА

Вусик, Г. Л., Павлик, Н. В. (2022). Неологізми як мовне відображення російсько-української війни 2022 року. Закарпатські філологічні студії. 23 (1), 52–57.

Гладченко, А. М., Комарова О. С. (2023). Неологізація лексики у період російсько-української війни. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика. 34 (73), №1, 7–13.

Кирилюк, О. Л. (2015). “Вогнехреще” або неологізми як відображення військового протистояння. Наукові записки. Серія: філологічні науки. 137, 52–57.

Кремінь, Т. (2022). Новітні сленгізми-неологізми – мовне віддзеркалення війни. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/3490258-novitni-slengizmineologizmi-movne-viddzerkalenna-vijni.html>.

Оверчук, О. Б., Михальова, Д. Є. (2022). Неологізми часів війни з РФ. Сучасні проблеми правового, економічного та соціального розвитку держави : тези доп. XI Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Вінниця, 9 груд. 2022 р.) / МВС України, Харків. нац. ун-т внутр. справ. Вінниця, 227–228.

Попова, Н. О. (2023). Лексика російсько-української війни: словник. Кропивницький: Кіровоградський медичний фаховий коледж ім. Є. Й. Мухіна. 48 с.



Частина 2

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ. СУЧАСНІ ЗАСОБИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ І ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ



Волчанська Г. В.

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української філології та журналістики
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка*

Потапчук К. Д.

*здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету української філології,
іноземних мов та соціальних комунікацій
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

ВИВЧЕННЯ ЗВЕРТАНЬ НА МАТЕРІАЛІ ТВОРІВ ПИСЬМЕННИКІВ РІДНОГО КРАЮ

Завдання вчителя-словесника, відповідно до програм для 5-9 класів для нової української школи, полягає у формуванні компетентного мовця, носія духовності, культури й традицій українського народу. Важливою ланкою для реалізації цієї мети є соціокультурна змістова лінія, яка спрямовує діяльність суб'єктів освітньої діяльності на формування ключових компетентностей і досягнення особистісних результатів.

Вивчення творів письменників рідного краю на уроках української мови є важливим компонентом «формування в учнів їхньої національної самосвідомості, загальної культури, світоглядних орієнтирів», «цілісних світоглядних уявлень, ...тобто прилучення через мову до культурних надбань українського народу й людства загалом. (2).

На основі таких текстів формується одна з ключових компетентностей — загальнокультурна грамотність (вміння добирати літературу для читання з метою одержання насолоди та користі від прочитаного).

Мета нашої розвідки — запропонувати систему вправ з теми «Звертання» на основі роману М. Смоленчука «Степи полинові».



Як відомо, одним із шляхів реалізації соціокультурної змістової лінії є вивчення мовних одиниць на краєзнавчому матеріалі. Зазвичай це втілюється за допомогою текстів літератури рідного краю, який слугує матеріалом для створення вправ та завдань (Головата, с. 357).

Застосування соціокультурного підходу включає:

- вивчення мови в контексті культури, аналіз текстів, які відображають культурні особливості місцевості;
- літературно-естетичне виховання, яке передбачає вивчення класичних і сучасних творів письменників-земляків, обговорення ідей та цінностей, висвітлених в літературних творах;
- розгляд культурної спадщини, традицій, звичаїв та обрядів, вивчення мовних засобів, які сприяють збереженню національної ідентичності.

Відповідно до Модельної програми з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів, учні в 5 класі вивчають звертання в розділі «Відомості із синтаксису та пунктуації», поглиблюють свої знання у 8 класі в розділі «Речення зі звертаннями, вставними словами (словосполученнями, реченнями)» [ЗаболотнийЗ]. Програма з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання (10-11 класи, рівень стандарту) передбачає узагальнення і систематизацію знань з цієї теми в 11 класі під час вивчення синтаксичної норми. (3).

Завдання та вправи, подані нижче, розроблені на матеріалі роману Миколи Смоленчука «Степи полинові». Микола Кузьмович – відомий літературознавець, письменник, громадський діяч, кандидат філологічних наук, член Спілки письменників України. Народився в містечку Бобринець Кіровоградської області. Він написав кілька повістей, краєзнавчих нарисів, романів. У романі «Степи полинові» розкривається творча лабораторія Марка Кропивницького як актора і водночас автора широко відомих драматичних і



музичних творів. Автор свого часу вперше використав виявлені ним раніше невідомі факти, пов'язані з життям видатного українського митця (Смоленчук, 2017, с. 1).

Звертання у романі М. Смоленчука «Степи полинові» є засобами комунікативного оформлення речення, які спрямовані на те, щоб зосередити, привернути увагу співбесідника і водночас за допомогою мовних засобів виявити своє ставлення до адресанта.

На основі дібраного нами матеріалу ми пропонуємо такі вправи:

Вправа 1. Спийшіть речення. Розставте потрібні розділові знаки, знайдіть звертання та визначте, якою частиною мови воно виражене, надписавши над словами.

1. А чого це хлопча розлігся мов у хоромах? 2. Марійко любя моя! 3. Що ж це ти єзуїте пишеш, що хлопець першим учнем іде, а самого нагаєм шмагаєш? 4. А особливо жінці; нащо їй, бідолашній, і на світ з'являється! 5. Послухай Марку я здається тебе виручу. 6. Гарячі ви надто любі мої! 7. Тоскно й мені в Бобринці любий! 8. Це вже твоя справа дорогий! 9. Ти знаєш Іване мені здається, що кожної миті коридор може заповнити поліція (З роману М. Смоленчука «Степи полинові»).

Вправа 2. Перебудуйте речення так, щоб підмети стали звертаннями. Схарактеризуйте речення за метою висловлювання. Виділіть граматичні основи.

1. Олексій Іванович чекає. 2. А тепер друзі слухають новину: нашу трупу запрошують до Петербурга! 3. Вітає мене брат – вигнали зі служби! 4. Явдоху звіром для дітей була, звіром для дітей і залишилася. 5. А хлопець розлігся, мов у хоромах (З роману М. Смоленчука «Степи полинові»).

Вправа 3. Поставте слова, що в дужках, у кличний відмінок. Поясніть розділові знаки.

1. Надто запальний ти (Марко)! 2. Чим можу служити (Трохим Денисович)? 3. Вірно (Петро Іванович). 4. Він (Микола Павлович) на сцені не грає, а живе. 5. Ні, ні, це вже ти облиш



(Григорій)! 6. Куди це ви (мама)? 7. Оце така наука у тебе (синок)? 8. Яка ви добра (тьотя). 9. Ну (братик) ти сам кругом винуватий. 11. Ні, буде колись правда (бабуся). 12. Я (тато) не доведу вас більше до витрат. 13. Не те, не те мислите (добродій)! (З роману М. Смоленчука «Стени полинові»).

Вправа 4. Спишіть речення. Визначте поширені та непоширені звертання, чим вони виражені?

1. Він, Миколо Павловичу, на сцені не грає, а живе.
2. Добрий вечір, пане Кропивницький. 3. Ох, боже милосердний, за що я погину
4. Цить, кошеня крадене! 5. Рідні і дорогі бобрічани, товариші мої! 6. Роздягайтесь, добродію, і сідайте!
7. Мистецтво, брате мій, має служити людям, будити їх почуттям. 8. Прошу до зали, панове! 9. Пане офіцер, панове жандарми, просимо до нашого гурту! (З роману М. Смоленчука «Стени полинові»).

Вправа 5. Прочитайте уважно діалог за ролями. Назвіть звертання. Укажіть, у формі яких відмінків їх ужито.

– Хлопці, де у вас вода? – підвівся з гурту поважний, вусатий чумак, либонь отаман.

Марко і Єгор навипередки кинулися до нього, пояснюючи.

– Багато верств їдете, дядю? – поцікавився Марко.

– Немало, – відповів повагом. – З Київщини.

Підліток надовго замовк, прислухаючись до голосів у вечірніх сутінках.

– Дядю, – насмілювався-таки запитати вусатого, – а чи не треба вам погоничів найняти? За харч лише.

– Ми всі, синку, найняті, на хазяйським харчу живемо. Чи не хочеш і ти на Крим, хлопче? – підморгнув.

– Еге!

І враз обидва опинились біля отамана. Чумаки дружно розсміялись.

– Куди вам у таку путь дальню?!



– Ні, дядечку, ні! Ми і воли на попас ганятимемо, і сіль збирати будемо. Тільки візьміть.

Чумаки з'юрбилися навколо підлітків і змовницьки підморгували один одному.

– А, може, візьмем, отамане?

– Видно, хлопці бували.

– Чому б і не взяти!

– А скажіть, хлопці, – усміхнувся він невесело, – що воно за притча: лежить гася – простяглася, а як устане, то й неба дістане?

Марко і Єгор ніяково мовчали.

– Ото чумацький шлях, діти. Гіркий він та солоний як перекопські озера. ить (З роману М. Смоленчука «*Степи Полинові*»).

Отже, література рідного краю має великий соціокультурний потенціал, є тим навчальним ресурсом, на основі якого можна створювати різні завдання й вправи. Використання таких матеріалів на уроках української мови сприяє зацікавленню предметом та літературою загалом.

ЛІТЕРАТУРА

Головата, Л. М. (2019). Соціокультурна змістова лінія «Найвидатніші постаті вітчизняної літератури у навчанні пунктуації української мови». *Наукові записки ТНПУ: Літературознавство*. Вип. 47. С. 355–362.

Модельна програма з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів. (2021). URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Movno-literat.osv.hal/Ukr.mova.5-6-kl.Zabolotnyy.ta.in.14.07.21.pdf>

Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>

Смоленчук, М. (2017). *Степи полинові: роман*. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 464 с.



Бондар Л. М.

*учитель української мови і літератури
Гімназії № 1
(Ківерці Волинської області, Україна)*

АРТБУК ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ТРУДНОЩАМИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ СЛОВЕСНОСТІ

Зміна сучасної парадигми освіти продукує пошук перспективних підходів до оновлення її змісту, створення умов для розкриття в учнів потенціалу самопізнання, самооцінки, саморегуляції та самореалізації, розробки нової моделі навчально-виховного процесу, орієнтованої на конкурентоспроможного випускника в різних сферах діяльності. Особливої актуальності ця проблема набуває в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП) з метою створення для них умов успішної інтеграції в суспільство через оволодіння певним обсягом знань, розвиток навичок та вмінь, а також формування ціннісного досвіду.

Із метою реалізації інклюзивної освіти необхідно не лише підібрати ефективні методи допомоги дитині з ООП, а й створити комплекс психосоціальних і педагогічних заходів задля інтеграції такого школяра в соціумі та оптимізації його психічного розвитку. Сьогодні існує широкий спектр навчальних методик, що сприяють корекції різноманітних психофізичних порушень дітей, проте вони найчастіше застосовуються психологами в корекційно-розвитковій роботі з такими учнями. Важливо, на нашу думку, продовжувати цей процес і в навчальній діяльності школярів, особливо тих, що мають інтелектуальні труднощі.

На думку багатьох науковців (М. Марковська (Марковська, 2020), Г. Обухівська (Обухівська, 2017), О. Хохліна (Хохліна, 2014) та ін.), у роботі з дітьми з інтелектуальними труднощами основний акцент має бути зроблений на формуванні їхньої



пізнавальної (відчуття, сприймання, уявлення, пам'ять, мислення, мовлення) та емоційно-вольової сфери і, щонайперше, на вищі форми психічних процесів, важливі для прийняття й опрацювання інформації, пов'язаної із засвоєнням знань та вмінь, виконанням практичної діяльності. Ефективним у цьому контексті вважаємо використання артбука як засобу активізації пізнавальної діяльності школярів із легким чи помірним ступенем інтелектуальних труднощів, зокрема при виконанні завдань на уроках української словесності. Цю проблему до сьогодні не розглянуто ні в теоретичному, ні в практичному аспектах.

Основний «інсайторієнтований» зміст, який реалізує артбук, – можливість вільного самовираження і самопізнання; передбачає атмосферу довіри, толерантності й уваги до внутрішнього світу. Він здатний не лише реалізувати основні навчально-пізнавальні функції освіти дітей з інтелектуальними труднощами, а й забезпечити компенсаторну та розвивальну функції. Використання артбука як засобу розвитку пізнавальних можливостей учнів із легким чи помірним ступенем інтелектуальних труднощів на уроках української словесності можливе у двох варіантах:

1. *Як уже готового продукту сучасного видавничого ринку* для реалізації навчально-пізнавальних цілей на різних етапах уроку української словесності. Оскільки діти з інтелектуальними порушеннями розвитку на уроках української словесності працюють найчастіше за модифікованими навчальними програмами, то використання в роботі з ними вже готових «авторських книг» можна розглядати як альтернативну форму подання інформації, що забезпечує основні вимоги спрощення вивченого матеріалу.

2. *Як кінцевий продукт тематичної проєктної діяльності дитини з ООП.* Творення власного артбука сприяє формуванню пізнавальної самостійності учнів, розвиває логічне, раціональне, критичне і творче мислення, а також пізнавальні



здібності. Основні переваги полягають не лише в переданні об'єму знань, але й навчання здобувати ці знання самостійно, застосовуючи їх для розв'язання нових завдань, формування вмінь: збирати інформацію, її аналізувати, робити висновки, формувати комунікативні навички. Маніпулюючи різноманітними матеріалами, необхідними для створення «авторської книги», діти з інтелектуальними труднощами розширюють асоціативні зв'язки, розвивають сприймання, уявлення, просторове орієнтування, дотикові відчуття. Одночасно це позитивно впливає на стан здоров'я, координованість і пластичність рухів школярів.

Працюючи з артбуком, учні з інтелектуальними труднощами вчаться вивчати питання в реалістичній, творчій та критичній площині. Такий підхід передбачає комплексне розуміння проблеми, творчого та критичного мислення, інженерних рішень. Важливо, що інструмент «артбук» підходить для різних вікових груп. Для того, щоб процес створення «авторської книги» дітьми з інтелектуальними труднощами мав ефективний вплив на формування їхньої пізнавальної активності на уроках української словесності, необхідно, на нашу думку, дотримуватися таких принципів:

- виготовлення власного артбука стає можливим лише тоді, коли учні вже мають навички роботи з подібними виданнями, розуміють, як вони оформлюються, для чого призначені;
- при виборі теми орієнтуватися на навчальну програму, передбачену індивідуальною програмою розвитку учнів з ООП, а також потенційну можливість дітей у досягненні успіху;
- уміти поставити перед школярами з інтелектуальними труднощами проблемні завдання так, щоб при їх виконанні діти не лише спиралися на вже наявні знання, але й вдавалися до самостійного аналізу, творчого мислення;
- матеріали для артбука повинні бути загальнодоступними, щоб виготовлення не займало багато часу;



- обов'язково долучати до створення «авторської книги» нормотипових дітей класу (це не лише дозволить ефективно обмінятися навчальним досвідом, а й сприятиме формуванню соціальних навиків ефективної взаємодії учнів з ООП);
- обговорити з учнями технологічну карту виконання артбукового проекту, узгодити роль кожного з учасників (відповідно до методики «Дай мені 5»);
- врахувати те, що зміст та алгоритм виготовлення артбука повинні бути придатними для індивідуальної та класної роботи;
- матеріали візуалізації, представлені в оформленні, мають доповнювати й інші методи навчання, а не використовуватися ізольовано, повинні бути естетично привабливими та максимально спрощувати (полегшувати) сприйняття теми;
- у процесі роботи формувати вміння учнів створювати нове, неповторне, нестандартне, тобто «оригінальний продукт», орієнтуючись на провідну систему сприймання кожної дитини, а саме: активізувати зорові образи та творчу уяву – для візуалів; проговорювати детальніше завдання та способи його розв'язання – для аудіалів; застосовувати завдання, що потребують більше рухів, – для кінестетиків; максимально структурувати матеріали – для дискретів;
- в оформленні артбука цілковито давати вибір учням: писати, малювати, обводити, домальовувати, зафарбовувати, вирізати та клеїти тощо, що сприятиме розвитку творчої фантазії, змусить мислити та робити вибір, продукуватиме відчуття необхідності на неповторності;
- обговорити відсутність обмежень у створенні макету інтелектуально-мистецького творіння, використанні будь-яких додаткових конструктивних елементів: футлярів, закладок, наклейок, вставок, витинанок, рухових деталей, голограм, робота з якими продуктивно впливає на розвиток дрібної моторики;



- результат роботи має бути зрозумілим та доступним для дітей з інтелектуальними труднощами, висвітлювати їхнє бачення запропонованої проблеми, розвивати творчість та креативність, націлювати на успіх (ніщо найкраще не мотивує дитину, як можливість впоратися із завданням та досягти успіху);
- процес виготовлення артбука має сприяти отриманню позитивних емоцій та насолоди, формувати почуття внутрішнього контролю, відчуття власної гідності; тоді набуті знання, вміння і навички не тільки мають особливу міцність та усвідомлення, але й асоціативно пов'язані з отриманим задоволенням, що стає поштовхом для подальшої пізнавальної активності;
- результат створення – презентація власної творчої роботи з обговоренням того, наскільки цікавою та плідною є партнерська робота.

ЛІТЕРАТУРА

Марковська, М. (2020). Як працювати з дітьми з інтелектуальними порушеннями. Методи та поради. НУШ. 23 грудня 2020. URL: <https://nus.org.ua/articles/yak-pratsyuvaty-z-ditmy-z-intelektualnymy-porushennya-metody-ta-porady-2/> (дата звернення: 10.10.2023).

Обухівська, Г. А. (2017). Психологічний супровід інклюзивної освіти: [метод. рек.] Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.

Хохліна, О. П. (2014). Проблема корекційної спрямованості трудового навчання дітей з інтелектуальними вадами. Актуальні питання корекційної освіти: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : ПП «Медобори-2006». Вип. IV. С. 412–422.



Lysenko L.

*Ph.D., Associate Professor,
Department of Germanic Languages,
Foreign Literature and Teaching Methodology
Volodymyr Vynnychenko Central
Ukrainian State University.
(Kropyvnytskyi, Ukraine)*

PRACTICAL STRATEGIES FOR BUILDING VOCABULARY THROUGH READING

Learning foreign languages seems to become more and more increasing requirement of modern education. Issue of effective teaching methods have always been widely discussed in educational world community as finding the effective ones is the task of primary importance.

In the world of globalization, English has increasingly become the medium in every domain of communication, both in local and global contexts. As a result, the demand for using English effectively is necessary in every country. Teaching and learning English, except for the native language, is thus crucial for communicative purposes to cope with the growing local, national and international demands for English skills. The process of learning English is slow and progressive and it could be interpreted as a series of challenges to face

Vocabulary acquisition concerns on how people expand the numbers of words they understand when learning a new language. Knowing words in a second or foreign language is vitally important because the reader will be able to understand the written text well and the speaker will be able to communicate basic ideas through vocabulary even if the person does not understand how to create a grammatically correct sentence.

At higher education, reading becomes important as a way of knowledge gaining. The reality reading takes roles in absorbing and disseminating information to readers. Tony Buzan stated in his book, “reading is understanding what the writer intended, taking in

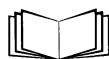


the written word, and also the assimilation of printed information” (Buzan, 1991). Reading is a process of extracting a message from a text which has been constructed by a writer using orthographic symbols, a writer encodes the message a reader decodes it (Murphy, 1997).

One of the greatest challenges for ELLs (English language learners) is the sheer number of words they must master in order to access content and demonstrate content-area understanding. In this regard, ELLs are constantly trying to catch up with their FEP (Fluent English proficient) peers. The relationship between vocabulary and reading is a circular one. Growth in vocabulary is connected to extensive reading, and high-level vocabularies make reading more comprehensible and enjoyable to students.

Teaching large vocabularies is likely to comprehend more when they read, enjoy reading more, read widely, and further develop their vocabularies through reading. On the other hand, students who enter schools with limited vocabularies are more likely to struggle to comprehend written text, read poorly, and read less, thus limiting opportunities for vocabulary development. Similar to FEP learners, when ELLs repeatedly encounter the same academic vocabulary and phrases in texts, they will likely acquire these words and structures (Schmitt, 2008).

To acquire vocabulary through reading, however, ELLs (and FEP learners) must know approximately 98% of running words in the text (Nation, 2001). High-interest, leveled readers help ELLs to develop vocabulary, yet they do not contain many of the academic words that ELLs will need to know. ELLs are likely to acquire vocabulary through read-alouds; however, they must know at least 90% to 95% of the words they hear in order to learn new words from oral input. And ELLs are not always capable of hearing the white spaces between the words, sometimes making even known words unintelligible. The opportunity to learn from oral text is increased when visuals are used to make the text more comprehensible. Explicit and effective vocabulary instruction is



crucial for school success for ELLs and other students (Beck & McKeown, 2007; Marzano, 2004). Yet ineffective traditional methods for teaching vocabulary, such as looking up words in dictionaries, writing words multiple times, and using words in sentences prior to elaborate instruction, have resulted in vocabulary instruction being overlooked in many classrooms. Vocabulary can be effectively taught by presenting each word in student-friendly language, enabling students to make connections between the new word and their world knowledge, and providing meaningful activities that require students to use the word in authentic conversation.

Here is a list of vocabulary strategies you can use in your vocabulary interventions. They are effective and engaging, while being easy to implement.

Vocabulary Strategy #1: Modeling

One of the best vocabulary teaching strategies you can use is to model using vocabulary for your students. The same words you are teaching your students to use, you should be using in your daily conversations. Yes, use them in your lessons when you are explicitly teaching them the vocabulary words, but also use them in your regular conversation throughout the day.

Vocabulary Strategy #2: Reframing

Reframing sentences in a positive way can validate students for using their new vocabulary skills while still modeling the correct way to use them. To reframe a sentence, simply positively acknowledge their statement and repeat it in the correct way.

Vocabulary Strategy #3: Vocabulary With Pictures And Visuals

It's hard for students to keep all of the new vocabulary words they are learning straight when they are just hearing them verbally. It's easy for it all to become a jumble in their heads. Try using vocabulary strategies with pictures and visuals.

Vocabulary Strategy #4: Word Of The Day



Try using a “word of the day” vocabulary intervention. Just choose one word each day and stay hyper focused on it. Use it as many times as you can (you can have students keep a tally mark record of how many times they hear it that day).

Vocabulary Strategy #5: Crazy Words With Context Clues

Using context clues is one of the greatest vocabulary skills you can give your students to help them build vocabulary on their own. Pair it with this silly activity in your vocabulary teaching strategies, and students will be so engaged during this vocabulary intervention.

Vocabulary Strategies #6: Synonyms Posters

Try making posters that show lists of synonyms for vocabulary words. Bonus points if they are in the shape they can associate with the words! For example, a big red heart that has all of the synonyms for “like”, or a clock that lists synonyms for “hurry”. They can just be plain posters or paint ships, to show “shades” of meaning. These posters are great to have around the room for students to refer to.

There is no doubt that in the era of globalization enhancing vocabulary skills is more important than ever. Building a strong vocabulary over time can allow your students to better communicate your thoughts, verbally or in writing, to avoid confusion and achieve clarity. You can build your vocabulary skills by identifying the techniques that work for you and continually practicing.

REFERENCES

Beck, I. L., & McKeown, M. G. (2007). Increasing Young Low-Income Children's Oral Vocabulary Repertoires through Rich and Focused Instruction.

Brown, H. D. (2000). Principles of language learning and teaching (4th ed.). New York: Longman.

Chastain, K. (1998). Developing second language skills (2nd Ed.). Chicago: Harcourt Brace Publishers.

Nation, P. (2001). Learning Vocabulary in Another Language. Cambridge: Cambridge University Press.

Marzano, R. J, Building, Pickering D.J. (2004). Academic Vocabulary: Teacher's Manual

Schmitt R. (2008) Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy.



Bidna T.

*PhD, CED Instructor, Northern Alberta
Institute of Technology
(Edmonton, Canada)*

HELPING LEARNERS TO LISTEN USING BOTTOM-UP PROCESSING

Listening is difficult to teach as it involves a complex process of understanding and interpreting spoken messages and requires the simultaneous use of top-down and bottom-up processes to move from perception to comprehension. Whereas top-down skills are transferred from L1, bottom-up ones must be taught because they are language specific.

Top-down processing is performed to compensate for breakdown of linguistic knowledge (Morley, 2013, p. 74; White, 2010, p. 7). It includes handling information, interacting with a speaker, or applying schemata to make predictions about the content (Hughes, 2005, p. 26). **Bottom-up** operations, however, are performed on the linguistic input (Pan, 2017, p. 76) and involve piercing elements in the speech signal while it is spoken and heard (Lynch, 2006, p. 92). The understanding of the language is worked out by proceeding from sounds and words to grammatical and lexical meanings (Morley, 2013, p. 74), e.g. *Her da(te) was ruined* vs. *Her day was ruined* (Peaty, n.d., p. 100).

The problem with bottom-up processing is in the lack of reliable cues for marking word boundaries. So, the ability to recognize words and boundaries prospectively and retrospectively becomes vital (Rost, 2006, p. 57). Being retrospective, it requires identification of words and activation of lexical knowledge linked to them. As a prospective process, it allows listeners to locate the onset of the immediately following word and enables “proactive processing” by indicating syntactic and semantic constraints of the utterance (Field, 2011).

As there are no visual indicators of word boundaries, word recognition is achieved only by phonological competence. There are



two complementary phonological processes to assist the listener. The first one is **feature detection** when the speech is decoded into linguistic units by applying a wide range of feature detectors. The second one is **metrical segmentation** when stress and timing rules are used to segment speech into words that are important for lexical processing and meaning construction later (Field, 2011).

