



VOLODYMYR
VYNNYCHENKO
Central Ukrainian
State University



ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE
Slovensko



LIETUVIŲ LITERATŪROS
IR TAUTOSAKOS
INSTITUTAS



UNIVERSITÄT
BAYREUTH
Deutschland

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка

Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції

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

**Кропивницький
2024**

ЗБІРНИК ТЕЗ



VOLODYMYR
VYNNYCHENKO
Central Ukrainian
State University



ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE
Slovensko



LIETUVIŲ LITERATŪROS
IR TAUTOSAKOS
INSTITUTAS



UNIVERSITÄT
BAYREUTH
Deutschland

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

**Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка**

**Матеріали III Міжнародної
науково-практичної конференції**

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

ЗБІРНИК ТЕЗ

**Кропивницький
2024**

УДК 81(062.552)

С 48

ISBN 978-617-7374-64-9

Збірник тез доповідей III Міжнародної науково-практичної конференції «Слово в сучасній науковій парадигмі: євроінтеграційний контекст» (28 листопада 2024 р.). Кропивницький, 2024. – 238 с.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

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

Кирилюк О. Л. – доктор 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:

Соболь Є. Ю. – голова оргкомітету, ректор Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка, доктор юридичних наук, професор;

Клочек Л. В. – заступник голови оргкомітету, проректор з наукової роботи Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка, доктор психологічних наук, професор;

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

Верещак Ю. М. – заступник декана факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка, викладач кафедри перекладу, прикладної та загальної лінгвістики;

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

Кирилюк О. Л. – заступник голови оргкомітету, доктор 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.

Друкується за рішенням вченої ради

*Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка
(протокол № 7 від 05 грудня 2024 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, 2024

© Видавництво «Тріада С», 2024



**VOLODYMYR
VYNNYCHENKO**
Central Ukrainian
State University



**ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE**
Slovensko



**UNIVERSITÄT
BAYREUTH**
Deutschland

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE

Volodymyr Vynnychenko
Central Ukrainian State University

**III International scientific
and practical conference**

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

BOOK OF ABSTRACTS

**Kropyvnytskyi
2024**

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 28, 2024). Kropyvnytskyi, 2024. – 238 p.

EDITORIAL BOARD:

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

Kyrylyuk O. L. – doctor 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:

Sobol Ye.Yu. – Chairman of the organising committee, Rector of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University, Doctor of Law, Professor

Klochek L.V. – Deputy Chairman of the Organising Committee, Vice-Rector for Research at Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University, Doctor of Psychology, Professor

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

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

Kyrylyuk O. L. – deputy chairman of the organizing committee, doctor 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;

Vereshchak Yu.M. – Deputy Dean of the Faculty of Ukrainian Philology, Foreign Languages and Social Communications at Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University, Lecturer at the Department of Translation, Applied and General Linguistics

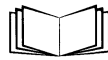
*It is printed by the decision of the academic council
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
(protocol № 7 from 05.12.2024)*

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, 2024

© Publishing house “Triad S”, 2024



ЗМІСТ

Частина 1

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ МОВОЗНАВСТВА ТА ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА

Михида С. П. «РОЗСТРІЛЯНЕ» / НЕРОЗСТРІЛЯНЕ «ВІДРОДЖЕННЯ» / ПІДНЕСЕННЯ: ПРОБЛЕМА ПАРАДИГМИ.	10
Кирилюк О. Л., Салтан В. Л. ЕВФЕМІЗАЦІЯ ТА ДИСФЕМІЗАЦІЯ В ДИСКУРСІ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ	13
Фока М.В. НАУКОВЕ ЕСЕ ЯК ЖАНР АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА	17
Ковтюх С. Л. БАГАТОАСПЕКТНІСТЬ <i>ПРЕЦЕДЕНТНОГО</i> <i>КОГЕЗИОНІМА</i> ОКСАНИ ЗАБУЖКО «І ЗНОВ Я ВЛІЗАЮ В ТАНК...».....	19
Арделян О.В. ВСТАВНІ СЛОВА І РЕЧЕННЯ В АНГЛОМОВНОМУ ДИСКУРСІ	26
Буряк О. Ф. ЖІНОЧІ МАСКИ В ПОЕЗІЇ ВІРИ ВОВК	30
Вечірко О.Л. ЛОГІЧНІ НОВЕЛИ ЕДГАРА ПО.....	34
Демешко І. М. ДЕВЕРБАТИВИ В ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНОМУ ДИСКУРСІ: ФУНКЦІОНАЛЬНО-СТИЛЬОВИЙ ВИМІР	38
Долгушева О. В. ПОЕТИЧНЕ БАЧЕННЯ ЧАСУ І ПРОСТОРУ В ТВОРАХ ЕМІ ЛОУЕЛЛ	44
Дюкар К. В. НЕОГЕНЕЗ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ: ДО ПИТАННЯ ПРО НЕУСТАЛЕНІСТЬ ТЕРМІНОАПАРАТУ	48
Крижанівська О.І. ПРО ОДИН АСПЕКТ СОЦІОЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ.....	52
Нестеренко Т. А. КАТЕГОРІЯ ІСТОТ/ НЕІСТОТ У СИНХРОНІЇ ТА ДІАХРОНІЇ	58
Терсіна І. З. СЛОВОСПОЛУКИ ЯК МАРКЕРИ ІНТЕРТЕКСТУ.. СУЧАСНОГО ФЕНТЕЗІ	63
Райбедюк Г. Б. ІНТЕРМЕДІАЛЬНА МАТРИЦЯ ПРИДУНАЙСЬКОГО ТЕКСТУ.....	68
Маслун А.О. АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ СПІЛЬНОСЛОВ'ЯНСЬКОЇ ЛЕКСИЧНОЇ СПАДЩИНИ В СУЧАСНИХ СЛОВ'ЯНСЬКИХ МОВАХ.....	73



Голуб В. А. ПРИРОДА ІМПЛІЦИТНИХ СМИСЛІВ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ ГРИГОРА ТЮТЮННИКА	77
Козарь Д.В. ПСИХОАВТОБІОГРАФІЗМ МАЛОЇ ПРОЗИ М. ХВИЛЬОВОГО: МАРКЕРИ ОСМИСЛЕННЯ	81
Михида І. С. БАГРЯНИЙ – ВИННИЧЕНКО: ПУБЛІЦИСТИЧНА РЕФЛЕКСІЯ	86
Оцабрик О.Ю. МОВЛЕННЯ ЯК ЗАСІБ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПОРТРЕТУВАННЯ (На матеріалі оповідання Григора Тютюнника «Устим та Оляна»)	90
Вогнівенко С. В. ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧИЙ КОМПОНЕНТ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	95
Бірзул Д. О. СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНІ НОВОТВОРИ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ: МОДЕЛЮВАННЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНОГО ПОЛЯ	100

Частина 2

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

Малаш О. В. КУРС УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ТВОРЧИХ ОСОБИСТОСТЕЙ «ВИДНОКОЛО» ВІД РУХУ «ЄДИНІ» ТА ЙОГО МІСЦЕ В НЕФОРМАЛЬНІЙ ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ.....	107
Апалат Г. П. ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ГРАМАТИКИ СТУДЕНТІВ-ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	112
Бондарчук Ю.А. ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ: ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ МОТИВАЦІЙНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ.....	117
Бирюк О.В. TEACHING FOREIGN LANGUAGES ONE TO ONE: INTRODUCTORY LESSON.....	122
Габелко О. М. TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN MIXED-ABILITY GROUPS	126
Дацька Т. О., Шверненко С. Ю. ОСОБЛИВОСТІ СЕМАНТИЗАЦІЇ БЕЗЕКВІВАЛЕНТНОЇ ЛЕКСИКИ НА СТАРШОМУ ЕТАПІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ШКОЛІ	131
Кочубей В. Ю., Лисенко Н. В. ТИПОЛОГІЯ ВПРАВ З ВИКОРИСТАННЯМ ЛЕКСИКИ НА ПОЗНАЧЕННЯ ХАРАКТЕРУ	



ЛЮДИНИ В ПІДРУЧНИКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СТАРШИХ КЛАСІВ	136
Moroz T. Yu. MULTIMODALITY AND MULTIMODAL LITERACY IN LANGUAGE TEACHING.....	146
V. Yu. Parashchuk CLASSROOM INTERACTION IN ENGLISH FOR PEDAGOGICAL	152
PURPOSES COURSE FOR PRE-SERVICE EFL TEACHERS.....	152
Рибальченко В. К. СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ТА ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ АНАЛІТИКО-ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПОВІСТІ ВОЛЬТЕРА «ПРОСТОДУШНИЙ»	156
Бабенко Є. А. АНГЛОМОВНИЙ ХУДОЖНІЙ ТЕКСТ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ІНТЕГРАЦІЯ У МІЖКУЛЬТУРНЕ СЕРЕДОВИЩЕ.....	161
Белих Д. А. МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	166
Вакуленко Н.В. МОДЕЛІ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ В СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	171
Олексієнко І. І. ПРИЗВИЩЕ ЛІТЕРАТУРНОГО ПЕРСОНАЖА ЯК ДЗЕРКАЛО ХУЖОЖНЬОГО ОБРАЗУ, АБО ЯК ЗРОЗУМІТИ ЧЕРЕЗ НАЗВУ ЗМІСТ ОБРАЗУ ГЕРОЯ	176
Поперешніченко А.М. МІСЦЕ І РОЛЬ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В СУЧАСНОМУ ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	179
Сирота К. В. ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ УРОКІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У 5-6 КЛАСАХ НУШ	184

Частина 3

МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ ПЕРЕКЛАДУ. ПРИКЛАДНА ЛІНГВІСТИКА

Pshenichkina H. INTERNATIONAL DIALOGUE THROUGH THE PRISM OF PERFORMING UKRAINIAN TRADITIONAL MUSIC IN A FOREIGN-ETHNIC ENVIRONMENT	190
Попик Н. ПІСНІ СПРОТИВУ НА ОСНОВІ УКРАЇНСЬКОГО ФОЛЬКЛОРУ ЯК ОСВІТНІЙ ІНСТРУМЕНТ: ДОСВІД ВИКЛАДАННЯ У ЛИТВІ.....	194



Капітан Т.А. ДО ПИТАНЬ ХУДОЖНЬОГО ПЕРЕКЛАДУ: ВЖИВАННЯ СПОЛУЧНИКА UND У ТВОРЧОСТІ ГЕНРІХА БЕЛЛЯ	198
Leleka T. O. LANGUAGE GLOBALISATION AND GLOBAL BILINGUALISM.....	203
Насакіна С. СЛОВО В ДІЛІ: АНГЛІЙСЬКА МОВА ДЛЯ ФАХІВЦІВ АГРАРНОГО СЕКТОРУ	208
Oliinyk O. S. VAGUE WORDS IN THE TEXTS OF EUROPEAN COUNCIL CONCLUSIONS AS A TRANSLATION ISSUE	211
Тарнавська М. М. CORPUS RESEARCH IN TEACHING FIELD TRANSLATION.....	216
Ярова Л.О. ОСОБЛИВОСТІ МОВНОГО АРАНЖУВАННЯ ТЕКСТІВ РЕГЛАМЕНТІВ ЄС.....	220
Головенко К. В. ВІДТВОРЕННЯ РЕАЛІЙ В ІНФОРМАЦІЙНО- НОВИННИХ ТЕКСТАХ ВІЙСЬКОВОЇ ТЕМАТИКИ У ПЕРЕКЛАДІ.....	224
Лашко А.С. ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ МОВНИХ РЕАЛІЙ В ТЕКСТАХ ХУДОЖНЬОГО ДИСКУРСУ	227
Морозова М. О. СТРАТЕГІЇ ПЕРЕКЛАДУ КОМЕРЦІЙНИХ ВЕБ- САЙТІВ	232



Частина 1

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ МОВОЗНАВСТВА ТА ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА



Михида С. П.

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

**«РОЗСТРІЛЯНЕ» / НЕРОЗСТРІЛЯНЕ
«ВІДРОДЖЕННЯ» / ПІДНЕСЕННЯ:
ПРОБЛЕМА ПАРАДИГМИ**

Від виходу 1959-го в Парижі антології «Розстріляне відродження», упорядкованої Юрієм Андріановичем Лавріненком минуло 65 років, а актуальність проголошеного в назві концепту та цілого явища в історії української культури, на жаль, не минає. Понад це – набуває нових значень в умовах чергової імперської / радянської / російської (синонімічність цього ряду вражає своєю незмінністю несприйняття Іншого аж до звірячого бажання знищити) агресії.

В анотації видання 2015 року зазначається, що до антології увійшли кращі поетичні, прозові, драматичні, публіцистичні твори «розстріляних, “перевихованих” і пропалих безвісти. З неї видно їхню головну вину перед сталінським режимом: вони прагнули зберегти письменницьку честь і національну гідність» (Лавріненко, 2015). Отож, маємо метафоричну назву мистецького пласту, який не упокорився сталінській машині, означивши своє право сумніватися, не згоджуватися, протистояти режиму, який проголошував і (не варто недооцінювати його пропагандистську спроможність) викликав надії й сподівання на світле прийдешнє.

Метафоричну, адже йдеться не лише про фізично знищених, але й морально зламаних митців слова, які представили читачеві синхронно, або ж із відстані часу високоякісну художню картину світу, що невпинно рухався до катастрофи, а ще – високо-естетичну художню субстанцію, яка дозволила Ю. Лавріненку окреслити її як



Відродження, скоріше за все зі сподіванням на перспективу виходу із темряви середньовіччя / радянських реалій 30-х років XX століття в епоху, коли ідеали античності: культ людини, краса й добро, свобода стануть визначальними в українському поступі.

На жаль, і в науковому, і, тим більше, в освітньому середовищі, не кажучи вже про масове сприймання, «відродження» в структурі осмислюваного нами поняття трактується у прямому значенні. коли мовиться не про перенесення на основі подібності, а про появу принципово *нових, після занепаду* явищ в літературі, коли митець та його твір набуває ознак *ще не здійсненого* або ж *новітнішого* за суттю і якістю явища. Цілком за «Літературознавчою енциклопедією», де «термін “В.”» (Відродження – С. М.) «вживається для характеристики новаторських віянь...», які окреслюються «значним розквітом культури і мистецтва» і т. ін., що стосується власне Ренесансу як мистецького напрямку (Ковалів, 2007, с. 181).

У цьому дослідженні прагну поставити питання не про власне назву, а про суть, у якій мимоволі втрачається авторитет попередників, їхня місія у формуванні естетичного прориву української літератури в європейський мистецький простір. Прориву, який у складному екзистенційному конфлікті *розвивали, а не розпочинали*, представники літератури 20–30-х років XX століття услід, а в деяких випадках і паралельно зі своїми попередниками, як от із Винниченком, Кобилянською, Стефаником, Олесем.

Переакцентування з «*відродження*» на «*піднесення*», «*поступ*» задля об'єктивності й точності потребує також з'ясування питання із сегментацією в модерному дискурсі, коли йдеться про «ранню» й «зрілу» його, модернізму, версії. Наскільки зрілішим чи модернішим є, скажімо, імпресіонізм Хвильового порівняно з імпресіонізмом Коцюбинського, чи неореалізм Підмогильного відносно Винниченкового, чи достатньо експресіоністський при цьому Стефаник, чи вповні неоромантичні О. Кобилянська з Лесею Українкою?..

Відповіді на ці питання потребують теоретичної визначеності, яка не порушить гармонію в уже використовуваній парадигмі, а



скоріше посилить позиції вітчизняного письменства, яке попри намагання знівелювати розвиток літературного процесу на засадах естетики, вписаності в тенденції світового мистецтва слова, коли літературні напрями тривають, а затим, у конфлікті традиційного та новаторського зникають, аби породжувати нові. Як показав час ідеологічна настанова, фізичне знищення, засоби підкупу, залякування – усього, чим багата тоталітарна російська імперська, російська більшовицька, російська федеративна машина не зупинили й не зупинять розвою національної літератури, загартованої в горнилі пекельних 30-х, коли прямо чи опосередковано «розстрілювалася, перевиховувалася, пропадала безвісти» ціла генерація письменників, котрі кожним рядком своїх творів репрезентували піднесення українського мистецтва слова, яке коренями своїми сягає Київської Руси, а кроною – України, яка встоїть.

ЛІТЕРАТУРА

Лавріненко, Ю. А. (1959). *Розстріляне відродження : антологія 1917-1933 : поезія – проза – драма – есей*. Paris: Instytut Literacki.

Лавріненко, Ю. А. (2015). *Розстріляне відродження : антологія 1917-1933 : поезія – проза – драма – есей*. Київ: Смолоскип.

Ковалів, Ю. І. (2007). *Літературознавча енциклопедія. У 2-х т. Т. 1*. Київ: Академія.



Кирилюк О. Л.

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

Салтан В. Л.

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

ЕВФЕМІЗАЦІЯ ТА ДИСФЕМІЗАЦІЯ В ДИСКУРСІ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ

Мовне віддзеркалення збройного конфлікту часто стає об'єктом дослідження лінгвістів. У період воєнних дій особливої актуальності набуває здатність мови впливати на динаміку поширення політичних ідеологій та поглядів. Події російсько-української війни 2014–2024 років спричинили появу лексичних та стилістичних інновацій, які стали засобом віддзеркалення національної ідентичності, вираження колективних емоцій та осмислення реалій збройного протистояння. Особливої уваги заслуговують явища евфемізації та дисфемізації, які слугують засобами впливу на суспільство, зокрема щодо вираження й поширення певної емоційної оцінки стосовно подій чи явищ.

У статті здійснено аналіз функціонування евфемізмів і дисфемізмів у мовному дискурсі сучасної війни, визначено їхні семантичні особливості та роль у формуванні суспільних настроїв.

Дослідженню евфемізмів та дисфемізмів присвячені праці таких мовознавців, як А. М. Сорочан (2022), Р. Й. Вишнівський (2014),



Ю. Макеєвець (2013), Ю. Полтавець (2012), О. М. Похилюк (2014) та ін.

В аналізованому дискурсі *евфемізми* використовують з метою пом'якшити певні реалії, а *дисфемізми* – для створення негативного емоційного фону в суспільстві стосовно ворога.

Водночас в українському інформаційному полі фіксуємо низку **евфемізмів**, які покликані не тільки пом'якшити певні формулювання, а й додатково виконують функцію вираження шанобливого ставлення. Наприклад, показовим є використання евфемізму *на щиті*. У серпні 2022 року Генеральний штаб Збройних сил України оголосив про «реформування Гуманітарного проєкту Збройних Сил України **"ЕВАКУАЦІЯ 200"** у Гуманітарний проєкт **"НА ЩИТІ"**», оскільки «*полеглі оборонці – особистості, гордість і честь Держави, а не якийсь "Вантаж 200"*» (офіційна сторінка Генштабу ЗСУ на facebook.com, 11.08.2022). Згадане кодування «*вантаж 200*» також є евфемізмом, яким завуальовано позначають загиблого в ході бойових дій. Вважають, що такий евфемізм виник в часи участі СРСР у війні в Афганістані: ним кодували переправлення тіла солдата під час авіаперевезення. Тобто маркування «200», алюзивне до поняття «вантаж», має розлюднювальну семантику, що позбавляє належного вшанування осіб, які віддали життя в боротьбі за свою країну. Тому в суспільстві закономірно назріло питання про заміну такого позначення.

Евфемізм *на щиті* у словнику поданий з таким значенням: «переможений або загиблий» (Словник фразеологізмів, 2003: 782). Розширений варіант фразеологізму «*зі щитом або на щиті*» зі значенням «перемогти або загинути» пов'язаний зі звичаєм спартанців виносити загиблого воїна з поля бою на щиті. Появу фразеологізму пов'язують з історією, описаною Плутархом, про спартанку, яка, проводжаючи сина на війну, подала йому щит зі словами: «З ним чи на ньому» (Фразеологічний словник). Існує також фразеологізм «*піднімати (підносити) на щит [слави]*» зі значенням «звеличувати, вихвалити кого-, що-небудь». Отже, можна



зробити висновок про наявність у фраземи *на щиті* сем 'повага', 'шана', 'слава', що кардинально відрізняє її від знеособленого «вантаж 200», «двохсотий» тощо.

Дисфемізми в досліджуваному дискурсі фіксуємо переважно на позначення ворога. В українському інформаційному полі трапляються такі слова та словосполучення для маркування росіян, зокрема російських військових: *свинособаки, чмоні, козломорді, унітазокради, орда, орки, орчатина* тощо. Слово *чмоня* утворено від складноскороченої лексеми *чмо*. Словник «Мислово» подає таке пояснення номена «чмо»: «**чувирло морально опущене**» (Мислово). У 2022 році словом *чмоня* почали називати російського полоненого, який у момент взяття його в полон мав занедбаний зовнішній вигляд і не відповідав пропагандистському наративу про «другу армію світу». Згодом на основі метонімічної семантики лексемою *чмоні* почали позначати усіх російських військових.

Дисфемічною є семантика слова *чмобіки*, походження якого має кілька трактувань. Після оголошення Росією так званої *часткової мобілізації*, слово почали трактувати як контаміновану похідну від словосполучення «**часткова мобілізація**». Однак з метою вираження зневажливого ставлення до ворога користувачі мережі пояснили його як ініціальну аббревіатуру із дегуманізуючою семантикою: *чмоня* — **частково мобілізована особа низької якості**. Водночас фіксуємо також лексему *чмобілізовані* (від «частково мобілізовані») й похідний від неї усічений суфіксальний дериват *чмобіки* (Кирилюк, 2023: 370). Причиною широкого поширення таких новотворів можна вважати їхню співзвучність із жаргонним словом *чмо* з принизливою семантикою.

Також продуктивним є випадки заміни оніма *росія* дисфемізмами, наприклад: *держава-вбивця, держава-терорист, держава-гвалтівник, Мордор, Унітазостан, болото, Свинособача федерація, Свинособачий рейх*.

Негативна семантика присутня не тільки у словах на позначення ворога, а й у лексиці, використовуваній для маркування ворожої зброї. Зокрема, фіксуємо слово *шлюхеди* замість *шахеди*



(утворене з метою досягнення фонетичної схожості з жаргонним словом). Зневажливо-применшувальну семантику має новотвір *шміг* від *МиГ* (аббревіатура на позначення винищувача, утворена від перших літер прізвищ розробників Мікояна і Гуревича).

Отже, евфемізація та дисфемізація відіграють важливу роль у віддзеркаленні соціально-політичних реалій російсько-української війни. У контексті цього збройного конфлікту вони слугують потужними інструментами формування суспільної думки.

Дослідження засвідчує, що в українському інфополі евфемізми використовують для пом'якшення певних формулювань. Дисфемізми слугують засобом вираження негативної оцінки, зневажливого ставлення до ворога.

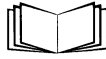
Аналіз лексико-семантичного матеріалу демонструє, що ці мовні засоби віддзеркалюють не лише прагнення впливати на емоційний стан аудиторії, а й більш глибокі культурно-ментальні особливості українського суспільства, як, наприклад, висловлення шани воїнам, які віддали своє життя за Україну.

Подальші дослідження цих явищ можуть поглибити наше розуміння мовних стратегій у контексті лінгвального супроводу збройних конфліктів.

ЛІТЕРАТУРА

Вишнівський, Р. Й. (2014). До питання про мотиви вживання евфемізмів (на прикладі сучасної англійської мови). *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного ун-ту*. Серія: Філологія, 13, 95–98.

Кирилюк, О. (2023). Дискурс інформаційної війни: лінгвокогнітивний та психолінгвістичний аспекти: дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філологічних наук зі спеціальності 10.02.01 – українська мова. Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, Дрогобич. 483 с. URL: <https://science.dspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/11/%D0%94%D0%B8%D1%81%D0%B5%D1%80%D1%82%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F-%D0%9A%D0%B8%D1%80%D0%B8%D0%BB%D1%8E%D0%BA-%D0%9E.-1.pdf>



Макеєвець, Ю. (2013). Семантика та функціонування евфемізмів у німецькому політичному дискурсі (на матеріалі сучасної преси). *Іноземна філологія*, 125, 22–28.

Мислово : онлайн-словник. URL: <http://myslovo.com/>

Полтавець, Ю. (2012). Основні підходи до вивчення евфемізмів і дисфемізмів. *Гуманітарна освіта у технічних вищих навчальних закладах*, 24, 225–236.

Похилук, О. М. (2014). Евфемізми в мові української містичної прози початку ХХІ століття : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01. Київ. 20 с.

Словник фразеологізмів української мови (2003). Київ: Наукова думка, 787 с.

Сорочан, А. М. (2022). Процеси евфемізації та дисфемізації в сучасній дитячій перекладній літературі (на прикладі роману Ніколя Матьє «Діти їхні»). *Молодий вчений*, 4.1 (104.1), 60–64.

Фразеологічний словник. Онлайн-видання. URL: <https://goroh.pp.ua>

Фока М.В.

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

НАУКОВЕ ЕСЕ ЯК ЖАНР АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА

Одним з ключових завдань викладання академічної англійської мови в закладі вищої освіти є підготовка майбутнього доктора філософії до презентації результатів своєї наукової діяльності англійською мовою, серед яких і написання наукового есе.

Згідно з академічним словником «есе» – це «короткі наукові, критичні та інші нариси, які відзначаються вишуканістю форми» (Білодід, 1980). Своєю чергою, наукове есе представляє нарис щодо конкретної наукової проблеми, викладений у науковому стилі.

До наукових есе можна віднести:



- ✓ аргументативне есе (Argumentative Essay) – це особливий вид есе, у якому автор висвітлює інформацію з обраної теми, аргументує тези або висвітлює протилежні ідеї, погляди;
- ✓ есе-переконання (Persuasive Essay) – автор має на меті переконати читача в правильності висловленої думки;
- ✓ есе-дослідження (Research Essay) – автор зіставляє факти, аналізує проблему, узагальнює;
- ✓ порівняльно-контрастне есе (Compare and contrast essay) – автор зіставляє та порівнює будь-які об'єкти дослідження, дотримуючись послідовного аналізу (Глазова, 2010).

Наукове есе складається з трьох основних частин:

- вступ (the Introductory Paragraph), що часто починається з загальних положень (General Statements), містить речення-тезу (Thesis Statement), яке несе в собі основну ідею роботи та відображає ставлення автора до неї;
- основна частина (the Body), де розкриваються й обґрунтовуються ідеї, представлені в реченні-тезі, наводяться аргументи на її підтримку (від найбільш переконливих до найменш);
- висновок (the Concluding Paragraph) – автор підводить підсумок, дає заключний коментар.

Можна виділити три етапи написання есе:

- prewriting – робота з відповідними тематичними текстами (нарисами, статтями, рецензіями тощо) з фокусуванням уваги на професійній лексиці, словосполученнях, стійких зворотах тощо;
- writing – детальне вивчення зразків писемного мовлення на певну тему, з виконанням вправ, що відпрацьовують структуру певного виду есе, та написання свого власного есе;
- postwriting – корегування написаного тексту та його презентація аудиторії.

Як жанр наукового письма есе не претендує на вичерпний огляд наукової проблеми, проте дає змогу висловити свою думку з певної теми, продемонструвавши вміння аналізувати, систематизувати, співставляти, узагальнювати, критично сприймати інформацію тощо.

Таким чином, написання наукового есе є важливим у процесі формування англомовної писемної компетенції, що дає змогу аспіранту



представити наукову проблему та висловити свою думку в академічному середовищі.

ЛІТЕРАТУРА

- Білодід, І. (ред.)(1980). Словник української мови: в 11 томах. Т. 11. К.
- Глазова, О. П. (2010). Есе як вид роботи з розвитку писемного мовлення школярів. *Методичні діалоги*. №5. Режим доступу: www.ipro.org.ua/files.
- Дідора, В. Р. (2019). Написання есе як спосіб організації процесу формування англомовної писемної компетенції. *Наукові праці. Педагогіка*. Вип. 311(323). С. 103–106.
- Семеног, О. М. (2010). Культура наукової української мови: навчальний посібник. К.: ВЦ «Академія». С. 106.
- Стеценко, О. (2016). Актуальність розвитку навичок англомовного академічного письма в процесі написання есе студентами немовних ВНЗ. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*, Вип. 26. С. 122–128.
- Шебеліст, С. В. (2009). ЕСЕЙ. У І. Дзюба (ред.). *Енциклопедія сучасної України: у 30 т.* (Т. 9, С. 239).
- Шейко, В. М., Кушнарченко, Н. М. (2002). Організація та методика науково-дослідницької діяльності: підручник. К.: Знання-Прес. 295 с.

Ковтюх С. Л.

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

БАГАТОАСПЕКТНІСТЬ ПРЕЦЕДЕНТНОГО КОГЕЗІОНІМА ОКСАНИ ЗАБУЖКО «І ЗНОВ Я ВЛІЗАЮ В ТАНК...»

Заголовки творів, їхні стилістичні та прагматичні функції досліджували О. О. Потебня, Л. Ф. Грицюк, Т. В. Желтоногова, А. П. Загнітко, А. О. Євграфова, М. М. Челецька, Ю. Є. Соловійова,



Л. П. Юлдашева, Х. П. Дацишин, В. В. Красавіна, Л. В. Шитик та інші. Для власної назви збірки художніх творів професор М. М. Торчинський запропонував термін «когезіонім», першу частину якого утворено від лексеми «когезія», латинське *cohaesus* – зв'язаний, зчеплений (Торчинський, 2008, с. 211).

Дослідниця Л. П. Юлдашева справедливо констатує: «Функційний спектр заголовків охоплює номінативну, репрезентативну, графічно-видільну, інтегративну, концептуально-змістову, єднальну, оцінно_експресивну, імпресивну, рекламну й естетичну функції. Із погляду когнітивістики функційне навантаження заголовків полягає в породженні, організації, збереженні й передаванні знань про заголовок і про твір» (Юлдашева, 2018, с. 203–204). Нині практично не послуговуються терміном «титул», друге – рідкісне – значення якого зафіксоване в «Словнику української мови» в 11 томах: «Назва, заголовок книжки». Більш поширеним значенням цієї лексичної одиниці є таке: «Перша сторінка книжки, на якій надруковано заголовок, ім'я автора, рік і місце видання тощо» (Словник української мови, 1979, т. 10, с. 128). В ономастиці заголовок кваліфікують як ідеонім – «вид хрематоніма, власна назва окремого об'єкта культури, науки, мистецтва, взагалі духовності, інакше назви художніх, музичних творів, наукових, релігійних, публіцистичних праць, найменування картин, скульптур, кінофільмів, а також театральних, циркових вистав, балетів і ін.» (Бучко, Ткачова, 2012, с. 94). Для власного найменування будь-якого писемного твору послуговуються терміном «бібліонім» як гіперонімом, до гіпонімів варто відносити терміноодиниці, запропоновані М. М. Торчинським: «белетристиконіми – назви творів художньої літератури», «публіцистиконіми – назви публіцистичних творів», «документоніми – власні назви документів», «логосоніми – власні назви наукових праць» тощо (Торчинський, 2008, с. 209).

Мета публікації – дослідити багат шаровість прецедентно мотивованого заголовка збірки публіцистики О. Забужко «І знов я влізаю в танк...».



Назву збірки дав по-кассандрівськи символічний рядок із вірша О. Забужко «Диптих 2008 року», друга частина якого стала епіграфом до вибраної публіцистики 2012–2016 років: статей, есеїв, інтерв'ю, спогадів. Саме 2008 стала невідворотною хода воєнних дій, початок чергової (чи продовження столітньої, чи відновлення чотирьохсотлітньої) російсько-української війни був лише питанням часу. Інформаційний простір української незалежної держави був окупований російською індустрією ненависти, яка на території РФ панувала тотально. Як озвучувала авторка в низці інтерв'ю, саме тоді – 2012 року – чітко зрозуміла, що вступає в інформаційну війну, працює на інформаційному фронті (хоч, на мою думку, письменниця самотобілізована на той чин уже давно, про це свідчить прислівник «знов»). Дієслово «влізаю» надає заголовкові, з одного боку, розмовності, буденності, уявлення про нібито звичність такого руху, а з другого – у цьому вислові переплетено філософські тенденції та розуміння історичних закономірностей з емоційністю ліричної героїні, що в підсумку утворює метафорично-символічний когезіонізм. Заголовок відображає домінантну авторську стратегію й належить до заголовків-констативів, або заголовків-репрезентативів (див.: Юлдашева, 2018, с. 190).

8.08.2008 почалася російсько-грузинська війна. Улітку того самого року О. Забужко написала ці рядки:

І знов мене косять безсонні ночі,
як площу, по котрій проходить армія,
і знов я влізаю в танк,
простукую панцир, підрихтовую коліщатка,
підкручую слова петицій і апелів, щоб жодне не затнулось:
No pasaran! Вони не пройдуть!.. (Забужко, 2016, с. 8).

У цьому випадку засвідчена інтертекстуальність, також когезіонізм «І знов я влізаю в танк...» є прецедентним. А. С. Петренко зазначає: «Аналіз сутності активно вживаних у когнітивно-дискурсних дослідженнях термінів інтертекстуальність і прецедентність мотивував спільність та відмінність їхніх ознак: по-перше, обидва явища репрезентують певну національну



лінгвокультуру; по-друге, мають текстово-дискурсивне вираження; по-третє, вони пов'язані онтологічно, оскільки експлікують взаємодію між тим, що вже було, і тим, що є зараз. Тож поняття «інтертекстуальність» і «прецедентність» перетинаються на рівні текстів (усних чи письмових), що актуалізують смислові вузли, релевантні для мовців певної лінгвоспільноти і значущо вагомі у просторі та часі» (Петренко, 2021, с. 260).

Обраний авторський епіграф пояснює та посилює філософсько-історичний підтекст назви збірки завдяки стилістично-експресивній наснаженості поетичного тексту. У розгорнутій дієслівній метафорі «підкручую слова петицій і апелів, щоб жодне не затнулось», крім другого прямого словникового значення лексеми «підкручувати» – «крутячи..., регулювати дію чого-небудь», ужитого як метафора з іменником «слова», семантичним фоном нашаровується третє – переносне, розмовне: «уживаючи певних заходів щодо кого-небудь, сприяти підвищенню активності, енергії і т. ін.» (Словник української мови, 1975, т. 6, с. 445). Необхідно посилювати потенцію, за переконанням авторки, не будь-яких слів, а саме тих, що вжиті в «петиціях» (латинське *petitio* від *peto* – прошу, «письмове колективне прохання, звернене до органів державної влади») та «апелях» (від французького *appel* – виклик, заклик, що як військовий застарілий термін має значення «кавалерійський сигнал до збору», а тлом доєднано другу спеціальну семему, характерну для фехтування: «удар правою витягнутою ногою по землі, що означає початок атаки») (Морозов, Шкарапута, 2000, с. 436, 48). І кожне із таких слів не має права затнутися, тобто зупинитися, «перериваючи або припиняючи яку-небудь дію, розмову і т. ін.» (Словник української мови, 1972, т. 3, с. 347). І як кода, висновок наприкінці першої частини епіграфа – вкраплення, або варваризм, з іспанської мови, вислів – бойовий заклик «No pasaran! Вони не пройдуть!...» – часів громадянської війни 1936–1939 років в Іспанії, що став прецедентним і який пов'язують із Долорес Ібаррурі, бо використала його у своїй промові, але не є



його авторкою. Це гасло означає: не можна втрачати волі до перемоги, жаги до боротьби, необхідно стати на прох з найлютішим ворогом, дати відсіч загарбникові. У кінці вірша-епіграфа О. Забужко демонструє внутрішній діалог, рефлексії ліричної героїні, з одного боку, пройняті флером кассандризму, а з другого – глибокі переконання про місце творчої особистості в шерензі борців зі споконвічним ворогом (необхідно якісно прочищати мізки власному суспільству), про важливість літератури в цьому спротиві. Використане риторичне запитання насправді покликане стимулювати читачів до пильності, бо були в нашій історії виграні битви, але програні війни, тому розслаблятися не можна, особливо в часи цинічних інформаційних воєн, коли вороги наживо прагнуть отримати ідеально маніпульовану й контрольовану людську масу зразка літературних фантазій Орвелла та Гакслі:

Так чому ж я мушу
стояти на цій п'ятачкові – вузенькім окрайчику –
в повному бойовому виряді, з протигазом включно,
і волати, як оглашенна: «Вони не пройдуть!» –
невже лиш на те, щоб подати знак
(променем ліхтарика по безкрайній мапі),
що у цій-от точці – принаймні в цій, –
допоки її закрито
шістдесятьма каге мого живого тіла,
вони й справді –
не пройдуть? (Забужко, 2016, с. 9).

Збірка загалом про світову війну, у першу чергу – інформаційну, яка вже йде у форматі локальних спецоперацій за сценаріями політтехнологів противника. За словами письменниці-філософа О. Забужко, війна перетворилася на театралізоване шоу, кінцевою метою якого є створення в об'єкта нападу: пункту, регіону, країни – такої картини світу, при якій він знищить сам себе. У лекції «Література в часи холери: чи знову пора «влізати в танк» в Українському інституті книги, оприлюдненій на ютубі 25 квітня 2018 року, О. Забужко розкрила головну мету ворожих



інформаційних технологій: «Треба так хакнути мізки, щоб вам винесли самі ключі від міста, ще й заплатили за свій розстріл». Також письменниця зізналася, що цієї книжки не любить, бо «це дитина гвалту, а не любови» (див.: <https://www.youtube.com/watch?v=fBDQbT9t9lM&t=1s>). Хоч за збірку «І знов я влізаю в танк...» 2019 року в номінації «Публіцистика, журналістика» О. Забужко присуджено Шевченківську премію.

Зазвичай, на думку Л. П. Юлдашевої, «заголовок функціонує як актуалізатор текстової інформації й містить семантично згорнутий текст. Стилізація регулює вибір конотативних мовних засобів для адекватного передавання змісту. Заголовок пронизує й корелює всі площини тексту: лексико-семантичну, сюжетно-композиційну, жанрово-тематичну, стилістичну» (Юлдашева, 2018, с. 149).

Окремого глибинного сенсу в розгляданому заголовку набуває етимологія англізму «танк»: «англ. tank «водойма; резервуар, цистерна, бак; бойова броньована машина» походить від гінді tānkh «водойма; резервуар, цистерна, бак», що зводиться до дінд. taḍāgam «став, водойма»; назва перенесена на бойові броньовані машини у зв'язку з тим, що англійці, уперше виготовивши бронемашини в 1915 р., для маскування накривали їх брезентовими чохлами з написом Tank, тобто «цистерна, бак»; помилковим є виведення англ. tank «бойова бронемашина» від імені інженера-винахідника Танка (Мельничук, 2012, т. 6, с. 515). Символічно, що для номінації грізної бойової механізованої броньованої машини на гусеничному ході, яка є вагомим аргументом на полі бою, з метою конспірації використали відому лексичну одиницю зі значенням «бак для води», і саме слово «танк» стало семантично важливим у досліджуваній назві збірки про удосконалені способи маніпуляцій людською свідомістю, яким майже неможливо протистояти. Також видається доцільним почасти пов'язати цей когезіонізм із категорією промовистих пропріативів, основна внутрішня форма яких зрозуміла більшості мовців.



Дослідниця Л. П. Юлдашева засвідчує, що «семантика заголовка інтегрує основні складники значення (референтні, денотативні й сигніфікативні), які доповнені периферійними компонентами (конотативними, етимологічними й асоціативними). Сигніфікативність заголовка двовекторна: спочатку він є відображенням фрагмента реальності, потім – вторинної змодельованої художньої дійсності» (Юлдашева, 2018, с. 204).

Загалом заголовки збірки публіцистики віддзеркалює оптимізм авторки, адже гідність і спротив ворогові дають надію суспільству, попри намагання загарбника практикувати «колективне потьмарення ума». Письменниця переконана, що насправді ми – дуже сильний народ. Україна має сама себе усвідомити, відкрити, згадати... І коли це станеться, то, можливо, ми ще переформатуємо європейську, а то й світову історію.

Висновки. Отже, когезіонізм О. Забужко «І знов я влізаю в танк...» конденсує й демонструє філософсько-історичну палітру смислів, закладених у публіцистичних текстах збірки, завдяки семантико-стилістичним, емоційно-експресивним засобам із використанням прецедентності та інтертекстуальності. Прецедентний феномен у заголовку набуває нового значення, обов'язковою ознакою є його впізнаваність.

Перспективи дослідження вбачаємо в системному багатоаспектному аналізові творчого доробку О. Забужко з особливою увагою до заголовків як окремих праць, так і збірок.

ЛІТЕРАТУРА

Бучко, Д. Г., Ткачова, Н. В. (Уклад.). (2012). *Словник української ономастичної термінології*. Харків: Ранок-НТ.

Забужко, О. С. (2016). *«І знов я влізаю в танк...»*. Вибрані тексти 2012–2016: статті, есе, інтерв'ю, спогади. Київ: КОМОРА.

Мельничук, О. С. (Ред.). (2012). *Етимологічний словник української мови*. У семи томах. Т. 6. У-Я. Київ.

Морозов, С. М., Шкарапута, Л. М. (2000). *Словник іншомовних слів*. Київ: Наукова думка.



Петренко, А. С. (2021). *Прецедентні феномени в заголовках сучасних засобів масової комунікації: джерела, структура, рецепція*. (Дис. доктора філософії в галузі гуманітарних наук за спеціальністю 035 Філологія). Національна академія наук України, Інститут української мови, Київ.

Словник української мови. (1970–1980). (Т. 1–11). Київ: Наукова думка.

Торчинський, М. М. (2008). *Структура онімного простору української мови* : монографія. Хмельницький: Авіст.

Юлдашева, Л. П. (2018). *Структурно-семантичні та прагматичні особливості заголовків художніх творів кінця ХХ – початку ХХІ ст.* (Дис. канд. філол. наук). Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Черкаси.

Арделян О.В.

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

ВСТАВНІ СЛОВА І РЕЧЕННЯ В АНГЛОМОВНОМУ ДИСКУРСІ

Дослідження комунікативно-функціональних параметрів мови стало однією з центральних напрямків лінгвістичних студій, свідченням чого є роботи з питань комунікативного та експресивного синтаксису. Це дає можливість по-новому поставити питання щодо лінгвістичної природи всіх тих конструкцій, які в нормативних граматиках трактуються як нестандартні. Зокрема, це стосується вставних слів і речень, які слід розглядати як феномен синтаксису речення і граматики тексту. Вставні слова і речення є як одиницями речення, так і одиницями тексту, оскільки їх експресивна функція спричинена нашаруванням текстових характеристик на статичну природу речення.

У першій половині ХІХ ст. лінгвісти досліджували подібні конструкції, які називали вставленими і вставними, а вже у середині ХХ ст. мовознавці А. Анікін, І. Бабакова, О. Гвоздев, М. Карпенко, І. Щеболева та інші, працюючи над розмежуванням об'єктивної та суб'єктивної



модальності, поступово почали відокремлювати вставлені конструкції від вставних. Наприкінці XX ст. та початку XXI ст. такі конструкції досліджувались на базі сучасних європейських мов (О. Галайбіда, Г. Кришталюк, Т. Радзієвська, О. Селіванова, Н. Сердюк), маючи на увазі вставлені і вставні структури, та вивчались з погляду вираження модальності. Пізніше ці конструкції було розмежовано.

Аналіз джерел свідчить, що вставні конструкції й досі залишаються недостатньо дослідженими у зв'язку з їх багатоплановістю, специфічністю мовного вираження і функціональними особливостями. Традиції розгляду й опису вставних конструкцій речення в слов'янських та романо-германських мовах мають як спільні, так і відмінні риси. На відміну від вітчизняного мовознавства, де вставні і вставлені конструкції розрізняються, зарубіжні дослідники синтаксису не розмежовують ці поняття, говорячи лише про вставні мовні одиниці.

За О. Селівановою, парентеза (англ. *parenthesis*) визначається як внесення до речення неузгодженого з ним граматичного слова, словосполучення чи іншого речення, тобто представляє собою явище інкорпорації у сентенціональну синтагму іншого слова чи іншої синтаксичної конструкції (Селіванова, 1999, с. 18). Н. Сердюк вважає, що парентезні конструкції – це вставлені у речення або ширший відрізок тексту слова, словосполучення, речення, які мають експліцитний або імпліцитний зв'язок з ними, а змістовно утворюють категорію додаткового повідомлення до речення, його компонента, ширшого контексту, містять суб'єктивно-оцінні зауваження (Сердюк, 2012, с. 93). У «Лігнівистичній енциклопедії» О. Селіванова зазначає, що вставні слова (англ. *parenthetical words*) розглядають як різні частини мови або сполучення, які вживаються в особливій функції. Вони не є членами речення і виражають модальні, оціночно-кваліфікативні й експресивні відношення мовця до висловлення, вказують на джерело повідомлення, спосіб оформлення думки, апелюють до співрозмовника і т. ін. Вони здатні змінювати модальний план основного речення з реального на ірреальний. Вставні слова функціонально можуть наближатися до сполучників і служити для вираження розділових, протиставних, допустових відношень. На думку О. Селіванової, вставні речення (*parenthetical sentences*) – предикативні одиниці, які формально не пов'язані з реченням, до якого вони входять із метою вираження



відношення мовця до висловлення, апеляції до співрозмовника, джерела повідомлення, деяких уточнень ситуації, про яку повідомляється. Науковиця констатує, що функціонально вставні речення можуть бути орієнтованими як на зміст цілого речення, до якого вони залучені, так і на його окремі фрагменти (Селіванова, 2010, с. 73-74).

Вставні одиниці не тільки забезпечують тематичний розвиток текстової канви, але й поглиблюють її полісемантично, вплітаючи у неї нюанси конотативно-стилістичного забарвлення. Серед вставних одиниць переважають вставні словосполучення, які виражають:

- очевидність зображуваних подій: *beyond all mistakes, of course*
- імовірність: *supposing such a thing likely*
- оцінку: *in all seriousness, strange as it may appear, as he is admiringly referred to*
- джерело висловлюваної думки: *in my opinion, speaking for myself* та ін.

Вживання вставних одиниць в мовленні може бути зумовлене комунікативним завданням, пов'язаним із необхідністю доповнити, уточнити, підтвердити, заперечити сказане (Галайбіда, Кришталюк, 2022, с. 44).

Вони, безумовно, мають яскраве стилістичне забарвлення, бо вказують на суб'єктивний стан мовця, виділяють його особовість та суб'єктивну оцінність, формують різні суб'єктивні смисли або узагальнення. Більш того, А. Мойсієнко зазначає, що можна говорити і про певний полісемантизм окремих вставних компонентів, які в одному й тому ж контексті мають кілька модальних відтінків, що мовби накладаються один на одний (Мойсієнко, 2009, с. 156).

Активне використання вставних конструкцій у мовленні – продуктивний засіб організації висловлення. Для точнішого й зрозумілішого викладу думки мовець змушений переривати основну розповідь вкрапленнями додаткових елементів. У висловленнях із вставними одиницями виявляється спонтанний характер вербального оформлення думки, пресупозитивні знання, іноді й емоційний стан мовця (Сердюк, 2012, с. 93). Використання вставних одиниць спрямовано на опис і характеристику певних деталей подій, або їх персонажів, і таким чином, створюють експресивно-емоційний зміст повідомлення.



Вживання вставних одиниць сприяє досягненню лаконізму висловлення, його розчленуванню, витворенню ізольованих структур, що постають як самостійні і несуть певне інформативне, емоційно-експресивне навантаження.

Роль вставних мовних одиниць у комунікації має першорядне значення. Основна функція парентез полягає в тому, щоб характеризувати речення з позиції мовця до слухача. Вставні мовні одиниці та їх доречне використання є важливими засобами для будь-якого виду комунікації: письмової чи усної. Ці мовні одиниці забезпечують зв'язок між реченнями та абзацами, надають логічну організацію та структуру контексту або тексту, а також полегшують читання тексту. Вставні мовні одиниці здатні виражати суб'єктивну модальність, певну інформативність і емоційність щодо характеру висловлювання.

Загалом, головна функція вставних одиниць полягає в тому, щоб характеризувати і описувати повідомлення з позиції мовця до реципієнта.

Зазначимо, що використання вставних одиниць у висловленні є певним поясненням або ж приписом суб'єкта мовлення співрозмовнику, де подається додаткова інформація та власні комунікативно-прагматичні настанови, в яких мовець явно або опосередковано віддзеркалює своє ставлення, відношення та розуміння того, про що йде мова.

Звідси, під вставними одиницями розуміємо такі форми, які вводяться в речення на семантико-комунікативному рівні, не пов'язуються формально з жодним з його членів і характеризуються специфічною інтонацією й семантикою, вираженням ставлення до повідомленого з погляду його ймовірності чи неймовірності, емоційної оцінки, ступеня звичайності, способу оформлення думок, активізації співрозмовника тощо.

ЛІТЕРАТУРА

Галайбіда, О. В., Кришталюк, Г. А. (2022). Парентезні конструкції у художньому мовленні Ф. С. Фіцджеральда. *Проблеми гуманітарних наук: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету*



імені Івана Франка. Серія «Філологія», 49, 43–48, doi:
<https://doi.org/10.24919/2522-4565.2022.49.6>.

Мойсієнко, А. К. (2009). *Сучасна українська мова. Синтаксис простого ускладненого речення*. ДП "Вид. дім "Персонал".

Радзієвська, Т. В. (1998). *Текст як засіб комунікації*. НАН України, Ін-т укр. мови.

Селіванова, О. О. (1999). *Актуальні напрямки сучасної лінгвістики (аналітичний огляд)*. Фітосоціоцентр.

Селіванова, О. О. (2010). *Лінгвістична енциклопедія*. Довкілля-К.

Сердюк, Н. Ю. (2012). Парентетичні конструкції в сучасному англійському художньому творі. *Наукові записки Національного університету Острозька академія. Серія: Філологічна*. Вип. 30. 92-95.

Буряк О. Ф.

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

ЖІНОЧІ МАСКИ В ПОЕЗІЇ ВІРИ ВОВК

Поезія Віри Вовк увиразнює колоритний доробок Нью-Йоркської групи дивовижним симбіозом власне українського і європейського та американського досвідів, що оприявнюються в різний спосіб на світоглядному, точніше, світовідчуттєвому й поетикальному рівнях, водночас актуалізуючи українське начало й тяжіючи до загальнолюдського.

Творчі здобутки цієї надзвичайно продуктивної мисткині, яка писала українською, німецькою, португальською мовами в різних жанрах, таким чином безбар'єрно вписуючись у світовий історико-культурний контекст, представлені зокрема більше, ніж десятьма поетичними збірками, серед яких «Чорні акації» (1961), «Меандри» (1979), «Мандаля» (1980), «Жіночі маски» (1993).

Один із ключових образів Віри Вовк, який, зазвичай, має психологічне автобіографічне підґрунтя, – образ жінки.



У поетичній саморефлексії «Я» авторка представляє модель людини, на перший погляд, схожу на барокову: *«Я в себе дома в княжій палаті / та в хаті рибалки. / Я їм золотою виделкою / і дерев'яною ложкою. / Мені любі гранатові вина / як і кринична вода. / Я ношу щире намисто / на конопляній сорочці»* (Вовк, 1980, 125).

Прикметно, що характерна для барокової концепції іманентна внутрішня конфліктність, суперечливість особистості, у В. Вовк нівелюється, наголос зроблено на іншому: лірична героїня відчувається однаково комфортно в різних ролях, світах, соціальних нішах. Статуси і стани, які могли спровокувати деформацію Я, – маргінальність, дезорієнтованість, розчухнутість, натомість обумовили гармонійність ліричної героїні як ознаку нової ідентичності – універсальність, духовну розпростореність, цілісність.

