СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ А.С. МАКАРЕНКА

Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko

Riga Nordic University

PHILOLOGICAL STUDIES IN THE ERA OF GLOBALIZATION CHANGES: EUROPEAN AND NATIONAL CONTEXTS

Scientific monograph

IZDEVNIECĪBA BALTIJA PUBLISHING

2025

Recommended for printing and distribution via Internet
by the Academic Council of Baltic Research Institute
of Transformation Economic Area Problems according
to the Minutes № 11 dated 25.11.2025

REVIEWERS:

Djakons Romans – Dr.sc.ing., Professor, Academician, Chairman of the Board of Riga Nordic University;
Herman Viktoriia Vasylivna – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Ukrainian Language and Literature, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko;
Kyrylenko Nadiia Ivanivna – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Ukrainian Language and Literature, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko;
Hromova Nataliia Vasylivna – Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Ukrainian Language and Literature, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko.

Philological Studies in the Era of Globalization Changes: European and National Contexts: Scientific monograph. Riga, Latvia : "Baltija Publishing", 2025. 636 p.

ISBN 978-9934-26-619-5

© Riga Nordic University, 2025
© Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, 2025

CONTENTS

LINGUISTIC STUDIES IN THE PROJECTION OF EUROPEAN AND NATIONAL CHALLENGES AND DEVELOPMENT TRENDS

Chapter 1
The Adverb Merely Reconsidered: Focus, Intensification and Semantic Shift in Present-Day English Variations (Andrushenko O. Yu.) . . . **2**
1. Literature review . . . 3
2. Methods . . . 7
3. The Results . . . 9

Chapter 2
Language ecology and educational practices for the formation of an ecological speaker (Bilokonenko L. A.) . . . **19**
1. The language ecosystem of an educational institution and its components . . . 21
2. Signs of an ecological speaker . . . 24
3. External challenges to the language ecosystem in a modern school . . . 30
4. Practices of creating an ecological language environment . . . 35

Chapter 3
Shop Names in Vinnytsia City: Unusual Linguistic Design and Stylistic Features (Voitsekhivska N. K.) . . . **43**
1. Theoretical Foundations of Graphic Language Play in Ergonyms . . . 44
2. Graphic Transformations in the Names of Urban Objects (Based on the Case of Vinnytsia) . . . 50
3. Graphic Linguistic Play Involving Non-Letter Elements . . . 58
4. Language Policy and Linguistic Landscape as the Context for the Functioning of Ergonyms . . . 63

Chapter 4
The Locative Semantics of Key Components in Sentences with Adverbial Expanders (Vorobets O. D., Balazh Yu. I.) . . . **77**
1. The Functional-Semantic Dimension of Key Components with Locative Semantics in Adverbial Expanders . . . 79
2. Positional Multivectority of Structural Models of Key Components with Locative Semantics . . . 84

Chapter 5
Stereotypes and symbols: linguocultural aspect (Herman V. V.) 92
1. Symbol as a phenomenon of linguocultural 94
2. Stereotype as a linguocultural concept 102

Chapter 6
Grammar as a Tool of Meaning Construction in Contemporary Instapoetry (based on the collection of poems "milk and honey" by Rupi Kaur) (Holovashchenko Yu. S.) 111
1. A Brief Outline of Instagram Poetry 112
2. The Individuality of Rupi Kaur through a Social and Literary Lens 115
3. Grammar and Its Potential to Construct Poetic Meaning 117

Chapter 7
Corpus- and Genre-Oriented Distributional Analysis of English Idioms (Case Study of Conflict, Cooperation, and Reconciliation Idioms) (Kovaliuk Yu. V., Kolisnychenko T. V., Kovaliuk M. V.) 133
1. Corpus-Genre Distribution of the ISG CONFLICT 137
2. Corpus-Genre Distribution of the ISG COOPERATION 142
3. Corpus-Genre Distribution of the ISG RECONCILIATION 148

Chapter 8
Structural and semantic structure of international legal terms. Problems of morphology and translation (Kosenko A. V., Slobodian N. V., Shayner H. I.) 156
1. The peculiarities of the semantic groups denoting a subject of law and judicial proceedings 159
2. The semantic structure of units denoting the concept of "judicial proceedings" 160
3. The linguistic means for designating the concept of "crime" 161
4. The verbalization of the conceptual apparatus of two legal terminological systems 162

Chapter 9
Ukrainian Philology in the Formation of Key Competencies of Specialized Teaching of the Ukrainian Language at the New Ukrainian School (NUS) (Kocherha H. V., Vergun M. V.) 170
1. Linguo-cultural competence in the national-cultural paradigm of the educational space 171
2. Language as a spiritual category in socio-cultural discourse 174

Chapter 10
The peculiarities of culinary texts translation (Leleka T. O.) **183**
1. The problem's prerequisites emergence and the problem's formulation . . 184
2. The analysis of existing methods for solving the problem
and formulating a task for the optimal technique development 186

Chapter 11
The category of modality in the context of the modern linguistic paradigm (Mytiai Z. O., Siroshtan T. V.) **218**
1. Theoretical foundations of modality: history and main approaches . . . 218
2. Functional and pragmatic aspects of modality 232

Chapter 12
Methodological foundations of the study of the lexico-semantic field of Time in Latin (Panchyshyn N. Z.) **238**
1. Terminological differentiation of the key methodological concepts . . . 239
2. Methodological tools of scientific research 242
3. Strategy and methods of studying the lexico-semantic field of Time . . . 246

Chapter 13
Translation of Latin expressions in English legal texts (Solodka A. K., Moroz T. O.) **254**
1. Prerequisites for studying the problem of translating Latin expressions . 254
2. Analysis of the features of the translation of Latin expressions
in English texts 256

Chapter 14
Conceptualization of heroism during war: public discourse and psycholinguistic practices (Khraban T. Ye.) **277**
1. The ideas that form the basis of research on heroism 280
2. Heroism in contemporary scientific research: socio-psychological
and gender dimensions 282
3. Research design: discursive and psycholinguistic approaches 288
4. War and heroism: from narratives to personal perceptions 288

Chapter 15
Traumatic political discourse in translation: ethical sensitivity and critical responsibility under conditions of war (Cherniavska O. K., Chukhno T. V.) **301**
1. Translation ethics in a zone of turbulence: between political
responsibility and technological temptation 302
2. From functionalism to critical representation: translation as action
under conditions of receptive vulnerability 305

3. The translator as an agent of receptive protection: an analysis of Donald Trump's statements . . . 314

LITERATURE IN EUROPEAN AND NATIONAL DIMENSIONS

Chapter 16
In harmony with antiquity: the dialogical nature of Andriy Sodomora's poetry (Halchuk O. V.) . . . 326
1. Ancient intertextuality in poetic cosmology . . . 328
2. Existential motifs through the prism of ancient texts . . . 331
3. The ancient dimension of aesthetic motifs . . . 337

Chapter 17
Metaphorization of the Native Village in the Artistic World of Halyna Pahutyak: Imagological Accents (Ivanyshyn M. V.) . . . 344
1. Halyna Pahutyak in the Context of the Idiostyle of Her Generation and the Imagological Methodology of Reading . . . 345
2. Metaphorization of the Native Topos . . . 351
3. Urizh as a Construct of the Heroine's Self-Image . . . 357

Chapter 18
Contemporary Ukrainian literature in the digital space: blog, podcast, Instagram poetry (Makarenko L. V.) . . . 363
1. The emergence of the prerequisites for the problem of the dynamics of the literary field, the level of its study . . . 363
2. Analysis of the dynamics of the development of modern Ukrainian literature and the influence of social media communication on the literary language . . . 365
3. Blog as a representative form of modern Ukrainian literature . . . 369
4. Podcasts – an innovative presentation of literary content . . . 371
5. Instagram poetry . . . 374
6. Analysis of general trends in the development of modern Ukrainian literature in the context of preserving authenticity and national identification . . . 375
7. Innovative format for popularizing the reading trend . . . 382

Chapter 19
Free-verse Mazes of Ihor Kalynets' (In Memoriam) (Naumenko N. V.) . . . 386
1. Shape-and-sense specifications of Ihor Kalynets's free verse . . . 387
2. Poetry 'in following the brush': religious and landscape lyrics by Ihor Kalynets in the intermediality context . . . 396

INNOVATIVE STRATEGIES AND METHODS OF TEACHING LANGUAGES AND LITERATURES IN THE AGE OF DIGITALIZATION: EUROPEAN AND NATIONAL CONTEXTS

Chapter 20
Modern trends in teaching English at higher education institutions for biotechnology students (Hryshchenko I. V.) **411**
1. Theoretical foundations of teaching english for biotechnology students . . . 412
2. Educational literature in English for biotechnology students 416
3. Latest developments information and communication technologies in the process of teaching English 422
4. Integration of the latest artificial intelligens developments in foreign language learning 427

Chapter 21
Artificial intelligence as an innovative tool in language and literary education (Hromova N. V., Barysh K. M.) **435**
1. Opportunities and Challenges of Applying Artificial Intelligence in the Educational Process Based on Academic Integrity. Ethical Principles of AI Integration in the Educational Sector 436
2. Using Artificial Intelligence to Study Literary Works (using the Kazka Fun Neural Network as an Example) 442
3. Using a Chatbot in Ukrainian Language Lessons (using the GPT Chat) . . . 447

Chapter 22
Theoretical and practical aspects of neural network technologies in foreign language education with future implications (Krasnopolskyi V. E.) **455**
1. The problem's prerequisites emergence and the problem's formulation 455
2. The analysis of existing methods for solving the problem and formulating a task for the optimal technique development 456

Chapter 23
Digital resilience in wartime education: the role of online platforms in sustaining english language learning (Nykyporets S. S., Kot S. O., Piddubchak S. Yu.) **473**
1. Sustainability under shocks for resilient English learning 474
2. Findings synthesis, implications, and a practical wartime workbook . . . 490

Chapter 24
Linguodidactic aspects of developing intercultural communicative competence in future foreign language teachers as a factor in partnership for sustainable development (Osova O. O.) **499**
1. State of research on the issue 500
2. Essential characteristics of intercultural communicative competence 504
3. Intercultural communicative competence as an important structural element of the professional competence of future foreign language teachers 514
4. The evolution of language teaching concepts 520
5. Linguistic teaching tools for developing intercultural communication skills in future foreign language teachers in the context of sustainable development goals 526

Chapter 25
Innovative educational platforms as a new paradigm in foreign language teaching (Perminova V. A., Shenderuk O. B., Sikaliuk A. I.) **543**
1. The evolution of language teaching methods: from the classroom to the cloud 545
2. A new paradigm: the transformation of the roles of teachers and students 548
3. Future trends and conclusions 550

Chapter 26
Brain-Friendly Foreign Language Learning in Higher Education: Integrating Neurocognitive Principles and Neurolanguage Coaching (Raikhel A. M.) **556**
1. Problem Statement and Research Review 558
2. Enhancing Student Motivation and Autonomy through Neurocognitive Strategies 559
3. Bridging Coaching and Pedagogy for Effective Language Acquisition 563
4. The Ukrainian Context: Obstacles and Prospects 567

Chapter 27
Artificial Intelligence: Reconsidering Approaches to Teaching Academic Writing (Ruskulis L. V., Rodionova I. H., Rodionov D. S.) **572**
1. Trends in the Use of Artificial Intelligence Technologies 573
2. Overview of Artificial Intelligence Technologies 576
3. Limitations of Using Artificial Intelligence Technologies 578
4. Academic Writing and Requirements for the Use of Artificial Intelligence Technologies 579

Chapter 28
Andragogic principles of soft skills development within Maritime English lessons (Fedorova O. V., Pindosova T. S.) **593**
1. Problem formulation and analysis of theoretical achievements in the study of “soft skills”: foreign and Ukrainian experience 594
2. Analysis of official and unofficial sources of “soft skills” development within the maritime specialists training 598
3. Analysis of the educational needs of maritime education and methods of “soft skills” development in the light of leading andragogical principles . . . 602

LANGUAGE AND LITERARY TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN THE PARADIGM OF BLENDED LEARNING: EUROPEAN AND NATIONAL EXPERIENCE

Chapter 29
The use of innovative technologies in the study of prose in the 7th grade of the New Ukrainian School (based on the story of Hryhor Tyutyunnyk "Klymko") (Kyrylenko N. I., Matsenko S. M.) **613**
1. Methodology of using modern technologies when studying the epic at the New Ukrainian School 615
2. Features of using online resources in the study of the story of Hryhor Tyutyunnyk "Klymko" in the 7th grade of the New Ukrainian School . . . 617

01 SECTION

LINGUISTIC STUDIES IN THE PROJECTION OF EUROPEAN AND NATIONAL CHALLENGES AND DEVELOPMENT TRENDS

CHAPTER 1

THE ADVERB MERELY RECONSIDERED: FOCUS, INTENSIFICATION AND SEMANTIC SHIFT IN PRESENT-DAY ENGLISH VARIATIONS

Andrushenko O. Yu.
DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-619-5-1

INTRODUCTION

The lexeme *merely* has arisen scholarly interest primarily from both synchronic and diachronic perspectives, specifically in its role as a focusing adverb associated with focus and background partition. The current study presents a comparative analysis of the search term *merely* across three Present-Day English (PDE) variations based on International Corpus of English (ICE), taking stock of its functioning and convergent and divergent features of the language unit usage in British, American and Canadian English. The choice to examine the three PDE varieties is justified by their emergence during XVIII and XIX centuries as the language variations influenced by contact with other languages and evolving independently over time[1]. Such developments may not be crucial, as the English language got normalized already in the XVII century, nevertheless a slight grammatical and semantic shift can testify to the fact that the languages variations have more divergent features as has been expected.

In accordance with the entries from OED[2] *merely* is used to express the following senses: a) without admixture or qualification; purely; exclusively; b) without the help of others; solely; c) absolutely, entirely, quite, altogether; d) without any other quality, reason, purpose, or view; e) as a matter of fact, actually. The major meanings of *merely* indicate that it can be either used as a focusing adverb (*solely, purely, exclusively*, etc.) or as an intensifier (*actually*). These two types of adverbial senses are oftentimes hard to distinguish therefore focusing on their major characteristics is presented further in the article.

[1] Dillard J. Towards a social history of American English. Berlin: Walter de Gruyter, 2015. 313 p.

[2] Oxford English Dictionary (OED). Oxford, 2023. URL: https://www.oed.com (Reference date: 24.01.2025).

1. Literature review

1.1. A focusing adverb or merely an intensifier?

Focusing adverbs (FAs) are firstly singled out by the authors of "*A Comprehensive Grammar of the English Language*", who define them as a class of words that aim at highlighting the essence of the utterance[3]. In the framework of alternative semantics[4], FAs are categorized based on their function, presupposition, and descriptive context, typically serving as comment or response to the Current Question[5] [6]. Their interpretation is closely connected with the truth conditions associated with the sentence presupposition[7], which allows distinguishing their two main types: restrictives (which include exclusives and particularizers) and additives (both scalar and non-scalar). FAs are particularly positionally versatile, as they can associate with all types of syntactic phrases – noun phrases (NPs), verb phrases (VPs), adjective phrases (AdjPs), and prepositional phrases (PPs), while their major function can be defined as focus markers[8] [9]. To put it differently, FAs stress on the most semantically significant elements in a sentence, operating not only at a local but also at a broader discourse level[10]. This interaction ties directly into the sentence information structure (IS), aligning with how focus and background information is distinguished. Their syntactic flexibility reflects the speaker's intent to highlight contextually relevant alternatives in order to support their communicative goals. For example:

(1) I wasn't complaining, I merely **said** that I was tired.

(2) These columns have no function and are merely **decorative.**

Examples (1)-(2) evidence that adverb *merely* in Present-Day English is associated with restrictives (exclusives and particularizers), which are

---

[3] Quirk R., Greenbaum S., Leech G., Svartvik J. A comprehensive grammar of the English language. London: Longman, 1985. P. 604.

[4] Beaver D. Sense and sensitivity: How focus determines meaning / B. Clark. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2008. P. 251.

[5] Coppock E., Beaver D. Principles of the exclusive muddle. *Journal of semantics.* 2014. № 31 (3). P. 371–432.

[6] Wiegand M. Exclusive morphosemantics: Just and covert quantification. *West Coast Conference in Formal Linguistics (WCCFL) 35.* (Sommerville April 28–30, 2017). Somerville, 2018. P. 419–429.

[7] König E. Syntax and semantics of additive focus markers from a cross-linguistic perspective: A tentative assessment of the state of the art. *Focus on additivity: Adverbial modifiers in Romance, Germanic and Slavic languages* / In A.-M. De Cesare & C. Andorno. Amsterdam, Philadelphia, 2017. P. 23–43.

[8] Andrushenko O. Integrated methods for studying focusing adverbs in modern and historical English corpora. *Innovative pathway for the development of modern philological sciences in Ukraine and EU countries.* Riga: Baltija Publishing, 2022. P. 26–54.

[9] Andrushenko O. Particularizing focus markers in old English: Just a case of adverb polysemy? *Lege artis. Language yesterday, today, tomorrow*, 2023. № 8 (2), P. 2–14.

[10] De Cesare A.-M. Defining focusing modifiers in a cross-linguistic perspective. A discussion based on English, German, French and Italian. *Adverbs – Functional and diachronic aspects* / K. Pittner, D. Elsner, F. Barteld. Amsterdam, Philadelphia, 2015. P. 47–81.

identified on the basis of their influence on the truth condition, excluding all further alternatives[11]. To distinguish exclusives another feature comes into play: scalarity[12]. Exclusives can be scalar (2) and covey the meaning that there is only one item is possible on the alternative scale.