Decoding is a multiple-level process which includes translating the speech signal into sounds, words, clauses, and a literal meaning. The main goal for the listener is to make sense of the speech signals and identify words. When a listener forms a word match, it automatically triggers a link to its meaning. However, the process is not complete because the listener must look for grammatical patterns to combine the identified words (Field, 2011, p. 125).

Decoding includes multiple steps. At the phoneme level, the input comes as a string of acoustic sensations which are matched to phonemes, e.g. *He can find them* or *He confined them* /hɪkənfaɪndəm/ (McDonald, 2012, p. 2). At the syllable and word-form levels, phonemes get grouped into syllables / syllable structure, e.g. /dʊ + ju: + spi: + kɪŋ + glɪʃ/ ; /hɪ+kən + faɪn + ðəm/ to be turned into words. The listener recognizes the word boundaries in connected speech, identifies non-standard forms, and deals with unknown words, e.g. *do + you + speak + English; he + can + find + them* or *he + confined + them*. Afterwards, words fall into clusters corresponding to frequently encountered chunks to build up meanings, e.g. [*do you speak*] + *English* (Wilcox Petersen, 2013, pp. 91 – 95; White, 2010, p. 8).

At the syntax level, the speaker recognizes where clauses start or end and anticipates syntactic patterns, for example *Auxiliary + Subject + Verb + Object* for *Do you speak English* (Peaty, n.d., p. 100). Finally, at the intonation group level, the listener uses sentence stress, recognizes language chunks, and uses intonation to support syntax and review decoding: *Sorry (falling= I apologize* or *raising =Could you say it again?)* (Field, 2011, p. 113-115; Lynch, 2006).



LEARNER PROBLEMS AND SOLUTIONS

Learner Problem A: Failure to Recognise Word Boundaries. Learners with little exposure to natural English input are often unable to recognize known words and their boundaries when encountering them in rapid speech. In class it is usually given in an ideal, citation style which makes it impossible for learners to identify the words later when they are spoken at normal speed (Lauria, 2006, p. 34). As a result, the learners struggle to distinguish between the words and their boundaries (Field, 2014).

Solution. The ability to identify the word boundaries must be developed, so learners require exposure to multiple examples. Hancock (n.d., 2013a) suggests introducing “linking” and “re-syllabification” to raise students’ awareness of how pronunciation differs in connected speech (p. 46). A possible activity is to give students a script of a text which was presumably written in a wrong way. So, learners need to read it aloud to identify mistakes within word boundaries. This should help them to put the real pronunciation features provided by the script with the sound of those sentences together and link connected speech to actual wording of the text.

Learner Problem B: Identifying Stressed Words in Sentences. Some groups of learners find it difficult to distinguish between stressed and unstressed words in sentences due to the lack of this feature in their native languages (Chinese and Japanese). Additionally, ineffective listeners can try to understand every word which is virtually impossible because of the quick nature of listening and weak forms of unstressed words. These factors complicate listening since trying to understand what has been missed, they get stuck and miss the new information (Case, 2009).

Solution. To help student distinguish between stressed and unstressed words, it is suggested to decrease the volume while playing the recording and ask to write down any words which can be heard. These will be stressed words in their strong forms. The



second step is to ask learners to look at their words and try to guess the meaning of the passage. Afterwards, the transcripts are to be given out with the instruction to highlight the words participants could not hear and check if the meaning of the passage can be deducted only from those. The final step is to look at the transcript of the rest of the recording, try to predict what words will be stressed, and play the recording to check the predictions. This activity will help students understand that unstressed words are not vital for decoding the message but can often cause problems. When students realize these words do not help with the meaning, their attention should shift to stressed words (Appleby, 2015, p. 11)

Learner Problem C: Dealing with Examples of Thinking Time While Listening. The textbook materials do not usually include false starts, mumbling, hesitations, accent peculiarities, and certain levels of noise that can affect the process of listening comprehension. However, when students are exposed to them in real life at the input stage when they only hear the string of acoustic sensations, they get really confused and do not understand quite well what should be paid attention to and what can be totally ignored (Hancock & McDonald, n.d.).

Solution. To shift the focus of students' attention in further listening activities Hancock and McDonald (2015) suggest listening to the variety of texts to mark noise / mumbling, the stretched voicing, pausing, or focus on repeated words and phrases.

LITERATURE

Appleby, R. (2015). Turning the clock back. Looking again at listening. *Modern English Teacher*, 24 (4), 2015.

Case, A. (2009). Things to teach about sentence stress and rhythm. TEFL.Net. <https://www.tefl.net/elt/articles/teacher-technique/teach-sentence-stress-rhythm/>

Field, J. (2014). Doing versus knowing: coursebook materials and the adult L2 listener. *Modern English Teacher*, 23 (4), 17–20.

Field J. (2011). *Listening in the Language Classroom*. Cambridge University Press.

Hancock, M. (n.d.a) Doctor, Doctor. Hancock MacDonald English Language Teaching.



<http://hancockmcdonald.com/sites/hancockmcdonald.com/files/file-downloads/Doctor%20doctor.jpg>

Hancock, M. (2013a). In It Up To Your Ears 1. English Teaching Professional, (84).

Hancock, M. (2013b). In It Up to Your Ears 2. English Teaching Professional, (86).

Hancock, M. & McDonald, A. (2015). Authentic Listening Resource Pack - Overview. Hancock MacDonald English Language Teaching. <http://hancockmcdonald.com/books/overview/authentic-listening-resource-pack>

Hughes, J. (2005). Listening Skills and Pronunciation. English Teaching Professional, (39).

Lauria, P. (2006). Classifying and Correcting Errors 2. English Teaching Professional, (45), 34–36.

McDonald, A. (2012). Authentic listening step by step. Hancock MacDonald English Language Teaching. <http://hancockmcdonald.com/sites/hancockmcdonald.com/files/file-downloads/Authentic%20Listening.pdf>

Morley, J. (2013). Aural Comprehension Instruction: Principles and Practices. Teaching English as a Second or Foreign Language. HEINLE & HEINLE THOMSON LEARNING.

Pan, Z. (2017). Assessing Listening for Chinese English Learners: Developing a Communicative Listening Comprehension Test Suite for CET Routledge.

Peaty, D. Listening to English as a Foreign Language. http://www.ritsumei.ac.jp/acd/re/k-rsc/lcs/kiyou/4-2.3/RitsIILCS_4.2.3pp.97-106Peaty.pdf

Renandya, W. (2012). The Tape is Too Fast. Modern English Teacher. 21 (3).

Rost, M. (2006). Areas of Research that Influence L2 Listening Instruction. Current trends in the development and teaching of the four language skills / edited by Esther Uso'-Juan, Alicia Martı́nez-Flor. p. cm. (Studies on language acquisition).

White, G. (2010). Listening. Oxford University Press.

Wilcox Peterson, P. (2013). Skills and Strategies for Proficient Listening. Teaching English as a Second or Foreign Language.



Habelko O.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian
State University,
(Kropyvnytskyi, Ukraine)*

TEACHING FOREIGN LANGUAGES FOR PROFESSIONAL PURPOSES TO FUTURE SPECIALISTS IN THE FIELD OF LAW

Introduction. Globalization, which destroyed the borders between countries, the strengthening of cultural ties with other countries, especially with European countries, lead to the need for specialists working in the field of jurisprudence. The language training of specialists in the field of law has a professional orientation. Professional foreign language orientation is determined by the need for future specialists to use the scientific knowledge acquired during training in professional activities with the help of a foreign language.

Aim. The purpose of the article is to consider the peculiarities of teaching a foreign language for professional purpose to future lawyers.

Materials and methods. Since the teaching of English language courses in a higher education institution is actually a continuation of school education, the teaching of a foreign language in a higher education institution should ensure continuity in the language training of students and should be professionally oriented. Therefore, such continuity in domestic higher education institutions is provided by the disciplines “Foreign language” and “Foreign language for professional purposes”. As a rule, this language is English.

Results and discussion. According to S. E. Kirzhner, the main goal of learning a foreign language in the context of dialogue should be the preparation of students for active cooperation in the modern multicultural world by means of the language being studied (Kirzhner, 2008, p.88). Therefore, teaching law students the basic



skills of professional intercultural communication, the English language should be considered not only as a subject of study, but also as a means of exchanging important professional information in the field of law among future specialists.

Learning a foreign language in modern conditions is an essential component of professional training aimed at promoting the qualitative professional growth of specialists in the field of law, which helps to master the future specialty at a modern level, to ensure a high level of knowledge that the future specialist will apply in his professional activity. The development of skills and abilities of professional English communication in future lawyers should be based on the formation of students' legal picture of the world in the process of learning a foreign language.

During the study of the subject Foreign language for professional purposes at the higher education institution, students have to learn basic legal terms in a short period of time, because without them it is impossible to understand special professional vocabulary. According to I. V. Savka, teaching English for professional purposes should be carried out in parallel with special training. Under the condition of parallel learning of a foreign language and a profession, as it happens during the learning of a foreign language of junior law students, the goal of learning is the ability of students to use a foreign language to solve actual professional tasks at the time of study.

The content of learning English for professional purposes is consistent with the reasons for learning this foreign language, and three main principles are taken as the basis of learning: 1) motivation 2) a comprehensive approach to learning 3) professional orientation (Besarab, 2009, p. 422).

The process of forming the professional foreign language competence of future lawyers involves the following: forming a positive attitude towards a professional foreign language, ensuring awareness of the need to learn English as the language of international professional communication, overcoming uncertainty



in one's own abilities to achieve professional foreign language competence. Motivation is one of the most important elements of improving professional English language learning, and the ultimate goal of learning should correspond to the student's outlined ideas about his future professional activity, stimulate the student's need to learn a foreign language as a guarantee of becoming an educated, professional and competitive person. Therefore, the teacher's task is to provide pedagogical conditions that contribute to the creation of a favorable socio-psychological climate in the educational environment in the process of mastering a foreign language by students. In this sense, the pedagogical skill of the teacher, his ability to be the subject of his professional activity, which creates conditions for the realization of the creative possibilities of both himself as a teacher and the student as an object of learning, is of particular importance.

A feature of English language training for professional purposes of future lawyers is taking into account the specifics of the professional field. Therefore, it is necessary to select educational material that reflects the modern and professional problems of employees in the legal sphere and ways of their practical solution, to use interactive teaching methods.

When forming the lexical and terminological foundations of the communicative activity of jurists, it is important to provide the subjects of legal relations with information about the political system of the country, the peculiarities of the functioning of the branches of government, trends in the development of branches and institutions of law, and the specifics of the duties of various representatives of legal professions.

One of the methods of learning a foreign language for professional purposes is an integrated lesson - an interdisciplinary lesson. A binary class is a class in which different disciplines are combined around one topic. The specificity of such classes is that they are conducted jointly by teachers of two or more related disciplines. The goal of foreign language training of future lawyers



is to achieve such a level of mastery of their native and foreign languages that will allow them to adequately determine their speech behavior under changing conditions of intercultural communication. The specificity of a lawyer's professional activity determines communicative competence as the most significant, since professional functioning is related to professional functioning.

Conclusions. The course Foreign language for professional purposes is an important component of the training of future law specialists of the institution of higher education. Therefore, a feature of foreign language training for professional purposes of future lawyers is maximum consideration of the specifics of the professional sphere. Therefore, the content and teaching methods should be closer to the practical needs of law students.

LITERATURE

Кіржнер, С. Е. (2008) Англомовна підготовка майбутніх юристів до професійної міжкультурної комунікації. *Наукові записки [Національного університету "Острозька академія"]*. Серія: Психологія і педагогіка, 11, 88–92.

Савка, І. В. (2017) Інтерактивні методи формування іншомовної професійної комунікативної компетентності фахівців гуманітарного профілю. *Педагогічний альманах*, 33, 191–197.

Бесараб, Т. П. (2009) Особливості перекладу юридичної термінології США та Великобританії. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. / ред.: Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О. Г. РОМАНОВСЬКИЙ. – Харків : НТУ "ХПІ", 23-24 (27-28), 421–437.



Вечірко О. Л.

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри германських мов,
зарубіжної літератури та методик їхнього навчання
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

ПСИХОЛОГІЯ ХАРАКТЕРУ У ТВОРЧОСТІ ОНОРЕ ДЕ БАЛЬЗАКА (НА МАТЕРІАЛІ ПОВІСТІ «ГОБСЕК»)

Художнє дослідження внутрішнього світу людини у літературі прийнято називати художнім психологізмом. Основний напрямок літературного психологізму пов'язаний із пошуками засобів і способів відображення індивідуальних особливостей внутрішнього світу людини, у відтворенні складних почуттів, внутрішніх конфліктів особистості, він покликаний розкрити складну протирічну природу людини.

Актуальність даної теми обумовлена цікавістю до психологічного аналізу у художньому творі, зокрема це стосується концепції характеру героя у творах французького романіста О. де Бальзака. Існують численні дослідження творчості письменника, але окремої розвідки щодо характеристики його образів з позиції психологічного аналізу майже немає.

Проблема психологізму стала предметом дослідження цілого ряду наукових праць вчених-літературознавців: В. Фащенко (Фащенко, 2005), Н.Зборовська (Зборовська, 2003), М. Кодак (Кодак, 1980).

На думку професора В.Фащенко «Психологізм – універсальна, родова якість художньої творчості. Його предметом є відображення внутрішньої єдності психічних процесів, станів, властивостей і дій, настроїв і поведінки людини, а також соціальних груп і класів» (Фащенко, 2005, с.49). Важливий аспект нашої статті складає дослідження поетики характеротворення як особливої складової психологізму:



«характер у художньому творі – це відображені в світлі авторського ідеалу порівняно опалі властивості й змінні відношення, які утворюють закономірну своєрідну соціально-психологічну єдність, котра формується і виявляється в зовнішній і внутрішній діяльності людини у найрізноманітніших ситуаціях» (Фащенко, 2005, с.39).

Головним досягненням О. де Бальзака стала епопея «Людська комедія» – низка яскравих картин доби, над якою автор працював понад 18 років. Цей прозаїчний цикл складається з 96 романів, хоча за задумом самого письменника він мав би включати у себе 144 твори. Назва «Людська комедія» вочевидь співвідноситься із «Божественною комедією» Данте, тільки об'єктом художнього зображення у Данте був потойбічний світ, а Бальзак став літописцем сучасного йому суспільства. У «Передмові до «Людської комедії» автор підкреслював, що його грандіозний задум з'явився завдячуючи порівнянню людського суспільства із тваринним світом, із порівняння людських почуттів із тваринними інстинктами, де сам письменник виступає у ролі доктора соціальної медицини.

О. Саприкіна переконана, що «психологічне трактування творів Бальзака дозволяє стверджувати, що він є своєрідним художником, який по-новому підійшов до зображення людини» (Саприкіна, 2014, с.51). Починаючи розмову про психологічне життя персонажів Бальзака є сенс розкрити суто бальзаківське художнє явище, яке критика назвала "бальзаківською пристрастю", її ознаками є маніакальний характер, могутня сила, яка знищує врешті-решт її носія, як приклад, любов до доньок батька Горіо та скнарість Гобсека приводять до фатальних і трагічних наслідків.

Образ скнари як "вічний образ" у літературі має певну історію: Ж.Б. Мольєр (Гарпагон), М. Гоголь (Плюшкін), Ч. Діккенс (Скрудж), отже Бальзак не перший, хто дослідив цей характер у літературі, але у творчості французького класика він



набув нового забарвлення: це натура глибока і прониклива, яка має особливу життєву філософію.

Одним із важливих засобів розкриття психології характеру героя у Бальзака є портрет, його портретні характеристики інформативні і промовисті: ми дізнаємось про історію життя героя, яка сповнена небезпек «зморшки його жовтуватого лоба зберігали таємницю страшних випробувань, жахливих подій, неочікуваних удач, романтичних пригод, безмежних радощів, втраченого кохання...» (Чтиво, б.д.). Відомо, що очі людини є дзеркалом її душі, але погляд Гобсека завжди прихований «очі, маленькі і жовті, немов у тхора, і майже без вій, не зносили яскравого світла, тому він захищав їх великим козирком зношеного картуза» (Чтиво, б.д.).

Слід зважити на те, що важливим аспектом у характеристиці скнари Гобсека є раціональна, а не емоційна сфера, його внутрішній світ підпорядкований певній логіці, правилам: «від першої хвилини пробудження і до вечірніх приступів кашлю всі його дії були розмірені, як рухи маятника. Це була якась людина-автомат, котру заводили щоденно» (Чтиво, б.д.).

Важливим аспектом у поетиці характеротворення Бальзака залишаються розлогі інтер'єри описи кімнати героя і його будинку: «в цьому похмурому вогкому будинку немає двору, всі вікна виходять на вулицю, а розташування кімнат нагадує обладнання чернечих келій...» (Чтиво, б.д.). Змальовуючи гнітючу атмосферу дому, підбиваючи підсумок, письменник зауважує: «будинок і мешканець були єдиним цілим, зовсім як скеля і устриця, яка приліпилася до неї» (Чтиво, б.д.). Бальзак постійно підкреслює патологічну скупість Гобсека, це досягається завдяки образу каміна, який знаходиться у його кімнаті, де замість дров тліють, жевріючи, присипані попільом головешки, вони ніколи не розгорялися полум'ям.

Для розкриття характеру героя великого значення у Бальзака набувають діалоги, які у повісті «Гобсек» звучать як



життєві настанови скнари до стряпчого Дервіля: «Я вам зараз підіб'ю підсумок людського життя... Для того, хто волею-неволею пристосовувався до всіх суспільних мірок, всілякі ваші моральні правила і переконання – пусті слова. Непохитне лише одне-єдине почуття, вкладене в нас самою природою: інстинкт самозбереження. В державах європейської цивілізації цей інстинкт називається особистим інтересом. Ось поживете з моє, дізнаєтесь, що зі всіх земних благ є тільки одне, досить надійне, щоб було варто людині гнатися за ним. Це... золото» (Чтиво, б.д.).

Маючи великий життєвий досвід у Гобсека формується така риса характеру як спостережливість: «у мене очі, як у господа Бога: я читаю в серцях» (Чтиво, б.д.). Скнара гарний психолог, уже по тональності «по солодкому голосу покоївки я зрозумів, що господині заплатити нічим» (Чтиво, б.д.). У його житті є захопливі розваги: «хіба не цікаво зазирнути в потаємні викривлення людського серця? Хіба не цікаво проникнути в чуже життя і побачити його без прикрас, у всій неприкритій наготі? Яких тільки картин не надивишся!» (Чтиво, б.д.).

У психологічних розвідках французького класика «людина... є найбільшою таємницею, поєднанням різнорідних начал, у протистовпстві яких відбувається становлення і розвиток особистості» (Пилипюк, 2012, с.92-93). Важкі життєві поневіряння сформували у Гобсека особливу філософію, адже йому гроші для створення власного комфорту абсолютно не потрібні, спосіб його життя показує, що він зневажає розкіш. Але золото для нього важливий інструмент впливу на представників вищих верств суспільства, які перестають контролювати свої пристрасті і як наслідок саме вони стають жертвами лихваря: «я люблю мастити брудними черевиками килими у багатих людей, – не з дрібного самолюбства, а щоб дати відчути пазуристу лапу Невідворотності» (Чтиво, б.д.), «я непохитний! – сказав він. – Я з'являюся, як відплата, як докір совісті...» (Чтиво, б.д.), «я досить багатий, щоб купляти совість людську, управляти всесильними



міністрами через їх фаворитів, починаючи з канцелярських служителів і завершуючи коханками» (Чтиво, б.д.).

Але попри досягнення ілюзорної незалежності «я володію світом, не втомлюючи себе, а світ не має наді мною ані меншої влади» і великої влади у суспільстві образ Гобсека, який знекровлює власну душу, набуває трагічного забарвлення, рабська залежність від грошей робить персонажа жертвою, а не володарем.

Отже, створюючи типові образи своєї епохи, Бальзак намагається не тільки констатувати факт існування позитивних або негативних героїв, важливим для письменника залишається аналітичне дослідження їх появи у тогочасному соціумі. За допомогою художнього слова французький класик майстерно розкриває психологію характеру своїх сучасників.

ЛІТЕРАТУРА

Гобсек – Оноре де Бальзак, повний текст твору. Електронна бібліотека Чтиво. URL: https://chtyvo.org.ua/authors/Balzac_Honore_de/Hobsek_by_Kolodzeichak/. Дата звернення: 20.11.2023.

Зборовська, Н. (2003). Психологізм і літературознавство. К.: Академвидав.

Кодак, М. (1980). Психологізм соціальної прози. К.: Наукова думка.

Пилипюк, Л. (2012). Філософські аспекти художніх творів Оноре де Бальзака як авторське моделювання дійсності. *Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу Києво-Могилянська академія]*. Сер.: Філологія. Літературознавство. 192, Вип. 180, 2012, 91-95.

Саприкіна, О. (2014). Нетрадиційна герменевтика як засіб інтерпретації творів Оноре де Бальзака. *Нова педагогічна думка*, 2, 49-52.

Фашенко, В. (2005). «У глибинах людського буття». (Літературознавчі студії). Одеса: Маяк.



Долгушева О. В.

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри германських мов,
зарубіжної літератури та методик їхнього навчання
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

Остапенко А. С.

*здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

ЗАСТОСУВАННЯ БЛОГ-ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

21 століття – це століття інновацій, нових технологій та форм соціальної взаємодії. Однією із таких форм є Інтернет-блог, який привертає увагу науковців з різних галузей знання.

Зокрема, блог як різновид онлайн-дискурсу досліджувався О. Матковською (2015), Г. Бараном, С. Рудюю; жанрові характеристики онлайн-дописів ставали предметом розгляду О. Бойко, Патті М. Валкенбурга, С. Степ, О. Полумисної. Л.Е. Бексеті, Е.Б. Імаїлі вивчали актуальність використання інформаційних освітніх ресурсів мережі Інтернет у навчальному процесі. Увагу Д. Джонсона привертало питання методів викладання в авторських блогах з урахуванням взаємодії між вчителем і студентами та можливості розвитку їхніх творчих вмінь (Johnson, 2006). А. Куліченко, К. Стадниченко, Ю. Лавриш (2014) розглядали процес впровадження блогів в педагогічну діяльність та його вплив на розвиток креативних умінь і навичок вчителя іноземної мови.

Водночас актуальним є питання ролі блогів у навчанні здобувачів іншомовної освіти і потребує більш ґрунтовного розгляду. Метою даної статті є з'ясування способів організації



навчального процесу з розвитку вмінь і навичок англomовної комунікації онлайн-середовищі із використанням блогів.

Вивчення можливостей використання блог-технологій для навчання різних видів мовленнєвої діяльності (що включає в себе вміння монологічного мовлення, писемного продукування, зорового сприймання, сприймання на слух, усної взаємодії, онлайн-взаємодії) дало змогу визначити кілька моделей їх застосування, а саме:

1. блог є зручним засобом організації та контролю за навчальним процесом;

2. блог є місцем для проведення активного спілкування й дискутування між учнями;

3. блог функціонує як інтернет-платформа для розміщення публікацій студентів.

Відповідно до окреслених моделей, вважаємо за доцільне виокремити кілька аспектів використання блогів з метою активізації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти та удосконаленню вмінь іншомовного спілкування.

Блог як інструмент організації навчального процесу.

Блог (переважно блог учителя іноземної мови) як інструмент адміністрування та організації навчального процесу має декілька переваг, серед яких є:

- можливість створити приватний навчальний простір для вчителя та учнів, де всі необхідні матеріали та записи зберігаються в одному місці та є доступними з будь-якого комп'ютера, який має доступ до Інтернету;

- розвиток навчальної автономії учнів, адже вони самостійно керують процесом навчання, активно шукаючи інформацію та взаємодіючи з іншими користувачами;

- регулярність роботи з блогом забезпечує інтенсивність навчального процесу і глибоке засвоєння знань з різних тем.

Під час ведення блогів вчитель є модератором, а учні – користувачами, які мають можливість публікувати свої публікації, коментувати дописи інших, ставити вподобайки,



тощо. Вчителі можуть використовувати опубліковані учнями дописи як виконані певні завдання, на кшталт написання твору, монологічного висловлювання (якщо мова йде про відео-публікацію) з використанням певного лексичного та граматичного інвентарю (Синекоп, 2011).

Функція архівування та використання міток (тегів) дозволяє вчителю слідкувати за прогресом кожного учня та контролювати його навчання. Такий підхід також сприяє покращенню самооцінки та саморефлексії студентів.

У такому форматі блог є не лише засобом для розвитку мовленнєвих вмінь, але й засобом для контролю та оцінювання навчальної діяльності учнів, адже вчитель може переглядати роботи учнів, залишати коментарі, брати участь в обговоренні певних тем, тощо. У такий спосіб вчитель відслідковує індивідуальну освітню траєкторію учнів та має можливість оцінити особисті навчальні досягнення кожного здобувача. Вчитель має виконувати роль не лише редактора чи модератора, створивши блог і оформивши його візуальну презентацію, але й сам бере участь в дискусіях, надає учням зворотній зв'язок і оцінювати роботи учнів згідно з попередньо оголошеними критеріями (Ahmad, 2019, с. 26). Відповідно можна виділити такі види контролю й оцінювання навчальних досягнень школярів шляхом використання блогу: а) оцінювання досягнень учнів вчителем; б) взаємооцінювання, коли кожен учень переглядає, читає, аналізує й оцінює публікації однокласників; в) самооцінювання, коли кожен учень відслідковує свій прогрес, переглядаючи свої публікації, від найпершої до останньої.