Поезії «Я» із соціально маркованими параметрами художнього світу концептуально суголосний вірш «У цім лісі», де в різних сферах природи зображено надзвичайно пластичну ліричну героїню. Вона однаково органічно вписується і в світ лісу, прибираючи подобу мавки, що *«Танцювала в шелесті вітру / З шишками в косах / Малювала губи суніцями»* (Вовк, 2003, 134), і зливається з водною стихією, обернувшись у русалку *«з жабурунням волосся, / Срібнолуским сміхом / І ковзькою рибою серця»* (Вовк, 2003, 135).

Такий авторський підхід вирізняється з-поміж інших позицій нью-йоркців, у творах яких домінує відображення стану маргінальності ліричного героя. Наприклад, у Б. Бойчука («Десь дим стояв, а може, не стояв...») це обумовлено втратою життєво важливих орієнтирів – сенсу існування через нерозуміння свого місця у світі, в Ю. Тарнавського («Автопортрет») гострим відчуттям руйнівного самовідчуження (Буряк, 2013).

Оригінальна художня рецепція образу жінки представлена в збірці В. Вовк «Жіночі маски». За словами самої поетеси, це «малослівні, до сутності сконцентровані портрети різних героїнь (історичних, легендарних чи переосмислених, святих чи грішних,



цнотливих чи блудних, трагічних чи комічних) різних епох і культур, що стають ніби масками самої ідеї-жінки» (Вовк, 2000, 398).

Яскраво виражена інтертекстуальність художніх іпостасей жінки ефективно працює на створення амбівалентного жіночого портрету, який узагальнено у фінальному вірші: *«я – баня світлого храму / я – темна мряка долини / у темну мряку заливаю землю / купую землю світлом храму / я – мед і цуката / я – ласка і гріх / я – корінь і крона»* (Вовк, 2014, 136).

Через звертання до різних феноменів світової культури, більшість з яких набули статусу символу, мисткиня акцентує сутнісні риси жінки. Письменниця апелює до світової біблійної традиції (значущість зачинательниці роду людського («Єва»), саможертвність («Рут»), гріховність «Магдалена» та ін.), створює алюзії на образи з давньогрецької міфології (гостра інтуїція, прозорливість («Кассандра»), драматизм материнства («Ніоба»), мудрість і турботливість («Аріядна») та ін.) і скандинавських міфів (безсмертна молодість («Ідуна»)).

У «Жіночих масках» використано як інтертекстуальне підґрунтя європейську історію (героїзм («Жанна Д'арк»), святість («Тереза Авільська», «Свята Роза»), владність «Єлизавета католицька» та ін.), європейську культуру (хтивість («Нана» – роман француза Е. Золя названий ім'ям головної героїні-куртизанки)), романтизм, недосяжність («Беатріче» – муза італійця Данте), загадковість («Мона Ліза» – портрет-шедевр італійського художника Леонардо да Вінчі), краса, пристрасність («Кармен» – новела француза Проспера Меріме й опера Жоржа Бізе, присвячені змалюванню історії циганки вільної у вираженні своїх почуттів та ін.)), арабсько-персидський епос (магія впливу слова («Шехерезада»)).

Письменниця втілює свій задум осмислюючи також і українську історію та культуру в різних інтертекстуальних площинах. У міфологічному варіанті В. Вовк актуалізує традиційні символічні для використаних нею образів ознаки (чарівність



(«Либідь»), прадавність, надійність «Берегиня»)), в літературному – гіперболізує пафос (максимальний драматизм, що межує з трагізмом («Катерина»)). Натомість авторка оригінально переосмислює образи жінок у легендарній рецепції: наприклад, увиразнює такі риси героїні, як порядність, совісність поряд із патріотизмом в поезії «Маруся Богуславка». В історико-легендарній площині спостерігаємо й актуалізацію традиційного символічного значення (вірність («Ярославна»)), й кардинальне перепрочитання образів: здатність прощати, миролюбство замість мстивості й холоднокровної жорстокості («Ольга»), беззахисність замість всесильності, зверхності відьми («Настася Чагорова»), слабкість, що виявляється у втраті ідентичності, замість самовпевненості, сили волі й прагматичного розуму («Роксолана»), легкість і грайливість на противагу глибокій відданості, самозреченості («Дзвінка»).

Знаковими образами інтертексту збірки «Жіночі маски» є маргінальні героїні, які поєднують українську і європейську історію: київська княжна, королева Франції («Анна-Раїна»), спадкоємиця київських князів Володимира Мономаха і Ярослава Мудрого («Єлизавета Тюрінгська»), дочка короля Франції Генріха I й Анни Ярославни, правнучка Ярослава Мудрого Едігна («Едінга»). Ці жінки відчують, зберігають сакральний зв'язок із Батьківщиною: *«потуга крови / тягне нащадків / до колиски сонця»* (Вовк, 2014, 122), *«в палаті чи паляфіті – / тризубне тавро на сволиці»* (Вовк, 2014, 120). Героїня поезії «Єлизавета Тюрінгська» – амбасадорка добра, краси, миру: *«я несу хліб у згортках шат / для голодних», «я розгортаю плащ / у ньому лиш –/ троянди»* (Вовк, 2014, 70).

Таким чином в українському інтертекстуальному сегменті часто спостерігається ідеалізація образів, очевидно, так оприявнюється екзистенційна любов письменниці-емігрантки до Батьківщини.

Віра Вовк створює у своїй поезії оригінальний, багатовимірний образ жінки, що втілює переосмислену авторкою барокову концепцію людини й має потужне інтертекстуальне підґрунтя.



ЛІТЕРАТУРА

Буряк, О. (2013). Жанрово-стильові особливості художніх автопортретів Б.І. Антонича, Ю. Тарнавського, І. Жиленко. *Українська література в загальноосвітній школі*, №11, 21–24.

Вовк, В. (2014). Жіночі маски. Wowk, W. (2014). Kobięce maski. Епістема.

Вовк, В. (1980). *Мандаля: тексти й витинанки*. Companhia Brasileira de Artes Graficas.

Вовк, В. (2000). Поезії. Родовід.

Вовк, В. (2003). У цім лісі. У О. Астаф'єв & А. Дністровий (Упор.), *Поети "Нью-Йоркської групи"* (с. 134–135). Ранок.

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)

ЛОГІЧНІ НОВЕЛИ ЕДГАРА ПО

Жанр новели має складний шлях розвитку, літературна історія якої сягає часів античності, особливого розквіту вона набуває у часи Ренесансу у творчості Дж. Боккаччо. Новелістичний жанр ніколи не був канонічним і у кожен період переживав певні трансформації. У процесі розвитку європейської новели на початку XIX століття Гете визначив новелу як невеликий твір, в основу якого покладено розповідь «про нечувану подію».

У сучасному українському літературознавстві проблемою поетики новели цікавилися В. Фащенко, автор монографій «Новела і новелісти» (Фащенко, 1968), «Із студій про новелу» (Фащенко, 1971), І. Денисюк «Розвиток української малої прози XIX – поч. XX ст» (Денисюк, 1999).



За визначенням літературознавчої енциклопедії «новела – невеликий прозовий епічний твір, в якому висвітлюється незвичайна подія або переживання, настрої персонажа, завершується несподіваним фіналом, має напружену дію. Н (*новелі*. – *O.B.*) притаманні лаконізм, економність, точність зображально-виражальних засобів, композиція може обмежуватися кульмінацією за усіченої зав'язки та розвитку дії. У творах виокремлюють катартичний центр (переломний момент у простому й динамічному сюжеті, контраст чи паралелізм колізій, несподіванка тощо), їм властива однолінійність сюжету, мінімум персонажів та подій» (Ковалів, 2007, с. 128). Досліджуючи численні теорії і дефініції, В. Фащенко прийшов до висновку: "Новела – короткий епічний твір, в якому здійснюється композиційно стисле відкриття цілого світу в "зосереджувачій миті" життя, тобто в невеличкому колі зв'язків, які в певному вузлі утворюють один, на відміну від роману чи повісті, епіцентр настрою і думки, важливої і значної для досягнення протиріч дійсності» (Фащенко, 1968, с. 21). Проблемою жанрової специфіки новели активно займалися науковці у різні часи. Проте до сьогодні не існує єдиного погляду на цю проблему.

Новелістичний жанр активно розвивається в американській літературі 19 століття і займає важливе місце у творчій спадщині Е. По. Письменник першим в історії американської літератури намагався теоретично осмислити новелу як самостійний жанр. Він висловив власну теорію новелістичної композиції, стверджуючи, що новеліста повинен відрізняти бездоганний літературний смак, оригінальність літературної манери, правдивість ситуацій. Цей письменник став одним із перших професійних літературних критиків у себе на батьківщині і спробував зрозуміти природу й призначення мистецтва, вибудовуючи свою систему естетичних принципів. Теоретичні погляди Е. По викладено у статтях «Філософія обстановки» (1840), «Філософія творчості» (1846), «Поетичний принцип» (1850), нарисах «Marginalia» (1844), численних рецензіях. Його естетичну систему можна назвати



«раціоналістичним романтизмом», у центрі її – ідея гармонії й пропорційності всіх елементів художнього твору.

У різноманітній літературній спадщині Е. По найважливіше місце посідає новелістика, яку прийнято класифікувати за жанровим принципом і поділяти на 4 групи: детективні (сам Е. По називав їх логічними); психологічні (інша назва – арабески, містичні, страшні); комічні і сатиричні; фантастичні.

Американський письменник створює декілька різновидів детективної новели: психологічну, де відбувається детальний аналіз свідомості героя, що страждає від почуття провини; пригодницьку, у якій детективний початок співпадає з пригодницьким, бо випадкові обставини сприяють розкриттю таємниці й інтелектуальний детектив, де спочатку відбуваються події, а потім крок за кроком автор намагається розгадати загадку.

Новела Е. По один із ранніх зразків детективного жанру, написаних у 1843 році. Головний герой твору – нащадок старовинного аристократичного роду Вільям Легран, якого «ціла низка знегод довела його мало не до вбогства, і, щоб уникнути принижень, неминучих при втраті багатства, він вибрався з Нью-Орлеана, міста своїх предків, і поселився на Салівеновому острові» (Чтиво, б.д). Отже, причина усамітнення героя на острові – це фінансовий крах і бідність.

Цікаво спостерігати за еволюцією образу Леграна, який проходить шлях від захопленого безумця до тонкого аналітика, який володіє системою як математичних розрахунків (рішення криптограми), так і лінгвістичного аналізу (порівняння образів та слів англійської мови). Крім точних дисциплін в арсеналі героя є ще й психологічні інструменти, що дозволяють поринути у суть піратського задуму зі складання карти.

На початку твору поведінка Леграна викликала неабияке занепокоєння його слуги Джупітера: «вмить лице йому побагровіло, а тоді зробилося смертельно бліде... Він не озивався, і, хоча його поведінка вельми мене дивувала, я вважав за краще й собі мовчати, аби не погіршувати й без того лихий гумор приятеля... Проте Легран



уже не так хнюпився, як просто блукав десь думкою. Що ближче до ночі, то все в глибшу впадав він задуму...» (Чтиво, б.д). Було зрозуміло, що героя щось непокоїть, знахідка незвичайного жука та пергаменту значно поглибила мотив божевілля щодо поведінки головного героя новели. Ще більшого здивування викликали купівля коси і двох лопат. Е. По навіть використовує гумористичні мотиви, адже невміння Джупітера розрізнити право і ліво ледь не привело до повного фіаско у пошуках, адже перша спроба розкопати і знайти скарб завершилася нічим. Легран не відступав, розгадуючи заплутану й надскладну головоломку він мусив застосовувати логічне мислення, послідовно вибудовувати факти й припущення, підключати інтелект. Це перетворювало історію пошуку скарбу на чудову гімнастику для розуму. І водночас – робило її цікавим заняттям. Зрештою, шукачі пригод досягли бажаного і скарб було знайдено.

Композиція оповідання «Золотий жук» побудовано так, що читач спочатку дізнається про місце знаходження скарбу капітана – пірата Кіда, про експедицію героїв на острів, про розкопки скарбу під тюльпановим деревом. А у другій частині твору ми розуміємо, завдяки чому Легран зміг розгадати таємницю золотого жука і весь ланцюжок його інтелектуальних відкриттів. Ми дізнаємось про вигадливу криптограму: «53ДА = 305)) 6+; 4826) 4a\$))4A);806+;48=8II60))85;;]» (Чтиво, б.д), яку вдалося розшифрувати головному герою. На думку науковиці Медвідь Н., цей характер вирізняє «величезний потяг до знань. Кмітливість, спостережливість, логічне мислення, вміння аналізувати факти – ось що допомагає Леграну, спираючись на знання, досягти мети» (Медвідь, 2017, с.73).

Отже, концепція характеру головного героя новели Е. По «Золотий жук» доводить, що він людина, наділена сильною волею, аналітичним розумом, знаходить вихід із скрутного матеріального становища і досягає поставленої мети. У новелі романтична історія пошуку скарбів перетворилася на захоплюючий інтелектуальний квест, у якому образ Леграна є втіленням «американської мрії»,



згідно якої успіх будь якої людини залежить виключно від її власних сил, життєвої енергії і розумових можливостей.

ЛІТЕРАТУРА

Денисюк, І. (1999). *Розвиток української малої прози XIX – поч. XX ст.* Академічний експрес.

Золотий жук – Едгар По, повний текст твору. Електронна бібліотека Чтиво https://chtyvo.org.ua/authors/Po_Edgar/Zoloty_i_zhuk_zbirka/. Дата звернення: 4.11.2024

Ковалів, Ю. (Уклад.). (2007) *Літературознавча енциклопедія*. ВЦ «Академія».

Медвідь, Н. О. (2017) (2024, 4 листопада) Образотворча роль символів кольору і звуку в детективних оповіданнях Е. По. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Серія: Філологія. 30(1), 71-73. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmgu_filol_2017_30%281%29__22

Фащенко, В. (1068). *Із студій про новелу*. Радянський письменник.

Фащенко, В. (1971). *Новела і новелісти*. Радянський письменник.

Демешко І. М.

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

ДЕВЕРБАТИВИ В ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНОМУ ДИСКУРСІ: ФУНКЦІОНАЛЬНО-СТИЛЬОВИЙ ВИМІР

Євроінтеграційний дискурс (ЄІД) приваблює увагу дослідників лінгвістичного, соціогуманітарного спрямування. Науковці, які експліцитно вивчають ці проблеми, зазвичай розглядають ЄІД як різновид політичного, дискурсу, у зв'язку з політологічним, публічним, офіційним, суспільним і соціальним дискурсами (Кривенко, 2017, с. 41).



Ця праця – продовження досліджень про специфіку функціонування віддієслівних похідних у сучасному євроінтеграційному дискурсі. Функціонально-стильові мовні компоненти засвідчують тенденції та специфіку вияву структурно-семантичної, словотвірно-морфонологічної стратифікації та функціонально-стильової диференціації девербативів української мови. Когнітивно-комунікативні чинники формують ці типи угруповань мовних одиниць і на матеріалі різних тематичних груп, парадигм лексем загальноживаної та термінологічної лексики, лексико-словотвірних, лексико-граматичних категорій проаналізовано специфіку реалізації та взаємодію цих чинників, динаміку лексичної та словотвірно-морфонологічної норм української мови. У мовознавчій літературі зазначають, що «функціонально-стильова диференціація системи та структури мови становить засіб посилення її комунікативної потужності» (Карпіловська, Кислюк, Клименко, 2024, с. 11).

У когнітивно-комунікативно-інформаційному просторі динаміка лексикону спричиняє зміни в лексико-словотвірній системі мови. Лексико-словотвірно-морфонологічна стратифікація похідних у відповідних текстах конкретизує, поглиблює їхню концептуалізацію, систематизує, узагальнює мовні одиниці за спільними ознаками в певному дискурсі (політичному, офіційному, публічному, суспільному, соціальному). Актуальність теми зумовлена комплексним вивченням питань євроінтеграції України в наукових та публіцистичних текстах у лексико-словотвірно-морфонологічному та стилістичному аспектах.

Мета розвідки – проаналізувати лексико-дериваційні маркери девербативів євроінтеграційного дискурсу в українськомовних наукових та публіцистичних текстах соціогуманітарного та правового спрямування. Досягнення поставленої мети передбачає розв’язання таких завдань: 1) з’ясувати лексико-словотвірно-морфонологічну специфіку віддієслівних дериватів на основі текстів, присвячених євроінтеграційним процесам; 2) проаналізувати особливості структурно-семантичної, словотвірно-морфонологічної



стратифікації та функціонально-стильової диференціації девербативів у євроінтеграційному дискурсі; 3) установити специфіку стилеформувальних дериваційних маркерів у девербативах субстантивного, ад'єктивного, вербативного блоків у зазначеному дискурсі інфоресурсів.

Кореферентність віддієслівних похідних визначається мовними засобами, семантичною різноплановістю, установленням семантико-синтаксичних відношень між компонентами в медіатексті. Суть синтаксичної (предикатної) – позначення й оцінка дій, процесів, станів у ЄІД. Граматичні – морфологічні та синтаксичні (предикатні), суть морфологічних полягає в реалізації граматичних категорій, предикатних – у позначенні й оцінці дій, процесів, станів у євроінтеграційному дискурсі: *«Звіт 2024 року змушує поставити питання: а чи хочуть держави-кандидати до Євросоюзу насправді? А також він дає сигнал тим державам, що мають реальне, а не лише декларативне **бажання застрибнути** у європейський потяг під час цього історичного вікна. Треба нарешті **прокинутися** і почати робити ту технічну роботу, без якої **вступ** неможливий. Саме через цю **зміну** світогляду Україна та Молдова отримали статус кандидата та в рекордно короткий період **розпочали переговори**. Адже безпекові **міркування** стосуються у тому числі та передусім нашої держави: в ЄС поширене **переконання**, що **вступ** України може **допомогти забезпечити** тривалий мир»* (Європейська правда, 02.11.2024).

Аналіз лексико-дериваційних маркерів девербативів євроінтеграційного дискурсу в українськомовних наукових та публіцистичних текстах соціогуманітарного та правового спрямування дає змогу зробити висновок про такі тенденції розвитку сучасних мов, зокрема української, як націоналізація (автохтонізація) та інтернаціоналізація (глобалізація), інтелектуалізація, універсалізація та специфікація. Вивчення соціо- та лінгводидаміки сприяє дослідженню, крім лексикону, і специфіку граматичного ладу української мови, зокрема девербативів євроінтеграційного дискурсу.



Доречно зазначити, що морфонологічно- та стилеформувальні дериваційні маркери в девербативах субстантивного, ад'єктивного блоків – це питомі суфікси **-ен'н'-**, **-н'н'-**, **-ок**; **-Ø**, **-івл**, **-ість**; **-н-**, **-н-**, **-ен-** та іншомовного походження такі, як **-аці/j/-**. Похідні мають транспозиційне словотвірне значення і характерні для наукового та публіцистичного стилів зі словотвірним значенням «опредметнена дія», «абстрактне поняття», «назва особи»: *«Навіть комісар Олівер Варгей... під час **представлення** нового **звіту** виступив із дуже амбітним прогнозом про **вступ** нових членів до ЄС протягом наступних 5 років». «Європейська правда» другий рік поспіль публікує порівняльний аналіз держав-учасниць пакета розширення, **зроблений** за спільною методологією». «...значна кількість реформ, які потребують часу на **впровадження**. ...йдеться про реформи, які потребують часу на **впровадження**. ...подальший **рух** України до **вступу**. ...така картина підриває **довіру** європейців до того, чи має Україна реальне **бажання** вступити до ЄС» (Європейська правда, 02.11.2024); **спроможність** органів державної статистики; **забезпечення підготовки** України до **переговорів** про **вступ** до Європейського Союзу...; **врахування** потреб українського суспільства...; можливість **впровадження** в Україні, **розвиток**, ...**переваги** нового статусу, ...**охорона** довкілля, **розробки**, **впровадження** нових інституцій, забезпечення довгострокової **підтримки**, **передача** електроенергії, державні **закупівлі**, **сприяння** (експорту та імпорту товарів) **внесок**, **вплив**, **втрати**, **здобутки**, **переговори**, **відбудова**, **прийнятність** промислових товарів, інвестиційна **привабливість**, **здійсненність** і **можливість впровадження** в Україні; **реалізація**, **інтеграція**; **переговорний процес**» (Дір, 2022, с. 180). Дериваційні засоби актуалізуються, впливаючи на специфіку тексту.*

Методологічний принцип антропологізму виокремлює цей дискурс, ураховуючи соціо-, психолінгвістику, а також поєднує елементи наукового, офіційно-ділового, дипломантичного, масово-інформаційного, політичного, юридичного, військового та ін.



дискурсів. У цьому дискурсі реалізуються основні функції комунікантів, статус та їхня лінгвосеміотична діяльність.

Вивчення дериваційних ресурсів і способів, специфіки формально-семантичної і морфологічної стратифікації, стильової диференціації віддієслівних похідних як прояви когнітивно-комунікативної потужності української мови сьогодення. Кількісно найпродуктивніший словотвірний тип віддієслівних похідних субстантивної зони на **-н'н'-** із словотвірним значенням «опредметнена дія»: *виконання (актів), застосування, виконання, укладання (угоди), подолання (спротиву)*. У наукових та публіцистичних текстах, присвячених євроінтеграційним процесам України, активно використовуються девербативи на позначення опредметнених дій, процесів, абстрактних понять, назв осіб, ознак, що відображають процеси інтелектуалізації мови, процесів.

У медіаресурсах використовуються віддієслівні похідні з прозорою словотвірною структурою. Композитні утворення переважно з другим дієслівним компонентом: *правоохоронний (сектор), законодавство, конкурентоспроможність (українських товарів та послуг)*. Словотвірний тип девербативів, утворених способом нульової суфіксації з транспозитивним словотвірним значенням (СЗ) «місце дії», «результат дії», залишається досить продуктивним у медіатекстах про євроінтеграцію: *захист (прав), переговори*. Високої продуктивності набуває словотвірна модель **Vb + -н'н'-**, **Vb + -ен'н'-**, **Vb + -т'т'-**: *завдання, сприяння, впровадження, внесення, забезпечення, прагнення, досягнення, залучення (інвестицій), прийняття (нових законів), набуття (членства), відкриття (класстерів)*. Непроductивність девербативів ад'єктивного блоку на **-н-**, **-ен-** зумовлена стилістично. У зазначеному дискурсі деривайні засоби виконують текстоорієнтовану функцію.

Морфологічне моделювання стратифікації похідних та можливих трансформацій (змін) має певну формалізацію системо-та словотвірних ознак девербативів, відтворюваність похідних



відповідних морфологічних типів. Аналіз текстів зазначеного дискурсу сприяє встановити дериваційні засоби, з'ясувати актуальні питання морфологічної стратифікації та диференціації когнітивно-комунікативного простору сучасної української мови. Помітна тенденція національної маркованості девербативів, стратифікування та диференціювання віддієслівних похідних, номінативна та комунікативна значущість їх у текстах євроінтеграційного спрямування.

Таким чином, специфіка ЄІД вказує на зрушення локалізації лінгвосемантичного спрямування (звуження або розширення), темпоральність цього дискурсу характеризується часовою визначеністю – фазовий характер (початок, тривання, завершення) – у комунікативному середовищі; двоспрямованість – рефлексія, орієнтована на минуле, перспективи, наміри, спрямовані на майбутнє. Євроінтеграційний дискурс реалізує номінативне та функціонально-стилістичне навантаження девербативів.

Словотворення девербативів у євроінтеграційних текстах відображають тенденції демократизації та інтелектуалізації як чинники розвитку мови. Функціональне навантаження віддієслівних похідних у євроінтеграційному дискурсі пояснюється врахуванням суспільних потреб у номінації предметних дій, процесів, явищ із прагматичним спрямуванням та використанням у науковому та публіцистичному стилях. Перспектива подальших досліджень полягає в подальшому вивченні лексико-словотвірних інновацій української мови новітнього періоду, моделювання віддієслівних похідних, установлення тематичного репертуару та інтердискурсивного потенціалу.

ЛІТЕРАТУРА

Дір, І.Ю. (2022). Євроінтеграція України на сучасному етапі: постановка проблеми. *Часопис Київського університету права*. 2022. 2. 179–182. URL: <file:///UsersADMIN-E01673CCV/Downloads/93696-1745-1-10-20231023.pdf>

Карпіловська, Є.А., Кислюк, Л.П., Клименко, Н.Ф. (2024). Система та структура української мови у функціонально-стильовому вимірі: монографія /



відп. ред. Є.А. Карпіловська. Київ : Інститут української мови НАН України. 351.
[Електронне видання]. URL: https://iul-nasu.org.ua/wp-content/uploads/2024/02/MONOGRAFIYA_strukturalisty.pdf.

Кривенко, Г.Л. (2017). Проблема типологізації євроінтеграційного дискурсу у мовознавчих студіях. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*. 31. 3. 41–45.

Долгушева О. В.

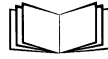
*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри германських мов, зарубіжної
літератури та методик їхнього навчання
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка (Кропивницький, Україна)*

ПОЕТИЧНЕ БАЧЕННЯ ЧАСУ І ПРОСТОРУ В ТВОРАХ ЕМІ ЛОУЕЛЛ

Дослідження художніх виявів часових і просторових координат літературних творів впродовж довгого часу залишається актуальним. У вимірах часу й простору розглядаються фізичний і внутрішній світи персонажів, авторське бачення естетичного освоєння дійсності й ціннісних орієнтирів людини, специфіка рецепції образності читачами твору художньої літератури тощо.

У літературознавчих студіях художній час окреслюється як такий, що співпадає чи не співпадає із часом об'єктивної дійсності; його плин може прискорюватися чи уповільнюватися; він може стискатися чи розтягуватися. Час може бути невизначеним, може вказувати на майбутнє або минуле, вилучати із глибин пам'яті спогади чи переносити людину в омріяне майбуття. Із художнім часом пов'язуються й сучасні інтерпретації літературних надбань класичного письменства, архетипних сюжетів й образів, які актуалізують, осучаснюють, онаціональніюють закладений у них зміст.

Художній простір так само не вирізняється чітко визначеними рамками. Він не окреслений суто фізичними проявами, адже літературний твір – це переважно про внутрішній світ персонажів. Він



зачіпає усілякі прояви людської свідомості, пам'яті, уяви. Як і часові, просторові виміри в художньому творі мають справу зі світом метафізичним, простором, що його визначає сама людина та її оточення тощо (Коркішко, 2010; Поліщук, 2018; Грановська, 2015, Олійник, 2010).

Творчість американських й британських поетів імажистського спрямування віддзеркалювала кардинальні зміни суспільних цінностей та ідеалів перших десятиліть XX століття. Зрушення сприяли тому, що у творах цих митців слова час і простір постають невпорядкованими та дещо хаотичними, а межі між реальністю і вигадкою, об'єктивним і суб'єктивним баченням світу, минулим і сьогоденням не піддаються чіткому окресленню.

Неоднозначне тлумачення художнього часу й простору вирізняє і творчий доробок Емі Лоуелл.

У поезії "Patterns" (укр. «шаблони», «малюнки», «моделі», «зразки») (Cambridge Online Dictionary, 2024) квітуча пора року маскує тлінну реальність, тому і читачеві, і самій ліричній героїні важко збагнути межі реальності та фантазії, минулого і теперішнього. У вірші змальована літня пора у своєму розквіті. Лоуелл ретельно добирає означальні конструкції аби підкреслити яскраву красу літа, що співзвучна із вродою дівчини (*bright blue squills, the patterned garden-paths, powdered hair and jewelled fan, pink and silver stain, high-heeled, ribboned shoes*). Проте саме літня краса принесла героїні сумну звістку про смерть коханого. Поетеса проводить контраст між часом війн і насилля та часом усталеного мирного життєвого простору. В спогадах і думках дівчина ніби мандрує в часі і міркує, як все могло б статися, якби не смерть. Письменниця вдається до повторів конструкцій умовного способу (*he would have been my husband; We would have broken the pattern ...*), що передають несправджені сподівання та втрачені мрії.

Сама назва поезії "Patterns" може тлумачитися як символ умовності, що перешкоджає гармонійному розвитку людини, суспільства та всього людства. Вони стримують реалізацію задумів і бажань людини. Позбавлена надії на щасливе життя у майбутньому через війну і загибель коханої людини, лірична героїня ставить риторичне питання, ніби звертаючись до бога "*Christ! What are patterns for?*" Та це питання адресовано людству, за яким взірцем створено світ, в якому є насилля.



У віршах Е.Лоуелл «Petals» («Пелюстки»), «A Blockhead» («Бевзень») та «In Darkness» («У темряві») перед читачами постає двовимірний художній простір, у якому співіснують справжнє життя і небуття, реальність і мрія.

Життя у вірші «Petals» уособлено потоком, котрий наповнюють люди щирими надіями, мріями, здобутками й сподіваннями – пелюстками життєвих орієнтирів, які поетеса метафорично називає «квітка серця» (*flower of our heart*): ...*Life is a stream / On which we strew / Petal by petal the flower of our heart*). Людська душа ж у часопросторі поетеси вічна, а власне час плинний і надто стрімкий. Після відходу у засвіти потік для людини перетворюється на невизначені шляхи небуття (*infinite ways*). Дихотомія життя/смерть у поезії Е. Лоуелл уособлена квіткою, яка асоціюється із людським тілом, що тлінне у часі, та квітковим ароматом (душею людини), що залишається на землі навіки: *And the stream as it flows / Sweeps them away, / Each one is gone / Ever beyond into infinite ways. / We alone stay / While years hurry on, / The flower fared forth, though its fragrance still stays*.

Суб'єктивність сприйняття плину життя ліричною героїнею Емі Лоуелл змалювала низкою невиразних однотипних днів (*shapeless days, unseparated atoms*). Саме з атомами автор асоціює дні, бо вони так само схожі один з одним і зміна днів залишається непомічною. Відтак, завданням людини є знайти в кожному дні щось особливе, виокремити його із суцільного потоку і прожити кожен день наповну, як останній: *Before me lies a mass of shapeless days, / Unseparated atoms, and I must / Sort them apart and live them (A Blockhead)*. Швидкоплинність часу Е.Лоуелл порівнює з блискавкою. Це змушує людину підлаштовувати мрії та сподівання під темп життя. Прагнучи чогось досягти, людина, як і лірична героїня, мусить бігти за часом, підганяти саму себе аби не загубити жодної миттєвості: *And I have known a glory of great suns, / When days flashed by, pulsing with joy and fire! / Drunk bubbled wine in goblets of desire, / And felt the whipped blood laughing as it runs! (A Blockhead)*.

Символічність заголовку поезії «In Darkness» розкривається через низку екзистенційних питань, пов'язаних із буттям у невизначеності (*years go by in sad uncertainty*), сумнівами щодо того чи сама людина, чи доля скеровує її життєвий шлях (*Leaving us doubting*



whose the conquering blows, / Are we or Fate the victors?). За таких умов час здатен розкрити людям усе потаємне, проте не всі матимуть змогу про це дізнатися (*Time which shows / All inner meanings will reveal, but we / Shall never know the upshot*). Двовимірність часу для поетеси це і двовимірність простору, у ньому співіснують мрії і реальність, де день уособлює, а ніч – мрію, потаємні бажання, що виходять назовні лише у темряві. Усі зусилля людини у боротьбі з часом і вічністю не мають сенсу, адже мрія залишається лише сном, який зникає у реальності, а життя поступово марніє, воно не чекає на людину, аби та відійшла від сну і збагнула сенс життя: *We strive to hold their grandeur, and essay / To be the thing we dream. Sudden we lack / The flash of insight, life grows drear and gray, / And hour follows hour, nerveless, slack (In Darkness).*

Отже, поетичне бачення часу і простору в творах Емі Лоуелл вирізняється дуалістичністю, сповненою дихотомією мрії та реальності, буття і небуття, часу фізичного і часу метафізичного, що актуалізується як на концептуальному, так і образному рівнях.

ЛІТЕРАТУРА

Грановська, О.Я. (2015). Міфологічне уявлення про час. Актуальні проблеми психології, 7(39), 450-459. Retrieved from:

http://nbuv.gov.ua/UJRN/appsu_h_2015_7_39_45

Коркішко, В.О. (2010). Часопростір як формотворча категорія художнього тексту. Актуальні проблеми слов'янської філології, XXIII (1), 388-395.

Олійник, О. (2010). Часопросторова проблематика у літературознавчих і фольклористичних дослідженнях. Міфологія і фольклор, 3-4 (7), 66-71.

Retrieved from: https://shron1.chtyvo.org.ua/Mifolohiia_i_folklor/2010_N3-4_7.pdf?PHPSESSID=m7e21ntpel1fa5ua3udfms83e83

Поліщук, О. (2018). Категорія художнього та історичного часу в альтернативно-історичних творах. Синопис: текст, контекст, медіа, 1(21), 8-16. Retrieved from: [https://doi.org/10.28925/2311-259x.2018\(1\).1.816](https://doi.org/10.28925/2311-259x.2018(1).1.816)

Cambridge Online Dictionary (2024). Retrieved from:

<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english-ukrainian/pattern>

Джерела фактичного матеріалу

Lowell, A. A Blockhead. Retrieved from:

<https://thedewdrop.org/2021/04/07/amy-lowell-a-blockhead/>



Lowell, A. In Darkness. Retrieved from:
<https://poets.org/poem/darkness-1>

Lowell, A. Patterns. Retrieved from:
<https://www.poetryfoundation.org/poems/42987/patterns>

Lowell, A. Petals. Retrieved from: <https://poets.org/poem/petals>

Дюкар К. В.

*кандидат філологічних наук,
доцент кафедри української мови
Харківського національного університету
імені В. Н. Каразіна
(Харків, Україна)*

НЕОГЕНЕЗ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ: ДО ПИТАННЯ ПРО НЕУСТАЛЕНІСТЬ ТЕРМІНОАПАРАТУ

Мова є своєрідним фільтром, крізь який на певному історичному проміжку сприймають світ її носії. Маклюєнівська взаємодія світового культурного простору, де комунікація здійснюється в модусі «глобального села», спричиняється до різнорівневих неогенних процесів у національних кодах. Ідеться, з одного боку, про «невпинний пошук носіями тих мовних засобів, котрі повною мірою, найбільш адекватно й вичерпно вможливають реалізацію онтологічних запитів на фіксування довколишньої реальності в усій її об'єктивній всеохопності та суб'єктивній оцінності» (Дюкар, 2023, с. 106). А з другого – про те, що інновації «відображають прагнення індивіда до точності та оригінальності. Прагматика нового слова кодує вихідний і унікальний намір мовця...» (І. Шахновська, Л. Загородна, 2022, с. 112). Зацікавленість із боку як вітчизняних (Г. Вокальчук, Є. Карпіловська, Л. Кислюк, Н. Клименко, Ж. Колоїз, Д. Мазурик, А. Нелюба, Н. Стратулат та ін.), так і зарубіжних дослідників (V. Adams, B. Beheral, M. T. Díaz Normigo, P. Mishra, D. L. Nedyba, S. K. Papierkowski, B. Villena та ін.) окремими аспектами феномена інноваційності в мові та мовленні свідчить про усталення автономного напрямку в



лінгвістиці – інноватики. Водночас неоднозначність, подекуди явна контраверсійність тлумачень деяких положень у вказаній сфері, а також природна специфіка самого об'єкта вивчення сприяють термінологічній неусталеності й дефініційній неоднозначності, що актуалізує потребу в інвентаризації з подальшою систематизацією базових понять. У зв'язку з тим мету своєї роботи вбачаємо в спробі описати загальнотеоретичну парадигму інноватики. Відповідно, об'єктом нашої уваги є наявні в сучасній лінгвістичній традиції теорії та підходи до визначення різнорівневих явищ *нео*, предметом – зміст і обсяг дефініцій.

Оскільки неогенез у мовленні не припиняється, постає закономірне питання: що саме і на якій підставі, а головне – як довго кваліфікувати щось новим, чи проводити ризику й де саме між новим та інноваційним? Наразі в лінгвістиці немає одностайності у визначенні змісту та обсягу таких понять, як *інновація*, *неологізм*, *новотвір*, *оказіоналізм*, *потенціалізм*. Зміст і обсяг указаних термінів науковці тлумачать по-різному. Скажімо, О. Стишов розуміє під неологізмами «слова, словосполучення, фразеологізми, окремі їхні значення, що з'явилися на певному етапі розвитку мови для позначення нових реалій і понять, периферійних номінацій, актуалізація яких зумовлена соціальними і територіальними чинниками функціонування літературної мови, а також okazіоналізми (індивідуально-авторські новації), використані одноразово в мовній практиці певного автора, видання, редакції чи в конкретному тексті; новизну цих номінацій ще усвідомлюють мовці; вони належать до пасивного шару лексики» (Styshov, 2022, с. 118). Із наших позицій замість терміна «неологізм» варто уживати ширше за обсягом поняття «інновація». За такого підходу okazіонально вивільнений афікс чи дефісований компресив, не потрапляючи в параметризаційне поле неологізму, послідовно вписується в термін «інновація». До слова, ситуативний характер появи нового артефакту в мовленні, на нашу думку, завжди є okazіональним, а отже справедливою видається думка Ж. Колоїз, котра свого часу констатувала, що «будь-яке нове явище, саме



внаслідок своєї новизни, є в той же час і okazіональне, випадкове, незвичне» (Колоїз, 2002, с. 81). Додамо, що можливість ситуативного продукування мовцем нового в комунікативному акті значною мірою спирається на наявний в його індивідуальному мовному досвіді корпус моделей і типів, які репрезентують рівень так званих потенціалізмів – схем, що за певних умов набувають вербального втілення в okazіональних одиницях, подальший статус яких (приміром, неологізм → узуалізм → нормативна одиниця) визначатиме винятково мовна практика. Закцентуємо на тому, що виокремлення в межах інновацій потенційних утворень наразі недоцільне через те, що можливість реалізації певних потенцій комунікативної системи не становить самодостатнього об'єкта аналізу, яким може бути винятково матеріалізований вербальний факт, а не віртуальна перспектива.

Прикметним видається той факт, що у фахових розвідках фіксуємо велику кількість термінів на позначення нових слів, з-поміж яких номінації з указівкою на особу комунікатора (*егологізм*); номінації з апеляцією до джерела появи (*контекстуальне утворення*); номінації, що акцентують на короткочасності існування (*ефемерна інновація*); номінації, що безпосередньо чи опосередковано відображають структуру, вигляд або склад (*ай-стопер-дериват*); номінації з маркером відповідності/невідповідності мовній нормі чи узуальному канону (*слово-беззаконник*); номінації, що містять указівку на суб'єктивний або емоційно-оцінний параметр (*креатема*); номінації, у яких виразно простежується зв'язок із інноваційними явищами (*неолексема*); номінації, що відбивають ситуацію, умови виникнення чи вживання (*слово ad hoc*) тощо. Усвідомлюючи відмінності «прогресу номінації» (Колоїз, 2002, с. 81) та та «...різний змістовий обсяг поданих термінів, а також наявність між ними відношень взаємозаміни чи підпорядкування» (Клименко, Карпіловська, Кислюк, 2008, с. 10), уживаємо поняття *інновація* як гіперонім із підпорядкованою йому низкою гіпонімів:



1) *неозапозичення* – адаптована до українського мовного коду, акустично та/чи графічно, іншомовна одиниця; 2) *неосемант* – зміна денотата за збереження звукової та графічної оболонки мовної одиниці; 3) *неолексема* – нова за формою та значенням одиниця; 4) *неофразема* – «власне фразеологічні інновації, для яких характерні новизна форми і значення, фразеологічні одиниці із новонабутою семантикою, модифіковані мовні форми та запозичення» (Вознюк, 2020, с. 460); 5) *неовербалізатор* – утілена в новій логічно-словесній формі інтенція мовця; 6) *неодериват/новотвір* – нова одиниця, що постає результатом акту словотворення, що здійснюється як за законами національної мови, так і всупереч останнім. Водночас визнаємо, що межа між згаданими різновидами інновацій є нечіткою внаслідок так званого «ореолу новизни».

Підбиваючи підсумок, зауважимо, що наша спроба розглянути питання неусталеності терміноапарату інноватики є одним із актуальних у сучасних воєнних мовах аспектів аналізу неогенезу сучасної української мови, що, не претендуючи на вичерпність викладених положень, безумовно, потребує подальшого студіювання. Різноманіття фіксованих сьогодні артефактів рівня *нео* пропонуємо позначати родовим терміном *інновація*, що видається ширшим за обсягом порівняно з традиційно усталеним *неологізм*. Указівку на структурну та/чи семантичну специфіку інновації вможливають вужчі за значенням дефініції *неозапозичення*, *неосемант*, *неолексема*, *неофразема*, *неовербалізатор*, *неодериват/новотвір*. Водночас кожен із цих різновидів, виникаючи як okazіональна реалізація потенцій мовного коду, сформованих індивідуальним вокабуляром і мовним досвідом мовця, набуває статусу інновації, подальший статус у мові якої визначить винятково мовно-мовленнєва суспільна практика.



ЛІТЕРАТУРА

Вознюк Ю. Неосемантизми в складі нових українських фразеологізмів. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Філологія*. 2020. Вип. 2 (44). С. 459–462.

Дюкар К. В. Відонімні неосубстантиви в українському медійному онлайн-просторі воєнного періоду: структурно-семантичний аспект. *Науковий вісник МГУ*. Вип. 59. Т. 1, 2023. С. 105–109.

Гриценко С. Мовні інновації російсько-української війни 2022. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. Вип. 32. Ч. 2. 2022. С. 9–13.

Колоїз Ж. В. До питання про диференціацію основних понять неології. *Вісник Запорізького державного університету: Філологічні науки*. № 3. 2002. С. 78–83.

Клименко Н. Ф., Карпіловська Є. А., Кислюк Л. П. Динамічні процеси в лексиконі сучасної української мови: монографія. Київ: Видавничий дім С. Бураго, 2008. 335 с.

Шахновська І. І., Загородна Л. Т. Українські та англійські оцінні неологізми, утворені на тлі політичних подій в Україні. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. № 57. 2022. С. 111–114.

Styshov O. *Neologisms of the Military Sphere in the Modern Ukrainian Language*. LOGOS, 113. (2022). P. 116–128.

Крижанівська О.І.

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри української філології

та журналістики,

Центральноукраїнський державний університет

імені Володимира Винниченка

(Кропивницький, Україна)

ПРО ОДИН АСПЕКТ СОЦІОЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Суспільні функції мови давно стали об'єктом вивчення теоретичного/загального мовознавства, а їхній вияв на рівні окремих мов склав предмет спеціальних наукових досліджень в галузі соціолінгвістики. Оскільки серцевинними поняттями цієї уже



окремої науки про мову є *мовна ситуація* та *мовна політика*, то для українських дослідників актуальними є кардинальні соціолінгвістичні питання: наскільки мовне законодавство відповідає потребам збереження української мови, розширенню сфер її функціонування і наскільки змінною є мовна ситуація в країні. Але вивчити ці проблеми можна тільки шляхом аналізу різних форм функціонування мови (усної й писемної), різних її виявів (літературної/територіально діалектної/сленгової тощо) і сфер побутування (побутове й професійне мовлення, офіційно-ділове й приватне міжособистісне), місця реалізації (публічне чи сімейне, корпоративне чи вуличне).

У цій роботі хочемо привернути увагу до особливостей мови вулиці на прикладі писемних її фіксацій, виявлених у м. Кропивницькому восени 2024 року. Тут спираємося на сучасні структурні класифікації текстів, у яких виокремлюється група текстів-примітивів, що мають жанри гасел, закликів, вивісок, рекламних текстів (Висоцька, 2014, с.60). Нагадаємо, що на законодавчому рівні врегульовано створення й використання такого типу текстів Законом України «Про рекламу», «Про благоустрій населених пунктів», а місцеві органи влади виписали регіональні вимоги до їхнього впровадження. Наприклад, у Кропивницькому 18 грудня 2019 року міською радою було прийнято Рішення про затвердження «Правил благоустрою території міста Кропивницького», де серед господарських санітарно-економічних приписів знаходимо й вимоги до оформлення тих чи тих текстів вулиці. Важливо, що п. 2.10 зобов'язує розміщувати елементи зовнішньої реклами, інформаційну та агітаційну інформацію у встановленому законом порядку. Спробуємо проаналізувати, як цього вдається дотримуватися.

У п. 2.9 чітко прописано адресні вимоги, які, з одного боку, є навігаційними для працівників багатьох служб (пошта, медицина, міські газово-, електронагляди тощо) і жителів досить великого міста, в якому не можна знати все і де воно знаходиться. З іншого



боку, для гостей міста, туристів, а зараз і для ВПО – це дороговказ до потрібних культурних, історичних об'єктів, служб тощо. Правила вимагають, щоб на фасадах будівель встановлювались покажчики назви вулиці, номер будинку; в кожному під'їзді при вході мають бути покажчики номерів квартир; на дверях квартири обов'язковий номер помешкання.

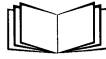
Сьогодні дотримання цих правил має особливе значення, адже впродовж останніх років більшість вулиць зазнали перейменування (деякі – кілька разів), а тому навіть жителі міста не завжди орієнтуються, де і яка вулиця. На жаль, далеко не скрізь таблички назв вулиць поміняно: поряд з новими залишаються старі; інколи – тільки доперейменовальні назви. До прикладу, маємо такі написи



на вулиці, яка
носить ім'я
Володимира
Панченка:

Як бачимо,
таблички
виготовлені
різної форми,
мають різні
надписи –
словесно-

циферні і цілі мультимодальні тексти. Можемо говорити про індустрію виготовлення написів. Так, наприклад, у Кропивницькому підприємство РВК «Артлайт» має свою філософію виготовлення текстів такого типу: «Адресні таблички на будинках не повинні бути шаблонними та однаковими. Вони націлені привертати увагу до будівлі, легко зчитуватись та швидко запам'ятовуватись. Ми виготовимо таблички з назвою вулиці у вашому корпоративному стилі. Вони стануть елементом зовнішньої реклами».



Нумерація будинків віддзеркалена на всіх будинках різними способами, а от під'їзди далеко не завжди пронумеровані, а вказівки на квартири, розташовані в них, є лише в невеликій частині будівель. Це створює елемент недоінформованості, що спричинює певні незручності для того, хто шукає конкретне помешкання (наприклад, лікарі швидкої допомоги).

У Кропивницькому в центральній частині міста є спеціальні вказівники до історично значимих об'єктів, на яких вказується назва пам'ятки та відстань до неї. Це зручно для подорожувальників, які хочуть якомога більше побачити, не витрачаючи багато часу на пошуки. Виготовлені вони в одному стилі, розміщені на спеціальних стовпчиках на перехрестях доріг. От тільки автор мультимодального тексту використав як символ – графічне зображення фортеці Св. Єлизавети, який зараз прочитується як імперський.



Міським
службам
варто було б
організувати
зміну цих
вказівників.

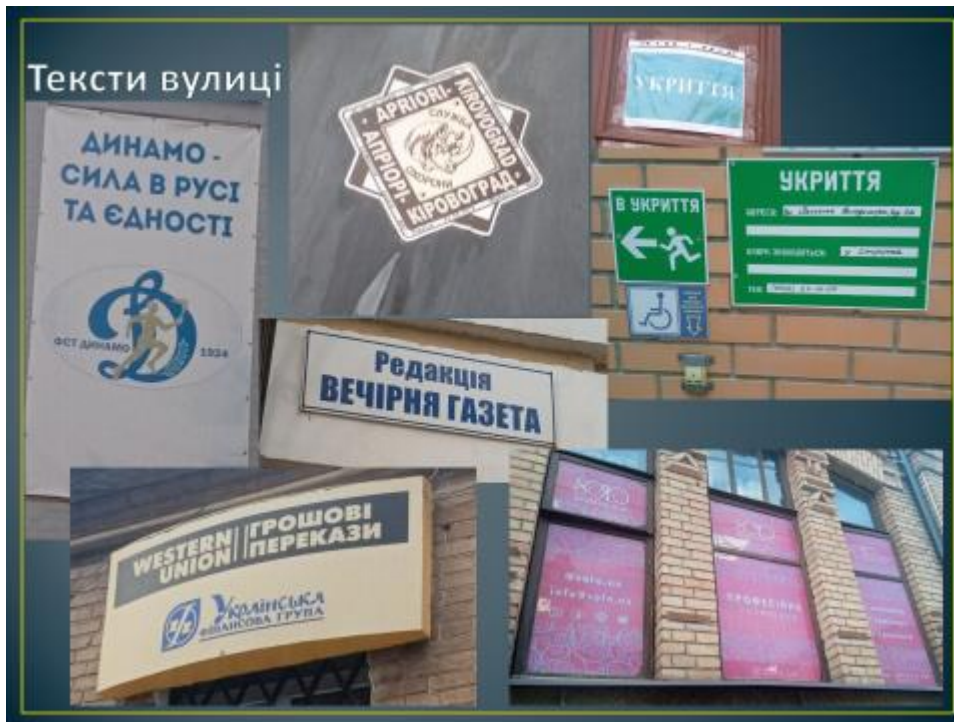
Приємно
відзначити,
що на
багатьох
будівлях

історичної частини міста встановлено таблички про те, що це історична пам'ятка, з вказівкою на її хронологію та первісне призначення:

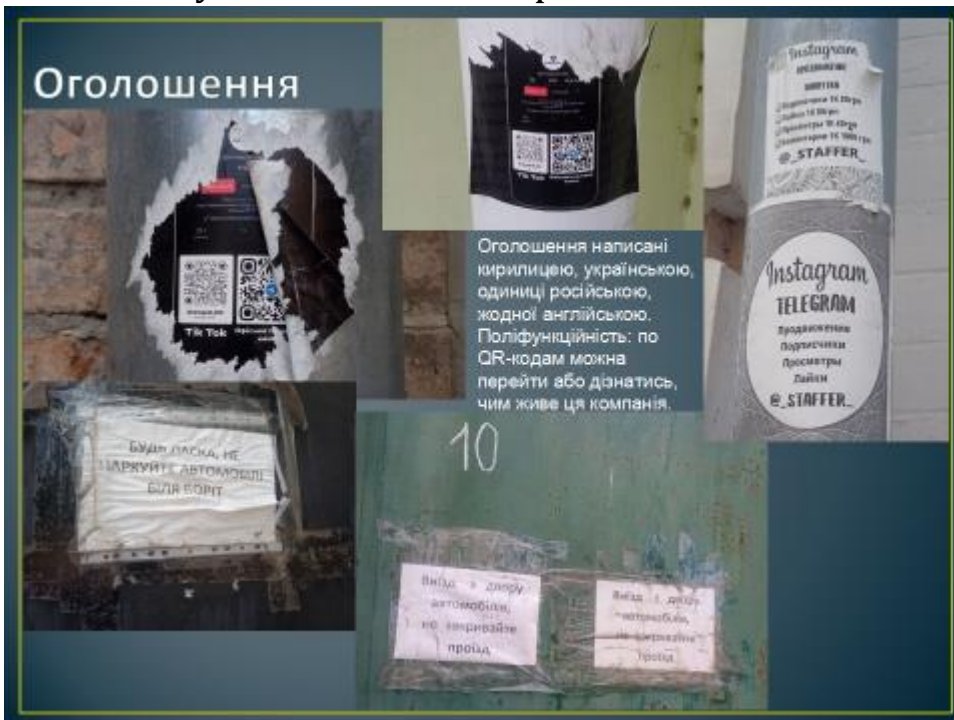


Усі офісні вивіски зроблено державною мовою. Практично на всіх є графіки роботи, на багатьох – підписані кнопки виклику для людей з особливими потребами. Наше місто набуває рис доступного простору для всіх жителів.