The term *intensifier* refers to "a class of adverbs which have a heightening or lowering effect on the meaning of another element in a sentence", e.g. *very, terribly, just*, etc.[13]. Quirk et al. [14] state that this class of adverbs expresses the semantic role of degree and has an expressive meaning being the indexical of the speaker's personal evaluation. Intensifiers represent a varied and ever-changing set taking an intermediate position between lexis and grammar[15]. They serve to "convey the degree or the exact value of the quantity expressed by the item they modify"[16], adjust the intensity of word meanings and can also highlight the sentence focus (usually emphatic). As an intensifier *merely* has a heightening, maximizing effect[17], and as exemplified in sentence (3) conveys such meaning as "absolutely, entirely; quite".

(3) It's merely **impossible** to do it.

1.2. Merely: a historical perspective

Investigating functions of *merely* in English diachronically using the data from two corpora, the *Penn-Helsinki Parsed Corpus of Middle English* and the *Penn-Helsinki Corpus of Early Modern English*, Ghesquiere[18] notes that the Middle English lexeme is recorded in texts from the 12th–15th centuries (4), originating from the French adjective *mier*, and may graphically coincide with adjectives during the subsequent period of language development. The explanation for this can be found in Middle English: adverbs are formed from adjectives using the suffix *-e*, which is reduced in the process of language

---

[11] König E. Syntax and semantics of additive focus markers from a cross-linguistic perspective: A tentative assessment of the state of the art. *Focus on additivity: Adverbial modifiers in Romance, Germanic and Slavic languages* / In A.-M. De Cesare & C. Andorno. Amsterdam, Philadelphia, 2017. P. 26.

[12] De Cesare A.-M. On 'additivity' as a multidisciplinary research field. *Focus on additivity: Adverbial modifiers in Romance, Germanic and Slavic languages* / A.-M. De Cesare, C. Andorno. Amsterdam, Philadelphia, 2017. P. 1–22.

[13] Crystal D. *The Cambridge encyclopedia of the English language.* Cambridge: CUP, 2018. P. 198.

[14] Quirk R., Greenbaum S., Leech G., Svartvik J. A comprehensive grammar of the English language. London: Longman, 1985. 1779 p.

[15] Römer-Barron U., Schulze R. Exploring the lexis–grammar interface. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2009. 321 p.

[16] Méndez-Naya B. Special issue on English intensifiers. *English language and linguistics*, 2008. № 3 12 (02). P. 213.

[17] Ghesquiere L. Intensification and focusing: the case of *pure(ly)* and *mere(ly)*. *Exploring intensification: synchronic, diachronic and cross-linguistic perspectives* / M. Napoli, M. Ravetto. Amsterdam, Philadelphia, 2017. P. 33–54.

[18] Ghesquiere L. Intensification and focusing: the case of *pure(ly)* and *mere(ly)*. *Exploring intensification: synchronic, diachronic and cross-linguistic perspectives* / M. Napoli, M. Ravetto. Amsterdam, Philadelphia, 2017. P. 33–54.

development, as well as with the suffix *-li(ly)*[19]. *Moreover, another potential source of the adverb development may be the Old English form mære, mere* (Middle English *mere*), which has such meanings as "glorious, illustrious, noble, great, beautiful, fair."[20].

(4) Þe ledez of þat lyttel toun wern lopen out for drede || Into þat malscrande mere. "… nothing more than merely bewildering"

Sentence IS: [CP[TP[at, give-active][DP[Þe ledez of þat lyttel toun] [TP [*v*P[VP[wern lopen] [PP [out for drede]] [inf, new][PP[Into þat malscrande mere]]

The people of that little town wore spiders out for dread into that merely bewildering.

The people of that little town wore spiders to be more horrible, merely to bewilder. (Purity, a Middle English poem, Clessess (Nero A.10: 991).

In Early Modern English the form with *-ly* suffix dominates and is represented by 4,192 tokens in the EEBO Corpus. See Fig. 1.

SECTION	ALL	1470s	1480s	1490s	1500s	1510s	1520s	1530s	1540s	1550s	1560s	1570s	1580s	1590s	1600s	1610s	1620s	1630s	1640s	1650s	1660s	1670s	1680s	1690s
FREQ	4192	0	7	9	11	4	20	42	47	37	46	71	121	62	70	87	27	120	90	383	382	641	905	1010
WORDS (M)	755	0.7	3.7	2.0	1.3	0.9	3.0	7.1	8.7	7.2	16.1	26.9	32.0	24.1	40.0	42.9	38.6	42.8	47.1	99.5	63.5	74.6	92.6	79.7
PER MIL	5.55	0.00	1.89	4.52	8.54	4.23	6.57	5.92	5.40	5.13	2.86	2.64	3.79	2.57	1.75	2.03	0.70	2.80	1.91	3.85	6.02	8.59	9.77	12.67
SEE ALL SUB-SECTIONS AT ONCE																								

Fig. 1. The distribution of *merely* in EEBO

The search term is already actively used in written records starting from the 1490s, with the frequency of 4.52 occurrences per million words reaching 8.54 occurrences in the subsequent period. Other significant time spans for a substantial increase in the *merely* use are the 1500–1550s, followed by a sharp decline in its application – only to see a resurgence in textual corpora beginning in the 1660s. In the EEBO corpus, *merely* is recorded as an adverb indicating manner (5), which meaning is rather derived from the Old English form *mære, mere*.

(5) The blod renneth merely throughe the vaynes of the body (Here begynneth Dyfference Astron. sig. Biii, 1555, OED) – **manner**

Moreover, the adverb could be frequently used as a focusing adverb, as illustrated in sentence (6).

---

[19] Andrushenko O. Exclusive adverbials in Middle English. *Proceedings of the international scientific conference "Topical issues of science and education"* (Warsaw, 17 June 2017). Warsaw, 2017. P. 5–13.

[20] Andrushenko O. Merely: exploring intensification and focusing (a corpus-based study). *International scientific and practical conference "Applied linguistics-3D: Language, IT, ELT"* (Zhytomyr, 26–27 May, 2025). Zhytomyr, 2025. URL: https://conf.ztu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/06/76.pdf.

(6) Their gouernment is meerely tyrannicall: for the great Turke is so absolute a Lord [etc.] (R. Johnson tr. G. Botero *Trauellers Breuiat* 40, OED, 1601) **focusing adverb.**

As shown in the study of the *Penn-Helsinki Parsed Corpus of Early Modern English*[21]*, intensification for merely* is a marginal function, documented only in texts from the 1570–1640s and 1710–1780s. Analyzing the meaning of *merely* in the EEBO corpus across four subperiods (1470s–1500s; 1500s–1550s; 1550s–1600s; 1600s–1690s), the previous studies of Late Middle English evidence that *merely* is used to indicate manner in 33.87% of examples, while in later periods, this usage decreases to 8.93% by the 1600–1690s. In contrast to this the focusing exclusive function becomes dominant[22]. The intensifier function of *merely* is firstly observed in the records of 1500s, gradually increasing its representation in the texts of 1600-1690s reaching 5.08% (Table 4.6).

Table 1

Meanings of *merely* in the EEBO corpus

Subperiod	Examples	Manner adverb	Intensifier adverb	Exclusive adverb
1470s–1500s	16	33.87%	--	66.13%
1500s–1550s	124	23.91%	2.02%	74.07%
1550s–1600s	337	14.93%	3.06%	82.01%
1600s–1690s	894	8.93%	5.08%	85.99%

Typically, the exclusive *merely* precedes the element it modifies, with exceptions in only 1.51% of cases. The adverb appears exclusively in SVO word order constructions, and its position in the sentence can be characterized as flexible. The primary word order patterns include: SVO *merely* (7), SV *merely* O(X) (8), and S *merely* V(O)(X).

(7) # quintus mucius augur seuola / this was his name / whiche was wonte to telle many thynges merely (Cicero, Marcus Tullius. Laelius de amicitia. English, 1481

(8) ut hit was a commune sayenge with hym y suche altercacyons were for a logition and not merely for a phylosophre (Here is co[n]teyned the lyfe of Iohan Picus, EEBO, 1525).

Since the form *merely* stems from adjectives of different origins, which graphically coincided in Middle English, the correlation between

[21] Ghesquiere L. Intensification and focusing: the case of *pure(ly)* and *mere(ly)*. *Exploring intensification: synchronic, diachronic and cross-linguistic perspectives* / M. Napoli, M. Ravetto. Amsterdam, Philadelphia, 2017. P. 33–54.

[22] Andrushenko O. Grammaticalization pathways of focusing adverbs purely and merely (history and present). *Scientific herald of International Humanitarian University. Series Philology*. 2024. № 66. P. 9–13.

the two meanings of the adverb (manner and focusing exclusive) is not particularly informative in terms of the development of different adverbial functions. However, it is worth noting that its usage as a focusing adverb gradually increases in Early Modern English texts, unlike its function of indicating the manner of action. The intensifier sense of the adverb develops from the exclusive adverb as it acquires a scalar "tinge". Thus, the grammaticalization pattern of the lexeme can be represented as follows: **adjective → manner/focusing adverb → focusing adverb → intensifier adverb**.

The preliminary findings of earlier English language periods are crucial for analysis the adverb in three language variations since Early Modern English can be considered a starting point for all three language variations regarding their independent development and can shed the light on some convergent and divergent peculiarities in terms of its functions, as well as, collocational differentiations in British, American and Canadian English.

2. Methods

The research is primarily based on three PDE language subcorpora of International Corpora of English (British, American and Canadian). This allows conducting the comparative analysis and finding the common ground between the records of XX-XXI cen. English texts. The study of *merely* in Present-Day English is made on the basis of ICE-Britain, containing 500 files, 1,061,264 tokens; ICE-Canada consisting of 506 texts, and ICE-USA represented by 401 texts, 434,336 tokens. 33620 types. Each ICE corpus is subdivided into subsections that follow the common design, represented in Table 2[23]. Therefore, the texts selected are similar in genres and structure ensuring greater compatibility among the data.

The corpus creators chose the texts that date from 1990 or later. The extracts of the spoken and written parts are selected in accordance with age differentiation (aged 18 or above). The extracts represent the speakers who are educated through the medium of English, and were either born in the country in whose corpus they are included, or moved there at an early age[24].

The retrieved sentences with *merely* are further analyzed with the help of #LancsBox software package, which allows visualizing the data and calculate the concordance of lexical units under analysis by means of the following packages: KWIC, Words, GraphColl, etc.[25]

---

[23] Scheuben F. The international corpus of English (ICE). MunichL GRIN Verlag, 2006. 23 p.

[24] Scheuben F. The international corpus of English (ICE). MunichL GRIN Verlag, 2006. 23 p.

[25] Brezina V., Weill-Tessier P., McEnery T. #LancsBox 5.x and 6.x [software], 2020. URL: http://corpora.lancs.ac.uk/lancsbox (Reference date: 21.06.2022).

Table 2

ICE Corpora Structure

***Spoken* (300)**		
Dialogues (180)	Private (100)	Face-to-face conversations (90) Phonecalls (10)
	Public (80)	Classroom Lessons (20) Broadcast Discussions (20) Broadcast Interviews (10) Parliamentary Debates (10) Legal cross-examinations (10) Business Transactions (10)
Monologues (120)	Unscripted (70)	Spontaneous commentaries (20) Unscripted Speeches (30) Demonstrations (10) Legal Presentations (10)
	Scripted (50)	Broadcast News (20) Broadcast Talks (20) Non-broadcast Talks (10)
***Written* (200)**		
Non-Printed (50)	Student Writing (20)	Student Essays (10) Exam Scripts (10)
	Letters (30)	Social Letters (15) Business Letters (15)
Printed (150)	Academic Writing (40)	Humanities (10) Social Sciences (10) Natural Sciences (10) Technology (10)
	Popular Writing (40)	Humanities (10) Social Sciences (10) Natural Sciences (10) Technology (10)
	Reportage (20)	Press news reports (20)
	Instructional Writing (20)	Administrative Writing (10) Skills/hobbies (10)
	Persuasive Writing (10)	Press editorials (10)
	Creative Writing (20)	Novels & short stories (20)

To support some statistical data with reference to the lexeme distribution in other corpora the analysis is supplemented by search term allotment in COCA, BNC and Strathy. These corpora are used to compare some rough figures since they differ in length and time-frames, however they may be representative of the general tendencies in the language taking into account the larger dataset (from 50 million words Strathy to 1 billion – COCA).

To obtain more accurate data of the adverbial *merely* allotment the manual analysis of ICE Corpora is additionally conducted due to the stylistic similarity of the abovementioned corpora.

3. The Results

The analysis of ICE Corpora shows that the search term *merely* is not widely spread in the texts pertaining to low-frequency words. Thus, it occurs 84 times (0.821 per 10k) in ICE-GB in 72 out of 500 texts, in ICE-USA its frequency is even lower: 29 times (0.668 per 10k) in 23 out of 401 texts; in ICE-CAN the search term is registered 26 times (0.232 per 10k) in 23 out of 506 texts. The low representation figures require verification in the support corpora to determine whether this tendency is observed in other larger text collections.

In COCA (Fig. 2) the lexeme is registered 40843 times per 1 billion words with a low usage index of 0.40843 per 10k. The analysis of styles indicates that it is more representative in the academic style (74.25 per million words) and somewhat lower frequency figures characterize its usage on the web (61.71 per million words), specifically in argumentative essays and fiction (See Fig. 3).

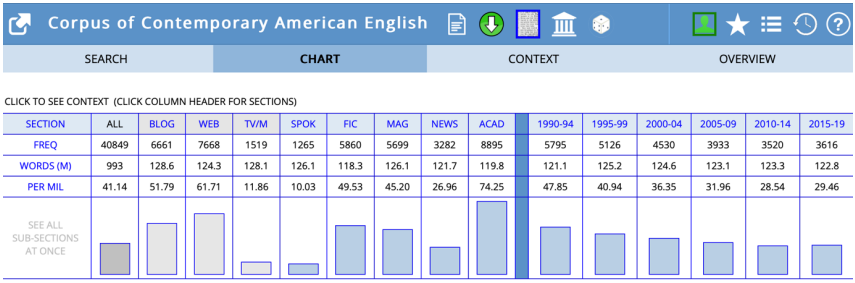


Fig. 2. The distribution of merely in COCA

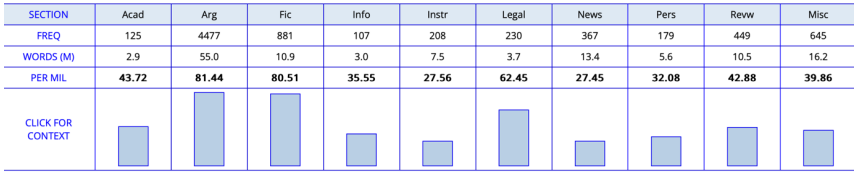


Fig. 3. The distribution of merely in web subcorpus (COCA)

In Corpus of Canadian English (Strathy) the number of hits with *merely* makes 2315 per 50 million (0.463 per 10k) with the lexeme prevailing in fiction (84.35 per million words) with somewhat lower figures for non-fiction, academic

style and miscellaneous. Interestingly, the word has the lowers frequency of usage in newspaper and spoken styles, viz. 18.53 and 20.62 occurrences per million words respectively (See Fig. 4).

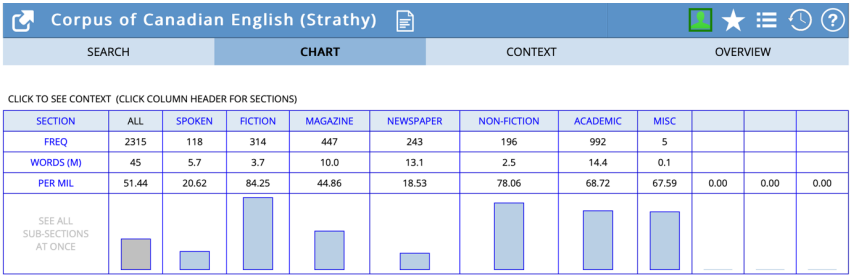


Fig. 4. The distribution of merely in Corpus of Canadian English

The results for BNC indicate that the lexeme is registered 7373 times per 100 million words (0.7373 per 10k) with its prevalence in academic style amounting to 149.04 per mil. words (See Fig. 5). Therefore, the supporting corpora also prove that *merely* is more regularly used in the British variation of the English language, which is initially observed in ICE Corpora.

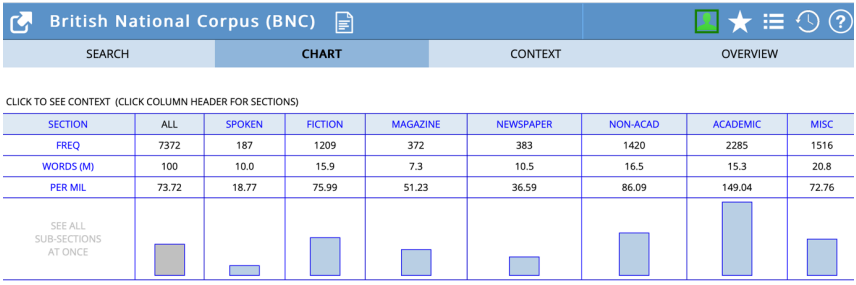


Fig. 5. The distribution of *merely* in BNC

The collocates with *merely* in the right and left periphery in all three ICE corpora are calculated based on the following collocation frequency: (01 – Freq (5.0), L5-R5, C: 5.0-NC: 5.0). Figures 6-8 show the top most frequent collocates in ICE-GB, ICE-USA and ICE-CAN.

As collocational networks show *merely* is represented in ICE-GB by the greater number of collocates amounting to 25 different variants, while in ICE-USA they reach 10 units and in ICE-CAN *merely* is found only in 9 collocates (See: Tables 3-5). The most recurrent collocates with merely in all three language

variations are *the, of, to, not, a, it*. In ICE-GB *merely* most regularly collocates with *he, was and but*, which is not registered in two other language variations. Specific collocates with *merely* for ICE-CAN are *is and are* and for ICE-USA they are *as and or* ICE-CAN and ICE-USA have also common collocates with *merely* (e.g. *that*), which are not registered among ICE-GB examples. From this can be assumed that ICE-USA and ICE-CAN are demonstrate a greater similarity in terms of common collocates with *merely*.