Актуальним є й використання блог-технологій у навчанні учнів з особливими освітніми потребами, які не завжди мають можливість бути фізично присутніми в закладі освіти, тож така взаємодія з викладачем здійснюється без відтермінування у часі.

Мотиваційна складова блогів. Мотивація здобувачів освіти до опанування іноземної мови є важливим аспектом організації навчального процесу школярів різних вікових



категорій, оскільки не існує однозначних правил, щодо її формування, адже зацікавлення людей вирізняються розмаїтістю (Keller, 2010, с. 45). Розглянемо варіанти підвищення мотивації школярів до вивчення англійської мови за допомогою блогів.

Ведення блогу передбачає коментування дописів інших користувачів та публікацію написаного студентом тексту в мережі Інтернет для загального огляду. Це наптовхує учнів до більш серйозного та відповідального підходу до написання своїх робіт. Можливість публікації тексту стимулює учнів поєднувати навчання з використанням соціальних мереж та інтернет-технологій, які зараз є популярними серед багатьох підлітків, адже публікації у блозі надають можливість спілкуватися з реальною аудиторією, знаходити однодумців та приєднатися до спільноти за інтересами. Інноваційність технологій, можливість користування гаджетами є одним з ключових факторів, що підсилює зацікавленість у навчанні. Приміром, під час опанування мовного чи мовленнєвого матеріалу вчитель може запропонувати учням відслідковувати свій прогрес за допомогою онлайн-ресурсу (напр., *app.smalltalk2.me AI*), опублікувавши посилання на нього у блозі. Відкритість публікацій і наявність потенційної аудиторії, яка готова читати, писати коментар, та обговорювати матеріали, значно покращує якість студентських робіт.

Розвиток мовленнєвих умінь та мовних навичок. Використання вчителями блогів під час навчального процесу сприяє створенню комунікативних ситуацій, які наближені до реальних обставин спілкування. За А. Кемпбеллом, з освітньою метою доцільно створювати такі типи блогів:

1. блоги вчителів, на яких дописи публікує вчитель, надаючи посилання на корисні сайті, де учні можуть знайти тексти для позакласного читання, посилання на міжнародні онлайн-заходи (екскурсії, конференції, розмовні клуби),



платформи для покращення вимови та поповнення лексичного матеріалу за допомогою фільмів, онлайн-карток, тощо;

2. учнівські блоги, тобто блоги кожного учня, де він/вона публікує власні дописи про навчання, книги, інтереси та захоплення;

3. блоги класу, у яких можна знайти спільні роботи, фотографії, учнів певного класу, корисні посилання тощо (Campbell, 2003, с. 34).

На сторінках блогу вчитель може публікувати посилання на корисні онлайн-платформи, які б сприяли розширенню словникового запасу учнів, удосконаленню вимовних навичок, що в подальшому сприятиме покращенню мовленнєвих умінь. Так, наприклад, навчаючи певного мовного матеріалу, вчитель публікує в дописі блогу посилання на платформи *Quizlet*, *Playphrase.me*, *Youglish.com* тощо, на яких наставник створює і розміщує необхідні дидактичні матеріали. Працюючи на цих платформах. окрім розширення обсягу мовних знань і удосконалення навичок, учні мають можливість розвивати уміння самостійного учіння й самоконтролю. Це сприяє кращому та швидшому опануванню граматичних структур, тематичної лексики учнями, якими вони послуговуватимуться під час створення власних публікацій на сторінках блогу.

З метою успішного формування комунікативного вміння блогінгу як онлайн взаємодії вчитель дотримується такої послідовності етапів навчання. Під час презентації мовного явища вчитель спершу дає завдання попросити учнів прокоментувати допис (текстову публікацію, відео-матеріал, малюнок тощо) з використанням необхідного матеріалу (лексичного/граматичного). Наступним кроком залучення блогів може бути створення декількома учнями власних публікацій згідно з певними критеріями і подальше коментування учнями дописів своїх однокласників. У кінці теми, усі учні можуть створити власні дописи, використовуючи вже опрацьований матеріал.



Отже, у галузі навчання іноземних мов блоги є засобом та інструментом навчання. Прикладне значення онлайн блог-технологій окреслюється їхнім використанням для організації навчального процесу, підвищення мотивації учнів до опанування іноземної мови та функціонуванням як майданчика для удосконалення мовних навичок та комунікативних умінь здобувачів освіти.

ЛІТЕРАТУРА

Матковська, О. (2015). Перспективи лінгвістичних досліджень блогів. Людина. Комп'ютер. Комунікація: збірник наукових праць, 128–131.

Лавриш, Ю.Е. (2014). Інтеграція блог-технології у процес викладання іноземної мови. Journal of the National Technical University of Ukraine "KPI": Philology and Educational Studies, (4), 107-113.

Синекоп, О.С. (2011). Методика інтерактивного навчання англійського писемного мовлення майбутніх фахівців з інформаційної безпеки з використанням комп'ютерних технологій (дис. ... канд.пед. наук).

Ahmad, E.A. (2019). The application of ARCS motivational model in massive open online course (MOOC). International Journal of e-Learning and Higher Education (IJELHE), 11(1), 23-44.

Campbell, A.P. (2003). Weblogs for use with ESL classes. The Internet TESL Journal, 9(2), 33-35.

Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (2008). Active learning: Cooperation in the classroom. The Annual Report of Educational Psychology in Japan, 47, 29-30.

Keller, J.M., & Keller, J.M. (2010). The Arcs model of motivational design. Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach, 43-74.



Капітан Т. А.

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри германських мов,
зарубіжної літератури та методик їхнього навчання
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ СТУДЕНТІВ-ФАХІВЦІВ

В умовах сьогодення вища освіта вимагає від науково-педагогічних працівників засвоєння й упровадження інноваційних методів навчання й викладання, які ґрунтуються на мультимедійних інформаційних програмах, системах поширення знань. В аналітичній доповіді ЮНЕСКО «Сталий розвиток після 2015 р.» зазначено, що у новій інформаційній епосі саме вища освіта є основоположним елементом прогресу, а інновації у різних сферах суспільної діяльності мають бути динамічними, швидко змінювати обсяги знань, інформації, технологій (Програма сталого розвитку на період після 2015 року, 2015).

У Законі України «Про вищу освіту» з-поміж першорядних завдань закладів вищої освіти передбачено «забезпечення органічного поєднання в освітньому процесі освітньої, наукової та інноваційної діяльності» (Про вищу освіту, 2014). Окрім того, у більшості законодавчих документів, національних програм, які регулюють функціонування вищої освіти, наголошено на важливості підвищення якості освіти, зростання рівня знань; оновлення методів і методик навчання.

На сучасному рівні розвитку цивілізації особлива роль належить інноваційному потенціалу суспільства, що потребує людей, здатних системно й конструктивно мислити, швидко знаходити потрібну інформацію, приймати адекватні рішення, створювати принципово нові ідеї в різних галузях знання. З



огляду на це формується соціальне замовлення на нові підходи в системі освіти, нове педагогічне мислення, нове ставлення педагога до своєї діяльності, результатом якої має бути виховання «інноваційної особистості». Для цього в освітній сфері важливо розвивати дух творчості, стимулювати постійний пошук, що є оптимальним середовищем для формулювання і сприяння нових ідей, новим досягненням. Професійну зорієнтованість на інноваційну діяльність формують під час навчання у ЗВО.

У науковій літературі окремі питання щодо інноваційної діяльності в галузі освіти викладено за такими напрямками: удосконалення освітньо-виховного процесу у ЗВО (А. Алексюк, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Кузьміна); інноваційні педагогічні технології (М. Жалдак, В. Олійник, О. Пехота, І. Підласий, С. Сисоева); теоретичні питання педагогічної інноватики, визначення структури, закономірностей функціонування та розвитку інноваційних процесів у педагогічних системах (О. Божко, І. Дичківська, І. Підласий, Н. Федорова); обґрунтування структури, змісту та результатів інноваційної діяльності в системі освіти, експертиза, оцінювання й відбір освітніх нововведень, моніторинг інноваційних освітніх процесів (К. Баханов, Л. Даниленко); інноваційне середовище (І. Дичківська, Г. Кравченко).

Інноваційні технології навчання є інструментом, який дозволяє втілити в життя нову освітню парадигму. За твердженням Л. Петриченко, інноваційна компетентність учителя – складна, інтегративна риса фахівця, що зумовлюється особливостями інноваційної діяльності. Дослідниця виокремлює в її структурі чотири компоненти: теоретично-змістовий (базовий), професійно-діяльнісний (практичний), професійно-дослідний (творчий) і професійно-особистісний (Петриченко, 2007, с.7).

На думку І. Щербань, метою інноваційних технологій освіти є підготовка студента до професійної діяльності. Сутність



такого навчання полягає в зорієнтованості освітнього процесу на потенційні можливості випускника та їх реалізацію. У процесі освіти потрібно розвивати механізми інноваційної діяльності, знаходити творчі способи розв'язання життєво важливих проблем, сприяти перетворенню творчості на норму й форму реалізації творчого потенціалу фахівця (Щербань, 2018, с.266).

Українські науковці переконані, що з-поміж сучасних технологій навчання, своєчасність і корисність яких підтверджено досвідом роботи ЗВО, важливо виокремити – особистісно орієнтовані, інтеграційні, технології колективної дії, інформаційні, дистанційні, творчо-креативні, модульно-розвивальні, тому саме вони мають стати основою для ефективної дидактико-методичної, психологічної, комунікативної взаємодії студента й викладача й формування компетентностей. У таких технологіях особистість, тобто здобувач вищої освіти, – основний суб'єкт, мета, а не засіб досягнення поставленої мети (Доброскок та ін., 2008, с.13).

За словами І. Дичківської, в освітній практиці є відомі класифікації педагогічних технологій, а саме:

- структурно-логічні технології;
- інтеграційні технології;
- професійно-ділові ігрові технології;
- тренінгові технології;
- інформаційно-комп'ютерні технології;
- діалогово-комунікаційні технології (Дичківська, 2004, с.45).

У змісті інформаційно-розвивальних технологій, метою яких є розвиток основ педагогічної майстерності майбутнього викладача, що володіє потрібною системою знань і великим обсягом інформації, передбачено лекційні, семінарські й практичні заняття, самостійне вивчення літератури та ін. Широкі перспективи відкриває використання інформаційних технологій на практичних заняттях. Надзвичайно дієвим засобом навчання є опрацювання теоретичного матеріалу за



допомогою презентацій та технологій майндмеппінгу (створення логічних схем). Важливим складником педагогічної майстерності є інформаційна культура майбутнього викладача, тобто вміння продуктивно читати книги, знаходити потрібну інформацію, осмислювати й передавати її користувачам. Упровадження інформаційних технологій у процес розвитку інформаційної культури сприятиме не лише зростанню рівня мотивації майбутнього викладача, виробленню навичок критично мислити, а й формуванню телекомунікаційного співтовариства, реалізації активних форм конструктивної комунікативної взаємодії (Веремюк, 2018, с.56).

На думку Л. Веремюк, під час упровадження інноваційних технологій у педагогічний процес освітньої системи ЗВО спостерігається зростання рівня педагогічної майстерності та фахової компетентності майбутніх викладачів – учасників інноваційних процесів, покращення якісних показників навчальних досягнень студентів. На рівні особистості фахівця відбувається формування сучасного стилю мислення з його визначальними ознаками: креативністю, системністю, гнучкістю, динамізмом, перспективністю, об'єктивністю, концептуальністю тощо (Веремюк, 2018, с.57).

Сучасні технології навчання важливо зорієнтувати на особистість студента, на створення умов для його самовираження й розвитку, за якого прагнення постійно оптимізувати освітній процес з урахуванням особливостей інформаційного суспільства зумовлює потребу в нових технологіях навчання (Черевична, 2005, с.3).

Отже, сутність і структура інноваційного освітнього процесу у вищій школі повинні відповідати змісту й швидкості соціальних змін у суспільстві, високим європейським стандартам підготовки конкурентоспроможних фахівців інноваційного типу. Сучасний зміст вищої освіти потрібно зорієнтувати на впровадження інформаційних технологій,



поширення інтерактивного, електронного навчання з доступом до цифрових ресурсів та інтелект-навчання для майбутнього.

ЛІТЕРАТУРА

Веремюк, Л. (2018). Інноваційні навчальні технології в системі вищої освіти Умань. Візаві.

Дичківська, І. М. (2004). Інноваційні педагогічні технології Київ. Академвидав.

Доброскок, І. І., Коцур, В. П., Нікітчина, С. О. (2008). Інноваційні педагогічні технології: теорія та практика використання у вищій школі. Переяслав-Хмельницький. Вид-во С. В. Карпук,

Петриченко, Л. О. (2007). Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позааудиторній роботі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти”. Кіровоград. РВЦ КДПУ

Про вищу освіту: Закон України від 1 лип. 2014 р. № 1556 VII // Офіц. вісн. України. 2014. № 63. Ст. 1728.

Программа устойчивого развития на период после 2015 года [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/--relconf/documents/meetingdocument/wcms_221646.pdf

Черевична, Л. Ф. (2005). Інтерактивні методи розвитку творчих здібностей. №5. С. 1-4

Щербань, І. (2018). Інноваційні технології навчання як чинник формування професійних компетенцій студентів-магістрантів. Умань: Візаві.



Кочубей В. Ю.

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри германських мов,
зарубіжної літератури та методик їхнього навчання
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка*

Шевчук Д. О.

*здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

ВИКОРИСТАННЯ СТРАТЕГІЙ УСНОЇ РЕЦЕПЦІЇ ДЛЯ УСПІШНОГО ВИКОНАННЯ ТЕСТУ IELTS

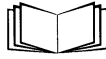
Усна рецепція є базовим комунікативним вмінням, оскільки значну частину інформації ми отримуємо через усний канал комунікації. Під час сприйняття інформації слухач виконує складну мисленнєву діяльність, яка охоплює механізми сегментування мовленнєвого потоку, розпізнавання слів і граматичних конструкцій, ймовірного прогнозування. Усне сприйняття та осмислення інформації є неможливим без злагодженої роботи оперативної і довготривалої пам'яті. В «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти» виділяють такі види усної рецепції: 1) слухання розмови між двома та інше співрозмовниками (*understanding interaction between other speakers*), 2) слухання, коли реципієнт є частиною аудиторії (*listening as a member of a live audience*), 3) слухання оголошень та інструкцій (*listening to announcements and instructions*), 4) слухання записів та радіо (*listening to audio media and recordings*) (*CEFR, 2018, с.54*). В основі всіх видів усної рецепції лежить вміння сприймати та осмислювати усну інформацію, проте кожен з цих видів слухання має свої специфічні ознаки. Розуміння розмови між співрозмовниками може відбуватись як частина інтеракції, коли слухач є не тільки слухачем, а й учасником бесіди. Слухання наживо як частина



аудиторії виявляється легшим для сприйняття за попередній тип аудіювання, оскільки монолог зазвичай більш структурований, ніж розмова. Крім того, підготовлений монолог розрахований на сприйняття широкою аудиторією, тому мовці використовують нейтральний регістр мовлення та говорять голосно й виразно. Слухання оголошень та інструкцій активує здатність слухача виокремлювати деталі, в той час як слухання аудіо передач та записів може охоплювати декілька вмінь – розуміння основної теми аудіо запису, виділення важливої інформації, виокремлення специфічної інформації, розуміння настроїв та суджень (*CEFR, 2018, с.54*).

Повнота отриманої усної інформації та її осмислення залежать від багатьох факторів, серед яких є суб'єктивні труднощі, зумовлені індивідуально-віковими особливостями слухачів, труднощі, викликані умовами сприймання, та труднощі, які залежать від мовних особливостей аудіотексту (*Бігич, Бориско, Борецька 2013, с.283*). Зважаючи на те, що в повсякденному житті слухач не має можливості слухати повідомлення двічі (якщо не йдеться про прослуховування записів), для ефективного сприйняття інформації необхідно опанувати стратегії, які дозволять зорієнтуватись та виділити необхідне в аудіо повідомленні.

Аудіювання є частиною міжнародного тесту на визначення рівня володіння англійською мовою IELTS, успішне складання якого надає можливості для здобуття освіти, працевлаштування за кордоном, професійного зростання та особистого розвитку. Блок Listening складається з чотирьох завдань, вміщує діалоги та монологи академічної /освітньої та соціальної тематики. Особливістю сприйняття аудіо матеріалів є одноразове сприйняття, що зближує виконання цієї частини тесту з умовами реальної комунікації. Тому важливим завданням у підготовці до тесту IELTS є тренування вмінь використовувати стратегії усної рецепції.



Навчальні та комунікативні стратегії тісно пов'язані між собою, комунікація є одночасно і метою, і засобом досягнення мети. Під комунікативною стратегією в аудіюванні розуміємо оптимальну реалізацію інтенцій мовця щодо сприйняття, декодування й осмислення усного повідомлення шляхом розкриття та усвідомлення його смислових зв'язків (Кочубей, 2022, с.150).

Базовою стратегією усної рецепції є вміння визначати тему та жанр аудіо тексту, а також спосіб організації монологу чи діалогу, встановлення логічних зв'язків між частинами прослуханого тексту. Прикладом слугує таке завдання, як:

You are going to hear a group of students talking about their Natural Earth presentation. Listen and match the tasks 1-5 with the person who will do them (Aish, Tomlinson, 2011, с. 24).

Розповсюдженим завданням тесту IELTS є заповнення таблиці відповідною інформацією з прослуханого тексту. При виконанні цього завдання потрібно застосовувати стратегію виокремлення деталей. Наводимо приклад такого завдання (Aish, Tomlinson, 2011, с. 45)

You are going to hear a student asking questions about the Students' Union services. Listen and complete the notes. Write no more than two words and/or a number.

Students' Union services

3 main areas:

- *Give advice and information*
- *Organise 1 _____ events*
- *Campaign for students' rights*

6 advisors: specialists in 2 _____ and travel

Location of 24-hour helpline number _____

Іншу стратегію усної рецепції потрібно застосовувати при виконанні завдання, де потрібно заповнити пропуски словами, які не є дослівним відтворенням почутих деталей, а представляють ключові ідеї, найважливішу інформацію. Ця стратегія вимагає повного розуміння аудіотексту, що охоплює



вміння виокремлювати головне від другорядного, аналізувати почуте та вміти впізнавати синоніми і парафрази. Такого роду завдання мають назву Summary completion і вимагають високого рівня розвитку рецептивних лексичних навичок.

Успішне складання тесту IELTS, а саме частини Listening залежить від повноти та глибини сприйняття аудіо повідомлення, що є можливим лише шляхом ефективного застосування слухачем стратегій усної рецепції.

ЛІТЕРАТУРА

Бігіч О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. (2013). Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. Ленвіт.

Кочубей В.Ю. (2022). Стратегії розвитку комунікативного вміння аудіювання на рівні незалежних користувачів англійської мови. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький, 204, 149-153.

Aish, F., Tomlinson J. (2011). Listening for IELTS. HarperColins Publishers.

CEFR (2018). Common European framework of reference for languages: learning, teaching assessment. Companion volume with new descriptors. Council of Europe. URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

Манойлова О. М.

*кандидат філологічних наук,
старший викладач кафедри германських мов,
зарубіжної літератури та методик їхнього навчання,
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

УРОКИ XX СТОЛІТТЯ У ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ: ЛЮДИНА І ВІЙНА В ОПОВІДАННІ ГЕНРІХА БЕЛЛЯ «ПОДОРОЖНІЙ, КОЛИ ТИ ПРИЙДЕШ У СПА...»

Мала проза Генріха Белля є важливою частиною шкільної програми із зарубіжної літератури в 11 класі, зокрема під час розгляду теми «Проблема війни і миру в літературі XX ст.».



Недобровільний учасник Другої світової війни, активний поборник прав і свобод людини, президент міжнародної організації «Пен-клубу», письменник, якого називали «совістю німецької нації», — Генріх Белль оповідає про жахи і безглуздя війни, у підкреслено простій і чесній манері викриваючи те, що раніше було приховане за туманом нацистської пропаганди. Оповідання «Подорожній, коли ти прийдеш у Спа.» — це глибоко трагічна історія молодого чоловіка, що потрапила у лещата тоталітарного, нелюдського режиму, нещадного до своїх жертв і по той, і по іншій бік розв'язаної ним війни.

Одна з перших і найважливіших проблем, що постає перед нами під час аналізу цього оповідання Белля, впливає із назви твору і зводиться до питання: «Як історія про трьохсот спартанців співвідноситься з історією життя головного героя оповідання “Подорожній, коли ти прийдеш у Спа...”?»

Як показує практика, відповідь багатьох учнів (та й студентів) звучить приблизно так: *«Назва оповідання походить від цитати давньогрецького поета Симоніда Кеоського у перекладі Фрідріха Шіллера і в повному обсязі звучить так: “Подорожній, коли ти прийдеш у Спарту, повідай там, що ти бачив. Тут ми всі полягли, бо так велів нам закон”. У ній йдеться про битву 300 мужніх спартанських воїнів під Фермопілами проти персів-завойовників. Вони пішли на війну захищати свою батьківщину, і це вважається подвигом, адже вони загинули, захищаючи рідну землю та рідних. Те саме ми бачимо і в цьому оповіданні».*

Чи так це? Чи те саме ми бачимо в оповіданні Белля? Звісно, ні. Можна по-різному оцінювати Спарту та її роль в історії, життя спартанських воїнів, принципи їхнього виховання та вишколу, цілі і мотиви їхніх воєн, але тут радше йдеться про символіку, образність, міф, на який перетворився епізод зі смертю 300 спартанців. І важливо те, як його трактує автор і які ідеї вкладає у порівняння двох історій — античної та часів Другої світової війни.



І порівняння це зводиться до таких основних моментів. Спартанці – професійні солдати, найманці, яких протягом всього життя готували до війни, вони були кращими воїнами регіону в ту епоху. Бій у Фермопільській ущелині увійшов в історію як символ мужності і саможертвності. Воїни вийшли проти значно чисельнішого війська супротивника, щоб затримати його до того, як підійдуть війська союзників. Вони вийшли на вірну смерть, щоб захистити рідне місто та свої родини, жінок, дітей та старих, що лишилися за їхніми спинами (*Тит Лівій, 2022, с. 54*). У вірші, що дав назву оповіданню, говориться «ми полягли тут, бо так звелів нам закон» (*Давиденко, 2011, с. 323*). Який закон? Передусім закон честі. Військовий кодекс, за яким жили і помирали спартанці – повернутися додому зі щитом чи на щиті. Померти, але не відступити, не зрадити клятви та власної гідності. (Принаймні так звучала ця історія у шкільних стінах для десятків поколінь дітей, на цих зразках виховувалися європейці ще з часів античності, і у 30-ті роки німецький режим звертався до античних зразків ще активніше, бо Гітлер плекав ідею «Третього Риму»).

А тепер поглянемо на головного героя оповідання Белля. Події твору відбуваються, вочевидь, в останні роки війни, коли Німеччина відступала і бої йшли вже на її території – рідне місто героя палає, його самого забрали на фронт зі шкільної лави. Зовсім юний, що знав він про війну, що він бачив? Лише картинки в підручниках і пропагандистські лозунги, що ними рясніють плакати в шкільному коридорі. І тепер лежить, скалічений, розмірковуючи, що буде написано на пам'ятній дошці, на якій колись буде список учнів школи, що «пішли зі школи на фронт і полягли за...» (*Белль, 1989, с. 631*). За що? Він – пішак, гарматне м'ясо, жертва політиків. А ще він – солдат армії, що почала окупацію, загарбала чужі території, брала у полон і відправляла у трудові табори українців, білорусів,



поляків... Винищувала циган, труїла євреїв у Освенцимі і розстрілювала їх у Бабиному Яру...

Автор свідомо порівнює два епізоди, дві армії, дві війни. З одного боку смерть і слава, подвиг і відданість, обов'язок і честь, а з іншого – каліцтво, ганьба, обман і фальшиві, оманливі ідеї, безславний і жалюгідний кінець заради примарних амбіцій тирана і диктатора.

Варто згадати, що історія нашої держави має подібний до цих двох історій епізод – це бій під Крутами у 1918 році. Коли близько 400 студентів, юнкерів та курсантів Української військової школи вийшли проти 4 тисяч вояків Червоної армії і стримали її наступ на Київ (*Ковальчук, 2014*). Ціною своїх життів вони вибороли тоді право на українську незалежність, яка хоч і не тривала довго (радянський режим тоді все-таки переміг молоду і незрілу Українську народну республіку), але вона стала фундаментом української національної ідеї та державності у новітні часи. Це історія про вчорашніх школярів, що стали героями.

Ще одним важливим питанням є питання про те, чому герой не відразу упізнає свою рідну школу. Навіщо автор використовує цей мотив «невпізнавання»? Чому автор не дає головному героєві оповідання імені?

Під час оповідання читач неминуче зверне увагу на знаки епохи: портрети римських полководців, античних героїв, Ніцше та Бісмарка у коридорах та класах гімназії – вони промовисто вказують на прикмети освітньої системи Німеччини 30-40-их років: Німеччина оголосила себе спадкоємицею Римської імперії, а німців – представниками «арійської раси», і взяла курс на відбудову імперії в кордонах часів Александра Македонського. Під керівництвом Гітлера та його прибічників країна почала агресивну наступальну війну, влаштувала геноцид євреїв, циган та слов'ян, уклала з СРСР пакт Молотова—Рібентропа, що ділив



Європу між двома авторитарними державами тощо. Подробиці ми знаємо з уроків історії і з історій власних родин. Взявши за зразок Спарту та Римську Імперію, влада нав'язувала молодому поколінню своє бачення війни – справедливої, шляхетної, переможної, повної звитяг та славетних подвигів. Натомість обличчя війни, яке бачив і показував у своїх творах Белль – зовсім інше. Абсурдне, криваве, брехливе, страшне, ганебне. Герої Белля – зовсім не героїчні, трагедія їхня в тому, що вони водночас і жертви, і співучасники злочину Гітлера проти людства і людяності.