Але сьогодні невід'ємною частиною безпечного проживання є наявність укриттів, сховищ, про розташування яких донедавна містяни не знали. Тому важливою є вулична інформація про те, де такі приміщення є найближче. На жаль, ми натрапили лише на одиничні позначки «Укриття» чи «Найближче укриття розташоване». Наприклад, на вул. Полтавській воно одне, на вул. Євгена Маланюка – тільки на приміщенні швейної фабрики, де укриття й розташоване. А вже інформації про те, до кого звертатися в разі того, як укриття замкнене, немає ніде. Лише на вул. Володимира Панченка ми натрапили на текст, що відповідає вимогам до повідомлень такого типу:



Зовсім не пристосовані наші вулиці до розміщення приватних оголошень. І необхідність упорядкування їх розміщення сьогодні є актуальною, оскільки оголошення клеять на будинках і парканах, на деревах і стовпах, на дверях і водостоках. Це перетворює локації на текстові сміттєзвалища. І це тоді, коли в Правилах благоустрою міста пунктом 3.5 забороняється наклеювати оголошення,



інформаційні та агітаційні плакати, рекламу, листівки на будинках, парканах, опорах та деревах, а також робити на них написи й малюнки.



Питання мововпорядкування міського лінійного простору повинне актуалізуватися і в засобах масової інформації (таке помічено в ЗМІ багатьох регіонів), і на громадських слуханнях різних рівнів, і на наукових зібраннях. Тільки спільними стараннями науковців, журналістів, представників місцевої влади, господарських служб місто стане інформативно достатнім.

ЛІТЕРАТУРА

Висоцька, Наталя (2014). *Проблема класифікації текстів у мовознавстві*. Наукові записки ТНПУ. Серія: Мовознавство. Вип. II (24). 2014. С.57-61. http://www.kr-rada.gov.ua/uploads/documents/26392-rish_3054_18-12-2019.pdf.

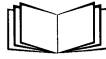
Нестеренко Т. А.

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

КАТЕГОРІЯ ІСТОТ/ НЕІСТОТ У СИНХРОНІЇ ТА ДІАХРОНІЇ

Усі реалізації, прояви, особливості побутування певної мови стають зрозумілими, якщо розглянути особливості їхнього виникнення й існування в часі і просторі. Історичний аналіз мовних одиниць різних рівнів дає змогу, по-перше, висвітлити процеси, що зумовили окремішній характер мови; по-друге, краще пізнати, зрозуміти й усвідомлено використовувати її.

Самобутні риси наскрізь пронизують морфологічну систему української мови, отримуючи вияв у всіх без винятку лексико-граматичних класах слів, зокрема на рівні їхніх категорій і системи



словозміни, та визначаючи особливості функціонування службових слів. Однією з найважливіших слов'янських інновацій є категорія персональності/імперсональності, або категорія особи іменника, відповідно до якої розрізнялися і протиставлялися назви осіб чоловічої статі і всі інші назви істот, речей, явищ, абстрактних понять. У подальшому розвитку слов'янських мов вона переродилася в лексико-граматичну категорію істот/неістот, яку успадкувала українська мова.

Сучасні українські граматики неоднаково визначають статус цієї категорії. Наприклад, автори підручника «Сучасна українська літературна мова» за ред. А. П. Грищенка (2002) на ґрунті взаємозв'язку між семантичними і граматичними ознаками виділяють лексико-семантичні розряди іменників, до складу яких зараховують живі і неживі іменники (назви істот і неістот) (Грищенко А. П. (Ред.), 2002, с. 320). І. Вихованець у «Теоретичній морфології української мови» (2004) кваліфікує категорію істот/неістот як морфологічну категорію некорелятивного типу (Вихованець, 2004, с. 53).

Дослідники наголошують на тісному взаємозв'язку категорії істот/неістот з граматичним родом (Горпинич, 2004, с. 52; Нестеренко, 2017, с. 704). В. Горпинич міркує так: «Нині утверджується думка, що передісторія категорії роду пов'язана з перетворенням семантико-синтаксичного типу індоєвропейської мови на номінативний... На стадії активної структури індоєвропейській мові була притаманна двочленна система активних/неактивних імен, яка через ознаку істоти/неістоти трансформувалася в родову» (Горпинич, 2004, с. 52).

Навіть дослідники, які не надають ознаці істот/неістот статусу граматичної категорії, визнають, що на противагу іншим лексико-граматичним розрядам, цей розряд іменників не позбавлений формальних морфологічних виявів: «Грамматична диференціація розрізнення іменників – назв істот і неістот проходить по лінії категорії роду й відмінка. Суть її зводиться до таких показників (Грищенко А. П. (Ред.), 2002, с. 330): 1) іменникам – назвам істот



чоловічого роду (крім тих, які мають закінчення -а, -я, властивий збіг форм родового і знахідного відмінків однини, тоді назви неістот характеризуються тотожністю форм називного і знахідного відмінків (*поглянути на хлопця, супроводжувати друга, але поглянути на стіл, супроводжувати вантаж*); 2) іменники – назви істот жіночого і середнього роду та чоловічого роду із флексією -а, -я не відрізняються закінченнями від назв неістот; 3) у множині назвам неістот усіх родів властива омонімія форм родового і знахідного відмінків. Отже, на сучасному зрізі української мови маємо вияви морфологізації розряду істоти/неістоти.

Діахронічний аналіз доводить: уже в праслов'янських діалектах диференціювалися називний відмінок (відмінок суб'єкта дії) і знахідний відмінок (відмінок прямого додатка), що є принципово важливим за вільного порядку слів, коли форма слова, а не його позиція в реченні визначає функцію. Але після низки фонетичних змін кінця слова, що відбулися в праслов'янський період, форми окремих відмінків збіглися, серед них називний і знахідний. Формальний збіг називного і знахідного відмінків ускладнював розуміння тексту. У підсумку на слов'янському ґрунті флексія родового відмінка була перенесена на форму знахідного, що зумовило розрізнення форм відмінків суб'єкта (називного) і об'єкта знахідного). Звідси випливає, що категорія істоти/неістоти виникла як синтаксична необхідність диференціювати об'єкт дії і суб'єкт дії, оскільки ці форми збіглися в іменниках чоловічого роду після того, як унаслідок закону відкритого складу вони втратили консонантні фінали.

За походженням форми знахідний–називний є більш давніми утвореннями. Використання знахідний–родовий у пам'ятках давньоукраїнської мови було непослідовним. А. Мейє дійшов висновку, що знахідний–родовий використовується тільки тоді, коли йдеться про означену ситуацію і означену особу. Якщо ж контекст характеризується значенням неозначеності, використовується знахідний–називний. Ранні слов'янські пам'ятки відображають виключно категорію особи імен чоловічого роду,



початковий етап розвитку категорії істоти. Уже в пам'ятках XI ст. фіксують форми родового відмінка на позначення особи-об'єкта: *чьти отца сво~го* (Остр. єв.). Назви тварин завжди вживалися у формі знахідний–називний. З усіх індоєвропейських мов категорія істоти/неістоти відома лише слов'янським, а із східнослов'янських в українській має найбільш системне поширення, охоплюючи чоловічий і жіночий роди, однину і множину.

Категорію істот у сучасній українській мові становлять назви людей і тварин (*генерал, активіст, птаха, змія, риба*), а також різноманітні міфологічні та демонологічні назви (*Мавка, Водяник, Ярило, Геракл, Веста*). Неістотами є неживі предмети (*стіл, яблуко, рушниця, будинок*), явища, абстрактні поняття (*кохання, сила, мислення, здібності*), назви рослин (*терен, дуб, трава, мох*).

Для віднесення іменників до істот чи неістот самих лише семантичних ознак недостатньо, потрібна наявність певних граматичних, парадигматичних ознак. Так, у знахідному відмінку іменники чоловічого роду, що вживаються на позначення істот, мають форму родового відмінка (знахідний–родовий), назви неістот – називного (знахідний–називний): *побачила подругу – побачила світ, знаю людину – знаю матеріал*. Спочатку форми знахідний–родовий поширилися на іменники **-*Ї-ОСНОВ**, а з XIII–XIV ст. – на іменники інших типів відмінювання. Цим можна пояснити факт, що іменники жіночого та середнього роду диференціацію форм знахідного відмінка мають лише в множині: *запросили учасниць, годували кошенят, побудували хати, порозмальовували вікна*.

В іменниках, що позначають тварин, ще навіть у XVII ст. форми знахідний–родовий у множині були рідкісним явищем, тому в сучасній українській мові вони можуть мати обидві форми знахідного відмінка: *тримаю коней, курчат, овець* – у зах.-укр. діалектах *тримаю коні, курчата, вівці*. Ця ознака за аналогією поширюється також на деякі іменники зі значенням предметів: *тримаю ніж (ножа), спиляв дуб (дуба), проїхати міст (моста)* та іменників, які з погляду біології є живими організмами, а до неістот віднесені умовно: *досліджують мікроби (мікробів), бактерії*



(*бактерій*). Слід зазначити, що в цьому разі вживання форми знахідний– називний є більш поширеним, а такий паралелізм є характерним лише для української мови. О. Царук зазначає що, «вживання в знахідному відмінку множини форм, які збігаються з називним відмінком, вважається характерною ознакою відмінювання окремих українських (зрідка білоруських) іменників, що протиставляє їх російським формам» (Царук, 1998, с. 260).

Менш виразно категорія істот/неістот виявляється через інші граматичні ознаки. Зокрема, у родовому відмінку однини іменники II відміни, які є назвами істот вживаються тільки з флексією -а (-я): *батька, звіра, воротаря, доглядача*, тоді як назви неістот такої послідовності не виявляють. Можливо, приналежністю до істот пояснюється вживання флексії -а в іменниках *сина, вола*, що виникла внаслідок зовнішньої аналогії до іменників на -*ǫ і витіснила флексію -у, яка при цьому збереглася в інших іменниках колишньої -*ǫ-основи (*меду, верху, дому*). Окрім того, іменники II відміни назви істот, більш послідовно, ніж неістоти, уживаються з флексією -ові, -еві в давальному відмінку: *батьку – батькові, Василю – Василеві*, хоча можливо *підручнику – підручникові, дню – дневі*.

Отже, категорія істот/неістот іменників є класифікаційною морфологічною категорією, зміст якої становить протиставлення двох грамем – істоти і неістоти. Категорія істот/неістот виявляє тісний зв'язок з родом і відмінком. Її морфологічними маркерами є флексії знахідного відмінка, почасти синтаксичні засоби. Діахронічний аналіз свідчить, що початки категорії істот/неістот сягають діалектів праслов'янської мови. Саме в той період диференціювалися називний відмінок (відмінок суб'єкта дії) і знахідний відмінок (відмінок прямого додатка), що було принципово важливим за вільного порядку слів, коли форма слова, а не його позиція в реченні стають виразниками функції. З-поміж інших слов'янських українська мова засвідчує найбільш системне поширення категорії істот/неістот, які охоплюють чоловічий і жіночий роди, однину і множину.



ЛІТЕРАТУРА

Вихованець, І. Р. (2004). *Теоретична морфологія української мови*. Пульсари.

Горпинич, В. О. (2004). *Морфологія української мови*. ВЦ «Академія».

Грищенко, А. П. (Ред.), Мацько, Л. І., Плющ, М. Я. та ін. (2002). *Сучасна українська літературна мова* (3-тє вид., допов.). Вища школа.

Нестеренко, Т. А. (2017). Категорія роду українського іменника: деякі самобутні риси й тенденції розвитку. *Наукові записки*. Серія: Філологічні науки. Випуск 154. 701–705.

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

Терсіна І. З.

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри іноземних мов

Навчально-наукового інституту міжнародних відносин

Київського національного університету

імені Тараса Шевченка

(Київ, Україна)

СЛОВОСПОЛУКИ ЯК МАРКЕРИ ІНТЕРТЕКСТУ СУЧАСНОГО ФЕНТЕЗІ

З появою сучасних літературних художніх творів відкриваються нові перспективи для вивчення мовних одиниць, що є частиною авторських стилістичних художніх засобів. Сполученість слів входить до складу чинників, які формують ідіостиль письменника, розкривають сутність явищ, дій, предметів зображеного авторського світу. Як зазначає В. А. Кухаренко, «для стилістики художнього мовлення важливо вловити в загальному індивідуальне, зрозуміти роль та специфіку кожного, визначити



способи їх реалізації» (Кухаренко, 2004, с. 8). Прикметним є те, що поява нових словосполук відбувається за рахунок використання внутрішніх ресурсів мови, тому дослідження цих одиниць на сьогодні сприяє вивченню сучасного стану і динаміки мови. Цілком закономірним є спроби дослідження новотворів циклу сучасних романів Дж. К. Ролінг про Гаррі Поттера, де в літературному творі в утворенні семантичної та контекстуальної композиції художнього тексту поряд з іншими стилістичними засобами важливу роль виконують ад'єктивні словосполучення, словосполуки з прикметником.

Проблема сполученості слів, а саме, словосполук з прикметниками, вжитих в романах Дж. К. Ролінг окремо ще не досліджувалась. Аналіз сполученості слів у фентезійному циклі романів Дж. К. Ролінг сприятиме поглибленому вивченню особливостей авторського ідіостилу.

Мета статті – дослідити особливості прикметникових словосполучень, словосполук з ядром-прикметником як засобу творення інтертексту популярних фентезійних романів про Гаррі Поттера, що поглиблює відомості про ідіостиль та авторську художню концепцію письменниці.

Суть дослідженого явища простежено на фактологічному матеріалі, загальний масив якого становить 5 975 мовних одиниць, сполучень з прикметником, створений шляхом суцільної вибірки з художніх текстів семи романів поттеріани, які були опубліковані видавництвом Блумсбері в Лондоні з 1997 по 2007 роки загальною кількістю 3 306 сторінок. Під час дослідження застосовувались селективний, структурний, компонентний та описовий методи аналізу.

Вивчення статистики переважаючих у романістиці Дж. Ролінг вільних ад'єктивних словосполучень, їх структурно-семантичних особливостей, функціонування в реченні та виведення відповідних моделей дає можливість вийти у дослідженні на проблеми авторського стилю, мовно-стильових особливостей поттеріани. Як вважає Л. Бублейник «перспективним є з'ясування стилетвірної ролі



словосполучень у певному художньо-літературному макротексті, розгляд їх як носіїв авторських інтенцій, як необхідного складника твореної ним художньої реальності» (*Бублейник, 2000*). У словесній картині художнього твору словосполучення, у структурі яких актуалізуються три компоненти: оцінний, емоційний, образний і в яких реалізуються індивідуально-авторські інтенції, можна розглядати як маркери ідіостилу письменниці.

Індивідуальний стиль письменника – це своєрідність мови, індивідуальне поєднання різних мовних засобів, прийомів, ідіостиль досягається через трансформацію автором загальноживаних мовних елементів, а саме їх відбір, осмислення та комбінацію. Дослідник Л. Єфімов індивідуальний стиль авторів виокремлює як окремий вид художньої (кодуючої) стилістики (*Єфімов, 2011, с. 5*).

Наявні в нас дані дають можливість узагальнити спостереження над художньою мовою авторки, відповісти на питання: яку стилетвірну роль виконують словосполуки з прикметниками у творах?

Ідіостиль Дж. Ролінг характеризується певною компілятивністю, що передбачає запозичення готових сюжетних конструкцій або окремих образів чи деталей. Романи про Гаррі Поттера насичені алюзіями, ремінісценціями, прямими чи другорядними посиланнями до попередніх текстів грецької міфології (*Barton, 20220*), скандинавської казки. Як відомо, така властивість тексту (перебувати у зв'язках з іншими реаліями культури) називається інтертекстуальністю. Майстерність митця проявляється у відборі і адаптації запозичень, що підтвердила Дж. Ролінг.

Письменниця широко використовує ад'єктивні словосполучення як засіб творення образів інтертекстуального порядку. Вона звертається до численних запозичених джерел: англійської літературної традиції пригодницького роману і казки, міфології, фантастики і шкільної повісті.

Яскравим прикладом є фразеологічні одиниці різні за своїм походженням, які письменниця запозичує з: художніх творів: *as bad*



as his word; розмовної мови: good as new; Be quiet; фольклору: white as a ghost; прислів'їв: We are as strong as we are united, as weak as we are divided.

Є одиничні приклади трансформованих алюзій: шекспіризм ("Twelfth Night") – *as good as one's word=true to one's promise/вірний своєму слову* переходить у Дж.Ролінг на *as bad as his word* із тим самим значенням.

Образ сироти Гаррі, тема самотності - традиційний англійський мотив «no mother» або «Lost Prince» стають символічними для ідейного змісту циклу романів. Це, так би мовити, сучасний еквівалент Діккенсового сироти. У цьому плані вживаються прикметникові словосполучення семантичного класу «відчуженість, самотність». Наприклад: *So Harry had had no word from any of his wizarding friends for five long weeks, and this summer was turning out to be almost **as bad as the last one**. The atmosphere inside number four Privet Drive **was extremely tense**.*

Чіткий поділ героїв на позитивних і негативних: добрі і злі маги; добрі і злі вчителі – це «діккенський раціоналізм». Для зображення цих образів, їх внутрішнього світу письменниця найчастіше використовує оціночні парні прикметникові словосполучення позитивної чи негативної оцінки в атрибутивній функції, що надає стилю експресивності. Наприклад: *Dumbledore continued: He was a **good and loyal** friend, a hard worker, he valued fair play.*

З англійського романтизму письменниця запозичила ідею «дитина і родовід», що викликає неабиякий інтерес читача до родового дерева, до походження головного героя, тим самим надає таємничості ідейного змісту романів і змушує читача пробудити їх фантазію. Особливо це відчутно при описах батьків Гаррі. Наприклад: *Potters **were as unDursleyish** as it was possible to be.*

Символічним є казкове місце – школа Гогвортс – не декорація, а самодостатній образ. *You might belong in Hufflepuff, Where they are **just and loyal**, Those patient Hufflepuffs **are true and unafraid***



of toil. Дитяча захопленість Гаррі стає компонентом самого опису цього образу.

Герой, принижений своїми родичами - традиційна ідея казки (Ugly Duckling, Cinderella). Фізичні, моральні і психологічні дефекти Дурслів явно перебільшені для комічного ефекту. Ад'єктивні словосполучення сатирично змальовують гордість Дурслів, що вони «звичайні», і Гаррі вони не прощають проявів індивідуальності, тим паче таланту чарівника. Наприклад: *For years, Aunt Petunia and Uncle Vernon had hoped that if they kept Harry as downtrodden as possible, they would be able to squash the magic out of him. The imminent arrival at their house of an assortment of wizards was making the Dursleys upright and irritable.*

Через всі романи Дж. Ролінг наскрізно проходить ідея героїзму, що наближує їх до казки. Прикметникові словосполучення, що характеризують Гаррі як справжнього героя – це яскраві, образні штрихи, надивовижу переконливі і настроєві. Герой робить виклик долі, проходить через випробування – і це допомагає йому самоутвердитися. *Harry Potter is valiant and bold!; He felt more confident about this task than either of the others; He felt braver.*

Встановлено, що ідіюстиль Дж. Ролінг характеризується компілятивністю, що передбачає запозичення готових сюжетних конструкцій або окремих образів чи деталей. Фентезійний цикл романів про Гаррі Поттера насичений алюзіями, ремінісценціями, прямими чи другорядними посиланнями до попередніх художніх текстів. Вивчення інтертекстуальних характеристик ад'єктивних словосполучень дозволило виокремити такі пласти запозичених джерел: казки, грецької та скандинавської міфологій, фольклору, художніх творів, шекспіризмів, розмовної мови, шкільної повісті, пригодницького роману. Утворені художні засоби інтертекстуальності за допомогою ідіолектних особливостей прикметникових словосполучень – є елементами індивідуальної



майстерності письменниці, що власне і виділяє її поміж творчості інших сучасних письменників фентезі.

ЛІТЕРАТУРА

Бублейник, Л. В. (2000). *Особливості художнього мовлення: навчальний посібник*. Луцьк : Вежа.

Єфімов Л. П., Ясінецька О. А. (2011) *Стилістика англійської мови і дискурсивний аналіз. Навчально-методичний посібник*. Вінниця: НОВА КНИГА.

Кухаренко В. А. (2004) *Інтерпретація тексту. Навчальний посібник*. Вінниця: НОВА КНИГА.

Barton K. S. (2022) Greek Mythology in the Harry Potter World. URL : <https://ksbarton.com/greek-mythology-in-the-harry-potter-world/>

Райбедюк Г. Б.

*кандидат філологічних наук, професор,
професор кафедри української мови і літератури
Ізмаїльський державний гуманітарний університет
(Ізмаїл, Україна)*

ІНТЕРМЕДІАЛЬНА МАТРИЦЯ ПРИДУНАЙСЬКОГО ТЕКСТУ

Українське Придунав'я є унікальним культурно-мистецьким ландшафтом і в художньому часопросторі репрезентує вельми цікавий літературний феномен. У його розмаїтій панорамі помітно вияскравлюється ліричне гроно талановитих поетів, доробок яких відчутно розширює уявлення про їхній статус авторів регіонального рівня. В цьому ряду такі чільні творчі постаті: Михайло Василюк, Валерій Виходцев, Таміла Кібкало, Галина Лиса, Володимир Рева, Володимир Сімейко. З'явившись на літературному віднокрюзі останніми десятиріччями минулого століття, їхня творчість стала знаковою візитівкою культури придунайського краю в загальнонаціональному контексті.

Попри індивідуальну мистецьку іманентність кожного з означеного кола поетів, їх об'єднують чинники і біографічного, й



творчого характеру, що дає підстави означувати цей художній дискурс як «придунайський текст». Його синергію не останньою чергою сформували літературно-мистецькі кореляції, скеровані на максимальне досягнення синергетичного ефекту, який «з повним правом можна назвати художнім ефектом» (Клочек, 2020, с. 7). Маємо, вочевидь, яскравий приклад міжмистецьких контактів у межах індивідуального художнього світу кожного з поетів, що спонукає до його інтерпретації в парадигмі інтермедіальності. Її методологічні принципи дозволяють достеменно «виявити смислові глибини тексту, віднайти приховані в інтрахудожніх дискурсах відтінки значень» (Просалова, 2015, с. 27).

Органічним компонентом інтермедіальної матриці придунайського тексту є «матеріалізована музика» (Маланюк, 1997, с. 77). Музичне звучання ліричних творів увиразнює сприйняття й потрактування сутності зображеного та вираженого авторами, конкретизує його художній задум, оскільки музика, як відомо, спроможна емоційно підсилювати рефлексію й проникати в глибини тексту, передавати його смислову, естетичну та духовну енергетику, щоразу викликати, за словами І. Франка, «такі ефекти, яких не може викликати говорене слово» (Франко, 1981, т. 31, с. 90). Інтермедіальний код придунайського тексту рясно маркують частотні лексеми «музика» та «мелодія»: «ранкова музика трави» (В. Виходцев); «музика шуміла, наче гай» (Г. Лиса); «мелодія брів і дівоча погорда» (М. Васильюк); «в натхненному танку, у ритмі мелодійнім» (В. Сімейко); «Я дихаю мелодією слова» (В. Рева); «Весна мелодію веселу виграє» (Т. Кібкало). Попри різні ідейно-естетичні функції у тексті, в кожному разі «“музичний супровід” стає для митця додатковим засобом тих чи інших вражень» (Фока, 2012, с. 40).

Позірне декларування прихильності до іномистецьких засобів забезпечується самими авторами, про що свідчить доволі розлогий заголовковий комплекс їхніх творів, означений назвами жанрів та понять, термінологічно запозичених зі сфери музики, почасти й хореографії. При цьому спостерігаємо й використання ресурсів



народнопісенної поетики: «Бандурі», «Кобзарі», «Ізмаїльський вальс» Михайла Василюка; «Скрипка», «Бандура», «Музика теслі» Валерія Виходцева; «Грає ранок на трембіті», «Послухайте пісню», «Коляда» Таміли Кібкало; «Вальс», «Пісня про Татарбунари», «Величальна виноградарям» Галини Лисої; «Гімн Ізмаїлу», «Сонет кобзарю», «Пісня Івана Жупана» Володимира Реви; «Ріку Дунай із дном співучим», «Вигравай же, сопілкар», «В натхненному танку» Володимира Сімейка. Істотно, що музичні компоненти уведені й до назв збірок: «Дзвони вічного добра», «Музика серця» Валерія Виходцева; «Серце на долоні бандури» Михайла Василюка, «На Дунаї хвиля грає» Таміли Кібкало.

Інтермедіальний рівень придунайського тексту в багатьох випадках, як видно з наведених прикладів, супроводжується регіональними маркерами. Кожен із авторів активно уводить до сюжетики своїх віршів релікти місцевого колориту як сутнісного засобу власного творчого самовираження. В цьому плані їхня лірика вирізняється частотністю топонімів, що регламентують номенклатурні назви географічних локусів краю.

Образна конкретика співвіднесених із музичним мистецтвом назв творів придунайських поетів оприявнює закладені у підтекстовій сфері додаткові можливості розширення асоціативного простору тексту, його впливу на реципієнта, викликаючи в читацькій уяві первісні контури «внутрішньої форми» (за О. Потебнею), а з ними – ефект «попередньої емоції» (за Р. Інгарденом). Частотні іменні «музичні» титули як «матеріальні» індикатори інтермедіального поля лірики означеного кола поетів употужнюють її виражальні можливості, зміцнюють естетичний потенціал, зумовлюють сугестивну невимушеність, а відтак і комунікативні спромоги тексту. М. Ільницький з цього приводу зауважує, що з «музичної» назви художнього твору починається саме той «момент синтезу», котрий стимулює «прагнення автора вийти за межі своєї мови» (Ільницький, 2015, с. 215).



«Надбудовну» естетизуючу роль у придунайському тексті відіграє уведена до синестезійної тропіки музична лексика, що в загальній картині світу кожного з авторів є важливим моделюючим компонентом. Залучаючи музичну термінологію та символіку, поети проєктують їх на семантику й семіотику вербального тексту, завдяки чому створюється його подвійне кодування. У такий спосіб музична стихія тексту стає свого роду як «його звуковою моделлю, так і моделлю всіх додаткових значень слів, з яких твір складається; обидві ці моделі – звукова й асоціативна – існують неподільно як одне ціле» (Еліот, 2001, с. 101). Наділені глибокою символічністю й введені до найрізноманітніших контекстів, музичні компоненти формують інтермедіальну матрицю тексту розмаїтою синестезійною тропікою: «хвиля дунайська грає» (М. Василюк); «красу усім дітям у пісні несучи» (Т. Кібкало); «грає вітер колискову пісню» (В. Виходцев); «зорі падали уранці / на клавіші моїх пісень» (В. Рева), «Дунайські співанки люблю найрідніші» (В. Сімейко).

Названу якість демонструє і активне залучення до синестезійних метафоричних структур лексики на позначення назв музичних інструментів, що виходить далеко поза межі формального омузичнення тексту й викликає в реципієнта додаткові враження та асоціації: «Ніжне серце своє покладу на долоню бандури» (Василюк, 2005, с. 10); «Тиса витрембітує акорди» (Виходцев, 2019, с. 26); «Звуки ніжні, чарівні / В душу скрипка заронила» (Райбедюк, 2020, с. 133); «Змовкла пісня, змовкла кобза» (Райбедюк, 2020, с. 56); «Заполонився світ піснями, одна бандура лиш мовчить» (Райбедюк, 2020, с. 113).

Плідно репрезентована придунайськими митцями синестезійна тропіка сигналізує про ідейно-сміслові та емоційно-експресивні виміри тексту, сприяє вираженню інтимних почуттів, надає особливої колоритності настроєвим пейзажам. Тонке відчуття багатогранності світу й особистих переживань передаються також метафоричними образами, структурованими назвами частин музичних інструментів. В цьому плані емоційно й семантично маркованим є слово «струна» та його інваріанти, що



найчастіше зустрічаються в поезії М. Василюка – професійного бандуриста: «віщі струни дзвінки», «острунені бандури», «струни – срібнії думи», «струни дівочого стану», «торкну струну легенькою рукою», «лебедокрило струнами знялась» і под.

Музичні компоненти зміцнюють пасіонарний пафос багатьох віршів: «І воскресає у піснях / Народ-козак і Україна» (Василюк, 2005, с. 22); «В море пісню солов'їну / Зносить вічна течія... / Де любов до України / Починається моя» (Виходцев, 2019, с. 76); «Шевченкова мова – / джерельна водиця, / яскравими барвами / грає-іскриться» (Райбедюк, 2020, с. 56); «Кобзар на теренах Вкраїни / несе пісні за небокрай» (Райбедюк, 2020, с. 110); «Буде жити Україна / І в піснях дзвеніти» (Райбедюк, 2020, с. 129). Наведені поетичні ілюстрації підтверджують слушність думки О. Рисака, що ефективна взаємодія літератури з іншими видами мистецтва цілеспрямовано використовується авторами «для посилення виражально-зображальних засобів єдиного художнього задуму» (Рисак, 1999, с. 22), а «зв'язок поміж видами мистецтв має характер не зовнішнього стику, а внутрішнього, органічного взаємопроникнення» (Рисак, 1999, с. 60).

Отже, літературно-мистецький синтез конкретизує художньо-естетичну систему придунайських поетів як духовно багатих особистостей. Тож запропонований напрям інтерпретації їхнього творчого доробку в парадигмі інтермедіальності може стати методологічним вектором його декодування, а відтак і наближення до глибинних смислів придунайського тексту назагал.

ЛІТЕРАТУРА

- Василюк, М. Д. (2005). *Серце на долоні бандури*. Ізмаїл: СМІЛ.
- Виходцев, В. П. (2019). *Музика серця: вибрані твори*. Ізмаїл: Ірбіс.
- Еліот, Т. С. (2001). *Музика поезії*. М. Зубрицька (Ред.), *Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст.* (с. 95-106). Львів: Літопис.
- Ільницький, М. М. (2015). *Формули осягання Антонича*. Львів: ЛА «Піраміда».



Клочек, Г. Д. (2020). *Синергія літературного твору: навчальний посібник з теорії літературного твору*. Дніпро: Середняк Т. К.

Маланюк, Є. Ф. (1997). *Думки про мистецтво*. Є. Маланюк, *Книга спостережень: Статті про літературу* (с. 74-82). Київ: Дніпро.

Поміж Дунаєм і Дністром (2020). Г. Райбедюк (Упор.), *Серія «Поезія Буджака»*. (Вип. 1). Ізмаїл: Ірбіс.

Просалова, В. А. (2015). *Інтермедіальні аспекти новітньої української літератури: монографія*. Донецьк: ДонНУ.

Рисак, О. О. (1999). *«Найперше – музика у слові»: Проблеми синтезу мистецтв в українській літературі кінця XIX – початку XX століття*. Луцьк: Ред.-вид. відділ «Вежа» Волинського держ. у-ту імені Лесі Українки.

Фока, М. В. (2012). *Синтез мистецтв у поетичній творчості Павла Тичини: монографія*. Кіровоград: МПП «Антураж А».

Франко, І. Я. (1981). *Із секретів поетичної творчості*. І. Франко, *Зібрання творів* (Т. 31, с. 45-119). Київ: Наукова думка.

Маслун А.О.

асистент кафедри слов'янської філології

Навчально-науковий інститут філології

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Київ, Україна

АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ СПІЛЬНОСЛОВ'ЯНСЬКОЇ ЛЕКСИЧНОЇ СПАДЩИНИ В СУЧАСНИХ СЛОВ'ЯНСЬКИХ МОВАХ

Дослідження спільнослов'янської лексичної спадщини дає змогу простежити історичний розвиток слов'янських мов, їхню взаємодію та унікальні риси, що виникли в процесі самостійного розвитку. Спільнослов'янська лексична спадщина є основою лексичних систем сучасних слов'янських мов. Її дослідження сприяє розумінню мовних процесів окремих слов'янських мов, встановленню спільних і відмінних рис між ними. Лексична система сучасних слов'янських мов утворена із таких пластів: успадкованої лексики (індоєвропейський пласт-праслов'янський пласт), внутрішніх процесів словотвору та запозиченої у результаті мовних контактів (Брус, 2016 с. 49).



Незважаючи на диференційні мовні особливості східнослов'янської, західнослов'янської та південнослов'янської мовних груп, праслов'янська основа залишається помітною на рівні лексики, фонетики, морфології та синтаксисі тощо. Ці фактори забезпечують взаєморозуміння між представниками різних слов'янських мовних груп (Лучик, 2008 с. 24). Завдяки порівняльно-історичному мовознавству, ґрунтовному зіставленню слов'янських мов за трьома критеріями спорідненості (морфологічний, фонетичний, лексичний) було реконструйовано слов'янську мову-основу – праслов'янську мову, яка виокремилася у від III—IV тис. до н. е. та існувала до початку I тис. н. е.

Праслов'янська мова є продовженням індоєвропейської прамови, яка успадковувала фонетичні, морфологічні, лексичні та інші мовні риси, у період самостійного розвитку продовжила процес становлення власних мовних особливостей. Ці мовні риси були пізніше засвоєні слов'янськими мовами (Лучик, 2008 с. 93). Дослідженням праслов'янської мови займалися відомі вчені, зокрема А. Шлейхер, І. Бодуен де Куртене, Й. Добровський, О. Потебня, А. Лескін, В. Ягич, П. Фортунатов, О. Шахматов, Т. Лер-Сплавінський, Н. Ван-Вейк, а пізніше Л. Булаховський, О. Мельничук та багато інших.

Дослідниця Т. Черниш аналізує погляди слов'янської компаративістики щодо класифікації праслов'янської лексики, зокрема, вона зазначає, що прийнято виокремлювати 6 основних генетичних пластів праслов'янської лексики: 1. Загальноіндоєвропейський (охоплює слова, наявні у більшості індоєвропейських мов); 2. Західноіндоєвропейський (слова фіксуються у германських, романських, кельтських та іллірійських мовах); 3. Східноіндоєвропейський (лексеми в індійських, іранських і тохарських мовах); 4. Південноіндоєвропейський (грецькі, вірменські мовні ареали); 5. Балтослов'янський (балтійські і слов'янські мовні паралелі); 6. Власне праслов'янський пласт (внутрішні слов'янські новотвори) (Черниш, 2008).



Аналіз слов'янських лексичних систем показав, що існує ряд слів, які мають подібне звучання та семантику, що є свідченням генетичної спорідненості. Таку лексику розглядають як основу для опису навколишнього світу, процесів та людини у ньому. Ця лексика є найдавнішим успадкованим пластом з індоєвропейського та праслов'янського періодів. Традиційно таку праслов'янську лексику поділяють на тематичні групи (Мельничук, 1966 с. 500):

1. Назви спорідненості і родинних зв'язків: *sestra, *synъ, *mati, *otъsь та інші);
2. Назви органів і частин людського тіла та організму тварин (*borda, *kostъ, sьrdce, *golva, *kry, *noga тощо);
3. Назви природних понять та явищ (*gora, *dъnina *nokъ, *ogнь; *polje, *zemja тощо)
4. Назви тварин і рослин (*korva, *medvedъ, *osa, *jelenъ, *koza, *kysa, *pъsъ, *okunъ тощо);
5. Назви житла, їжі, предметів господарського інвентарю (domъ, *męso, *syтъ, *pivo, *plugъ, *dvъrъ, *vozъ тощо);
6. Назви дій (*begti, *dati*, žiti тощо);
7. Назви абстрактних понять, чисел, кольорів, характеристик (*cislo , *zelenъ, *cъstъ, *svojъ, *plemę тощо).

Праслов'янська лексична спадщина демонструє фонетичні, морфологічні та семантичні модифікації, що відбувалися як натуральний процес еволюції праслов'янської мови та виокремлення з неї південних, західних та східних слов'янських мов.

Чинником успіху вивчення праслов'янської лексичної спадщини а також реконструйованих особливостей системи праслов'янської мови для українського студента-славіста повинна стати робота із фундаментальними працями української славістики, зокрема: «Вступ до порівняльно-історичного вивчення слов'янських мов» (1966, ред. Мельничук О.С.), монографії «Історична типологія слов'янських мов» (у двох частинах, 1986б 2008, ред. О.Б, Ткаченко), а також опрацювання словникових статей Етимологічного словника української мови у 7 томах (ЕСУМ, 1982-2012).



Вивчення словникових статей ЕСУМ дозволить студентам-славістам простежити витoki лексичних систем сучасних слов'янських мов. Етимологічний аналіз лексики продемонструє ілюстративну базу (реконструкцію праслов'янської та індоєвропейської форм) для зіставного та порівняльно-історичного вивчення слов'янської лексики, засвідчить варіантність форми слова у кожній сучасній слов'янській мові, а також допоможе простежити як семантика слова поширювалася або звужувалася, як одні значення слова переходили у загальновживані традиційні варіанти давнього слова, а інші зникали або зберігалися лише в окремих мовах або у діалектах тощо. Крім того, неймовірно цікавим для студентів стане зіставлення слов'янської лексики із лексичними відповідниками у мовах світу, зокрема розкриє походження давно запозичених слів, що підпорядковувалися особливостям української мови. Лексичні паралелі у мовах інших індоєвропейських сімей стануть несподіваним відкриттям і засвідчать при цьому єдність слов'янських мов з іншими мовами індоєвропейської мовної сім'ї.

Отже, вивчення спільнослов'янської лексичної спадщини у сучасних слов'янських мовах є важливою складовою досліджень у сфері славістики, який стає наочним матеріалом для дослідження питань семантики, фонетики, морфології в історичному зрізі.

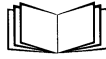
ЛІТЕРАТУРА

Брус, М. П. (2016), Історична грамати́ка української мови. Частина перша., ПП Голіней О. М.

Лучик В. В. Вступ до слов'янської філології (2008), ВЦ «Академія»

Мельничук, О. С. Вступ до порівняльно-історичного вивчення слов'янських мов (1966), К.

Черниш, Т. О. (2008) Слов'янська лексика: витoki й еволюція.
http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKNU_LMF_2008_19_1



Голуб В. А.

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

*Науковий керівник:
доктор філологічних наук, професор **Фока М. В.**
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка*

ПРИРОДА ІМПЛІЦИТНИХ СМИСЛІВ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ ГРИГОРА ТЮТЮННИКА

Якісний художній текст вирізняється своєю глибиною прихованого змісту. Цей феномен називають «імпліцитним смислом» або «імпліцитністю». Теоретиками цієї літературознавчої проблеми є Г. Ключек, М. Наєнко, М. Фока та ін. Уявлення про імпліцитність у художньому творі є одним із найцікавіших аспектів його аналізу, що відкриває шляхи до розуміння неочевидних шарів авторської думки.

Витоки цього насамперед знаходяться в самій мові, якою написано будь-який текст. Як зазначав мовознавець О. Потебня, внутрішня форма слова здатна містити додаткове значення, яке виходить за межі поверхневого змісту (Лановик, 2010). Однак такими властивостями слово наділила людина, тож природа глибинного змісту лежить у площині людської психіки, яка так само має кілька шарів, і не всі з них прозорі й видимі для спостерігача. Навіть, якщо спостерігач – носій цієї свідомості. Г. Ключек проводить паралелі між поняттям «внутрішнього світу художнього твору» та людської психіки, що наділяє текст глибинними, але не завжди явними смислами (Ключек, 2007, с. 83). Це спонукає до особливого зосередження на підтексті, який, за словами М. Фоки, реалізується



через авторські прийоми та засоби й потребує активної участі реципієнта для свого розкриття (Фока, 2019, с. 99).

Так, імпліцитність загалом походить із психологічних особливостей креативної особистості (Михида, 2013, с. 55). Але, крім цього, у кожного тексту є власні авторські прийоми, які слугують ключем до прихованих значень. Внутрішній світ автора промовляє до читача своєрідною мовою через **символи, алегорії та метафори**, які є фундаментальними для створення прихованого смислового шару, за дослідженнями М. Фоки (Фока, 2019). Утім, не лише помітні й досить виразні художні засоби можуть породжувати імпліцитні смисли, коли йдеться про творчість Г. Тютюнника. Цей письменник вирізняється здатністю вловлювати тонкі відтінки людських переживань, що перетворює підтекст на невід'ємну складову художньої структури його текстів, а кожен образ чи деталь – на джерело підтексту.

Щоб відразу проілюструвати цю тезу, варто звернутися до оповідання **«В сутінки»**, яке обрано за дослідницький матеріал цієї розвідки. Посеред ніякової паузи й відчуття окремішності матері й сина Г. Тютюнник зображує невелику деталь: «Солома одійшла і підтекла калюжою. І коли мати, ставши навколішки, розпалюють у грубці, верчики сичать і довго не займаються» (Тютюнник, 2000, с. 9). Тут можна виокремити соломі як інтер'єрну деталь і метафору «верчики сичать», але загалом це неможливо охарактеризувати як найяскравіші художні засоби. Водночас у цих рядках зашифровано глибокий сенс у межах твору: спроба членів сім'ї налагодити стосунки, розтопити лід і принести в їхні взаємини тепло. Однак, попри стояння матері навколішки, це вимагає забагато часу й зусиль. Також читач може тримати в пам'яті калюжу води, яка утворилася від соломи і яку за текстом ніхто так і не витер, що символізує прагнення матері й сина все залагодити, але нездатність дійсно вирішити проблему.

Цим підкреслюємо **доцільність дослідження імпліцитності** у творчості Григора Тютюнника і **багатогранну природу** цього явища. Осмислення імпліцитних смислів у прозі митця є необхідним



для глибшого розуміння специфіки його художнього мислення. Імпліцитність стає маркером авторського ідіостилу, який проявляється у різнопланових деталях, художніх образах, структурі тексту та ін., що дозволяє окреслити взаємозв'язки між психологічними, літературними та культурними аспектами творчості митця.

Найкраще цей феномен проявляється в малій прозі Г. Тютюнника, чому сприяє висока щільність художнього тексту. Звісно, має сенс говорити про це, як про особливість усього доробку митця, але чим більший текст за обсягом, тим більше прийомів і засобів працюють на реалізацію авторського задуму. У малій прозі все сконцентовано на кількох художніх деталях, які за принципом айсбергу відкривають шлях до усвідомлення глобальних і складних речей, які претендують на істинність.

М. Наєнко вважає, що «критерій “художність”» варто ототожнювати з правдивістю й визначати за тим, який відгук текст знаходить у читача, чи здатний він викликати катарсис (Наєнко, 2011, с. 94), а також «найголовнішим у творчості – підтекстом» (Наєнко, 2011, с. 95). Для цього, дослухаючись до В. Шевчука, потрібно «натрапити на щось справжнє, а не імітоване під справжність» (Наєнко, 2011, с. 94). У короткому, але вкрай змістово та емоційно ємнісному оповіданні «В сутінки» автор штрихами закодовує істинні переживання сином і матір'ю драми не одного десятиліття їхніх життів.

Емоційне забарвлення тексту визначено вже на початку. Гр. Тютюнник зображує маленьку темну хатинку, в якій «рано поночіє» (Тютюнник, 2000, с. 8), а біля неї «снуються тіні, лізуть у причілкові вікна і стають по кутках – німі і холодні» (Тютюнник, 2000, с. 9). Це типовий пейзаж дому під лісом, його логічність і достовірність не викликає сумнівів, але сам собою він провокує відчуття незатишності, чим виконує функцію увертюри до твору, бо задає настрій усього оповідання. Темрява й холод – ключові зорові й тактильні образи, адже «долівку встилає холодна хвиля» (Тютюнник, 2000, с. 9), а мати намагається відігріти руки:



«зсутулившись, довго хукають у долоні, умочають пальці в цеберку з водою, щоб зашпори не зайшли» (Тютюнник, 2000, с. 9).

Ці образи мають на меті не просто відобразити зимовий побут селян, а й відтворити особливості емоційних взаємин сина з матір'ю, між якими – холод, ніяковість та відсутність затишку, викликані зрадою матері ще вісімнадцять років тому. Однак сину це досі болить, між ними так і не сталося відвертої розмови, а її почуття провини і його сором досі живі, хоч і ховаються в темряві.

Темну кімнату маленької хатини Г. Тютюнник використовує як метафору спроби матері й сина сховати свої почуття та неприємну істину. На початку в приміщенні «поночіє», «хата враз меншає, нижчає стеля» (Тютюнник, 2000, с. 9). Потім, за мить до того, як читач дізнається всю правду, й після того, як у свідомості сина все ж зажеврило співчуття до матері: «Мені кортить узяти їхні руки в свої, одтирати, ховатися в них обличчям і радіти, що в мене теж є мати – хороша, як у всіх. Але то тільки на мить...» (Тютюнник, 2000, с. 9), жінка світить каганчика, що символічно проливає світло на події минулого й дає надію на прояснення теперішнього. Але це триває недовго. Після завершення ретроспекції в минуле, знову «у хаті стало поночіше: то скло на лампі закуріло. Солома у грубі погасла, і жар укrywся тремтливим попелом» (Тютюнник, 2000, с. 13). Мати гладить голову сина, картає себе і втирає йому очі. Вона каже: «не треба, сину, думати про це» (Тютюнник, 2000, с. 13), але Г. Тютюнник так і не зображує щось, що вказувало б на прощення та справжнє забуття дитячої травми хлопчика. Поки що світло між ними гасне. Можливо, до наступної зустрічі, а, можливо, й назавжди, адже мати говорить: «Я й так все життя каратиму себе, хоч і небагато вже осталося жити» (Тютюнник, 2000, с. 13).

Отже, досконалому художньому тексту притаманний імпліцитний смисл, який походить із багатозначної людської психіки й проявляється завдяки наявності в словах внутрішнього змісту. У творчості Григора Тютюнника імпліцитність є однією з ключових рис, яку найбільш помітно в малій прозі. Природу цього явища в текстах митця характеризує різноплановість проявів і



здатність більшості художніх образів та деталей мати глибинний, прихований пласт значення. В короткому оповіданні «В сутінки» кожен фрагмент є максимально інформативним і розкриває психологічну динаміку взаємин персонажів, специфіку їхнього внутрішнього світу й перспективи майбутнього. Творчість Г. Тютюнника є невичерпним джерелом матеріалу для аналізу імпліцитних смислів.

ЛІТЕРАТУРА

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

Лановик, М. (2010). Психолінгвістична теорія О. Потебні у перекладознавстві: витоки, становлення, розвиток. *Питання літературознавства*, (81), 24-36.

Михида, С. (2013). *Модерн d'Ukraine: особистість – мегатекст – поетика*. Поліграф – Сервіс.

Наєнко, М. (2011). Про помежів'я літератури й паралітератури. *Слово і Час*.

Тютюнник, Г. (2000). *Вибрані твори : Оповідання, повісті*. Січ.

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

Козарь Д.В.

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

*Науковий керівник:
доктор філол. наук, професор **Михида С. П.**
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка*

ПСИХОАВТОБІОГРАФІЗМ МАЛОЇ ПРОЗИ М. ХВИЛЬОВОГО: МАРКЕРИ ОСМИСЛЕННЯ



Дослідження художніх текстів відкриває нові горизонти у розумінні внутрішнього світу митця через призму його творчості. **Психоавтобіографізм** як свідоме чи несвідоме оприявлення особистості притаманне більшості літературних творів, що дозволяє розглядати їх не лише як результат творчого процесу, а і як репрезентацію психосвіту автора. Це поняття, за визначенням С. Михиди, є якісною характеристикою тексту, яку можна виокремити на перетині різних джерел мегатексту, що надає об'єктивний матеріал для інтерпретації (Михида, 2012). У цьому сенсі художні твори стають полем самопізнання митця, де кожен образ і кожна деталь є втіленням динаміки свідомого і несвідомого.

Методологічним принципом вивчення психоавтобіографізму є ретельне дослідження тексту, коли кожна психологічна деталь розпізнається та аналізується в її контекстуальному значенні. За С. Михидою, це передбачає «фіксацію та систематизацію проявів авторської Психеї», яка проявляється як на художньому, так і на мемуарному рівнях (Михида, 2012, с. 85). Такий підхід дозволяє виявити повторювані тенденції, внутрішні трансформації та їхнє відображення у великій і малій прозі, створюючи гармонійний взаємозв'язок між різними джерелами. За основу психологічного інструментарію обрано елементи психоаналізу З. Фрейда (Фройд, 2021).

Життєвий шлях Миколи Хвильового, на думку С. Павличко, уособлює трагедію «світоглядної кризи», яка особливо гостро постала для письменника в 20-ті пореволюційні роки та «поставила його на межу постійного душевного зриву» (Павличко, 1999, с. 269). Невротичність, яка подекуди граничить із психозом, істерія й межові стани суттєво визначають «лейтмотиви його прози» (Павличко, 1999, с. 269), хоча й не вичерпують психоавтобіографізм Миколи Хвильового. У малій прозі митця знаходимо переплетіння біографічних фактів і рефлексії щодо них, винятковий ліризм автора, який тяжіє до імпресіоністичності та цілий спектр його психосвіту, що охоплює психічні стани та властивості, світоглядні



особливості та прояви несвідомого й подекуди навіть архетипного (Івашина & Михида, 2023).

Своєрідну автентичність виписаного Миколою Хвильовим автопортрету в прозі формує низька частка впливу власне психологічних інструментів, які б сприяли свідомому моделюванню характерів й цілеспрямованому психологізму, як це спостережено у В. Винниченка, В. Домонтовича, В. Підмогильного. С. Павличко зазначає, що письменник «не цікавився психіатрією, психоаналізом чи фройдизмом (Павличко, 1999, с. 275). Беззаперечним є його високий рівень інтелекту та ерудиції, однак маємо підстави також більш уважно придивлятися до психічних феноменів у текстах як до безпосередніх проявів авторського психосвіту.

Мала проза Миколи Хвильового є вагомим джерелом штрихів до його психопортрету, адже своєю фрагментарністю, недосказаністю й елементами потоку свідомості висвітлює різні аспекти психіки митця, зокрема пов'язані з процесами самоідентифікації та світоглядних метаморфоз. У зображенні Хвильовим крізь прозу самого себе можна помітити вже згадані імпресіоністичні мазки, а виокремлення певної систематичності в них і дозволяє визначити **маркери осмислення психоавтобіографізму письменника.**

Розгляньмо прояви внутрішнього світу М. Хвильового в оповіданнях «Кіт у чоботях» та «Синій листопад». Вибрані твори демонструють потенціал відтворення «руху рефлексій» стосовно пройденого шляху та вплив суспільного й індивідуального буття автора на художнє. Ці та інші оповідання й новели М. Хвильового ілюструють динаміку його художньої самосвідомості. Такий підхід дозволяє не лише осмислити специфіку психоавтобіографічних текстів, але й простежити їхню еволюцію в літературній спадщині митця.

На **фрагментарність** своєї **рефлексії** звертає увагу й сам Микола Хвильовий. У вибраних зразках малої прози він ніби вихоплює по одній (товариш Жучок) чи по кілька (персонажі



«Синього листопада») постатей і розкриває через них один із аспектів своїх внутрішніх трансформацій і травм, отриманих унаслідок відданості революції. Частина правди – так можна окреслити кожен із творів письменника, чому є авторське підтвердження: «А втім, я зовсім не хочу ідеалізувати товариша Жучка, я хочу написати правду про неї – *уривок правди*, бо вся правда – то ціла революція» (Хвильовий, 2013, с. 25). Однак ці частини виявляють **тенденції до повторюваності**, що визначає їх як **маркери психоавтобіографізму**.