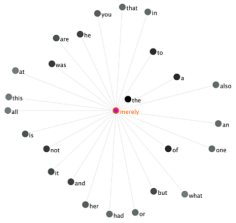


Fig. 6. Collocation network: *merely* in ICE-GB

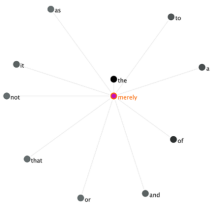


Fig. 7. Collocation network: *merely* in ICE-USA

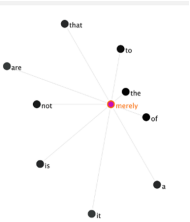


Fig. 8. Collocation network: *merely* in ICE-CAN

Table 3

Collocates of the search term *merely* in ICE-CAN

ID	Position	Collocate	Stat (Freq)	Freq coll	Freq corpus
1	R	the	10	10	54524
2	R	of	9	9	27722
3	M	to	8	8	27973
4	L	not	7	7	4655
5	R	a	6	6	25876
6	L	that	6	6	15758
7	L	is	6	6	11439
8	L	are	5	5	5113
9	L	it	5	5	12196

Table 4

Collocates of the search term *merely* in ICE-USA

ID	Position	Collocate	Stat (Freq)	Freq coll	Freq corpus
1	M	the	24	24	24762
2	R	of	12	12	13830

Continuation of table 4

ID	Position	Collocate	Stat (Freq)	Freq coll	Freq corpus
3	R	a	8	8	9284
4	R	to	7	7	11634
5	R	and	6	6	11918
6	L	it	6	6	2819
7	L	that	5	5	4872
8	L	as	5	5	3035
9	L	not	5	5	1733
10	L	or	5	5	2202

Table 5

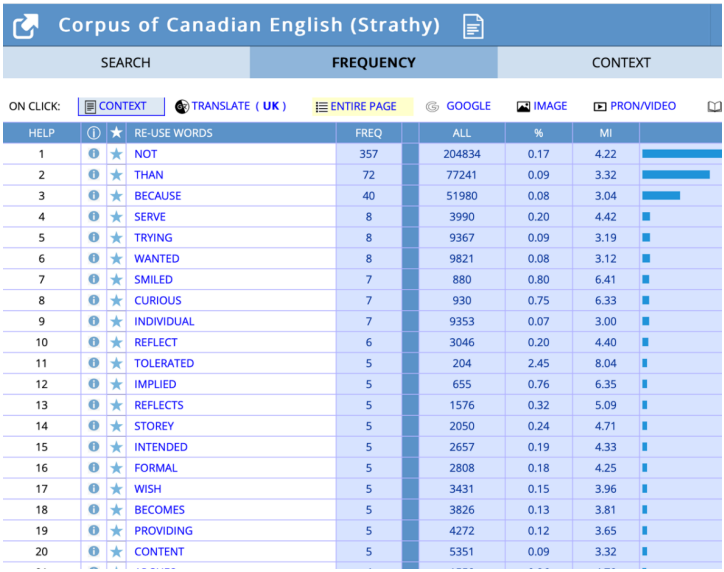
Collocates of the search term *merely* in ICE-USA

ID	Position	Collocate	Stat (Freq)	Freq coll	Freq corpus
1	R	the	44	44	117838
2	R	of	24	24	61306
3	R	a	22	22	45516
4	R	to	22	22	52378
5	L	not	18	18	7832
6	L	was	18	18	18472
7	L	and	16	16	55822
8	L	he	16	16	12506
9	R	but	14	14	8652
10	L	it	14	14	16610

The collocates analysis of ICE Corpora has required to verify the data based on supplementary corpora: COCA, BNC and Strathy. Thus, three language variations share only 5 top-20 most frequent collocates: *because not, serve, reflect, smile* (Cf. Figures 9-11). Canadian (Strathy) and American (COCA) variations have also 5 common collocates, that are not registered in British variation (BNC): *than, smile, curious, try and provide*. At the same time, texts in BNC and COCA, as well as BNC and Strathy have only 3 common top 20 collocates with *merely*: CAN-GB: *content, intend, become*. GB-USA: *nod, shrugged, serve*. These observations prove that American and Canadian variations are more similar in terms of collocates than the British language variation.

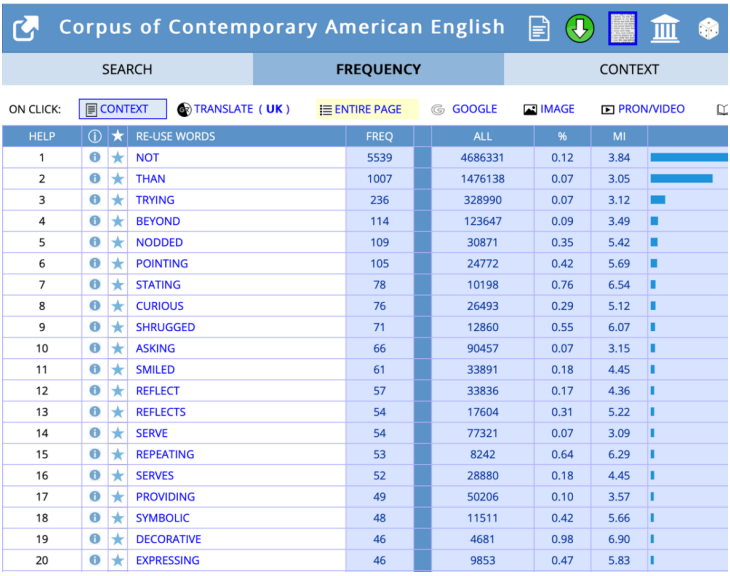
The distribution of *merely* in terms of its functioning is varied in ICE corpora. Thus, the lexeme can be used as exclusive descriptive (9), exclusive scalar (10), particularizer (11) and intensifier adverb (12).

(9) Instead, he **merely** asked sarcastically (ICE-CAN) (**descriptive**).



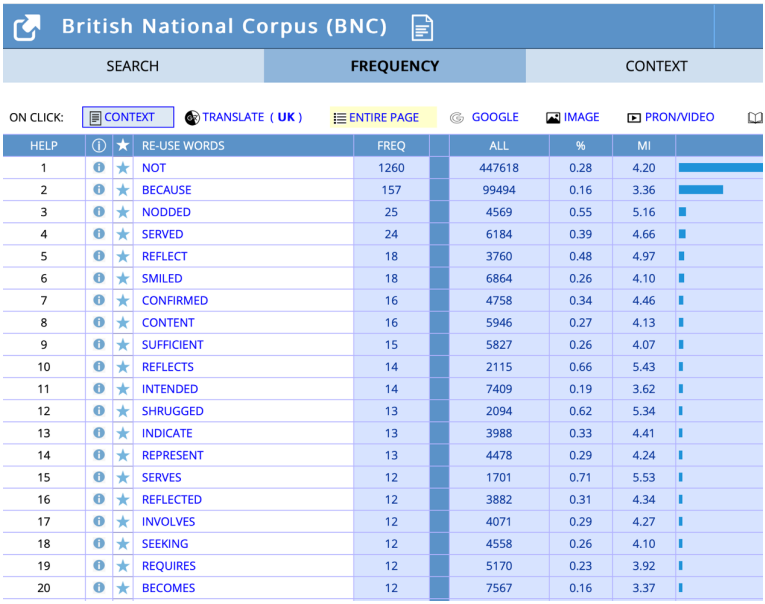
HELP	RE-USE WORDS	FREQ	ALL	%	MI
1	NOT	357	204834	0.17	4.22
2	THAN	72	77241	0.09	3.32
3	BECAUSE	40	51980	0.08	3.04
4	SERVE	8	3990	0.20	4.42
5	TRYING	8	9367	0.09	3.19
6	WANTED	8	9821	0.08	3.12
7	SMILED	7	880	0.80	6.41
8	CURIOUS	7	930	0.75	6.33
9	INDIVIDUAL	7	9353	0.07	3.00
10	REFLECT	6	3046	0.20	4.40
11	TOLERATED	5	204	2.45	8.04
12	IMPLIED	5	655	0.76	6.35
13	REFLECTS	5	1576	0.32	5.09
14	STOREY	5	2050	0.24	4.71
15	INTENDED	5	2657	0.19	4.33
16	FORMAL	5	2808	0.18	4.25
17	WISH	5	3431	0.15	3.96
18	BECOMES	5	3826	0.13	3.81
19	PROVIDING	5	4272	0.12	3.65
20	CONTENT	5	5351	0.09	3.32

Fig. 9. Collocation network for *merely* in Strathy (top 20)



HELP	RE-USE WORDS	FREQ	ALL	%	MI
1	NOT	5539	4686331	0.12	3.84
2	THAN	1007	1476138	0.07	3.05
3	TRYING	236	328990	0.07	3.12
4	BEYOND	114	123647	0.09	3.49
5	NODDED	109	30871	0.35	5.42
6	POINTING	105	24772	0.42	5.69
7	STATING	78	10198	0.76	6.54
8	CURIOUS	76	26493	0.29	5.12
9	SHRUGGED	71	12860	0.55	6.07
10	ASKING	66	90457	0.07	3.15
11	SMILED	61	33891	0.18	4.45
12	REFLECT	57	33836	0.17	4.36
13	REFLECTS	54	17604	0.31	5.22
14	SERVE	54	77321	0.07	3.09
15	REPEATING	53	8242	0.64	6.29
16	SERVES	52	28880	0.18	4.45
17	PROVIDING	49	50206	0.10	3.57
18	SYMBOLIC	48	11511	0.42	5.66
19	DECORATIVE	46	4681	0.98	6.90
20	EXPRESSING	46	9853	0.47	5.83

Fig. 10. Collocation network for *merely* in COCA (top 20)



HELP	RE-USE WORDS	FREQ	ALL	%	MI
1	NOT	1260	447618	0.28	4.20
2	BECAUSE	157	99494	0.16	3.36
3	NODDED	25	4569	0.55	5.16
4	SERVED	24	6184	0.39	4.66
5	REFLECT	18	3760	0.48	4.97
6	SMILED	18	6864	0.26	4.10
7	CONFIRMED	16	4758	0.34	4.46
8	CONTENT	16	5946	0.27	4.13
9	SUFFICIENT	15	5827	0.26	4.07
10	REFLECTS	14	2115	0.66	5.43
11	INTENDED	14	7409	0.19	3.62
12	SHRUGGED	13	2094	0.62	5.34
13	INDICATE	13	3988	0.33	4.41
14	REPRESENT	13	4478	0.29	4.24
15	SERVES	12	1701	0.71	5.53
16	REFLECTED	12	3882	0.31	4.34
17	INVOLVES	12	4071	0.29	4.27
18	SEEKING	12	4558	0.26	4.10
19	REQUIRES	12	5170	0.23	3.92
20	BECOMES	12	7567	0.16	3.37

Fig. 11. Collocation network for *merely* in BNC (top 20)

(10) The spokesman insited that it was **merely** a joke (ICE-USA) (**exclusive**).

(11) You have to openly confront these ideas and not **merely** pretend that they don't exist (ICE-GB) (**particularizer**).

(12) After surviving both Stalin and Hitler they must have found these endlessly repeated performances **merely** trivial and banal (ICE-CAN) (**intensifier**).

The data indicate that with reference to different functions of *merely* its descriptive identification is sporadically observed only in ICE-USA amounting to 3.45%, however this is not characteristic of ICE-GB and ICE-CAN samples. In all three language variations the lexeme is predominantly used for focusing exclusive scalar identification, reaching 87.5% in ICE-GB, however its number is considerably lower in ICE-USA and ICE-CAN: 68.97% and 65.39% respectively. Focusing particularizer function of *merely* is more characteristic of ICE-USA and ICE-CAN, reaching 24 and 23% respectively, while such function in ICE-GB is twice lower 11%. Interestingly, that ICE-CAN samples demonstrate the abundance of intensifier-*merely* instances, which is atypical of ICE-GB and ICE-USA. However, when compared three language variations it might be admitted that the functions of *merely* are more similar in ICE-USA and ICE-CAN in terms of their percentile distribution.

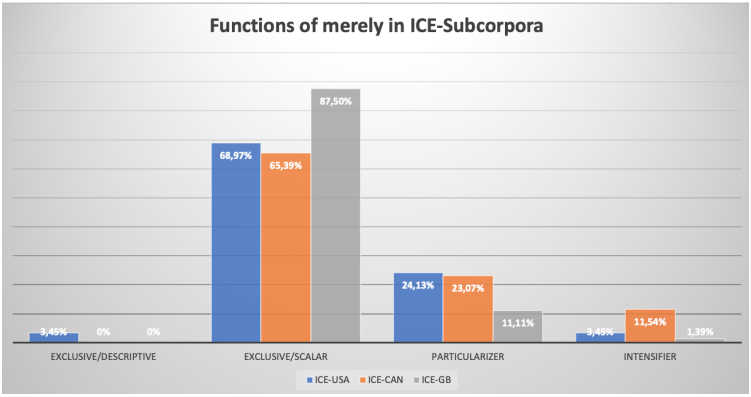


Fig. 12. Functions of *merely* in ICE-Corpora (USA, CAN, GB)

Therefore, the study has indicated that the meaning of *merely* significantly differentiates in three major English language variations when it comes to its non-dominant functions.

The word order (WO) patterns with *merely* in the text of ICE corpora reveal that the adverb precedes the XPs it refers to, and its post-positioning is not registered. The dominant WOs with the adverb are as follows: ICE-CAN: S(v)V merely→X (57.69%), S(v) merely→VX (42.31%); ICE-USA: S(v)V merely→X (55.17%), S(v) merely→VX (41.38%), merely→SVX (3.45%); ICE-GB: S(v)V merely→X (73.17%), S(v) merely→VX (25.61%), merely→SVX (1.22%). Hence, taking into account the percentage distribution texts from ICE-USA and ICE-CAN show the greater similarity in terms of major word order patterns with the adverb under investigation. The further study of this phenomenon requires the analysis of larger corpora, i.e. COCA, BNC and Strathy to prove the preliminary observations.

CONCLUSIONS

The corpus-based study of the adverb *merely* across three language variations of Present-Day English confirms several significant findings regarding both its historical development and contemporary functioning. The lexeme *merely* continues to perform a dual function in PDE: primarily as a focusing adverb, particularly as an exclusive, and more marginally as an intensifier. This reflects a continuation of historical trends already observed in Early Modern English, where the exclusive use gained prominence and the intensifier role only began to emerge.

Despite its infrequent usage across all three ICE corpora, *merely* maintains stylistic significance, especially in academic style. This is confirmed by its relatively

higher frequency in academic texts in larger corpora (COCA, BNC, Strathy). The British variation demonstrates the highest frequency of *merely* use, both in ICE-GB and in BNC, supporting the view that it remains more entrenched in British English tradition. American and Canadian English, while showing broadly similar patterns of use, reflect slightly greater convergence in terms of collocates. In British English, *merely* co-occurs with a broader range of words, indicating higher syntactic flexibility. While Canadian and American data show more limited collocational ranges, with notable overlaps between them. This reinforces the hypothesis that North American varieties are more convergent in their usage of *merely*. The data suggest that in PDE, *merely* is increasingly reflecting a shift toward intensifier use in certain contexts. However, its role as a focusing exclusive remains semantically dominant.

This study contributes to understanding the dynamics of semantic change, grammaticalization, and regional variation in English adverbs. *Merely* exemplifies how historical residues coexist with contemporary shifts in function and usage, reflecting both continuity and innovation in language. Further studies could expand the analysis to spoken corpora or investigate sociolinguistic factors affecting the adverb's distribution and interpretation.

SUMMARY

The article explores the use of the adverb merely from both historical and contemporary linguistic perspectives, highlighting its functions as a focusing adverb and an intensifier in Present-Day English (PDE). Based on the data from the International Corpus of English (ICE) for British (GB), American (USA), and Canadian (CAN) English, the study examines how merely is distributed, used, and collocated across these varieties. Historically, the adverb evolves from Middle English and Early Modern English, where it primarily functions as a manner adverb before shifting toward a focusing exclusive and eventually acquiring an intensifier role. The research traces this grammaticalization pattern and highlights the scalar and restrictive features that characterize its modern usage.

In PDE usage, corpus analysis reveals that merely is a low-frequency word in all three English variations, with its highest usage found in British English and its most common application in academic texts. Collocational analysis across ICE-GB, ICE-USA, and ICE-CAN demonstrates that while British English shows a broader range of collocates, American and Canadian English exhibit greater similarity in their use of the lexeme. Supporting corpora such as COCA, BNC, and Strathy confirm these tendencies, indicating is less often observed in spoken or newspaper texts. Overall, the study suggests that despite its low frequency, merely retains important semantic distinctions that reflect both convergent and divergent developments in Present-Day English

variations. The data suggest that in PDE, *merely* is increasingly demonstrating a shift toward intensifier use, however, its role as a focusing exclusive remains dominant.

The research contributes to understanding the dynamics of semantic change, grammaticalization, and regional variation in English adverbs. *Merely* exemplifies how historical residues coexist with contemporary shifts in function and usage, reflecting both continuity and innovation in language.

ACKNOWLEDGEMENTS

This work is supported by *die Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina* (*Das Leopoldina Ukraine Distinguished Fellowship*) provided to Olena Andrushenko

Bibliography

1. Andrushenko O. Exclusive adverbials in Middle English. *Proceedings of the international scientific conference "Topical issues of science and education"* (Warsaw, 17 June 2017). Warsaw, 2017. P. 5–13.

2. Andrushenko O. Grammaticalization pathways of focusing adverbs purely and merely (history and present). *Науковий вісник міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія.* 2024. № 66. P. 9–13.

3. Andrushenko O. Integrated methods for studying focusing adverbs in modern and historical English corpora. *Innovative pathway for the development of modern philological sciences in Ukraine and EU countries.* Riga: Baltija Publishing, 2022. P. 26–54.