Відтак всі німецькі школи у ті часи були однакові, бо вони насаджували одні ідеї, підкорялися одній владі. Школа, що перетворилася на шпиталь і трупарню – це узагальнений образ всієї країни. Мирний, безтурботний світ дитинства, надії, майбутнього, що його втілює образ школи, зіткнувся з жорстокістю, хаосом, смертю, кров'ю і безнадією, які несе війна.

Узагальненим є і образ головного героя – тому він і не має імені. Таких, як він – німецьких юнаків, чие життя скалічила війна, – сотні тисяч. Їхні імена зітруться зі скрижалів історії. Їхні смерті – статистика у підручниках з історії.

Обірвана цитата з вірша про спартанців, винесена у назву оповідання, засвідчує, що німецькі солдати так ними, героями, і не стали. Це втілення обірваності надій на щасливе майбутнє. Зрештою, символ обірваності людського життя. Війна ніби розділила його на «до» і «після». Світ дитинства і світ дорослих. Мирний час і воєнний. Час, коли здавалося, що все життя попереду, коли найбільшою проблемою була помилка в прописах на уроці каліграфії. І війна, помилки в якій вартують незмірно дорожче – їхньою ціною стає людське життя.

У творі можна помітити і інші обірвані фрази – це напис на таблиці біля дверей школи, про яку ми вже згадували. Це і три крапки після останнього сказаного юнаком слова («Молока...»), що теж несе певний підтекст. І відкритий фінал оповідання,



коли читач не знає, що буде далі, чим закінчиться історія для скаліченого героя.

Ще одна виразна деталь – образ хреста, точніше, сліду від нього, на стіні школи. Це також символ. Передусім цей образ пов'язаний з християнськими цінностями (милосердя, людяність, співчуття, саможертвовність, любов до ближнього тощо), які були піддані остракізму (тобто осуду, гонінням, забороні) у нацистській Німеччині. Вони підмінялися іншими поняттями і постулатами – любов'ю до Гітлера, відданістю ідеям партії, зверхністю арійської нації та ін. Слід, що лишився від хреста, коли його зняли (зірвали, це можна розглядати, як ще одну «обірваність») зі шкільної стіни – це нагадування про занедбані новою владою цінності. Символічним є також колір, яким він проступає на жовтій стіні. Бурий – колір засохлої крові. Така ціна відмови від старої і навернення до нової віри, яку замінила собою нацистська партія.

Оповідання Генріха Белля — це вікно у минуле: страшне, трагічне, ганебне. Минуле, яке не повинно було повторитися, якому не місце у світі, що називає себе «цивілізованим». Ідеї гуманізму і моральності, віри в людину, засудження насильства, агресії, безглуздої і нищівної влади вождя чи ідеології над маленькою людиною – у своїй творчості Белль ніколи не агітував і не проповідував. Він давав урок – урок людяності і справжніх, непроминальних моральних цінностей.

ЛІТЕРАТУРА

- Белль, Г. (1989). Твори в двох томах. Київ: Дніпро. Том 1. С. 627–634.
- Вайло, К. (2008). Філософсько-антропологічні проблеми у антивоєнних творах Генріха Белля. Вісник Черкаського університету. Серія Філологічні науки. № 138. С. 135–143. <https://eprints.cdu.edu.ua/1383/1/138-135-143.pdf>
- Давиденко, Г., Стрельчук, Г., Гринчак, Н. (2011) Історія зарубіжної літератури ХХ століття: Навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури.
- Ковальчук, М. (2014). Бій під Крутами: відомі й невідомі сторінки. Історична правда. <https://www.istpravda.com.ua/research/2014/01/29/141189/>
- Тит, Лівій (2022). Від заснування Міста. Книги I-V. Київ: Laurus, 384 с.



Паращук В. Ю.

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри германських мов,
зарубіжної літератури та методик їхнього навчання,
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

ІНСТРУКТИВИ У ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОМУ МОВЛЕННІ ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Інструкції вчителя до виконання навчальних завдань на уроці уособлюють один із жанрів усного професійно-орієнтованого (педагогічного) мовлення та вважаються чинником, що впливає на менеджмент уроку, а також на академічні досягнення учнів (Sowell, 2017, с. 7). Інструкції відносять до ключових жанрів педагогічного дискурсу, які зумовлюють, з одного боку, успішність професійної діяльності вчителя під час уроку: “<...> it is the provision of instructions that bring a lesson and its learning opportunities into existence – or cause it to fail when the instructions are not clear and understandable ...> (Somuncu & Sert, 2019, с. 112; див. також: Sowell, 2017, с.10). З іншого боку, успішне виконання академічного завдання учнями залежить від ефективного представлення інструкції вчителем. Саме тому з'ясування й опис комунікативно-мовних особливостей інструкцій вчителя англійської мови вважаємо **актуальним** дослідницьким завданням.

Лінгводидактичні дослідження зарубіжних науковців демонструють значну зацікавленість різними аспектами «академічної інструкції» як жанру професійно-орієнтованого мовлення вчителя (instruction-giving/ instruction giving), однак у вітчизняних джерелах означене питання на часі не отримало належного висвітлення. **Мета** нашого дослідження полягає в узагальненні ключових комунікативних і мовних особливостей академічної інструкції. **Об'єкт** охоплює тексти інструкцій



вчителів англійської мови, а **предмет** вивчення становить специфіка їхньої вербалізації у професійно-орієнтованому мовленні вчителя (teacher classroom talk). Корпус **емпіричного матеріалу** склали тексти інструкцій, відібрані з транскриптів фрагментів відеоуроків американських вчителів на сайті Teaching Channel (<https://www.teachingchannel.org>).

Академічна інструкція як мовленнєвий жанр уособлює усну або письмову вказівку, мета якої полягає в забезпеченні адресата директивами про виконання доцільних, звичайних, бажаних/ небажаних дій (мовних, ментальних або фізичних) за допомогою рекомендаційного або імперативного типів впливу на адресата (Голуб, Новосьолова, & Галаєвська, 2020, с. 27). Академічна інструкція є засобом актуалізації *організуючої комунікативної стратегії* (далі – КС) вчителя, при цьому мінімальною, недискретною комунікативною одиницею вербалізації КС вважається *мовленнєвий акт* (далі – МА) (Бацевич, 2009, 170), який втілюється в мовну форму *речення* (Семенюк, & Паращук, 2010, с. 105).

Згідно з теорією мовленнєвих актів, МА адресанта, які спонукають адресата до (не-)виконання певної дії, називаються директивами (Семенюк, & Паращук, 2010, с. 105), які у свою чергу охоплюють різні підтипи: ін'юнктиви (накази, розпорядження), реквестиви (прохання), квеситиви (питання) тощо. Звідси, у ракурсі комунікативно-прагматичного підходу розуміємо академічну інструкцію як один або декілька МА учителя, що: 1) слугує/-ють засобом вияву мовленнєвого впливу (перлокутивного ефекту) ініціюючої/-чих репліки/-к адресанта-вчителя відносно адресата-учня/-чнів; 2) одночасно виражає інтенцію адресанта-вчителя, яка може бути описана ілокутивним маркером-дієсловом *виконуй*. За прагматичною настановою (*виконуй*) вважаємо ключовими мовленнєвими актами академічної інструкції *МА-інструктиви*, напр.: T: *Grab a rubric out of your folder and check out the key words for that trait and form it into a question* (FSR).



Британський фахівець з методики навчання англійської мови Скотт Торнбері (Thornbury) визначив такі компоненти академічної інструкції вчителя: 1) початкова композиційна частина інструкції (a frame), яка вказує на завершення попереднього виду навчальної діяльності та на початок наступного, зазвичай, такими МА: *'Right ...', 'Ok now...'*; 2) стисле резюме завдання та його мета (a brief summary of the task and its purpose), напр.: *'We're going to play a game/ to practice asking questions...'*; 3) організація учнів на виконання завдання (the organization), тобто вказування на режим виконання завдання: парна, групова робота; 4) процедура (procedure), тобто експлікація дії, яку виконуватимуть учні, напр.: відповіді на питання, множинний вибір, тощо; 5) спосіб виконання завдання (the mode), а саме: усний або письмовий; 6) результат навчання/навчальне досягнення (the outcome) учнів у процесі виконання завдання, напр.: відтворення діалогу, представлення відповідей на питання тощо; 7) стратегія, яка сприятиме виконанню завдання/фасилітативна стратегія (a strategy to adopt in order to facilitate the task), напр., перед виконанням завдання слід переглянути текст; 8) (приблизний) відрізок часу, який відводиться на виконання завдання (the timing); 9) сигнал для початку виконання завдання (a cue), напр.: *'OK, you can start'* (Thornbury, 2006, с.106).

Вище описана структура якнайповніше презентує компоненти інструкції, однак, за нашим спостереженнями, повна форма рідко реалізується у мовленні вчителів корпусу нашого емпіричного матеріалу, напр.: Teacher (далі – Т): *As you're working with your partner* (режим виконання – парна робота), *discuss what you're going to be writing* (процедура + спосіб виконання), *get help from one another* (фасилітативна стратегія), *and make sure you get some points written down* (результат навчання). *I'm going to give you maybe about 15 minutes* (час для виконання завдання) (TLB). У цьому прикладі інструкції опущено компоненти 1 та 9.



Інструктив як МА спонукання до дії реалізується у формі вимоги-прохання, зверненого до конкретного учня або заклику до спільних дій, зверненого до всього класу. Типова мовна форма вираження інструктивів охоплює спонукальні речення з дієсловом у формі наказового способу: Т.: *Make sure you're sitting with your partner that you're going to work with* (TLB). Часто вчитель може посилювати спонукання до виконання дії, використовуючи структуру *would like sb to do sth* та більш імпозитивне словосполучення *want sb to do sth*, напр.: Т: *First thing I would like you to do, turn towards your partner and discuss your answer right now* (DTATSTT); Т: *Before we begin, I want everybody to stop and look at me. Everybody lookin' at me? Quickly so that I know I'm not dreaming* (GM). Але набагато частіше американський вчитель застосовує форми спільної дії, які пом'якшують ступінь нерівності, авторитарність вчителя, напр.: Т: *Let's write down this definition*. При наданні інструкції використовують також особовий займенник *we* та граматичну структуру *to be going to* для позначення запланованої дії у найближчому майбутньому, напр.: Т: *Today, we're going to continue with the warm and cool feedback that we started in English class yesterday* (DBQ).

В усних інструкціях учитель часто повторює їхні частини з метою акцентування конкретної інформації, важливої для виконання завдання, напр.: 1) Т: *Turn to somebody next to you* (організація виконання завдання). *Tell them. How would you describe the difference between these words and these words?* (результат навчання). *Turn to somebody next to you* (організація виконання завдання). *How would you describe the difference?* (результат навчання) (LT); 2) Т: *I want you at this time to look at the critiques* (процедура) – *look at the critiques of your peers and if you see fit...* (процедура). У наведених прикладах вчитель наголошує на режимі виконання, результаті навчання та процедурі виконання завдання.



Отже, академічний інструкції як жанру професійно-орієнтованого мовлення вчителя притаманна специфічна композиція та комунікативно-мовне аранжування. Структура інструкції складається з низки компонентів, деякі з них можуть опускатися в реальному спілкуванні на уроці, коли вчитель вважає їх нерелевантними. Комунікативно-мовне оформлення академічних інструкцій охоплює мовленнєві акти-інструктиви, вербалізовані певними лексичними та синтаксичними засобами. *Перспективи* подальших досліджень убачаємо у вивченні специфіки так званих *instruction checking questions /ICQs* (питань для перевірки розуміння інструкцій).

ЛІТЕРАТУРА

- Бацевич, Ф.С. (2009). Основи комунікативної лінгвістики: підручник. 2-ге видання, доповнене. Київ: ВЦ «Академія».
- Голуб Н. Б, Новосьолова В. І., Галаєвська Л. В. (2020). Мовленнєві жанри на уроках української мови в ліцеї. Київ: КОНВІ ПРИНТ.
- Семенюк, О.А., & Паращук, В.Ю. (2010). Основи теорії мовної комунікації. К.: Видавничий центр Академія.
- Somuncu, D., & Sert, O. (2019). EFL trainee teachers' orientations to students' non-understanding: A focus on task instructions. In H. T. Nguyen & T. Malabarba (Eds.). *Conversation Analytic Perspectives on English Language Learning, Teaching, and Testing in Global Contexts* (p. 110-131). Multilingual Matters.
- Sowell, J. (2017). Good instruction-giving in the second-language classroom. *English Teaching Forum*. 55 (3), 10-19. Doi: americaneenglish.state.gov/English-teaching-forum.
- Thornbury, S. (2006). *An A-Z of ELT*. Oxford: Macmillan Education.

Джерела ілюстративного матеріалу

- DBQ – Document-Based Questions: Warm & Cool Feedback Transcript. Retrieved from: <https://www.teachingchannel.org/videos/document-based-questions-lesson-neat>
- DTATSTT – Deepening Text Analysis Through Student Talk Transcript. Retrieved from: <https://www.teachingchannel.org/videos/text-analysis-lesson-ousd>
- GM – The Great Migration: Analyzing Point of View Transcript. Retrieved from: <https://www.teachingchannel.org/videos/analyzing-stakeholders-neat>
- FSR – Five Steps to Revision: Warm & Cool Feedback Transcript. Retrieved from: <https://www.teachingchannel.org/videos/revising-essays-neat>



LT – Learning to Think: A Foundation for Analysis. Retrieved from:
<https://www.teachingchannel.org/videos/teach-students-to-think>

TLB – Taking a Leap into Blogging. Retrieved from:
<https://www.teachingchannel.org/videos/teach-blogging>

Рибальченко В. К.

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри германських мов,
зарубіжної літератури та методик їхнього навчання
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІСТОРИКО-ЛІТЕРАТУРНОГО КУРСУ

Професійно-методична підготовки вчителів у педагогічних вишах вимагає особливої уваги та комплексного розв'язання на всіх етапах навчання студента-словесника. Традиційно основна роль у цьому належала курсу МНЗЛ, який готував і до виробничої практики, і до майбутньої професійної діяльності. Як показує досвід, сьогодні цього недостатньо. З метою посилення практичного спрямування процес підготовки фахівця до роботи у школі варто починати при вивченні загальнопедагогічних та загальнофахових дисциплін.

З методикою навчання зарубіжної літератури студенти знайомляться на III курсі, але з перших днів у виші потрібно спрямовувати діяльність студентів на майбутню роботу у школі. На початку вивчення певного історико-літературного курсу варто ознайомити студентів зі списком творів, що входять до шкільної програми, відзначивши, що деякі тексти час від часу переносяться з одного класу в інший (детальнее ознайомлення з програмами повинно відбуватися під час вивчення курсу методики). Кожне семінарське чи практичне заняття з історії зарубіжної літератури, на якому аналізується твір шкільної



програми, має включати питання про його вивчення у школі, стати свого роду скарбничкою методичних прийомів та ідей. Доцільно спонукати студентів на висловлення власних міркувань відносно адекватності творів віковим особливостям учнів, пропонувати завдання проаналізувати висвітлення тієї чи іншої літературознавчої теми у методичній, фаховій літературі та на літературних і методичних сайтах. Це дасть можливість познайомитися з творчим доробком кращих вчителів України, сприятиме критичному сприйняттю деяких матеріалів у мережі, мотивуватиме до власної творчості.

Знайомство з блогами учителів ЗЛ, методичними сайтами з зарубіжної літератури допомагає майбутнім фахівцям досягнути можливості та масштаби професійного спілкування.

Які б новації не пропонували сучасні методики, одним із основних видів роботи на уроці зарубіжної літератури є аналіз художнього твору. Варто диференціювати поняття аналіз та інтерпретація, шкільний та науковий аналіз. Шкільний аналіз має формувати критичне мислення, естетичний смак учня шляхом дослідження поетики твору, пояснення вражень та емоцій інтелектом. Починаючи з першого курсу, студенти формують вміння організації та проведення бесіди, апробуючи різні шляхи-ракурси аналізу художнього твору з обґрунтуванням доцільності цього шляху у школі, у відповідному класі.

Цьому сприяє підготовча робота – складання системи запитань до змісту твору, до аналізу сюжету, композиції, проблематики, системи образів, ідейного змісту. Важливо розрізняти питання до перевірки знання, розуміння змісту твору, його сюжету та питання аналітичного характеру; показати їх взаємозв'язок, тому що досить часто під час педагогічної практики бурхлива, на перший погляд, діяльність студента та учнів не приводить до розуміння авторської позиції, естетики твору (бесіда обмежується однотипними питаннями на кшталт «Куди пішов герой?», «Що зробив?» «Що побачив?»).



Доцільно, розглядаючи, наприклад, образ персонажа, з'ясувати, які епізоди тексту підтверджують, ілюструють думку учня, свідчать про ту чи іншу рису характеру. Наприклад, при аналізі образу Жульєна Сореля (Стендаль, «Червоне і чорне») варто звернутися до тексту, щоб довести, що персонажу притаманні такі риси характеру як рішучість, гордість, лицемірство, прагнення до успіху.

На практичних заняттях з історії зарубіжної літератури майбутні вчителі не тільки аналізують художній текст, а й мають відпрацьовувати вміння та навички спілкування з аудиторією, адже сьогодні студенти відчують труднощі, вибудовуючи комунікацію. Вважаємо за доцільне і на лекційних, і на практичних заняттях залучати студентів до діалогу, тому що вміння імпровізувати, підтримувати бесіду, толерантно дискутувати, аргументувати власну точку зору є важливою складовою роботи педагога.

Сучасні навчальні стратегії передбачають виступ на лекції підготовленого студента з висвітленням того чи іншого питання, з власним баченням наукової проблеми. У курсі педагогіки студенти знайомляться зі зміною рольових позицій сучасного педагога. Під час підготовки та проведення практичного заняття, групових проєктів можна запропонувати студентам випробувати ролі модератора та фасилітатора. Найчастіше у цій ролі виступає староста, який налагоджує комунікативну взаємодію та забезпечує створення спільноти у групі. Фасилітатор організовує процес колективного розв'язання проблеми у мікрогрупах студентів.

Формування такої індивідуальної траєкторії сприятиме формуванню комунікативних компетентностей, розвитку ефективного лідерства у студентському житті, у подальшому – у шкільній системі.

Кроком до майбутньої практики і роботи у школі стане аналіз відповіді однокурсника, вміння доброзичливо і в той же час об'єктивно проаналізувати виступ, аргументувати оцінку.



Такі види роботи слугують підвищенню ефективності комунікації «вчитель – учні».

Оскільки час на аудиторні заняття обмежений, продуктивно розробити систему індивідуальних творчих завдань, спрямованих на майбутню роботу у школі. Своєрідною лабораторією вчительської майстерності на практичному занятті з історії зарубіжної літератури можуть бути завдання скласти тести з вивчення тієї чи іншої теми (випробувати інструменти їх створення у різних застосунках). Ця ланка роботи має бути синхронізована з викладачами технологій. За неможливості виступити з індивідуальним повідомленнями на семінарі варто не просто зробити його відеозапис, а й познайомити всіх студентів групи з виступом (розмістивши у класрумі, вайбер-групі).

Перспективним є проектування навчальних завдань для учнів з використанням інформаційно-комп'ютерних технологій, наприклад, запис у телеграм-каналі, бук-блосі про письменника, героя, твір, створення візитівки, слогана персонажа чи автора. Важливо, щоб студенти розуміли, що всі види роботи, яку вони пропонують школярам, необхідно виконати самим і обґрунтувати їх доцільність і продуктивність у вихованні читача і людини.

Сьогодні можна запропонувати такий вид роботи як порівняння текстів, створених штучним інтелектом та учнями або однокурсниками. У майбутньому це сприятиме критичному осмисленню будь-яких інновацій, спростуванню ілюзій, що можна покладатися тільки на нейромережі, не розвивати власні інтелектуальні здібності.

На думку Г. Островської, «готовність вирішувати професійні завдання складається з когнітивного, праксіологічного та мотиваційно-ціннісного (аксіологічного компонентів), що забезпечуються різними формами та видами навчально-пізнавальної діяльності» (Островська, 2017, с. 39).



Щоб зменшити розрив між теоретичними знаннями та фаховою підготовкою майбутнього вчителя зарубіжної літератури варто розв'язувати цю проблему комплексно – при вивченні історико-літературного курсу, методики навчання зарубіжної літератури, дисциплін психолого-педагогічного та інформаційно-технологічного циклу максимально наблизити студента до майбутньої діяльності вчителя.

Вища школа має стати важливою ланкою у процесі зміни функцій та ролі вчителя, який повинен переконструювати освітнє середовище відповідно до нових викликів часу.

ЛІТЕРАТУРА

Островська, Г. О. (2017). Формування професійної готовності майбутніх учителів зарубіжної літератури до вивчення біографії письменників у загальноосвітній школі. Симфонія форте.

Stepanenko A.

*PhD, Außerordentliche Professorin des Lehrstuhls für
Germanische Sprachen, Weltliteratur und ihre Lehrmethoden der
Zentralukrainischen V. Vynnychenko Staatlichen Universität
(Kropyvnytskyi, Ukraine)*

BESCHULUNG UKRAINISCHER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER IN REGELKLASSEN DURCH SPRACHSENSIBLE ANSÄTZE

Die durch den russischen Angriffskrieg auf die Ukraine ausgelöste Fluchtbewegung verändert seit mehr als einem Jahr die kulturelle und sprachliche Zusammensetzung der schulischen Landschaft. Die Integration ukrainischer Schüler:innen von Integrations- in die Regelklassen birgt vielseitige Herausforderungen für Lehrer:innen und Schüler:innen. Dabei stellt sich die Frage, wo Lehrer:innen ansetzen können, um ihre ukrainischen Schüler:innen erfolgreich ins deutsche Schulsystem zu integrieren und ihnen dabei zu helfen, sich aktiv ins Unterrichtsgeschehen einzubringen.



Die Frage nach der sprachlichen Sensibilisierung nicht nur im DaF- bzw. DaZ-Unterricht, sondern auch im Fachunterrichts ist in diesem Zusammenhang aktuell, denn sie umfasst die Problematik, die auch im Kontext der Mehrsprachlichkeit außerhalb des DaF- bzw. DaZ-Unterrichts liegt, wozu außer sprachlichen auch kulturelle und kommunikative Aspekte gehören. Deshalb sollte die Sprache nicht nur als Mittel zur Kommunikation und Wissensvermittlung, sondern auch als Gegenstand eines Fachunterrichts betrachtet und behandelt werden.

Um der Problematik nachzugehen, werden zuerst sprachliche Schwierigkeiten beim Erwerb des Deutschen als Fremd- bzw. Zweitsprache für ukrainischsprachige Schüler:innen bestimmt. Um sie sprachlich gezielt im Fachunterricht fördern zu können, werden bewährte Lösungsansätze aus der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache angepasst an die Bedürfnisse ukrainischsprachigen Schüler:innen dargestellt.

Sprachtypologisch gehören ukrainische und deutsche Sprachen zu flektierenden Sprachen, in denen grammatische Kategorien wie Genus, Numerus und Kasus am Nomen und Tempus und Modus am Verb markiert werden. (Grein 2021) Deshalb sind ukrainischsprachigen Schüler:innen das Konjugieren von Verben durch Personalendung sowie das Deklinieren von Nomen in Genus, Kasus und Numerus aus ihrer Erstsprache bereits bekannt.

Was die ukrainische Sprache jedoch nicht kennt, sind Artikel, an denen in der deutschen Sprache ebenfalls Genus, Kasus und Numerus markiert werden. Übertragen auf den Fachunterricht können Artikel mit Fachbegriffen eingeführt und farbig markiert werden, bspw. der Zehner - blau markiert, die Diagonale - rot markiert bzw, das Minimum - grün markiert. Zu Schwierigkeitspunkten gehört auch die Rektion der Verben, Pronominaladverbien, die von den ukrainischen Muttersprachler:innen nicht intuitiv wahrgenommen und in der deutschen Sprache gebraucht werden können.



Weiterhin können die Stolpersteine auf drei Hauptebenen bezeichnet: morphologische, syntaktische und orthographische Ebenen. Zu erster Gruppe können die Artikeln, Zeitformen der Verben, trennbare Verben, Substantivierung gehören. Die Zweite Gruppe betrifft die gerade, ungerade Wortfolge im einfachen Satz. Satzklammer. Dazwischen liegen Komposita, die auf der morphologisch-syntaktischer Ebene wegen ihrer unterschiedlichen Zugehörigkeit in jeder Sprache liegen. Orthographische Ebene umfasst die Schwierigkeiten von Groß- und Kleinschreibung, Diphthonge, Umlaute, Länge von Vokalen

Um der Problematik nachzugehen, kann ein ProFo-Modell zur Förderung der sprachlichen Kompetenz im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen eingesetzt werden, das Ansätze aus der prozedurenorientierten Didaktik und Focus on Form-Techniken (ProFo) beinhaltet. Ein didaktischer Ansatz, der sich mit dem Ziel beschäftigt, die Textkompetenz von Lernenden mit Deutsch als Erstsprache sowie Deutsch als Zweitsprache zu fördern, ist die Literale Didaktik. In Bezug auf DaZ-Lernende stehen vor allem die Lernenden im Zentrum, die bereits ausgereifte Fähigkeiten in der gesprochenen Sprache der Zweitsprache beherrschen, aber dennoch Schwierigkeiten bei der Arbeit mit Texten haben (Schmölzer-Eibinger, 2014).