Оповідання «Кіт у чоботях» передусім розкриває **травму знеособлення внаслідок пошуку сенсів життя в революції**, яка розчарувала М. Хвильового, свого часу закоханого в неї. На це вказує водночас іронічний та співчутливий опис «товариша Жучка» й заперечення будь-якої привабливості в подіях недавнього для автора минулого: «Тепер мій читач чекає від мене, мабуть, цікавої зав'язки, цікавої розв'язки, а від «кота в чоботях» – загальновизнаних подвигів, красивих рухів – і ще багато чого. Це даремно. Ми з товаришем Жучком не міщани, красивих рухів у нас *не буде*» (Хвильовий, 2013, с. 25).

«Синій листопад» іще менш прихильно описує революційний дух, що поглиблює **авторське розчарування і трагічне розщеплення у свідомості образу революції**, який свого час став важливим ядром світогляду. Один із персонажів Вадим, який помирає від сухот, символічно згорає в цьому полум'ї. Свої спогади про колишнє захоплення комунізмом М. Хвильовий відображає в незрушній постаті Гофмана, який стверджує «треба довбати: крапля довбає камінь» (Хвильовий, 2013, с. 41), запальній піднесеності Зиммеля й тому, навколо всі якось судомно святкують те, що «урочисто ходить по оселях комуна» (Хвильовий, 2013, с. 41). Цьому різко контрастує тяжкий стан Вадима, туга Марії, яка «знітилась у крапку й дивилась запаленими очима у вікно» (Хвильовий, 2013, с. 45) і незатишний холод навколо, в чужому для центральних персонажів краї: «На світанку шостого листопада вдарив мороз.



Затривожились дерева, пішла листяна хуга» (Хвильовий, 2013, с. 45); «Кавказ мовчав у гірській задумі» (Хвильовий, 2013, с. 51).

Твір закінчується драматичним, але відкритим фіналом, де Марія йде «на схід», у «синю ніч» (Хвильовий, 2013, с. 51). Незрозумілою лишається доля й товариша Жучка, яка зникла «у глухих нетрях республіки» (Хвильовий, 2013, с. 35). Таким чином бачимо, як психіка автора не бачить адекватного й щасливого завершення історій життя колишніх «революціонерів» і залишає два варіанти: негайна смерть або поступове, непомітне зникнення, розчинення. Зрештою, саме радикальний вихід обрав і сам Микола Хвильовий.

Отже, психоавтобіографізм художньої прози передбачає втілення в ній особливостей психосвіту автора. Творчості Миколи Хвильового значною мірою притаманна ця ознака, адже він тяжіє не до свідомого моделювання психологічних колізій у текстах, а до художньої рефлексії власного життєвого досвіду та внутрішніх переживань, яка містить значний компонент несвідомого. Мала проза митця штрихами розкриває його психопортрет і репрезентує основні маркери осмислення: світоглядна криза, розчарування в ідеалах, розщеплення знакових образів (революція). Оповідання «Кіт у чоботях» та «Синій листопад» динамічно ілюструють ці душевні перипетії Миколи Хвильового. Осмислення інших творів митця, зокрема в аспектах несвідомого, є перспективою подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

Івашина, О. О., & Михида, С. П. (2023). Архетипи Священного Шлюбу й Самості у прозі Марії Матіос. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Філологія*, (3), 107-112.

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

Павличко, С. Д. (1999). *Дискурс модернізму в українській літературі*. Либідь.



Фройд, З. (2021) *Вступ до психоаналізу. Нові висновки* (Переклад Таращук П.). Навчальна книга – Богдан.

Хвильовий, М. (2013) *Санаторійна зона: оповідання, новели, повісті, памфлет*. Фоліо.

Михида І. С.

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

*Науковий керівник:
доктор філологічних наук, професор **Клочек Г. Д.**
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка*

БАГРЯНИЙ – ВИННИЧЕНКО: ПУБЛІЦИСТИЧНА РЕФЛЕКСІЯ

Відома формула Є. Маланюка щодо участі в політичному житті нації, яка здобуває незалежність, письменництва з моменту її появи й до сьогодні не втрачає своєї актуальності, визначаючи долю й самого поета, і багатьох діячів української культури в цілому й літератури зокрема. У колі митців слова, котрі не лише своєю художньою творчістю визначали тенденції й горизонти поступу України до державної незалежності, але й шукали шляхів реалізації Шевченкового заповіту в повсякденній громадській, а почасти – і безпосередньо в політичній діяльності, виокремимо Володимира Винниченка й Івана Багряного.

Вибір цей не випадковий і зумовлений значним впливом обох письменників на національний розвій українського народу, формування його самосвідомості, ідеології й утвердження державництва. Стосовно В. Винниченка – це кількадесятиліття з «перервами» на три ув'язнення участь у революційному русі проти



російського самодержавства, яка вивершилася створенням Української народної республіки, головуванням Генеральним секретаріатом Української Центральної ради та Директорією, керівництвом Закордонною групою Української комуністичної партії з дуже неоднозначними оцінками в прижиттєвій та сучасній історіографії. Відносно І. Багряного – багатодесятирічний політичний спротив радянській системі з арештами та тими ж «перервами» на ув'язнення й заслання, активна громадська й політична діяльність в діаспорі зі створенням і лідерством в Українській Головній Визвольній Раді, а пізніше – Українській революційно-демократичній партії, головуванням у виконавчому органі Української Національної Ради. І для обох – активна літературна робота впродовж життя, розвиток неореалістичного стилю українського модернізму.

Безсумнівно, такий background знайшов відбиток і у винниченко- й у багрянознавстві. Чимало матеріалів маємо й у площині взаємин наших візаві. У цій розвідці додамо штрихів до картини перетину орбіт двох поза сумнівом великих планет у літературно-публіцистичному дискурсі, а саме: окреслимо публіцистичну рефлексію Іваном Багряним особистості й діяльності Володимира Винниченка.

Доповіді, статті, памфлети, рефлексії й есе І. Багряного, упорядковані Олексієм Коновалом й ошатно представлені видавництвом «Смолоскип» з передмовою Івана Дзюби й післямовою Григорія Костюка (Багрянний, 2006), уможливлюють реалізацію цієї мети. У досить широкому колі відгуків та розмислів митця про події того дня, проблеми українства упродовж його буремної історії, фактів літературного, громадського, політичного буття українців знаходимо близько двох десятків опосередковано-коротких і розлогих звернень до постаті В. Винниченка. І це – безщойно виданого й не рефлексованого у цьому дослідженні тому епістолярію молодшого з наших візаві (Багрянний 2024).



Як не прикро, але ці матеріали, датовані 40–60-ми роками минулого століття, досить зримо виявляють актуалізовані тоді, але не розв’язані й до сьогодні проблеми українського питання, пророче прямо й опосередковано дають відповіді на питання про можливості здобутків, але передусім причини втрат і драм української історії. Зокрема, у статті «Хіба це не жах?», опублікованої в газеті «Українські вісті» у травні 1949 року, автор розмірковує над питанням «великої антинаціональної диверсії послідовно й неухильно і організовано веденої...» «диверсантами духовного плебейства» (с. 167), й опріч оприлюднення всеприсутності й всепроникності в європейському духовному просторі російства, російської експансії, яка шириться завдяки появі англомовної «Слов’янської енциклопедії», з болем і гнівом до українців, що долучилися до укладання видання, зауважує про замовчування знакових імен українських митців слова. Називаючи відсутніх Куліша, Хвильового, Тичини, Курбаса, Плужника, Підмогильного, Зерова та інших представників літератури 20-х років XX століття, І. Багрянний виокремлює О. Олеся й В. Винниченка (с. 167). Ці ж тези, знову із залученням імені В. Винниченка, актуалізуються й у розгромній статті в «Українських вістях» 20 і 23 липня 1950 року «Відповідь ворогам великим і ворогам манюньким» (Багрянний 2006, с. 208–215) та 20 серпня 1950 року «А це проти кого диверсія» (Багрянний 2006, с. 216–219).

На особливу увагу заслуговує стаття «Партія “останніх могікан”», що вийшла в газеті «Наші позиції» (ч. 14–16, 1952 р.), де І. Багрянний, цитуючи «Відродження нації» й зазначаючи пророчу точність автора у визначенні позачасової шовіністичної природи російського народу, підкреслює «геніальність» В. Винниченка у «вивертанні душі російських “демократів” та “соціалістів”» (Багрянний 2006, с. 330).

В один ряд з М. Грушевським, С. Петлюрою М. Хвильовим, Ю. Тютюнником та ін. у статті «Чий Шевченко?» («Українські вісті», ч. 18, 9 березня 1958 р.) ставить І. Багрянний В. Винниченка, як радянську ідеологему «т. зв. «буржуазних націоналістів» у



противагу Т. Шевченку, котрого «цинічні московські ошасливлювачі України, більшовики <...> впрягають до свого комуністичного, ба, московсько-імперіалістичного воза» (Багрянний 2006, с. 576).

Разом із І. Франком, М. Коцюбинським, М. Драгомановим, Лесею Українкою у рецепції І. Багряного В. Винниченко представляє «божеське начало в людині». Нараз із поколіннями «батьків», дідів і прадідів» вони «були лицарями прекрасного, слугами й апостолами ліпшого в людині, ідеалістами в царині етики, борцями <...> за любов, братерство, свободу, за духовну красу й велич людини... Людини, а не мавпи!» (Багрянний 2006, с. 590).

Підсумовуючи, зауважимо, що вже поверховий аналіз публіцистичної рефлексії І. Багрянним постаті В. Винниченка засвідчує непроминальність цієї проблеми в літературознавстві, вагомість її осмислення в ширшому контексті. Натомість, представлені тезово маркери глибокого занурення І. Багряного в суспільний дискурс свого часу, опертя на знакові зразки української ідентичності, серед яких Винниченкові належить одне з провідних місць, повсякденна скрупульозна робота над утвердженням національної ідеї в еміграції визначають його роль у формуванні україноцентричної атмосфери в духовному просторі еміграції й материкової України, яка уможливила прийняття незалежності й будівництва держави.

ЛІТЕРАТУРА

Багрянний, І. П. (2006). *Публіцистика: Доповіді, статті, памфлети, рефлексії й есе*. Друге видання / упоряд. О. Коновал; передм. І. Дзюби; післям. Г. Костюка. Київ: Смолскип.

Багрянний, І. П. (2024). *Листування. Володимир Винниченко, Єжи Гедройць та інші, 1946–1963* / упоряд. та авт. передмов: О. Коновал, С. Козак; прим. О. Коновала; худож.-оформлювач К. Дацюк. Харків: Фоліо.



Оцабрик О.Ю.

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

Науковий керівник:

*доктор філол. наук, професор **Клочек Г. Д.**
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка*

МОВЛЕННЯ ЯК ЗАСІБ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПОРТРЕТУВАННЯ

**(На матеріалі оповідання Григора Тютюнника «Устим та
Оляна»)**

На думку Г. Клочека, саме тексту Григора Тютюнника притаманна «діамантовість», тобто найвища щільність та філігранна обробка, що робить його «художню вартість еквівалентною вартості діаманту» (Клочек, 2020, с. 187). Літературознавець характеризує творчість прозаїка як надзвичайно ємку в кожному слові, правдиву й багатшарову (Клочек, 2020, с. 187). Це виразно проявляється в майстерності митця живописати портрети персонажів кількома штрихами, які, попри це, утворюють у свідомості читача цілісність і надають вичерпну в своїй необхідності інформацію про кожного, на кому сфокусовано увагу в конкретний момент перебігу подій.

«Літературознавчий словник-довідник» визначає портрет у літературі як «засіб характеротворення, типізації та індивідуалізації персонажа» (Гром'як та ін., 2007, с. 547). Портрет у літературному тексті виконує системотворчу функцію, адже дозволяє цілісно зобразити особистість, надати їй умовної матеріальності та вписати в оповідь так, щоб це мало смислове навантаження та сприяло



висловленню авторської думки. Поряд із цим розглядають психопортрет як сукупність психічних виявів персонажа (Михида, 2012, с. 256), художнє втілення яких поглиблює інформативність твору.

Передусім засобами портретування вважають зовнішність – «видиму мову душі», оскільки таким чином автор моделює візуальний портрет і знайомить читача з персонажем (Фащенко, 2005, с. 89). Також це відкриває шлях і до осмислення його психологічних характеристик, адже твір як система не має «випадкових» деталей, тому сприйняття персонажа впливає на загальне сприйняття твору. У творах Г. Тютюнника візуальна портретна деталь відіграє суттєву роль, але його персонажі здебільшого – не мовчазні скульптури. Вони рухаються, думають і говорять, а їхні манери це робити є не менш важливим засобом портретування та глибокої психологізації тексту, тому кожен із цих аспектів розкриття індивідуальності відкриває перспективи подальших розвідок творчості митця.

Завданням цього дослідження є виокремлення деталей, які передусім стосуються **мовлення** персонажів, та аналіз їхнього потенціалу для доповнення психологічного портрету. Матеріалом обрано оповідання «Устим та Оляна», де психічні особливості чоловіка й жінки яскраво відображено в текстовому відтворенні їхньої прямої мови та інтонацій.

Передусім, услід за В. Фащенко, розмежуємо поняття мова та мовлення як інструменти портретування й психологізації тексту. Мову дослідник розглядає як систему певних одиниць, зокрема лексичних, тому цю категорію узагальнюємо як те, **ЩО** говорять персонажі, які слова для цього використовують (діалектизми, неологізми, просторіччя та ін.). Здебільшого це розкриває соціальний статус героя, освіту, рівень виховання – суспільні надбудови. Водночас мовлення – це процес, тож його опис у тексті ілюструє, **ЯК** це відбувається: кволо, енергійно, драматично, переконливо тощо (Фащенко, 2005). Це наближує до



психофізіологічної сфери буття особистості, її соматичних проявів і, потенційно, несвідомого (Фройд, 2021).

На матеріалі оповідань Гр. Тютюнника можна проілюструвати, як це слугує засобами портретування персонажів, особливо у випадках, коли відсутнє попереднє знайомство з героєм та безпосереднє змалювання зовнішності. Таке трапляється в прозі митця, зокрема Г. Ключек зазначає, що не всі персонажі твору «Син приїхав» «портретовані» (Ключек, 2020, с. 191), але Г. Тютюнник використовує інші деталі з абсолютним відчуттям доцільності, що є «однією з найважливіших рис мистецького таланту», та особливою увагою до мови Павла і Рити, яка зазнала трансформації під впливом міста (Ключек, 2020, с. 193). Пропонуємо розглянути інше оповідання прозаїка, де саме мовлення персонажів слугує першочерговим засобом їхньої психологічної індивідуалізації.

Оповідання «Устим та Оляна» з підзаголовком «Сімейна історія» розповідає драму життя двох людей, яку читач дізнається ретроспективно, адже на початку твору герої постають уже в поважному віці після всіх життєвих перипетій. Сім'я пережила тривалу розлуку з чоловіком через війну, зраду дружини, подальше розлучення та врешті примирення завдяки сину. Ранковий діалог Устима й Оляни, яким розпочато оповідання, розкриває їхній психічний стан уже після впливу усіх цих трагічних подій та дозволяє читачеві спершу пізнати цих людей, а вже потім довідатися, що з ними сталося.

Г. Тютюнник активно використовує диференціацію мовлення персонажів для їхнього художнього портретування. На прикладі Оляни бачимо, **ЯК** вона говорить: «на печі позіхала Оляна і, одпозіхавшись, питалася кволим, як у хворої, голосом»; «вистогнувала ... і знову заходжувалася позіхати, довго, зі стражденною насолодою в голосі» (Тютюнник, 2000, с. 263). З одного боку, це може вказувати на втому натруженої та втомленої за життя жінки, яка чимало пережила на своєму шляху, або ж на лінощі розпеченої турботою панії, але це лише поверхневий штрих до її портрету.



Чим далі ми пізнаємо Оляну за її інтонаціями, тим більше розуміємо винятковий негативізм цієї жінки, яка часто «позіхала, постогнувала і бубоніла сердито» (Тютюнник, 2000, с. 264), «цими словами вона щодня починала сварку» (Тютюнник, 2000, с. 266), який протиставлено позитивному ставленню до життя Устима: «Устим любив ранки за хорошої години. Страх як любив» (Тютюнник, 2000, с. 266), а на сварки дружини «тільки усміхався і мовчав. Він був щасливий і не хотів розлучатися зі своїм щастям отак зрання» (Тютюнник, 2000, с. 266). Так лише через особливості мовлення, передані описово, Г. Тютюнник змальовує контраст характерів подружжя, який загостився з плином часу, проведеного разом, та пережитими нарізно неприємностями.

У самих репліках персонажів також маємо підтвердження цьому. Специфіку мовлення передусім відображено через розділові знаки та вигуки. Оляна говорить повільно, з паузами, коли хоче викликати співчуття й прикинутися кволою: «– Устиме... ти вп'єть картоплю товсто чистиш? (...) Чи ти бачив отаке... причепилося» (Тютюнник, 2000, с. 263). Жінка не лише скаржиться, а й чекає на реакцію, що підкреслює театральність та маніпулятивність цих проявів: «довго лежала нишком, наслухаючи, що скаже Устим» (Тютюнник, 2000, с. 263).

Гр. Тютюнник відтворює частину її мовлення вигуками: «...Ах-ха-ха-ха-а-а... Тьху! Чи то вмирати мені вже?..» (Тютюнник, 2000, с. 263) й описує як «справжню пісню з отих «ах» та «хо-хо-оу!» (Тютюнник, 2000, с. 265), що поглиблює показовість втоми Оляни. Натомість вона жваво перекирвує чоловіка й підвищує голос, коли свариться, що відображено використанням знаку оклику: « – «Прині-іс», «пові-ісив» – перекирвила. – Який би ж це дурко приніс його тобі та й повісив!» та позбавленням таких реплік пауз (Тютюнник, 2000, с. 269). Так жінка реалізує ще й приховане прагнення помсти за свої минулі страждання.

Натомість експресія Устима, відображена окличними реченнями, має іншу природу й позитивне емоційне забарвлення та покликана відтворити його жагу до життя й пізнання, завзятість та



оптимізм, не страчені навіть війною: «скивне головою, радісно, подитячому засміється й скаже: Та скільки ж? Мабуть, до трясці!» (Тютюнник, 2000, с. 264); «І так про свою ту любов казав: «Мені, як ранок ясенький, то наче життя ізнову починається – ги-и! Наче я ще отакий-о!» (Тютюнник, 2000, с. 264). Домінантним вигуком у його мовленні є саме «ги-и!», який трапляється і в спогадах Устима (Тютюнник, 2000, с. 276), як графічне втілення посмішки чоловіка попри всі негаразди.

Занурення в минуле у другій частині оповідання доповнює психопортрети персонажів, зокрема проливає світло на показову млявість Оляни: «Ніхто з селян не співчував Оляні ... і це її найдужче дратувало. ... Відтоді Оляна почала напускати на себе всякі хвороби і плакати. Не сама собі нишком плакала, а на людях: на роботі, перед сусідьми... Люди не залізні ... Стали її жаліти, утішать» (Тютюнник, 2000, с. 275). Так читач дізнається корені поведінки Оляни й джерело її вивченої безпорадності, безпомильно втіленої в мовленні жінки на початку твору, що своєрідно замикає систему оповідання, де кожна деталь стає на своє місце.

Отже, мова та мовлення є не менш важливими інструментами психологічного портретування, ніж елементи зовнішності персонажів. У деяких оповіданнях це – допоміжний засіб характеристики героїв («Син приїхав»), натомість у «сімейній історії» «Устим та Оляна» художнє відображення мови та мовлення персонажів є одним із основних джерел інформації для формування їхнього психопортрету. У цій розвідці зосереджено увагу саме на мовленні як віддзеркаленні індивідуальних психічних особливостей Устима та Оляни. За допомогою описового змалювання їхньої інтонації та манери говорити, а також розділових знаків, які б відтворювали експресивність мовлення персонажів, Г. Тютюнник зображує контраст подружньої пари в ставленні до життя й одне до одного; вивчену безпорадність та маніпулятивність Оляни та стійкий оптимізм і жагу до життя Устима. Аналіз ролі власне мови героїв (конкретних лексичних одиниць), а також інших



портретних деталей для їхньої психологічної характеристики формує перспективи подальших досліджень у цьому напрямі.

ЛІТЕРАТУРА

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

Клочек, Г. Д. (2020). *Синергія літературного твору*. Дніпро. Середняк Т. К.

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

Тютюнник, Г. (2000). *Вибрані твори : Оповідання, повісті*. Січ.

Фащенко, В. В. (2005). *У глибинах людського буття : літературознавчі студії*. Маяк.

Фройд, З. (2021) Вступ до психоаналізу. Нові висновки. (Переклад Таращук П.) Навчальна книга – Богдан.

Вогнівенко С. В.

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

*Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Хоменко Т. А.
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка*

ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧИЙ КОМПОНЕНТ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У дослідженнях сучасних фахівців з лінгвокраїнознавства визначено ключову роль цього напрямку у процесі навчання іноземних мов. Автори, як-от Асадчих О., Акімова О. С., Верещагин Е. М., Вітренко А. В., Галенко А. М., Моркотун С. Б., Сабат Н. О., Сулим В. Т. та інші, підкреслюють важливість інтеграції культурних



аспектів у процес мовного навчання. Їхні роботи демонструють, як знання культурних особливостей допомагає учням краще розуміти мовні нюанси і використовувати мову в реальних міжкультурних комунікаціях (Акімова, 2016, с. 896).

Лінгвокраїнознавство є важливою складовою мовної освіти, оскільки воно сприяє формуванню в учнів розуміння культурних та соціальних аспектів, які впливають на використання мови. Вивчення іноземної мови в контексті її культурних особливостей допомагає учням краще адаптуватися до нових культурних реалій, знижує міжкультурні бар'єри і сприяє розвитку міжкультурної компетенції. Під час вивчення лінгвокраїнознавчих реалій учні ознайомлюються з різними аспектами культури, такими як традиції, історія, соціальні норми та цінності, що мають прямий вплив на мовне спілкування.

Інтеграція лінгвокраїнознавства у процес навчання іноземної мови передбачає використання різноманітних методичних підходів, зокрема, аналізу текстів, прослуховування аудіо та відео матеріалів, участі у тематичних дискусіях та виконанні практичних завдань, що ілюструють культурні різниці між країнами. Важливим є також залучення учнів до аналізу культурних контекстів через вивчення пісень, фільмів, літератури та інших медіа (Шмідт, 2018).

Вивчення іноземної мови з метою досягнення комунікативної компетенції вимагає освоєння не лише значної кількості лінгвістичного теоретичного матеріалу, а й знань, що стосуються матеріальних та духовних аспектів життя народів і країн, їх історії, культури, соціальних і політичних структур тощо. Мова не може бути розглянута, викладена та вивчена без урахування культурного контексту певної країни, оскільки це може призвести до недоречного розуміння між учнями та носіями мови. Тому стало загальноприйнятим розуміння важливості глибокого вивчення специфіки країни мови, що вивчається, та врахування цього підходу як одного з основних принципів навчання іноземних мов (Гришкова, 2015).



Лінгвокраїнознавчий аспект навчання орієнтований на досягнення основних цілей навчання іноземним мовам, зокрема, на розвиток навичок спілкування. Адже без засвоєння учнями правил адекватної мовної поведінки в контексті конкретної культури, неможливо підготувати їх до ефективного міжкультурного спілкування та сформувати комунікативні навички. Це підкреслює важливість інтеграції лінгвокраїнознавчого аспекту в процес навчання іноземних мов.

Сучасні науковці визначають лінгвокраїнознавство як один з аспектів навчання іноземної мови (поряд з фонетичним, лексичним та граматичним), що відображає національно-культурний компонент мовного матеріалу. Головною метою засвоєння цього аспекту є розвиток у учнів лінгвокраїнознавчої компетенції, яка являє собою «цілісну систему уявлень про основні національні традиції, звичаї та реалії країни, мова якої вивчається, що дає можливість учням асоціювати з мовною одиницею ту ж інформацію, яку сприймають носії цієї мови, і досягати ефективної комунікації». (Мороз, Пашко, 2009, с. 38).

Важливо зазначити, що слід чітко розрізняти поняття країнознавства та лінгвокраїнознавства. В рамках країнознавства учнів знайомлять з країною, мова якої вивчається, її географією, територіальним устроєм, політикою, економікою, історією та культурою. Лінгвокраїнознавство, у свою чергу, є філологічною дисципліною, яка зазвичай є складовою практичних занять з іноземної мови, зокрема англійської, в процесі роботи над семантикою мовних одиниць (Вітренко, 2013, с. 140).

Лінгвокраїнознавство концентрується на реаліях, знання яких необхідне для повноцінного розуміння іноземної мови та контекстів, в яких вона вживається. Однією з таких реалій є неперекладні слова та вирази, які часто позначають явища, що невідомі за межами досліджуваної країни. Для вивчення таких слів і реалій необхідно використовувати багатий соціокультурний матеріал, що забезпечує фонові знання. Таким чином,



лінгвокраїнознавство завжди спирається на країнознавство (*Радванський, 2017*).

Важливо, щоб зміст країнознавчих текстів був цікавим і актуальним для учнів, містив нову інформацію про політичний устрій, географію, культурні аспекти, фольклор, мовні та етикетні особливості. Країнознавчий матеріал стимулює учнів до самостійного опанування матеріалу, а лінгвокраїнознавство, в свою чергу, підтримує їх мотивацію, поєднуючи мовні навички з відомостями про країну (*Бенашвілі, 2015*).

Питання культури та пов'язані з ними навчальні завдання можна умовно поділити на чотири основні категорії:

1. Розширення знань про культуру країни, мова якої вивчається – це забезпечення учнів новими відомостями про культуру та традиції країни, що дає змогу глибше зрозуміти її контекст.

2. Опанування учнями формул мовного етикету – навчання учнів специфічним правилам взаємодії та поведінки, які притаманні мовному середовищу, що вивчається.

3. Розуміння різниці між двома культурами – допомога учням у розпізнаванні відмінностей у соціальних нормах, звичаях та цінностях двох культур.

4. Розуміння й усвідомлення цінностей країни, мова якої вивчається – розвиток здатності учнів сприймати та оцінювати соціокультурні цінності цієї країни через мовне середовище (*Рожков, 2013*).

При вивченні іноземної культури важливо врахувати такі аспекти: знання про культуру мови як засобу спілкування; навчальні та мовленнєві навички – це досвід використання мовних знань; уміння виконати всі мовні функції – це здатність практично використовувати мову; мотивація – досвід, орієнтований на систему цінностей і культурні особливості (*Заїченко, 2017, с. 385*).

Щоб успішно брати участь у міжкультурному спілкуванні, учень має розвивати відкритість (свобода від упереджень щодо інших культур), толерантність, здатність чути та слухати



співрозмовника, здатність бачити спільні риси і культурні відмінності, здатність розуміти і приймати культурні відмінності у поведінці, готовність до практичного використання іноземної мови як засобу спілкування (Ніколайчук, 2007).

Отже, лінгвокраїнознавство має велике значення в контексті сучасного навчання іноземних мов, оскільки воно допомагає учням не лише опанувати граматику та лексику, а й глибше розуміти культуру країни, мову якої вони вивчають. Інтеграція лінгвокраїнознавства в навчальний процес сприяє розвитку міжкультурної компетенції, що є ключовим для ефективної комунікації в глобалізованому світі. З огляду на це, варто удосконалювати методи викладання, орієнтуючись на актуальні культурні й соціальні реалії.

ЛІТЕРАТУРА

Акімова, О. С. (2016). Формування лінгвокраїнознавчої компетенції старших школярів. *Молодий вчений*, 8 (112), 896-898.

Бенашвілі, С. І. (2015). *Лінгвокраїнознавство та його роль у навчанні іноземних мов*. Кайрос.

Вітренко, А. В. (2013). Основні компоненти лінгвокраїнознавчої компетенції. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 29, 138-143.

Гришкова, Р. О. (2020). *Методика навчання англійської мови за професійним спрямуванням студентів нефілологічних спеціальностей : навч. посіб. для студентів ВНЗ*. Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили.

Заїченко, А. Є. (2017). До питання про застосування лінгвокраїнознавчого підходу під час навчання іноземної мови. *Молодий вчений*, 12 (52), 383-387.

Ніколайчук, Л. А. (2007). Методика викладання іноземної мови і літератури як критерій добору національно-культурного змісту навчання. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 33, 58-60.

Мороз, Л. В., Пашко, І. О. (2009). Соціокультурний аспект у вивченні іноземної мови як чинник розвиваючого навчання. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 46, 38-42.



Радванський, А. І., Радванська, Т. І. (2017). Формування лінгвосоціокультурної компетенції як важливої складової частини міжкультурної комунікації. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*. 30, 2. 161-163.

Рожков, Ю. (2013). Вивчення іншомовної культури як необхідної складової оволодіння мовою. URL: http://www.rusnauka.com/32_PRNT_2013/Philologia/7_148817.doc.htm.

Шмідт, Л. С. (2018). *Культурологічний підхід у навчанні іноземних мов*. ОНУ імені І. І. Мечнікова.

Бірзул Д. О.

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

*Науковий керівник: док. філол. наук, доцент **Кирилюк О. Л.**
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка*

СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНІ НОВОТВОРИ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ: МОДЕЛЮВАННЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНОГО ПОЛЯ

Вивчення лексичного наповнення суспільно-політичного дискурсу є важливою частиною сучасних лінгвістичних досліджень, оскільки мова не тільки віддзеркалює, але й формує суспільні настрої та політичні реалії. Лексика, використана в політичних текстах, медіа та промовах, репрезентує процеси та зміни в суспільстві. Це особливо важливо для України, де політична ситуація швидко змінюється, і вивчення цієї лексики допомагає зрозуміти політичні стратегії та соціальні трансформації. Аналіз лексики виявляє ключові терміни, фразеологізми та неологізми, які з'явилися через актуальні події та соціальні зміни. Ці мовні одиниці часто несуть певні цінності та ідеології, які формують політичну культуру і суспільну свідомість.

Дискурс у лінгвістичному контексті визначається як складна єдність мовної форми, значення та дії, що включає комунікативну подію



з певним соціальним контекстом. Дискурс є важливим інструментом політичної комунікації, який визначається через використання знакових систем та мовленнєвих стратегій у політичних текстах і жанрах (Селіванова, 2006). Є. Шейгал зазначає, що в політичному дискурсі взаємодіють дві сторони: представники інститутів і їх "клієнти" — масова аудиторія. Н. Кондратенко доповнює цей список характеристик, додаючи такі риси, як міфологічність, ритуальність, театральність, агональність, сакралізацію, риторичність та маніпуляцію свідомістю аудиторії, а також "мовну моду" та семіотичні тренди (Кондратенко, 2007).

Політичний дискурс поділяється на кілька типів: за формою (усний, письмовий), за мовцем (прямий, опосередкований), за метою (інформативний, спонукальний тощо), за адресатом (особисто чи масово адресований) і за сферою функціонування (Кондратенко, 2007). Ключові функції політичного дискурсу включають мобілізаційну, маніпулятивну, ідеологічну, корпоративну та функцію привернення уваги. Л. Нагорна зазначає, що надмірна експресивність може пошкодити інформаційну і консолідаційну функції дискурсів, як це сталося під час політичної кризи в Україні 2004 року (Нагорна, 2005).

О. О. Гайдулін визначає політичний дискурс як процес створення вербально-змістовної реальності через комунікативну взаємодію між суб'єктами з владними інтенціями у контексті політичної реальності (Гайдулін, 1997). За Т. Ю. Ковалевською, комунікація політиків є специфічною формою впливу, де особливості дискурсу визначаються соціальними відносинами, притаманними політичному спілкуванню. Політична комунікація часто спрямована на односторонній вплив, а не на діалог (Kovalevska, 2014). Н. В. Кондратенко стверджує, що політичний дискурс є конкретною формою політичної комунікації, що актуалізується під час взаємодії між політичним суб'єктом (політиком, владою) та політичним об'єктом (аудиторією, виборцями) (Kondratenko, 2014).

За період з 1991 по 2024 рік суспільно-політична термінологія зазнала значних змін через суспільні перетворення в Україні. Зміни стосуються семантичної структури як старих, так і нових термінів. Військова агресія призвела до появи термінів, таких як "антитерористична операція" (АТО), "гібридна війна", "деокупація", що описують не лише військові дії, а й ширші політичні контексти.



Патріотична лексика, така як "герої" і "захисники", акцентує моральну підтримку військових. Глобалізація та соціальні мережі також вплинули на дискурс, що відобразилось у використанні західних термінів, таких як "реформи", "гуд говернанс", і появі нових мовних одиниць під час політичних акцій, наприклад, "євромайдан" та "тітушки". Ці терміни стали символами нової політичної реальності. Лексика, пов'язана з війною на Сході України, змінила своє значення, зокрема термін "переселенці" через переміщення людей з окупованих територій. Термін "гібридна війна" описує складну природу конфлікту, поєднуючи військові дії з інформаційними та кібернетичними атаками. Лексика євроінтеграції, як-от "асоціація з ЄС" і "безвізовий режим", відображає прагнення України до інтеграції в європейський простір, в той час як терміни, пов'язані з реформами, наприклад, "переатестація" та "незалежність судів", стають важливими для політичного дискурсу.

Основні аспекти лексико-семантичного мікрополя «російсько-українська війна» включають: агресор – лексеми як «російські окупанти», «рашисти», «Росія-агресор», що вказують на агресивні дії Росії; захисники України – лексеми «Збройні сили України», «Азов», що відображають боротьбу українських військових; українці у війні – слова «волонтери», «вдова», що висвітлюють участь українців у війні; зброя – лексеми «танки», «Байрактар», що позначають військову техніку; смерть – вирази як «загинути», що вказують на втрати серед цивільних і військових; злочини окупантів – лексеми «геноцид», «катувати», що підкреслюють військові злочини; наслідки війни – терміни як «екологічні катастрофи», що описують руйнування та людські страждання; трагедії війни — вирази як «різанина в Бучі», що символізують великі втрати серед цивільного населення; події війни — важливі моменти як «визволення Херсона», що вказують на поворотні етапи війни; міжнародна реакція – лексеми «санкції», «суд Трибунал», що відображають міжнародну підтримку України; окупація та контрнаступ – лексеми «окуповані території», «контрнаступ ЗСУ», що позначають боротьбу за території; гуманітарні аспекти війни – терміни «гуманітарна катастрофа», «евакуація», що описують наслідки для цивільних; медіа та інформаційна війна – лексеми «дезінформація», «пропаганда», що відображають інформаційну боротьбу під час війни. Ці лексеми і вирази є основними елементами концепту «російсько-українська війна», відображаючи різні



аспекти війни, від агресії та бойових дій до гуманітарних та міжнародних наслідків.

Лексико-семантична група «Патріотизм» в українській мові включає неологізми, що відображають сучасні соціально-політичні реалії, культурні зміни та нові феномени суспільного життя, зокрема в контексті глобалізації та інтеграції України. Терміни, такі як «громадянський патріотизм» та «активний патріотизм», вказують на практичну активність громадян, спрямовану на підтримку держави. Неологізми, пов'язані з військовими діями, такі як «волонтерський патріотизм» та «героїзм», підкреслюють роль особистої участі в захисті країни. Термін «патріотична освіта» свідчить про важливість формування національної свідомості через освіту. У медіа активно використовуються терміни «патріотичний контент», що сприяють формуванню патріотичних настроїв. Також поширені неологізми, пов'язані з культурною сферою, як-от «патріотичний арт», що популяризує національні цінності. У групі «Патріотизм» загальна кількість лексем складає 41, з яких 75% – позитивні лексеми (патріотизм, героїзм, національна гордість), 15% – негативні (псевдопатріотизм), 10% – нейтральні або периферійні (самовідданість, жертва). Слова цієї групи відображають відданість, гідність та готовність до захисту батьківщини, а також критику форм патріотизму, не підкріплених реальними діями.

У роботі також були проаналізовані різні лексико-семантичні групи, що позначають учасників бойових дій в Україні. Перша група включає терміни «воїн», «вояк», що позначають осіб, які беруть участь у бойових діях. Друга група – «захисник», що підкреслює функцію оборони країни. Третя група – «герої», формує позитивний імідж учасників бойових дій. Четверта група – «атовці», позначає учасників АТО. П'ята група включає терміни «хлопці/пацани», що виражають дружнє ставлення до військових. Шоста – «сини/дочки», традиційні позначення військовослужбовців. Сьома група – перифрази, як-от «янголи в камуфляжі», що використовуються для позначення військових. Восьма група включає терміни з компонентом «учасник», такі як «учасник бойових дій». Дев'ята група охоплює терміни «ветерани», що тепер використовуються і щодо учасників сучасної війни. Десята група – «ООСівці», учасники операції об'єднаних сил. Також виділяються мікрогрупи, такі як «добровольці», «ЗСУ», «нацгвардійці», «азовці»,



«правосеки», «кіборги», «капелани» та «промберги», що позначають представників різних військових підрозділів та груп. Ці терміни активно використовуються в медіа та формують образи героїзму, патріотизму і відваги, підкреслюючи важливість цих груп у контексті війни в Україні.

Аналіз лексико-семантичних груп показав, як терміни і вирази еволюціонують, відображаючи соціально-політичні зміни та вплив війни на суспільство. Різноманіття лексем, таких як «воїн», «захисник», «герой», «атовці» та «добровольці», не лише визначає конкретні військові групи, але й формує образи патріотизму, героїзму та відданості. Ці терміни активно використовуються в медіа і соціальних мережах, сприяючи позитивному сприйняттю учасників війни, а також зміцнюють національну ідентичність та громадянську свідомість, підкреслюючи важливість військових для оборони країни.

ЛІТЕРАТУРА

Бурячок, А. А. (1983). *Формування спільного фонду соціально-політичної лексики східнослов'янських мов: назви відносин між державами, народами*. Київ: Наукова думка.

Гайдулін, О. О. (1997). Політичний дискурс як праксіологічна складова політологічного навчання. *Генеza*, 23–25.

Кирилюк, О. (2018). Суспільно-політичні неологізми як віддзеркалення мовної картини воєнного протистояння. *Наукові записки НаУКМА. Мовознавство*, 1, 58–62.
https://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/14602/Kyryliuk_Su_spilno_politychni_neolohizmy_yak_viddzerkalennia_movnoi.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Кондратенко, Н. В. (2007). *Український політичний дискурс: текстуалізація реальності: монографія*. Одеса.

Кондратенко, Н. В. (2014). Неологізація сучасного українського політичного дискурсу: загальні тенденції. *Слов'янський збірник*, 18, 225–233.
<https://slovzbir.onu.edu.ua/article/view/131823>

Ковалевська, А. В. (2014). Структурна класифікація слоганів політичної реклами. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*, 124–126.

Левченко, Л. (2001). Психологічні особливості діяльності засобів масової інформації. *Людина і політика*, 2, 103–108.



Нагорна, Л. П. (2005). *Політична мова і мовна політика: діапазон можливостей політичної лінгвістики: монографія*. Київ: Світогляд.
https://ipiend.gov.ua/wp-content/uploads/2018/07/political_language_site.pdf

Нагорна, Л. (2005). Політична мова: зміст і структура поняття. *Сучасна українська політика. Політики і політологи про неї*, 7, 195–207.
<https://lib.chmnu.edu.ua/pdf/ukrpolituk/1/27.pdf>

Політологічний енциклопедичний словник (2004). (В. П. Горбатенко, упор.; Ю. Шемшученка, ред.). Київ: Генеза.

Селіванова, О. (2006). *Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія*. Полтава: Довкілля-Д.



Частина 2

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



Малаш О. В.

*кандидат філологічних наук,
молодший науковий співробітник відділу мов України
Інституту мовознавства ім. О. О. Потебні НАН України
(Київ, Україна)*

КУРС УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ТВОРЧИХ ОСОБИСТОСТЕЙ «ВИДНОКОЛО» ВІД РУХУ «ЄДИНІ» ТА ЙОГО МІСЦЕ В НЕФОРМАЛЬНІЙ ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ

Вивчення та вдосконалення української мови – важлива частина національної просвіти. Особливо актуальна ця проблема в наш час, коли українська ідентичність постає перед викликами та загрозами внаслідок збройної агресії Російської Федерації. Від 22 лютого 2022 р. серед українців (зокрема поза межами України) у пришвидшеному режимі ширилась ідея, що мова – не лише засіб спілкування, вона – культурна й ментальна матриця, яка, з одного боку, об'єднує своїх, а з другого – відмежовує нас від чужих, насамперед від ворога.

Посилення інтересу до української мови в перші місяці повномасштабного вторгнення російських військ в Україну – явище закономірне: перехід на українську колишні російськомовці сприймали як ментальне відокремлення себе від окупантів. Виникла потреба створити спільноту, об'єднану бажанням спілкуватись українською, вивчати її, пізнавати її здобутки – передовсім для тих, хто раніше мало цікавився національно-мовним питанням і хоче надолужити втрачене.

У квітні 2022 р. було засновано Всеукраїнський мовно-культурний рух «Єдині», мета якого, як зазначає його співзасновниця Наталя Федечко, – щоб українська мова в нашому суспільстві не лише мала статус державної, а стала для кожного з нас єдиною рідною (*Спільнота «Єдині», 2022*).

Упродовж 2023 р. «Єдині» зробили все можливе, щоб задовольнити базові потреби у володінні українською мовою. Курс



удосконалення української («Граматичний курс») був скерований на підвищення грамотності тих, хто не вивчав української мови в закладах середньої, середньої спеціальної чи вищої освіти або бажав оновити знання з граматики, пунктуації, правопису, розширити словниковий запас (*Граматичний курс, 2023*).

Проте потреби колишніх російськомовних не закінчуються на тому, щоб навчитися грамотно формулювати прості думки й розмовляти на побутові теми. Українська мова стає засобом формування яскравої непересічної особистості, що впливає на аудиторію, використовуючи мову вільно, вибудовуючи за допомогою вдало дібраних мовних засобів власний образ, який запам'ятають і на який взоруватимуть.

Російська пропаганда стверджує, що нібито лише в «рідній» (читай: російській) мові людина здатна повністю розкритися як особистість, усі інші («набуті») мови (серед яких і українська), навіть досконало вивчені, – «не від душі». Це упередження спростовують творчі життєписи Марка Вовчка, Миколи Зерова, Юрія Клена, Емми Андіївської та ін. Ці сумніви розвіює історія стендап-комікеси Насті Дерскої, яка, перейшовши на українську, виступає під псевдонімом Настя Зухвала та стала амбасадоркою української мови й культури на проєкті «Єдині» (*Зустріч..., 2023*). Цей перелік можна продовжувати до нескінченності.

Однак на заваді творчого самовираження стає страх за «не таку» українську. Цьому певною мірою сприяють і популярні експрес-уроки української мови, які загалом можна назвати «антисуржилом» (і які часто створюють автори, далекі від мовознавства й педагогіки). Мовці соромляться та замовкають, намагаючись уникнути кальок, росіянізмів – і не завжди при цьому розуміють, чи справді ті чи ті мовні одиниці варто вважати росіянізмами (перевірити себе можна за розвідками про росіянізми та псевдоросіянізми, див. *Гончаренко, 2024; Гнатюк, 2024; Селігей, 2024*). Вільній людині стає затісно через постійні самообмеження, але вона, як і раніше, прагне творчої свободи й шукає її. На цей запит



і створено курс української мови «Видноколо» (*Подаруйте собі..., 2024*).

«Видноколо» було задумане не як «антисуржик», а насамперед як курс саморозвитку в українській мові. Його покликання – показати, що написання текстів (від дописів у соцмереж до відеоблогів і художніх творів) українською не є «насиллям над собою», а навпаки, може стати захопливою інтелектуальною працею, плоди якої гідно оцінить публіка.

Цільова аудиторія «Виднокола» – дорослі, які беруть участь у креативних проєктах будь-якого напрямку та змісту. Поняття творчої особистості ґрунтується на ідеї універсальності творчого хисту: «Часто хибно вважається, що тільки особливі люди є творчими (...), що творчість нібито пов'язана з особливими галузями – мистецтвом, рекламою, дизайном чи маркетингом. (...) Але й інші заняття – природничі науки, математика, викладання, робота з людьми, медицина, тренування спортивної команди чи управління рестораном – теж творчі. (...) Ми можемо виявляти творчість щоразу, коли залучаємо інтелект» (*Робінсон, 2017, с. 22–23*).

Курс охоплює вивчення засобів мовної виразності, розбір складних питань української граматики, лексики, пунктуації тощо, а також містить низку практичних рекомендацій з поліпшення структури та змісту різножанрових текстів, поради творчим людям щодо пошуку джерел натхнення, боротьби з вигорянням, сприйняття критики.

Концепцію «Виднокола» можна описати одним реченням: «Мова без текстів мертва». Саме текст дозволяє проявитися слову, окреслити сенс окремого речення, впливає на вибір інтонації в усному мовленні. Навіть закінчення в родовому відмінку однини іменників чоловічого роду (*танка* чи *танку*) залежать від тексту, в якому ці іменники використані. Завдання кожного, хто бере участь – упродовж однієї хвили (30 днів) створити якомога більше текстів у різних форматах, принагідно опановуючи українську мову, щоб набути впевненості в озвучуванні непростих філософських, психологічних та світоглядних тем.



«Видноколо» складається з 12 уроків та 16 додаткових рубрик. Кожен урок містить до 7 творчих завдань, які викладач перевіряє в творчому чаті. У липні 2024 р. додано два вебінари за темами на запит і вибір учасників. Зокрема, на вебінарі «Слово як інструмент» з'ясували, як логічний наголос впливає на сенс повідомлення (*Я знаю, що ти читаєш*) та яким чином можна перефразувати це речення; активували лексеми *голоштанько, облавок, нахильці, нетеча* та ін.; створили різножанрові тексти за обраними ілюстраціями та закріпили здобуті знання, виконуючи завдання фінальної вікторини.

Матеріал, який опановують учасники й учасниці «Виднокола», спирається на зразки класичної та сучасної української літератури, музики, живопису, фрагменти з науково-популярних праць, уривки з фільмів та серіалів, меми тощо. Правила розставлення розділових знаків у реченнях розглядаємо на прикладі творів Василя Вразливого, поєднуючи аналіз знакових фактів його життєпису з вивченням особливостей авторської пунктуації, яка інколи не збігається рекомендаціями сучасного українського правопису.

Авторки курсу (Олександра Малаш та Мирослава Ярошенко) переосмислили роль і структуру фінального тестування, максимально наблизивши його до потреб учасників. На «Видноколі» немає готових тестів: викладачі формують їх з опертям на написані учасниками тексти та роз'яснення до завдань.

Викладання на «Видноколі» ґрунтується на трьох основних засадах: 1. Усе, що є в українській мові, слугує певній меті, тому не існує мовних помилок, є мовні недоречності. 2. Процеси вивчення граматики та основ творчої свободи повинні відбуватися паралельно. 3. Викладач має право на власні лакуни в знаннях, але після їх заповнення обов'язково ділиться набутим досвідом.

У грудні 2023 р. проведено першу хвилю «Виднокола». За попереднім тестуванням відібрано 8 учасників і учасниць. Дотепер відбулося п'ять таких хвиль. У фінальних відгуках випускники й випускниці відзначають не лише вдосконалення знань з української мови, а й набуття впевненості в своїх творчих можливостях; навіть



наголошують на психотерапевтичній ролі занять: «Тут, у "Видноколі" потрібно постійно висловлювати особисту думку – великий виклик на відвертість. На цьому курсі я навчилася не приховувати себе, бути самою собою. Це справжня психотерапія, і за це я вам дуже вдячна» (Ольга, випускниця першої хвили); «Мої знання були схожі на галявинку, на які деінде почали з'являтися маленькі зелені паростки, зовсім непомітні, і дуже вразливі; сьогодні ця галявинка вкрита неймовірним різноманіттям різнобарвних квіточок, які ось-ось мають розквітнути» (Наталя, випускниця четвертої хвили).

Сподіваємося, що «Видноколо» невдовзі прийме чергову хвилю учасників та учасниць, які завдяки творчим завданням одночасно розвинути упевненість у своїй українській та посилять національне самоусвідомлення, створюючи нові цікаві українськомовні проекти.

ЛІТЕРАТУРА

Гнатюк Л. (2024). Мовна ідентичність у вимірах історичної пам'яті українців URL: <https://www.identity.org.ua/lidiia-hnatiuk-movna-identitychnist-u-vymirakh-istorychnoi-pam-iaty-ukraintsiv/>

Гончаренко А. (2024). Псевдоросіянізми в українській мові. *Мова і війна: динаміка мовної системи і мовна політика*. Київ: Видавничий дім Дмитра Бураго, 565–614.

«Граматичний» курс від «Єдиних»: що за ним ховається насправді? (2023). *Єдині*. URL: <https://yedyini.org/gramatychnyj-kurs-vid-yedynyh-shho-za-nym-hovayetsya-naspravdi/>

Зустріч з Анастасією Зухвалою. (2023). YouTube-канал «Єдині». URL: <https://www.youtube.com/live/ADSOZ5JQgJ8?si=pnpMVpCIqKhaT9Zj>

Подаруйте собі 30 днів мовного креативу! (2024). *Єдині. Курс української для творчих особистостей «Видноколо»*. URL: <https://yedyini.org/creative/>

Робінсон К. (2017). Освіта проти таланту. Сила творчості. Г. Лелів (пер.). Львів: Літопис.

Селігей П. (2024). Лексичне нормування та культуромовні рекомендації очима етимолога (зауваги, роздуми, оцінки). *Мовознавство*, (4), 3–24.

Спільнота «Єдині». (2022). URL: https://t.me/+6k4wf7_crzYwZTg6



Апалат Г. П.

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

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ГРАМАТИКИ СТУДЕНТІВ- ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Граматична компетентність є важливою складовою комунікативної компетентності. Граматика – це найскладніший аспект навчання іноземної мови, та найбільш спірний (DeKeyser, 1998). Існують різноманітні підходи до навчання граматики: перекладний (традиційний), комунікативний, цілеспрямований, дистанційний, змішаний та метод перевернутого навчання. Проблемним є й обсяг граматичного матеріалу необхідний для різних видів мовленнєвої діяльності. Застосування кожного підходу в навчанні граматики англійської мови має свої особливості та вимагає володіння певними технологіями.

Однак, способи інтеграції граматичних структур із комунікативним підходом до викладання англійської мови розроблені не в повному обсязі.

Мета статті – визначити особливості навчання комунікативної граматики та дослідити ефективні технології та засоби формування граматичної компетентності студентів-вчителів англійської мови.

У сучасній методиці навчання іноземних мов головну роль відіграють два основних підходи до навчання граматики: дедуктивний (експліцитний) та індуктивний (імпліцитний). Експліцитне навчання, або пряме навчання (direct learning) передбачає пояснення теоретичного матеріалу, наприклад у виді



лекції, виконання мовних вправ, включно із вправами на переклад (Çiftci et al, 202; Putra et al, 2021; Slobodianuk et al, 2020).

На експліцитному підході ґрунтується перекладний метод навчання граматики, за яким граматичні структури розглядаються окремо від контексту в якому вони вживаються (Putra et al, 2021).

Комунікативний метод до навчання граматики ґрунтується на імпліцитному підході, який передбачає, що студенти мають вивести правило самі, із контексту ситуації де вжито граматичну структуру. Комунікативне навчання мови – це навчання мови для комунікативних цілей (Larsen-Freema, 2014; Ostafiychuk, 2023).