4. Andrushenko O. Merely: exploring intensification and focusing (a corpus-based study). *International scientific and practical conference "Applied linguistics-3D: Language, IT, ELT"* (Zhytomyr, 26–27 May, 2025). Zhytomyr, 2025. URL: https://conf.ztu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/06/76.pdf.

5. Andrushenko O. Particularizing focus markers in old English: Just a case of adverb polysemy? *Lege artis. Language yesterday, today, tomorrow*, 2023. № 8 (2), P. 2–14.

6. Beaver D. Sense and sensitivity: How focus determines meaning / B. Clark. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2008. 251p.

7. Brezina V., Weill-Tessier P., McEnery T. #LancsBox 5.x and 6.x [software], 2020. URL: http://corpora.lancs.ac.uk/lancsbox (Reference date: 21.06.2022).

8. Coppock E., Beaver D. Principles of the exclusive muddle. *Journal of semantics.* 2014. № 31 (3). P. 371–432.

9. Crystal D. The Cambridge encyclopedia of the English language. Cambridge: CUP, 2018. 582 p.

10. De Cesare A.-M. Defining focusing modifiers in a cross-linguistic perspective. A discussion based on English, German, French and Italian. *Adverbs – Functional and diachronic aspects* / K. Pittner, D. Elsner, F. Barteld. Amsterdam, Philadelphia, 2015. P. 47–81.

11. De Cesare A.-M. On 'additivity' as a multidisciplinary research field. Focus on additivity: Adverbial modifiers in Romance, Germanic and Slavic languages / A.-M. De Cesare, C. Andorno. Amsterdam, Philadelphia, 2017. P. 1–22.

12. Dillard J. Towards a social history of American English. Berlin: Walter de Gruyter, 2015. 313 p.

13. Ghesquiere L. Intensification and focusing: the case of *pure(ly)* and *mere(ly)*. *Exploring intensification: synchronic, diachronic and cross-linguistic perspectives* / M. Napoli, M. Ravetto. Amsterdam, Philadelphia, 2017. P. 33–54.

14. König E. Syntax and semantics of additive focus markers from a cross-linguistic perspective: A tentative assessment of the state of the art. *Focus on additivity: Adverbial modifiers in Romance, Germanic and Slavic languages* / In A.-M. De Cesare & C. Andorno. Amsterdam, Philadelphia, 2017. P. 23–43.

15. Méndez-Naya B. Special issue on English intensifiers. *English language and linguistics*, 2008. № 3 12 (02). P 213–219.

16. Oxford English Dictionary (OED). Oxford, 2023. URL: https://www.oed.com (Reference date: 24.01.2025).

17. Quirk R., Greenbaum S., Leech G., Svartvik J. A comprehensive grammar of the English language. London: Longman, 1985. 1779 p.

18. Römer-Barron U., Schulze R. Exploring the lexis–grammar interface. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2009. 321 p.

19. Scheuben F. The international corpus of English (ICE). MunichL GRIN Verlag, 2006. 23 p.

20. Wiegand M. Exclusive morphosemantics: Just and covert quantification. *West Coast Conference in Formal Linguistics (WCCFL) 35.* (Sommerville April 28–30, 2017). Somerville, 2018. P. 419–429.

Information about the author:
Andrushenko Olena Yuriivna,
Doctor of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of Germanic Philology
Kyiv National Linguistic University
73, Velyka Vasylkivska str., Kyiv, 03150, Ukraine
Visiting Scholar at the Chair of English Linguistics
University of Augsburg
2, Universitätsstraße, Augsburg, 86159, Germany

CHAPTER 2

ЕКОЛОГІЯ МОВИ ТА ОСВІТНІ ПРАКТИКИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОГО МОВЦЯ

Білоконенко Л. А.
DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-619-5-2

ВСТУП

У сучасній лінгвістиці та педагогіці все частіше порушують питання про потребу формування не просто мовно грамотної, а мовно відповідальної особистості, яка усвідомлює силу слова, здатна до толерантного діалогу й етичної комунікації. Ця обставина є особливо важливою в умовах сучасних суспільних трансформацій, зростання напруженості в публічному просторі, поширення мови ворожнечі, інформаційного тиску, цифрових ризиків. У цьому контексті школа відіграє ключову роль як соціальний інститут, що стверджує первинні мовні моделі, способи мовного реагування, норми поведінки в контактах з іншими людьми. І саме тому ідея мовної екосистеми освітнього простору постає як актуальна й потребує свого наукового витлумачення.

Мовна екосистема закладу освіти не обмежена комплексом мовних практик. Це складна будова, що охоплює всі рівні мовної взаємодії учнів, учителів, адміністрації, батьків, а також цифрове середовище (шкільні групи, чати, освітні платформи). У цьому довкіллі не лише функціонує мова, а й формується ставлення до слова, відбувається моделювання й оцінка етичних і неетичних мовних практик, віддзеркалюється культура взаємодії в суспільстві. Мова у школі не тільки об'єкт навчання (українська, іноземна, національних меншин), а щоденна соціальна поведінка, яка або підтримує екологічну комунікацію, або ж продукує мовну токсичність.

Поняття *екологія мови* запровадив Е. Хауген, і його метафорична номінація цього явища є підґрунтям для потрактування процесів взаємодії між будь-якою мовою та середовищем (суспільством), що використовує цю мову як один зі своїх кодів. Він зазначає, що мова є частиною екосистеми, у якій вона живе, змінюється під впливом різних факторів, як живе та еволюціонує будь-який організм[1].

[1] Haugen E.I. The Ecology of Language. Stanford, California: Stanford University Press, 1972. P. 325, 327.

Важливим етапом розбудови лінгвоекології в науковому полі стали праці, зосереджені на екології мовлення та мови в різних формах і сферах вияву[2], поміж якими й освітня[3], адже екологізація освітнього процесу є складником процедури навчання й виховання учнів[4]. Тож лінгвоекологія відбиває важливу частину сучасних механізмів екологізації суспільної свідомості, дає змогу зберегти культурне розмаїття в біологічній багатообразності. І саме у шкільному віці закладають основи екології мови та формують мовну екологічну особистість. Учень не просто засвоює правила орфографії чи пунктуації. Здобувач освіти опановує моделі мовлення як норми соціального співіснування: як спілкуватися ввічливо, обирати правильний стиль мовлення, підтримувати словами інших у складних ситуаціях, запитувати, критикувати, висловлювати незгоду, розв'язувати конфлікти, налагоджувати міжособистісні контакти. У цьому плані школа проявляється не лише як середовище засвоєння мовної системи, а як простір толерантності, співчуття та взаємоповаги. Тому в закладі освіти треба закладати підвалини екологічного мовлення, яке буде не просто нормативним, а етично виваженим. У центрі цієї екосистеми має стояти образ ***екологічного мовця***, який не лише знає мову, а відповідально послуговується нею, з повагою до адресата, соціального контексту, культури мовлення. Такий мовець уміє вести конструктивний діалог.

Водночас мовна екосистема школи є відбиттям суспільного стану мовної культури. Якщо в суспільстві поширені токсичні мовні моделі, то вони виявляються й у школі. Якщо в соціальних мережах панує мова приниження, агресії, знецінення, то учні несуть ці практики до класу,

---

[2] Богуславська Л., Рагріна Ж., Репетун А. Лінгвоекологія мови медичної освіти як один із факторів становлення ідентичності іноземного фахівця медичної галузі. *Grail of Science*. 2023. № 27 (травень). С. 462–464. doi: 10.36074/grail-of-science.12.05.2023.074; Ключник Р. Соціально-політичний дискурс у контексті викладання англійської мови. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*. 2021. № 2. С. 201–211. doi: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-23; Стежко Ю. Лінгвоекологія конструкцій публіцистичних текстів (аналіз наративних практик). *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика*. 2025. №36 (75), ч. 1(2). С. 318–324. doi: 10.32782/2710-4656/2025.1.2/51.

[3] Цвид-Гром О., Зелінська В. Лінгвоекологічний підхід в освітньому процесі в умовах сучасних викликів. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*. 2025. № 212. С. 254–259. doi: 10.32782/2522-4077-2025-212-38.

[4] Кучерук О., Магдич Т. Громадянська компетентність у методиці навчання української мови учнів старших класів. Житомир: ПП «Рута», 2022. 148 с.; Лукацька Я. Аналіз поняття «соціальна компетентність особистості» в українських та зарубіжних наукових працях. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*. 2021. № 1. С. 49–55. doi: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-6; Магдич Т. Формування мовної особистості учнів ліцею як громадян з розвиненою національномовною свідомістю як лінгводидактична проблема. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2020. № 1. С. 164–175. doi: 10.31494/2412-9208-2020-1-1-164-175; Пустовіт Н., Колонькова О., Пруцакова О., Тарасюк Г., Солобай Ю. Екологізація освітнього простору сучасної загальноосвітньої школи: монографія. Харків, 2016. 154 с.

у міжособистісні зв'язки. Особливу тривогу викликає факт, що сучасні діти перебувають у постійному інформаційному потоці, де частина контенту створена поза культурою мовної відповідальності. Мова блогерів, коментарі в соцмережах формують у дітей специфічний мовний вияв, що часто є емоційно надмірним, агресивним. Саме тому вкрай важливо, щоб школа вибудовувала простір відповідальної комунікації, де учні можуть усвідомлювати наслідки власних мовних дій, відчувати межу між свободою слова та мовною ворожнечею. Школа має створити умови, за яких учні сприймають мову як безпечний простір.

Отже, ***екологія мови в освіті*** – це педагогічний підхід, який спрямований на виховання у здобувачів освіти екологічного мовного мислення, заснованого на культурі мовлення, повазі до мовного різноманіття, етиці комунікації та усвідомленні соціальних наслідків власних мовленнєвих дій. У цьому разі ми говоримо про потребу в новому підході до екології мови, що поєднує мовну норму з мовною етикою, функціональність з емпатією, знання з комунікативною відповідальністю. Врешті-решт можемо акцентувати, що сучасна школа повинна бути надійною мовною екосистемою, що плекає екологічного мовця, відкриває нові шляхи для інтеграції екології мови в освітній процес.

Метою дослідження є аналіз екосистеми мови, зовнішніх і внутрішніх чинників, що впливають на формування екологічного мовця, та освітніх практик, здатних забезпечити розвиток суспільної свідомості учнів. *Завдання*: визначити складники мовної екосистеми сучасної освітньої сфери, схарактеризувати ознаки екологічного мовця, проаналізувати зовнішні впливи, що ускладнюють екологізацію мови у школі, запропонувати педагогічні підходи та практики, спрямовані на створення безпечного й етичного мовного простору в закладі освіти, обґрунтувати доцільність інтеграції екології мови в різні освітні галузі.

Методологічну основу праці становлять системний, антропоцентричний, комунікативно-прагматичний, ціннісно орієнтований, еколінгвістичний підходи, а також метод прогнозування.

1. Мовна екосистема закладу освіти та її компоненти

Сучасна школа вже давно не є лише середовищем передачі знань. Вона трансформується у складну соціокультурну систему, яка впливає на всі рівні розвитку дитини – інтелектуальний, емоційний, моральний, комунікативний. Питання відповідального екологічного мовлення набуває ключового значення в умовах утілення концептуальних засад НУШ, поміж ключових компетентностей яких унаочнене спілкування державною (рідною) мовою, що передбачає «здатність реагувати мовними засобами

на повний спектр соціальних і культурних явищ <…> усвідомлення ролі ефективного спілкування»[5].

У такому просторі мова викреслюється як інструмент вироблення нового соціального досвіду та виховання цінностей[6], саме тому в науковому полі дедалі частіше акцентують поняття *екосистема освіти*[7] й *екосистема мови*[8].

Мовну екосистему закладу освіти бачимо як комплекс мовних практик, мовної політики, комунікативної культури, етичних норм, стилів мовлення; як мовне середовище, що забезпечує екологічну рівновагу в освітньому просторі. Українську школу сприймаємо як сферу, де мова й функціонує, і наповнюється важливим соціальним змістом. У цій екосистемі увиразнений рівень поваги між учасниками освітнього процесу, відсутня мовна агресія, високий ступінь підтримки кожної особи, є готовність до діалогу й емпатії.

Усередині мовної екосистеми школи вирізняємо ***ключові компоненти***, що впливають на учнів та їхню здатність бути екологічними мовцями:

1) мова викладання й позаурочного спілкування. Мова, якою вивчають шкільні предмети, є не лише інструментом навчання. Вона моделює стиль мислення, спосіб подання інформації, глибину рефлексії. Однак не менш важливою є мова під час позаурочних форм взаємодії дітей з іншими учасниками освітнього процесу у приміщеннях та на території суб'єкта освітньої діяльності. Це зазначене у проєкті Закону «Про внесення змін до Закону України "Про освіту"», де підкреслена важливість створення україномовного освітнього середовища в закладах освіти й акцентована цілісність екосистеми закладу освіти[9]. Держава наголошує: мова не лише вивчається, а й реально функціонує;

2) мовна політика у школі. Це сукупність формальних і неформальних правил, що визначають ставлення до мови в закладі освіти: яку мову підтримує адміністрація школи, чи є у школі культура мовної підтримки

---

[5] Концепція «Нова українська школа». *Портал НУШ.* 2016, 27 жовтня. С. 11. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/ sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf.

[6] Зикун Н. Зміни в екосистемі української мови: покоління війни (2014–2024). *Українська мова та культура в сучасному гуманітарному часопросторі: аспекти міжмовної комунікації та формування комунікативної компетентності сучасного фахівця* : зб. матер. Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., 21 лютого 2024 р. Ломжа-Ірпінь, 2024. С. 46–51; Корольов І. Природні й соціальні домінанти еколінгвістичного модусу. *Нова філологія.* 2023. № 91. С. 48–55. doi: 10.26661/2414-1135-2023-91-6.

[7] Леонтьєва І. Концептуальні засади екосистеми сучасної педагогічної освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2023. № 39(1). С. 19–24. doi 10.28925/2311–2409.2023.393.

[8] Клочко С. Синергетичне підґрунтя методології еколінгвістики як нової парадигми дослідження мови. *Нова філологія*. 2018. № 73. С. 71–75. doi: 10.26661/2414-1135/2018-73-11.

[9] Проект Закону «Про внесення змін до Закону України "Про освіту" щодо забезпечення створення україномовного освітнього середовища в закладах освіти». URL https://itd.rada.gov.ua/billInfo/Bills/Card/44959.

учнів, чи є правила ненасильницького мовлення, як реагують на мову ворожнечі, знецінення. Мовна політика закріплена законодавчо: мова у сфері освіти – українська, так говорить стаття 21 Закону «Про забезпечення функціонування української мови як державної»[10]. Проте мовна політика може бути і прихованою, вона проявляється у щоденних практиках спілкування. Наявність або відсутність прихованої мовної політики впливає на загальну мовну безпеку учасників освітнього процесу;

3) стиль мовлення педагогів. Учитель має бути взірцем екологічного мовця. Від того, як він ставить запитання, виказує зауваження, оцінює відповіді, коментує, залежить не лише мовна грамотність учнів, а і їхня самооцінка, довіра до себе й оточення. Якщо педагог демонструє мовну емпатію, толерантність, уміє визнавати свою помилку, спілкується з повагою, той й учень схильний до наслідування такої мовної моделі. І навпаки, мовна агресія, іронія, приниження, демонстративні вказівки формують токсичне мовне середовище;

4) мовні практики учнів. Це мовна поведінка в різних комунікативних ситуаціях: як учні висловлюють свої думки на уроці, обговорюють спільні завдання в групах, реагують на незгоду, помилки, авторитет, як переписуються в чатах, коментують дописи, спілкуються між собою. Мовні практики дітей – це дзеркало як суспільних впливів, так і внутрішнього шкільного середовища;

5) мовне середовище поза школою. Сьогодні учні не обмежені фізичним простором закладу освіти. Велика частина комунікації відбувається в цифровому середовищі (Viber, Telegram, WhatsApp, Twitter, Instagram, TikTok) Усе це теж є частиною мовної екосистеми суспільства, адже ці способи контактів продукують різні моделі спілкування, між ними й небезпечні (мовна агресія, приниження, токсичні жарти тощо), де порушують закони комунікативної культури, етичні норми, правила мови загалом, про що говорять дослідники[11]. Водночас саме ця сфера може стати простором мовного розвитку, наприклад, якщо педагоги залучають учнів до обговорень таких виявів, ведення мовних блогів, прилюдних виступів, заохочують відповідальне публічне мовлення.

Тож мовна екосистема закладу освіти – це багатовимірна будова, у якій мова виконує не лише функцію комунікації, а й функцію соціалізації, ідентифікації, емоційної взаємодії. Її екологічний стан залежить від

---

[10] Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної». 2019. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#top.

[11] Лисиченко Л., Богданова І., Промська А. Екологія мови – запорука сталого розвитку українського суспільства. *Техногенно-екологічна безпека*: наук.-техн. журн. Харків: НУЦЗ України, 2020. Вип. 8 (2). С. 55–59. doi: 10.5281/zenodo.4300771.

гармонійної взаємодії всіх компонентів. Будь-який мовний дисбаланс – агресія, дискримінація, мовна байдужість – може порушити цю екосистему, створити простір мовної небезпеки. Саме тому вкрай важливо, щоби педагогічна спільнота усвідомлювала, що формування екологічного мовця є не лише справою вчителя мови, а завданням усього шкільного колективу.

2. Ознаки екологічного мовця

Науковці порушують питання щодо критеріїв, за якими можна було б ідентифікувати комунікацію як екологічну чи неекологічну, корелювати її задля досягнення комунікативних цілей у спілкуванні в різних сферах чи дискурсах[12]. Дослідники суголосні в тому, що *екологічний мовець*, перш за все, це етично відповідальна, толерантна, свідома особа, яка має навички ненасильницького спілкування, мовну обачність, повагу до інших мов і форм мовлення, уміє розпізнавати мовну агресію й уникати її. У контексті мовної екології, яка все активніше входить у педагогічний дискурс, постає потреба потрактування цього поняття як такого, що поєднує соціальні, лінгвістичні, етичні й комунікативні аспекти мовленнєвої поведінки людини. Якщо традиційна система навчання мови зосереджена на правильності мовлення, володінні законами орфографії, пунктуації, стилістики тощо, то екологія мови пропонує ширший підхід, що містить також моральний, емоційний і культурний виміри мовної діяльності.