Die Literale Didaktik als Bestandteil des ProFo Modells zielt in erster Linie darauf ab, die Vorkenntnisse der DaZ-Lernenden miteinzubeziehen und nicht nur auf die Fertigkeiten, die die Lernenden erwerben sollen. Ziel ist, die bereits vorhandene Textkompetenz zu festigen und gleichzeitig mittels individueller Aufgabenstellungen zu erweitern. Es wird ein aktiver Lernprozess vorgesehen, der so viele Kompetenzen wie möglich fördert. Demgemäß wird das 3-Phasen-Modell zur Förderung von Textkompetenz entwickelt. Als Grundlage für die Konzeption des 3-Phasen-Modells gilt die Tatsache, dass Zweitsprachlernende sich die Sprache meist ungesteuert aneignen und oft Schwierigkeiten



haben, wenn z. B. ein abwechslungsreicher Wortschatz gefragt ist (Schmölzer-Eibinger 2013, 157, 158).

Im ProFo-Modell werden im Sinne des planned Form on Fokus (FoF) die Techniken Inputflut sowie Didactic Recast und Didactic Elicitation eingesetzt, um Prozedurausdrücke zu fokussieren. (Wong 2005) Diese Techniken sind besonders gut dazu geeignet, nicht nur einen reichen Input für die Lernenden zu erzeugen, sondern diese auch anzuregen, Prozedurausdrücke selbst zu verwenden.

Als erster Schritt gilt Input und bedeutet Schaffung einer gemeinsamen Wissensbasis und Focus on Form. In diesem Schritt des ProFo-Modells liegt der Fokus auf der Auseinandersetzung mit einer strittigen Frage zu einem im jeweiligen Fach relevanten Thema. Durch den Einsatz von FoF-Techniken wird ein reichhaltiger Input an argumentativen Textprozeduren erzeugt und die Schüler:innen werden dazu angeregt, diese auch selbst produktiv zu verwenden.

Um deises Ziel zu erreichen, enthält der erste Schritt des ProFo-Modells die folgenden Aufgabenstellungen:

1. eine mehrsprachige assoziative Schreibübung zur Vorwissensaktivierung;
2. das Lesen und Bearbeiten eines argumentativen Fachtextes oder mehrerer argumentativer Fachtexte zum Thema, die mit Prozedurausdrücken, auf Deutsch, optional auch in anderen Sprachen angereichert sind;
3. mindestens eine Gruppendiskussionsphase, bei der eine strittige Frage diskutiert und Argumente gesammelt werden, dabei kann die Diskussion verschiedenen Sprachen geführt werden;
4. mindestens eine Präsentationsphase, bei der die Ergebnisse der Gruppendiskussion der Klasse auf Deutsch oder optional zusätzlich in anderen Sprachen vorgestellt werden;



5. das kooperative Schreiben eines kurzen argumentativen Textes auf Deutsch oder auch optional zusätzlich in anderen Sprachen.

Während der Aufgaben 3 bis 5 wird der Fokus der Schüler:innen durch den Einsatz der Techniken *Didactic Elicitation*, *Didactic Recast*, sowie mündliche *Inputflut* auf Textprozeduren gelenkt.

Der zweite Schritt wird als metasprachliche Reflexion von Textprozeduren gestaltet. Die zum Ende von Schritt 1 auf Plakate geschriebenen Texte werden nun gemeinsam im Plenum diskutiert. Einleitend mit der Frage *Was habt ihr in euren*

Texten gemacht? wird die Aufmerksamkeit der Schüler:innen auf argumentative Textprozeduren gelenkt (Niederdorfer 2017).

In Schritt drei als kooperativem Schreiben eines argumentativen Textes verfassen die Lernenden kooperativ einen längeren argumentativen Text in der Unterrichtssprache. Zusätzlich können Texte in anderen Sprachen zum selben Thema geschrieben werden. Durch kooperatives Schreiben können Sprachbewusstheit und Sprachreflexion gefördert werden.

Die praktischen Erfahrungen mit dem ProFo-Modell zeigen, dass die Konzepte aus unterschiedlichen Forschungstraditionen zum Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen miteinander verknüpft werden können und dabei weder Einschränkungen in der theoretischen Plausibilität noch der pädagogischen Praktikabilität in Kauf genommen werden müssen. Die im Rahmen des ProFo-Modells angelegte Verzahnung von Prozedurenorientierter Didaktik, Focus on Form und Sprachbewusstsein versorgt somit Synergiepotenziale, die über die mögliche Wirksamkeit der einzelnen Ansätze hinausgehen.

LITERATUR

Grein, Marion (2021): Die Rolle der Sprachtypologie bei der Ausbildung unserer DaF/DaZ-Studierenden. In: Wolf-Farré / Cantone, Katja F / Moraitis, Anastasia / Reimann, Daniel (Hrsg.): Sprachkontrast und Mehrsprachigkeit. Linguistische Grundlagen, didaktische Implikationen und Desiderata. Tübingen: Narr Francke Verlag. 95-124



Niederdorfer L., Akbulut M., Schicker S., Schmölder-Eibinger S. (2017) Prozedurenorientierte Didaktik und Focus on Form (ProFo): Ein integratives Modell zur Förderung literaler Kompetenz in sprachlich heterogenen Klassen.

Schmölder-Eibinger, S., Dorner, M., Langer, E. & Helten-Pacher, M. (2013) Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen. Klett.

Schmölder-Eibinger, Sabine; Fanta, Johanna (2014): „Erklären lernen. Ein prozedurenorientiertes didaktisches Modell zur Förderung literaler Handlungskompetenz am Beispiel des Erklärens“. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 157–175.

Wong, Wynne (2005): Input Enhancement: From theory and research to the classroom. New York: McGraw-Hill.

Долгушева О. В.

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри германських мов,
зарубіжної літератури та методик їхнього навчання
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

Полтавець К. І.

*здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

СПОСОБИ ІНВЕНТАРИЗАЦІЇ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ З ТЕМИ «FOOD AND EATING HABITS/ЇЖА ТА ХАРЧУВАННЯ» (на матеріалі підручника “FOCUS 3”)

Лексичний компонент є необхідною складовою комунікативної компетентності, який забезпечує мовленнєвий розвиток особистості. Лексична компетентність визначається як здатність користувача мови володіти лексиконом, розуміти значення слів, використовувати їх у конкретних контекстах та розрізняти відтінки значень.



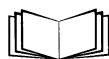
Виконання вправ і завдань для формування лексичної компетенції доцільно здійснювати з використанням оптимальних засобів навчання, основним з яких є підручник. Водночас сьогодні поступово впроваджуються інноваційні технології навчання іноземної мови, що потребують осучаснення і самих дидактичних засобів навчання (Motteram, 2013). Використання сучасних технологій в освітньому процесі сприяло формуванню нового напрямку в іншомовній лінгводидактиці, що відомий як мобільна педагогіка (англ. mobile pedagogy) (Kukulska-Hulme, Norris, & Donohue, 2015). Цей напрямок ґрунтується на принципах доцільності, систематичності, послідовності, доступності, врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів тощо. В процесі навчання лексики у закладах загальної середньої освіти доцільно спиратися на зазначені вище принципи, зокрема при виборі способу інвентаризації активного, пасивного й потенційного словників здобувачів освіти, а саме тематичного, семантичного, словотворчого групування лексичних одиниць, адже лексичні групи слів у системі мовних засобів є ланкою, яка формує цілісні смислові зв'язки.

Інвентаризація словникового запасу учнів старшої школи може бути корисною для оцінки рівня сформованості лексичної компетентності, розвитку мовних навичок і мовленнєвих умінь іноземної мови. Розглянемо декілька способів проведення інвентаризації словникового запасу учнів.

Використання словників та лексиконних тестів, що містять питання та завдання з груп слів, що пов'язані певними семантичними зв'язками. Такі завдання можуть включати визначення дефініцій лексичних одиниць, заповнення пропусків, вибір синонімів або антонімів тощо.

Застосування мовних ігор, кросвордів, словошукачів для навчання та використання нового словникового запасу.

Створення ментальних карт (mind-mapping) з певної тематики, які допоможуть розкрити основне поняття лексико-

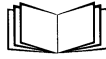


семантичної групи через ключові слова, що у вигляді гілочок розходяться від центру. Зрозуміло ментальної карти з використанням лексичного матеріалу з підручника “Focus 3” на тему “Food and Eating Habits” представлена нижче.



Рис.1. Ментальна карта з теми “Food and Eating Habits”

У сучасному диджиталізованому світі вчителі мають заохочувати учнів використовувати словники та словникові додатки для пошуку та для вивчення додаткового набору лексики. Приміром, на сайті онлайн-словника Merriam Webster's Learner's Dictionary (<https://www.merriam-webster.com/games>) представлені лексичні ігри (Quordle, Blossom, Octordle, The Missing Letter) та вікторини (Test your Vocabulary, Name That Thing, Spell it). Прикладами інших ресурсів є Duolingo (<https://www.duolingo.com/>), Quizlet (<https://quizlet.com/>), Cambridge Dictionary (<https://dictionary.cambridge.org/>), Oxford Learner's Dictionaries (<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>).



До інтерактивних прийомів, що успішно застосовуються на уроках англійської мови для інвентаризації лексичного запасу школярів, належать наступні: прийом **“Fishbone”** («Скелет риби»), прийом **“Word Cloud”** («Хмара слів»), прийом **“Venn Diagram”** («Діаграма Венна») тощо.

Прийом **“Fishbone”** спрямований на розвиток в учнів критичного мислення, формування навичок і вмінь роботи з інформацією, виокремлення проблем та їх розв’язання. Схема включає чотири основні сегменти, представлені у формі голови, верхніх та нижніх кісток та хвоста риби.

Голова – це блок, котрий визначає тему, питання або проблему, яка підлягає аналізу. Верхні кістки кістки представляють основні поняття, пов’язані з темою, та причини виникнення визначеної проблеми. Нижні кістки – блок, що включає факти, які служать підтвердженням визначених причин чи концепцій, вказаних у схемі. Хвіст візуалізує відповідь на поставлене питання та узагальнені висновки, які випливають з аналізу. Укладена нами схема із використанням лексичного матеріалу з підручника **“Focus 3”** ілюструє систематизацію лексичних одиниць, що вербалізують поняття **“Healthy Food”**:

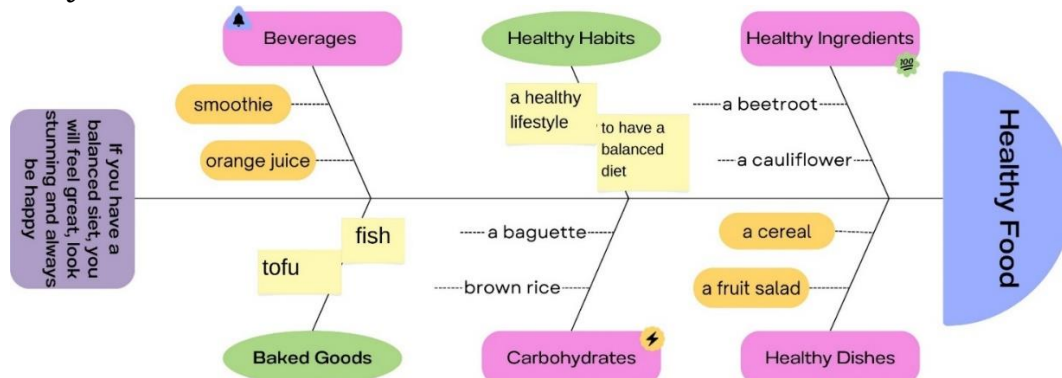


Рис.2. Діаграма **“Fishbone”** з теми **“Healthy Food”**

Прийом **“Word Cloud”** – це візуальне уявлення набору слів, категорій, міток або ярликів у вигляді єдиного спільного зображення. Хмара містить в собі як візуальну інформацію



(наприклад, форма хмари), так і смислове навантаження – сам текст чи слова.

Нами було створено хмару слів до підручника “Focus 3”, що містить слова та тему “Eating Out”:



Рис.3. Діаграма “Word Cloud” з теми “Eating Out”

Діаграма Венна є графічним інструментом, що складається з двох або більше кіл, що перетинаються. У визначених областях, обмежених колами, розташовано перелік характеристик, які відрізняють дві концепції. В території перетину кіл вказані спільні риси та аспекти обох концепцій. Діаграма Венна як метод міні-стратегії, що використовується в освітньому процесі, зокрема для формування в учнів умінь співставлення, порівняння та виявлення загальних характеристик.

Цей метод можливо застосувати під час вивчення лексичної теми “Healthy Eating”. Учні пропонується використовувати два кола у рамках даної діаграми для введення лексем на позначення продуктів й страв, які вважаються смачною (“Good-tasting”) та корисною (“Good for me”) їжею. У місці перетину цих кіл учні вказують на ті продукти чи страви, які відповідають обома характеристикам на їхню власну думку. Таким чином можна перевірити не лише засвоєння школярами самих лексичних одиниць з теми, а й зробити завдання студентоцентричним.

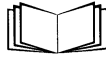


Рис.4. Діаграма Венна з теми “Healthy Eating”

Можемо зробити **висновки**, що лексичний компонент є ключовою складовою мовленнєвої компетентності, визначаючи здатність користувача мови володіти лексиконом. Для формування лексичної компетентності учнів доцільно використовувати інноваційні методи, підходи й засоби навчання, оскільки вони сприяють ефективнішій інвентаризації словникового запасу учнів. Візуальні представлення лексико-семантичних груп сприяють удосконаленню лексичних навичок і комунікативних умінь та розвитку критичного мислення учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Kukulska-Hulme, A., Norris L., & Donohue J. (2015). *Mobile pedagogy for English language teaching: a guide for teachers*. Retrieved from: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/E485%20Mobile%20pedagogy%20for%20ELT_v6.pdf
2. Motteram G. (2013). *Innovations in learning technologies for English language teaching*. Retrieved from: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/C607%20Information%20and%20Communication_WEB%20ONLY_FINAL.pdf

Джерела фактичного матеріалу

Kay, S., Jones, V. “Focus 3 (2nd Edition). Student’s Book”. London: Pearson Education Ltd. 159 p.

Kay, S., Jones, V. “Focus 3 (2nd Edition). Word Store.” London: Pearson Education Ltd. 20 p.



Токарева Т. С.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри германських мов, зарубіжної літератури
та методик їхнього навчання
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

ВИКОРИСТАННЯ ПОЕТИЧНИХ ТВОРІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ПРАКТИЧНОГО КУРСУ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Робота з літературними текстами як частина заняття з практичного курсу німецької мови є важливим засобом як філологічної освіти студентів, так і їх естетичного виховання. Іноземна мова, зокрема німецька, виступає основним інструментом естетичного оформлення літературних текстів, саме у поетичних творах повною мірою проявляється широкий спектр її звукових, графічних, морфологічних, синтаксичних, семантичних та виразних засобів. У вірші студенти знайомляться з мовою, яка є досконало оформленою у естетичному плані, з різноманітними мовними засобами. Важливу роль відіграють тут також підлаштування до площини читання та візуальне впорядкування написаного.

Хоча вірші як форма мовного вираження знаходяться поза комунікативним контекстом та необхідними функціями повсякденного використання мови, все-таки вони не позбавлені комунікативної функції: вірші призначені для читання, а отже, в основі процесу опрацювання вірша лежить спілкування, хоча види текстів побутового спілкування, які їм протиставляються, мають інші комунікативні функції. Поеднання естетичної якості та мовних засобів вираження є типовим для поетичного твору. Вірші створені із слів, які, поєднуючись із іншими словами, утворюють щось нове, а саме, картини, які ми можемо бачити, а іноді, навіть, і чути (Dehn, 2002, с.27).



Робота з віршами на занятті з німецької мови висуває певні вимоги як до викладача, так і до студентів. Аналітичний, креативний, практично-спрямований підхід до опрацювання поетичних творів надає студентам можливість побачити нові перспективи на занятті та змінити звичні види навчальної діяльності, які використовуються щоразу, наприклад пояснення нового матеріалу, перевірка домашнього завдання, автоматизація вмінь з різних видів мовленнєвої діяльності та ін. Така робота сприяє розвитку та удосконаленню різнобічних компетенцій: роботи з текстами, розуміння текстів, рефлексія стосовно мови та поетичної творчості на занятті.

Дидактичне значення вірша розповсюджується на різноманітні вміння. Зауважимо, що вірші характеризуються комплексністю і багатозначністю, які можуть, у свою чергу, сприяти залученню читача до змісту вірша через його власний досвід і таким чином сприяти відповідним асоціаціям. Це дозволяє студентам виробити власний підхід до віршів. Таким чином, персональна компетентність має місце за умови, якщо вірш викликає емоції, обумовлені спогадами про пережиті відчуття. Предметна компетенція посилюється через встановлення зв'язків між мовними явищами та при ознайомленні з мовними картинами. Через обмін різним досвідом стосовно змісту вірша розвивається соціальна компетенція. Креативна ж компетенція може удосконалюватися у формі проникнення у ситуацію (*Wallrabenstein, 2004, с.8*). Тексти віршів слід опрацювати поглиблено, індивідуально, творчо (*Haas, Menzel, Spinner, 1994*).

Каспар Г.Шпіннер зауважував, що лірика демонструє, як можна сказати дуже багато, використовуючи незначну кількість слів («*Lyrik zeigt, wie mit wenigen Worten viel gesagt werden kann*» (*Spinner, 2012, с.6*)). Він наголошував на особливій лаконічності ліричних текстів, що сприяє їх ефективному використанню на занятті з німецької мови. Поряд із лаконічністю значення ліричних поетичних текстів усвідомлюється також через



розділові знаки, риму, розподіл на строфи та синтаксичні особливості вірша. Як наслідок, студенти мають змогу побачити приховані можливості мови, які виражаються у різних змістових вимірах.

Сучасна дидактика розглядає діяльнісно- та продуктивно-орієнтований підхід до роботи з поетичними творами. Цей підхід обумовлений тим, що перевага надається такому методу, який передбачає не сприйняття певного обсягу готових знань, а самостійний пошук шляхів вирішення певних завдань та вибір відповідних моделей діяльності (*Gien, 2002*). Німецька професорка, фахівець у галузі літературознавства та дидактики, Габрієла Гін виокремлює такі підходи у використанні віршів у навчальному процесі з німецької мови: змістовно-естетичні, ігрові та креативні. Вона пропонує продуктивну роботу з текстом вірша, спрямовану на його опрацювання. Ця робота може реалізовуватися у різноманітних формах. Під час «реставрації» та «антиципації» студенти виконують завдання на ознайомлення з віршем через його окремі елементи, їм пропонується скласти текст вірша із його частин, розрізаних на окремі рядки.

«Трансформації» передбачають продуктивну роботу з віршами, наприклад написання продовження вірша. Для виконання даного завдання студенти активно долучаються до ознайомлення зі змістом вірша, розпізнаючи та використовуючи типові ознаки ліричних творів. Таким чином навчальний ефект буде більш корисним, ніж звична презентація формальних фактів, представлених у вірші.

Змістовно-естетичний підхід спрямований на те, що студенти розглядають ліричний віршований текст як «естетичне утворення» (*Gien, 2005, с.138*). Через читання та декламування віршів студенти долучаються до змістового сприйняття ліричного тексту, набувають змістового досвіду. При цьому доцільним є поєднання різноманітних естетично-спрямованих мистецьких стратегій, наприклад добір відповідного музичного



супроводу вірша. Підтримати естетичне сприйняття вірша покликане також сценічне дійство за мотивами вірша або його графічне зображення, що, у свою чергу, уточнює багатозначність та суб'єктивність ліричних віршованих текстів.

Діяльнісний підхід в опрацюванні віршів при оволодінні іноземною мовою передбачає і власну творчість студентів. Слід також ретельно добирати вірші для подальшого опрацювання на занятті, це можуть бути як класичні вірші, так і твори сучасних митців, вірші, які відповідають віковим особливостям студентів та дитячі вірші для запровадження на занятті елементів педагогізації. Зазначений підхід передбачає наступні форми роботи з поетичними текстами: 1) розширення; 2) доповнення; 3) альтернатива; 4) паралелі; 5) обмін; 6) переклад (на рідну мову); 7) упорядкування рядків у вірші (Горбач, 2014, с. 7).

Використання віршів на заняттях з практичного курсу німецької мови не обмежується тільки читанням, перекладом та заучуванням напам'ять віршів, поетичні твори «можуть вивчатися з практичною метою: для постановки вимови, ілюстрації і запам'ятовування граматичного матеріалу, словотворчих елементів, розвитку мовлення, навчання виразного читання» (Токарева, Хоменко, 2019, с.119). Запропонована система вправ може бути використана для удосконалення лексичної компетенції студентів при вивченні німецької мови. Тут слід виокремити декілька груп вправ. Перша група вправ виконується на етапі ознайомлення з віршем, перед його прочитанням. Сюди можна віднести такі вправи: 1) *Lies den Titel des Gedichtes. Was fällt dir dabei ein?* 2) *Was gehört zu... ? Was gehört zum ...? Malt Wortigel.* 3) *Welche Assoziationen haben Sie zu ...? Notieren Sie und sammeln Sie dann an der Tafel.*

До вправ другої групи, а саме вправ, які виконуються вже після прочитання та перекладу вірша, можна зазначити наступні: 1) *Mit welchen Adjektiven (Eigenschaftswörtern) wird ... bewertet?* 2) *Welche Verben geben dem Gedicht bestimmte*



Dynamik? 3) Welche Verben sind statisch / beschreiben etw. usw? 4) Der Autor verwendet im Gedicht viele Adjektive, wodurch eine emotionale Wirkung und die Handlung besser dargestellt werden. Suche die Beispiele. 5) Mit welchen Ausdrücken (Substantiven, Adjektiven, Adverbien) werden/wird ... im Gedicht charakterisiert? 6) Durch welche Sprachmittel wird ... zum Ausdruck gebracht? 7) Mit welchen sprachlichen Mitteln beschreibt der Dichter ...? 8) Mit welchen sprachlichen Bildern wird ... gekennzeichnet? 9) Suche die Textstellen, wo ... beschrieben ist. 10) Wie wird im Gedicht ... dargestellt? Suche die Textstellen. 11) Wodurch werden ... symbolisiert? Suche die Textstellen. 12) Wie beschreibt der Autor ... ? Suche die Textstellen.

Після виконання вправ, спрямованих на роботу з лексикою вірша, можна запропонувати учням виконати завдання творчого характеру, наприклад: 1) *Welche Stimmung geben solche Wörter, wie ..., ..., ... dem Gedicht?* 2) *Das Gedicht ist reich an Adjektiven. Schreibe sie heraus mit den Nomen, zu denen sie gehören.* 3) *Ordne die Wortpaare dem Kernwort „...“ zu.* 4) *Mach aus dem Gedicht eine Geschichte. Verwende dabei die Lexik des Gedichtes zum Thema*

Широкі можливості для підвищення мотивації студентів до вивчення іноземної мови та для розвитку різнопланових компетенцій надають різноманітні форми інтерактивної роботи, такі як парна, групова робота, метод проектів та ін. Набуваючи навичок таких різних форм навчальної діяльності у процесі опрацювання поетичних текстів студенти на практиці засвоюють та реалізують елементи педагогізації на занятті, вчаться методично доцільно добирати віршований матеріал, підпорядковуючи його певній тематиці базового підручника, набувають практичних умінь препарування віршів, вчаться розробляти та застосовувати різноманітні види відповідних вправ та завдань для опрацювання поетичних текстів, розширюють філологічний кругозір, знання про країну виучуваної мови, її історію, літературу, культуру та багаті національні традиції.



Опрацювання віршів може відбуватися цілком незалежно від основного підручника, за яким студенти працюють на заняттях з практичного курсу німецької мови, який передбачено у робочій програмі. Викладач може самостійно вирішувати, які саме вірші та для якого курсу плануються використовуватися. Вибір форм роботи з поетичними творами також залишається за викладачем, який добре ознайомлений як із рівнем мовної підготовки студентів, так і з їхнім віком та інтересами. Оскільки викладач знає здібності своєї академічної групи, то він знає і наскільки високими повинні бути вимоги стосовно даного виду роботи, щоб і заохотити, і вмотивувати студентів з одного боку, та не обтяжувати їх зайвими завданнями з іншого.

У будь-якому випадку використання віршів на заняттях з німецької мови у підготовці майбутніх вчителів іноземних мов матиме позитивні результати, у тому числі й для викладача. Він зможе побачити креативність студентів своєї групи за умов, які дещо відрізняються від усталених форм та змісту навчальної діяльності з використанням базових підручників.

ЛІТЕРАТУРА

Горбач, Л. (2014). Робота з віршем на уроці німецької. 9-11 класи (Горбач, Л., упоряд.). Редакції газет гуманітарного циклу.

Токарева, Т.С., Хоменко Т.А (2019). Робота з віршами на уроці німецької мови. Наукові записки ЦДПУ. Серія: Педагогічні науки, 182, 118 - 123.

Dehn, Mechthild (2002). Gedichte sind aus Wörtern gemacht. Grundschulunterricht, 49 (3), 27 - 30.

Gien, Gabriele (2002). Kreativer Umgang mit Gedichten – Zur Rezeption und Produktion lyrischer Texte in einem ganzheitlichen Unterricht. Schneider Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler, 137 - 149.