За комунікативним підходом для навчання граматики використовують дискусії, граматичні ігри, рольові ігри та інші інтерактивні завдання. Такі комунікативні завдання дозволяють студентам тренувати граматичні структури у “реально наявних умовах” (DeKeyser, 1998). Комунікативне навчання граматики передбачає концентрацію як на усному, так і на писемному мовленні. Усні та письмові завдання мають сприяти комунікації студентів. Виділяють три аспекти знань, що є необхідними для опанування іноземної мови: форма, значення та мета (Siao-cing, 2013, 128–129). Навчання граматики має передбачати висвітлення таких аспектів, як значення граматичної форми та прагматична мета (Ostafiychuk, 2023). Важливим складником комунікативної граматики є використання автентичних матеріалів, які дозволяють розуміти як мова використовується в різних ситуаціях.

Студентам з аналітичним складом розуму більше підходить експліцитний метод навчання граматики: такі студенти краще засвоюють граматику, якщо бачитимуть правила (Ostafiychuk, 2023). Цій проблеми може завадити комбінація обох підходів, як от: «слабка версія комунікативного методу, його пом'якшений варіант. «Слабка» версія комунікативної граматики (Roeder, 2020), не заперечує формо-центричний підхід до навчання граматики й розглядає його як додатковий.



Необхідним елементом комунікативної граматики є підвищення усвідомлення (awareness raising) (Ellis, 2015), що дозволяє студентам зрозуміти властивості певних граматичних структур. Викладач допомагає студентам помітити характерні риси граматичних явищ або структур. Приклад завдання на підвищення усвідомлення – знайти в тексті певні граматичні структури (інфінітиви, дієприкметникові конструкції тощо). Студенти ідентифікують всі випадки застосування граматичної структури в тексті, аналізують її форму, значення та прагматичну мету.

Можливі завдання для комунікативної граматики включають: граматичні ігри, рольові ігри, обговорення, дебати, повідомлення тощо. Ігри вважають ефективним методом навчання граматики, оскільки дозволяють студентам розвивати мовні навички в приємній та комфортній ситуації (Тригуб, 2013). Граматичні ігри надають можливість консолідувати граматичні навички та використовувати їх у ситуації, яка пов'язана із реальним життям або майбутньою професійною діяльністю у випадку викладання англійської мови за професійним спрямуванням. Завдяки іграм мовці потрапляють в ситуацію, яка вимагає використовувати мову автентично, як наслідок навчання стає значимим і граматичні структури краще запам'ятовуються.

Поширеним є обернене навчання граматики (Flipped Classroom). В основу оберненого навчання покладено принципи активного навчання (АЕ, 2015), що передбачають активну участь студентів у навчальному процесі.

За перевернутою моделлю традиційна модель уроку перевертається: учні опановують новий матеріал як домашнє завдання, користуючись різноманітними електронними інструментами. В результаті такого підходу в учнів з'являється час для того щоб опрацювати новий матеріал на занятті з викладачем та групою інших студентів у таких видах діяльності, як: обговорення або дебати. Виконуючи комунікативні завдання студенти можуть прояснити питання, що залишилися незрозумілими. Вважають, що для ефективності перевернутого навчання необхідні ретельне



планування та чітко визначені задачі. Пояснення матеріалу рекомендується надавати у формі відео або аудіо лекції записаної з допомогою інтернет інструментів, платформи Youtube або смартфона (АЕ, 2015).

Для навчання студентів принцип перевернутого навчання особливо ефективно працює, якщо застосовується до певних тем граматики, які описують однотипні граматичні структури.

Наприклад, якщо студенти засвоїли тему Умовний спосіб (Oblique Mood), тоді тему Модальні дієслова (Modal Verbs) вони можуть засвоїти самостійно, або після розгляду теми Інфінітив та Інфінітивні конструкції (Infinitive and Constructions with the Infinitive), теми: Герундій (Gerund), Дієприкметники та Дієприкметникові конструкції (Participles and Participial Constructions) не викликають великих труднощів. Результат такого підходу – вивільнений час на занятті для виконання комунікативних завдань.

Технології оберненого навчання дозволяють вивільнити час для опрацювання нового граматичного матеріалу на занятті з викладачем та групою інших студентів у таких видах діяльності, як: обговорення або дебати. Принцип перевернутого навчання особливо ефективно працює, якщо застосовується до певних тем граматики, які описують граматичні структури, однотипні або подібні до вже знайомих студентам структур. Метод оберненого навчання граматики підвищує мотивацію студентів та сприяє розвитку іншомовної граматичної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

Тригуб, І. П., (2013). Система вправ для формування граматичної компетенції. *Науковий вісник Донбасу*, 1. URL <https://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/ NN21/13tipfgk.pdf>

American English., (2015). *Online learning: Flipped Classroom*. URL https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/flipped_classroom.pdf



Çiftci, H., Özcan, M.A., (2021). Contrastive Analysis of Traditional Grammar Teaching and Communicative Language Teaching in Teaching English Grammar and Vocabulary. *International Online Journal of Education and Teaching*, 8(2), 709-729. URL <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1294310.pdf>

DeKeyser, R., (1998). Beyond Focus on Form: Cognitive Perspectives on Learning and Practicing Second Language Grammar. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, 42-63.

Ellis, R., (2015). *Understanding Second Language Acquisition*. (2nd ed.) Oxford University Press, 2015.

Larsen-Freema, D., (2014). The Grammar of Choice. *School for International Training, Brattleboro, Vermont*, URL <https://clie.org.uk/wp-content/uploads/2023/06/Larsen-Freedman-The-Grammar-of-Choice.pdf>

Ostafiychuk, O. D., (2023). Teaching Grammar Communicatively *Інноваційна педагогіка*, 58 (2). 97-101. URL http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/58/part_2/20.pdf

Putra, M.T.I., Maulina, M., Muthmainnah, Asrifan A., Apriani E., Resueño P.C. et al. (2021). Teaching Communicative Grammar: A Literature Review. *An International Multidisciplinary Double-Blind Peer-reviewed Research Journal*, 3(2). URL https://www.researchgate.net/publication/355077987_Teaching_Communicative_Grammar_A_Literature_Review

Roeder, R., Araujo-Jones, D., Miller E.R. (2020) Grammar in Communicative Language Teaching: Teacher Beliefs About Theory Versus Practice. *International Journal of English Language Teaching*, 8(4), P. 45-64. URL <https://www.eajournals.org/wp-content/uploads/Grammar-in-Communicative-Language-Teaching.pdf>

Siao-cing, Guo A., (2013). Comparison Study of Non-Native Speakers' and Native Speakers' Perceptions toward Communicative Language teaching. *GSTF Journal of Law and Social Sciences*, 3 (1). URL <http://dl6.globalstf.org/index.php/jlss/article/download/595/611>

Slobodianuk, A. A., Rudnytska, T.H., (2020). Communicative Grammar Technique for Promoting Students' Linguistic and Communicative Competences *Інноваційна педагогіка*, 23 (2) 43-45. URL <http://ir.lib.vntu.edu.ua/handle/123456789/30049>



Бондарчук Ю.А.

кандидат філологічних наук, доцент,

докторантка,

Інститут педагогіки

Національної академії педагогічних наук України;

доцентка кафедри іноземних мов,

Навчально-науковий інститут міжнародних відносин,

Київський національний університет

імені Тараса Шевченка (Київ, Україна)

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ: ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ МОТИВАЦІЙНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

У сучасному освітньому середовищі мотивація здобувачів вищої освіти є ключовим чинником, що впливає на їх успішність у вивченні іноземних мов. Зокрема, на другому курсі навчання часто спостерігаються значні зміни в мотиваційних чинниках, які можуть бути пов'язані з розвитком особистісних та професійних цілей здобувачів. У цей період молоді люди починають більш усвідомлено оцінювати свою роль у навчальному процесі, а також переосмислюють свої прагнення і амбіції. Важливість вивчення іноземних мов стає дедалі актуальнішою в умовах глобалізації та інтеграції у світовий освітній простір. Визначення мотиваційних чинників на другому курсі допомагає розкрити, які з них є найбільш значущими для здобувачів вищої освіти у їхньому освітньому шляху. Аналіз мотиваційних трансформацій дозволяє краще зрозуміти, які навчальні стратегії та методи є найбільш ефективними для підтримки інтересу здобувачів до вивчення іноземних мов у період важливих змін. Оскільки здобувачі стикаються з новими предметами, викладачами та академічним навантаженням, важливо вивчити їх досвід і оцінки, щоб оптимізувати процес навчання і адаптувати його до сучасних вимог.

Опитування здобувачів першого (бакалаврського) рівня освіти охопило широкий спектр питань, що стосуються мотиваційних



чинників, які впливають на навчання здобувачів. Більшість респондентів вказали, що їхня мотивація до навчання на другому курсі змінилася, причому більшість зазначили, що ця зміна була позитивною. Зокрема, здобувачі відзначили, що нові предмети та викладачі значно вплинули на їх зацікавленість. Окрім того, збільшення академічного навантаження також стало фактором, який позитивно вплинув на мотивацію, оскільки багато хто з респондентів підкреслив важливість отримання нових знань і навичок для їхнього особистого розвитку. Здобувачі вказали на те, що кар'єрні перспективи та саморозвиток стали більш важливими чинниками, що впливають на їхнє навчання. Вони акцентували увагу на значенні задоволення від процесу навчання, яке стало визначальним у їхній мотивації. Багато з респондентів також підтвердили, що їхнє ставлення до вивчення англійської мови стало більш позитивним, порівняно з першим курсом. Цей результат свідчить про зростання усвідомлення значення іноземної мови в умовах глобалізації та професійної діяльності. Обмірковуючи отримані результати, можна відзначити, що трансформації мотиваційних чинників у здобувачів вищої освіти другого курсу є результатом поєднання різних аспектів навчального процесу. Вплив викладачів, навчальних програм та соціального середовища грає значну роль у формуванні мотивації. Багато здобувачів зазначили, що саме нові особисті цілі, які вони визначили на другому курсі, сприяли збільшенню їхньої зацікавленості в навчанні.

Також важливою знахідкою стало те, що здобувачі планують займатися англійською мовою поза навчальною програмою. Це свідчить про бажання здобувачів поглиблювати свої знання і навички, що, в свою чергу, підтверджує важливість самостійної роботи та ініціативи у вивченні іноземної мови. Відповіді на питання про аспекти, які мотивують здобувачів, показали, що практичні навички, підготовка до міжнародних іспитів та можливість навчання або роботи за кордоном стали ключовими факторами, які підвищують мотивацію до вивчення англійської мови. Це підкреслює важливість практичної складової у навчанні, а



також необхідність інтеграції міжнародних стандартів у освітні програми. На завершення, результати опитування підтверджують, що навчальні стратегії та програми, які враховують мотиваційні чинники здобувачів вищої освіти, можуть значно підвищити їх зацікавленість і успішність у навчанні. Ці трансформації у мотивації відображають зміни в освітньому середовищі та потребах здобувачів у сучасному світі, що постійно змінюється. Впровадження інноваційних стратегій у навчання іноземних мов може стати запорукою успіху у формуванні комунікативної компетентності майбутніх фахівців.

Зміна мотиваційних чинників – результати опитування показали, що мотивація здобувачів вищої освіти другого курсу значно трансформувалася порівняно з першим курсом. Більшість здобувачів вищої освіти відзначили позитивні зміни, що свідчить про адаптацію до нових умов навчання та зростання їхньої зацікавленості. Фактори впливу на мотивацію – найбільш впливовими чинниками змін стали нові предмети, викладачі та академічне навантаження. Важливими також виявилися кар’єрні перспективи та саморозвиток, які стимулювали здобувачів до активнішого вивчення англійської мови. Позитивне ставлення до англійської мови – значна кількість здобувачів вказали на покращення свого ставлення до вивчення англійської мови. Це підкреслює важливість мовної підготовки для майбутньої професійної діяльності та навчання за кордоном. Значення практичних навичок – практичні аспекти навчання, зокрема розвиток навичок говоріння, письма та аудіювання, стали ключовими елементами мотивації. Підготовка до міжнародних іспитів та перспективи роботи за кордоном додатково посилили мотивацію здобувачів. Плани на майбутнє – більшість здобувачів виявили бажання продовжувати навчання англійської мови поза програмою, що свідчить про їхню готовність до самостійного розвитку та вдосконалення. Необхідність інновацій – отримані дані вказують на потребу впровадження інноваційних дидактичних підходів у навчальний процес, які будуть враховувати мотиваційні



зміни здобувачів вищої освіти та допоможуть ефективніше досягати навчальних цілей.

Згідно з результатами проведеного дослідження, мотивація здобувачів вищої освіти другого курсу вивчення іноземних мов суттєво змінилася в порівнянні з першим курсом навчання. Більшість респондентів відзначили позитивні трансформації у своїй мотивації, що свідчить про успішну адаптацію до нових умов навчання, а також про зростання зацікавленості в оволодінні мовою. Важливими чинниками, які вплинули на ці зміни, стали нові навчальні предмети, досвід викладачів та збільшене академічне навантаження. Вони не лише спонукали здобувачів вищої освіти до активнішого навчання, але й надали можливість реалізувати особистісні та професійні цілі. Дослідження також показало, що кар'єрні перспективи та саморозвиток стали важливими мотиваційними чинниками для здобувачів вищої освіти, які зрозуміли значення вивчення іноземних мов у контексті глобалізації та інтеграції в міжнародний ринок праці. Багато здобувачів вищої освіти відзначили, що їхнє ставлення до вивчення англійської мови стало більш позитивним, підкреслюючи важливість мовної підготовки для майбутньої професійної діяльності та можливості навчання за кордоном. Важливим аспектом є і те, що студенти планують займатися англійською мовою поза навчальним процесом, що свідчить про їхню готовність до самостійного розвитку. Потреба в практичних навичках підкреслює значення інтеграції практичних аспектів у навчальний процес.

Отже, результати дослідження підтверджують, що навчальні стратегії, які враховують мотиваційні зміни здобувачів вищої освіти, можуть суттєво підвищити їхню зацікавленість та успішність у вивченні іноземних мов. Впровадження інноваційних підходів у навчання стане запорукою формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців та їхньої готовності до викликів сучасного світу.



ЛІТЕРАТУРА

Dornyei, Z., & Csizer, K. (2002). Motivational Dynamics in Second Language Acquisition: Results of a Longitudinal Nationwide Survey. *Applied Linguistics*, 23, 421-462. <https://doi.org/10.1093/applin/23.4.421>

Gardner, R.C. and Lambert, W.E. (1959) Motivational Variables in Second Language Acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272. <http://dx.doi.org/10.1037/h0083787>

Loh, E.K. (2019) What we know about expectancy-value theory, and how it helps to design a sustained motivating learning environment. *System* (Linköping), Vol. 86, p. 102-119. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102119>

Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., Vallerand, R. J. (2000) Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning* 50:1, February 2000, pp. 57–85. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.53223>

Арістова Н. О. Формування мотивації вивчення іноземної мови у здобувачів вищої освіти вищих навчальних закладів: монографія. Київ : ТОВ ГЛІФМЕДІЯ, 2015. 240 с.

Бойко, Л. М. Підвищення мотивації здобувачів вищої освіти до вивчення іноземної мови при навчанні онлайн. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2022. Вип. 207, С. 104-108. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-207-104-108>

Бондарчук Ю.А. Стратегічне удосконалення навчання іноземних мов у закладах вищої освіти: інноваційні підходи в умовах динамічних змін. *Педагогічна Академія: наукові записки*, (6). 2024 <https://doi.org/10.57125/pedacademy.2024.05.29.09>

Крайник Л. Мотивація як ключовий фактор успіху здобувачів вищої освіти у вивченні англійської мови професійного спрямування. *Молодь і ринок* №4 (171), 2019. С. 158-162 <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2019.168663>

Москалюк М., Москалюк Н. Підвищення мотивації здобувачів вищої освіти в умовах дистанційного навчання під час військових дій. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*, (60), 2022. С. 118-127. вилучено із <http://visnyk.idgu.edu.ua/index.php/nv/article/view/663>

Ткаченко Л. Distance learning: ways of motivating students. [Дистанційне навчання: шляхи мотивації здобувачів вищої освіти] «Актуальні проблеми навчання іноземних мов в умовах дистанційної освіти» *Збірник наукових праць*. Ізмаїл, 2021. 79-84



Бирюк О.В.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземної філології та освітніх технологій
Національний університет «Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка
(Чернігів, Україна)*

TEACHING FOREIGN LANGUAGES ONE TO ONE: INTRODUCTORY LESSON

In recent years, teaching foreign languages one-to-one online has experienced a significant increase in popularity thanks to a number of advantages that make it desirable and unique in the educational environment. The key benefits are personalised learning experience, flexibility, and convenience.

The first step in creating a one-to-one course that caters to the individual requirements and skills of a learner is the introductory lesson. Before the start of the course the teacher would know the following of a student: the exact level of English needed; past learning background; current activity (e.g. in work, studying); why the student wants to take the course; student's objectives for the course; current use of English; predicted use of English in the future; likes and dislikes in language learning; interests and hobbies (*Osborne, 2019, p. 12*).

Thus, the main objectives of the introductory lesson are the following:

- 1) to establish the student's goals for learning a foreign language;
- 2) to find out about the student's past learning experience;
- 3) to determine the level of the student's language proficiency;



4) to explain why their approach to teaching is effective and promote themselves as effective teachers, thus to help the student understand their approach to teaching.

The objectives determine the structure and the content of the introductory lesson. The efficient structure of the lesson includes three parts: the introduction (15 minutes), the assessment stage (25 minutes), and the overview stage (20 minutes).

During the **Introduction Stage** of the lesson the teacher introduces herself / himself to the student, asks a few questions about the student's previous language learning experience and how effective it was, discusses with the student his/her goals for learning a foreign language as well as expectations of the course.

Students may be unclear of their goals and expectations and may say that they want to improve their language level in general. To help them give specific answers, the teacher may give the student an interview or a written questionnaire based on a set of open and multiple-choice questions coming into three categories: My Motivation and Goals, My Interests, How I Like To Learn.

The main objective of the **Assessment Stage** of the lesson is to determine the student's language level, which can be challenging within a 25-minute time limit, but feasible. Although objectives of assessment depend on the student's goals, e.g., learning general or academic English, getting ready for a job interview or making a speech at a conference etc., it is essential that the teacher should focus on assessing both accuracy and fluency. One of the ways of assessing the student's language accuracy is using a test aimed at testing grammar and vocabulary skills. The teacher may either use language tests available online or design their own language test. In addition to the language test, the teacher can also get information about the student's general ability to use spoken language by holding a conversation or a discussion. The speaking test can be based on sets of topic questions, prepared in advance. Moreover, the questions should include various grammatical



structures and tenses, which allows the teacher to measure the student's language accuracy in oral speech. Although speaking tests are less practical to mark, they have the advantage of putting learners in a situation where they have to use the language in the same way as in everyday life (*Spratt, 2011, p. 147*). Using assessment criteria can help make the marking of these tests more reliable. It is commonplace to use the CEFR (Common European Framework of Reference) for defining language skills, in particular speaking skills.

The student should be given a choice of the topic(s) they would like to discuss with the teacher, which may help relieve tension and engage the student into a conversation. Conversation questions asked by the teacher can be visually presented on slides or the student can perceive them by ear. While holding the conversation / discussion, the teacher may ask follow-up questions to show interest as well as share his/her personal experiences, being aware of the amount of teacher talking time.

When giving feedback on the student's results, the teacher should use the sandwich technique that consists of three basic steps:

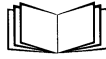
1) highlighting something positive about the student's test results and oral performance;

2) presenting the criticism in a constructive way: explain the area(s) for improvement in a clear way by using specific examples to support the assessment;

3) closing with some more praise by reaffirming the student's strengths and making recommendations for further improvement.

While giving feedback, the teacher should avoid using specific terms to make assessment clear and comprehensible to the student.

The **Overview Stage** of the introductory lesson includes the teacher's explanation of the online learning process and creating an individual learning plan based on the student's goals, needs and



expectations. The teacher describes the teaching approach, methods and techniques, recourses, aids and activities aimed at facilitating the student's engagement and skill development. To enhance the student's understanding of the one-to-one language course, it is a good idea to prepare a multimedia presentation that highlights the main ideas without explaining all the details, which allows the teacher to be flexible and adjust the presentation to a particular student.

Moreover, the teacher and the student agree on a convenient schedule of lessons and establish some basic rules concerning practical issues such as access to learning materials, payments, lateness and absences. For example, the teacher clarifies what will happen if the student skips a lesson without any good excuse, or is more than fifteen minutes late. They may discuss the student's homework load, ways of checking it and measuring the student's progress. Finally, the teacher answers any questions the student may have regarding the individual course.

In conclusion, the introductory lesson fulfils a number of functions that determine its structure consisting of three stages: introduction, assessment and overview. A well-prepared introductory lesson is a crucial step in establishing contact with the student, designing an effective and engaging one-to-one language course.

ЛІТЕРАТУРА

Osborne, P. (2019). *Teaching English One to One: How to teach one to one classes – for the professional English language teacher* (2nd ed.). Pavilion Publishing and Media Ltd.

Spratt, M., Pulverness, A., Williams, M. (2011). *The TKT Course. Modules 1, 2, 3*. Cambridge University Press.



Габелко О. М.

*кандидат педагогічних наук доцент,
доцент кафедри германських мов, зарубіжної літератури
та методик їхнього навчання
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка (Кропивницький, Україна)*

TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN MIXED- ABILITY GROUPS

The aspirations of Ukrainian society towards digitization and globalization determine the mastery of a foreign language as an integral part of the competencies that students of non-linguistic specialties develop regardless of their chosen profession. The modern method of teaching a foreign language in Ukraine is based on global trends and new educational standards. As far as schools are concerned, we currently see different levels of foreign language proficiency, ranging from an advanced level of a foreign language to virtually no skills in reading, writing, listening and speaking a foreign language. What remains a question to be answered by further research are the reasons why students who went through more or less the same or very similar language programmes in their elementary and secondary schools demonstrate such great differences in their language competence when they reach the university. There are several reasons why some school leavers can speak and write a foreign language almost fluently, know grammar and have good listening skills, while others have only a limited, basic knowledge. One of the reasons is the lack of motivation, because not all schoolchildren are motivated to learn a foreign language, they do not consider it necessary to pay enough effort and patience to learn a foreign language. Therefore, it is necessary that learning has a vital meaning for the student. Therefore, institutions



of higher education must meet modern educational requirements and create conditions for the formation of new competencies related to professional intercultural communication in a foreign language. Meanwhile, many non-linguistic universities are developing a new linguistic didactic concept based on the internationalization of education, the development of academic mobility of teachers and students, and other ideas of the Bologna process.

Currently, the issue of teaching a foreign language in non-linguistic specialties is more relevant, namely the teaching method in groups whose students have different levels of language knowledge. Although when forming groups, level tests are conducted in order to divide students into groups with a relatively equal level of knowledge, but considering that a foreign language is a non-major subject, the groups consist mostly of students with radically different levels of language knowledge. However, subgrouping is often not possible due to routine scheduling problems, lack of classrooms, teachers, funding, or small group sizes. In such cases, the question of the fundamental possibility of effective learning in such conditions often arises, although recently in the academic professional environment there have been methodological developments regarding the use of the so-called multi-level learning technology, which involves mastering the material in one group at different levels (not below the basic level). However, the abilities, capabilities, and learning styles of students vary tremendously even within the same group. The reasons for this difference are not only the level of preliminary training, but also the individual and psychological characteristics of students. That is why it is impossible to create a completely homogeneous group of students, to some extent all groups are of different levels. According to the requirements of the current foreign language programs for non-linguistic higher education institutions, the main function of foreign language learning in higher education institutions is the formation of students' professional communicative competence.



During the study of the course, students must master the English language at the B2 level, which involves communication in the professional sphere.

The experience of teaching a foreign language in a professional direction convinces that one of the factors that complicates the preparation and conducting of practical classes in non-language higher education institutions is the different and, as a rule, low level of speech preparation. It is very difficult to develop sufficient oral-speech communicative competence of students in a non-linguistic institutions of higher education, especially since the level of mastery of language material of first-year students is, as a rule, very low.

Special entry tests attached to all modern standard textbooks or posted on the Internet are usually used to diagnose the initial level of mastery of the language being studied. However, a more effective way of assessing individual characteristics, skills, and needs is to write an essay-letter to the teacher (if possible, in a foreign language), in which students share information about themselves, their family, their travels, preferences, language learning experiences, and achievements. Such an essay not only shows the level of language proficiency and the problems to be worked on, but also introduces the teacher to the student's personality in order to establish closer contact with him. Placement tests can provide us with valuable information, but they cannot create homogeneous classes. For one thing, even two learners who – on paper at least – are 'at the same level' will inevitably have different learning strengths and noticeable preferences for certain aspects of learning the language. Does the perennially silent student who excels in writing really have the same language-learning needs as a brilliantly communicative speaker whose written assignments are full of inaccuracies? Of course not. The fact of the matter is, as Scrivener (Scrivener, 2005) points out: 'Every



learner has an individual range of levels. Every class is a mixed-level class.' (Dudley, 2016, p.59).

When planning an English class for multi-level groups, it is necessary to take into account that the class should meet the needs of all students and correspond to their knowledge levels and learning styles. In such conditions, teaching according to a single plan focused on the average level of knowledge becomes ineffective and requires improvement.

According to Laptinova Y., when planning a practical lesson in a group of different levels, the teacher should first of all take into account the difficulties that he/she may face. Some of the problems that disorganize the educational process:

- 1) minimum learning potential. The student group consists of people with different individual psychological qualities, who have a different level of speech preparation, different inclinations to learn languages, and attend practical classes in the classroom unsystematically. Under such conditions, the teacher focuses on the average level, "strong students" are not interested, and "weak" students find it difficult to study. As a result, both "strong" and "weak" do not achieve adequate success due to low motivation.
- 2) lack of educational material. Textbooks, as a rule, are designed for a specific language level and do not offer much flexibility or variability, they do not provide additional exercises that would allow the teacher to implement a differentiated approach. As a result, the teacher must adapt the materials himself to make them more convenient to the appropriate levels;
- 3) lack of classroom hours. Higher education institutions provide for strict time limits, which do not allow the student to progress in studying the educational material at a speed that corresponds to his individual abilities. Obtaining real results of multi-level group work takes more time than under the conditions of its homogeneous composition. The number of hours for studying a non-professional discipline is reduced, harming the skills of graduates;



4) difficulties with the professional profile of training. When teaching a vocationally oriented foreign language, the teacher may feel unprepared to deal with the professional errors made by the student. The teacher is usually not an expert in the field he/she is supposed to cover. There are also linguistic, methodological and didactic difficulties associated with the peculiarity of translating a text that is not always understandable for the teacher through specific terminology (Лаптінова, 2017, с. 82).

All these difficulties create challenges for the modern teacher and require a lot of preparation for working in groups of different levels.

REFERENCES

Bell, J., Burnaby, B. (1984). A handbook for ESL literacy. Toronto, Ontario: Ontario Institute for Studies in Education Press. 241 p.

Budden, J. Adapting materials for mixed ability classes. British Council. Teaching Tips. Retrieved on November 20th 2011 from: URL: [://www.teachingenglish.org.uk/language assistant/](http://www.teachingenglish.org.uk/language%20assistant/)

Dudley, E. (2016). Working with mixed-ability groups. *Modern English teacher*. Vol. 25 Issue 1. P. 59-61.

Scrivener, J. (2005). Learning Teaching (Second edition). Oxford: Macmillan Education. 414 p.

Лаптінова, Ю. І. (2017). Процес навчання англійської мови у групах з різним рівнем мовленнєвої підготовки. *Людознавчі студії. Збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка Серія «Педагогіка»*. Вип. 5/37. С. 79-88.



Дацька Т. О.

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

Шверненко С. Ю.

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

ОСОБЛИВОСТІ СЕМАНТИЗАЦІЇ БЕЗЕКВІВАЛЕНТНОЇ ЛЕКСИКИ НА СТАРШОМУ ЕТАПІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ШКОЛІ

Безеквівалентна лексика є невід'ємною частиною будь-якої мови, адже вона відображає унікальні аспекти культури, традицій, соціальних реалій та специфіку сприйняття світу носіями цієї мови. Водночас сучасними науковцями не приділяється достатньо уваги особливостям подолання учнями загальноосвітніх закладів труднощів, пов'язаних з обмеженістю семантизації безеквівалентної лексики шляхом прямого перекладу.

Згідно з вимогами до результатів навчання, висвітленими у Державному стандарті повної загальної середньої освіти, оволодіння англійською мовою розглядається у якості важливого засобу міжкультурного спілкування, усвідомлення учнями особливостей культури народів, мови яких вивчаються, власної національної культури (Державний стандарт, 2011). Безеквівалентні лексичні одиниці виступають таким шаром лексики, що відображає культурні та національні особливості. Оскільки у здобувачів освіти немає розуміння понять та явищ



культури іншого народу, позначених безеквівалентними лексичними одиницями, робота з таким типом слів вимагає формування в учнів умінь семантизації безеквівалентної лексики, що не забезпечується у повній мірі сучасними підручниками. З метою використання усього потенціалу безеквівалентної лексики, представленого її національно-культурною специфікою, важливо враховувати її особливості, що впливають на процес її вивчення на уроках англійської мови.

Оскільки категорія безеквівалентної лексики є багатогранною та неоднорідною, при виокремленні лінгводидактичних особливостей варто розмежовувати види безеквівалентних лексичних одиниць у відповідності до сучасних класифікацій. Зокрема, О. Білоус наводить поділ безеквівалентної лексики на слова-реалії, тимчасово безеквівалентні терміни, випадкові безеквіваленти та структурні екзотизми. (Білоус, 2013, с.164-166). Т. Кияк розгалужує категорію реалій, виділяючи побутові реалії, ономастичні, асоціативні, етнографічні та міфологічні, реалії світу природи, реалії державно-адміністративного укладу та суспільного життя тощо (Кияк, 2008, с.142-143). Оскільки реалії складають значну частину безеквівалентної лексики, Н. Герцовська виокремлює свої реалії (питомі слова мови) та чужі (запозичення, або кальки), що можуть бути зовнішніми або внутрішніми (Герцовська, 2014, с. 39-41).

Перш за все, найвагомішою особливістю безеквівалентної лексики є проблема її семантизації при неможливості прямого перекладу. Беручи до уваги той факт, що до кожного випадку варто підходити індивідуально, з'ясуємо загальні тенденції та підводні камені крос-культурної взаємодії на мовному рівні. Семантизація за допомогою візуального способу, тобто шляхом демонстрації зображень, власне предметів, застосуванням жестів з одного боку потребуватиме додаткового роз'яснення, якщо об'єкти іншомовної культури незнайомі учням, а з іншого – не відповідає віковим особливостям здобувачів освіти середньої чи старшої школи. Відсутність уявлень про певні явища чи предмети, характерні для



іншого народу, не дозволяє використати весь потенціал семантизації за допомогою синонімів чи антонімів. Заміна безеквівалентних лексичних одиниць гіперонімами призведе до певних неточностей та втрати національного колориту. У деяких випадках учні зможуть скласти уявлення про невідоме слово з контексту, особливо при наявності описового тлумачення у текстах, проте, на нашу думку, найбільшу цінність про роботі з безеквівалентною лексикою становить семантизація шляхом використання дефініцій. Причому не можемо ігнорувати і реалії сучасної освіти, за яких тривалі періоди онлайн- та змішаного навчання, навчання в асинхронному режимі не завжди дозволяють почути пояснення вчителя щодо тих чи інших лексичних одиниць та дають поштовх відводити значну роль навичкам учнів організовувати самостійну роботу, тому важливим засобом семантизації безеквівалентної лексики виступає одномовний тлумачний словник, що передбачає потребу в додаткових вправах для формування лексикографічної компетентності.

Що стосується тимчасових безеквівалентних термінів, до яких в силу відмінностей у темпі розвитку різних країн належать слова, що отримали назву у високо розвинених англомовних країнах та ще не увійшли до словників країн з менш стрімким прогресом, часто безеквівалентна лексична одиниця буде знайомою старшокласникам за своїм звучанням (*brainstorming, off-shore*), що, тим не менш, не означає, що не потрібно проводити роботу зі словом. Дослідження значення, будови, походження слова важливе для правильного його вживання, формоутворення (*post – topost*), глибшого розуміння.

Зі сформованими в учнів навичками користування словниками випадкові безеквіваленти (*tonight, full-time, baby-sitter тощо*) не становитимуть труднощів для старшокласників, оскільки представляють поняття, що властиві і українській культурі, проте з тих чи інших причин не отримали однослівного відповідника, тому після ознайомлення з дефініцією, учні легко зрозуміють, про яке поняття чи явище йдеться.



При роботі з лексикою, що відноситься до групи структурних екзотизмів, варто звернути увагу на вживання їх у реченнях, оскільки вони позначають слова, утворені не властивим для української мови способом. Це означає, що після опрацювання дефініції учні зрозуміють значення слова, проте, на нашу думку, у нагоді стануть спостереження над прикладами речень, які допоможуть звикнути до форми слововживання. При роботі з аббревіатурами учням буде легше зрозуміти і запам'ятати слово, усвідомивши кожен її частину.

Кількісно найбільш значущою серед різновидів безеквівалентної лексики є група реалій. З об'єктивних причин свої реалії зазвичай не становлять труднощів для розуміння учнями. Тим не менш цей пласт лексики володіє потужним потенціалом для розвитку комунікативної компетентності, адже може слугувати базою для умовно-комунікативних, творчих вправ, що передбачають можливість ділитися власним досвідом та поширювати культуру свого народу. Ці слова можуть стати матеріалом для творчих вправ, проєктів тощо.

Найбільший інтерес для нас становлять чужі внутрішні реалії, що позначають слова, забарвлені національною та культурною специфікою англomовних країн, виділені програмою як важливий елемент вивчення та, на нашу думку, становитимуть найбільше труднощів для учнів-старшокласників, тому потребують додаткової уваги у ході навчального процесу.

Особливу та найбільшу за обсягом групу безеквівалентних лексичних одиниць становлять ономастичні реалії (топоніми, антропоніми тощо). Специфіка цієї групи полягає в тому, що слова, які до неї належать, перекладаються шляхом транслітерації, тобто старшокласники можуть семантизувати їх самостійно. Труднощі ж часто складає вимова ономастичних реалій. Способом подолання труднощів зі складною вимовою, часто не за правилами, у власних назвах є навчання читання транскрипції та її пошуку у словниках.

Таким чином, з огляду на труднощі, що виникають у здобувачів освіти при роботі з безеквівалентною лексикою, приходимо до



висновку про важливість врахування її лінгводидактичних особливостей, які у свою чергу впливатимуть на успішність семантизації цієї лексики. Серед цих особливостей вважаємо за доцільне зазначити відсутність у мові перекладу еквівалента через відсутність у носія цієї мови поняття, яке позначається чужою лексичною одиницею; необхідність передати не лише предметне значення слова, але й колорит, його додатковий відтінок; врахування значення контексту; необхідність сформованих навичок роботи зі словниками для семантизації безеквівалентних слів та пошуку інформації про особливості вимови ономастичних реалій.

ЛІТЕРАТУРА

Білоус, О. М. (2013). *Теорія і технологія перекладу: Навчальний посібник для студентів перекладацьких відділень*. Кіровоград, РВВ КДПУ ім. В. Винниченка.

Герцовська, Н. О. (2014). Реалія як лінгвістичне явище. *Сучасні дослідження з іноземної філології*, 12. 36-42.

Державний стандарт базової середньої освіти (постанова КМУ від 30.09.2020 №898) <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898>

Кияк, Т. Р., Науменко, А. М., Огуй, О. Д. (2008). *Перекладознавство (німецько-український напрям): підручник*. Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет».

Кочубей В. Ю.

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

Лисенко Н. В.

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка



(Кропивницький, Україна)

ТИПОЛОГІЯ ВПРАВ З ВИКОРИСТАННЯМ ЛЕКСИКИ НА ПОЗНАЧЕННЯ ХАРАКТЕРУ ЛЮДИНИ В ПІДРУЧНИКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СТАРШИХ КЛАСІВ

Оволодіння навичками і вміннями іншомовного спілкування здійснюється за допомогою вправ, об'єднаних в науково обгрунтовану систему (Бігич, Бориско, Борецька, 2013, с. 181). Вправи традиційно класифікують за такими критеріями, як спрямованість на прийом та видачу інформації, комунікативність, вмотивованість, характер і спосіб виконання вправи, рівень керування діяльністю учня, а також за наявністю чи відсутністю ігрового компонента та візуальних опор (Бігич, Бориско, Борецька, 2013, с. 183). Іншомовна комунікативна компетентність включає рецептивні, продуктивні та інтерактивні вміння, формування яких неможливе без засвоєння достатньої кількості лексичних одиниць.

Вивчення теми «Характер людини» входить до ширшої теми ситуативного спілкування «Я, моя сім'я і друзі», яка в свою чергу належить до особистісної сфери спілкування (Навчальні програми, 2017, с. 22). Ознайомлення з цією лексикою починається ще на ранніх етапах оволодіння мовою та продовжується протягом всього періоду шкільного навчання. В 10-11 класах учні розширюють свій словарний запас та використовують його в різного роду комунікативних ситуаціях.

Розглянемо, які вправи на вивчення лексики «Характер людини» пропонують підручники англійської мови для 10 класу та визначимо співвідношення вправ за критерієм комунікативності у підручниках рівня стандарт (О. Карпюк 10 клас, 2018) та профільного рівня (Л. Морська, 10 клас, 2018).

Вивчення теми «Характер людини» в підручнику авторства О. Карпюк (Карпюк, 2018) належить до модуля "People and Relationships", в якому лексика подається у вигляді окремих



таблиць, де лексичні одиниці супроводжуються транскрипцією, а також у вправах та текстах.

Рецептивно-репродуктивні некоммуникативні вправи охоплюють такі:

1) вправи на заповнення пропусків (*Complete the sentences with the adjectives* (Ex 5 p. 20));

2) вправи на знаходження відповідностей (*Match the personality adjectives with their definitions* (Ex 8 p. 21), *Match each characteristic with its description as in the example* (Ex 2 p. 32, Ex 3 p. 33));

3) вправи на групування слів за певними ознаками. Сортування слів може бути за їх семантикою, напр. *Group up the adjectives into positive, negative and neutral characteristics* (Ex 5b p.20). *Complete the chart below with five personality adjectives from each column* (Ex 6 p. 20). Декілька вправ базуються на групуванні слів на основі словотвірних моделей та утворенні антонімічних пар шляхом додавання суфіксів і префіксів: *Make opposites using the prefixes with the adjectives in the box. Put them in the correct column of the table below* (Ex 2 p. 21). *Organize the words into pairs of opposites* (Ex 3 p. 22). Засвоєння лексики цієї тематики також відбувається шляхом читання тексту з метою знаходження специфічної інформації, напр.: *Find the words in the article that have the opposite meaning* (Ex. 4 p. 19).

Вправи на групування слів можуть проводитись без візуальної опори з метою активізації механізмів пам'яті: *List as many words which can describe people's character beginning with 'self'. Group up them into positive, negative or neutral characteristics* (Ex 5 p. 22).

Робота з текстом "What Affects our Personality" супроводжується виконанням рецептивно-репродуктивної умовно-коммуникативної вправи: *Read the article again. Which children are usually: 1) independent and sociable, 2) charming and affectionate, 3) quite self-confident and ambitious, 4) very organized and responsible* (Ex. 3 p. 18). До рецептивної умовно-коммуникативної



вправи відносимо також заповнення анкети “What Sort of Person Are You?”. Анкету мають заповнити учень про себе і попросити однокласника заповнити цю анкету про свого друга, з подальшим обговоренням того, наскільки співпадає оцінка себе та оцінка учня іншою людиною (Ex 4a, 4b pp. 33-34).

Робота з активною лексикою «Характер людини» включає в себе також і продуктивні комунікативні вправи, а саме: *Work in pairs. Look at the completed chart. Discuss the questions* (Ex 6 c p. 20). *Choose 5 or 6 words which best describe you or your friend's character. Explain your choice* (Ex 4 p. 22). *Work in groups. Share your ideas on the following items: What qualities do you appreciate in your friends? What makes someone a special or best friend?* (Ex 6 p. 26). До продуктивних комунікативних вправ відносимо створення власного профілю за поданими інструкціями: *Give a complete profile of yourself* (Ex 5 p. 34), обговорення питань в групах і повідомлення найбільш цікавих ідей (Ex 6 a, b p. 35) та обговорення питань по черзі в парах (Ex 7 p. 35).

Лексика «Характер людини» в подальшому закріплюється шляхом читання та обговорення текстів про друзів (Ex 1 b p. 28), обговорення персоналізованих питань (*Work in pairs and discuss the questions below* (Ex 2 p. 28)), коментування цитат про дружбу (Ex 3 p. 28), а також написанням твору-опису свого друга з опорою на питання (*Write about your best friend. Use the questions below* (Ex 6 p. 31)).

Підсумуємо, що за критерієм комунікативності переважна кількість вправ є некомунікативними (10 вправ, 46%), умовно-комунікативними є 3 вправи (13%) , комунікативними – 9 вправ (41%).

Розглянемо, як будується робота з лексикою «Характер людини» у підручнику для 10 класу профільного рівня Л. Морської (Морська, 2018). Тема “Character Traits” також вивчається в першому модулі, який має назву “My Family and Friends”, що відповідає навчальній програмі.



Подібно до підручника О. Карпюк, лексика також подається на початку модуля у вигляді груп слів та відпрацьовується далі у вправах. На відміну від попереднього підручника, лексика не супроводжується транскрипцією.

В підручнику Л. Морської представлені рецептивно-репродуктивні некоммукативні вправи, а саме:

1) вправи на заповнення пропусків (*Fill in the blanks* (Ex 3 p. 9));

2) вправи на знаходження відповідностей (*Matching character adjectives with the definitions* (Ex 1 p. 8, Ex 2 p. 8, Ex 7. p. 10));

Вправа на групування виразів включає фразеологізми, які потрібно розділити на дві групи (*getting angry and calming the situation down*), а потім використати ідіоми для складання розповіді за малюнками (Ex 8 p. 11). Ця вправа поєднує елементи рецептивно-репродуктивної та продуктивної вправ.

До продуктивних вправ відносимо вправу на обговорення питань (*Discuss the questions* (Ex 1 p. 23), Ex 1 p. 26) та вправу на написання есе за наданою темою (Ex 4 p. 28).

Кількість вправ, в яких безпосередньо відпрацьовується лексика «Характер людини» у підручнику Л. Морської дорівнює чотирьом рецептивно-репродуктивним некоммукативним вправам та чотирьом продуктивним вправам. Особливістю цього підручника є введення фразеологізмів з цієї тематики, а також більша кількість питань, які стимулюють до розмови у коммукативних вправах.

В результаті проведеного дослідження змісту та типу вправ, які спрямовані на навчання лексики «Характер людини» в двох підручниках англійської мови для 10 класу, встановлено, що в підручнику рівня стандарт автора О. Карпюк відповідна лексика відпрацьовується у 22 вправах, з яких 46% є рецептивно-репродуктивними некоммукативними вправами, 13% – рецептивно-репродуктивними умовно-коммукативними вправами, а 41% – продуктивними коммукативними вправами. У підручнику профільного рівня автора Л. Морської кількість вправ значно менша



(8 вправ), проте співвідношення некоммукативних (50%) і коммукативних вправ (50%) рівномірне. Відтак, на прикладі двох підручників для 10 класу зафіксовано збільшення відносної кількості продуктивних коммукативних вправ в підручнику профільного рівня.

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.

Карпюк, О. Д. (2018). *Англійська мова (10-й рік навчання, рівень стандарту) : підручник для 10 класу загальноосвітніх навчальних закладів*. Астон.

Морська, Л. І. (2018). *Англійська мова (10-й рік навчання, профільний рівень) : підручник для 10 класу загальноосвітніх навчальних закладів*. Астон.

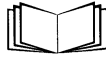
Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10 – 11 класи (2017). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf>.

Лисенко Л. О.

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

ІННОВАЦІЙНІ ПРАКТИКИ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ЦИФРОВОГО СЕРЕДОВИЩА ЗВО: ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Запорукою успішної реалізації інноваційних практик є дослідження надбань української й зарубіжної вищої школи з



питань професійної підготовки майбутніх фахівців у контексті навчання студентів англійської мови.

З метою підвищення якості викладання англійської мови Міністерство освіти і науки України, враховуючи вітчизняну та міжнародну практику, рекомендує активно використовувати такі інноваційні форми навчання: 1) когнітивно-орієнтовані методи – інтерактивні методи навчання, семінарські дискусії, проблемне навчання (створення проблемних ситуацій), когнітивні карти, інструментальне логічне навчання, мозковий штурм; 2) діяльнісно-орієнтовані методи – метод проєктів, контекстне навчання, організаційно-діяльнісні ігри, комплексні завдання, симуляції, ігрове моделювання; 3) особистісно-орієнтовані методи – інтерактивне навчання.

Викладачам рекомендується мотивувати студентів до підготовки публікацій наукових результатів англійською мовою, участі у міжнародних наукових заходах, участі у професійних конкурсах та проєктах, організованих зацікавленими сторонами та програмах академічної мобільності.

Міністерство освіти і науки України у співпраці з Міністерством цифрової трансформації надають доступ і методичні рекомендації щодо використання онлайн-ресурсів для навчання англійської мови. Розглянемо їх перелік і зміст докладніше. Зокрема, онлайн-платформа Кембриджського університету Empower доступна для всіх українських університетів. Упроваджена в межах підтримки України Кембриджським університетом, Empower є одним із сервісів, запропонованих у рамках національної мовної програми Future Perfect, спрямованої на популяризацію англійської мови в Україні (Coombe & Hiasat, 2022).

Платформа пропонує курси не для самостійного навчання, а за підтримки викладача для вивчення мови. Українські університети, незалежно від форми власності, можуть отримати доступ до платформи безкоштовно. Онлайн-ресурс містить курси Cambridge Empower від A1 до C1, загальні курси англійської мови для дорослих, студентів і старшокласників, які поєднують матеріал в аудиторії з



індивідуальною практикою онлайн. Для вчителів і викладачів Cambridge English Power пропонує гнучкі методи викладання, які зорієнтовані на розвиток практичних навичок та передбачають активне залучення студентів.

Курс Cambridge Empower відрізняється від традиційних українських програм та підручників з англійської мови. Основний акцент робиться на розвитку продуктивних практичних навичок, таких як письмо та говоріння. Тому вчителі, які переходять на кембриджські курси, потребують спеціальної підготовки для викладання за матеріалами Кембриджу. Зокрема, таку підготовку пропонують International House Kyiv та Grade.

English Cambridge Empower дозволяє студентам відстежувати власний прогрес у вивченні англійської мови. Для цього їм потрібно завантажити додаток Quiz Your English, який базується на матеріалах курсу. Після реєстрації за посиланням студенти можуть проходити курс індивідуально. Такий ресурс є цінним для організації самостійної роботи для здобувачів вищої освіти.

При вивченні курсу «Методика навчання англійської мови» важливим є ознайомлення студентів з онлайн-ресурсами для навчання англійської мови. Так, е-платформа «Всеукраїнська школа онлайн» містить матеріали для дистанційного навчання з усіх дисциплін для учнів з 5 по 11 клас, а також курси за вибором та додаткові матеріали для класів. Вона включає розробку мобільних додатків, кабінет вчителя для створення власних курсів, кабінет класного керівника, функції оцінювання контенту, а також методичні рекомендації щодо використання електронних ресурсів та платформи у форматі змішаного навчання. Найсучасніші онлайн-ресурси для змішаного та дистанційного навчання, рецензовані матеріали, що відповідають державним освітнім стандартам. Всеукраїнська школа онлайн надає учням відеокоментарі, оцінки, тести та можливість відстежувати свій прогрес у навчанні. Викладачі забезпечені необхідними методиками та прикладами використання новітніх освітніх технологій. Функціонал платформи постійно вдосконалюється та розширюється.



Згідно з описом платформи, весь навчальний контент відповідає чинним освітнім програмам, а його якість перевірена Українським інститутом якості освіти. На платформі доступні такі навчальні матеріали: відеоуроки, тести з англійської мови. Платформа є комплексною і включає в себе уроки, перекладені жестовою мовою, та додаткові аудіодоріжки. Існує також мобільний додаток.

Інноваційною технологією навчання англійської є віртуальну реальність (VR). Цей новий тренд пропонує студентам унікальну можливість зануритися у світ англійської мови в захопливому середовищі. VR у вивченні англійської мови відкриває нові перспективи, надаючи студентам можливість взаємодіяти в змодельованому середовищі. Розглянемо деякі приклади використання.

Онлайн-платформи для вивчення англійської мови вже почали впроваджувати технологію віртуальної реальності для віртуальних класів і конференцій. Студенти можуть легко «переміщатися» з однієї точки в іншу і спілкуватися англійською з іншими студентами та викладачами, створюючи ефект занурення (Chetverik, 2023; Coombe & Hiasat, 2022; Yang, 2023).

Занурення у спілкування в реальних життєвих ситуаціях. Вивчення мови в реальних життєвих ситуаціях завжди є важливою частиною вивчення нової мови і VR може створювати захоплюючі сценарії, такі як поїздка в англomовну країну або ресторан, де студенти можуть взаємодіяти з персоналом, замовляти їжу і навіть проводити ділові зустрічі.

VR надає унікальну можливість розвивати навички говоріння та аудіювання. Студенти можуть випробувати цілий ряд реальних життєвих ситуацій, спілкуватись англійською мовою та реагувати на різні сценарії.

EnglishVR – один з провідних онлайн-ресурсів для вивчення англійської мови, успішно використовує технологію віртуальної реальності. Студенти можуть взаємодіяти в імерсивних



середовищах, таких як віртуальні офіси, щоб покращити свої навички ділового спілкування.

Занурення в англомовний світ за допомогою VR відкриває нові перспективи для навчання та викладання. Це не просто технологічний тренд, а можливість перетворити процес навчання на захопливий та ефективний досвід.

Цікавим у контексті нашого дослідження є досвід впровадження технологій віртуальної реальності зарубіжними колегами (Coombe & Hiasat, 2022; Yang, 2023). Науковці пропонують проєкт «Віртуальні зв'язки: аудиторія як місце для міжкультурного навчання», метою якого є включення в реальну ситуацію спілкування між студентами з різних країн за допомогою електронної пошти. Цей проєкт був досить успішним з огляду на доцільно визначений «віртуальний навчальний трикутник» із двох груп у Німеччині та третьої – з Канади. Ефективність цього проєкту пояснюється тим, що одним кутом «віртуальний трикутник» входить в автентичне мовне середовище. Поява інформаційно-комунікаційних технологій значно розширила спектр можливостей для залучення носіїв мови до процесу навчання, причому із зануренням в автентичне мовне середовище. Щодо меж навчальної аудиторії дослідник зауважує: якщо взяти до уваги той факт, що за бажання простіше знайти носіїв мови, які перебувають у природному мовному середовищі, для інтеракції, то студенти в процесі навчання можуть віртуально вийти не лише за межі аудиторії, університету, місцевої громади, а й країни чи навіть континенту (Yang, 2023).

Отже, ефективність інноваційних підходів до навчання англійської мови у вищій школі залежить від бажання та вміння викладачів використовувати позитивний досвід вітчизняних та зарубіжних науковців і практиків у творчому підході до викладання.



ЛІТЕРАТУРА

Metodychni rekomendatsii shchodo zabezpechennia yakisnoho vyvchennia, vykladannia ta vykorystannia anhliiskoi movy u zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 25.07.2023 za № 898. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0898729-23#Text> [in Ukrainian].