Екологічний (відповідальний) мовець – це суб'єкт мовленнєвої діяльності, який має високий рівень мовної рефлексії, дотримується етичних і комунікативних норм, усвідомлює соціальний вплив мови, прагне до злагодженої комунікації, демонструє міжмовну повагу, здійснює мовний вибір за принципом громадянського обов'язку. Важливі ***риси екологічного мовця*** бачимо такими:

1) уміння вести ненасильницький діалог, тобто мовець контактує з іншими особами без приниження, знецінення адресата. Це не означає, що він уникає суперечок чи конфліктів, але вміє висловлювати думки чітко й неагресивно, відстоює свою позицію без тиску на іншу сторону. Екологічний мовець здатний уважно слухати співрозмовника, критикує конструктивно, а не зневажливо, не нав'язує свої думки, не маніпулює інформацією, не звинувачує.

---

[12] Киселюк Н., Яновець А. Аналіз комунікації крізь призму емотивної еколінгвістики (на матеріалі сучасного англомовного дискурсу). *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвуз. зб. наук. праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного ун-ту імені Івана Франка.* 2023. Вип. 60. *Т. 5.* С. 23–28. doi: 10.24919/2308-4863/60-5-5; Киселюк Н. Екологічні та емоційні аспекти етичних норм комунікації в англомовному дискурсі. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія: Філологія.* 2019. Вип. 5. С. 32–34. doi: 10.25264/2519-2558-2019-5(73)-32-34.

Ці навички важливі у шкільному середовищі, де мовлення дітей часто є інструментом конкуренції, самоствердження, приниження інших[13]. Підлітковий період є етапом активного становлення ідентичності, соціальної ролі та авторитету. У дітей з'являється бажання вирізнитися, показати себе кращими в очах інших, і мова є швидким способом це зробити. Наприклад, відкрите приниження: *Ти тупий, чи що?*; *Та хто тебе питає взагалі?*; образливі жарти та іронія: *Та ти в нашому класі самий розумний*; *Ну звісно, ти ж наша відмінниця*; соціальне цькування: *Не сідай з нею, вона якась дивна*; *Та він бідний, що з нього взяти*; агресивне оцінювання: *У тебе найтупіша відповідь*; *Я б на твоєму місці взагалі не відкривав рота*; тиск через публічне порівняння: *От я вже давно все зробила!*; *От Сергій нормальний, а з тобою лише проблеми*; примус, шантаж у комунікації: *Ти маєш погодитися. Бо я сказав!*; *Не хочеш – значить, ти проти нас* – усе це є інструментами демонстрації вищості. Школярі часто не усвідомлюють силу своїх слів. Вони не вміють висловлювати незгоду без конфлікту, жартувати без образ, підтримувати без зверхності. Відтворюють не найкращі мовні моделі із сімейних стосунків, цифрового контенту, соціальних мереж. Школа також виробляє непряму систему змагань: оцінки, порівняння, статус успішного учня, боротьба за увагу вчителя або авторитет серед однолітків, що породжує мовне знецінення інших, агресію, самопіар.

Учителям доводиться працювати з цими проявами. Вони встановлюють мовні правила у класі (не глузувати, не принижувати, не зловживати сарказмом, не агресувати), на уроках обговорюють закони мовної етики, показують власним прикладом, як аргументувати без тиску, чути співрозмовника, зупиняти зневажливе мовлення з боку інших. Школяр має розуміти, що іронія чи гумор, що ґрунтуються на слабкостях адресата, не є нормою. Педагог створює простір здорового екологічного мовлення, заохочує висловлення думок без страху бути висміяним, підтримує учнів, які невпевнені в собі, обговорює мовні конфлікти. У цьому плані ненасильницький стиль комунікації є однією з головних ознак високої мовної екологічності;

2) мовна обачність. Екологічний мовець усвідомлює, коли, де, як і кому можна щось сказати, а за яких умов краще мовчати або сформулювати думку інакше. Це вміння відчувати доречність, контекст, реакції співрозмовника. Мовна обачність виявляється у вмінні добирати лексику залежно від ситуації (офіційне чи неофіційне мовлення), дотриманні норм

[13] Поліщук Г. В. Булінг як сучасна соціально-педагогічна проблема: причини виникнення і шляхи подолання. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2020. Вип. 8 (164). С. 91– 95.

етикету (привітання, звертання, вибачення, подяка тощо), запобіганні непорозумінням або конфлікту через необережне слово, у відмові від мовних кліше, які можуть образити.

Мовна обачність школяра визначає, наскільки усвідомлено, етично та відповідально учень використовує слово в різних ситуаціях. У площині мовної екології це поняття стосується не лише мовних норм чи стилю викладу, а впливу мовлення на іншу людину, на мовне середовище в класі, на загальну атмосферу спілкування. Це вміння подумати перед тим, як щось сказати, зважити емоційну силу слів, передбачити реакцію співрозмовника, обирати доречну лексику і тон, залежно від ситуації, утримуватися від слів, які можуть образити (*Це складно, пропоную подумати разом*; *Можу пояснити інакше, бо бачу, що тобі складно*; *Маю ідею щодо ... а що ти думаєш?*). З позиції лінгвоекології мовна осторога запобігає агресії, розсудливий мовець не скаже зайвого зі зла, не повторюватиме токсичні фрази. Екологічне мовлення не руйнує «Я» іншого, не зачіпає чужу гідність. Коли є делікатний контакт, то у класі менше напруги й більше довіри.

Обачне мовлення трактуємо як соціально відповідальну дію. Це екологічна гальмівна система, що дає змогу говорити не тільки правильно, а й гуманно. Вона формує навички комунікативної емпатії, яка потрібна не лише у класі, а й у майбутньому дорослому житті, у суспільстві, де слово має бути надійним містком між людьми, а не прірвою;

3) повага до інших мов і форм мовлення. Екологія мови передбачає толерантне ставлення до різноманіття мовного простору. У полікультурному суспільстві екологічний мовець розуміє, що мови меншості мають право на існування і підтримку, суржик або діалект є явищем, що відображає мовну динаміку й культурний досвід, а акцент, мовну помилку чи неідеальну вимову не можна сприймати як привід для висміювання або дискримінації.

Екологія мови захищає мовне розмаїття. Так само як біоекологія захищає різні види живих істот, екологія мови підтримує існування різних мов і мовних варіантів. Повага до мовної іншості знижує рівень конфліктності. У класі, де визнають і приймають мовне різноманіття, менше приниження й більше порозуміння. Повага до іншого мовлення – це й уміння слухати, розуміти, не засуджувати за акцент чи спосіб подання інформації. Це й основа недискримінаційної освіти, адже у школі діти можуть бути носіями різних форм мовлення (мігранти, внутрішньо переміщені особи, білінгви). Якщо немає поваги до їхнього мовлення (*Говори нормально!*; *А це взагалі українська?*), вони взагалі перестають контактувати, втрачають мотивацію, мовну впевненість, а з часом і бажання навчатися. Повага до інших мов і форм мовлення адресата не нав'язує якусь «правильну» мову, а виробляє відкритість і готовність до діалогу;

4) чутливість до мовної токсичності. Це вміння розпізнати маніпуляцію, глузування, мову ворожнечі, аби не підхоплювати агресивні мовні патерни, зберігати гідність і рівновагу в комунікації навіть під тиском, не поширювати деструктивні емоції. Учень, який вміє сказати: *Це звучить образливо*. *Можеш сказати це по-іншому?*; *Я не хочу брати участь у такому обговоренні* демонструє мовну стійкість, що є важливою ознакою екологічних мовних дій;

5) здатність співпереживати, ураховувати емоційний стан адресата. Ця риса екологічного мовця – спромога адаптувати своє мовлення так, щоби не посилити негативний стан співрозмовника, а підтримати, допомогти. У контексті мовної екології відповідальне мовлення вимагає від школяра думати: *А як ця фраза буде сприйнята?*, утриматися від жарту, який може образити, сказати щось позитивне замість критичного. Школа є простором емоційної вразливості, де діти перебувають у стані постійного оцінювання, порівняння, тиску й адаптації до колективу. Через це вони емоційно вразливі, часто приховують свій стан, можуть здаватися агресивними чи мовчазними. Емпатійне мовлення учасників освітнього процесу має бути основою споійного середовища. Якщо учень уміє розпізнавати емоції і використовує мову для підтримки, а не для тиску чи самоствердження, він сам стає джерелом психологічного комфорту. Це знижує конфліктність у класі, покращує групову динаміку, формує відчуття прийняття навіть у найслабшого учня (*Хочеш, допоможемо з підготовкою до уроку?*; *Якщо щось не так – скажи*; *Можеш зараз не відповідати, якщо ти не готовий, ми почекаємо*). Така мовна поведінка й учнів, і вчителя демонструє емоційну уважність до інших. Здатність співпереживати, зважати на емоційний стан співрозмовника демонструє свідомого мовця, який використовує мову не для домінування, а для створення простору поваги, підтримки та людяності;

6) уміння аналізувати власне мовлення. Рефлексивність, тобто здатність усвідомлювати, як саме людина говорить, яку реакцію викликає її мовлення в інших і чи не порушує мовну, психологічну чи етичну безпеку адресата. Чому це важливо саме у школі? Бо учні не завжди помічають, що говорять з агресією, адже багато мовних форм агресії замасковані під жарт, іронію, оцінку, тому дитина може не відразу усвідомити, що образила іншого. Рефлексія мовлення передбачає, що мовець відчуває межу між дотепністю й приниженням, може вчасно зупинитися й перепросити, змінити спосіб подання думки. Уміння помітити власну помилку сприяє не лише академічній грамотності, а й усвідомленому контролю за мовою як інструментом впливу. У такого школяра рефлексивне (екологічне) мовлення припускає фрази на зразок: *Я маю іншу думку, і поясню тобі*

чому; *Це справді складно, я теж довго не розумів*; *Можу подумати над цим ще*. Така реакція демонструє внутрішню мовну роботу, що потребує розвитку критичного мислення. Мовна рефлексія у площині екології мови зменшує токсичність у класі, не провокує конфлікти, а навчає помічати силу слова не тоді, коли воно вразило когось, а коли підтримало, надихнуло. Це підсилює мовну емпатію та етику. Учень вчиться бути чесним із собою: *Чи я сказав це із добром?*, *Чи ця фраза могла принизити?*, *Чи я поводжуся з повагою?*

Екологічне мовлення починається з внутрішньої мовної роботи над собою. Учень, який аналізує свою мову, вміє виявити помилку, агресію чи недоречність, стає відповідальним, дорослим за якістю мовлення. Це ключова компетентність не лише у школі, а й у житті;

7) усвідомлення мови як інструменту національної ідентичності. В екології мовлення надзвичайно важливо, щоб мовець усвідомлював не лише комунікативну функцію мови, а і її ціннісну, символічну й націєтворчу роль. Для українського суспільства, яке перебуває у стані боротьби за власну державність і культурну суб'єктність, мова є інструментом виживання, самоідентифікації, опору. Саме тому в екологічному підході до мовлення школярів особливої ваги набуває процес формування глибокого розуміння мови як основи національної єдності й міжособистісного порозуміння.

Екологічний мовець визнає, що українська мова – це не лише засіб подання інформації. Це культурний код, носій історичної пам'яті, духовного досвіду та спільної ментальності народу. Для школяра розуміння цього стає першим кроком до відповідального, свідомого ставлення до слова. У контексті мовної екології це означає, що мовець не обезвартнює власну мову через вплив моди, попкультури чи побутовий тиск, а пишається її унікальністю, мелодикою, силою й розуміє, що українська мова не нав'язана ззовні, а своя, внутрішня, глибока. Школяр, який сприймає мову як частину себе і своєї країни, не дозволятиме собі мовної агресії, нехтування нормами, засмічення мови.

Шкільний колектив є моделлю суспільства, де мова виконує ще одну життєво важливу функцію: створює простір для порозуміння між різними людьми. Це обіймає здатність слухати і бути почутим, вміння запитувати, не звинувачувати, відкритість до тих, хто говорить інакше (із помилками, з акцентом). Саме така мова, діалогу, поваги й готовності до взаємодії, є мовно-екологічною. У ній немає місця знеціненню, мовній дискримінації чи мовній агресії. Усвідомлення цього факту дає змогу школярам поглиблювати мовну ідентичність, коли учні не просто говорять українською, а відчувають її як складник свого «Я», частину

приналежності до української культури, історії, народу. Школяр починає ставитись до слова як до соціального інструменту, що може об'єднати або зруйнувати – усе залежить від того, як його використовують.

Екологічний мовець, який поважає свою мову, починає з більшою повагою ставитися й до мов інших народів, бо розуміє їхню цінність для інших людей;

8) опанування гармонією вербального й невербального спілкування. Екологічне мовлення враховує й невербальні засоби, адже справжнє спілкування – це цілісний процес, у якому тон, міміка, жести, погляд, постава передають не менше інформації, ніж самі слова. Невербальні засоби можуть зруйнувати смисл сказаного, навіть якщо мовець говорить правильні слова, але зі зневажливою інтонацією, відвертається, іронічно усміхається, що знецінює вербальне повідомлення й перетворює його на нещире або навіть агресивне. Невербальні засоби можуть бути інструментом мовної агресії, бо без жодного слова людина здатна проігнорувати, презирливо всміхнутись, зіпсувавши настрій, відверто демонструвати неприйняття через позу, відстань тощо. Відповідальний мовець усвідомлює, що позамовні вияви повинні бути індикатором щирості.

Найперше екологічними (безпечними, поважними та гуманними) мають бути невербальні знаки вчителя, і про це говорять дослідники[14]. Позамовні знаки діти зчитують ще до того, як учитель щось скаже, бо учень сприймає його погляд, тон, міміку, позу. Зневажливий вираз обличчя, зітхання, підняті брови, схрещені руки, значна дистанція з дитиною знецінюють навіть схвальні слова: педагог говорить нібито приязно, але невербаліка демонструє зовсім інші почуття.

Вчительська неекологічна невербаліка формує небезпеку в класі. Якщо вчитель гримає дверима, підвищує тон, ігнорує учнівський погляд, це створює атмосферу страху, тривоги, недовіри. Екологічні знаки, навпаки, дають відчуття прийняття, дозволу на висловлення, підтримки, упевненості. Невербальні вияви педагога можуть стимулювати або затримати розвиток дитини. Учень відчуває, коли вчитель спілкується з ним з бажанням чи через примус, дивиться з інтересом чи з осудом, реагує рухами тіла відкрито або напружено. Учні наслідують учителя, його комунікативну поведінку навіть несвідомо. Якщо педагог показує, як позамовні знаки посилюють емоційну насиченість слова, його виразність і силу, як ці елементи можуть употужнити психологічно агресивне,

[14] Вітюк В. Невербальна комунікація у майбутній професійній діяльності вчителя нової української школи. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2024. № 5. С. 34–38. doi: 10.32782/apv/2024.5.5.

негативне ставлення до людини, то школярі переносять це в контакти між собою.

Учні активно послуговуються невербальними знаками. Погляди, жести, міміка, мовчання є носіями змісту у шкільному середовищі. Діти виявляють соціальну обережність і самозахист, бо висловлення думки вголос може бути ризиком, бо можуть висміяти, неправильно зрозуміти. А от погляд, жест, міміка безпечніші, вони дають змогу передати зміст без зайвого «шуму». У підлітковому віці є сильна потреба у груповій ідентичності. Невербальні коди формують комунікацію зрозумілу лише учасникам певної групи. Позамовні знаки легше виражають емоції, які важко назвати чи які не хочуть озвучити. За сказане дорослі можуть зробити зауваження або й покарати, а про не висловлене ніхто не знає. До того ж учні звикли до емодзі, GIF-зображень, реакцій без слів. Це змінює їхню офлайн-комунікацію, наближає до візуального, жестового формату.

Говорити про екологічного мовця без уваги до гармонії вербального й невербального спілкування ми не можемо. Екологічна невербаліка педагога – це турбота, делікатність, етичність і гарантія мовної безпеки кожної дитини. Екологічна невербаліка учня – це основа безпечного співіснування в екосистемі закладу освіти. Як зазначає Н. Голуб, на всіх рівнях спілкування у школі має бути відверта демонстрація намірів, доброзичливе ставлення один до одного[15].

Отже, екологічний мовець – це відповідальний мовець, людина, яка мислить етично, говорить обережно, чує іншого й не зловживає словом. Це особистість, яка осягає мову як відповідальність, а не лише як інструмент самовираження. Виховання такого мовця не може бути разовою дією, це тривалий процес, що потребує злагодженої роботи всієї шкільної спільноти: учителів, адміністрації та самих учнів. Екологічні мовці здатні вибудовувати освітнє середовище без агресії й токсичності, де слово сприймають як простір для діалогу, співпраці та емпатії.

3. Зовнішні виклики мовній екосистемі в сучасній школі

Екологія мови в закладі освіти постає під впливом не лише внутрішніх, а й зовнішніх факторів. Якщо суспільство толерує мову ворожнечі, то ця модель укорінюється у шкільному середовищі. Особливо це помітно в кризові періоди, коли зростає агресія в публічному дискурсі й емоційне напруження переносять у шкільне життя. Нове суспільно-політичне поле

[15] Голуб Н. Б. Учитель і учні як творці й учасники педагогічного спілкування. *Педагогічні науки*. 2007. № 46. С. 64–69.