Haas, G., Menzel, W., Spinner, K.H. (1994). Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Praxis Deutsch, 123.

Spinner, Kaspar H. (2012). Umgang mit Lyrik in der Sekundarstufe I. Schneider Hohengehren.

Wallrabenstein, Wulf. (2004). Mit Kindern Gedichte entdecken. Grundschulzeitschrift, 18 (174), 6 – 11.



Частина 3

МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ ПЕРЕКЛАДУ. ПРИКЛАДНА ЛІНГВІСТИКА.



Ярова Л. О.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри перекладу,
прикладної та загальної лінгвістики,
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

ЛЕКСИЧНІ ТА ГРАМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ТЕКСТІВ РЕГЛАМЕНТІВ ЄС УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

Переклад нормативно-правових актів Європейського Союзу (далі – НПА ЄС) на часі динамічно розвивається у зв'язку зі вступом України до ЄС та потребою гармонізації великої кількості юридичних документів з українським законодавством (А.Л. Гідора; Д.С. Касяненко; Б.В. Калиновський, Ю.О. Бугайко; М. В. Ковалів, Т. М. Тимчишин, О. В. Ніканорова; К.Я. Сьох, М. М. Гультай та інш.). Серед різноманітних джерел права ЄС дослідницьку увагу привертають тексти регламентів ЄС, юридично зобов'язальних (англ. *legally binding*) НПА вторинного права, які обов'язкові для виконання в повному обсязі усіма державами-членами. Оскільки умовою приєднання кожної країни до ЄС є впровадження норм регламентів до національних правових систем, проблема інтерпретації та перекладу терміноодиниць цих документів є **актуальною**.

Лексико-термінологічні та граматичні труднощі перекладу текстів НПА ЄС знаходились в центрі уваги дослідників (А.Л. Гідора; Д.С. Касяненко), однак специфіка терміносистеми регламентів в аспекті перекладу українською мовою ще не отримала вичерпного висвітлення, що й зумовило вибір об'єкта та предмета нашого дослідження. **Мета** цієї розвідки полягає в з'ясуванні й описі лексичних і граматичних особливостей перекладу регламентів ЄС. Емпіричним **матеріалом** дослідження слугували англomовні тексти регламентів ЄС, представлені на офіційному сайті ЄС у розділі Legal Acts



(<https://eur-lex.europa.eu/collection/eu-law/legislation/recent.html>) та їхні українські переклади на Урядовому порталі «Переклади активів *acquis* ЄС» (<https://www.kmu.gov.ua/diyalnist/yevropejska-integraciya/perekladi-aktiv-acquis-yes>).

У процесі вивчення текстів юридичних документів застосовують методикку аналізу відповідно до рівнів мови: значення слова, співвіднесеність з відповідним юридичним поняттям (*лексико-семантичний*), граматичне значення, граматична форма слова, частини мови (*морфологічний*), поєднання слів у словосполучення й речення, а також простих речень у складні, надфразну єдність (*синтаксичний*), які в цілому створюють термінологічно-мовне оформлення тексту НПА (Чулінда, 2005, с.11). Саме ці особливості потенційно можуть створювати труднощі перекладу юридичного тексту вихідної мови (далі – ВМ) цільовою мовою (далі – ЦМ).

Застосування вище зазначеного підходу та переліку перекладацьких трансформацій (далі – ПТ) дозволило виокремити інвентар таких **лексичних** ПТ у перекладах текстів регламентів ЄС українською мовою: калькування; конкретизацію; описовий переклад (експлікацію); модуляцію; транскрипцію; та транслітерацію. ПТ калькування, яка вважається найбільш адекватним способом перекладу, виявилась найпоширенішою у нашому емпіричному матеріалі, напр.: *gas discharge* (газовий розряд) *network tariffs* (мережеві тарифи); *other appropriate mechanisms* (інші належні механізми); *operational security* (операційна безпека) тощо. При цьому під час калькування зафіксовано зміни відмінкових форм, афіксів тощо, напр.: **gas** *discharge* (газовий розряд); **end-user** (кінцевий користувач); *no-load mode* (ненавантажений режим). У перекладах текстів регламентів ЄС часто вжито конкретизацію, напр.: *the crisis levels* перекладено як **рівні кризової ситуації**, *public authority* як **орган** публічної влади тощо. ПТ описовий переклад також має широке застосування у процесі перекладу регламентів ЄС, напр.: *manufacturers*,



importers or authorised representatives of containing products описово передано в ЦМ як виробники, імпортери **продуктів, що містять джерела світла**. ПТ модуляція як смислове узгодження також знаходить застосування в емпіричному матеріалі, так термін *behavior* перекладено як *режими (параметри)*, що є логічним виведенням відповідника з контексту; у випадку терміносполучення *firm capacity* логічним є переклад першої лексеми як **гарантована (потужність)**. У корпусі матеріалу спостереження застосовано випадки ПТ транскрипції, напр.: *benchmarks* (бенчмарки); *dimmers* (димери); *lumen* (люмен); а також ПТ транслітерації, напр.: *parameter* (параметр); *plan* (план); *tariffs* (тарифи) тощо.

Текстам регламентів ЄС властиве широке вживання скорочень терміноодиниць, які не транслітеруються, а в ЦМ вживається форма ВМ, напр.: **ENTSOG** (*ENTSOG*); повні форми терміносполучень ЦМ без аббревіатури ВМ, напр.: **The GCG** (*Координаційна група з питань газу*); аббревіатури, створені тільки для певного регламенту з метою економії тексту у випадку розгорнутих терміносполучень, які часто повторюються в певному документі, а не входять до широкого вжитку, напр.: *nominated electricity market operators* (NEMO) – *призначених операторів ринку електроенергії* (ПОРЕ).

У процесі опису **граматичних** перекладацьких трансформацій текстів регламентів ЄС нами використано чинні класифікації, описані в наукових джерелах. З'ясовано, що текстам емпіричного матеріалу властиві такі граматичні ПТ: переміщення (перестановки), конкретизація, заміна, додавання та вилучення. Найбільш уживані граматичні ПТ у текстах регламентів ЄС охоплюють переміщення, напр.: *sodium vapour* (*пари натрію*); *discharge concerns* (*проблеми електростатичних розрядів*); *remotely initiated trigger* (*сигнал дистанційного запуску*). Під час застосування граматичної ПТ заміна найчастіше відбуваються заміни словоформ, словосполучень і частин мови, наприклад, заміни інфінітива в ВМ на прийменниковий додаток, напр.: **to**



implement the first and second subparagraphs of this paragraph (для імплементації першого та другого підпараграфів цього параграфа). У процесі застосування граматичної ПТ додавання зафіксовано доповнення складу терміносполучень у текстах регламентів ЦМ лексичними елементами, відсутніми у ВМ, наприклад, терміноодиницю *beam angle* перекладено як *кут розходження променя* (додано елемент **розходження**); у терміносполучення *transmission system operators* у МП додано елемент **газо-: оператори газотранспортних систем**. Прикладом граматичної ПТ вилучення може слугувати переклад терміносполучення ВМ *energy storage units* словом *енергонакопичувачі* у ЦМ (заміна трьох слів на одне складне слово). Слід виокремити часті випадки комбінування перекладацьких трансформацій під час перекладу одного й того ж терміносполучення, так у випадку *tuneable-white light sources* (*джерела світла з можливістю зміни білого світла*) застосовано одночасно перестановку й конкретизацію.

Отже, у процесі перекладу англomовних текстів регламентів ЄС українською мовою застосовується інвентар трансформацій, серед яких **лексичні** трансформації охоплюють калькування, конкретизацію, експлікацію, модуляцію, транслітерацію та транскрипцію; найбільш уживаними **граматичними** трансформаціями виявились переміщення, конкретизація, заміна, додавання та вилучення. *Перспективи* подальших досліджень перекладацьких особливостей текстів регламентів ЄС убачаємо у вивченні способів передачі українською мовою специфічних термінів права ЄС (евронізмів), аббревіатур та інших груп терміноодиниць.

ЛІТЕРАТУРА

Переклади актів *acquis* ЄС. <https://www.kmu.gov.ua/diyalnist/yevropejska-integraciya/perekladi-aktiv-acquis-yes>

Чулінда, Л. І. (2005). Українська правнича термінологія : навч. посіб. Київ: МАПІСТР – XXI сторіччя, 112 с.

Legal Acts. Retrieved from: <https://eur-lex.europa.eu/collection/eu-law/legislation/recent.html>



Leleka T.

*PhD in Philology, Assistant Professor,
Assistant Professor of the Department of Translation, Applied and
General Linguistics
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
(Kropyvnytskyi, Ukraine)*

ChatGPT AS A TRANSLATION TOOL

Modern translation technology is going through the significant growth and development, thanks to the widespread use of the Internet and high technology. The artificial intelligence and machine translation are the important tools for the translators and their clients. One of the most innovative tools is ChatGPT, a large language model developed by OpenAI (*Pandey et al., 2022, p. 138*).

ChatGPT is the artificial intelligence-based system developed by Google that can be used to create the natural-sounding translations of the text conversations. The system works by generating the real-time text translations, allowing the users to communicate in the different languages while understanding each other.

This chat has a wide range of the potential applications, from helping people in the multilingual communities to providing the platform for businesses and organisations to communicate with the customers and partners in the different languages (*Goyal et al., 2022, p. 528*). As the system is real-time, it can also be used to instantly translate the text of the real-time conversations to speed up the communication and improve the customer service.

ChatGPT is the deep neural network algorithm used for the text generation and translation. It has been trained on the variety of data. It also has the ability to generate the answers to the questions and the translations of the texts into the different languages.

ChatGPT not only helps translate the text quickly, it also improves the accuracy and quality of the translations. Using the artificial intelligence and machine tools, it considers the context and



uses more appropriate words and phrases to achieve more accurate translations (Jiao et al., 2023).

Unlike the online translators that may provide inaccurate or incomplete translations, ChatGPT has in-depth knowledge and expertise in the language pairs, allowing it to provide more reliable translations.

In addition, it can translate the text into the multiple languages that makes the chat an ideal tool for the translators who work with the different languages. It can also help the translator find the right words and phrases, even in the case of the complicated or unusual texts. ChatGPT also offers the higher translation accuracy than other online translators (*Siu, 2023*).

Also, it can translate the given material into a wider range of the languages, including the rare ones that are not supported by other online translators. For example, we can speak about such language as Ossetian.

In conclusion, ChatGPT offers a user-friendly interface, allowing the users to receive fast and accurate translations directly from their device. This greatly simplifies the work of the translators, especially when the large amount of the information needs to be translated quickly (*Goyal et al., 2022, p. 530*).

When supplying a translation task, you have to clearly and concisely state exactly what is required and to indicate which person might say it, or describe the situation where the text might be used. The chat will provide the background information that will greatly enhance the translation (*Jiao et al., 2023*).

Moreover we have to specify the type of text and intonation. For example, if it is a song that is being translated it will give much better translation than if the AI takes it as the usual text (*Siu, 2023*). Also we have to specify the target audience. Then the translation will be shaped in the way that is accessible to the target audience. After all, the scientific explanation is unlikely to help a person who is looking for a simple explanation of the rule. So we



must specify that the text should retain all the scientific terms and idioms.

However the artificial intelligence is not a substitute for the human intelligence and even after ChatGPT has worked, it is better to check the text for the errors and content consistency.

While the machine translation the models are inherently predictive, where both accuracy and consistency are expected, the generative models such as ChatGPT can open up the new opportunities for the translators using localization aspect (*Jiao et al., 2023*).

In addition, ChatGPT also offers a wide range of other benefits. For example, the system can be customised to meet the specific language requirements, allowing the users to create their own dictionaries and grammar rules. This makes it easier to ensure the accurate translations and conversations in the right language.

The chat also has a number of the features designed to improve the accuracy of the translations. The system can take into account the context and previous conversations to better understand the intended meaning of every sentence. It helps reduce the translation errors, making the texts more accurate and efficient.

The concept of the post-editing machine translation will be extended to the language checking, cultural adaptation, style correction, fact-checking and bias removal.

While ChatGPT is not quite perfect yet, it has certainly sparked interest in the language artificial intelligence and the possibilities associated with this technology. ChatGPT is a powerful tool to facilitate the communication and translation in the different languages (*Pandey et al., 2022, p. 147*).

The artificial intelligence is not capable of replacing the human mind. However AI will definitely become a good assistant for everyone who needs it. For example, with ChatGPT, which has recently become available in Ukraine, the users can improve their texts and translate them.



Offering the real-time translation capabilities and a number of other features, it provides the convenient and efficient way for people to communicate. As the technology continues to evolve, its applications will become even more widespread, improving the multilingual communication and translation.

REFERENCES

Goyal, N., Gao, C., Chaudhary, V., Chen, P. J., Wenzek G., Ju, D. & Krishnan, S. (2022). The flores-101 evaluation benchmark for low-resource and multilingual machine translation. *Transactions of the Association for Computational Linguistics*, 10, 522-538

Siu, S.C. (2023). ChatGPT and GPT-4 for Professional Translators: Exploring the Potential of Large Language Models in Translation. https://www.researchgate.net/publication/371080146_ChatGPT_and_GPT-4_for_Professional_Translators_Exploring_the_Potential_of_Large_Language_Models_in_Translation

Jiao, W., Huang, J., Wang, W., Wang, X., Shi, S., & Tu, Z. (2023). ParroT: Translating during chat using largelanguage models. <https://arxiv.org/abs/2304.02426>

Jiao, W., Wang, W., Huang, J., Wang, X., & Tu, Z. (2023). Is ChatGPT a good translator? Yes with GPT-4 as the engine. <https://ui.adsabs.harvard.edu/abs/2023arXiv230108745J/abstract>

Pandey N., Coninck, H. & Sagar, A.D. (2022). Beyond technology transfer: Innovation cooperation to advance sustainable development in developing countries. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Energy and Environment*, 11(2), 422-435. <https://wires.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/wene.422>



Головенко К. В.

*кандидат філологічних наук,
ст. викладач кафедри перекладу,
прикладної та загальної лінгвістики
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

СПЕЦИФІКА ПЕРЕКЛАДУ АНГЛОМОВНИХ ФРАЗОВИХ ДІЄСЛІВ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ (на матеріалі відео-промов TED Talks)

Дослідження фразових дієслів й особливостей їх перекладу є вкрай потрібні, адже, фразові дієслова є унікальним лінгвістичним явищем англійської мови. У сучасних джерелах фразові дієслова мають такі синонімічні словосполучення як «verb-adverb combination», «particle verb», «verb-particle combination», «verb-particle construction», «merged verb», «two-word verb», «polyword verb», «multi-word verbs». Серед вчених, які займалися вивченням фразових дієслів – Дж. Поуві, Л. П. Сміт, О. В. Кунін, Т. А. Левицька, А. М. Фітерман та інші.

Фразові дієслова – це «комбінація простого дієслова та адвербіального постпозитива, що представляє собою єдину семантичну й синтаксичну одиницю. Його можна замінити «простим» дієсловом, а це і підтверджує, що фразове дієслово є семантичною єдністю» (Поуві, 1990, с. 16). Хоча фразове дієслово повинно сприйматися як єдина конструкція, яка об'єднана спільним значенням, правила граматики англійської мови дозволяють поставити прямий додаток між дієсловом і післяйменником. Крім того, смислове значення фразового дієслова часто не зводиться до об'єднання значень самого дієслова й післяйменника.

Добре відомо, що широке використання фразових дієслів характерне для розмовного мовлення, адже вони мають високу комунікативну цінність, надають необмежені можливості вираження будь-яких понять. Проте, сфера використання



фразових дієслів постійно розширюється. Особливу увагу в цьому аспекті становить такий різновид усного спілкування як публічний виступ. Відео-промови TED Talks стають цікавим матеріалом для різноаспектних лінгвістичних та перекладацьких досліджень, вони супроводжуються письмовим текстом та субтитрами, які перекладені різними мовами. Тож, у ході аналізу фразових дієслів з відео-промов TED Talks та їх перекладу українською мовою робимо наступні висновки.

Досліджувані фразові дієслова з відео-промов TED Talks можна поділити на три категорії залежно від класифікації постдієслівних частинок (Зозуля, 2015, с. 117). До першої категорії відносяться фразові дієслова, які містять в собі частинки тільки прийменників (*get into, grow into, go into, rely upon, put into, turn into, walk into, come into, build into*). До другої категорії належать фразові дієслова, які містять в собі частинки тільки прислівників (*give back, come back, go away, walk away, cut back, get ahead, put together, put away, hold back, go ahead, throw away*). До третьої найчисельнішої категорії належать фразові дієслова, які містять в собі частинки прийменників чи прислівників. Це означає, що після дієслова завжди вживається післяйменник, який виконує функцію або прийменника, або прислівника (*look out, point out, work on, go on, keep on, rub off, pay off, pay down, dive in, build in, freeze up, speed up, slow down, get out, add up, lay over, run up, figure out, keep up, stress out, step up, pick up, go around, open up, stand out, turn on*). З семантичної точки зору фразові дієслова виражають рух, характер дії, спонукання до дії, перехід об'єкта з одного стану в інший.

Виділяють два основних способи перекладу фразових дієслів українською мовою – морфологічний і синтаксичний. Морфологічний спосіб перекладу фразових дієслів передбачає переклад цих дієслівних комплексів за допомогою моноксемних, зазвичай префіксальних, дієслів. Синтаксичний спосіб передбачає переклад даних дієслівних



комплексів за допомогою словосполучення. У цьому разі працює структурна модель «дієслово + прислівник».

Аналіз способів перекладу англомовних фразових дієслів з відео-промов TED Talks показав, що у більшості випадків перекладач послуговується відповідниками в мові перекладу, підбираючи одне слово, що вдало відбиває значення фразового дієслова в оригіналі: *In some cases, it's just more cost-effective to throw it away rather than recycle it.* – Іноді дешевше викинути річ, ніж переробити її. Разом з тим, перекладач активно вдається до таких лексико-семантичних трансформацій при перекладі як конкретизація та генералізація: *The hiring systems we built in the 20th century are failing us and causing us to miss out on people with incredible potential.* – Система працевлаштування, що склалась у XX ст., нас підводить, спонукаючи ігнорувати людей з величезним потенціалом. *We as a human species can sniff out in a moment, literally in a moment, whether or not someone is being their authentic true self.* – Як люди, ми маємо здатність моментально відчутти, буквально за лічені секунди, чи щира перед нами людина, чи вона справді така, якою здається. Зустрічаємо також випадки модуляції – заміни слова або словосполучення оригінальної мови на слово або словосполучення на мові перекладу, значення яких можна вивести логічним шляхом з початкового значення: *This means that people will be able to get access to our awesome ideas, and just as importantly, if you get cut off before you're done.* – Тоді людям стануть доступні ваші чудові ідеї, і, що не менш важливо, якщо вам не дадуть договорити до кінця.

Серед лексико-граматичних трансформацій перекладач інколи вдається до опущення: *It looks like it's a chance because we rarely see all the levers that come into play to make people lucky.* – Тобто удача виглядає ніби випадковість, адже ми рідко бачимо всі складові, що роблять людей щасливими. Характерними є випадки заміни ствердної форми в оригіналі на заперечну форму в перекладі – антонімічний переклад: *I always made sure*



to keep up. – Я завжди намагався не відставати. Крім того, зустрічаємо приклади граматичної заміни – способу перекладу, за якого граматична одиниця в оригіналі перетворюється на одиницю у мові перекладу з іншим граматичним значенням: *We all know people who were ignored or overlooked at first but went on to prove their critics wrong. – Ми всі знаємо людей, яких спершу ігнорували чи відкидали, та згодом вони довели, що їхні критики помилялись.*

Фразові дієслова можуть вивчатися у різних наукових парадигмах. Їх правильне вживання допомагає влучно виразити думку, робить мовлення природнім, а правильне відтворення їх мовою перекладу є ознакою перекладацької майстерності. Для перекладу фразових дієслів з англійської мови українською застосовують морфологічний та синтаксичний способи. Якщо еквівалент, запропонований словником, не передає єдину семантичну єдність фразового дієслова, необхідно послуговуватись перекладацькими трансформаціями. Тож, ознайомлення з різними автентичними контекстами та особливостями вживання фразових дієслів є важливим для засвоєння смислових зв'язків слів й розвитку мовної інтуїції.

ЛІТЕРАТУРА

Зозуля, І. Є. (2015). Критерії розмежування фразових і основних дієслів у сучасній англійській мові. Вісник Донецького національного університету. Сер.Б: Гуманітарні науки. № 1–2. Донецьк, 116–120.

Povey, J. (1990). Phrasal Verbs and How to Use Them.



Нестеренко Т. А.

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української філології та журналістика
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

ПРО ДЕЯКІ ВІДМІННОСТІ МОВНОГО КОДУ УКРАЇНЦІВ І ПОЛЯКІВ

Для ефективного спілкування з представниками інших культур недостатньо лише володіння іноземною мовою. Серйозною перешкодою в спілкуванні з іноземцями є незнання їхніх етнічних і культурних особливостей. Як зауважує В. Манакін, комунікація є найважливішою частиною такої програми, яка настільки глибоко проникає в повсякденне життя, що людина не помічає, як сама дотримується запрограмованих норм і правил спілкування, поведінки. Порушення їх призводить до непорозуміння, подиву, культурного шоку (Манакін, 2012, с. 6).

Особливості соціокультурної діяльності зберігаються в колективній пам'яті, прищеплюються змалку, матеріалізуються й пізнаються через системи культурних кодів, а далі формують систему координат конкретної особистості. Це своєрідні маркери, за якими ідентифікують віднесеність до певної культури, приналежність до того чи того народу.

Українці й поляки є слов'янами й належать до найчисленнішої в Європі групи індоєвропейських народів, споріднених генетично й культурно. В. Лучик твердить: «Незважаючи на те, що майже півтори тисячі років як перестала існувати праслов'янська мовна спільність і слов'яни розселилися на різні території, почали користуватися різними мовами, жили здебільшого в різних державах, досі збереглися спорідненість їхніх мов і... близькість ментальності» (Лучик, 2013, с. 18).



Водночас у процесі окремішнього розвитку української і польської мов посилювалися відмінні риси, які нагромаджувалися, позначалися на культурі, ментальності, способі життя, що віддзеркалилося не лише на їхній взаємодії, а й на мовній картині світу. І. Кононенко наголошує на чиннику відмінностей, «пов'язаних із формуванням мовного типу, а відтак і мовної особистості, наявність якої зумовлена ментальними рисами, особливостями, що характерні для кожного з народів – носіїв мови» (Кононенко, 2012, с. 25).

На перший погляд, видається, що носіям генетично споріднених мов легше спілкуватися, але іноді це призводить до небажаних ефектів. Подібність мов спричиняє багато труднощів також під час перекладу, адже позірно близькі форми, схожі лексеми насправді можуть по-різному вживатися чи тлумачитися в іншій мові. У випадку взаємодії носіїв польської і української мов це явище трапляється доволі часто, як-от у ситуації апеляції.

Під апеляцією маємо на увазі звернення до кого-, чого-небудь за підтримкою, порадою. Спілкуючись, ми звертаємося до адресата на ім'я, прізвище або назвою посади чи роду занять. У польській і українській мовах з цією метою функціонують вокативи. Виразником вокатива є спеціальний відмінок: Кличний (в українській) / Wołacz (у польській): *студенте / studencie; сестро / siostro*. Труднощі виникають тоді, коли ми здійснюємо апеляцію за допомоги займенників. Обом мовам притаманне звертання до особи на «**ти**» й на «**ви**», а також засобом допоміжних слів-титулів.

В українській мові проявом поваги до адресата є пошання множина. Українці звертаються на «**ти**» в ситуації, коли: 1) особа добре знайома; 2) комуніканти перебувають у дружніх або товариських стосунках; 3) у неофіційній ситуації; 3) у спілкуванні з однолітками чи молодшими за віком особами. На «**ви**» звертаються, коли: 1) адресат незнайомий; 2) в офіційній ситуації спілкування; 3) до старших за віком чи посадою; 4) до



старших членів сім'ї (у деяких регіонах України). Крім форм звертання на «Ви» також можна використовувати звання, титули тощо (*Пане міністре! Пані міністерко!*).

У польському мовному середовищі етикетні правила звертань до адресатів на «Ви» і на «ти» є ідентичними. Польській мові також притаманне «тикання» – «**ty**» (так часто називають форму звертання на «ти»), однак відмінність становлять уживання звертань «**Pan / Pani**», які є відповідниками українського «Ви». Власне, це призводить до помилок українців у спілкуванні польською мовою. Нам хочеться звернутися до незнайомого чоловіка чи жінки на «**wy**», але це форма 2-ї особи множини, яка в польській мові вказує на певну групу людей (сукупність) та не є адекватною звертанням «Ви» в українській мові. «Wy» в такому контексті може сприйматися поляками як знак неповаги. Відповідно до засад польського мовленнєвого етикету, більш увічливою формою звертання до групи осіб є **Panie / Państwo / Panowie** (замість «wy»), тож їх варто вживати, а у функції звертання до 2-ї особи використовуємо форму третьоособову форму. Порівняймо: (укр.) Чому **Bu** спізнилися? (до жінки) – (пол.) *Dlaczego **Pani** się spóźniła?*; (укр.) Навіщо **Вам** стільки речей? (до чоловіка) – (пол.) *Po co **Panu** tyle rzeczy?*; (укр.) Чи **ви** залишитеся сьогодні вдома? (до групи людей) – (пол.) *Czy **zostaniecie** dzisiaj w domu?* // *Czy **Państwo / Panie / Panowie** zostaną dzisiaj w domu?*

Відмінності в комунікації між поляками і українцями на сучасному етапі можуть бути пов'язані з фіксацією в мовленні гендерних ознак. Гендерна тематика має відображення в мові кожного народу. Фемінність / маскулінність у слов'янських мовах утілюються в протиставленні жіночих назв чоловічим. В обох мовах з цією метою вживаються фемінітиви. Але видається так, що на сьогодні українське суспільство більш толерує вживання фемінітивів, ніж польське.