Metodologiya ta metodika formuvannya movlennyevih kompetencij u navchanni ta ocynjuvanni inozemnih mov: lingvistичний, sociokulturnij, pragmatичний aspekti: zvit pro NDR (ostatochnij) [Methodology and methods of forming speech competences in teaching and assessing foreign languages: linguistic, socio-cultural, pragmatic aspects: research report (final)] / ker. L. V. Gnapovska. Sumi: SumDU, 2021. 117 s. [in Ukrainian].

Romanovskij, O. G., Grinova, V. M., Rezvan, O. O. (2018). *Mentalni karti yak innovacijnij sposib organizaciyi informaciyi v navchalnomu procesi vishoyi shkoli* [Mind maps as an innovative way of organizing information in the educational process of higher education]. Informacijni tehnologiyi i zasobi navchannya. T. 64, № 2. S. 185–196. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2018_64_2_18 [in Ukrainian].

Council of Europe (2020), Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume, Council of Europe Publishing, Strasbourg. URL: available at www.coe.int/lang-cefr [in Ukrainian].

Yang, Lei. (2023). The Book Review: English language teaching: Policy and practice across the European Union. Porta Linguarum. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi40.27507> [in Ukrainian].

Chetverik, V. K. (2023). *Rol cifrovih tehnologij u samostijnomu vivchenni inozemnoyi movi: perevagi ta nedoliki* [The role of digital technologies in independent foreign language learning: advantages and disadvantages]. Informacijni tehnologiyi v osviti ta nauci: zb. nauk. pr. III Mizhnar. nauk.-prakt. konf. Melitopol; Zaporizhzhya: FOP Odnorog T. V. Vyp. 13. S. 419–424. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/11667> [in Ukrainian].

Coombe, C., Hiasat, L. (2022). Innovations in English Language Teaching and General Studies Education. In: Coombe, C., Hiasat, L., Daleure, G. (eds) English Language and General Studies Education in the United Arab Emirates. *English Language Teaching: Theory, Research and Pedagogy*.



Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-16-8888-1_29 [in Ukrainian].

Moroz T. Yu.

*PhD in Philology, Associate Professor,
Associate Professor of Foreign Languages' Department
Yaroslav Mudryi National Law University
(Kharkiv, Ukraine)*

MULTIMODALITY AND MULTIMODAL LITERACY IN LANGUAGE TEACHING

Mastering the four fundamental language skills – speaking, reading, writing, and listening – is the typical approach to learning a language. It's crucial that language learning keep up with the rapid developments in digital channels and tools that are changing communication and literacy. With the availability of language content on YouTube, blogs, newsletters, and social media platforms, students are more and more interacting with one another virtually. They are therefore learning via animations, movies, pictures, and audio files in addition to words on a page.

In order for students to communicate and comprehend one another, they must thus acquire a new set of multimodal language abilities. Since these are new, fundamental communication abilities, the article will examine multimodality and how language teachers might support students in today's classrooms in developing them.

The notion of multimodality and its to English language teaching and learning is widely investigated in methodological research works (Oxford University Press ELT, 2023; Guo, 2023). The researchers highlight the changing nature of literacy and communication in the digital age (Sutrisno et al., 2023). Reading and writing alphabetic text has long been associated with literacy.



On the other hand, communication in modern culture is becoming more multimodal and digital. The bulk of texts that students access now contain many forms of communication in addition to words on pages, such as YouTube videos, social media posts, and website articles. It is critical to recognize that literacy encompasses much more than language and that modern communication involves much more than just writing and speaking. Students require far more than just word and phrase recognition and writing skills to succeed in the text-heavy world of today. Speaking and writing are just two of the many different ways that people communicate these days.

To understand the notion of “multimodality in languages” and explore the concept of “multimodal literacy”, it is important to clarify what a mode of communication is and examine the different modes, the numerous channels or formats through which information is transmitted. Theoretical perspectives on multimodal approach suggest that five common modes of communication (linguistic; aural; visual, gestural; and spatial) in language and multimodality go beyond conventional written and spoken language to encompass various forms of expression (Hassen, Khammari, 2023). A mode is a communication tool. Every mode has a distinct function and mode of operation. For the students to completely comprehend the meanings being sent, it is imperative that they are aware of the various communication modalities. 1) *The linguistic mode of communication* is the process of conveying meaning through spoken and written language (novels, essays, poems, scripts, songs, speeches, advertisements, instruction manuals, websites, emails, social media posts). It includes using language in a cohesive and meaningful way by utilizing vocabulary, syntax, sentence structure, and other linguistic components. This includes choice of words, the organisation of words into sentences and paragraphs, vocabulary, and grammar. The linguistic mode focuses on the meaning of written or spoken language in communication. It



forms the basis for additional communication modalities such as gestural, auditory, and visual. 2) *Aural mode* is the exchange of messages using sound. It includes spoken word, music, podcasts, speech recordings, live performances, sound effects and other meaningful aural components. 3) *Gestural mode* is the exchange of messages through body language, facial expressions, and hand gestures, dance and mime. It is frequently used to emphasize ideas, provide more meaning, or explain points in conjunction with spoken communication. 4) *The visual mode* focuses on the meaning of what can be seen by the viewer. Images, graphics, symbols, and infographics, photographs, paintings, diagrams, charts, infographics, videos, animations, emojis are elements used in the *visual mode* to communicate messages. It is frequently used in marketing, advertising, and the media, where attention-grabbing visuals are essential to successfully communicating ideas. 5) *The spatial mode* focuses on the meaning of communication through physical layout. This includes position, spacing, the distance between elements in a text, and proximity between people/objects. It is frequently used to provide aesthetically pleasing and powerful message in graphic design, web design, and the arts.

A piece of content or a text contains more than one of these modes it is *multimodal*. Multimodal texts can be both paper-based or digital in nature. Paper-based multimodal texts include picture books, graphic novels, and comics. Digital multimodal texts, such as videos, vlogs, and websites.

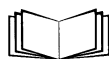
How each mode adds to the overall meaning of a multimodal text is described by the concept of multimodality. The majority of texts that our students come across in modern communication are multimodal texts, which blend alphabetic text, visuals, and other modes. The way meaning is created across several forms has grown in significance as modern communication becomes more digital and multimodal. The term "multimodality" describes the process of



creating meaning through the use of several communication modalities, including written language, visuals, sound, and gesture.

Multimodality literacy in language education refers to the capacity to comprehend and produce content that incorporates these several types. These abilities are necessary for efficient communication in the multimodal texts that are common in daily life, on social media, and in the workplace in today's digital environment.

It is not only a pedagogical option to include multimodality and multimodal literacy in the process of language teaching; rather, it is a necessary reaction to the the dynamic nature of today's communication landscape. Numerous educational institutions worldwide have modified their literacy curricula to incorporate multimodal literacy, e.g. Singapore's 2020 language curriculum incorporates the abilities of *viewing* and *representing* with speaking, reading, writing, listening, and incorporating meaning-making from many communication modalities in multimodal texts. Multimodal literacy is a notion that unifies the concepts of viewing and representing. 1) *Viewing* refers to the active process of understanding and responding to multimodal texts. Fundamentally, viewing entails students observing the many communication modalities employed in the multimodal text and reacting to them emotionally. When viewing at a higher level, students must critically analyze, interpret, and respond to the multimodal text. Reading and listening are two receptive skills that are linked to viewing. Representing refers to students communicating information and ideas through the creation of multimodal texts. 2) *Representing* refers to students communicating information and ideas through the creation of multimodal texts. Storyboards, comic strips, and posters are typical examples of paper-based multimodal texts that we can assign to our students to produce. Videos, slide shows, and memes are typical examples of digital multimodal texts that we can inspire our students to



produce. Speaking and writing effectively are related to representing.

In light of the increasingly multimodal nature of contemporary communication, the concept of communicative competence in English Language Teaching (ELT) requires reconsideration. While language remains the primary focus for English language teachers, there is a growing need to support students in developing their multimodal communicative competence. This involves guiding students to appreciate and understand how images, alongside other modes, interact with spoken and written language within multimodal texts. The vast majority of texts that students engage with outside the classroom – such as YouTube videos, websites, blogs, and social media – are inherently multimodal. It is essential, therefore, to provide students with opportunities to critically analyze these types of texts within the classroom. By encouraging students to explore how various modes combine to produce communicative acts, we can foster their multimodal literacy, ultimately equipping them to become more effective communicators.

Incorporating multimodality into foreign language education has gained increasing attention due to its potential to enhance communication skills. By engaging with multiple modes of communication – such as visual, auditory, and textual elements – students can develop a more comprehensive and dynamic approach to language learning. By including multimodal aspects into language instruction teachers can better prepare their students for the intricacies of language use in the real world and improve their capacity to participate in and negotiate a variety of communication scenarios. Using various modes (images, sounds, gestures) reinforces vocabulary, grammar, and language structure comprehension. Introducing interactive, multimodal resources brings an element of excitement and variety to the classroom making learning more dynamic and engaging. When students can



express themselves using different modes and being engaged in various multimodal activities (e.g., video-based learning, role-playing, gamified apps), they are more likely to feel motivated and invested in the language learning process. Students have to develop their critical thinking abilities as they analyse and evaluate information from a variety of sources in order to comprehend multimodal texts. This improves their language proficiency while also helping them to comprehend the various ways that modes contribute to meaning on a deeper level. Using multimedia platforms is a must for efficient communication in the modern era. Educators can provide students the capabilities they need to use digital communication tools and express themselves in several formats by including multimodality into language training. Multimodality provides channels for artistic expression. With the use of text, graphics, sounds, and other media, students can express their ideas, thoughts, and feelings. This fosters self-expression and creativity in addition to improving language competency, making learning empowering and positive.

REFERENCES

Godhe, A.-L., & Magnusson, P. (2017). Multimodality in language education: Exploring the boundaries of digital texts. In W. Chen et al. (Eds.), *Proceedings of the 25th International Conference on Computers in Education*. Asia-Pacific Society for Computers in Education.

Hassen, K. (2023). Multimodality in teaching English for specific purposes in higher education. *TESOL and Technology Studies*. <https://doi.org/10.48185/tts.v4i2.924>

Oxford University Press. (2023, November 16). Multimodality and multimodal literacy: What are they and why are they important in ELT? <https://teachingenglishwithoxford.oup.com/2023/11/16/multimodality-and-multimodal-literacy-elt/>

Sutrisno, D., Abidin, N. A. Z., Pambudi, N., Adyawati, S. (2023). Exploring The Benefits of Multimodal Literacy in English Teaching: Engaging



Students Through Visual, Auditory, And Digital Modes. *Global Synthesis in Education Journal*, 2, 1–10. <https://doi.org/10.61667/xh184f41>

Xiaoshuang, G. (2023). Multimodality in language education: Implications of a multimodal affective perspective in foreign language teaching. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1283625>

V. Yu. Parashchuk

*PhD (Philology), associate professor,
associate professor of the Department of Germanic Languages,
World Literature and their Teaching Methodology,
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian
State University
(Kropyvnytskyi, Ukraine)*

CLASSROOM INTERACTION IN ENGLISH FOR PEDAGOGICAL PURPOSES COURSE FOR PRE-SERVICE EFL TEACHERS

*For language teachers, understanding the
structure of classroom interaction is very
important because we teach discourse through
discourse with our learners.*

Steve Walsh, 2014, p. 20.

The foreign language taught in a classroom is not only the means of acquiring new knowledge, it is also the goal of teaching: “the vehicle and object of study” (Long, 1983, p. 134). For English language teaching (ELT), then, “there is a pressing need to understand both the language we are teaching and the language we are using for teaching” (Walsh, 2014, p. 3).

EFL (English as a foreign language) teacher pre-service education programmes in Ukraine, as in many other countries, primarily focus on general English proficiency developed at classes in Spoken and Written English (‘English Practice’) as subject-based



preparation; another strand in focus is training in teaching methodology. There are few manuals for teaching English for Pedagogical Purposes that take into account the national curriculum (See: *Valigura, & Parashchuk, 2024*). On the whole, EFL teachers' professional needs, particularly their skills in classroom interaction, do not receive enough attention.

Tsang (2017) argues that while teachers' general linguistic competence is important in ELT classrooms, once a proficiency threshold is met, pedagogical skills become more critical than further enhancing language proficiency. As research has clearly demonstrated recently, *teacher-student (classroom) interaction* lies at the heart of creating learning opportunities for students in language classrooms (*Walsh, 2014, p.29*). This perspective “puts interaction and dialogue at the heart of the learning process because they construct the resources for thinking” (*Gibbons, 2014, p. 32*) and emphasizes the need for EFL teachers to acquire *classroom interactional competence* (CIC) defined as “teachers’ and learners’ ability to use interaction as a tool for mediating and assisting learning” (*Walsh, 2013, p. 130*).

The **main objective** of this paper is to outline the content of classroom interaction as an integral component of the English for Pedagogical Purposes course for pre-service EFL teachers.

EFL in classroom contexts occurs as multiple sub-varieties of teacher-student verbal interaction, “each with its own basic pedagogical focus and corresponding organisation of turn-taking, sequence and repair” (*Seedhouse, 2019, p. 10*). To conduct EFL lessons teachers need English for pedagogical purposes, i.e. “the essential English language skills a teacher needs to be able to prepare and enact the lesson in a standardized (usually national) curriculum in English in a way that is recognizable and understandable to other speakers of the language (*Young et al., 2014, p. 5*). Freeman et al. (2015) use the term *English-for-teaching* for such a construct which, according to Freeman (2017, p.31), has



“three functional areas on classroom language use: 1) “managing the classroom”, 2) “understanding and communicating lesson content”, and 3) “assessing and giving students feedback”.

The most distinctive features of classroom interaction are described by Walsh, incorporating teacher’s control of the discourse, speech modification, elicitation, and repair (*Walsh, 2014, p. 16*).

Due to their unique status in a classroom, the power and authority, teachers “control both the content and procedure of a lesson, as well as participation” (*Walsh, 2014, p.6*). To ensure understanding and provide for effective interaction at lessons, EFL teachers are obliged to modify their English speech, making it “slower, louder, with greater use of pausing and emphasis” (*op.cit, p. 7*). Those speech modifications include features of teachers’ language, and features of their interaction. Spoken classroom language is characterized with simplified vocabulary (the limited use of idiomatic expressions), simplified grammar (the use of simpler and shorter utterances, the use of a more limited range of tenses) and simplified pronunciation (slower, clearer articulations and wider use of standard forms) (*Walsh, 2014, p.7*).

Alongside with modified language, teachers modify their interactional resources with the purpose of assisting comprehension to learners: they use transition markers to signal changes in the interaction or organisation of learning, which, metaphorically put, “function like punctuation marks on a printed page” (*Walsh, 2014, p.8*). Modifying classroom interaction, teachers use “confirmation checks, when making sure they understand learners; comprehension checks, ensuring that learners understand the teacher; repetition; clarification requests, asking students for clarification; reformulation, rephrasing a learner’s utterance <...>” (*op. cit., p.8*).

To get learners to respond, teachers use elicitation techniques, typically, entailing asking questions, the so-called “*display questions* (where teachers already know the answer, requiring



learners to display what they know), and *referential questions* (genuine, more open-ended questions, designed to promote discussion and debate, engage learners)” (Walsh, 2014, p. 10). In sum, teacher-student classroom interaction is dominated by question and answer routines. Furthermore, “apart from questioning, the activity which most characterizes language classrooms is correction of errors” (van Lier 1988, p.276), typically termed as repair. Repair refers to the ways of identifying errors in students’ speech and correcting them (Walsh, 2014, p.13).

In conclusion, teachers’ classroom English proficiency consists of teacher-student verbal interaction skills using language knowledge to manage the classroom, to understand and communicate the lesson content and to assess the students and to give them feedback.

Further research should focus not on identifying 'what' needs to be done, but on 'how' to update EFL teacher pre-service education programs in Ukraine. This should include integrating state-of-the-art knowledge on classroom interaction in the English for Pedagogical Purposes course to ensure that new EFL teachers develop classroom interactional competence.

REFERENCES

Валігура О. Р., Паращук В. Ю. (2024). *Англійська мова за педагогічним спрямуванням*: Навч. посібник для студентів спеціальності 014 Середня освіта (014.021 англійська мова і зарубіжна література) другого (магістерського) рівня вищої освіти. Київ – Кропивницький: Видавничий центр КНЛУ.

Freeman, D. R. (2017). The Case for Teachers’ Classroom English Proficiency. *RELC Journal*. Vol. 48(1), 31-52.

Freeman, D., & Katz, A., & Garcia Gomez, P., & Burns, A. (2015). English-for-Teaching: rethinking teacher proficiency in the classroom. *ELT Journal*. 69. 10.1093/elt/ccu074.

Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning: teaching English language learners in the mainstream classroom*. Second edition. Heinemann.



Richards, J. C. (2017). Teaching English through English: Proficiency, pedagogy and performance. *RELC Journal*, 48(1), 7-30. <https://doi.org/10.1177/0033688217690059>.

Seedhouse, P. (2019). L2 classroom contexts: deviance, confusion, grappling and flouting, *Classroom Discourse*, 10:1, 10-28, DOI: 10.1080/19463014.2018.1555768.

Tsang, A. (2017). EFL/ESL teachers' general language proficiency and learners' engagement. *RELC Journal*, 48(1), 99 – 113.

van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner*. London: Longman.

Walsh, S. (2014). Classroom Interaction for Language Teachers. TESOL International Association.

Walsh, S. (2013). *Classroom discourse and teacher development*. Edinburgh, Scotland: Edinburgh University Press.

Young, J. W., Freeman, D., Hauck, M., Garcia Gomez, P., & Papageorgiou, S. (2014). *A Design Framework for the ELTeach Program Assessments*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

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)

СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ТА ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ АНАЛІТИКО- ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПОВІСТІ ВОЛЬТЕРА «ПРОСТОДУШНИЙ»

Сьогодення вимагає від випускників школи вміння оперативно обробляти інформацію, ефективно комунікувати, приймати виважені, аргументовані рішення, розв'язуючи проблеми, продукувати та генерувати нові ідеї. Суспільству «потрібна така педагогічна модель процесу навчання, яка б



враховувала когнітивний, емоційно-ціннісний і поведінковий аспекти критичного мислення й давала змогу забезпечити відповідні педагогічні впливи» (Пометун, 2018, с. 94). Уроки зарубіжної літератури будуються саме за такою моделлю.

Вивчення філософської повісті Вольтера «Простодушний» дає можливість максимально задіяти на уроці інтерактивні стратегії. Технологія розвитку критичного мислення передбачає зміну ролі вчителя у навчальному процесі. Він стає організатором дослідницько-пошукової діяльності учнів ще на стадії підготовки уроку. Важливою ланкою роботи є випереджальні завдання, що пов'язані з підготовкою групових або індивідуальних проєктів, які висвітлять складні питання про релігійні конфесії у Європі 18 століття, релігійно-філософські погляди Вольтера, дискусію про природу і цивілізацію. Окремі завдання мають бути скеровані на дослідження іронії, гумору, сатири; психологічного стану героїв, зображення чиновницько-клерикального світу.

Прийом спрямованого читання з маркуванням тексту сприяє вихованню вдумливого читача і дозволить вчителеві під час аналізу твору звертатися до проєктантів, щоб проілюструвати текстом спостереження, умовиводи учнів, а, може, і підштовхнути до них. Важливо, щоб результати роботи над проєктами органічно були використані у процесі аналізу відповідних проблем, а не перетворилася на «доповіді», які виголошуються на початку уроку.

Ключовим етапом впровадження технології критичного мислення є постановка проблеми, над розв'язанням якої будуть працювати школярі на уроці. Сформулювати її можуть і самі учні. Як повість Вольтера «Простодушний» розв'язує проблему конфлікту природи та цивілізації? Як це співвідноситься з сучасним життям?

Ознайомлення з одним із основних понять Просвітництва «природна людина», дискусією про взаємини природи та цивілізації, позицією Вольтера допоможе учням зрозуміти, що сюжетна лінія Простодушного є аргументом письменника у полеміці з Руссо. У центрі повісті, як завжди у Вольтера, – герой, який спостерігає, пізнає, розмірковує. Простодушний здивовано



споглядає цей світ, сприймаючи його ніби зі сторони. Вибір героя, який є втіленням людської природи, героя, не спотвореного соціальними відносинами, звичайно ж, не випадковий. Завдяки його свіжому погляду досягається ефект очуднення. Все, що здається всім таким звичним, загальноприйнятим, з точки зору сина природи, який керується насамперед здоровим глуздом, виявляється абсурдним, збоченим, перевернутим, поставленим з ніг на голову, «лабіринтом неправди».

Щоб мотивувати учнів читати саме текст, а не перекази, доцільно організувати перевірку знання змісту методом взаємних запитань (бажано при цьому дотримуватися хронологічної послідовності подій, уникати дріб'язкових, малозначущих питань).

Приступаючи до вивчення тексту повісті, варто спрямувати увагу учнів на з'ясування назви твору: чи бачать вони різницю у перекладі «Простак» і «Простодушний», як оцінюють таку рису характеру як простодушність. Дев'ятикласники уже в змозі оцінити тонкі нюанси і семантики, і переходу позитивної якості, доведеної до екстремуму, у негативну. Своєрідним аргументом на користь перекладу назви твору «Простодушний» є звернення до семантики слова «інженю» («L'Ingenu» – саме так Вольтер назвав повість): українському читачеві відоме таке значення як акторське амплуа, що зображає щиру, наївну, зворушливо невинну дівчину або молоду жінку. Підбір синонімів (безхитрісний, відвертий, добродушний, невинний, дитинний, інфантильний) сприятиме і розширенню словникового запасу, і розумінню нюансів у визначенні рис особистості.

Проблемне питання «Як розуміють у зв'язку з цим слова Ліни Костенко «Ненавидить простота простоту» можна поставити і на початку, і в кінці уроку, щоб юні читачі усвідомили близькість понять простота і природність.

Дослідження еволюції світогляду і поведінки Простодушного сприяє розвитку логічного мислення, аналітичних суджень учнів. Зрозуміти етапи його шляху допоможе складання плану сюжетної лінії героя. Відповідно до кожного пункту плану з'ясовуємо, які



риси характеру виявляє Простодушний у словах, вчинках, стосунках з оточуючими. Дуже слушною буде допомога учасників проєктів, які видаючи інформацію частинами, вчаться відбирати потрібний матеріал, розвивають мовлення, вміння аргументувати власну думку. Учні роблять висновки про зміни у поведінці протагоніста, їх причини.

Геркулес де Керкабон починає своє пізнання цивілізації з маленького містечка Сен-Мало. Його зачудований розум багато чого не розуміє, але прекрасні очі Сент-Ів допомагають йому змиритися з багатьма умовностями та нісенітницями. Взаємне осміювання пронизане гумором, тон оповіді веселий та грайливий, іноді іронічний. В епізодах, які змальовують релігійну освіту Простодушного, Вольтер у прямому розумінні слова балансує на межі дозволеного. Погляд автора багато в чому збігається з точкою зору героя, не зіпсованого цивілізацією.

Пошуки справедливості виводять Простодушного у великий світ, сповнений лицемірства, брехні, жорстокості. Цей світ сприймає щиросердного, відвертого героя як божевільного, який не знає правил гри. Вольтер дає дуже концентровану і в той же час колоритну картину сучасного Парижа.

Вольтер змальовує яскраві соціальні типи: ченців, суддів, солдат, королівських чиновників. Люди стають жертвами феодальної деспотії не тільки на полі бою. У Парижі не буває дня, коли б сильні цього світу заради багатства та ствердження своєї влади не піддавали тортурам і кидали в тюрми невинних.

Безхитрісні, але влучні судження Простодушного про світ перегукуються із жахом і подивом незіпсованої провінціалки Сент-Ів, яка осягає устрій верхівки суспільства. Ці погляди, доповнюючись точкою зору автора, який незмінно супроводжує своїх героїв, створюють стереоскопічну, всеохоплюючу картину загального розпаду та сваволі, продажності та брехні. У зображенні Вольтера зло перестає бути позачасовим та абстрактним, воно санкціоноване релігією, підкріплене законами, які можуть тлумачитися як завгодно.



Герой зіштовхується не тільки із загальноприйнятими забобонами та антигуманними звичаями, але і з їх конкретними носіями – духівниками-єзуїтами, королівськими чиновниками, всесильним міністром. Наслідком зіткнення людини з подібною державою може бути тільки трагедія. Варто запропонувати учням створити образ держави, використовуючи прийом «Гронування».

Образ Простодушного – це своєрідна вольтерівська відповідь Руссо, його теоріям природної людини і його тлумаченням ролі цивілізації. Парадоксально, але саме у в'язниці Простодушний прилучається до культури, «наздоганяючи у своєму розвитку людство» і, за його словами, «із тварини перетворюється на людину». Страждання стали тим каталізатором, який відкрив душу героя назустріч мистецтву.

У результаті дослідження тексту учні, конструюючи власне мислення, формулюють судження, роблять висновки, що Вольтер, на відміну від Руссо, впевнений, що цивілізація несе з собою не тільки зло, але і благо, адже історія вольтерівського героя – не деградація особистості, а ріст її. Вольтер за освіту, тому що вона допомагає боротися з фанатизмом, невіглаством та деспотизмом. Апеляція до природної людини у Руссо впливає з його революційного максималізму. Руссо ладен відмовитися від усіх благ цивілізації, тільки б утвердити природну рівність та свободу, а захист цивілізації у Вольтера невіддільний від його прийняття буржуазного процесу з усіма притаманними йому суперечностями. Ідеал Руссо – природна людина у єдності з природою. Ідеал Вольтера – єдність цивілізації та природи. Цивілізація, на його думку, може і повинна бути розумною.

Тому і фінал повісті «Простодушний» не звучить песимістично, незважаючи на смерть головної героїні. Оптимістична ідея повісті не виявлена ходом самого сюжету, вона витає над твором як надія на більш досконалий суспільний порядок, який є справою майбутнього.

ЛІТЕРАТУРА

Пометун, О. І. (2018). Критичне мислення як педагогічний феномен. *Український педагогічний журнал*. №2. 89 – 98.



Бабенко Є. А.

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

*Науковий керівник: канд. філол. наук, доц. Долгушева О. В.
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка*

АНГЛОМОВНИЙ ХУДОЖНІЙ ТЕКСТ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ІНТЕГРАЦІЯ У МІЖКУЛЬТУРНЕ СЕРЕДОВИЩЕ

Дослідження процесу читання як рецептивного виду мовленнєвої діяльності викликає чималий науковий інтерес у лінгвістиці, літературознавстві та інших гуманітарних науках. Наукові праці зарубіжних та вітчизняних вчених присвячені вивченню особливостей читання, що передбачає задіявання когнітивних здібностей особистості, спрямованих на реалізацію послідовних операцій: сприйняття та розуміння тексту, інтерпретація, аналіз, синтез та емоційна реакція.

Сучасні наукові розвідки засвідчують високу ефективність інтеграції художніх текстів у процес навчання іноземних мов, що обумовлено феноменом літератури як джерела міжкультурної взаємодії. Твори художньої літератури постають невичерпним джерелом естетичної, культурної, соціальної та емоційної складових особистості. У фокусі уваги вітчизняних та зарубіжних мовознавців й лінгводидактів постає вивчення лінгвостилістичних, композиційних та жанрово-стилістичних особливостей художнього тексту, адаптації оригінальної літератури, доцільності й технологій її використання на уроках іноземної мови. Приміром, іспанська лінгвістка М.П. Латч обґрунтовує важливість



використання літератури як засобу навчання мови, оскільки через художній твір учням демонструється автентичний, лінгвістичний, соціолінгвістичний і культурний матеріал (Llach, 2007). Наукові праці українських дослідників Л. Д. Слабінської, М. М. Тракун, Л. М. Приблуди, С. В. Пашко присвячені інтерпретації поняття «текст» і окресленню основних ознак художнього дискурсу у світлі новітніх лінгвістичних досліджень. Зарубіжні лінгвісти Й. Лі, Дж. Флауердью, Б. Т. Рашид, М. Н. Хасан обґрунтовують дидактичний потенціал художніх текстів на уроках іноземної мови та надають методичні рекомендації для вчителів-предметників.

Позаяк художній текст є соціально-семіотичною репрезентацією мови, літературу можна вважати уособленням культури суспільства (Khawlah, 2014). Розвиток соціолінгвістичної та прагматичної компетенції учнів активно просувається крізь призму літературних творів, що висвітлюють цінності, звичаї, історичний досвід та особливості менталітету носіїв мови. Діалог з текстом, що передбачає аналіз та інтерпретацію образів, мотивів та символіки й множинність їх тлумачення перетворює літературу на міст між культурами.

У рамках реалізації Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти використання мови в естетичних видах діяльності (література, музика, театр тощо) є невід'ємною частиною мовної освіти, оскільки вони сприяють не лише розвитку мовних навичок і мовленнєвих умінь, а й формуванню цілісної особистості та розширенню культурного кругозору (CEFR, 2001). Художній твір – це дзеркало епохи, що відбиває естетику доби, цінності та ідеали, втілені в образі персонажів літературних творів. Рефлексія над прочитаним формує етичні уявлення, естетичні уподобання та критерії оцінювання витворів мистецтва.

Крім того, аналіз ціннісної парадигми персонажів літературних творів провокує широкий спектр емоційних реакцій читача, що, у свою чергу, стимулює формулювання власних суджень та поглиблення розуміння навколишнього світу. Американські дослідники Д. Кідд й Е. Кастано стверджували, що читання художніх



творів сприяє розвитку емоційного інтелекту, адже «унікально залучає психологічні процеси, необхідні для отримання доступу до суб'єктивного досвіду персонажів» (Kidd, Castano, 2013, с. 377). Крізь призму художнього осмислення митці слова репрезентують розмаїття людського досвіду, його етнічною та соціальною самобутністю. Таким чином, література, як потужний інструмент самопізнання та особистісного розвитку, сприяє формуванню емпатії та глибшому розумінню людської природи.

Навчання мови та літератури – нероздільні процеси. Література розглядається як нерозривно пов'язана з мовою на всіх лінгвістичних рівнях – фонетичному, граматичному, лексичному, стилістичному та синтаксичному (Koosha, 2015). Літературна мова вирізняється високим ступенем унормованості, багатством мовно-стилістичних засобів, різноманітністю граматичних конструкцій та слугує носієм культурного коду народу, завдяки чому художні тексти є ефективним інструментом підвищення рівня оволодіння іноземною мовою та культурної обізнаності. Аналіз та інтерпретація художніх прийомів сприяють розширенню активного та пасивного словникового запасу учнів, розумінню контекстуальних й імпліцитних значень на різних рівнях організації тексту, стилістичного потенціалу синтаксичних структур тощо. Таким чином, інтеграція художніх текстів у навчання іноземних мов має позитивний вплив на формування іншомовної комунікативної компетентності: розвиток граматичних, лексичних, фонетичних й орфографічних навичок та мовленнєвих умінь.

Державний стандарт базової середньої освіти систематизує вимоги до результатів навчання, орієнтованих на розвиток ключових компетентностей (Державний стандарт базової середньої освіти, 2020). Компетентнісний підхід у навчанні іноземних мов реалізується через навчальні програми з іноземної мови для закладів освіти, в яких вказується, що основним результатом навчання є засвоєння учнями визначених компетентностей, таких як мовна, мовленнєва, комунікативна, соціокультурна та діяльнісна. Відтак, читання художніх текстів є ефективним інструментом



розвитку комплексу компетентностей, передбачених Державним стандартом. Зокрема:

1. *мовної компетентності*, що формується шляхом засвоєння системних знань про мову як засобу спілкування та мовних навичок, зокрема, збагачення словникового запасу, удосконалення граматичних навичок; розвитку вимовних та інтонаційних навичок сприяє передовсім читання автентичних іншомовних текстів художньої літератури вголос;
2. *мовленнєвої компетентності*, яка формується шляхом удосконалення мовленнєвих умінь; приміром, прослуховування аудіокниг, читання автентичних та адаптованих текстів, висловлювання власної думки щодо прочитаного, написання коротких творів (рецензій, оповідань, віршів) має за мету удосконалювати не лише вміння зорового сприймання, а й умінь медіації тесту та усного і писемного продукування;
3. *комунікативної компетентності*, що вдосконалюється завдяки формулюванню власних суджень та оцінці прочитаного, обміну думками, апелюванню до власного читацького й життєвого досвіду здобувачів тощо;
4. *соціокультурної компетентності* шляхом ознайомлення з культурою іншомовної країни та національними літературними здобутками. Митець втілює культурні реалії, суспільні ідеали та цінності засобами портретуванні персонажів й змалювання їхніх стосунків;
5. *діяльнісної компетентності*, розвиток якої здійснюється завдяки виконанню різноманітних завдань, пов'язаних з медіацією і інтерпретацією художніх текстів, таких як складання плану, написання рецензії, участь у літературних дискусіях, інших формах взаємодії із текстом та міжособистісній комунікації учасників освітнього процесу в ході роботи із конкретними літературними творами іноземною мовою;



6. *країнознавчої компетентності*, формуванню якої сприяє ознайомлення із історичною, часопросторовою, культурною парадигмою художніх текстів з опертям та географічний і соціальний контекст країни, мова якої вивчається;
7. *лінгвокраїнознавчої компетентності*, основними шляхами формування якої є ознайомлення з мовним й мовленнєвим інвентарем, що відображають культурно специфічні особливості мови країни вивчення; розгляд структурно-мовленнєвих зразків, ідіоматичних й діалектичних виразів сприяє розумінню особливостей регіональних варіантів англійської мови, що різняться лексичними, фонетичними, граматичними та прагматичними нормами.

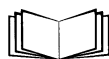
Отже, як висновок зазначимо, що використання англомовних художніх текстів у навчанні іноземних мов є ефективним засобом удосконалення іншомовної лінгвістичної, мовленнєвої й комунікативної компетентностей. Література як носій культурного коду сприяє підвищенню обізнаності міжкультурної й міжлітературної взаємодії, поглибленню країнознавчих знань, виховання емпатії та толерантного ставлення до представників іншої культури, розширення світогляду та формування критичного мислення.

ЛІТЕРАТУРА

Державний стандарт базової середньої освіти (2020). Кабінет Міністрів України: Постанова від 30.09.2020. *Міністерство освіти і науки України*. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti>

Пашко С. В. (2023). Поняття про дискурс. Художній дискурс. *Інноваційний потенціал та правове забезпечення соціально-економічного розвитку України: виклик глобального світу*. Матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції (с. 385–388).

Приблуда Л. М. (2022). Художній дискурс: проблема інтерпретації. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського*, 33 (72), 78–82.



Слабінська Л. Д., & Тракун М. М. (2021). Художній текст як об'єкт лінгвістичного дослідження. *Сучасні напрямки розвитку наукових досліджень*. Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (с. 391–399).

Ahmed, K. (2014). Literary texts and the EFL/ESL classrooms. *International Journal of Liberal Arts and Social Science*, 2 (5), 217–229. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/327960378>

Council of Europe. (2001). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Retrieved from <https://rm.coe.int/1680459f97>

Kidd, D. C., & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science*, 342 (6156), 377–380. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/257349728>

Koosha, M. (2015). English through embarking upon literature in EFL classes. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 4(2), 59–66. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/281733826>

Li, Y., & Flowerdew, J. (2020). Teaching English for Research Publication Purposes (ERPP): A review of language teachers' pedagogical initiatives. *English for Specific Purposes* 59, 29–41. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/341488400>

Llach, M. P. A. (2007). Teaching language through literature: The Waste Land in the ESL classroom. *Odisea*, 8, 7–17. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/265749455>

Rashid, B. T., & Hasan, M. N. (2020). The Significance of Literary Texts in the Pedagogy of English Language in EFL and ESL Classrooms. *UKH Journal of Social Sciences*, 4 (2), 22–27. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/348075077>

Бєлих Д. А.

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

Науковий керівник: доктор філол.наук, проф. Ущина В. А.

Волинський національний університет

імені Лесі Українки

(Україна, Луцьк)

МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ



Міжкультурна компетенція є невід'ємною частиною навчання іноземної мови, адже мова тісно пов'язана з культурою. Розвиток міжкультурної компетенції в школі готує учнів до життя у глобалізованому світі, де різноманіття є нормою. Вона сприяє побудові мирного суспільства, у якому люди різних культур можуть співпрацювати, вирішувати конфлікти та розуміти один одного.

Поміж стратегій та політики для побудови гармонійного та різноманітного суспільства Ентоні Ф. вважає за необхідне вивчення іноземних мов, які є ключем до розуміння культурних особливостей і сприяє побудові міжкультурних зв'язків; розробка програм, спрямованих на інтеграцію, організація мовних курсів, підтримка знайомства з місцевою культурою та історією; міжкультурна освіта в школах та університетах: включення предметів та курсів з міжкультурної освіти у навчальні програми, що допоможе підготувати молоде покоління до життя у різноманітному світі та сприятиме розвитку культурної толерантності; розробка та впровадження законів та політик, спрямованих на захист прав людей, незалежно від їхньої культурної приналежності, адже це важливо для створення справедливого та інклюзивного суспільства (*Anthony, 2023, с. 3*).

Звідси випливає, що **міжкультурна компетенція** – це здатність ефективно та адекватно взаємодіяти з представниками інших культур. Вона передбачає не лише знання іншої культури, а й розуміння її особливостей, повагу до культурних відмінностей та розвиток навичок, необхідних для подолання потенційних комунікативних бар'єрів. Міжкультурна компетенція включає такі компоненти, як *знання* про культуру, історію традиції та мову; *навички* ефективної комунікації, вирішення конфліктів, адаптації до нових культурних контекстів; *цінності та установки* до відкритості до різноманіття, готовності розуміти й поважати інші точки зору; *критичне мислення*, що допомагає людині аналізувати та переосмислювати власні упередження і стереотипи.



Роль учителя в процесі навчання іноземної мови й розвитку міжкультурної компетенції в учнів важко переоцінити, адже він є прикладом відкритості й толерантності, повинен вміти створювати безпечне середовище, де учні можуть обговорювати культурні відмінності, навчати учнів розпізнавати стереотипи та уникати упередженого мислення.

На думку дослідниць міжкультурної комунікації Рись Л. та Пасик Л., проведення симулятивних і рольових ігор дозволяє набути таких компетенцій, як толерування різноманітних інтересів, гнучкість, емпатія, толерантність, неупередженість, низький рівень етноцентризму, повага до інших культур. Міжкультурні тренінги здатні формувати вміння кооперувати, домовлятися, будувати відносини з представниками інших культур, слугувати мотивувальним фактором для ініціювання подальших міжкультурних проєктів (Рись, Пасик, 2020, с. 180).

Нижче наведемо методи, які можна застосувати на уроках іноземної мови для формування міжкультурної компетенції.

1. Проєктна діяльність: Створення мультимедійних презентацій про різні культури на уроках іноземної мови розвиває мовні навички учнів, їхню креативність, навички роботи з інформацією та сприяє інтеграції знань про культуру. Такі заходи передбачають застосування інтерактивних методів навчання: ролі дискусії про глобальні проблеми та питання культурного розмаїття. Цей метод підвищує мотивацію до вивчення мови, розвиває навички пошуку та аналізу інформації, сприяє міжкультурному порозумінню, а також покращує мовленнєві навички (говоріння та слухання).

2. Міжкультурні заходи: Міжкультурні заходи в школі сприяють розвитку міжкультурної компетенції, толерантності, розширенню кругозору та навичкам спілкування. Вони дозволяють учням практично застосовувати знання про інші культури та взаємодіяти в багатокультурному середовищі. До таких заходів можна запропонувати міжнародний книжковий клуб (читання книг авторів різних країн, або казок та їхнє обговорення), міжнародний



кіноклуб (перегляд фільмів іноземними мовами), *міжкультурні вікторини або квести* (питання про культуру, мову, історію, традиції різних країн), *фестиваль культур* (учні презентують культуру країн через їжу, музику, одяг, танці, мистецтво), *тиждень іноземної мови* (тематичні дні, присвячені різним мовам), *ігрові вечори з настільними іграми на міжкультурну тематику* (ігри на знання прапорів, столиць, відомих пам'яток; вивчення мовних фраз через ігри).

3. Міждисциплінарний підхід у навчанні іноземної мови передбачає обговорення культурного різноманіття в поєднанні з уроками літератури, географії, історії. Такий підхід у навчанні передбачає інтеграцію знань із різних предметів для створення цілісного навчального досвіду, а також дозволяє учням розвивати мовні навички, водночас поглиблюючи знання в інших галузях, що сприяє, в свою чергу, формуванню міжкультурної комунікації.

Вищезазначені методи можна застосовувати через практичні завдання, які сприяють розвитку міжкультурної комунікації та міжкультурної компетенції на уроках іноземної мови. До таких відносимо:

1. Використання автентичних матеріалів

Читати тексти про культурні традиції, звичаї, соціальні норми країн, мова яких вивчається та аналізувати як ці традиції відрізняються від українських. Слухати подкасти, пісні, переглядати фільми чи короткі відеоролики мовою оригіналу. Аналізувати новини з різних країн, порівнюючи, як одна й та сама подія висвітлюється у різних культурах.

2. Ролі та симуляції

Учні отримують ролі представників різних культур та імітують ситуації, де потрібна міжкультурна взаємодія (наприклад, *туристи в іншій країні, ділові перемовини*), симуляція ресторану: *учні грають ролі офіціантів та відвідувачів з різних країн, спілкуються іноземною мовою, звертаючи увагу на культурні особливості (як замовляють їжу, як спілкуються в ресторанах у цих країнах).*

3. Проєктна робота



Організація спільних міжнародних проєктів (*національна кухня, музика, мода, історичні події*) з учнями інших країн через онлайн-платформи (eTwinning, PenPal Schools).

4. Традиції та свята

Вивчення святкових традиції, специфіку їх святкування, ключові символи країни. Організація таких заходів у класі, з адаптацією до вивченої культури та рівня знань учнів.

5. Інтерактивні ігри

Проведення ігор, які знайомлять із культурними особливостями країни чи проведення вікторин на тему культури. Наприклад, гра *“Культурний лабіринт”*: учні отримують питання про різні країни (наприклад, *“Яке національне блюдо є в Німеччина?”*, *“Що означає цей жест у Японії?”*). Відповідаючи, вони рухаються по *“лабіринту”* (наприклад, настільній карті).

6. Використання сучасних технологій

Новітні технічні умови надають багатий автентичний матеріал для роботи над формуванням МКК (міжкультурної компетентності) – це і музика, фільми, книги, картини тощо. Методичний арсенал також великий, який на основі моделей навчання МКК дає змогу об'єктивно сприймати чужу культуру, порівнювати її зі своєю, долати стереотипи та упередження у спілкуванні з представниками іншої культури (*Бондарчук, Пасик, Рись, 2021, 4, с. 195*).

Інтеграція інтерактивних платформ (Kahoot, Quizlet, Duolingo), використання віртуальних подорожей у вивченні країни є ефективними для вивчення культурних особливостей. Наприклад, віртуальна подорож по Британському музею, після чого учні описують свої враження мовою, яку вивчають.

На нашу думку, такі методи та підходи не лише активно сприяють підвищенню мотивації до вивчення іноземних мов, формування емпатії та толерантності, а також розвивають командну роботу й креативність, розширюють світогляд учнів.

Перспективи подальшого дослідження розвитку міжкультурної компетенції у процесі навчання іноземних мов у закладах середньої освіти вбачаємо у вивченні проблем при



формування міжкультурної компетенції майбутніх вчителів іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА

Бондарчук О., Пасик Л., Рись Л. (2021). Особливості формування міжкультурної компетентності на заняттях із німецької мови. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка* / [редактори-упорядники М. Пантюк, А. Душний, І. Зимомря]. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика». Вип. 37. Том 1. С. 190–196. DOI : <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-1-30>

Рись Л., Пасик Л. (2020). Форми та методи міжкультурного тренінгового навчання. *Нова філологія. Збірник наукових праць*. Запоріжжя : Видавничий дім «Гельветика». № 80. Том II. С. 175–181. DOI : [10.26661/2414-1135-2020-80-2-27](https://doi.org/10.26661/2414-1135-2020-80-2-27)

Anthony F. (2023). Intercultural Ecumenical and Interreligious Dialogue: An Introduction. *Religions*, 14(9). P.1-5.

Вакуленко Н.В.

здобувачка другого року навчання

другого (магістерського) рівня

Центральноукраїнський державний університет

імені Володимира Винниченка

(Кропивницький Україна)

Науковий керівник: канд. філол. наук, доц. Кричун Л. П.

Центральноукраїнський державний університет

імені Володимира Винниченка

(Кропивницький Україна)

МОДЕЛІ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ В СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Змішане навчання стає все більш актуальним та необхідним у сучасній системі освіти. Це підхід, що поєднує традиційне очне навчання



з елементами онлайн-освіти, що дозволяє забезпечити гнучкість, індивідуалізацію та ефективність освітнього процесу. У світі, що швидко змінюється під впливом технологій та глобальних викликів, таких як пандемії, змішане навчання виступає важливим інструментом для забезпечення безперервності освіти.

Сучасні виклики, зокрема COVID-19, повномасштабне вторгнення росії в Україну змусили переглянути підходи до організації навчання. Перехід до дистанційного формату став вимушеним, але необхідним кроком, що спричинив активний розвиток та впровадження змішаних форм навчання. Однак, крім технічних аспектів, виникають питання ефективності, доступності та якості освіти в таких умовах.

Питання теорії та практики змішаного навчання у закладах загальної середньої та вищої освіти досліджували зарубіжні науковці: І. Ален, К. Бонк, Л. Галверсон, Д. Гарісон, К. Генрі, Ч. Грехем, М. Грубер, Ч. Дзіюбан, К. Крістенсен, Р. Ларсен, Г. Маєр, К. Манварінг, А. Норберг, К. Спрін, Х. Стакер, Д. Тракслер, Б. Хан, М. Хорн та О. Львова, М. Мохова, А. Назаренко, М. Орлова, Н. Ломоносова, М. Татарінова, С. Титова, В. Фандей; засади змішаного навчання увійшли до кола наукових інтересів таких українських учених, як К. Бугайчук, С. Березенська, О. Колгатін, В. Кухаренко, М. Олійник, Н. Рашевська, О. Спірін, Є. Смирнова-Трибульська, А. Стрюк, Г. Ткачук, Ю. Триус, М. Умрик.

Термін «змішане навчання» (англ. “blended learning”) введено та визначено дослідниками С. Бонком та С. Гремом у 2006 р. після публікації «Довідника змішаного навчання». Слід зазначити, що поряд із терміном «змішане навчання» вживають поняття «гібридне навчання», «комбіноване навчання», «гнучке навчання», які вважають синонімами. Слова «гібридне», «комбіноване», «гнучке» мають в англійській мові відповідники, як-от «hybrid», «combined» та «flexible». Дослідники досить часто вживають усі поняття, тому що вони позначають одну й ту ж технологію. [Собченко, 2021, с.73]

Як зазначає Г. Ткачук [Ткачук, 2017, с. 143], сучасні інформаційні технології, такі як комп'ютери та інтернет, стали основним рушієм появи змішаного навчання. Цей підхід тісно пов'язаний з процесами інформатизації суспільства та передбачає активне використання комп'ютерних програм, онлайн-платформ та мобільних додатків в



освітньому процесі. Крім того, змішане навчання сприяє розвитку вміння працювати з інформацією та технологіями у фахівців.

При розробці курсів зі змішаним навчанням викладач має широкі можливості для комбінування онлайн- і офлайн-компонентів. І тут не існує універсального шаблону, оскільки оптимальний підхід залежить від навчальних цілей та особливостей аудиторії. Саме тому в освітній літературі функціонує безліч визначень та класифікацій змішаного навчання.

У 2012 році була створена класифікація Стейкера та Хорна. Сьогодні більшість дослідників та ресурсів використовує її як основну. Незважаючи на те, що ця класифікація була розроблена понад десять років тому, вона й досі широко використовується в освітніх дослідженнях. Ця модель дозволяє класифікувати різні підходи до змішаного навчання, ґрунтуючись на їхніх ключових характеристиках.

Перша модель – це ротація станцій, яка ефективно застосовується як у початкових, так і в середніх класах. Суть її полягає в тому, що вчитель об'єднує учнів у три групи, кожна з яких має окреме навчальне завдання й супровід. Тож, за такої системи виокремлюють своєрідні освітні зони: перша – робота з учителем; друга – проєктна робота в групах; третя – онлайн-навчання. Протягом уроку учні переходять від однієї станції до іншої, щоб виконати завдання на кожній із них. Наприклад, перша група з учителем засвоює теоретичний матеріал, друга виконує проєктні завдання у форматі обговорення, а третя використовує освітні онлайн-ресурси. Іноді додають четверту станцію – індивідуальну самотійну роботу.

Модель ротації лабораторій – це універсальний підхід до навчання, який можна застосовувати на будь-якому етапі шкільної освіти. Вона передбачає чергування традиційних занять у класі з індивідуальною роботою учнів за комп'ютером. Хоча ця модель подібна до ротації станцій, вона менш ефективна через відсутність обов'язкових проєктних робіт. Оптимальна частота проведення занять у комп'ютерному класі – кожні 4-5 уроків з певної теми.

Перевернутий клас – це модель, яка може застосовуватись для учнів будь-якого віку. Основна ідея полягає в тому, що новий теоретичний матеріал учні опановують самотійно вдома через онлайн-ресурси: переглядають відеолекції, читають статті. На уроках здобувачі



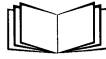
освіти закріплюють знання та актуалізують те, що вивчили вдома. Учитель організовує групові заняття, проводить семінари, допомагає з практичними завданнями або проєктами, роз'яснює складні моменти. Завдяки комбінованому використанню онлайн та офлайн ресурсів можна швидко оцінити рівень засвоєння матеріалу й коригувати заняття, якщо потрібно.

Гнучка модель навчання ідеально підходить для підлітків, оскільки розвиває в них самостійність та відповідальність. Учні мають можливість працювати в індивідуальному темпі, обирати завдання за інтересами та співпрацювати з однолітками. Для цього створюється спеціальний простір, де кожен знаходить собі заняття до душі. Головна умова успіху – наявність у кожного учня гаджета з доступом до інтернету, що дозволяє поєднувати онлайн- та офлайн-навчання.

Виокремлюють ще модель збагаченого віртуального середовища, яка передбачає основну діяльність в онлайн-режимі через опанування дистанційних курсів. Однак учні можуть відвідувати окремі уроки (якщо модель реалізується індивідуально) або брати участь в заняттях для всього класу (наприклад, на початку і в кінці вивчення теми, для захисту проєктів або обговорення певних тем). Модель буде корисною для громад, де школа зруйнована або пошкоджена через воєнні дії, але є доступні цифрові хаби чи інші приміщення для проведення окремих занять з учнями.

Якщо школа має потребу і можливість організувати змішане навчання, слід визначитися з моделлю або моделями, які будуть використовуватися.

Варто зазначити, що змішане навчання має свої обмеження, особливо коли виникають проблеми з доступом до інтернету, застаріле обладнання та програмне забезпечення. Звісно, ці недоліки можуть бути усунені з часом, за умови належного фінансування та розуміння з боку адміністрації навчального закладу важливості модернізації освітнього процесу. Ця проблема підкреслює необхідність інвестицій в інфраструктуру та навчальні технології, а також у підготовку педагогічного персоналу щодо використання сучасних засобів і методів навчання. Лише таким чином можна забезпечити ефективне впровадження змішаного навчання та зробити його доступним для всіх студентів.