окреслює інші мовні звички, стилі, норми, теми, способи вираження для учнів і вчителів через певні виклики:

1) мова соціальних мереж і масової культури. Мовна поведінка учнів, на жаль, усе менше формується у школі і все більше в зовнішньому цифровому середовищі. Саме там вони чують, читають і беруть до уваги нові слова, мовні конструкції, переймають стилі спілкування, часто грубі, іронічні або зверхні, копіюють інтонації, жести, навіть міміку інтернет-інфлюенсерів. Проблема полягає в тому, що далеко не весь контент є мовно-етичним або конструктивним, часто просувають мовні шаблони зверхності, маніпуляції, іронічного знецінення, зникає орієнтація на літературну норму як на авторитет. Школа опиняється перед викликом: як викристалізувати екологічну мовну культуру в умовах мовної перенасиченості й відсутності зовнішніх екологічних фільтрів.

Соціальні мережі є простором для неформального мовлення. Платформи Facebook, Twitter, Instagram, WhatsApp, TikTok, Telegram, YouTube – це медіасередовище, де учень перебуває із задоволенням. Там панує швидке мовлення, узвичаєні емоційні, імпульсивні, нерідко необдумані, реакції (*Це був тотальний крінж*; *Вона просто зловила хайп*; *мемний урок*, *зашкварна поведінка*, *флексити знаннями*; *Зараз буде тупо рознос*; *Я не потягнув цей вайб*; *Мене тригерить це слово*). Діти звикають до того, що можна говорити, порушуючи мовні норми, і не думати про наслідки, головне – оригінально виявити свою позицію. Цей стиль переходить і в шкільне життя, у спілкування на перервах, у чати класу, іноді навіть у контакти на уроках.

Масова культура орієнтована на широку аудиторію, швидку комунікацію, емоційність і доступність, а не на суворі мовні закони чи академічні стандарти. Пояснення цьому факту бачимо у площині певних баз вияву. Принцип близькості до споживача вимагає бути товариським для кожного. Для цього потрібна зрозуміла мова, складні терміни і книжні конструкції небажані, ефект досягається не правильністю, а дотепністю й емоцією (говорити «як у житті»). Принцип неформальності має на увазі, що глядачі чи слухачі довіряють тим, хто звучить щиро, просто, тому блогери використовують загальновживану і розмовну лексику, жаргонізми, вульгаризми, стилістично марковані слова. Масова культура відбиває живе мовне середовище, апелює до емоцій, а не до логіки, тож точність поступається експресивності. Завдяки постійній присутності в інформаційному полі мова масової культури дістається повсякденних контактів дітей і дорослих, і це, безперечно, відбивається на екосистемі школи;

2) політичний і суспільний дискурс. Політичні промови, телевізійні токшоу, публічні виступи формують домінантні риторичні стратегії,

які учні несвідомо засвоюють. Сучасний публічний простір часто характеризується агресивною стилістикою, емоційною поляризацією, закликами, гаслами, метафорами боротьби, зневажливим ставленням до інакших. У суспільному дискурсі ці мовні моделі мають підтримку в соціальних мережах, на інформаційних платформах, звідки поширюються в заклади освіти.

Наслідки такого впливу можуть бути як позитивними, так і проблемними. З одного боку, школярі засвоюють нову лексику, розширюють світогляд, виявляють мовну активність і соціальну позицію. З іншого, разом із термінами та фактами вони переймають агресивні шаблони висловлення, нетерпимість до чужої думки, звичку до мови конфлікту замість діалогу.

Публічна агресія, грубість політиків у телеефірах, соцмережах можуть бути поганим прикладом для наслідування: сарказм, маніпуляція, глузування стають для школярів ознакою сили, упевненості. Ці моделі входять у шкільну комунікацію і стають частиною мови конфліктів між учнями, формою знецінення авторитету вчителя, стилем групового тиску. Унаслідок діти втрачають орієнтацію на мовну повагу, обережність, конструктивне подання думки, тобто на основи мовної екології. Наприклад, у виступах політиків чи військових чуємо фрази: *Це зрада!; Ти або з нами, або проти нас*; *Це повний провал!*; *Ці люди нічого не варті*; *Знищити ворога! Тримати оборону!*; *Вони – наші вороги*; *Це сміття суспільства*, які в мовленні школярів трансформуються у фрази: *Ти не з нами – зрадник!*; *У тебе відповідь як завжди – повний провал!*; *Наш клас бойовий, а вони – слабаки*; *Цей учень – тягар для всіх.* Або в соціальних мережах, коментарях, фейкових новинах почуті висловлення: *Треба всіх таких гнати!*; *Усі вчителі працюють заради зарплат і канікул* діти відтворюють у варіанті: *Та вигнати його з класу, він всіх дратує!*; *А ви що – не заради грошей сюди прийшли?* (до вчителя – Л.Б.). Як бачимо, публічна промова наповнена експресивними формулами, які легко запам'ятати. Школярі, не відчуваючи контексту, переносять подібні вислови у спілкування, повторюють як ефектні кліше, адже вони звучать яскраво і здаються переконливими. Проте ці моделі не враховують емоційного стану іншої особи, логіки діалогу чи етичності вислову, і тому шкодять екології учнівського мовлення.

Суспільний дискурс, якщо він культивує жарти на межі фолу, мову ворожнечі, тролінгу, викликає зовнішній мовний тиск на школу, де учитель змушений бути не лише педагогом, а ще й коректором чужого мовлення. У такому контексті завданням вчителя є усвідомлення риторичних впливів середовища задля пояснення учням, як розрізняти конструктивне й деструктивне мовлення. Це складне завдання, тож шкільна екологія мови

повинна не просто протидіяти руйнівним моделям ззовні, а передбачати роздуми щодо публічного дискурсу. Екологічний мовець уміє думати над змістом, формою прилюдного слова, і школа є фільтром між публічним тиском і особистою відповідальністю кожного;

3) мова війни як чинник емоційної напруги. Від 2022 року в інформаційному просторі України активно функціонує мовлення воєнного часу (напр., сьогодні актуальним є питання про соціальні комунікації в період війни[16]). Учні й учителі не лише бачать, а й переживають емоційно важкі події, які знаходять вихід у мові: підвищена емоційність у спілкуванні, нетерпимість до думки іншого, часте використання мови ворожнечі як реакції на страх або біль.

Мова війни, насичена емоційно напруженими словами, метафорами боротьби, гаслами, військовою лексикою та риторикою протистояння, впливає на мовне середовище школи. Учні та вчителі щодня стикаються з новинами, повідомленнями та публічними висловленнями, що передають страх, біль, гнів, героїзацію втрат і ненависть до ворога. Такий інформаційний фон формує загальне емоційно-психологічне напруження в освітньому процесі, підсилює тривожність, спричиняє зниження рівня емпатії, збільшує схильність до конфліктного й агресивного мовлення. У класі це може проявлятися в нетерпимості до однокласників, різких реакціях, іронії чи замовчуванні емоцій.

Приклади мови війни учні можуть переймати із загального інформаційного простору (новини, соцмережі, кіно, публічна риторика) та відтворювати у шкільному середовищі, навіть поза темами війни: мілітаризована лексика в побутовому спілкуванні: *Пішов у наступ!*; *Знищив на уроці!*; *Зробив контрольну як удар дрона!*; *Отримав низький бал і попав під обстріл!*, коли воєнну термінологію використовують метафорично для опису звичних шкільних ситуацій; мова протистояння: *Ми з нашим класом тримаємо оборону!*; *Сьогодні буде битва за контрольну!*; *Не здайся – стій до кінця!* з логікою «ворог – свої», «фронт – тил», «атака – захист» навіть у навчальному процесі; псевдогероїзація учнівських дій: *Я – боєць свого класу*; *Наш клас – сильний батальйон*; *Урок виживання на алгебрі*, де воєнні метафори мають ефект героїчного подвигу в побутових ситуаціях, іноді із зайвим драматизмом; сленг війни (*Домашка прилетіла як ракета*) – емоційна реакція, що відтворює стиль новин; риторика ворожнечі або

[16] Білокоменко Л. Президентська комунікація та війна 2022 року. *Вчені записки Таврійського національного ун-ту імені В.І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика*. 2022. Т. 33 (72). № 3. С. 1−6. doi: 10.32838/2710-4656/2022.3/01; Красняк О., Амонс С. Соціальні комунікації: особливості їх запровадження в період війни. *Економіка та суспільство*. 2023. Вип. 48. doi: 10.32782/2524-0072/2023-48-35.

виключення: *Він зрадник, здав нас*; *Ворог у чаті, видаляй!*, коли агресивна поляризація та мовна ізоляція сприяють виникненню конфліктів.

Таку мову в дитячому середовищі застосовують не з метою знецінити війну, то є спроба використати важкі теми в більш безпечних чи жартівливих формах. Війна є частиною шкільного життя, і діти прагнуть осмислити цей контент, легко запам'ятовують метафори війни, що здаються їм сильними, сміливими. Це спосіб виразити стрес, адаптувати страх, додати контроль у світ, де його бракує. Школа не забороняє мову війни, а аналізує її, пропонує мовні альтернативи, формуючи екологічну мовну витримку. Освітній заклад повинен відігравати роль стабілізаційного простору мовної безпеки, підтримувати виважене, людяне, відповідальне мовлення, створювати умови для аналізу мови війни та переосмислення її впливу. Тут учні навчаються говорити про складні речі не через мову агресії, а через мову співпереживання та солідарності;

4) відсутність культури мовного зворотного зв'язку. Одним із малопомітних, але суттєвих викликів мовній екології у шкільному середовищі є відсутність культури фідбеку. Зворотна реакція є не просто оцінкою, а способом побудови безпечної, підтримувальної комунікації. Саме через неї учень дізнається, як його слова чи дії сприймають інші, а також навчається коригувати власне мовлення, розвивати рефлексію, емпатію й мовну відповідальність.

На жаль, у шкільній взаємодії зворотний зв'язок може зводитися до вердикту *погано* / *добре*, *правильно* / *неправильно* або бути взагалі відсутнім, заміненим мовчанням, іронією чи байдужістю. Це спричиняє небезпечні наслідки. Учень не розуміє, що саме було добре чи потребує покращення, не вчиться аналізувати помилки чи успіх. Відсутність конструктивного фідбеку породжує невпевненість чи зворотну агресію. Мовлення втрачає комунікативний сенс, перетворюється на монолог, а не на діалог. Наприклад, неконструктивний зворотний зв'язок: *Ти що, взагалі мене не слухав?*; *Це повна нісенітниця*; *Не верзи дурниць* та екологічна альтернатива: *Спробуй сформулювати ще раз, бо я не зовсім зрозумів*; *Думка цікава, але спробуй уточнити деталі*; *Твоя реакція просто емоційна*; *Дякую, це твоя думка. Можемо її обговорити*.

Та й від вчителів інколи бракує екологічного фідбеку. Для декого у спадок від радянської школи залишився стиль, коли вчитель має бути контролером, а не партнером. У такій моделі від учня очікують правильну відповідь, а не власну думку, будь-яку відмінність сприймають як помилку, а не як потенціал до аналізу. Це знижує мотивацію, пригнічує ініціативу й демонструє мовну напругу в класі. Педагоги відчувають постійний стрес, перевантаження, у стані незмінного тиску (документи,

війна, нестача ресурсів) учитель вдається до шаблонних оцінок (*добре*, *не добре*). Він не має емоційного запасу для доброзичливого мовлення, бо сам перебуває в емоційному виснаженні. Дехто просто не має практики конструктивного коментування, не всі вчителі й навчені екологічним реакціям: конструктивно вказати на помилку, підтримати слабку відповідь, критикувати дію, а не особистість. Це педагогічна компетентність, що потребує розвитку.

У контексті екології мови зворотний зв'язок є інструментом мовної гігієни, бо він дає змогу уникати звичної агресії, вчить мовної етики, тобто не просто говорити, а чути й відповідати, підтримує культуру мовного мислення. Культура зворотного зв'язку повинна стати частиною мовної політики закладу освіти через приклад учителя, його рекомендації учням, дотримання правил спілкування. Лише тоді контакти у школі не будуть односпрямованими і втіляться у просторі живої, добросовісної комунікації, що відповідає принципам мовної екології.

Як бачимо, мовна екосистема школи не є замкненою, вона вибудовується не лише завдяки внутрішнім правилам спілкування, стилю педагогів чи мовній культурі учнів, а й перебуває в постійній взаємодії з ширшим інформаційним, соціальним і політичним полем. Саме тому турбота про мовну екологію має виходити за межі уроків й охоплювати всю систему спілкування як відповідь на виклики сучасного публічного мовлення. Школа здатна бути простором мовної рівноваги, діалогу та поваги, якщо вона визнає себе частиною великого соціального мовного контексту і вчить дітей не лише говорити, а й усвідомлювати, як і чому ми говоримо саме так.

4. Практики створення екологічного мовного середовища

Як сформувати екологічну мовну культуру у школі в умовах мовної перенасиченості чи відсутності фільтрів? Це надзвичайно складне завдання, для розв'язання якого, як ми передбачаємо, можна звернути увагу на два аспекти:

1) дотримання стандартів мовного етикету в закладі освіти. У школі щодня відбуваються сотні мовних актів. Це спілкування на уроці та позаурочний час зі звертаннями, проханнями, репліками, коментарями, критикою тощо. Часто такі контакти видаються звичними, шаблонними, несуттєвими, однак саме в них окреслюється або руйнується екологія мови в освітньому просторі. Одним із ключових інструментів її збереження є дотримання основ мовного етикету не як формальності, а етичної норми, що гарантує рівновагу й безпеку. Мовний етикет у школі передбачає систему мовленнєвих дій, які демонструють повагу до

адресата, враховують ситуацію контакту, регулюють соціальні відносини в колективі, сприяють конструктивній взаємодії. У контексті екології мови етикет виконує функцію захисту мовного середовища від агресії, знецінення, приниження, байдужості. Він створює простір, де кожен має право на слово.

Стандарти мовного етикету окреслюють значну кількість правил. Форму звертання, що виражає повагу, використання імені або імені по батькові в офіційному / навчальному спілкуванні (*Пані Наталю, можна поставити Вам запитання?*) та уникнення фамільярності, анонімних звернень (*ти*, *а ну скажи*). Вживання ввічливих форм *будь ласка*, *перепрошую*, *дякую*, *дозвольте* не як декоративних кліше, а як основи партнерської взаємодії. Навіть коротке *Дякую за відповідь* закріплює позитивну атмосферу. Ці прості знаки сигналізують, що людину помічають, поважають, важливо, що вона сказала. Вагомим є етикетне слухання, коли учень говорить, а інші діти не перебивають, не коментують його слова. Учитель також слухає школяра до кінця й дає зворотний зв'язок не у формі оцінки, а у формі підтримки або підказки (*Ти добре почав відповідати, можеш додати приклад?*; *Дякую, що спробувала відповісти*).

Педагог повинен уміти правильно висловити критику, яка, у межах норм етикету, є не образою особи, а аналізом думки або дії (неекологічно: *Ти нічого не розумієш!*, екологічно: *Я маю іншу думку, поясню тобі чому…*). Учительські приклади формують у школярів звичку говорити саме про себе в певній ситуації (*Мені здається, що…*), а не засуджувати іншого (*Ти неправий*). Так само учасники освітнього процесу повинні уникати мовної агресії, насмішок, знецінення (неекологічно: *Та хто ти такий?*; *Мовчи, ти всім заважаєш*; екологічно: *Вислухаємо кожного й ухвалимо спільне рішення*; *Це важлива тема, навіть якщо думки різні*). Варто регулювати й емоційність контактів. Учні вчаться розпізнавати, коли їхнє мовлення стає занадто емоційним, різким, потенційно образливим. Вчитель дає приклади, як пом'якшити репліки без втрати змісту: *Скажи, будь ласка, про це по-іншому*. І вчитель, і здобувачі освіти поважають мовленнєві особливості однокласників. Учень має право на паузу перед відповіддю, помилку як частину навчання, свій стиль висловлення. Педагог не знецінює дитину через бідну лексику, хвилювання тощо. Мовний етикет акцентуємо і в цифрових контактах.

Тож стандарти мовного етикету у класі передбачають повагу, довіру, безпеку, підтримку. Дотримання цих норм щодня є складником мовної гігієни класу, яка запобігає конфліктам, знижує напругу, плекає навички цивілізованої комунікації, а в сукупності це підкріплює екологічне середовище школи;

2) інтеграція мовної екології у шкільні предмети. Мовну екологію не сприймаємо лише як питання лінгвістики, бо це комунікативна культура, що перетинає весь освітній процес незалежно від предмета. Розвиток мовця, здатного взаємодіяти етично, не може бути обмежене лише уроками державної (рідної) чи іноземної мови. Справді, на уроках мови аспекти екології реалізують вчителі через розгляд стилів мовлення з погляду етики та доречності, вправи на редагування текстів, створення власних текстів із фокусом на особливостях різних стилів і жанрів, рефлексію. На уроках іноземної мови не лише вивчають граматику й лексику, а й порівнюють мовні формули ввічливості в різних культурах, аналізують, як різними мовами висловлюють емоції, виробляють навички мовної толерантності в іншомовному середовищі.

Екологія мови має бути складником усіх шкільних дисциплін у різних навчальних ситуаціях. Наведемо приклади. На уроках історії та громадянської освіти впроваджувати дискусії без поляризації, коли учні вчаться висловлювати думку без приниження опонента, обговорювати історичні риторики, пропагандистські наративи та їхній вплив на суспільство, аналізувати політичні промови, декларації з позиції мовної відповідальності, створювати коментарі, есе, звернення з дотриманням етичного мовного фрейму. Варто практикувати дискусії, рольові ігри, під час яких учні вчаться аргументувати позицію, моделювати ситуації зі спробами знаходити мову порозуміння, аналізувати приклади мови ворожнечі, дискримінації, маніпуляцій з наступним формуванням альтернативних думок. На уроках акцентують поняття поваги, гідності, прав людей, толерантності, соціальної відповідальності, тобто цінностей, що безпосередньо втілюються в мові. Це природне середовище для розвитку екологічного мовця, практики, які виховують не лише мовну культуру, а й мовну етику, що лежить в основі демократичного суспільства.