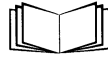
Рада польської мови при Президії Польської академії наук у листопаді 2019 року ухвалила позицію щодо форм жіночого



роду назв професій і звань. Вона була дещо сприятливішою до явища збільшення кількості особових іменників жіночого роду, ніж позиція Ради польської мови від 2012 року. Тоді RJP дійшла висновку, що системно прийнятними є жіночі форми назв професій і звань, однак не можна нічого нав'язувати мові, ухвалення будь-якого правового регулювання в цій сфері не призведе до того, що польські жінки та чоловіки почнуть масово використовувати форми *inżyniera bądź inżynierka, docentka bądź docenta, ministra bądź ministerka, maszynistka pociągu, sekretarza stanu czy jakichkolwiek innych tego rodzaju*.

В Україні того ж 2019 року було ухвалено декілька знакових законів. По-перше, йдеться про Український правопис (Український правопис, 2019), який регламентує творення назв на означення осіб жіночої статі та містить цінні приклади вживання поряд з традиційними *співачка, студентка, майстриня* колись стилістично маркованих *директорка, продавчиня, філологиня* тощо. По-друге, внесено зміни до Класифікатора професій, де «...за потребою користувача, при внесенні запису про назву роботи до кадрової документації окремого працівника, професійні назви робіт можуть бути адаптовані для означення жіночої статі особи, яка виконує відповідні роботи (відповідно до пункту 4 параграфу 32 Українського правопису, схваленого постановою Кабінету Міністрів України від 22 травня 2019 № 437. Наприклад, *інженер – інженерка, верстатник широкого профілю – верстатниця широкого профілю, соціолог – соціологиня*» (Класифікатор професій, 2020).

Тож в Україні, що лише прагне вступити до Європейського Союзу, одним із принципів якого є побудова суспільства за принципом гендерної рівності, на сьогодні позитивно розв'язане питання про жіночі назви. Нині в нашому публічному просторі, освітній діяльності, науковому товаристві, повсякденному житті нормою стало вживання фемінітивів. Нікого не здивує звертання *українець і українка, кожен і кожна, захисники й*



захисниці з уст президента; так само учні та учениці учасники й учасниці з уст пересічного громадянина.

Натомість у Польщі, яка з 2004 року є членом ЄС, суспільство характеризується неготовністю до вживання фемінітивів. Звідси й дискримінація за гендерним принципом: консервативні поляки поки не в змозі подолати стереотипне уявлення про чоловічі й жіночі професії. Наприклад, спікерка Ольга Ваневська (Olga Waniewska, Autonomia) під час вебінару «Гендерна рівність у Польщі та Україні/Równość płci w Polsce i w Ukrainie», липень 2023 р. (*Гендерна рівність у Польщі та Україні, 2023*) зазначає, що в українській і польській мовах дуже схожі моделі творення фемінітивів, зокрема *pilotka (kobieta pilot)*, *chirurgzka (kobieta wykonująca zawód chirurga)* czy *naukowczyni (kobieta naukowiec)*. Інша справа, наскільки суспільство готове використовувати жіночі назви, зокрема слова – назви професій. Часто українки, які приїхали до Польщі й говорять про себе, уживаючи фемінітиви, потрапляють у складні ситуації. У розмовах із сексистом це може призвести до перехресної дискримінації: переселенка з України, можливо, трохи гірше говорить польською, ніж носії мови, до того ж уживає фемінітиви, у такий спосіб підкреслюючи свої феміністські погляди, – ось вам і джерело напруги. Важливо врахувати таке: якщо ви, говорячи українською, уживаєте фемінітиви, то не треба мінятися, спеціально підлаштовуватися під польську розмову тільки для того, щоб бути комфортною співрозмовницею.

Звідси висновок, що з лінгвістичного погляду в польській мові немає протипоказань до вживання форм жіночого роду. Йдеться лише про патріархальність і стереотипи.

Отже, знання мови іншого народу – суттєвий складник міжкультурної комунікації та найперший крок до налагодження успішного спілкування між представниками різних націй і культур, але тільки в сукупності зі знанням культурного коду представника (представників) іншого народу лінгвістичні



знання забезпечать успішну комунікацію, дадуть змогу уникнути міжетнічних і міжкультурних конфліктів та встановити комфортні умови спілкування в різних сферах та життєвих ситуаціях.

ЛІТЕРАТУРА

Гендерна рівність у Польщі та Україні / Równość płci w Polsce i w Ukrainie (2023, листопад 18). <https://www.youtube.com/watch?v=ifCoMOahsn0>

Кононенко, І. В. (2012). Українська та польська мови: контрастивне дослідження / Język ukraiński i polski: studium kontrastywne. Warszawa : Wydawnictwa Uniwersyteckiego, 808 с.

Лучик, В. В. (2013). Вступ до слов'янської філології. 2-ге видання, виправлене, доповнене. Київ: ВЦ «Академія», 344 с.

Манакін, В. М. (2012). Мова і міжкультурна комунікація : навч. посіб. Київ : ВЦ «Академія», 288 с.

Національний класифікатор України «Класифікатор професій» : загальні положення (2023 листопад 18). <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=90ffb288-8826-4914-8709-8815379a3fe1&title=KlasifikatorProfesii&isSpecial=true>

Український правопис (2019). К. : Наукова думка, 392 с.

Олійник О. С.

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри перекладу,
прикладної та загальної лінгвістики,
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

ОСОБЛИВОСТІ ТЕРМІНІВ І ЇХНІХ ДЕФІНІЦІЙ В АНГЛОМОВНИХ ТЕКСТАХ ДОГОВОРІВ СТРАХУВАННЯ: ЛІНГВАЛЬНИЙ І ПЕРЕКЛАДАЦЬКИЙ АСПЕКТИ

У зв'язку зі стрімким розширенням світового ринку страхування точний і однозначний переклад текстів договорів страхування є гарантією відсутності юридичних претензій. Одним із прикладів важливості договорів страхування пов'язаний із ситуацією закордонного туризму: з одного боку, неможливо вирушити у подорож, не застрахувавши своє життя,



а з іншого, виконання функцій турпоператора вимагає юридичного страхування відповідальності за пропоновані послуги. Оскільки у глобалізованому світі такий туризм надзвичайно поширений, цей чинник зумовлює створення договорів страхування мовою країни, куди здійснюється подорож, найчастіше – англійською (мовою перекладу, далі – МП), та в Україні – українською (мовою оригіналу, далі – МО). Відтак, **актуальність** дослідження специфіки текстів договорів страхування як юридично зобов'язальних документів в аспекті перекладу не викликає сумнівів.

Тексти юридичних договорів страхування та їхні переклади у парі мов «англійська – українська» становлять **об'єкт** нашого дослідження, а **предметом** обрано лексичні й граматичні особливості перекладу таких документів. Відповідно, **мета** дослідження полягає в з'ясуванні й описі специфіки перекладу англомовних договорів страхування українською мовою.

Комунікативно-мовні особливості договорів, їхню типологію висвітлено в наукових джерелах із достатньою вичерпністю (див. напр.: Артикуца, 2004, с. 156; Карабан, 2004, с. 235), при цьому вихідними характеристиками таких юридичних документів слід вважати: чітку структурованість договору, незалежно від його призначення та сфери застосування; логічність, беземоційність, безособовість, точність і чіткість вираження думки, відсутність образності та суб'єктивних оцінок; втілення специфічної терміносистеми певного тематичного спрямування.

Основним інструментом тлумачення змісту текстів договорів вважається їхня терміносистема, а в зв'язку з необхідністю точного, еквівалентного розуміння термінів додатковим важливим інструментом виступають дефініції, тобто стислі визначення, які вербалізують найважливіші ознаки відповідного поняття (Косович, 2013, с. 44). Застосування семантичного аналізу до одиниць терміносистеми договорів страхування дозволило виокремити такі типи термінів у нашому емпіричному матеріалі, які подаємо за спаданням частоти:



1) **міжгалузеві терміни** (65%), напр: *cash settlement documents* (розрахунково-касові документи);
2) **вузькоспеціальні терміни** (29%), напр.: *inheritance certificate* (свідоцтво про право на спадщину);
3) **загальнонаукові терміни** (6%), напр.: *treaty* (угода); *service* (послуга); *event* (подія). При цьому групі вузькоспеціальних термінів властивий гетерогенний характер, тобто поєднання власне юридичних і страхових термінів, а також медичних, технічних, фінансово-економічних і військових термінів. Серед вузькоспеціальних терміноодиниць переважають медичні терміни, які належать до таких лексико-семантичних груп:
1) назви хвороб, які можуть або не можуть бути включеними до страхового випадку: *chololithiasis* (жовчнокам'яна хвороба); *viral hepatitis* (вірусний гепатит); тощо; 2) назви медичних втручань і маніпуляцій: *tooth luting* (пломбування зуба) тощо. Рекурентність медичних термінів у договорах страхування пояснюємо потребою клієнта застрахувати своє здоров'я та застрахуватися від інцидентів під час подорожі.

Зрозумілість договору страхування як для фахівців (страховиків, юристів, туроператорів), так і для пересічних туристів-подорожувальників зумовлює вживання дефініцій у текстах договорів. Шляхом застосування відомої типології юридичних дефініцій Френсіса Бенніона (Bennion, 1990) корпус дефініцій, які вживаються в текстах договорів страхування, структуровано нами на такі типи: 1) **обмежуючі** (31%), завдяки яким законодавець звужує значення терміна відповідно до контексту договору та уникає багатозначного розуміння конкретного юридичного поняття; 2) **роз'яснюючі** (26%), які можна ідентифікувати за структурою *T means A, B, C or D, or any other manifestation of T* (Т означає А, В, С або D, або будь-який інший вияв Т); 3) **розширюючі** (16%), які реалізують структуру *T includes X* (Т вміщує X), наприклад, «активний туризм включає всі види спорту й відпочинку, які вимагають активної фізичної діяльності»; 4) **вичерпні** (16%), які вербалізують усі



складники ситуації страхування: *страховик, страхувальник, страхова виплата, страхові платежі, умови договору, страховий випадок*; 5) **маркуючі** (11%), що вміщують два обов'язкових складники: «маркуючий термін»+ «поняття-пояснення», яке йому відповідає, і надалі в договорі вживається тільки термін, напр.: *The Insured person shall be understood as a natural person under the age of 80 years (on the date of the beginning of the trip) insured under this Contract.* – **Застрахована особа** – фізична особа у віці до 80 років (станом на дату початку подорожі), про страхування якої укладено Договір. У договорах страхування не виявлено **референційних** дефініцій, які відсилають до інших дефініцій.

Аналіз **лексичних** перекладацьких трансформацій (далі – ПТ), застосованих у процесі перекладу одиниць терміносистеми текстів договорів страхування, засвідчив рекурентність калькування (44 %), напр.: *insurance coverage* – *страховий захист*; другою за частотою виявилась ПТ переклад за допомогою лексичного еквівалента (20%), напр.: *neoplasms* – *новоутворення*. Зафіксовано також застосування приблизного перекладу (16%), напр.: *pre-trial settlement of the case* – *досудове урегулювання справи*, та транслітерації (11%), напр.: *stenting* – *стеннтування*. Описовий переклад (2%), напр.: *luggage insurance* – *страхування багажу під час подорожі*; переклад із допомогою аналога (2%), напр.: *martial law* – *воєнний стан*; та ПТ транскрибування, напр.: *abortion* – *аборт*, зустрічаються в текстах договорів страхування в незначній кількості випадків.

З усіх видів граматичних перекладацьких трансформацій **перестановка** (40%), напр.: *specialized pediatric doctor* – *вузькопрофільний лікар педіатричного напрямку*, використовується найчастіше. Друге місце посідає **додавання** (31%), тобто використання в перекладі додаткових слів, які не мають відповідників в МО, напр.: *diabetes* – *цукровий діабет*. Граматична ПТ **заміна** (16%), напр.: *attempting suicide* – *замах на самогубство*, вживається у перекладі договорів страхування



майже вдвічі менше ніж додавання. Протилежною додаванню є ПТ **вилучення** (13%), напр.: *insurance beneficiary* – *вигодонабувач*.

Отже, одиницям терміносистеми, представленій в текстах договорів страхування, властивий гетерогенний характер, при цьому специфічною рисою вважаємо використання великої кількості медичних термінів. З метою уникнення неоднозначності тексти таких договорів вміщують дефініції ключових понять, серед яких трохи більше половини складають обмежуючі та роз'яснюючі дефініції. Для перекладу термінів текстів договорів страхування найбільш властиво застосування калькування, лексичних еквівалентів і приблизного перекладу, а граматичні перетворення найчастіше здійснюються за допомогою перестановки та додавання.

ЛІТЕРАТУРА

Артикуца, Н. В. (2004). Мова права та її вивчення студентами юридичних спеціальностей у вищих навчальних закладах України. *Культура народів Причорномор'я*. Т. 2, №49. С. 155-157.

Карабан, В. І. (2004). *Переклад англійської наукової і технічної літератури: Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанровостилістичні проблеми*. Вінниця.

Косович, В. М. (2013). Правові дефініції як засіб забезпечення створення досконалих Нормативно-правових актів України. *Вісник Львівського університету*. Серія юридична. Вип. 57. С. 43-52.

Bennion, F. Bennion on Statute Law. London: Longman Law, 1990. 373 p.



Tarnavska M.

*Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of Translation,
Applied and General Linguistics of Volodymyr Vynnychenko
Central Ukrainian State University
(Kropyvnytsky, Ukraine)*

ON THE PROBLEM OF THE SUBTEXT AND INTERTEXT TRANSLATION

The given thesis aims to outline links between the traditional phenomenon of subtext and intertextuality as a more complex form of implicit meaning in an artistic literary work.

While subtext is traditionally seen either as a symbolic image implicitly presented in the text or as a hidden textual depth, that is, literary text meanings, motifs other than explicitly given by the author and requiring the reader's mental effort to interpret them (Фока, 2017, с. 25-28), intertext is a phenomenon frequently existing within several texts, building complicated connections with the texts as well as with the reader's presuppositional background. Subtext is rather a notion, a concept, which means that there are no set ways to build and make it function (Снігоцька, 2016, с. 168-172). Here we mostly refer to the system of stylistic means shaping the so-called semantic vectors along which the hidden meaning manifests itself. They include various kinds of repetitions, suggestive techniques, artistic details as well as symbols. Subtext interpretation is mainly carried out in the process of emotional and thoughtful reading, when the recipient's mental activity penetrates the textual depth, that is possible alternative meanings and emotional states embedded in the text's implicit texture (Sege, 2017, pp. 17-21). Intertextuality, on the contrary, is understood as the phenomenon of the existence of interconnected texts, where the text represents any communicatively significant, semiotically complicated discourse, or as the presence of connections between texts, thanks to which the texts can explicitly or implicitly refer to each other. The main forms of expression of



intertextual connections include explicit or hidden quotation, allusion, allegory, reminiscence. The following methods of signifying and marking intertextual components are distinguished: referential (when overt or hidden allusions and reminiscences serve as markers); expressive-nominative (metaphorical proper names and titles are markers); and quotation (as markers are direct, hidden or transformed quotations, paraphrases, imitations, catchphrases and expressions). Allusion is divided into anthroponyms, toponyms, cosmonyms, zoonyms, chrematonyms, theonyms; mythological, historical, biblical, literary allusions; quotes and reminiscences (Селіванова, 2010, с.25). As it shows, intertext, though being a much more complex organism, has its distinct ways of formation and rules of functioning. This adverse nature of kindred literary phenomena shapes the strategies and specificity of the translation of texts with subtext and intertext (it is worth mentioning that they are not mutually exclusive, there are literary texts representing both).

In the long run, subtext successful interpretation mostly depends on the adequate translation of the key elements responsible for its creation: accurate rendering of all kinds of repetitions, disclosing of the symbolic meaning of elements, possible explication of play on words, appropriate “mood” interpretation. Subtext is always a creation of the literary power of the text itself, the translator’s job lies in skillful communication of the author’s intentions to the reader, the other part is on the recipient (Tarnavska, 2020, с. 625-628). Cultural issues are of importance, but the subtext is usually possesses of a more universal, international nature than the intertext.

Intertextuality is implemented in texts by means of references, references, or mentions of certain sociocultural realities (historical events, facts, famous figures, cultural phenomena, etc.), often known only to representatives of this linguistic culture. The question of reproduction of intertextuality in translation has already been highlighted in the works of modern domestic and



foreign scientists, but all these studies are either of a general theoretical nature or contain separate observations about the translational nature of intertextuality in view of the strategies of foreignization and domestication. In general, the most important thing for the translation of intertextual elements is that the translator must necessarily be immersed not only in the universal, but also in both national spaces, one of which belongs to the original, the other to the translation. Accordingly, his “intertextual encyclopaedia” should be richer and contain texts belonging not only to the universal encyclopaedia, but also texts included in both national encyclopaedias. This allows the translator to create a cultural “bridge” between two intertextual spaces. Thus, translation can be considered within the framework of intertextuality not only as a problem of preserving the intertextual components of the original in the translated text, but also as a combination of intertextual spaces, which are the culture of the original language and the culture of the translated language (Приходько, 2017, с. 264). The key to success in decoding meanings hidden behind intertextual indices is the intertextual competence of the translator himself and the category of popularity of the prototext. It is important for the translator not only to recognize the prototext, but also to decide whether the recipient of the translation will recognize it. In the event that the translator decides that the reader will not be able to independently “solve” the intellectual puzzle of the author and identify the meaning hidden behind the marker of intertextuality, the translator can supplement such intertextual signs with a translation comment, since incorrect or insufficiently complete interpretation of intertextual elements can lead to significant semantic losses.

To conclude, both subtext and intertext are multifaceted versatile literary phenomena with very few patterns of their formation and functioning. Thus, the process of translation of the texts containing them involves not only translation skills of a translator, but also their intellectual power and emotional



sensitivity. When it comes to subtextual and intertextual interpretation, the recipient's role with their outlook and desire to penetrate the depth of the text cannot be overestimated.

ЛІТЕРАТУРА

Приходько, В. Б. (2017). Інтертекстуальність як проблема перекладу. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Сер. Філологічні науки*, 1, 262-266.

Селіванова, О. О. (2010). Лінгвістична енциклопедія. Полтава: Довкілля-К, 2010. 844 с.

Снігоцька, Ю. А. (2016). Сутність поняття "підтекст": теоретичні аспекти. *Записки з українського мовознавства*, 23, 168-173.

Фока, М. В. (2017). Феномен підтексту: спроба дефініції. *Science and Education a New Dimension. Philology*, V(36), 136, 25-28.

Seeger, L. (2017). *Writing Subtext: What Lies Beneath*. Studio City, CA: Michael Wiese Production (2nd ed.), 190 p.

Tarnavska, M. (2020). Literary Subtext Interpretation: the Power of Suggestion. *Наукові записки. Філологічні науки*. Кропивницький, 187, 623-628.

Лашко А. С.

*асистент кафедри перекладу,
прикладної та загальної лінгвістики
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

ТРУДНОЩІ ПЕРЕКЛАДУ ТЕКСТІВ НАУКОВО-ТЕХНІЧНОГО СТИЛЮ

Науково-технічна сфера є однією з найважливіших сфер діяльності людства. У зв'язку з невинним розвитком науки та техніки, модернізацією сучасних інформаційних технологій та засобів поширення інформації зростає значення науково-технічного перекладу.

Переклад текстів науково-технічного стилю не менш складний, аніж переклади текстів інших стилів. Основна вимога до перекладу науково-технічного тексту – відтворення тексту перекладу, інформаційне наповнення якого повністю відповідає



вимогам ініціатора перекладу, при цьому передбачається, що це наповнення співпадає в вихідному та перекладеному текстах (*Правда, 2011, с.142-145*). Крім того, при перекладі необхідно відтворювати стилістику текстів науково-технічного стилю, враховувати розбіжності в побудові речень мови оригіналу (німецької мови) та української мови.

Мовностилістичні відмінності оригіналу й перекладу спричиняють ряд труднощів, що виникають практично на всіх мовних рівнях.

Так, серед лексичних труднощів науково-технічного тексту можна виокремити багатозначність термінів та вибір адекватного словникового відповідника або варіанту перекладу слова, переклад термінів-неологізмів, аббревіатур, іншомовних слів (так званих «несправжніх друзів перекладача»), власних імен тощо.

Серед жанрово-стилістичних труднощів перекладу науково-технічних текстів українською мовою варто виділити такі: 1) переклад так званих метафоричних термінів; 2) переклад образної та необразної фразеології; 3) переклад різноманітних кліше (*Іщенко, 2014, с.78-80*).

Основна складність перекладу науково-технічних текстів полягає у розкритті та передачі засобами рідної мови іншомовної професійно-спрямованої лексики. І тому обов'язковою умовою повноцінного перекладу спеціального тексту є фахове розуміння його перекладачем. Наприклад, вживання нових слів («технічних неологізмів»), значення яких ще не зафіксовані у спеціалізованих словниках, створюють суттєві труднощі під час роботи над перекладом. Такі терміни називаються безеквівалентними, але це не означає, що вони зовсім неперекладні, адже ця проблема вирішується шляхом використання інших мовних засобів. Труднощі перекладу спеціальних та безеквівалентних термінів фактично збігаються з труднощами перекладу загальнонаукової та технічної термінології, а прийоми їхнього перекладу практично тотожні.



Перекладач повинен добре знати переваги та недоліки кожного з цих прийомів та обрати найбільш ефективний для даного тексту (Бараненкова, 2014, с.6).

Німецькій мові властива багатозначність не тільки лексична, а й граматична. Так, дієслова *haben* і *sein* можуть бути: 1) самостійними дієсловами, наприклад: *Der Stahlbeton hat viele Vorteile gegenüber dem Beton*; 2) допоміжними дієсловами: *Die Metallurgie ist zur Grundlage jeder entwickelten Industrie geworden*; 3) дієсловами з модальним значенням, причому в науковій літературі вони вживаються саме в модальному значенні: *Man hat noch viele Probleme auf dem Gebiet der Marktwirtschaft zu lösen* (Деркач, 2007, с. 56).

Часто при перекладі науково-технічного тексту значні труднощі виникають через відмінність синтаксичної системи мов, а саме послідовності елементів висловлювання в німецькій та українській мовах. Наприклад, при перекладі речень з інфінітивними групами або зворотами, інфінітив, що стоїть у кінці групи або звороту в німецькій мові, в українському реченні ставиться на перше місце; при перекладі речень, які починаються не з підмета, присудок ставиться саме після підмета, у німецькому реченні порядок слів зворотний. Наведемо приклади: 1) *Das Fundament hat Aufgabe, die Belastungen aus dem Bauwerk aufzunehmen und sie gleichmäßig ohne übermäßige Setzung auf eine große Fläche des Baugrundes zu übertragen.* – «Фундамент мав завдання брати на себе навантаження споруди і переносити його без надмірної усадки на досить велику площу будівельного ґрунту». 2) *Um dem Metall andere Eigenschaften zu verleihen, legiert man es mit anderen Elementen.* – «Для того, щоб надати металові інших властивостей, його сплавляють з іншими елементами». 3) *Durch die Vervollkommnung der Technologie und durch die Entwicklung vorgefertigter Elemente gewinnt der Beton in den letzten Jahren immer mehr an Bedeutung.* – «Завдяки удосконаленню технології



і розвитку готових збірних елементів бетон набуває в останні роки дедалі більшого значення» (Плескач, 2002, с. 183).

Здійснюючи переклад текстів науково-технічного стилю, перекладач вдається до різних трансформацій. Головним прийомом перекладу терміна є переклад за допомогою лексичного еквівалента. Багато термінів, які не мають точного еквіваленту, під час перекладу мають описовий характер. В іншому разі під час перекладу українською мовою використовується не прямий еквівалент певного слова, а його замінник у рідній мові, який більш точно відповідає стилістичним нормам української мови.

Також у процесі перекладу застосовують описовий переклад. Окрім того, у перекладі технічних текстів можуть надаватися і додаткові пояснення до термінів, при цьому додаються нові члени речення, тому збільшується кількість випадків використання трансформації додавання.

Характерною рисою сучасної науково-технічної літератури є широке використання різних скорочень та аббревіатур. Варто пам'ятати, що прийняті скорочення є офіційними, загальноприйнятими, їх не можна довільно змінювати та замінювати.

В усіх жанрах науково-технічного стилю поширеними є заміна членів речення, оскільки часто її використання є необхідним у разі застосування інших синтаксичних заміन, та заміна простого ускладненого речення складним складнопідрядним, що пояснюється граматичними відмінностями двох мов.

Переклад технічної літератури вважається досить клопіткою справою, яке, крім значного обсягу роботи, вимагає професійних знань у конкретній галузі. Точний зміст тексту не має спотворюватися, а крім того, важливо відтворити стилістику та точність оригіналу. Під час перекладу науково-технічного тексту неодмінно треба пам'ятати про розбіжності в побудові речень мови оригіналу (німецької мови) та української мови,



відмінність системної організації мов. Проте варто також зауважити, що переклад науково-технічної літератури вимагає не лише мовознавчих, але й наукових та технічних знань. Головну увагу під час перекладу варто спрямовувати на його адекватність і точність, враховувати кінцеву мету – якнайточніше відтворення оригіналу засобами української мови.