Отже, змішане навчання є однією з найважливіших освітніх концепцій сучасності, яка об'єднує традиційний очний підхід із дистанційними технологіями, створюючи гнучку та адаптивну систему навчання, що відповідає вимогам і викликам сьогодення. Такий формат навчання особливо актуальний в умовах швидких змін, спричинених пандемією та іншими соціальними обмеженнями, оскільки він дозволяє підтримувати навчальний процес без необхідності фізичної присутності учнів у класі. Важливо, що різні моделі змішаного навчання, як-от модель «перевернутого класу», ротаційна модель, гнучке навчання та інші, надають можливість інтегрувати технології в освітній процес із урахуванням особливостей кожного класу, предмету і навіть індивідуальних потреб учнів. Завдяки цьому змішане навчання стає більш персоналізованим і дозволяє враховувати індивідуальні темпи опанування матеріалу, рівень підготовки та інтереси учнів, що сприяє підвищенню їхньої мотивації та результативності.

ЛІТЕРАТУРА

Собченко Т. М. Змішане навчання: поняття та завдання : кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри освітології та інноваційної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Стаття № 75, 2021, с. 73-75.

Ткачук Г.В. Змішане навчання та особливості використання ротаційної моделі у навчальному процесі. Інформаційні технології в освіті. 2017. № 4 (33). С. 143–156.

Олексієнко І. І.

здобувачка другого року навчання

другого (магістерського) рівня

Центральноукраїнський державний університет

імені Володимира Винниченка

(Кропивницький Україна)

Науковий керівник: канд. філол. наук, доц. Кричун Л. П.

Центральноукраїнський державний університет

імені Володимира Винниченка



ПРИЗВИЩЕ ЛІТЕРАТУРНОГО ПЕРСОНАЖА ЯК ДЗЕРКАЛО ХУЖОЖНЬОГО ОБРАЗУ, АБО ЯК ЗРОЗУМІТИ ЧЕРЕЗ НАЗВУ ЗМІСТ ОБРАЗУ ГЕРОЯ

Антропонімікон будь-якого художнього твору являє собою складну систему онімів, яка разом з іншими мовними засобами бере участь у реалізації авторської концепції світобачення, у побудові художнього образу. Антропонімічний простір творів одного літературного жанру створює уявлення про найтиповіші підходи до номінації персонажа, а також дає змогу виділити індивідуально-авторські прийоми у використанні літературного оніма в художньому тексті. Як елемент форми антропонім є показником ідіостилію письменника, засобом тлумачення авторського задуму. Очевидно, саме тому в кінці XIX століття значно зріс інтерес дослідників до проблем літературної ономастики. Так, представники Одеської ономастичної школи професора Ю. О. Карпенка розглядають оніми з парадигматичного погляду, тобто досліджують систему власних назв або одного художнього твору, або літературні ономастичні знахідки певного жанру. Отже, цілком природним є лінгвостилістичне дослідження тканини твору словесного мистецтва, а в ньому - одного з лексичних класів – антропонімів.

У сучасному українському мовознавстві є немало досліджень художньої антропонімії, виконаних на матеріалі творів національної літератури. Дисертаційні доробки Т. В. Немировської «Власне ім'я у творчості М. М. Коцюбинського» (1988), О. Ф. Немировської «Ономастичний простір у художньому тексті (на матеріалі роману О. Гончара «Твоя зоря»)» (1989), В. М. Галич «Антропонімія Олеся Гончара: природа, еволюція, стилістика» (1993), Г. П. Дукат «Ономастикон прозових творів Володимира Винниченка» (1997), Л. П. Кричун «Антропонімікон сучасного українського сатиричного роману» (1998), М. Р. Мельник «Ономастика творів Ліни Костенко» (1999), певним чином



доповнюють і вимальовують картину місця ономастичних одиниць у тканині художнього простору української прози.

Найчастотнішими із усіх прізвищ у сатиричній трилогії В. Нестайка є номінації головних персонажів – **Рень** і **Завгородній**. Автор по-новому, нетрадиційно представляє читачеві цих осіб. Нетрадиційність полягає в тому, що такі прізвища досить рідко спостерігаються в антропологічному оточенні. Тому не можна назвати випадковістю паралельне (супровідне) функціонування в аналізованому романі замінників цих власних назв, як-от: **Васюківські тореадори, шерлоки холмси, шмарогузи, старики, гангстери, анциболотники, босяки, мудрагелі, жовтодзьоби, знайдибіди, авантюристи шмаркаті, вишкварки, йолопи, шминдрики нещасні, гиндики обскубані, задрипанці нещасні, зазнайки погані, чемойдани безголові, шелегейдики, катові гаспиди**. Почасти в діалогах та в авторських ремарках кожен із головних героїв роману здобуває собі залежно від ситуації нового замінника антропономіації. Ось найпоширеніші з них: **дурень, варвар, вредитель, колорадський жук, багамот, уловник, оказамилувач чортів, жевжикуватий галалайко; прабабин свояк, прапрадідів кум; цілосвітнє ледащо, загаза чогова, Гаменхотен, двоєчник** тощо.

Інші герої трилогії своїми влучними характеристиками розширюють зміст антропонімів, додаючи нових відтінків онімам. Особливо цікавими в цьому відношенні є замінники онімів, витворені автором і вкладені в уста діда Варава: **«Орли! Соколи! Гангстери, а не хлопці! Нема на них буцегарні»** (Нестайко, 2004, с. 16). Старий говорить про хлопців з іронією, спочатку, ніби вихваляючи, а у фіналі – підсумовуючи їх «подвиги», висловлює необхідність відправки «героїв» до буцегарні (приміщення для тимчасового ув'язнення – холодна, темна [ТСУМ, 2002, с. 50]. Дід Варава продовжує по-своєму іменувати головних героїв: звертаючись до Реня, свого онука, дід говорить: **«От знайдибіда, авантюрист шмаркатий! Вилазь заразюще! (...). Вилазь убоїще, гірше буде»** (Нестайко, 2004, с. 14). Поєднання автором у контексті



твору таких онімів як *знайдибіда*, *убоїще*, *шмаркатий* із зовсім протилежною за значеннєвим наповненням семою *авантюрист* створює комічний ефект.

Антропонімні моделі *Бурмило* і *Книш* репрезентують читачеві відособлених, злодійкуватих людей: «*Сарай належав дядькові Бурмилу, завзятому рибалці, що жив одинаком і майже весь час пропадав у плавнях на риболовлі*» (Нестайко, 2004, с. 26). Тож, бурмило – відлюдько, самотник, похмурий, суворий чоловік. У фольклорі ж (зокрема в казках) такий онім асоціюється з ведмедем, якого в дитячому чи народно-розмовному мовленні називають «бурмилом». За словником української мови бурмило – це 1) жартівливе прізвисько ведмедя; 2) про неповоротку людину, тухтій, вайло (СУМ, VI, с. 120).

Псевдопатріотичній патетиці образу комсомольця Гриця Чучеренка відповідає його прізвисько. Антропонім *Чучеренко* виражає особливе авторське ставлення до персонажа. Вочевидь, письменник навмисно замінив першу літеру прізвища Кучеренко з метою створення комічної характеристики образу невмілого і дещо простакуватого хлопця. Саме прізвисько Кучеренко, при заміні першої літери у своїй основі має дериват «чучверити» – 1) зробитися, ставати корявим, шкарубким, грубим; 2) нидіти, слабнути, хиріти від чого-небудь [СУМ, XI, с. 670]. Тож, прозорість семантики прізвища доповнює авторську характеристику образу.

Таким чином, антропонімне оточення визначає ставлення автора до певного героя, уміння письменника лаконічно, а почасти й саркастично зобразити недолугість чи простодушність персонажа.

Отже, онім, що має вигляд одночленної антропонімної моделі типу «Прізвисько», – досить поширений і продуктивний спосіб номінації персонажів аналізованого роману. Такий висновок можна зробити, виходячи із частотності вживання цієї моделі, а також із того художньо- зображувального потенціалу, що вкладається у відапелятивне прізвисько. Як виявилось в процесі дослідження більшість онімів, що функціонує у ролі прізвищ літературних персонажів, семантично прозорі. Проте далеко не кожен такий



антропонім є стилістично маркованим засобом художнього тексту. Частина з них виконує номінативну та текстотворчу функції.

ЛІТЕРАТУРА

Нестайко В. Тереадори з Васюківки. К.: А-БА- БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2004. 544 с.

СУМ - Словник української мови в 11-и томах [наук, редкол.: І. К. Білодід та ін.]. К.: Наукова думка, 1975. 832 с.

Тлумачний словник української мови [укладач Т. В. Ковальова, Л. П. Коврига]. Харків: Синтаксис, 2002. 672 с.

Поперешніченко А.М.

здобувачка другого року навчання

другого (магістерського) рівня

Центральноукраїнський державний університет

імені Володимира Винниченка

(Кропивницький Україна)

Науковий керівник: канд. філол. наук, доц. Кричун Л. П

Центральноукраїнський державний університет

імені Володимира Винниченка

МІСЦЕ І РОЛЬ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В СУЧАСНОМУ ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Сучасний освітній процес в Україні та світі загалом кардинально змінився та продовжує трансформуватися через стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій. Організація дистанційного навчання як досить нової форми організації освітнього процесу, стала особливо актуальною у зв'язку зі світовою пандемією COVID-19 та повномасштабним вторгнення росії на територію України. Цей період став глобальним випробуванням для освітньої системи в усьому світі, змусивши вчителів, учнів і батьків адаптуватися до нових умов і вимог часу.



Вивченням шляхів і способів організації дистанційного навчання для учнів середніх класів ЗЗСО займалися Васильєва Д. В., Павленко В. М., Лимар Ю. М., [Шквир О. Л., Гайдамашко І. А., Сіпій В. В. та ін.

Термін «дистанційне навчання» визначено в Положенні про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти Міністерства освіти і науки України: «Дистанційне навчання – організація освітнього процесу (за дистанційною формою здобуття освіти або шляхом використання технологій дистанційного навчання в різних формах здобуття освіти) в умовах віддаленості один від одного його учасників та їх як правило опосередкованої взаємодії в освітньому середовищі, яке функціонує на базі сучасних освітніх, інформаційно-комунікаційних (цифрових) технологій [Наказ МОН, 2020, №1115]». У Положенні про дистанційне навчання, затвердженому наказом Міністерства освіти і науки України від 25.04.2013 № 466, суть дистанційного навчання сформульовано як «індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій» [Наказ МОН, 2013, №466].

Масовий перехід на дистанційну форму навчання відбувся в Україні та світі 2019 року під час карантинних обмежень. Безперечно, освітні відкриття та виклики 2019-2020 року стануть матеріалом ґрунтовних досліджень із педагогіки, тому що впродовж короткого часу освітянам, учням і батькам довелося опанувати невідомі доти цифрові ресурси та адаптуватися до дистанційних платформ. Уперше в освітній історії України дистанційне навчання цілком замінило усталену й зрозумілу для більшості учасників освітнього процесу очну форму навчання.

Початком офіційного запровадження дистанційного навчання в Україні можна вважати затвердження 21 січня 2004 року наказу №



40 Міністерства освіти і науки України «Положення про дистанційне навчання». Наказ став першим офіційним документом, який регулював дистанційне навчання та визначив основні його принципи й напрямки розвитку.

В історії розвитку та функціонування дистанційного навчання найбільша популярність цього освітнього формату припала на час пандемії. COVID-19 призвів до масового закриття більшості шкіл по всьому світу. Учні залишили шкільні класи й перейшли на онлайн-навчання, використовуючи такі платформи, як-от: Zoom, Blackboard, Cisco Webex, Google Classroom, Google Meet, Microsoft Teams, D2L та Edgenuity.

Дистанційне навчання принесло як переваги – доступність, швидкість, безпека – так і виклики: учні не завжди мали стабільне інтернет-з'єднання, пристрої з підтримкою інтернету, а також мусили звикати до асинхронного навчання із затримкою в часі. Під час дистанційного навчання проблеми постали як перед учнями, так і вчителями: чи учні ефективно засвоюють матеріал? Як залучити школярів до активної роботи? Який обсяг інформації й завдань достатній і не втомлюватиме учнів? Зрештою, учні, вчителі й батьки мали адаптуватися до нових реалій із цифровими технологіями та навчальними онлайн-інструментами. Цікаво, що навіть славнозвісна фінська система освіти зазнала освітніх збитків під час дистанційного навчання. Це позначилося як на самопочутті учнів, емоційному стані й рівні знань, так і на підходах до «цифрового» викладання.

Від 2019 року українські школярі та вчителі взяли на озброєння різноматнітні платформи дистанційної освіти, які забезпечують освітній процес в дистанційних умовах. На початку масового переходу на дистанційне навчання в Україні в березні 2020 року лідерами серед найпопулярніших застосунків у закладах освіти стали Google Classroom і Zoom. Про це передусім свідчить дослідження, проведене Центром інноваційної освіти «Про. Світ». Так, 92 % опитаних (в опитуванні взяли участь 4053 учителів, а також директори, заступники, асистенти вчителів)



використовували чати, зокрема, Viber, електронну пошту, відеохостинг YouTube, сайти шкіл із поєднанням платформ для дистанційного навчання: 45,8% обрали Google Classroom, 23,2% – Zoom [Центр інноваційної освіти, 2020, с. 10]. Численні вебінари й відеопояснення щодо можливостей використання сервісів для проведення дистанційних занять теж зафіксували цю тенденцію.

Важливим компонентом забезпечення ефективного дистанційного навчання є адаптація навчальних матеріалів та завдань до індивідуальних потреб учнів. Це визначає персоналізацію освітнього процесу з урахуванням рівня підготовки, інтересів та стилів навчання кожного учня. В умовах дистанційної освіти адаптувавши матеріали, можна створити середовище, яке відповідає індивідуальним потребам учнів, сприяє їхній успішності та не переобтяжує. Один із ключових елементів адаптації – це використання різних форматів подачі інформації, що дає учням вибір найбільш зручного способу сприйняття матеріалу.

Відео є одним із найпопулярніших візуальних форматів і видається дуже зручним для сучасних учнів, які звикли щоденно переглядати YouTube та TikTok. Учитель може запропонувати перегляд відеопояснень, відеоуроків чи документальних стрічок, що дозволяють учням краще зрозуміти складні поняття через візуальні та аудіоформати.

Окрім цифрової інтерактивності, важливо навіть «у екрані» і з вимкненими камерами, із чим часто стикаються вчителі, створити атмосферу для активності й максимальної участі всіх учнів.

Одним зі способів досягнення цього є використання групових проєктів, дискусій і обговорень. Групові проєкти надають учням можливість працювати в команді, що сприяє розвитку колективних і м'яких навичок (англ. *soft skills*), як-от: комунікація, співпраця та вирішення проблем. Через спільну роботу над завданнями, що потребують інтеграції знань і навичок, учні можуть глибше засвоювати матеріал і розвивати критичне мислення. Учителі можуть використовувати різні інструменти для організації групових проєктів, як платформи для спільної роботи (наприклад,



Google Drive, Microsoft Teams) та інтерактивні дошки (наприклад, Miro), що дозволяють легко координувати роботу й забезпечувати зворотний зв'язок.

Отже, дистанційне навчання є ефективною формою організації освітнього процесу, що включає і широкий педагогічний інструментарій, і співпрацю вчителів, батьків та учнів. Аналіз сучасних моделей і технологій дистанційного навчання показав, що синхронні та асинхронні способи навчання здобувачів освіти мають свої особливості та переваги, які в гармонійному поєднанні можуть бути успішно застосовані залежно від специфіки освітнього процесу, індивідуального підходу, навчальних цілей та потреб учнів. А помічними в процесі організації дистанційного навчання будуть сучасні платформи, наприклад, Google Classroom, Zoom і Microsoft Teams, які забезпечують інтерактивність навчання й доступність навчальних матеріалів.

ЛІТЕРАТУРА

Положення про дистанційне навчання: наказ від 25.04.2013 р. № 466. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text> (дата звернення: 28.08.2024).

Про затвердження Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.09.2020 р. № 1115. URL: <https://web.archive.org/web/20211205095708/https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20#Text> (дата звернення: 28.08.2024)

Центр інноваційної освіти «Про. Світ». Дослідження стану реалізації дистанційного навчання в Україні (березень – квітень 2020 р.). URL: https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/05/Research2020_ProSvit_MF1.pdf (дата звернення: 28.08.2024)



Сирота К. В.

здобувачка другого року навчання

другого (магістерського) рівня

Центральноукраїнський державний університет

імені Володимира Винниченка

(Кропивницький Україна)

*Науковий керівник: канд. філол. наук, доц. **Кричун Л. П.***

Центральноукраїнський державний університет

імені Володимира Винниченка

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ УРОКІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У 5-6 КЛАСАХ НУШ

У 2022-2023 навчальному році п'яті класи ЗЗСО України почали навчатися за новими модельними програмами, розробленими на основі Державного стандарту базової середньої освіти. Ці програми є частиною реформування освіти в рамках Нової української школи (НУШ). У 2023-2024 навчальному році ці ж програми впроваджено для учнів шостих класів.

Із ухваленням концепції НУШ середня освіта знову опинилася в епіцентрі державної освітньої політики. Хоча увага викладачів сучасних ЗВО, які готують вчителів, зосереджена переважно на проблемі підготовки майбутнього вчителя української мови та літератури до роботи у профільній школі переважно на проблемі розвитку їхньої методичної компетентності.[4]

Головною метою Нової української школи є створення школи, у якій буде приємно навчатись і яка даватиме учням не тільки знання, як це відбувається зараз, а й уміння застосовувати їх у повсякденному житті.

Нова українська школа ставить за мету всебічний розвиток дитини в атмосфері, де навчання є цікавим і приємним. Основна увага приділяється розвитку критичного мислення, математичних навичок та інформаційно-цифрової грамотності.



НУШ використовує новітні методики викладання, зокрема української мови та літератури, що спрямовані на підвищення якості освіти і полегшення засвоєння матеріалу учнями. Одним із головних принципів є інтеграція предметів — наприклад, літературні твори можуть бути пов'язані з історією чи природничими науками, що допомагає глибше розуміти матеріал і створювати зв'язки між різними сферами знань.

Активне навчання передбачає залучення учнів до творчих завдань і обговорень. Учні, наприклад, можуть писати листи героям творів, придумувати альтернативні завершення сюжетів або обговорювати вчинки персонажів. Проектна діяльність сприяє розвитку самостійності та критичного мислення, а також навичок публічних виступів і аргументації своїх думок.

У НУШ особлива увага приділяється розвитку мовленнєвих навичок, творчій реалізації учнів та формуванню їхньої здатності критично мислити. Учителі стають наставниками, які підтримують і мотивують, створюючи атмосферу, де учні можуть відкривати свої таланти без страху помилок.

Зрештою, головна мета НУШ – це забезпечення того, щоб здобуті знання і навички мали практичне застосування в реальному житті, допомагаючи дітям формувати компетентності для майбутнього розвитку. Сучасний учитель має бути готовим до виконання комплексних ускладнених завдань:

- апробувати нові Модельні навчальні програми, модифікуючи їх та пристосовуючи до потреб учнів;
- укладати навчальні програми предметів або курсів на інтеграційних засадах;
- підтримувати навчальний поступ учня;
- формувати в дитини впевненість у собі, наголошуючи на її сильних сторонах, а не помилках чи слабких сторонах;
- аналізувати хід реалізації навчальних програм й ухвалювати рішення щодо коригування програм і методів освіти, виховання, розвитку і соціалізації дітей та учнівської молоді відповідно до їхніх індивідуальних потреб [1].



Викладання української мови та української літератури в Новій українській школі зазнало значних змін порівняно з традиційною системою освіти. Ці зміни відображають сучасні підходи до освіти, що орієнтовані на розвиток компетенцій, інтеграцію предметів і забезпечення всебічного розвитку особистості учнів.

Головна увага приділяється формуванню компетенцій, тобто вміння застосовувати знання на практиці. Це не означає, що граматики чи орфографія втратили своє значення. Однак, першочерговим стає те, як учень може використовувати мову для вирішення різних життєвих завдань. Учні навчаються спілкуватися, писати тексти різних жанрів, аргументувати свою думку, розуміти та критично оцінювати інформацію, що вони отримують з різних джерел.

НУШ пропонує інтерактивні методи навчання, що роблять уроки більш динамічними та цікавими для учнів. Це можуть бути різні проєкти, робота в групах, обговорення проблемних питань, творчі завдання, рольові ігри. Наприклад, учні можуть написати сценарій до мініатюри та виконати його перед класом чи провести дебати на задану тему. Такі активні форми роботи допомагають розвивати не тільки мовні компетенції, а й критичне мислення, здатність співпрацювати та креативність.

Використання технологій у НУШ також відкриває нові можливості для інтерактивного навчання. На уроках української мови вчителі можуть застосовувати інтерактивні дошки, онлайн-опитування, вікторини, застосунки для вивчення мови. Наприклад, за допомогою інтерактивних платформ учні можуть у реальному часі відповідати на запитання, брати участь у вікторинах, виконувати завдання на логіку і граматику. Це урізноманітнює уроки, робить їх динамічнішими і наближає дітей до сучасних інформаційних технологій.

Індивідуальний підхід в Новій українській школі на уроках української мови є однією з ключових складових сучасного освітнього процесу. Він передбачає врахування особистих



особливостей, темпу навчання, інтересів і рівня підготовки кожного учня, що допомагає створити комфортне середовище для розвитку потенціалу здобувача освіти. У НУШ індивідуальний підхід реалізується завдяки гнучкому вибору завдань, форм роботи, темпу виконання, а також через застосування різноманітних методик і матеріалів, які дозволяють ефективно навчати кожного учня відповідно до його можливостей.

На уроках української мови вчителі НУШ активно використовують диференціацію завдань, що дає можливість врахувати рівень знань і навичок учнів. Наприклад, для сильніших учнів можна запропонувати завдання з елементами творчості або складніші вправи на редагування текстів, тоді як для учнів, які тільки засвоюють основи, підійдуть більш прості завдання, що допомагають закріпити базові знання. Це дозволяє кожному учневі працювати у своєму темпі, не відчуваючи себе перевантаженим або, навпаки, недостатньо залученим до навчального процесу.

Особливу роль у впровадженні індивідуального підходу відіграють інтерактивні технології. Вони дозволяють учням вибирати темп роботи, рівень складності завдань і навіть черговість виконання вправ. Використання планшетів, ноутбуків і спеціальних навчальних платформ дає змогу учням виконувати різнорівневі вправи, проходити інтерактивні тести або працювати над текстами відповідно до свого рівня знань. Це особливо корисно на уроках української мови, коли необхідно опанувати різноманітні мовні аспекти – граматику, орфографію, лексику – у зручному для кожного темпі.

Система оцінювання в Новій українській школі на уроках української мови відрізняється від традиційного підходу і спрямована не лише на оцінку знань, а й на підтримку розвитку кожного учня. Головною метою сучасного оцінювання є стимулювання навчальної мотивації, формування в учнів відповідальності за своє навчання, розвиток самостійності та самоконтролю. У НУШ використовують формувальне та підсумкове оцінювання, які разом забезпечують повне уявлення про успіхи та



потреби кожного учня, допомагають їм краще розуміти свої сильні сторони і визначати напрямки для покращення.

Отже, організація навчального процесу за стандартами НУШ забезпечує більш осмислене, інтегроване та активне навчання, яке допомагає учням зростати не лише інтелектуально, а й соціально та емоційно. Це формує умови для виховання покоління, здатного самостійно вирішувати життєві завдання, адаптуватися до змін і брати активну участь у житті громади, що є однією з основних цілей сучасної української освіти.

ЛІТЕРАТУРА

Нова українська школа: путівник для вчителя 5–6 класів: навчально-методичний посібник / за ред. А. Л. Черній ; відп за вип. В. М. Салтишева. Рівне : РОІППО, 2022. 168 с.

Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти. URL: <http://surl.li/fehiywchrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/https://www.mypupit.org/wp-content/uploads/2023/08/vykrorystannya-metodiv-vizualizacziyi-na-urokah-ukrayinskoyi-movy-ta-literatury.pdf>



Частина 3

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



Pshenichkina H.

*Doctor of Humanities, Senior Research Fellow,
Institute of Lithuanian Literature and Folklore (Vilnius, Lithuania)*

INTERNATIONAL DIALOGUE THROUGH THE PRISM OF PERFORMING UKRAINIAN TRADITIONAL MUSIC IN A FOREIGN- ETHNIC ENVIRONMENT

The proposed study is based on the author's own experience, who moved to Lithuania with the beginning of the full-scale invasion and continued her scientific, educational and performing activities there. In an effort to preserve the invaluable archives of sound and video recordings (over 500 hours), made by her over 20 years in various regions of Ukraine, their copies were first exported and transferred for storage to the largest state archive of Lithuania – the Institute of Lithuanian Literature and Folklore in Vilnius. For over two years, work has been ongoing to organize and transcribe these materials, and to scientifically elaborate them. They also become an illustration of the scientific and educational activities conducted by the author, and the basis for various practical trainings in traditional singing and folk choreography.

The historical and mental closeness of the Ukrainian and Lithuanian peoples is fertile ground for the creative cooperation of their representatives. Since the beginning of the war in Ukraine, the already existing interest in Ukrainian folk music has significantly increased in Lithuania, especially among the Lithuanian intelligentsia, musicians, and folklorists. Feeling empathy and solidarity with the Ukrainians in this fierce struggle to preserve our independence and sovereignty, striving to feel the fraternal unity between our peoples, Lithuanians gladly study and perform songs from the repertoire of leading Ukrainian folk groups during private meetings, after concerts, and marking important



dates in the history of the struggle for the independence of Lithuania and Ukraine. Most often, historical, Cossack, soldier, rifle songs and psalms sound among such works.

One of the bright results of such interethnic cultural dialogue was the creation of an ensemble in Vilnius that performs Ukrainian folk music in an authentic manner, continuing the traditions established by the best Ukrainian folklore revival groups. The beginnings of the group's existence were laid in 2019 by several enthusiasts, representatives of Lithuanian youth. At that time, the group was named "Namysto", which has been preserved even after a significant change in its artistic activities.

The impetus for the professional growth of the ensemble was the joining of the author of the study, and the first appearance in public coincided with the first anniversary (February 24, 2023) of the full-scale Russian invasion of Ukraine. During the great March in Support of Ukraine in Vilnius and at the charity concert after it, several Cossack songs, a military-themed recruit and calendar ritual spring songs, as well as the Sich riflemen's song "*Oy u luzi chervona kalyna*", which has already become a symbol of our modern struggle, were performed by "Namysto". The choice of such a repertoire is obvious. The first public success and the clear ideological direction of the artistic activity of the ensemble provoked in its participants the desire to continue and deepen their knowledge of traditional Ukrainian music.

Today, the group's repertoire consists of folk songs from various genres, recorded both by myself during expeditions to various regions of Ukraine (Polissya, the Dnipro region, the Steppe), and by other Ukrainian folklorists (placed in free access on specialized internet platforms). Among them are ritual (wedding, *kolyadki*, *shchedrivky*, *vesnyanky*, *kupalski*, harvest songs, etc.), historical, Cossack, Chumack, recruitment, soldier, rifle songs, songs of family life, etc. Reproducing ancient Ukrainian singing, "Namysto" preserves the regional stylistic

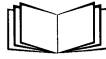


features of a particular folklore samples, such as dialect, texture, timbre, tries to recreate melismatic subtleties. Of particular interest are complex polyphonic samples, the study of which requires real effort. Solo songs (mostly summer-time field work songs) also become a great challenge.

The ensemble currently consists of Lithuanian folk singers (except for the leader) – people of different professions, united by a love for folk music and an understanding of its value – they are ethnomusicologists, an anthropologist, a cultural project manager, an IT-education expert, and an architect.

Despite the fact that singing in an ensemble is a hobby for these people, their dedication and perseverance in striving to reproduce a particular folklore sample as accurately as possible is impressive. Having a solid background of knowledge about Lithuanian traditional music, these people enjoy drawing parallels (sometimes quite unexpected) between Lithuanian and Ukrainian song samples at the level of their genre affiliation, melodic turns, texture, rhythm, style of performance, etc. The formats of the ensemble's public performances are quite diverse. Among them: 1) solo performances and concerts, mostly charitable, the funds from which are directed to support the Ukrainian army; 2) concert-lectures, during which listeners have the opportunity not only to hear Ukrainian traditional music, but also to learn about its regional, genre and musical-stylistic features; 3) folklore festivals and other events aimed at popularizing folk music; 4) organizes singing and dancing workshops for adults and children and 5) is an integral part of the annual Meeting in Support of Ukraine on February 24 in Vilnius and other socio-political events, where the emphasis is on Ukrainian culture.

In conclusion, it is worth emphasizing that Ukrainian musical folklore has great potential in attracting attention to



Ukrainian culture and art at the international level, and also contributes to political support for our people and their identity in times of war. And the process of reproducing Ukrainian musical folklore in a foreign-ethnic environment has an important socio-cultural and academic dimension, contributing to the strengthening of international ties and interethnic dialogue.

LITERATURE

Ващинська, І. (2009). Групові ідентичності: до проблеми дефініції поняття та конструювання класифікатора. *Вісник львівського університету. Серія соціологічна*, 3, 56–65.

Карась, Г. (2014). Етнокультурна ідентичність українців діаспори. **У кн.:** Г. Карась. *Самоідентифікація молоді: соціокультурний і транскультурний виміри: монографія*. Ред. В. Кононенка, 162–187. **Київ**; Івано-Франківськ: Прикарпатський нац. ун-т ім. В. Стефаника.

Карась, Г. (2012). *Музична культура української діаспори у світовому часопросторі XX століття: монографія*. Івано-Франківськ: Тіповіт. 1164 с.

Федорняк, Н. (2020). *Трансформація музичної фольклорної традиції у середовищі української діаспори Північної Америки: історикомунікаційний аспект*. [Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата мистецтвознавства (доктора філософії) за спеціальністю 17.00.03 – музичне мистецтво]. ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», Міністерство освіти і науки України. Івано-Франківськ.

Шевчук, О. (2018). Матеріали до дослідження польсько-українських зв'язків (фольклористика, етномузикологія). *Проблеми етномузикології*, 13, 7–57. **Київ**: НМАУ ім. П. І. Чайковського.

Karas, A. (2016). Muzikinė kultūra – ukrainiečių diasporos dvasinio ugdymo komponentas. **In:** Ana Karas. *Ugdymo dvasingumo raida: kolektyvinė monografija / Development of Spirituality of Education*. Compiled & edited by Jonas Kievišas. 221–233. Vilnius: Žuvėdra.

Facebook page of Ukrainian folk group “Namysto”
<https://www.facebook.com/NamystoFolk> (16.11.2024)

YouTube channel of Ukrainian folk group “Namysto”
<https://www.youtube.com/@Namysto-jt8ow> (дата звернення 16.11.2024)



Попик Н.

*докторант Відділу фольклорного архіву,
Інститут литовської літератури і фольклору
(Вільнюс, Литва)*

*Науковий керівник: доктор гуманітарних наук (етнологія),
старший науковий співробітник **Галина Пшенічкіна**
Інститут литовської літератури та фольклору*

ПІСНІ СПРОТИВУ НА ОСНОВІ УКРАЇНСЬКОГО ФОЛЬКЛОРУ ЯК ОСВІТНІЙ ІНСТРУМЕНТ: ДОСВІД ВИКЛАДАННЯ У ЛИТВІ

Новина про повномасштабне вторгнення Росії на територію України розлетілася Європою та світом на ранок 24 лютого 2022 року. Я дізналася про перші ракетні обстріли на підступах до свого рідного міста Києва, перебуваючи у Вільнюсі, та вже ввечері того ж дня йшла вулицями литовської столиці серед сотень жовто-блакитних стягів. Заяви литовської влади, місцеві новини та розмови пересічних громадян вказували на одностайну підтримку України у боротьбі проти загарбників, яку Литва і так безперервно забезпечує нам з 2014 року. Разом з іншими мешканцями Вільнюса, я долучилася до волонтерської діяльності, спрямованої на допомогу біженцям, а пізніше, як філолог іноземних мов, займалася перекладом українських новин на телеканалі TV3. Під час роботи у медіа я познайомилася із спеціалістами із радіо індустрії Литви, а також експертами із комунікацій, більшість з яких паралельно займалися науковою та викладацькою діяльністю.

У квітні 2022 року вони звернулися до мене з проханням організувати серію уроків з вивчення української мови та культури для них, їхніх колег та друзів. Приміщення для організації цього навчання нам люб'язно надало керівництво Інституту литовської літератури та фольклору, працівники якого також долучилися до



вивчення української мови. Реєстрацію на курс пройшло 20 литовців різних вікових груп (від 20 до 50 років), серед яких були студенти, викладачі університетів, письменники, IT спеціалісти, менеджери з комунікації та діячі культурних проєктів. У підсумку, було організовано курс із 10 занять для 2 груп, які тривали 2,5 місяці з квітня по червень 2022 року.

Курс української мови та культури складався з декількох блоків: лінгвістична практика, лекції з історії України і дискусії з питань української культури. Перед заняттями з практики української мови за темами, класифікованими згідно частин мови, які я розробляла для учасників курсу на основі Правопису (Правопис, 2019), підручника (Мазурик, 2019) та робочого зошита (Литвин, 2011) з української мови, перше заняття курсу було присвячене фонетиці та правилам читання.

Спираючись на історичний контекст розвитку литовської держави, зокрема її радянське минуле, пов'язане із примусовим вивченням російської мови, я виявила, що більшість дорослих литовців знають, як читати кириличні знаки. Водночас, литовці, народжені після 1990 року майже не вміли читати українські літери. Тому тренування читання літер (Бігич, 2013, с. 269–278) та вимови звуків (Бігич, 2013, с. 192–214) за фонетичним аналітико-синтетичним методом, методом за правилами читання та за ключовими словами було вкрай необхідним на перших етапах ознайомлення з мовою.

Короткий практичний тренінг з вимови також продемонстрував, що, вимова звуків литовської мови як рідної для учасників курсу виявилася наближеною до вимови українських звуків – і це сприяло легшому засвоєнню цієї навички. Крім того, залученість учнів в український контекст війни та їхнє прагнення слідкувати за оригінальними українськими новинами прискорювало процес навчання. Наприкінці курсу усі учасники могли порозумітися українською мовою на базовому рівні.

Згодом ці навички допомогли під час дискусій на теми культури. Серед усього розмаїття доступних матеріалів для



обговорень, найбільший запит був пов'язаний з українською музикою, особливо піснями спротиву, створеними під час революцій чи військових дій. Саме тому кожне заняття завершувалося демонстрацією декількох пісень, які ми опрацьовували із практикою правильної вимови: дізнавалися історію створення пісні чи біографію автора, читали текст, робили його переклад за потреби, слухали пісню та дивилися відео до неї. Крім того, якщо пісня відгукувалася учасникам, ми співали її разом.

У перші місяці повномасштабного вторгнення сучасні українські виконавці почали створювати пісні та музичні композиції воєнної тематики задля прославлення Збройних сил України, підтримки мотивації серед цивільних і привернення уваги до української культури та історії. Деякі з цих пісень ставали настільки популярними, що їх часто співали іноземці у різних куточках світу, зокрема і литовці. Це спонукало учнів розібратися із походженням та сенсами вже відомих для них пісень, а також дізнатися про нових виконавців та музичні гурти. Таким чином, ми познайомилися із наступними піснями: гімн України «Ще не вмерла України і слава, і воля», «Доброго вечора, ми з України!» PROBASS Δ HARDI, «Спи собі сама» Кузьма Скрябін, «Колискова мелодія України» Оля Полякова на музику Мирослава Скорика, «Діти» Жадан і собаки, «А я пливу у човні» Ірина Білик, «Стефанія» Kalush Orchestra, «Я не здамся без бою» Океан Ельзи, пісні на твори Тараса Шевченка, Івана Франка, Михайла Старицького, Павла Тичини у проєкті «Твої вірші, мої ноти» Артема Пивоварова та ін.

Окрема увага учасників курсу була прикута до сучасних переспівів народних пісень. Цікаво прослідкувати, як тенденція фольклоризації сучасної культури (Кузьменко, 2019) виходить за межі України та допомагає залучати іноземців, зокрема литовців, до вивчення нашої мови та культури. Тому на заняттях ми зосередилися на найбільш відомих широкому загалу українських авторських інтерпретаціях народних пісень. Подекуди групи намагалися проаналізувати значення та зміни у інтерпретаціях цих пісень, але у більшості випадків тяжіли до практичного виконання.



Ми опрацювали пісню «Пливе кача по Тисині...» у виконанні чоловічого вокального ансамблю «Піккардійська терція», створеної на основі однойменної народної пісні-голосіння (Гренджа-Донський, 1923, с. 47), яка була запропонована як реквієм за загиблими героями Революції гідності. Зауважу, що учасникам курсу було доволі складно опанувати сенс пісні з огляду на використання лемківського діалекту.

Також ми ознайомилися із піснею «#МОСКАЛЬ_НЕКРАСІВИЙ» авторства Jerry Neil на мотив української народної козацької пісні «Ой на горі та й женці жнуть». Учні із задоволенням підспівували куплети пісні, адже в них згадуються добре відомі для них політичні та медійні персонажі Володимир Зеленський, Віталій Кім, Олексій Арестович та ін. Згодом учасники курсу виявили бажання окремо заспівати українську народну козацьку пісню про Дорошенка та Сагайдачного «Ой, на горі та й женці жнуть» (Грінченко, 1907).

Учні також виявили бажання вивчити українську стрілецьку пісню «Ой, у лузі червона калина», переспівану Андрієм Хливнюком під час повномасштабного вторгнення. Оригінальний варіант пісні створений за мотивами останнього куплету козацької пісні «Розлилися круті бережечки» (Антонович В., Драгоманов, 1874, с. 50). Пізніше литовці неодноразово співали її на акціях на підтримку України, адже легко запам'ятали текст популярної на той період закордоном пісні на занятті.

Популяризація літератури боротьби, створеної на основі фольклору, спонукає людей разом боротися за своє існування як нації у часи історичних потрясінь та формує національну свідомість (Fanon, 1961, с. 36–52). Оповідачі, які раніше переказували давні епізоди, тепер пояснюють закономірності та фундаментальні принципи життя народу. Таким чином існує інтерес до актуалізації старих наративів, які допомагають будувати уявлення сучасників у ретроспективі.

Таким чином практичний курс для іноземців з вивчення української мови та культури, який відбувся у Вільнюсі на початку



повномасштабного вторгнення Росії в Україну, частково залучив литовців різного професійного спрямування до ознайомлення з фольклорною пісенною традицією нашого народу. Актуалізація та популяризація сучасних інтерпретацій народних пісень дала глибше оцінити витoki української культури, а відтак – зрозуміти причинно-наслідкові зв'язки розвитку української держави та всебічно підтримувати її на шляху демократичного становлення та у боротьбі проти агресивного ворога.

ЛІТЕРАТУРА

- Антонович В., Драгоманов М. (1874) Исторические песни малорусского народа с объяснениями В. Антоновича и М. Драгоманова, 2(1).
- Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. (2013) Методика викладання іноземних мов і культур.
- Грінченко Б. (1907) Пісня про Дорошенка і Сагайдачного. *Записки українського наукового товариства в Києві*, К. 1, 44–71.
- Гренджа-Донський В. (1923). Квіти з терном: поезія.
- Кузьменко О. (2009) Стрілецька пісенність: фольклоризм, фольклоризація, фольклорність.
- Литвин О. (2011) Українська мова як іноземна.
- Мазурик Д. (2019) Українська для іноземців. Крок за кроком.
- Український правопис (2019) Українська національна комісія з питань правопису.
- Fanon F. (1961) *The Wretched of the Earth* New York: Grove Press.

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)*

**ДО ПИТАНЬ ХУДОЖНЬОГО ПЕРЕКЛАДУ: ВЖИВАННЯ
СПОЛУЧНИКА UND У ТВОРЧОСТІ ГЕНРІХА БЕЛЛЯ**



Як відомо, Генріх Белль (1917–1985) – німецький письменник, лауреат Нобелівської премії (1972 р.). Йому довелося пройти складний життєвий шлях з насиллям і підкоренням, тому антивоєнна проблематика є однією з першорядних у творчості Генріха Белля (Маланій, 2010, с.167). Автор використовував різні жанри, був надзвичайно популярним у 60-х рр. ХХІ ст., його твори виходили мільйонними накладками. Письменник був не лише пацифістом, як і Ремарк, а й протиборцем будь-якого насилля. Очевидно, що важливим складником осмислення творчості письменника є розуміння його художнього методу й стилю, проте визначення художнього методу письменників ХХ–ХХІ ст. досить часто є питанням проблематичним, оскільки в сучасних творах автори об'єднують методи, доповнюють один метод іншим для досягнення забезпечення індивідуального стилю письменника. На цю проблему ми натрапляємо також в аналізі творчості Генріха Белля, автора антинацистських та соціально-критичних романів «Де ти був, Адаме?» (1951), «Більярд о пів на десяту» (1959), «Очима клоуна» (1963), «Груповий портрет з дамою» (1971), у яких спостерігається глибинний психологічний аналіз, гостра етична проблематика та гуманізм.

Окремі аспекти творчості Г. Белля досліджували вітчизняні й зарубіжні критики та літературознавці. В українському беллезнавстві помітними є дослідження Д. Затонського, а також Н. Матузової, К. Шахової. У 1960–70-і рр. творчість Г. Белля активно вивчали зарубіжні літературознавці (Х. Бернгард, Г. Вірт, Д. Рейд, Й. Фогт, Г. Формвег). Творам Г. Белля присвятили свої дослідження багато його співвітчизників, починаючи із 60-х років минулого століття. Серед останніх слід зазначити праці Б. Бальзера, В. Бельманна, М. Райх-Раніцкі, В. Гроссе. (Солдатова, Діденко, 2021, с. 116)

Безсумнівно, у процесі перекладу не вдається повноцінно відтворити стильові особливості художнього твору, тобто уникнути таких втрат, які називаються особливостями мови перекладу.



Передовсім зазначимо, що такі втрати, не суперечать принципу повноцінного перекладу, оскільки їх компенсують чимось іншим у складній художній системі твору.

На жаль, деякі переклади творів німецьких письменників прочитуються легко, їхнє мовлення відповідає всім вимогам граматики, однак оригінальний текст не легкий для сприйняття з мовленням не зовсім простим та логічним. У кожному художньому творі представлено щось особливе, оригінальне, що вперше трапляється, оскільки письменник є одним з творців мови. Автор звичайно зазвичай по-новому використовує мовленнєві можливості, створюючи неповторні образи. З огляду на це вважаємо цікавим проаналізувати в німецькій мові стилістичні функції деяких типів поєднання простих речень у складне. Зокрема викликають науковий інтерес випадки, коли наявність показників того чи того виду зв'язку (наприклад сполучників і) зовнішньо не вмотивовано. Досить часто логічно не вмотивованим на перший погляд є саме об'єднання частин у складну синтаксичну конструкцію. При цьому засоби зв'язку вжито в незвичній для них ролі з погляду загальномовної норми.

У художніх творах Г. Белля таке вживання сполучника *und* не випадкове. Роль складних речень і більших за обсягом складних синтаксичних цілих із зовнішньо не вмотивованим, алогічним зв'язком частин загалом є досить вагомою в мові його творів, однак їх використання – тільки один з елементів загальної системи засобів художнього вираження, яке обґрунтовано всією творчою манерою письменника.

Безсумнівно, Г. Белль належить до тих творців, яким не властива відвертість оцінок та суджень, формулювання висновків, оскільки він часто обмежується формулюванням питань, спонукаючи читача до відповіді та даючи йому змогу самотійно зробити висновок. Відповідно до цього в побудові речень у Г. Белля спостерігаються тенденції до пом'якшення логіки, до віддзеркалення декількох змістових планів. Особливо яскраво це виявляється в уживанні автором тих синтаксичних конструкцій, які



мають для цього найбільші можливості, зокрема поєднання речень найбільш універсальним сполучником *und*. Уживання *und* у творчості Белля загалом є дуже незвичним та цікавим. Автор використовує цей сполучник не тільки там, де зв'язок зовнішньо не вмотивовано, але й там, де відношення між поєднаними частинами протиставні й де найперше очікувався сполучник *aber*.

Розглянемо ще одну цікаву деталь стилю Г. Белля – уживання повторюваного сполучника *und* в одному складному або декількох сусідніх реченнях. Роль сполучника в цьому разі безпосередньо пов'язано з ритміко-інтонаційною будовою прози письменника. Багаторазове повторення *und* є типовим у ранніх романах автора («І не сказав ні єдиного слова», «Де ти був, Адам?») та повісті «Хліб ранніх років». Використовуючи сполучник *und*, Г. Белль поєднує-налізує речення, між якими виявляються різні граматично-змістові відношення: одночасність дій, станів та їх послідовність; причини й наслідки та ін. Інколи сполучник **und**, який поєднує прості речення всередині складного граматичного комплексу, повторюється до восьми разів. Таке повторення **und** спостерігається в розмовній німецькій мові, а також у мові балад, притч, народних казок. Повторення сполучника в художній прозі використовує багато німецьких белетристів (особливо Г. Гейне, Т. Фонтане та ін.). У Г. Белля такий тип зв'язку представлено не випадково: автор надає йому важливу поетичну функцію.

Насамперед мовні конструкції, які наближають текст твору до розмовного мовлення, роблять його живим, менш «правильним». Окрім того, сполучник **und** виражає передусім загальну ідею об'єднання, пом'якшує логічність мови (і героїв, й автора): думки, які можна було викласти в окремих реченнях, поєднано лінійно, ніби нанизано одна на одну, при чому особливостей їхньої взаємозалежності не вказано. До того ж низку думок не замкнуто, як буває, коли **und** приєднує лише останню частину з декількох поєднуваних речень. Конструкцію можна продовжити, що створює ефект зв'язку всіх реальних уявлень, їх взаємодії, без уточнення конкретних форм їхньої залежності. Водночас кожне з об'єднаних



компонентів набуває великої значущості, більшою мірою зберігає своє самостійне значення порівняно із звичайною формою зв'язку, коли **und** стоїть тільки перед останнім компонентом синтаксичної конструкції.

Отже, багатосполучниковість виконує подвійну функцію, підкреслюючи, з одного боку, момент зв'язку, поєднання речень, а з іншого – власне значення змісту, вагу кожного з них (W. Schneider, 1969, S. 337).

Така синтаксична форма є закономірною: вона слугує для передачі особливого емоційного стану та світосприйняття героїв і характеризує всю творчу манеру автора.

У цих романах важливу синтаксичну функцію виконує також специфічна риса прози, яка з'являється під впливом багаторазового повторення *und*, – ритмічність. Фрази та навіть великі частини тексту набувають особливої співучості. Усе сказане стає особливо значущим, воно вирізняється із свого середовища, як у біблійних притчах або народних легендах.

ЛІТЕРАТУРА

Затонський Д. (1999). Генріх Белль – людина і письменник. Вікно в світ. №2.

Маланій Н. І. (2010). Український простір в житті та творчому доробку Генріха Бьоля. Т.: Джура.

Солдатова С., Діденко Н. (2021). Лінгвостилістичні особливості коротких оповідань Г. Белля... Актуальні питання гуманітарних наук. Вип 36, том 3.

Böll H. (1996). Frühe Erzählungen. – Köln: Verlag Kiepenheuer.

Böll H. (1960). Und sagte kein einziges Wort. Roman. Berlin: Ullstein Bücher.

Schneider W. (1969). Stilistische deutsche Grammatik. Basel-Freiburg-Wien.



Leleka T. O.

*PhD in Philology, Associate Professor,
Senior Lecturer at the Department of Translation,
Applied and General Linguistics,
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
(Kropyvnytskyi, Ukraine)*

LANGUAGE GLOBALISATION AND GLOBAL BILINGUALISM

The expansion of intercultural contacts and the spread of individual bi- and polylingualism has actualized the problem of language contact, which in modern linguistics is studied in psycholinguistic, communicative, pragmatic and sociolinguistic aspects. The concept of globalization is widely used today to denote the universal trends of modern planetary society development, manifested in the close interaction and convergence of the countries and peoples in the fields of international politics, economics, culture, science, art, sports (*Crystal, 2003, p.115*). Nowadays the research of language globalization and bilingualism is particularly relevant.

The modern world is characterized by the powerful dynamics of the change in all the fields of life due to the introduction of the latest information and communication technologies, the spread of the Internet and the emergence of many new types of social communication, as well as mass communication media (*Jenkins, 2015, p. 75*). The globalization has proved to be the main stimulating factor for the intensive mixing of the nationalities, cultures and languages. It has become an integral part of the internationalization of the modern society which causes the active interpenetration of the world community. The emergence and development of the open universal information and communication space has created the conditions for the intensive spread of



bilingualism and polylingualism in most countries of the world (*Kramersch, 2014, p. 39*).

It is well known that the language emerges, develops and exists primarily as a social phenomenon, demanded by people for the purposes of communication both within each particular community and between different communities. Sociolinguistics studies many problems related to the social nature of language, its social functions, the mechanism of the influence of social factors on language and the role that the language plays in the life of society. It should be noted that the intensive exchange of information on a worldwide scale, supported by steadily developing high technologies, the Internet, television, all the means of mass communication, contributes to the further development of global processes of interaction between the languages of international communication (primarily English) and the activation of the phenomena of bilingualism and polylingualism (*Kirpatrick, 2007, p. 94*).

The idea of globalization is inextricably linked to the notion of a single language uniting the world's population. At present, such a unifying role is played by the English language, confidently leading as a lingua franca, as a means of interethnic communication (*Crystal, 2003; Richler, 2007; Jenkins 2015*). Most of the works of the famous British linguist David Crystal (*Crystal, 2003, 2010*) are devoted to the description of English as a global language that fulfills a number of the crucial communicative functions.

It should be noted that up until the middle of the last century, the phenomena of language contact observed in the speech of bilinguals were regarded exclusively as the language interference, which, from the point of view of speech culture, was considered as a negative phenomenon.

Bilingualism is a consequence of the interlanguage contacts which can be called the language contacts, mutual influence of the



languages, language mixing, language crossing, foreign language influence, language interaction (*Cangarajah, 2013, p. 108*).

In this regard, we can speak of both mass and individual bilingualism where the cause of mass or total bilingualism, as a rule, is colonial dependence then individual bilingualism is mostly a conscious choice of an individual.

English is becoming an international language in business, diplomacy and is actively used in all the forms of media. In the area of computer technology and Internet use, this language is already the universal means of communication.

The active study of code-switching has developed into an independent linguistic discipline, and explains this fact by increased interest in the problems of language contacts. The scientists define code-switching in the conditions of language contacts as the speaker's transition in the process of speech communication from one language to another depending on the conditions of communication (*Kirpatrick, 2007, p. 48*) and come to the conclusion that the very ability to switch codes indicates a sufficiently high degree of language proficiency and a certain communicative and general culture of a person. The code-switching mechanisms ensure the mutual understanding between people and relative comfort of the speech communication process (*Crystal, 2003, p. 121*).

The study of code-switching requires an interdisciplinary approach, offering a language-based theory and methodology for the study of bilingualism and multilingualism in the field of the language contacts (*Kramsch, 2014, p. 48*). The understanding of code-switching, narrowed down by the limits of the sentence, is found as the statement that can be closely related to bilingualism. In this way the code-switching is defined as the alternative use of more than one language system (code) by a bilingual person within one communicative act. In such speech, a bilingual speaker uses completely unassimilated words (sometimes even parts of



sentences) of a language more than he actually speaks (*Crystal, 2003, p. 137*).