На уроках мистецтва, музичного мистецтва екологія мови виявляється через мову естетичної рефлексії: як оцінювати твір, не ображаючи автора чи виконавця, розвивати навички толерантного мовлення в діалозі про смаки, організовувати простір, де емоції передають словами з урахуванням почуттів іншого, а не через глузування чи іронію (неетично: *Мені не сподобалася ця картина*; екологічно: *Ця картина мене здивувала, я сприйняв її інакше*).

На математиці, інформатиці теж є місце для мовної екології. Маємо на увазі культуру подання висловлень: як учень ставить запитання та учитель пояснює, точність і ясність викладу, моделювання мовної атмосфери у роботі. Наприклад, учитель, коментуючи неправильну відповідь, може

обрати різні варіанти: *Що це за нісенітниця?* або *Є помилка в задачі, спробуй подумати*.

Інтеграція мовної екології можлива й на уроках природничої галузі, таких як біологія, географія, хімія, фізика. Тут важливо звертати увагу на етичне формулювання гіпотез, запитань і висновків, уникнення категоричності або мови знецінення у вираженні наукових тверджень, розвиток культури наукової аргументації, де учень не просто має правильну відповідь, а вміє обґрунтувати її коректно, обговорення термінів, які в публічному просторі активно використовують, встановлення мовної відповідальності за точність викладу.

У курсах соціальної та здоров'язбережувальної освітньої галузі інтеграція мовної екології теж актуальна, бо розглядають теми психоемоційного добробуту, спілкування, конфліктів, медіагігієни. Ці уроки є природним середовищем для аналізу шкідливих мовних звичок, окреслення навичок мовної обережності, розвитку вмінь вербально виражати підтримку, співпереживання, незгоду тощо.

На уроках технологій і трудового навчання учні виконують командну роботу, де важливо розвивати культуру інструкцій і прохань, уникати домінування у спілкуванні, навчати учнів реалізувати прохання тактовно. Фізична культура теж має потенціал для мовної екології. Саме під час спортивних занять учні проявляють мовні реакції у стресових ситуаціях, у командній взаємодії вчаться підтримувати один одного, регулювати власні емоції.

Можемо також говорити про мовну екологічну відповідальність і під час позакласних чи позашкільних заходів. Однак навіть на основі вже сказаного констатуємо: інтеграція мовної екології у шкільну сферу є не окремою темою, а наскрізною цінністю, що виявляється в кожному міжособистісному контакті, кожному звертанні, запитанні, оцінюванні чи поясненні. Це частина шкільної культури, яка викристалізовує мовну витримку, взаємоповагу і критичне мислення, необхідні для демократичного громадянського суспільства.

ВИСНОВКИ

Сучасна школа – це не лише простір опанування знань, а й середовище, де формується мовна поведінка, закладаються основи мовного мислення й етики спілкування. Усе, що звучить у школі, від інтонації педагога на уроці до реплік учнів на перерві, впливає на те, як дитина сприймає мовлення загалом: як знаряддя тиску чи спосіб порозуміння. Тому поняття мовної екології в освіті набуває особливої ваги, воно потребує не лише формального осмислення мови, а передусім змістової, емоційної, етичної якості мовлення.

Мовна культура закладу освіти не виникає стихійно. Вона складається з багатьох взаємопов'язаних чинників: стилю спілкування між учителями та учнями, правил мовної взаємодії, атмосфери в колективі, а також прикладу, який демонструє педагог. Якщо мовлення педагога у школі знеособлене, агресивне чи емоційно відсторонене, учні мимоволі засвоюють таку модель. Навпаки, коли в освітньому просторі вкорінена мова діалогу, поваги та щирості, то діти теж набувають рис відповідального мовця.

Проте на мовне середовище школи впливають і чинники ззовні. Публічний дискурс, медійні наративи, соціальні мережі пропонують інші мовні сценарії, що інколи є ефектні, але агресивні або поляризовані. Учні приносять їх у клас, відтворюють риторику змагання, іронії, виключення, що спричиняє напругу, і школа змушена не лише навчати, а й виправляти стереотипи, які дитина вже засвоїла. У таких умовах роль учителя як мовного посередника зростає, він має бути не лише джерелом знань, а й прикладом витримки, доброзичливості, такту.

У відповідь на ці виклики освітній процес потребує нових практик, що сприятимуть створенню безпечного мовного простору. Екологія мови не може бути лише декларацією. Вона має реалізовуватися у конкретних педагогічних діях: через формулювання запитань, стиль фідбеку, вибір мовних прикладів на уроках, способи оцінювання, регулювання міжособистісних контактів. Варто навчати дітей помічати, як звучать їхні слова, вчити переосмислювати висловлене, створювати умови, де будь-яка репліка є запрошенням до діалогу.

Екологія мови в освіті – це не окрема тема, а принцип, що має перетинати всю систему шкільного життя. Коли учень знаходиться у просторі, де мова має значення й силу, він виростає не лише мовно грамотним, а й мовно свідомим. Саме такі особистості вибудовують мовно зріле суспільство.

АНОТАЦІЯ

У межах дослідження поданий аналіз екосистеми мови з позиції формування екологічного мовця в умовах сучасного освітнього середовища. Розглянуте поняття мовної екосистеми закладу освіти як множинної структури, що охоплює мову викладання і позаурочного спілкування, мовну політику школи, стиль мовлення педагогів, мовні практики учнів і впливи позашкільного мовного середовища. Виокремлені ознаки екологічного мовця, поміж яких: вміння вести ненасильницький діалог, мовна обачність, повага до різноманіття форм мовлення, емоційна чутливість, здатність до саморефлексії, усвідомлення ролі мови як елемента національної ідентичності. Окрему увагу приділили зовнішнім викликам, які впливають на мовну екосистему школи: мова масової культури,

соціальних мереж, політичного і воєнного дискурсу, а також поширеність агресивних моделей зворотного зв'язку. У статті запропоновані практичні підходи до створення екологічного мовного середовища в закладах освіти: дотримання стандартів мовного етикету, інтеграція принципів екології мови у предмети різних освітніх галузей.

Література

1. Білоконенко Л. Президентська комунікація та війна 2022 року. *Вчені записки Таврійського національного ун-ту імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика*. 2022. Т. 33 (72). № 3. С. 1−6. doi: 10.32838/2710-4656/2022.3/01.
2. Богуславська Л., Рагріна Ж., Репетун А. Лінгвоекологія мови медичної освіти як один із факторів становлення ідентичності іноземного фахівця медичної галузі. *Grail of Science*. 2023. № 27 (травень). С. 462–464. doi: 10.36074/grail-of-science.12.05.2023.074.
3. Вітюк В. Невербальна комунікація у майбутній професійній діяльності вчителя нової української школи. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2024. № 5. С. 34–38. doi: 10.32782/apv/2024.5.5.
4. Голуб Н. Б. Учитель і учні як творці й учасники педагогічного спілкування. *Педагогічні науки*. 2007. № 46. С. 64–69.
5. Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної». 2019. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#top.
6. Зикун Н. Зміни в екосистемі української мови: покоління війни (2014–2024). *Українська мова та культура в сучасному гуманітарному часопросторі: аспекти міжмовної комунікації та формування комунікативної компетентності сучасного фахівця* : зб. матер. Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., 21 лютого 2024 р. Ломжа-Ірпінь, 2024. С. 46–51.
7. Киселюк Н. Екологічні та емоційні аспекти етичних норм комунікації в англомовному дискурсі. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія: Філологія.* 2019. Вип. 5. С. 32–34. doi: 10.25264/2519-2558-2019-5(73)-32-34.
8. Киселюк Н., Яновець А. Аналіз комунікації крізь призму емотивної еколінгвістики (на матеріалі сучасного англомовного дискурсу). *Актуальні питання гуманітарних наук: зб. наук. праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного ун-ту імені Івана Франка.* 2023. Вип. 60. Т. 5. С. 23–28. doi: 10.24919/2308-4863/60-5-5.
9. Клочко С. Синергетичне підґрунтя методології еколінгвістики як нової парадигми дослідження мови. *Нова філологія*. 2018. № 73. С. 71–75. doi: 10.26661/2414-1135/2018-73-11.

10. Ключник Р. Соціально-політичний дискурс у контексті викладання англійської мови. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*. 2021. № 2. С. 201–211. doi: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-23.

11. Концепція «Нова українська школа». *Портал НУШ.* 2016, 27 жовтня. 35 с. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/ sites/1/zagalna%20 serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf.

12. Корольов І. Природні й соціальні домінанти еколінгвістичного модусу. *Нова філологія.* 2023. № 91. С. 48–55. doi: 10.26661/2414-1135-2023-91-6.

13. Красняк О., Амонс С. Соціальні комунікації: особливості їх запровадження в період війни. *Економіка та суспільство*. 2023. Вип. 48. doi: 10.32782/2524-0072/2023-48-35.

14. Кучерук О., Магдич Т. Громадянська компетентність у методиці навчання української мови учнів старших класів. Житомир: ПП «Рута», 2022. 148 с.

15. Леонтьєва І. Концептуальні засади екосистеми сучасної педагогічної освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2023. № 39(1). С. 19–24. doi: 10.28925/2311–2409.2023.393.

16. Лисиченко Л., Богданова І., Промська А. Екологія мови – запорука сталого розвитку українського суспільства. *Техногенно-екологічна безпека*. Харків: НУЦЗ України, 2020. Вип. 8 (2). С. 55– 59. doi: 10.5281/ zenodo.4300771.

17. Лукацька Я. Аналіз поняття «соціальна компетентність особистості» в українських та зарубіжних наукових працях. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*. 2021. № 1. С. 49–55. doi: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-6.

18. Магдич Т. Формування мовної особистості учнів ліцею як громадян з розвиненою національномовною свідомістю як лінгводидактична проблема. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного ун-ту. Педагогічні науки*. 2020. № 1. С. 164–175. doi: 10.31494/2412-9208-2020-1-1-164-175.

19. Поліщук Г. Булінг як сучасна соціально-педагогічна проблема: причини виникнення і шляхи подолання. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2020. Вип. 8 (164). С. 91– 95.

20. Проект Закону «Про внесення змін до Закону України "Про освіту" щодо забезпечення створення українськомовного освітнього середовища в закладах освіти». URL: https://itd.rada.gov.ua/billInfo/Bills/Card/44959.

21. Пустовіт Н., Колонькова О., Пруцакова О., Тарасюк Г., Солобай Ю. Екологізація освітнього простору сучасної загальноосвітньої школи: монографія. Харків: Мадрид, 2016. 154 с.

22. Стежко Ю. Лінгвоекологія конструкцій публіцистичних текстів (аналіз наративних практик). *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика*. 2025. №36 (75), ч. 1(2). С. 318–324. doi: 10.32782/2710-4656/2025.1.2/51.

23. Цвид-Гром О., Зелінська В. Лінгвоекологічний підхід в освітньому процесі в умовах сучасних викликів. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*. 2025. № 212. С. 254–259. doi: 10.32782/2522-4077-2025-212-38.

24. Haugen E.I. The Ecology of Language. Stanford, California: Stanford University Press, 1972. P. 325, 327.

Information about the author:
Bilokonenko Liudmyla Anatoliivna,
Doctor of Philological Sciences, Professor,
Professor at the Department of Ukrainian Language,
Kryvyi Rih State Pedagogical University
54, Gagarin ave., Kryvyi Rih, 50086, Ukraine

CHAPTER 3

РЕКЛАМНІ ВИВІСКИ М. ВІННИЦІ: НЕУЗУАЛЬНЕ МОВНЕ ОФОРМЛЕННЯ ТА СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ

Войцехівська Н. К.
DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-619-5-3

ВСТУП

Мова реклами – це невід'ємна складова повсякденного життя, інструмент соціокультурного формування уподобань і стандартів, впливу на свідомість споживача, що визначає ціннісні аспекти, норми та стилі його соціальної поведінки. Перспективним і цікавим напрямком лінгвістичних досліджень виступають рекламні найменування міських об'єктів – ергоніми (від гр. ergon – дія, праця, робота + onyma – ім'я) – власні назви магазинів, аптек, торгівельних центрів, комерційних установ, фірм тощо.

Студіювання мови рекламних текстів загалом та ергонімів зокрема відбувається з увагою до історичного, динамічного, етимологічного, прагматичного, структурно-семантичного, когнітивного й інших аспектів. Оскільки рекламний текст передусім виконує функцію психологічного впливу на споживача, аналіз ергонімів, у т. ч. створених неузуальними графічними способами, має відбуватися на перетині лінгвістики та психології, а відтак потрапляє в поле зору психолінгвістів. Сприймання рекламного тексту, з погляду психолінгвістики, виступає процесом співвіднесення людиною вилученого з нього змісту із власним соціальним досвідом.

Попри значний інтерес до рекламного дискурсу та особливостей його лексико-графічного оформлення[1], специфіка сприйняття назв міських об'єктів як окремого різновиду рекламного повідомлення та механізмів графічної мовної гри в урбаністичному середовищі залишалася поза увагою дослідників.

[1] Акімова Н., Чорноус О., Кирилов Ю. Психологічні особливості розуміння назви бренду у формі чоловічого імені: Ґендерний аспект. *Psycholinguistics*. 2024. № 35 (1). С. 6–23. Белей О. О. Сучасна українська ергонімія : власні назви підприємств Закарпаття. Ужгород, 1999. 112 с. Горожанов Ю. Ю. Ергоніми міста Луцька: структурно-семантичний аналіз. *Філологічні студії*. 2013. № 9. С. 134–139. Гурко О. В. Структурно-семантичні моделі ергонімів у сучасній рекламі Дніпропетровська. *Вчені записки Таврійського національного університета імені В. І. Вернадського. Серія «Філологія.*

Відтак, **об'єктом** дослідження є ергоніми міського простору м. Вінниці, тобто назви міських об'єктів (магазинів, кафе, аптек, ресторанів, торговельних центрів, тощо), які функціонують у публічному рекламному середовищі. **Предметом** дослідження є графічна мовна гра та прийоми графічної іконічності у формуванні ергонімів, зокрема: а) монографіксація, поліграфіксація, типографіксація, кодографіксація; б) використання кольору, шрифтів, розміру літер, курсиву, капіталізації і декапіталізації; в) заміна літер і слів малюнками, символами, цифрами, смайликами; г) комбіновані графічні прийоми; ґ) вплив графічних трансформацій на сприйняття назви та маркетингову ефективність.

Відповідно до мети, завданнями були: 1) дослідити ергоніми-графіксати як прояв мовотворчості в сучасних рекламних назвах міських об'єктів; 2) проаналізувати терміни, що позначають графо-орфографічні оказіоналізми, та їхнє функціонування у мові реклами; 3) оцінити ступінь графодеривації рекламних назв у м. Вінниця та виявити основні типи і прийоми графіксації.

Актуальність обраної теми визначається зростанням рекламного бізнесу в м. Вінниці та необхідністю осмислення оказіональних рекламних назв, створених нетиповими способами із порушенням словотвірних норм, а тому існує необхідність їхньої оцінки та аналізу.

1. Теоретичні засади графічної мовної гри в ергонімах

«Назва торгівельної марки завжди формує сприйняття продукції споживачем. Назва продукту обов'язково повинна залучити увагу та запам'ятуватися покупцю та створити ряд позитивних вражень та асоціацій

Соціальні комунікації». 2012. Т. 25 (64). № 1. Ч. 2. С. 97–100. Деременда Ю. М. Назви з рослинного і тваринного світу як етимони ергонімів. *Записки з ономастики : зб. наук. праць*. Одеса : Астропринт, 2012. С. 22–30. Зимовець Г. В. Структурно-семантичні особливості ергонімів України. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*. 2010. № 29. С. 172–176. Кутуза Н. В. Ергонімна номінація як елемент реклами. *Культура народов Причерноморья*. 2002. № 32. С. 301–303. Кутуза Н. В. Структурно-семантичні моделі ергонімів: автореф. дис. на здобуття ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.01 «Українська мова». Одеса, 2003. 18 с. Лєсовець Н. М. Ергонімія м. Луганська: структурно-семантичний і соціально-функціональний аспекти : автореф. дис. … канд. філол. наук : 10.02.01. Луганськ, 2007. 19 с. Соколова Л. Н. Типи мотивованості ергонімів (на матеріалі ергонімів м. Києва). *Мовознавство*. 1993. № 6. С. 65–69 та ін. Akzhigitova A., Zharkynbekova S. Language planning in Kazakhstan: The case of ergonyms as another scene of linguistic landscape of Astana. *Language Problems and Language Planning*. 2014. № 38(1). P. 42–57. Chernatonyde L., McDonald M., Wallace E. Creating Powerful Brands. New York: Routledge, 2010. 510 p. Davronova A., Davlyatova E. Structural and semantic analysis of ergonyms in English and Uzbek languages. *Multidisciplinary Journal of Science and Technology*. 2025. № 5(1). P. 448–451. Prapobratanakul C. Inside the shop names: Hybridity, language awareness and globalization in the linguistic landscape of a local commercial neighborhood in Bangkok. *Manusya: Journal of Humanities*. 2016. № 19(3). P. 26–37. Shang G., Guo L. Linguistic landscape in Singapore: What shop names reveal about Singapore's multilingualism. *International Journal of Multilingualism*. 2017. № 14(2). P. 183–201 та ін.

для покупця. Найважливіша частина створення бренду це – неймінг – це одна з головних сторін позиціонування бренду»[2].

Система ергонімічної номінації (брендів) останніх десятиліть позбавлена жорстких норм і правил, загальновизнаних канонів, натомість у рекламному дискурсі спостерігаємо загальну тенденцію до «авторської орфографії, поєднання в одному слові кирилиці і латиниці, розбивку слів на склади і букви чи, навпаки, написання словосполучень, а то й цілих речень разом, використання різних шрифтів, заміну букв у слові іншими знаками на зразок & * @ # або малюнками тощо»[3]. Задля посилення апелятивно-експресивної функції назви рекламних вивісок оформляються з відхиленням від графіко-орфографічних норм, а також за допомогою прийомів мовної гри, різного роду графічних позначень, символів, малюнків, шрифтів тощо.