ЛІТЕРАТУРА

Бараненкова, Н. А., Литвин, С.В. (2014). Експлікація як спосіб перекладу безеквівалентної лексики науково-технічного стилю. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Серія: Філологія. Педагогіка, 4, 5-12.

Гречина, Л. Б. (2011). До проблеми лексичних труднощів перекладу науково-технічної літератури. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 57, 166-169.

Деркач, Л. М. (2007). *Актуальні проблеми науково-технічного перекладу: колективна монографія*. Дніпропетровськ: НГУ: Нац. Гірничий університет, 256 с.

Іщенко, Н. І. (2014). Науково-технічний стиль у системі функціональних стилів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія: Філологічна, 46, 78-80.

Корунець, І. В. (2008). *Вступ до перекладознавства*. Нова Книга.

Плескач, В. М. (2002). Кальки в українській технічній термінології. *Вісник Львівського національного університету. Проблеми української термінології*, 53, 183-184.

Правда, Н. А. (2011). Жанрово-стилістичні особливості науково-технічних текстів. *Вісник Запорізького національного університету*, 1, 142-145.

Davidenko N.
senior teacher
Volodymyr Dahl East
Ukrainian National University

CROSSCULTURAL APPROACH TO TEACHING ENGLISH

Through the processes of globalization, immigration and “internetalization”, the English language has developed into “the



most widely taught, read and spoken language that the world has ever known” (*Kachru & Nelson, 2001, p.9*)

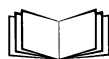
The integration of Ukraine into the world educational space greatly increases the interest in the language learning process. Although, we should admit that up to nowadays teaching of English doesn't often provide the learners with communicative competency generally, thus, the majority of our learners cannot speak English effectively. “English education ... does not yield fluent speakers of the language, which should ideally be the primary goal of teaching a language” (*Kiran, 2010, p.4*).

Majority of our students remain unable to communicate well in English even though they study it as a compulsory subject for many years during their educational career.

Though a number of factors have been accounted for this faulty English language teaching, yet the focal criticism is mostly laid on flawed language teaching approaches and methods.

It is a well-known fact that teaching and learning a foreign language cannot be reduced to the direct teaching of linguistic skills like phonology, morphology, vocabulary, and syntax. The contemporary models of communicative competence show that there is much more to learning a language, and they include the vital component of cultural knowledge and awareness (*Council of Europe, 2001, CEFRL*). In other words, to learn a language well usually requires knowing something about the culture of that language. Communication that lacks appropriate cultural content often results in serious miscommunication and misunderstanding. According to Kramsch, culture “is always in the background, right from day one, ready to unsettle the good language learners when they expect it least, making evident the limitations of their hard-won communicative competence, challenging their ability to make sense of the world around them”.

Clearly, if EFL (English as a foreign language) learners are to become successful intercultural communicators, it is essential to provide them with a thorough and systematic intercultural



training, and not only of the culture of the main English-speaking countries. EFL students will benefit by gaining knowledge of the different world cultures, and they must also develop the ability to compare their native culture to other cultures, to interpret the results of such comparisons, and to apply this knowledge successfully in both verbal and non-verbal communication.

There are three general stages that can be used to implement the intercultural approach in an EFL classrooms. The focus of the first stage is the students' own culture. The aim of this phase is to help students look at their native culture at the conscious level and perceive it from an objective point of view. The students' own culture, which has always been taken for granted, should be seen from a totally new perspective, as one of the many diverse world cultures and part of the world's cultural heritage.

The aim of the second stage is to widen learners' perspectives by getting them to know the cultures of the English-speaking countries and to compare those cultures to their own. The teacher should begin with either UK or US culture and move to other English-language countries later during the course.

The final stage is one of true intercultural education. Here, students expand their cultural knowledge by learning about all cultures of the world. Obviously, this stage is the longest and most difficult one. Teachers wishing to implement the intercultural approach in the EFL classroom must consider possible problems and ways of dealing with them. The main problem is students' motivation. It is very possible that not all students will be interested from the start in learning about foreign cultures. The teacher's task is to convince them that intercultural training is in fact an indispensable element of modern education.

The teacher may use accounts of real-life encounters where the lack of intercultural awareness led to amusing, embarrassing, or even dangerous situations. Intercultural lessons need to be interesting for students and should take place in a friendly, relaxed atmosphere. Students need to be active class participants, making



choices and taking decisions. Interested, involved, responsible students are motivated students. Then it is vitally important that students do not treat the information about the world's cultures as a curiosity. The teacher has to be sure that they make a serious attempt to get to know and understand other cultures.

Stereotyped views and prejudices will prevent students from developing intercultural competence. The teacher must help students understand that there can be different sets of behaviors, beliefs, and values. As Kramsch writes, "breaking down stereotypes is not just realising that people are not the way one thought they were, or that deep down 'we are all the same.' It is understanding that we are irreducibly unique and different, and that I could have been you, you could have been me, given different circumstances" (*Kramsch, 1995. p.3*).

Implementing intercultural approach is a challenging, demanding task for language teachers. Their role becomes very critical. It is the teacher who would facilitate the language learning process and push the learners to their maximum potential, and, what is more, it should be done in a tactful, skillful and conscious way. Systematic intercultural training is a precondition for educating a new generation of young people who will not only tolerate, but also understand, accept, and respect people from different world cultures, will communicate with them successfully, and will learn from them through that communication.

The modern level of student training orients the teacher to the transition from pedagogical traditionalism to the introduction of new forms and methods of teaching. A condition for the formation of the basics of intercultural communication in higher education is the involvement of interactive teaching methods, including the use of cross-cultural simulations. Through this experience, student youth learn to understand how culture and language function; is aware of cultural differences, the close connection between culture and communication; learns about the difficulties and barriers that arise during intercultural interaction; learns to analyze his feelings,



emotions, stereotypes, misconceptions, incorrect perception of representatives of another culture; produces productive ways of functioning in a multicultural space.

REFERENCES

- Bachman, L. F. (1990). Fundamental considerations in language testing. Oxford: Oxford University Press.
- Council of Europe. (2001). Common European frame-work of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press. www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
- Kachru B.B., & Nelson, C. (2001). World Englishes. In A. Burns & C. Coffin (Eds), Analysing English in a global context (pp. 5-17). London, England: Routledge
- Kramsch, C. (1995). The cultural component of language teaching. Language, Culture and Curriculum 8 (12): p. 83–92.
- Kiran, A. (2010). Perceptions of Pakistani English language teachers of the barriers to promoting English language acquisition using student-centered communicative language teaching with the Students of their ESL classrooms. Saint Paul, Minnesota: Hamline University.

Боднарчук М. П.

здобувачки другого (магістерського) рівня вищої освіти

*Науковий керівник: канд. філол. наук,
методист **Мацькович М. Р.***

*Хмельницький національний університет
(Хмельницький, Україна)*

ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ З ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ НА УКРАЇНСЬКУ

У сучасному світі, охопленому глобалізацією та міжкультурною взаємодією, вивчення іноземних мов набуває особливої вагомості. Однією з таких мов є польська, яка, відзначаючись своєю багатшаровістю та історичною глибиною, привертає увагу все більшої кількості іноземних студентів. У цьому контексті, вивчення фразеології польської мови стає актуальним завданням, оскільки фразеологічні одиниці, втілені



в мовленні, мають значущий вплив на мовну картину та культурну ідентичність.

Фразеологічні зв'язки урізноманітнюють та збагачують висловлювання, володіють величезними зображувальними можливостями, підсилюють виразність і різнобарвність, а також комунікаційність і вплив сказаного (Pajdzińska, 1993, с.17). Не можемо обійтись без фразеологізмів в повсякденних розмовах, публічних виступах, урочистих промовах чи художніх творах. Вживаємо фразеологізми, бо це додає нашим висловлюванням милозвучності, правильності, експресії, образності (Dubisz, 1983, с.171).

Значний внесок у дослідженні фразеології зробили як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники. Серед вітчизняних варто виокремити роботи таких, як А. М. Приходько, Н. М. Амосов, І. І. Срезневський, О. О. Потебня, Л. А. Булаховський, М. Ф. Алефіренко, Р. П. Зорівчак, Ю. А. Зацний. Серед польських дослідників цієї теми можна виділити: С.Скорупка, В. Хлебда, М. Корнашевські, Й. Падалак, А. Новаковска, Е. Рибіцка, А. Стриецка.

Актуальність даного дослідження зумовили: зростання зацікавленості до вивчення польської мови як іноземної, вивчення польської мови набуває популярності, а з нею і вивчення фразеологізмів, які є важливим аспектом мовної компетенції, знання фразеологізмів допомагають іноземцям краще розуміти культурні особливості та традиції Польщі, що сприяє формуванню культурної компетенції.

Для аналізу фактичного матеріалу в дослідженні застосовано комплексний підхід, що виявляється у використанні таких методів: лінгвістичний аналіз фразеологічних одиниць (для вивчення структури та семантики фразеологічних виразів польської мови, визначення їхніх особливостей та різноманіття); аналіз методів викладання (для ознайомлення з різними методами та підходами до викладання фразеології в контексті іноземного мовлення, враховуючи кращі практики та інновації



в цій галузі); лексикографічний аналіз (використано лексикографічні ресурси для вивчення фразеологічних одиниць, а також для аналізу їхнього походження та використання в різних контекстах); культурологічний аналіз (для дослідження культурних відмінностей, які впливають на розуміння та використання фразеологічних висловів у мовленні іноземців).

Своєрідність фразеологічних зворотів полягає в тому, що їх вживання залежить від різних факторів комунікації. До них належить: ситуація спілкування, наміри та настрої оратора, його ставлення до співрозмовника та вид спілкування (усне чи письмове), а також тема розмови і її жанр (публічний виступ, особиста розмова). У цьому випадку важливий і стиль висловлювання, оскільки кожен фразеологічний зворот можна переосмислити під нього. Відповідно, фразеологізми служать для того, щоб досягнути різних комунікаційних цілей, залежно від змісту тексту, у якому вони вживаються. Вживання фразеологізмів може призвести до того, що текст стане менш офіційним чи науковим, надаючи йому експресії та образності. Це питання влучно формулює В. Коханьскі, В. Клебановська, А. Марковскі: «Фразеологізми пожвавлюють текст, урізноманітнюють його, роблять більш пластичним. Іноді вони підсумовують зміст, який потребував би довшого обговорення. Часом передають зміст емоційно і відсутність їх у тексті була б рівнозначною нівелюванню цієї емоційності» (W.Kochański, B.Klebanowska, A.Markowski, 1989, с. 298).

Вивчення фразеологізмів польської мови для іноземців може супроводжуватись рядом різних труднощів. Деякі проблеми, які можуть виникнути у іноземців при вивченні польських фразеологізмів, включають:

1) лінгвістичні відмінності – фразеологізми часто ґрунтуються на культурних та історичних контекстах, що може бути непростим для іноземців. Вони можуть містити сленг,



архаїчні вирази або лексичні особливості, які важко зрозуміти без контексту.

2) неможливість перекладу – деякі фразеологізми мають унікальні значення, які важко або неможливо передати словесною або лексичною еквівалентністю на інші мови. Це може викликати непорозуміння.

3) синтаксичні особливості – синтаксична будова фразеологізмів може відрізнятися від того, що звичайно використовується в іншій мові. Іноземці можуть зіткнутися із складнішими синтаксичними структурами та незвичайним порядком слів.

4) недостатня інтеракція з мовним середовищем - іноземець може відчувати труднощі, якщо він має обмежений доступ до польського мовного середовища. Взаємодія з носіями мови та використання фразеологізмів у реальних ситуаціях може бути обмеженим.

5) недостатнє розуміння контексту – без розуміння культурного та соціального контексту, важко правильно інтерпретувати фразеологізми. Іноземці можуть не мати необхідного багажу знань для повного розуміння значення виразів.

6) потреба в практиці – вивчення фразеологізмів вимагає практики в реальних ситуаціях. Іноземець може відчувати труднощі, якщо він має обмежену можливість практикувати використання фразеологізмів у розмовній мові.

У вивченні фразеологічних зв'язків важливу роль відіграє пояснення їх буквального та переносного значень та особливості використання в тексті. Особливої уваги потребують певні групи фразеологізмів, які викликають проблеми з сприйняттям їх та розумінням значення в іноземців.

Перша група – це фразеологізми, які не мають відповідників у формі фразеології в рідній мові. Такі фразеологізми розширюють знання про польську культуру. Це, переважно, ідіоми, які походять із польської літератури та

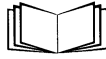


мають своє коріння в історичних подіях, анекдотах чи просто з життя поляків. Найчастіше ці фразеологічні зв'язки містять складову з власною назвою або є цитатами з висловлювань відомих осіб. Також до цієї групи можна віднести польські фразеологізми, які без книжкового або історичного походження, які не мають фразеологічних еквівалентів в рідній мові.

Другу групу складають фразеологізми, які мають одне й те ж значення в обох мовах, але в більшості випадків відрізняються одним з компонентів. Найчастіше це є іменниковий складник або вся прийменникова фраза. Важливим є розуміння культурних умов та контексту при вивченні фразеологізмів, оскільки це сприяє кращому розумінню тексту, в якому вони використовуються. Необхідно досліджувати та порівнювати фразеологізми, бо це допомагає не лише у вивченні мови, але й у поглибленні знань про культуру. Іноді зустрічаються групи фразеологізмів із компонентами, які належать до того ж самого семантичного поля, але в різних мовах вони представлені різними лексемами, це теж може викликати утруднення з розумінням даних фразеологізмів.

Третя група включає в себе вирази, які в польській та рідній мовах мають фразеологічні еквіваленти з однаковим значенням, але відрізняється їхній словесний склад. Фразеологізми цієї групи користуються великим інтересом серед іноземців, які вивчають польську мову, оскільки вони відображають мовні та міжкультурні відмінності в сприйнятті світу.

Варто виділити групу фразеологізмів, які мають міжнародне поширення. Зазвичай їх легко розпізнати в тексті, хоча не завжди вони мають однакову структуру в обох порівнюваних мовах. Багато відомих фразеологізмів походять з Біблії, відповідно, можуть викликати труднощі сприйняття серед іноземців, які не є християнами, або не мають глибокого ознайомлення з Біблією.



Також значну групу складають фразеологічні звороти, що посиляються на грецьку та римську міфологію, а також на літературу та історію античності.

Простішими для сприйняття є фразеологізми, які мають однакову структуру та значення як у польській, так і в рідній мові. Ці вирази, зазвичай, не викликають труднощів для сприйняття в іноземців, які вивчають польську мову, оскільки, як форма, так і значення, а також правила використання в реченні подібні в обох мовах. Однак, в межах цієї групи існують певні фразеологічні звороти, які мають однакову структуру, але з точки зору значення трохи відрізняються. Звороти цього типу через свою ідентичну структуру часто призводять до помилкових пояснень, тому вони вимагають як доброго володіння обома мовами, так і мовного відчуття.

Враховуючи вищевикладене, можна зробити висновок, що сприйняття фразеологізмів іноземцями є складним завданням, яке утруднене культурними та мовними відмінностями.

ЛІТЕРАТУРА

Pajdzińska, A. (1993): *Frazeologizmy jako tworzywo współczesnej poezji*. Lublin

Dubisz (1983): *Angelologia – frazeologia...* i żal. "Sprawy nauki". Biuletyn Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego

Kochański, W., Klebanowska, B., Markowski, A. (1989): *O dobrej i złej polszczyźnie*. Warszawa



Лойко М. С.

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти

Науковий керівник: канд. філол.

*наук **Мацькович М. Р.***

Хмельницький національний університет

(Хмельницький, Україна)

КРОС-КУЛЬТУРНІ АСПЕКТИ ЛЕКСИЧНОЇ ОМОНІМІЇ: ПОЛЬСЬКА ТА УКРАЇНСЬКА ПЕРСПЕКТИВИ

1. Визначення та класифікація лексичної омонімії в крос-культурному контексті

Аспекти визначення та класифікації лексичної омонімії в крос-культурному контексті:

1. Лексична омонімія. Однакова форма, різне значення в різних культурах: омоніми можуть мати однакову форму в різних мовах, але вони можуть мати різні значення або конотації. Наприклад, слово, яке в одній мові має позитивне значення, може мати негативне значення в іншій.

2. Культурна специфіка. Слова з власними конотаціями: деякі слова можуть мати власні культурні конотації, які роблять їх омонімами в межах конкретної культури. Наприклад, термін, що вказує на соціальний статус, може мати іншу важливість в інших культурах.

3. Мовна міжкультурна нюанса. Мовні відтінки, пов'язані з культурою: деякі омоніми можуть виникати через відмінності в культурних асоціаціях. Тобто, те, що є нейтральним в одній мові, може бути важливим чи образливим у іншій.

4. Семантична неоднозначність. Слова з багатьма значеннями: деякі слова можуть мати кілька значень, і це може призводити до непорозумінь, особливо в крос-культурному спілкуванні. Розрізнення контексту та розуміння культурних відмінностей є ключовим для правильного розуміння.



5. Соціокультурний вплив. Залежність від соціокультурного контексту: омоніми можуть також залежати від соціокультурного контексту, такого як соціальний статус, вік, гендерні відмінності та інше.

У крос-культурному аспекті важливо враховувати не тільки лінгвістичні аспекти омонімії, а й культурні нюанси, щоб уникнути непорозумінь та сприяти ефективному міжкультурному спілкуванню.

2. Особливості лексичної омонімії в польській та українській лексиці

Лексична омонімія в польській та українській лексиці може виявлятися різною через відмінності у вимові, значеннях та культурних контекстах.

Деякі особливості:

1. Українська лексична омонімія:

1.1. Історико-етимологічні аспекти. Українська лексика може мати спільне походження з різних слов'янських джерел. Отже, деякі омоніми можуть мати спільні корені, але різні сучасні значення.

1.2. Вплив інших мов. Українська мова має елементи впливу інших мов, таких як польська, російська, турецька тощо. Це може вплинути на виникнення омонімії через схожість слів у різних мовах.

1.3. Специфіка вживання. Омоніми можуть виникати через особливості вживання слів у різних регіонах України або в різних соціокультурних групах.

2. Польська лексична омонімія:

2.1. Фонетичні відмінності. Фонетичні аспекти польської мови можуть призводити до виникнення омонімії через схожість звуків або акцентів у словах.

2.2. Граматична структура. Польська мова має свою граматичну структуру, яка може створювати лексичні пари, що виглядають або звучать схоже, але мають різні значення через граматичні особливості.



2.3. Іншомовний вплив. Польська лексика може мати вплив інших мов, таких як німецька чи латинська. Це може призводити до схожості слів у різних мовах та виникнення омонімії.

2.4. Специфіка вживання в різних регіонах. Омоніми можуть виникати через відмінності в вживанні слів у різних регіонах Польщі або серед різних соціокультурних груп.

Обидві мови мають свою унікальну історію, культурний контекст і взаємодію з іншими мовами, що впливає на розвиток та розмаїття лексичної омонімії.

3. Культурні нюанси у використанні лексичної омонімії в мовленні та письмі

Культурні нюанси використання лексичної омонімії в мовленні та письмі можуть виникати через різні асоціації, стереотипи, традиції та особливості в сприйнятті слів у різних культурах. Ось деякі аспекти, які слід враховувати:

1. Культурні асоціації. Символіка слова. Деякі слова можуть мати глибоку символіку або асоціюватися з певними культурними подіями чи віруваннями. Використання таких слів може викликати різні емоції в різних культурах.

2. Стереотипи та традиції. Ставлення до певних слів. У різних культурах можуть існувати різні стереотипи та уявлення про певні слова. Використання омонімів може викликати різні асоціації, особливо якщо вони пов'язані з культурними аспектами.

3. Контекстуалізація. Історичний та культурний контекст. Деякі омоніми можуть мати історичні чи культурні аспекти, які визначають їхнє значення. При використанні таких слів важливо враховувати контекст, щоб уникнути непорозумінь.

4. Формальність мовлення. Відмінність у формальності. Деякі омоніми можуть бути більш або менш прийнятними в формальному мовленні залежно від культурних норм. Розуміння цих норм може вплинути на вибір слів у конкретних ситуаціях.



5. Літературні та поетичні використання. Метафори та алегорії. Деякі омоніми можуть використовуватися в літературних або поетичних текстах як метафори або алегорії. Розуміння цих використань може вимагати знання конкретних культурних аспектів.

6. Мовні ідіоми та вирази. Культурні ідіоми. Деякі омоніми можуть входити в культурні ідіоми або вирази, які мають специфічне значення в даній культурі. Неознайомленість з цими виразами може вплинути на розуміння тексту.

Врахування цих культурних нюансів використання лексичної омонімії є важливим для досягнення точності та ефективності комунікації в міжкультурному спілкуванні.

4. Методи дослідження крос-культурної лексичної омонімії: від теорії до практики

Дослідження крос-культурної лексичної омонімії включає в себе різні методи, які можуть охоплювати як теоретичні, так і практичні аспекти. Ось деякі методи, які використовуються у дослідженні цього явища:

1. Теоретичні методи:

1.1. Лінгвістичний аналіз. Аналіз лексичних одиниць у мовленні та письмі для визначення їхніх значень, використання та зв'язків у різних культурах.

1.2. Етимологічний аналіз. Вивчення походження слів та їхніх змін протягом історії для розуміння, як вони набули різні значення у різних культурах.

1.3. Семантичний аналіз. Вивчення семантичної структури слів та їхніх відтінків значень для виявлення різноманітності в розумінні термінів у різних культурах.

2. Експериментальні методи:

2.1. Лексикографічні дослідження. Створення словників або лексикографічних матеріалів для аналізу значень та вживання слів у різних культурах.

2.2. Експерименти зі сприйняття. Проведення експериментів із залученням носіїв мов для вивчення того, як



вони сприймають та розуміють лексичні омоніми в різних контекстах.

2.3. Корпусні дослідження. Аналіз корпусів текстів. Використання корпусних даних для вивчення частотності вживання слів, їхніх контекстів та різноманіття в різних культурних контекстах.

3. Квалітативні та кількісні методи:

3.1. Анкетування та інтерв'ю. Проведення анкет та інтерв'ю з носіями мов для збору якісної інформації про їхнє розуміння та вживання слів.

3.2. Статистичний аналіз. Використання статистичних методів для обробки кількісних даних, таких як частота вживання, розподіл значень тощо.

3.3. Етнографічні дослідження. Етнографічне спостереження. Вивчення вживання слів у реальних культурних контекстах через спостереження та аналіз спілкування.

3.4. Польові дослідження. Проведення досліджень у реальних культурних спільнотах для отримання конкретних відомостей та висновків.

3.5. Компаративні аналізи. Порівняльні дослідження. Порівняння вживання слів та їхніх значень у різних культурах для виявлення схожостей та відмінностей.

Ці методи можуть використовуватися окремо або в комбінації для більш повного розуміння крос-культурної лексичної омонімії в мовленні та письмі.

ЛІТЕРАТУРА

Кроскультурна взаємодія: теорія, методологія, практика. (2014). Монографія За загальною редакцією А. К. Солодкої.

Pastuchowa, Magdalena. (2008). *Ukryte dziedzictwo : ślady dawnej leksyki w słownictwie współczesnej polszczyzny*. Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Tambor, Jolanta, Achtełlik, Aleksandra. (2015). *Uczenie się języka obcego : specyficzna sytuacja w procesie nauczania*. W: A. Guzy, B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek (red.), “ *Szkoła bez barier: o trudnościach w nauczaniu i uczeniu się*”.



Манакін, В. М. (2003). *Деякі питання контрастивної лексикології слов'янських мов*. Мовознавство. № 4.

Robert, J. (2014). Podesva and Devyani Sharma. *Research Methods in Linguistics*.

Brian, J. (2013). Hurn and Barry Tomalin. *Cross-Cultural Communication: Theory and Practice*.

Brian J. (1991). Hurn and Barry Tomalin. *Cross-Cultural Communication: Theory and Practice*.

Наукове видання

Матеріали II Міжнародної
науково-практичної конференції

«СЛОВО В СУЧАСНІЙ НАУКОВІЙ ПАРАДИГМІ:
ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИЙ КОНТЕКСТ»

ЗБІРНИК ТЕЗ

Відповідальні за випуск:

- Фока М. В.** – доктор філологічних наук, доцент, завідувач кафедри германських мов, зарубіжної літератури та методик їхнього навчання;
- Кирилюк О. Л.** – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри української філології та журналістики;
- Ярова Л.О.** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри перекладу, прикладної та загальної лінгвістики

СВІДОЦТВО ПРО ВНЕСЕННЯ СУБ'ЄКТА ВИДАВНИЧОЇ СПРАВИ
ДО ДЕРЖАВНОГО РЕЄСТРУ ВИДАВЦІВ,
ВИГОТІВНИКІВ І РОЗПОВСЮДЖУВАЧІВ ВИДАВНИЧОЇ ПРОДУКЦІЇ
Серія ДК № 1537 від 22.10.2003 р.

Підп. до друку 08.12.2023 р. Формат 60×84^{1/16}.
Ум. др. арк. 14,0. Зам. № 9872.

РЕДАКЦІЙНО-ВИДАВНИЧИЙ ВІДДІЛ
Центральноукраїнського державного
університету імені Володимира Винниченка
25006, Кропивницький, вул. Шевченка, 1
Тел.: (0522) 24-59-84.
Fax.: (0522) 24-85-44.
E-Mail: mails@cuspu.edu.ua