The vagueness of the concept nominated by the term code switching does not allow us to consider statements about marking or motivation of code switching to be quite theoretically formalized (*Kramsch, 2014, p. 48*). Let us only note that code-switching can be a routine speech behavior (*Fabbro, 2013, p. 78*) and even be considered as a norm in stable bilingual communities (*Crystal, 2003, p. 176*), as well as serve the purposes of the personal or group identification (*Kramsch, 2014, p. 45*). The suggestion that the reasons for switching include the prestige of knowing an out-group or dominant language, often a language associated with religion, empire, education and a wide range of activities and interests is also quite interesting.

Various types of code-switching have been discussed in the scholarly literature. So, we will note only two grounds for differentiating them: 1) the conditioning of the base language on the speakers' degree of mastery of the second language, and 2) the relation of the foreign language embedding to the sentence (*Fabbro, 2013, p. 81*).

The opposition between inter-sentential and intra-sentential code-switching is the basis of many researchers' notion of the opposition between such concepts as code-switching and code-mixing:

Not all the intra-sentential switches are attributed to code mixing. If lexemes belonging to another code form syntactic unities in the speech of a bilingual meet the rules of this code, it means that more complex mechanisms are involved, not only the choice of lexical means adequate to the thought. Consequently, we can speak of the transition from one code to another. Such a transition can be either short-lived (within sentences) or longer-lived (between sentences) (*Jenkins, 2015, p. 87*).



Due to the revitalization of all the language processes in the context of globalization there is the task of studying and describing the new forms of language existence and the multitude of language transformations brought to life by the language contacts (*Jenkins, 2015, p. 87*). The changes brought about by the language contacts take place in the history of every language. It is impossible for a language to develop outside of any environmental influence, which is why there are no so-called genetically pure languages, free of impurities, unaffected by any influence (*Crystal, 2003, p. 135*). There is no monolingual language, because practically every modern language consists of the fusion of language elements originating from different, related and unrelated, languages and dialects.

The most significant factor of the variation in the conditions of the language globalization is language contact, which generates the phenomena of language interference. All the speech behavior of a bilingual, who is an active object of the language contact, is marked by the interference.

The spread of English in the world contributes to a more effective entry of many people into the world cultural space. It is impossible not to recognize that bilingualism is becoming a natural, rapidly spreading phenomenon of intercultural communication in modern society, which is impossible to resist and the consequences of which are difficult to foresee. The bilingualism is undoubtedly of great interest both for scientists and for all those who seek to master another language in order to realize the real speech communication with speakers of other cultures (*Jetkins, 2015, p. 87*).

Bilingualism is now becoming a reality due to the language globalization and the integration of the planetary community. It is in this period that bilingual education, so necessary for the formation of communicative competence and successful intercultural communication in the globalizing world space, becomes more and more in demand.



REFERENCES

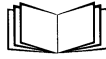
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual practice. Global Englishes and cosmopolitan relations*. New York: Routledge.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge.
- Fabbro, F. (2013). *The neurolinguistics of bilingualism: Introduction*. N.Y.
- Jenkins, J. (2015). *Global Englishes: A resource book for students*. L.; N.Y.
- Kirkpatrick, A. (2007). *World Englishes: Implications for International communication and English language teaching*. Cambridge.
- Kramsch, C. (2014). The Challenge of globalization for the teaching of foreign languages and cultures. *Electronic journal of foreign language teaching*. Vol. 11, N 2, 249–254. <https://e-flt.nus.edu.sg/wp-content/uploads/2020/09/v11n22014/kramsch.pdf>

Насакіна С.

кандидат філологічних наук
Одеський державний аграрний університет
(м. Одеса, Україна)

СЛОВО В ДІЛІ: АНГЛІЙСЬКА МОВА ДЛЯ ФАХІВЦІВ АГРАРНОГО СЕКТОРУ

Після прийняття закону про особливий статус англійської мови в Україні (законопроект 9432) перед викладачами англійської мови у аграрних закладах вищої освіти стоїть завдання підготувати нове покоління випускників, яке не тільки є висококваліфікованими фахівцями, але й бездоганно володіють термінологічним словником англійської мови. У зв'язку з цим слід визнати актуальність вивчення різних аспектів англійської мови здобувачами різних рівнів освіти. Закон про статус англійської мови в Україні є важливим кроком у напрямку євроінтеграції країни. З одного боку, він створює правові основи для широкого використання англійської



мови в різних секторах економіки. З іншого боку, документ визначає певні вимоги до володіння англійською мовою для фахівців різних галузей.

У процесі викладання англійської мови у немовних закладах вищої освіти викладачам обов'язково слід враховувати міжпредметні зв'язки англійської мови зі спеціальними фаховими дисциплінами оскільки «міждисциплінарний підхід є методологічною основою сучасної освіти, яка спрямована на забезпечення психолого- і практико-орієнтованої складової майбутнього фахівця» [1, с. 87]. Викладання англійської мови у аграрних закладах вищої освіти має специфічні особливості, зокрема, викладачі повинні опрацьовувати автентичні матеріали та володіти термінологією таких різноманітних дисциплін, як Біологія, Мікроекономіка, Землевпорядкування, Агрономія, тощо.

Систематизація термінів під час викладання англійської мови важлива не тільки для майбутніх фахівців, а також і для викладачів-мовників та викладачів фахових дисциплін. Зокрема, розглянемо декілька структурних типів, характерних для терміносистем ветеринарії та геодезії.

1. N+N

(ветеринарна термінологія) blood test, heart rate, blood pressure,

(термінологія для геодезистів) land survey, distance measurement, GPS receiver.

2. Adj.+N

(ветеринарна термінологія) infectious disease, chronic condition, acute illness, surgical wound, preventive care.

(термінологія для геодезистів) topographic map, digital map, aerial image, geographic coordinate, spatial data, geographic information system (GIS), remote sensing, surveying instrument, engineering survey;

3. Ved+N (Ving+N)



(ветеринарна термінологія) spayed female, infected wound, healing process, diagnosed condition, prescribed medication.

(термінологія для геодезистів) measured distance, calculated area, mapped area, plotted point, analyzed data, collected data, designed survey, surveyed land. .

4.N+of+N

(ветеринарна термінологія) risk of infection, side effects of drugs, fear of vet,

(термінологія для геодезистів) angle of elevation, accuracy of measurement, scale of map, resolution of image, source of error, level of detail,

Слід зазначити, що викладачі постійно шукають різні шляхи впровадження міждисциплінарного підходу. Так, в технічному університеті на заняттях англійської мови пропонують обговорення літературних текстів, а також обговорення технічних текстів, що на думку дослідників може надати стимули для написання науково-обґрунтованих есе, доповідей, тощо[2, с. 160].

Отже, систематична розробка спеціалізованого термінологічного апарату є невід'ємною складовою підготовки майбутніх фахівців аграрного сектору. Глибоке засвоєння як загальної так і професійної лексики є важливим чинником ефективної міжкультурної комунікації на міжнародних наукових та професійних майданчиках. Аналіз терміносистеми англійської мови разом з терміносистемою української мови в контексті професійної діяльності аграріїв дозволяє розробити оптимальні тактичні та стратегічні фокуси навчання, що спрямовані на розвиток високопрофесійних випускників аграрних університетів.

Література

1. Гуменна І. Р., Нахаєва Я.М., Шацький В.В. Використання міждисциплінарного підходу до формування академічної комунікативної компетенції студентів медичних закладів вищої освіти. Медична освіта. 2021. № 3. С.87–91.



2. Catana S.E. Coping with the Knowledge Society: an Interdisciplinary approach of teaching English in a technical university. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 128. 2014 . P. 158 – 163.

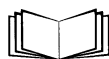
Oliynyk O. S.

*PhD (Philology), associate professor,
associate professor of the Department of Translation,
Applied and General Linguistics,
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian
State University (Kropyvnytskyi, Ukraine)*

VAGUE WORDS IN THE TEXTS OF EUROPEAN COUNCIL CONCLUSIONS AS A TRANSLATION ISSUE

The European Council Conclusions (henceforth is EC CO) represent a specific written genre of the European Council organizational discourse that “identify specific issues of concern and outline actions to take or goals to reach”, thus “<...> containing orientations for the policy-making process of the European Union and its Member States” (*What are Council Conclusions*). Due to their status of “high-profile, highly sensitive political texts”, the translation of the EC CO into other languages should not contain “errors and discrepancies in meaning that may cause political damage to or be damaging for the image of the Council or the EU” (*Brief for translating Council conclusions*). The object of our research is vague words in the texts of EC CO as a potential translation issue.

Vague words received much attention in various fields of knowledge: linguistics (Solt, 2015), semantics (Devos, 2003), pragmatics (Zhang, 1998), scientific discourse (Banks, 1998; Cutting, 2012), legal linguistics (Anesa, 2014; Kaczmarek, 2013; Poscher, 2012; Shuangling, 2017), but, to the best of our knowledge, the above said category of words in the texts of EC CO is currently

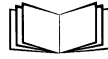


under-researched. The **main objective** of this paper is to describe the specific features of vague words in the texts of EC CO and to outline possible translation barriers based on the case-study of the lexeme ‘framework’. The **observation material** contains ‘framework’ collocations in EC CO texts presented at the public-register of the European Union (<https://www.consilium.europa.eu/en/documents-publications/public-register/euco-conclusions/>).

Vague language is defined as “forms that are intentionally fuzzy, general, and imprecise, have a low semantic content and are relied heavily on common contextual knowledge for their meaning” (*Cutting, 2012, 284*), thus many parts of speech can be vague, but within the scope of this paper, we are interested in vague nouns.

Our analysis of the previous research devoted to vague words has shown that 1) vagueness is generally recognized as a semantic notion, a characteristic of some, and not all, words (*Devos, 2003*); 2) vagueness should be discriminated from fuzziness, generality, and ambiguity (*Zhang, 1998*); 3) a vague lexeme has a nonspecific meaning that is specified in the context; but vagueness and context dependence should not be equated, as “**context** dependence does not automatically imply vagueness” (*Devos, 2003*); 3) linguistically, vague use is associated with four main semantic groups: ‘quantity’, ‘time’, ‘degree’ and ‘category’ (*Li, 2017*).

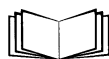
The texts of EC CO contain words which correspond to the definition of vague nouns belonging to the semantic group ‘category’: *framework, entity, facility, instrument*, etc. The present study is limited to samples of ‘framework’ collocations in the EC CO texts. Our survey revealed the recurrent use of ‘framework’ in the lexical collocations that can be grouped as follows: 1) various types of documents (agreements or programmes), e.g. *the Temporary Crisis and Transition Framework for State Aid; the Windsor Framework; the Multiannual Financial Framework (MFF)*; 2) the discourse cliché meaning “within the boundaries, structure, or



context of a particular system, concept, or set of condition”, e.g. *in the **framework** of the annual budgetary procedure; fully in line with the **framework** established by; within its human rights policy **framework***; 3) the information, and principles that form the structure of an organization or plan, e.g. ***temporary crisis framework**; coherent regulatory **framework**; weak legal **frameworks***; 4) the use in the attributive function, e.g. *the EU-ESA **Framework** Agreement; **Framework** Decision 2002/584/JHA; **framework** conditions for investment*.

Most of the above given ‘framework’ collocations reflect recent political, economic, domain-specific objects/phenomena in the life of the EU, thus they present lexical innovations / neologisms that can create potential issues in translation. General instructions for translating EU texts into other languages are available in the Interinstitutional Style Guide, and various reference materials (EUR-Lex, IATE) can be reliable components of the translation toolbox (*Brief for translating*).

The first step in finding adequate equivalents for ‘framework’ collocations could be the study of the dictionary meaning of the vague lexeme ‘framework’. For instance, the Cambridge Dictionary presents a set of the following meanings: “1) a supporting structure around which something can be built; 2) a system of rules, ideas, or beliefs that is used to plan or decide something; 3) the ideas, information, and principles that form the structure of an organization or plan” (*Cambridge Dictionary*). In our opinion, the most appropriate meanings actualized in EC CO texts could be 2) and 3) that contextually should be understood as ‘setup’, ‘structure’, ‘plan’, ‘programme’, ‘agreement’, ‘proposal’. The Ukrainian internet resource (<https://slovnnya.com/dictionary/framework>) offers 12 meanings of ‘framework’, none of which seems appropriate as its Ukrainian translation equivalent in EC CO texts. In that context, we would suggest the most general understanding for ‘framework’ in Ukrainian as *основна концептуальна система або структура для*



вирішення комплексних задач. That meaning should be situationally specified by using the following equivalents: *рама/рамка, рамкова угода, рамкова програма*, in the Ukrainian translations of EC CO texts.

Let us refer to a few examples from our observation material. One of the most recurrent collocations is *the Multiannual Financial Framework* that “sets out provisions with which the annual budget of the EU must comply <...>; an MFF is there to ensure that the EU’s expenditure develops in an orderly manner and within the limits of its own resources” (*Multiannual financial framework*). Given that, the most accurate Ukr. equivalent would be *багатопрічна фінансова **рамка***, but not *програма*, though it appears more natural in Ukrainian. *Рамка* as translation equivalent of *framework* is not used widely; its typical Ukr. equivalents seem to be *рамкова угода* or *рамкова програма*, e.g. *the Windsor Framework* – *Віндзорська **рамкова угода***; *a framework to accelerate the deployment of renewable energy* – ***рамкова програма** для прискорення впровадження відновлюваної енергії*. In certain cases, *framework* can be translated as *умови*, e.g. *negotiating frameworks* – ***рамкові умови** для переговорів*. Discourse clichés (*with*)*in the framework*, *in line with the framework* are often translated as *у рамках* which is a stylistically inappropriate calque in Ukrainian, where *у межах* seems a better choice.

Conclusions. This paper explores vague words in the texts of European Council Conclusions as a translation issue. The results show that the use of vague nouns is fairly recurrent in the above said texts, with the lexemes *framework*, *entity*, *facility*, *instrument* etc. being widely used. A case-study of the vague lexeme ‘framework’ demonstrates that it can be used in the titles of various types of documents, to denote the information, and principles forming the structure of an organization or plan, as a component of a cliché, in the attributive function. Most of the ‘framework’ collocations belong to innovations / neologisms that might not have



equivalents in Ukrainian as the target language. Main Ukrainian equivalents of framework' include *рамка, рамкова угода, рамкова програма, рамкові умови*. To select the correct variant, the translator is recommended to study all the available definitions of the item in focus, cases of its usage in the source language, explore resources like IATE, EUR-Lex, before making the final choice.

Research perspectives of the vague language in the texts of European Council Conclusions include the specificity of vagueness in the semantic groups 'quantity', 'time' and 'degree'.

REFERENCE

Anesa, Patrizia. (2014). Defining Legal Vagueness: A Contradiction in Terms? *Pólemos*, 8 (1), 193–209.

Banks, D. (1998). Vague Quantification in the Scientific Journal Article. *Asp, la revue du GERAS*. 19/22, 17 – 27.

Brief for translating Council conclusions: instructions for translators. https://www.europarl.europa.eu/trad/etu/pdf/Brief%20for%20translating%20council%20conclusions_v2%2010May21.pdf

Cutting, Joan (2012). Vague Language in Conference Abstracts. *Journal of English for Academic Purposes*, Vol. 11(4), 283-293.

Devos, Filip. (2003). Semantic Vagueness and Lexical Polyvalence. *Studia Linguistica*. 57, 121 – 141. 10.1111/j.0039-3193.2003.00101.x.

Kaczmarek, K. (2013). Precision and vagueness in the language of the law in Hungarian and Polish legal texts. *Comparative Legilinguistics*, 13, 51–68. <https://doi.org/10.14746/cl.2013.13.04>

Multiannual financial framework. (n.d.).
<https://www.europarl.europa.eu/factsheets/en/sheet/29/multiannual-financial-framework>.

Poscher, R. (2012). Ambiguity and Vagueness in Legal Interpretation. *The Oxford Handbook of Language and Law*. Eds L. M. Solan, P. M. Tiersma. Oxford: Oxford University Press. 128–144. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199572120.013.0010>.

Li, Shuangling. (2017). A corpus-based study of vague language in legislative texts: Strategic use of vague terms. *English for Specific Purposes*. Vol. 45, 98–109. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2016.10.001>



Solt, S. (2015). Vagueness and Imprecision: Empirical Foundations. *Annual Review of Linguistics*. 1 (1), 107–127. <https://doi.org/10.1146/annurev-linguist-030514-125150>.

What are Council Conclusions.
<https://www.consilium.europa.eu/en/european-council/conclusions/#definition>

Zhang, Qiao. (1998). Fuzziness-vagueness-generality-ambiguity. *Journal of Pragmatics*. 29 (1), 13–31.

Тарнавська М. М.

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри перекладу,
прикладної та загальної лінгвістики,
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)

CORPUS RESEARCH IN TEACHING FIELD TRANSLATION

The given thesis aims to highlight the importance of corpus research engines and tools in facilitating the process of teaching field translations to the future specialists.

Undoubtedly, corpus linguistics has become one of the most powerful branches of science which allows to combine linguistic theory with practical computational approach to a language, thus bringing fresh views and new, unseen before, opportunities to linguistic research. However, another, maybe not less important, use of corpus linguistic potential is teaching various language skills. It can be beneficial not only to empower language acquisition but also to master translation skills.

In the first place the use of corpora can be of great value in teaching field translation (Baños & Borja, 2010, с. 433-435). Traditionally, field translation includes a vast area of numerous



source texts (mostly written) belonging to one and the same genre and used in one and the same industry of field of human activities together with their target equivalents. Not unfrequently these texts are characterized by a common structure, volume, syntax and last but not least common words and phrases. The latter often build up the terminological bulk of those texts creating typical terminology and frequently used vocabulary (Kübler, Mestivier, & Pecman, 2018, c. 808-810). And that is where corpus linguistics may come in handy. Its potential can be used in dozens different ways, we would like to outline a few of them.

The first facet of the untapped potential of the corpora lies in the fact that the biggest and most powerful corpora engines («Sketch Engine», «English-Corpora.org», «Korpusomat» and many others) contain hundred thousands of various texts both with and without parallel variants belonging to different fields. There is no unanimous structure of how the texts are organized or grouped. At times it is random, but sometimes they can be automatically clustered together by genre or field. The functionality of the corpus engines often allows to group the texts into field groups using other parameters, like, the source, the year of creation, geography and many more (Hewavitharana & Vogel, 2008, c.7). The text library is constantly updated, which ensures the validity and relevance of the linguistic material. All the above mentioned leads us to believe that those corpus texts could serve as a valuable source of the didactic materials for teaching filed translation.

Another aspect of corpora usage is the option present in most corpus platforms: it is the function to add new texts to build new corpora. This option empowers the user not only to select the texts the way suitable for their needs, add them to a corpus and edit them on a regular basis, but also fully use the features present in a corpus engine to manage their newly-created corpus.

These two sources of corpus field texts make the process of linguistic and methodological analysis both simple and convenient.



So, what are some of the evident uses of such corpora? First of all, it is the convenience of vocabulary selection, analysis and representation. Depending on the individual specifications of corpus platforms and their tagging principles, words can be analysed by parts of speech (with morphological tagging) and sentence members (with syntactical tagging) as well as according to the position in the sentence (Gamallo, 2008, c. 20-21). Individual user tagging might also be available. The analysis of morphology and syntax is normally combined with standard methods of sorting and filtering the results, for example by item frequency, text frequency or relative frequency which is the frequency of words of the given corpus in the referential corpus. Next, is the option to search for typical collocations or clusters of words. For the field texts analysis it could be extremely useful, as it allows to find compound terms and terminological expressions relevant for the corpus. It should be emphasized that this linguistic search can often be carried out in more than one way, thus giving more power and chances of important findings. In most cases it the search facilitated by the individual settings of each corpus platform as well as the CQL language search. The latter is the type of advanced search with structured queries which allows to look for complex linguistic phenomena and structures, for example, compound nouns, hyphenated words and phrases, words with specific structure or suffixes and others. In certain cases corpus platforms offer their users specific tools for terms extraction (for example «Keywords (Terminology extraction)» in «Sketch Engine»). The effectiveness of this method of data gathering can be quite high with regard to the type of corpus and broadness of the field (Saralegi, San Vicente, & Gurrutxaga, 2008, c. 28-29).

All of the above mentioned functions allow for a deep and fast automated linguistic analysis of field texts with a view to creating methodology as well as learning material for teaching field translation. In the first place it is the creation of the frequency word



lists of the lexemes typical for a particular field in which the students specialize in translation (for example, pharmacology or metal rolling documentation) with the general tendency to greater precision and effectiveness of vocabulary selection for a highly specialized area. They can also be helpful by the selection of typical collocations, terms and terminological expressions of the corpus texts. All the extracted linguistic items can be contextually analysed and sorted by frequency, which makes them an important source of field vocabulary for learning (Kruger, Wallmach, & Munday, 2020, c. 249). In the presence of parallel texts there is an option to create parallel corpora for automated analysis. In this case the creation of frequency lists and terminological lexical minimum is possible with the variants of translation into the target language (Saralegi, San Vicente, & Gurrutxaga, 2008, c. 27-32). Clearly, none of the methods of corpus analysis cannot be used on their own, as they should provide raw data only. That is why, manual data validation is essential for accurate vocabulary compiling as well as involving additional methods of analysis, for instance of mathematical statistics or tabular data analysis.

To conclude, corpus analysis is a powerful tool for all types of linguistic research. It is particularly suitable for analysing field texts (together with parallel texts in different languages) in narrowly specialized areas with a view to selecting and compiling frequency word lists and lists of typical lexemes or frequently used terms, which in their turn, can be a convenient and multi-faceted methodological material for teaching field translation to the higher school students.

ЛІТЕРАТУРА

Baños, R., & Borja, A. (2008). The application of a parallel corpus English-Spanish to the teaching of translation (ENTRAD Project). In M.



Muñoz-Calvo, C. Buesa-Gómez, & M. A. Ruiz Moneva (Eds.), *New trends in translation and cultural identity*. Cambridge Scholars Publishing, 433–444.

Gamallo Otero, P. (2008). Evaluating two different methods for the task of extracting bilingual lexicons from comparable corpora. *Proceedings of the LREC 2008 Workshop on Comparable Corpora*. Marrakech, Morocco. 19–26.

Hewavitharana, S., & Vogel, S. (2008). Enhancing a statistical machine translation system by using an automatically extracted parallel corpus from comparable sources. *Proceedings of the LREC 2008 Workshop on Building and Using Comparable Corpora*. Marrakech, Morocco, 7–10.

Kübler, N., Mestivier, A., & Pecman, M. (2018). Teaching specialised translation through corpus linguistics: Translation quality assessment and methodology evaluation and enhancement by experimental approach. *Meta*, 63(3), 807–825.

Saralegi, X., San Vicente, I., & Gurrutxaga, A. (2008). Automatic extraction of bilingual terms from comparable corpora in a popular science domain. *Proceedings of the Workshop on Building and Using Comparable Corpora*, 6th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC), 27–32.

Ярова Л.О.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри перекладу,
прикладної та загальної лінгвістики,
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ МОВНОГО АРАНЖУВАННЯ ТЕКСТІВ РЕГЛАМЕНТІВ ЄС

В умовах розвитку України як правової держави, активізації її правоінтеграції до ЄС проблеми термінології права, її систематизації та стандартизації відповідно до європейських вимог знаходяться в центрі уваги багатьох дослідників.

Текстам регламентів ЄС властива специфіка на морфологічному та синтаксичному рівнях.



Особливості текстів регламентів ЄС на **морфологічному рівні** охоплюють представлення окремих частин мови та вербалізація певних граматичних категорій.

Загально відомо, що використання окремих частин мови впливає на зміст або форму презентації фахової інформації (Гідора 2017, с. 94). Багато дослідників наголошують на іменниковому характері фахових текстів, де іменники складають близько 30 % слів (там само, с. 94), що підтверджується даними нашого дослідження. У наведеному фрагменті регламенту ЄС, який налічує 117 слів, іменники становлять 32%: “*This **Regulation** establishes **provisions** aiming to safeguard the **security** of **gas supply** in the **Union** by ensuring the proper and continuous functioning of the internal **market** in natural **gas** (‘gas’), by allowing for exceptional **measures** to be implemented when the **market** can no longer deliver **the gas supplies** required, including **solidarity measure** of a last **resort**, and by providing for the clear **definition** and **attribution of responsibilities** among natural **gas** undertakings, the **Member States** and **the Union** regarding both preventive **action** and the **reaction** to concrete **disruptions** of **gas supply**. This **Regulation** also establishes transparent **mechanisms** concerning, in a **spirit of solidarity**, the **coordination** of planning for, and **response** to, **emergencies** at national, regional and **Union level**” (3). Окремі іменники, які вербалізують ключові поняття тексту, виявляють тенденцію до повторення в тексті, як у наведеному прикладі іменники *market, gas, gas supplies, Union, Member states*.*

Варто наголосити, що номіналізація більш характерна українськомовним текстам регламентів.

Характерною рисою текстів регламентів ЄС на морфологічному рівні є вираження категорії **модальності**. У нашому дослідженні отримала підтвердження риса, встановлена іншими дослідниками, а саме висока частота вживання модального дієслова *shall* для вербалізації повинності, необхідності дій. Так у



кожному з 8 параграфів статті 3 – *Article 3 Responsibility for the security of gas supply* – Регламенту (3) вжито дієслово *shall*, напр.: 1) *The security of gas supply **shall** be the shared responsibility of natural gas undertakings <...>*; 2) *Each Member State **shall** designate a competent authority <...>*; 3) *Delegated tasks **shall** be performed under the supervision of the competent authority and **shall** be specified in the preventive action plan and in the emergency plan <...>* тощо.

В україномовних перекладах *shall* передається переважно дієсловом у теперішньому часі або конструкцією з модальним дієсловом *повинний*, напр.: 1) *Безпека постачання газу **є** спільною відповідальністю суб'єктів ринку природного газу*; 2) *Кожна держава-член **повинна** призначити компетентний орган*; 3) *Делеговані завдання **повинні** виконуватися під наглядом компетентного органу* (4). На другому місці за частотою вживання в текстах регламентів нашого корпусу спостереження виявилось модальне дієслово *may* зі значенням дозволу на виконання певної дії.

При цьому модальні дієслова *must* і *can* мають обмежене вживання в текстах регламентів ЄС.

Звертає на себе увагу частотність вживання **числівників** у текстах регламентів ЄС.

Найчастіше у текстах регламентів будь-якої тематичної спрямованості вживаються числівники на позначення дат, напр.: англ. *<...> “each TSO shall develop **by 18 December 2018** a proposal <...>”* (3); укр.: *«<...> кожен ОСП **до 18 грудня 2018 року** повинен розробити пропозицію <...>»* (4).

Щодо специфіки вживання категорій **дієслова**, відзначимо такі риси: поширене вживання таких безособових форм дієслова, як інфінітив, дієприкметник та герундій у складі синтаксичних конструкцій і зворотів. Такі засоби уможливають подачу інформації в більш стислій формі в англомовних текстах, однак у



їхніх українських відповідниках вони передані переважно підрядними реченнями, як у наведеному вище прикладі.

На **лексичному рівні** ключові ознаки регламентів ЄС, як і будь-яких інших НПА, охоплюють специфіку термінологіки, використання стандартних зворотів і кліше, «індивідуальних і загальних, абстрактних і конкретних, оцінних і неоцінних назв» тощо (Скорофатова, с.75). Вживання кліше і стандартних зворотів вважається одним із засобів когерентності в правових актах ЄС (Гідора 2017, с. 115). У текстах регламентів ЄС корпусу спостереження МО та МП фіксуємо велику кількість таких одиниць.

Отже, специфіка мовного аранжування текстів регламентів ЄС МО охоплює: повторення в тексті іменників, які вербалізують ключові поняття; специфіка вираження категорії модальності (висока частота вживання модального дієслова *shall* для вербалізації повинності, необхідності дій); частотність вживання числівників; поширене вживання безособових форм дієслова (інфінітива, дієприкметника та герундія) у складі синтаксичних конструкцій і зворотів; оформлення речень за допомогою синтаксично паралельних конструкцій; велика кількість прийменникових конструкцій; використання стандартних зворотів і кліше.

ЛІТЕРАТУРА

Гідора А. Л. (2017). Терміносистеми правових актів ЄС (на матеріалі англійської, німецької, французької та української мов). (Кандидатська дисертація). дис. канд. філол. наук: 10.02.15 – загальне мовознавство. Одеса, 2017. 265 с.

Скорофатова А. О. (2014). Лексичні особливості текстів нормативно-правових актів. *Лінгвістика: зб. наук. пр.* / За ред. проф. К. Д. Глуховцевої, № 1 (31). С. 74–84.

REGULATION (EU) 2017/1938 OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL of 25 October 2017 concerning measures to safeguard the security of gas supply and repealing Regulation (EU) No



994/2010

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32017R1938&qid=1691394282647>

РЕГЛАМЕНТ КОМІСІЇ (ЄС) № 2017/2196 від 24 листопада 2017 року про встановлення мережевого кодексу з аварійних ситуацій в енергетиці та відновлення (Текст стосується ЄЄП). URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/sites/1/55-GOEEI/reglament-komisii-2017-2196-es.pdf>

Головенко К. В.

*кандидат філологічних наук,
ст. викладач кафедри перекладу,
прикладної та загальної лінгвістики
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

ВІДТВОРЕННЯ РЕАЛІЙ В ІНФОРМАЦІЙНО-НОВИННИХ ТЕКСТАХ ВІЙСЬКОВОЇ ТЕМАТИКИ У ПЕРЕКЛАДІ

Інформаційно-новинні тексти є предметом дослідження різних наукових галузей, адже вони не тільки визначають розвиток суспільства, а й є потужним важелем впливу на нього. Інформаційно-новинний текст як об'єкт перекладу – це самодостатній мовний добуток, якому притаманні певна структурна організація, зміст (тема), ситуативно-обумовлена комунікативна установка, що співвідноситься з одним зі стилів і/або жанрів художньої або нехудожньої словесності (Білецька, 2016, с. 640). Розуміння перекладачем вихідного інформаційно-новинного тексту означає розуміння його форми, загального змісту, змісту кожного слова й елемента. Глибокий аналіз мовних одиниць, стратегій і технік уможливорює адекватну передачу інформації у перекладі інформаційно-новинних текстів.

Серед мовних одиниць інформаційно-новинних текстів варто відзначити використання реалій – монологічних та полілексемних одиниць, що вміщують як основне лексичне



значення, так і традиційно закріплений комплекс краєзнавчої інформації, чужої для об'єктивної дійсності мови сприймача (Зорівчак, 1989, с. 58). До них відносять специфічні слова та вирази, які відображають унікальні культурні, історичні, соціальні та національні особливості певної країни або спільноти. Реалії можуть бути пов'язані з побутом, національними традиціями, особливими географічними або етнічними об'єктами, мистецтвом, державним ладом, суспільним життям та іншими сферами. Реалії мають значний лінгвокультурний аспект, оскільки вони глибоко вкорінені в національну культуру та часто не мають точних еквівалентів у інших мовах.

В інформаційно-новинних текстах реалії відіграють важливу роль, оскільки вони додають повідомленню автентичності та точності, допомагають передати національний колорит та специфіку новин. Реалії в текстах на військову тематику можуть включати назви учасників військових дій (*москаль – вояк, солдат*), обмундирування (*мазепинка – головний убір українських воєнних*), підрозділів (*загін – військова група*), зброї та військової техніки (*САУ «Богдана» – українська самохідна артилерійська установка на колісному шасі*), специфічних військових термінів (*спецоперація – російський пропагандистський евфемізм, який вживають, щоб не визнавати незаконності вторгнення в Україну*). Одним з найширших пластів реалій, наявних в інформаційно-новинних текстах військової тематики є ономастичні реалії (*Майдан – головна площа сучасного Києва, День Гідності та Свободи – свято в Україні*).

Процес виокремлення реалій може бути ускладнений, якщо перекладач не володіє ґрунтовними фоновими знаннями певної культури, тому ознайомлення з ними є важливим етапом успішної міжкультурної комунікації. Процес перекладу реалій в інформаційно-новинних текстах також може спричинити деякі труднощі, адже вони відносяться до елементів мови, що позначають поняття, незрозумілі для інших культур. Як правило, успішний переклад передбачає виконання наступних кроків: інтерпретацію безеквівалентної одиниці, прийняття рішень стосовно вибору способу перекладу, формування іншомовного відповідника (Ребрій, 2012, с. 144). Важливо також враховувати чинники, що впливають на



вибір способу передачі реалій, серед яких – жанровий характер тексту, контекстуальна важливість реалії для змісту та його колориту, цільова аудиторія перекладу, особливості мови оригіналу та мови перекладу, їх граматичні та словотвірні можливості.

У практиці перекладу використовують декілька способів передачі реалій. Один із найрозповсюдженіших є транскодування – спосіб безперекладного вживання іноземного слова, коли звукова та/або графічна форма слова вихідної мови передається засобами абетки мови перекладу. Цей спосіб перекладу насамперед стосується добре відомих реалій, які мають високу семантичну активність та стилістичне забарвлення: *громада* (група людей, об'єднаних спільністю становища, інтересів) – *hromada*, *кіборги* (українські військові – учасники оборони Донецького аеропорту під час війни на сході України) – *cyborgs*. Інший спосіб передати реалію та зберегти її зміст й колорит – калькування. Калька – це спосіб запозичення при якому створюється нове слово або словосполучення шляхом буквального перекладу іншомовного елементу. При цьому реалія зберігає семантичне значення: *пункт незламності* (місце, де передбачені тепло, вода, електрика, мобільний зв'язок тощо) – *invincibility center*, *Національна гвардія України* (військове формування з правоохоронними функціями) – *The National Guard of Ukraine*.

Розкрити значення реалій можливо завдяки описовому перекладу – перекладацькому прийому нових лексичних елементів вихідної мови, коли реалія замінюється в мові перекладу словосполученням (або більшим за кількістю компонентів словосполученням), яке адекватно передає зміст цієї реалії: *терикони* (пейзажна особливість Донеччини) – *spoil heaps*, *укріпрайон* (система військових фортифікацій) – *англ. fortified area*. Опис застосовується у тих випадках, коли немає іншого варіанту: поняття, яке не може бути передане транскрипцією, доводиться пояснювати. Наближений або приблизний переклад (переклад за допомогою аналога) полягає в підборі близької за значенням відповідності в мові перекладу при відсутності точної відповідності: *ватага* (організована збройна група) – *bunch*, *рада* (орган державної влади) – *council*. Наближений переклад передає зміст відповідної



одиниці не повністю, втрачаючи національний та історичний колорит, адже замість конотативного еквівалента перекладач використовує слово нейтральне.

Таким чином, дослідження інформаційно-новинних текстів військової тематики уможлиблює вивчення динамічних мовних процесів, а також знайомить із специфічними словами та виразами, які відображають унікальні культурні, історичні, соціальні та національні особливості певної країни або спільноти. Для передачі реалій з однієї мови на іншу перекладач має володіти необхідними перекладацькими техніками та відповідними фоновими знаннями, а також враховувати чинники, що є важливими для перекладу безеквівалентної лексики. Існують різні способи перекладу реалій серед яких – транскодування, калькування, описовий або наближений переклад. Майстерність перекладача полягає у правильному доборі адекватних відповідників гарного перекладу, який забезпечує необхідну повноту міжмовної комунікації.

ЛІТЕРАТУРА

Білецька, О.О. (2016). Переклад інформаційно-новинних текстів у контексті міжкультурної комунікації. Молодий вчений. № 3, 638–642.

Зорівчак, Р.П. (1989). Реалія і переклад. Львів: Вид-во при Львів. ун-ті.

Ребрій, О.В. (2012). Сучасні концепції творчості у перекладі. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна.

Лашко А.С.

*асистент кафедри перекладу,
прикладної та загальної лінгвістики
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ МОВНИХ РЕАЛІЙ В ТЕКСТАХ ХУДОЖНЬОГО ДИСКУРСУ



Реалії – це специфічні слова, які притаманні кожній мові. Вони є характерними для будь-якої місцевості, країни та народу. Реалії відображають їх розвиток та культуру, а також підкреслює унікальність. Реалії відносяться до національного словникового складу та не мають відповідників.

При перекладі реалій постає проблема відтворення історичних та народних особливостей. Ці слова та словосполучення належать до безеквівалентного словникового складу та є найменш досліджуваними (Абабілова, Усаченко, 2017, с. 4-9).

Опираючись на ряд наукових праць таких мовознавців, як С. Флорін, Т. Левицька, А. Федоров, В. Комісаров, В. Виноградов, А. Швейцер, Л. Бархударов, А. Фітерман, Я. Рецкер, С. Влахов, Г. Томахін, можна виділити наступні способи передачі мовних реалій: описовий переклад, трансформаційний переклад, наближений переклад, транскрипція, транслітерація та калькування.

Щоб визначити особливості перекладу мовних реалій в художньому дискурсі, було проведено дослідження мовних одиниць у романі Томаса Бруссіга «Сонячна алея», які віддзеркалюють культурні та історичні особливості німецького суспільства за часів НДР.

Труднощі з якими можна стикнутися під час перекладу мовних реалій полягають у відмінності структур мови, іншої ментальності, культури та історії.

Проаналізувавши способи перекладацьких трансформацій, які пропонують перекладознавці, для нашого дослідження ми надали перевагу наступним перекладацьким трансформаціям:

1) калькування

... dass sein erster Liebesbrief vom Wind in den Todesstreifen getragen wurde...	... що вітер відніс його перший любовний лист у смузу смерті...
„Wessen Tonträger? “, fragte der ABV.	«Чий звуконосій? », спитав дільничний.



<i>Ich habe Lenin angegriffen, dazu auch noch die Arbeiterklasse und die Partei.</i>	Я напав на Леніна, а також на робітничий клас і партію.
---	--

2) напівкалька

<i>Die Tanzfläche leerte sich schlagartig.</i>	Танцмайданчик раптом спорожнів.
<i>Die Lüge, der Feind und der Klassenkampf</i>	Брехня, ворог і класова боротьба
<i>... Der Polizeipräsident persönlich wird nach vom gestürmt sein...</i>	... начальник поліції сам кинувся вперед...

3) комбінований переклад

<i>Miriam zog ihre FDJ-Bluse aus einer Tüte und streifte sie über.</i>	Міріам витягла з сумки свою блузу члена молодіжного союзу і одягла її.	Поєднання описового перекладу (FDJ – це союз, аббревіатура якої розшифровується як <i>Freie Deutsche Jugend</i> , або Вільна Німецька Молодь) та кальки (блуза – <i>Bluse</i>).
<i>Er ließ sich dafür sogar bezahlen, und zwar mit Matchbox-Autos.</i>	Він навіть отримав за це гроші, і також машинки Метчбокс .	Поєднання транскрипції (фірма іграшкових машинок Метчбокс – <i>Matchbox</i>) та гіперонімічного перекладу (ми розширили поняття машина до (іграшкової) машинки).

4) транскрипція та транслітерація

<i>... Micha verglich seine Eltern dann immer unwillkürlich mit den Rosenbergs in Sing-Sing...</i>	... Міха завжди мимоволі порівнював своїх батьків з Розенбергами в «Сінг-Сінг»...
---	--



... Was uns die Zitate der Klassiker des Marxismus- Leninismus heute sagen...	... про що говорять нам сьогодні цитати класиків марксизму-ленінізму...
... als Josef Stalin, Harry S. Truman und Winston Churchill die ehemalige Reichshauptstadt in Sektoren aufteilten...	... коли Йосип Сталін, Гаррі С. Трумен і Вінстон Черчилль розділили колишню столицю Рейху на сектори...

5) гіпонімічний та гіперонімічний переклад

... dass der ABV seinen Personalausweis kontrollierte.	... що дільничний перевірів його посвідчення .
... Fünfundzwanzig Jahre Sibirien für ein halbes Pfund Kaffee!	... Двадцять п'ять років сибірських таборів за двісті п'ятдесят грамів кави!
... obwohl Olaf und Udo ihre Quartiergäste waren.	... хоча Олаф і Удо були її квартирантами .

6) описовий переклад

... waren die legendären Q3a- Bauten mit ihren winzigen engen Wohnungen.	... були легендарні, типові для НДР новобудови з їхніми крихітними вузькими квартирами.	Будинки типу Q3a забудовували НДР . Розшифровується це скорочення як <i>Querwandtyp</i> (Nr. 3) або українською Хрестоподібний настінний тип (№3), що описує тип стінки у будівлі.
... als endlich die Verhüllungen von den Schaufenstern	«...коли з вітрин нарешті впала завіса,	В цьому прикладі багато реалій, але ми звернули увагу на слово <i>Mainelke</i> , воно означає червоний



<i>fielen, sahen sie rote Fahnen, DDR-Fahnen, Honeckerporträts, Mainelken, FDJ-Hemden, Pioniertrommeln und Embleme.</i>	вони побачили червоні прапори, прапори НДР, портрети Хонеккера, папір для гвоздики , формені сорочки, піонерські барабани та емблеми.	або рожевий папір, з якого виготовляються гвоздики на святкування Першого травня, зазвичай вони прикріплюються до одягу.
---	--	--

7) добір традиційний відповідників для власних назв

<i>... ob dort drüben Westberlin liegt...</i>	... чи там Західний Берлін ...
<i>Die Not im Osten – wie lange hält das Volk noch still?</i>	Біда на сході – як довго народ буде мовчати?
<i>Wie Deutschland nicht gevierteilt wurde.</i>	Як Німеччина не була четвертована.

Задача перекладача – передати текст максимально близько до оригіналу, при цьому зробити це чітко, лаконічно, передаючи колорит та зберігаючи легкість читання. Саме тому варто з особливою пильністю підходити до того, яким методом буде перекладено мовну реалію. Ефективність перекладу реалій суттєво залежить від загальних знань і тезаурусу перекладача. Чим краще перекладач орієнтується в культурі, традиціях та звичаях різних країн, тим легше йому передати національну своєрідність у перекладі.

Серед основних викликів у перекладі реалій можна виділити відсутність в мові перекладу відповідників або аналогів, а для нас важливим залишається передати не тільки предметне значення, але



й культурний колорит, національне та історичне забарвлення реалії. Тому вибір методу перекладу залежить від завдання, яке ставить перед собою перекладач: зберегти колорит мовної одиниці за певної втрати в семантиці, чи передати значення реалії, втративши її колорит.

ЛІТЕРАТУРА

Абабілова, Н., Усаченко, І. (2017). Реалія як об'єкт досліджень вітчизняних та зарубіжних перекладознавців. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка. Серія: Мовознавство, 2(28), 4-9.

Кіяниця, К. Ю. (2017). *Відтворення українських історичних реалій у німецькомовних художніх перекладах XX – поч. XXI століття* [Дис. канд. філол. наук, Київський національний університет імені Тараса Шевченка МОН України].

Линтвар, О. М. (2012). До проблеми художнього перекладу. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Філологічна, 30, 144-147.

Brussig, T. (2001). *Am kürzeren Ende der Sonnenallee*. Frankfurt am Main.

Морозова М. О.

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

*Науковий керівник: асистент кафедри перекладу,
прикладної та загальної лінгвістики **Лашко А.С.**
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка*

СТРАТЕГІЇ ПЕРЕКЛАДУ КОМЕРЦІЙНИХ ВЕБ-САЙТІВ

Успішний переклад починається з вибору правильної стратегії. Загальноприйнятим у теорії перекладу є розуміння стратегій



перекладу як «свідомо обраного перекладачем алгоритму дій при перекладі» (Літвінова, 2022, с. 27).

Переклад складається з трьох етапів. Перший етап – це орієнтування та планування, де перекладач аналізує оригінальний текст, визначає його особливості та мету перекладу, і обирає відповідну стратегію. Другий – це реалізація, коли перекладач застосовує обрану стратегію, використовуючи певні методи та прийоми. На третьому етапі – зіставлення та оцінка – перекладач порівнює результат з початковою метою, оцінює якість перекладу та вносить необхідні корективи.

Слід зазначити, що переклад здійснюється на двох рівнях стратегій: загальному (макро) та детальному (мікро). Макростратегії формують підхід до перекладу всього тексту, а мікростратегії відповідають за вибір оптимальних слів та граматичних конструкцій у кожному реченні.

Найпростіша схема реалізації стратегії включає розуміння вихідного повідомлення та використання необхідних перекладацьких трансформацій для його переформулювання засобами мови перекладу. У свою чергу, розгорнута модель перекладу містить: 1) підготовчий етап (доперекладацький аналіз); 2) вираження змісту тексту оригіналу засобами мови перекладу, або варіативний пошук засобів перекладу, спрямований на відтворення інваріанта змісту в перекладі; 3) аналіз результатів перекладу (післяперекладацький аналіз) (Пархоменко, 2019, с. 28).

Сучасне перекладознавство враховує дві стратегії: передачу змісту і збереження стилістичних нюансів. Вибір стратегії залежить від типу тексту, мети перекладу та одиниці перекладу. Семантичний переклад використовується для точного відтворення наукових або культурно значущих текстів. Комунікативно-прагматичний переклад застосовується для широкої аудиторії, а функціональний – для реферативного перекладу наукових статей та інформаційних матеріалів.

Розвиток технологій дозволив здійснювати покупки онлайн, що у свою чергу спонукало компанії створювати веб-сайти для



просування товарів на міжнародному ринку. Для залучення клієнтів з різних країн виникає потреба в локалізації комерційних веб-сайтів, тобто адаптації їх до мови та культури цільової аудиторії.

Локалізація сайту – це процес адаптації його контенту до соціокультурних особливостей цільової аудиторії. Це означає, що перекладач не просто перекладає текст, а й враховує різницю в метричних системах, форматах дат та часу, звертаннях до користувачів, релігійних особливостях та інших культурних аспектах. Основна мета локалізації – забезпечити зрозумілість та релевантність повідомлення для отримувачів. Локалізація особливо корисна, коли виникають труднощі з перекладом специфічних культурних елементів, наприклад, гумору або гри слів.

Першочергово локалізація включає переклад інтерфейсу сайту. Для цього часто використовуються професійні програми пам'яті перекладів (CAT-tools), які підвищують ефективність та узгодженість перекладу. Для адаптації веб-сайтів існують спеціальні інструменти, такі як Trados Tag Editor та Catscradle. Вони забезпечують безпечну роботу з HTML-структурою сайту, дозволяючи перекладачам зосередитися на контенті, не турбуючись про випадкове видалення важливих тегів. Додаткові функції, такі як глосарії та пам'ять перекладів, покращують якість та швидкість роботи.

Локалізація програмного забезпечення потребує інструментів іншого типу. Програми Alchemy Catalyst, SDL Passolo, Multilizer, Visual Localize, RC-WinTrans та STAR Transit спеціально розроблені для перекладу інтерфейсів програм, гарантуючи при цьому збереження візуальних елементів. Однак, важливо розуміти, що технології не можуть замінити людський фактор. Фонові знання та культурна компетенція перекладача є незамінними для якісної локалізації сайту.

Локалізація сайту має містити у собі: 1) переклад сторінок сайту й адаптацію інформації з урахуванням специфіки ринку й національного менталітету; 2) переклад програмних модулів сайту; 3) адаптацію графічного інтерфейсу й коду сайту – меню, кнопок,



елементів коду, призначених для пошукових машин; 4) оптимізацію сайту під національні пошукові системи; 5) збірку, тестування й налагодження локалізованого сайту; 6) реєстрацію в іноземних пошукових системах і довідниках (Шилінська, 2014, с. 181).

Проаналізувавши низку сайтів з інтернет-магазинами ("Persil", "Kneipp", "Make Up", "H&M", "Zara", "Kiko" та "Sephora"), можемо стверджувати, що вони надають зручний спосіб доступу до широкого асортименту продуктів для цільової аудиторії. Інтернет-магазини використовують специфічну структуру подачі інформації, що ускладнює їх переклад. Для успішного виходу на іншомовні ринки, такі сайти потребують локалізації, тобто адаптації не лише мови, а й структури та контенту до соціокультурних особливостей цільової аудиторії.

Розглянемо деякі трансформації, що можуть використовуватися при перекладі комерційних текстів:

Mit unseren hochwertigen Küchenmaschinen zaubern Sie im Handumdrehen köstliche Gerichte. – З нашими кухонними машинами преміум-класу ви легко приготуєте кулінарні шедеври.

– *hochwertigen Küchenmaschinen* – кухонними машинами преміум-класу: конкретизація; заміна прикметника *hochwertigen* (високоякісні) на словосполучення «преміум-класу» для підкреслення ексклюзивності та високої якості продукту, що краще відповідає маркетинговим цілям.

– *zaubern* – приготуєте: заміна дієслова *zaubern* (чаклувати), що має переносне значення, на більш нейтральне та зрозуміле дієслово приготуєте для збереження змісту та уникнення двозначності.

– *im Handumdrehen* – легко: адаптація; заміна ідіоми *im Handumdrehen* (в одну мить) на прислівник *легко* для підкреслення простоти та зручності використання кухонних машин.

– *köstliche Gerichte* – кулінарні шедеври: експлікація; заміна словосполучення *köstliche Gerichte* (смачні страви) на



більш експресивне та емоційно забарвлене словосполучення *кулінарні шедеври* для посилення привабливості продукту.

Seit 1968 bringen wir Freude in jeden Tag. – З 1968 року ми щодня даруємо моменти радості.

– *Freude* – моменти радості: лексико-семантична трансформація, додавання лексичної одиниці для передачі більшої емоційності та образності.

– *in jeden Tag* – щодня: граматична трансформація, заміна частини мови; німецький вираз "*in jeden Tag*" складається з прийменника "*in*" та іменника "*Tag*" у знахідному відмінку однини. Український відповідник «щодня» – це прислівник.

В підсумку можемо зазначити, що адаптація веб-сайтів до різних культурних груп потребує комплексного підходу. Локалізація з урахуванням мовних та культурних особливостей – є фундаментом для створення зручного та зрозумілого сайту для потенційних покупців. Перекладацькі трансформації доповнюють цей процес, надаючи тексту виразності та привабливості, враховуючи маркетингові цілі та специфіку цільової аудиторії. Таке поєднання локалізації та трансформацій є ключем до успішного просування товарів та послуг на міжнародному ринку.

ЛІТЕРАТУРА

Літвінова, М. М. (2022). Локалізація корпоративних вебсайтів: перекладацькі рішення. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*, № 58, 290-294.

Пархоменко, І. В. (2019). *Інтернет-блог як особливий жанр дискурсу: структура, семантика, прагматика*. Кваліфікаційна робота здобувача вищої освіти ступеня «магістр» зі спеціальності 035 «Філологія»; освітньо-професійна програма «Сучасні філологічні студії (іспанська мова і друга іноземна мова): лінгвістика і перекладознавство». Київ: Київський національний лінгвістичний університет, кафедра іспанської та французької філології.



Скиба, К. М. (2019). Роль перекладу у процесі локалізації. В Ю. П. Бойко, О. В. Ємець, Л. І. Бєлєхова та ін. (Ред.), *Актуальні проблеми філології та перекладознавства* (Вип. 15, с. 70-72). Хмельницький.

Шилінська, І. (2014). Лінгвостилістичні аспекти інтернет-комунікації. *Мандрівець: Журнал гуманітарних студій*, № 5, 67-69.

Чубань, А. В. (2002). Основні характеристики та особливості перекладу тексту веб-сайтів. *Наука і молодь. Гуманітарна серія*, Вип. 11-12, 179-182.

Наукове видання

Матеріали III 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 09.12.2024 р. Формат 60×84¹/₁₆.
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*