Подібний спосіб творення неузуальних ергонімічних назв є новим, але широковживаним явищем у житті українського соціуму кінця XX – початку XXI ст.

Для позначення явища графо-орфографічної гри зі словом використовується значна кількість термінів, що свідчить про відсутність загальноприйнятої назви. С. Мельник[4] й А. Таран пропонують поняття *графодеривація*, що означає «процес створення нового слова за допомогою зміни його звичайного написання і значення»[5].

Ж. Колоїз пропонує терміни *оказіональна графодеривація* та *неузуальне словотворення*. Дослідниця називає оказіональну деривацію «процесом матеріалізації, актуалізації мовних потенцій, процесом утворення нових номінативних одиниць (зокрема й лексичних, але не тільки) на основі вже «відпрацьованого», адаптованого в «мовному просторі» матеріалу».[6] Схоже значення має неузуальне, або оказіональне, словотворення: це «процес матеріалізації, актуалізації мовних словотворчих потенцій, процес утворення нових похідних лексичних одиниць, відсутніх у системі мови, на основі вже «відпрацьованого», адаптованого в «мовному просторі» матеріалу. Інакше кажучи, неузуальне, або оказіональне, словотворення – це продукування оказіоналізмів»[7].

---

[2] Ковальчук К. В. Інформаційне забезпечення позиціонування бренду. *Інформаційна безпека та інформаційні технології* : тези доп. міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 24–25 квітня 2019 р.) Харків: Цифрова друкарня № 1, 2019. С. 50.

[3] Тишківська Н. Графіка як засіб мовної гри (на матеріалі прози Юрія Іздрика). *Рідне слово в етнокультурному вимірі*. 2015. С. 265.

[4] Мельник С. М. Графодеривація в українській постмодерністській прозі. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Філологічна». 2014. № 46. С. 121–123.

[5] Таран А. Мовна гра як засіб творення вторинної номінації. *Linguistic Bulletin*. 2020. № 29. С. 88.

[6] Колоїз Ж. В. Оказіональна деривація: теоретичний та функціонально-прагматичний аспекти : автореф. дис. … д-ра філол. наук: 10.02.01. Київ, 2007. С. 7.

[7] Колоїз Ж. В. Неузуальне словотворення : монографія. Кривий Ріг : НПП Астерікс, 2015. 156 с.

Ряд дослідників послуговується терміном *графічна стилістика*[8], під яким розуміється сукупність способів зовнішньої організації тексту, що надають йому зорову виразність.

Т. Анохіна, О. Білецька і Т. Ковалевська пропонують терміни *метаграфеміка* та *параграфеміка.* Перша «застосовується в межах конкретного дослідження певної семіотичної системи й об'єднує супраграфемні, синграфемні та топографемні засоби[9]»[10]. Параграфемні засоби стилістики «поєднують пунктуацію, сегментацію тексту, його просторове розташування та будь-які позамовні знаки, включені в структуру тексту (малюнки, фотографії, ідеограми)»[11]. До семіотичних одиниць параграфеміки належать цифри, символи, графіки, схеми, фотографії, таблиці, знаки пунктуації у вузькому розумінні[12], капіталізація, декапіталізація, курсив, незвичайне написання, абзац, іконічний набір[13].

Дослідники мови засобів масової комунікації послуговуються терміном *графічна гра* (*графічний каламбур*), суть якого полягає у виділенні тієї частини слова, що має бути сприйнята як активний елемент – актуалізатор оригінального смислу[14] – і поза кодом конкретного носія[15]. О. Карловас розуміє під графічною грою «маніпулювання засобами графіки, до яких належать букви, розділові знаки. Окрім того, до засобів графічної гри зараховують і різні прийоми скорочення слів, використання пробілів між словами, прописних літер, відступів, можливих підкреслень, закреслень, а в друкованому тексті ще й шрифтові виділення, … літерні графічні модифікації. Виокремлення слова в графічній конструкції дає

---

[8] Карп М., Харчос А. Особливості графічної стилістики в експериментальному романі Марка Данielевського «Будинок листя». *Академічні студії.* 2023. № 4. С. 25–30. Косів В. М. Від графічної стилістики до національної ідентифікації. Трикутник як символ у графічному дизайні УРСР та діаспори 1945–1989 рр. *Вісник ХДАДМ.* 2017. № 5. С. 80–86.

[9] Супраграфемні засоби – це буквені графічні знаки, наприклад, шрифтове виділення. Синграфемні засоби – це небуквені графічні знаки, наприклад, знаки пунктуації [8, с. 24; 20, с. 61]. Топографемні засоби відповідальні за площинне варіювання тексту – рубрикацію (розташування абзаців), пробіли між словами, поля, декоративні елементи, лінійки, що утворюють рамки, орнаменти, прикраси, умовні позначення, закладені в каталоги комп'ютерних шрифтів [5, с. 179].

[10] Білецька О. Становлення графічної лінгвістики як комплексної науки: аналітичний огляд. *Науковий вісник Херсонського державного університету.* Серія «Лінгвістика». 2013. № 19. С. 24.Ковалевська Т. Параграфемні засоби як маркери інтонації сучасного англомовного художнього тексту. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки.* Серія «Філологічні науки. Мовознавство». 2012. № 24. С. 61.

[11] Ковалевська Т. Параграфемні засоби як маркери інтонації сучасного англомовного художнього тексту. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки.* Серія «Філологічні науки. Мовознавство». 2012. № 24. С. 61.

[12] Білецька О. Становлення графічної лінгвістики як комплексної науки: аналітичний огляд. *Науковий вісник Херсонського державного університету.* Серія «Лінгвістика». 2013. № 19. С. 24.

[13] Анохіна Т. О. Семантизація категорії мовчання в англомовному художньому дискурсі. Вінниця : Нова Книга, 2008. С. 73.

[14] Реклама та PR у масовоінформаційному просторі / Т. Ю. Ковалевська та ін.; за заг. ред. О. В. Александрова. Одеса : Астропринт, 2009. С. 113.

[15] Там само. С. 60–61.

змогу розширити семантику вислову, надати додаткової експресивності»[16]. Дослідниця художнього дискурсу О. Бабелюк пише про різноманітні графічні засоби, «що взаємодіючи між собою створюють графічну мовну гру, а відтак і надмірну графічну неоднорідність постмодерністського художнього тексту[17], що призводить до синергетичної напруги чи когнітивного дисонансу»[18], при цьому «сутність будь-якої мовної гри полягає у свідомому порушенні автором орфографічних та пунктуаційних мовних норм, сполучуваності слів, правил словотвору, вживанні лексики зниженого стилістичного тону (діалектизмів, сленгізмів, жаргонізмів), творенні авторських неологізмів шляхом поєднання типово непоєднуваних сем чи лексем»[19].

Використання графічних оказіоналізмів, що порушують консервативні норми шрифтів, пунктуації та інших текстових елементів називається *графічною неологією*[20], або *індивідуальною авторською неографією*[21].

Закордонні дослідження використовують поняття *типографічна іконічність*[22], *мультимодальна стилістика*[23] і *візуальна стилістика*[24].

---

[16] Карловас О. А. Тенденції графічної модифікації слова в сучасних медіатекстах. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського*. Серія «Філологія. Журналістика». 2021. Т. 32 (71). № 2. Ч. 2. С. 255.

[17] У постмодерністському тексті, за О. Бабелюк, існують три функціональні типи графічної мовної гри залежно від середовища локалізації: дискурсивна, фрагментна та графемна [4, с. 173].

[18] Бабелюк О. А. Графічна мовна гра як вияв поліфонії нараторів: прагмастилістичний ракурс. *Вісник науки та освіти*. 2024. № 26. С. 169.

[19] Там само.

[20] Хоменко Г. Функціонування графону в інформаційних текстах. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія «Філологічні науки (мовознавство)». 2012. № 4. С. 199–205.

[21] Вокальчук Г. М. До питання про історію дослідження оказіональних лексичних новотворів в українському мовознавстві. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного ун-ту імені М. Коцюбинського.* Серія «Філологія». 2003. № 5. С. 14–18.

[22] Nørgaard N. The semiotics of typography in literary texts. A multimodal approach. *Orbis litterarum*. 2009. № 64 (2). P. 141–160. Fischer O., Nänny M. Introduction. Iconicity as a creative force in language use. *Form miming meaning. Iconicity in language and literature*. Eds. Max Nänny, Olga Fischer. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 1999. P. xv–xxxvi. https://doi.org/10.1075/ill.1.04fis Pinder W. D. Typographical iconicity and the communication of impressions: A relevance-theoretic perspective. *Lodz Papers in Pragmatics*, 2022. № 18 (1). P. 1–27. Plate S. B. Looking at words: The iconicity of the page. *Journal of Postscripts*. 2010. № 6 (1–3), P. 67–82. McMahon F. Iconicity and typography in Steve McCaffery's panel-poems. *Revue LISA/LISA e-journal. Littératures, Histoire des Idées, Images, Sociétés du Monde Anglophone–Literature, History of Ideas, Images and Societies of the English-speaking World*. 2007. № 5 (2). P. 133–152.

[23] Siefkes M., Arielli E. The aesthetics and multimodality of style. Experimental Research on the Edge of Theory. Berlin, 2018. 261 p.McIntyre D. Integrating multimodal analysis and the stylistics of drama: a multimodal perspective on Ian McKellen's Richard III. *Language and Literature*. 2008. № 17 (4). P. 309–334. Nørgaard N. Multimodal stylistics: The happy marriage of stylistics and semiotics. *Semiotics: Theory and Applications*. New York: Nova Science Publishers, 2011. P. 255–260. Nørgaard N. Multimodality and stylistics. *The Routledge handbook of stylistics*. Routledge, 2017. P. 471–484. Nørgaard N. Multimodal stylistics of the novel: more than words. Routledge. 2020. 366 p. Rajkhowa B. (2021). Multimodal stylistics in graphic novel: Understanding the visual language Syntax in Art Spiegelman's Maus. *International Journal of Language, Literature and Translation (JLLT). 2021. P. 45–51.* https://doi.org/10.32996/ijllt.2021.4.1.5

[24] Deldjoo Y., Elahi M., Cremonesi P., Garzotto F., Piazzolla P., Quadrana M. Content-based video recommendation system based on stylistic visual features. *Journal on Data Semantics*. 2016. № 5. P. 99–113. Cosmos S. Toward a Visual Stylistics: Assent and Denial in Chaucer. *Visible Language*. 1978. № 12 (4). P. 406. White J. J. The argument for a semiotic approach to shaped writing: The case of Italian futurist typography. *Visible Language*. 1976. № 10 (1). P. 53–86.

Вербально-іконічні утворення, або неолексеми, в лінгвістиці отримали широкий діапазон найменувань: *графодеривати* (С. Мельник, Є. Новікова, В. Пономаренко, А. Таран[25]), *графіксати* (О. Андрішко[26]), *графічні оказіоналізми* (М. Попова[27]), *графосемантизми* (Г. Вокальчук[28]), *графосемантичні чи графоакцентовані оказіоналізми* (О. Стишов[29]); *графічні каламбури* (В. Грабовенко, О. Карловас[30]), *графічні неологізми* (Є. Карпіловська, К. Ладоня, Н. Скибицька[31]), *неографізми* (Г. Вокальчук, Є. Карпіловська, Ж. Колоїз, Н. Костусяк[32]), *неодеривати* (Н. Костусяк[33]), *неономінації* (О. Косович, Г. Онуфрієнко, Л. Сандій[34]),

---

[25] Мельник С. М. Графодеривація в українській постмодерністській прозі. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Філологічна». 2014. № 46. С. 121–123. Пономаренко В. Д., Новікова Є. Б. (2014). Інноваційні ад'єктивні графодеривати сучасної української мови. *Компаративні дослідження слов'янських мов і літератур. Пам'яті академіка Леоніда Булаховського*. 2014. № 26. С. 79–87. Таран А. Мовна гра як засіб творення вторинної номінації. *Linguistic Bulletin*. 2020. № 29. С. 87–91.

[26] Андрішко О. М. Графіксація і тмезис у контексті лексико-синтаксичного словотворення. *Сучасна прикладна лінгвістика*: збірник наукових праць. Дніпро: ВНПЗ «ДГУ», 2023. С. 14–22.

[27] Попова М. В. Оказіоналізми як стилістична домінанта творчості Ірени Карпи (на матеріалі роману «Фройд би плакав»). *Zmiev Local Lore*. 2015. № 4. С. 56–67.

[28] Вокальчук Г. М. До питання про історію дослідження оказіональних лексичних новотворів в українському мовознавстві. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного ун-ту імені М. Коцюбинського.* Серія «Філологія». 2003. № 5. С. 14–18.

[29] Стишов О. А. Семантичні неологізми в дискурсі українськомовних мас-медіа початку XXI століття. *Філологічні студії Криворізького національного університету*. 2015. № 13. С. 364–374.

[30] Грабовенко В. В. Мовна гра в рекламному тексті як інструмент впливу на свідомість та поведінку споживача. *Проблеми модернізації України*. 2020. Вип. 11. С. 266–268. Карловас О. А. Тенденції графічної модифікації слова в сучасних медіатекстах. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського*. Серія «Філологія. Журналістика». 2021. Т. 32 (71). № 2. Ч. 2. С. 253–257.

[31] Карпіловська Є. А. Неузуальне словотворення: правила «гри без правил». *Вісник Київського національного лінгвістичного університету*. Серія «Філологія». 2005. Т. 8. № 1. С. 106–117. Karpilovs'ka Y. Підходи до опису інновацій у сучасній українській неографії. *Южнословенски филолог*. 2020. № 76 (2). С. 105–125. Ладоня К. Ю. Неузуальні способи словотвору оказіоналізмів українськомовного сегмента Facebook. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2021. № 2(42), С. 76–81.

[32] Вокальчук Г. М. До питання про історію дослідження оказіональних лексичних новотворів в українському мовознавстві. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного ун-ту імені М. Коцюбинського.* Серія «Філологія». 2003. № 5. С. 14–18. Карпіловська Є. А. Неузуальне словотворення: правила «гри без правил». *Вісник Київського національного лінгвістичного університету*. Серія «Філологія». 2005. Т. 8. № 1. С. 106–117. Колоїз Ж. В. Неузуальне словотворення : монографія. Кривий Ріг : НПП Астерікс, 2015. 156 с. Костусяк Н. Лінгвостилістичні та прагматичні особливості неодериватів і неографізмів періоду російсько-української війни. *Досвід війни. Медійно-дискурсивний простір сучасної України* / Романюк С. (ред.). Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2024. С. 43–58.

[33] Костусяк Н. Лінгвостилістичні та прагматичні особливості неодериватів і неографізмів періоду російсько-української війни. *Досвід війни. Медійно-дискурсивний простір сучасної України* / Романюк С. (ред.). Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2024. С. 43–58.

[34] Косович О. В. Контамінація у дзеркалі неономінації. Лінгвокогнітивні можливості. *Проблеми семантики слова, речення та тексту*. 2014. № 32. С. 96–104. Онуфрієнко Г. С. Неономінації як когнітивно-поняттєвий ресурс сучасного юридичного тексту. *Українська мова в юриспруденції: стан, проблеми, перспективи* : матеріали XVII Всеукр. наук.-практ. конф. Київ: НАВС, 2021. С. 19–22. Сандій Л. Неономінація в англійській мові сфери економіки. *Південний архів.* Серія «Філологічні науки». 2017. № 71. С. 121–124.

лінгвокреативи (Н. Кондратенко[35]), *візуальні неологізми, неологізми-написання, узуально-абревіатурні контамінанти, новотвори-гібриди, гібридні слова, графічні варіанти слова, слова-кентаври, слова-монстри* (Г. Черемхівка[36]), *параграфеми* (Т. Ковалевська[37]), *графічні ігреми* (А. Мартакова[38]) та ін.

Зі стилістичного погляду, маємо *графон* (Т. Євтушина, В. Кухаренко, Г. Хоменко, Г. Черемхівка) – навмисне спотворення орфографічної форми з метою відображення порушення фонетичної норми, що віддзеркалює індивідуальні чи діалектні особливості вимови[39]. Як стилістично значуще відхилення від графічного стандарту й / чи орфографічної норми, графон «має форму різних шрифтових виділень, розрядки, дефісації, уведення в текст чужорідних знаків, написання великої літери замість малої й навпаки, фігурне розміщення тексту в площині аркуша»[40], факультативних лапок, відхилення від орфографічних норм, а також комбінації вищезазначених способів[41].

Незважаючи на синонімічне різноманіття, вищезазначені терміни – це оказіоналізми, побудовані на свідомій модифікації, обіграванні їхнього графо-орфографічного оформлення. Не випадково В. Щербицька називає такі функції графічних засобів: 1) емоційно-оцінну функцію, 2) функцію посилення, 3) привертання уваги та 4) вичленовування в слові змісту, важливого для автора[42]. Незвична форма ергоніма, оформленого засобами графічно-орфографічної мовної гри, покликана привернути увагу споживача, зацікавити його.

---

35 Кондратенко Н. В. Мовна гра в рекламному теледискурсі як вияв лінгвокреативу. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. 2019. № 38. Т. 3. С. 83–86.

36 Черемхівка Г. Є. Тропи і фігури у медіатекстах початку XXI століття : дис. … канд. філол. наук : 10.02.01. Дніпропетровськ, 2015. 212 с.

37 Ковалевська Т. Параграфемні засоби як маркери інтонації сучасного англомовного художнього тексту. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*. Серія «Філологічні науки. Мовознавство». 2012. № 24. С. 61–64.

38 Мартакова А. В. Графічні засоби мовної гри в поезії українського постмодерну. *Український світ у наукових парадигмах.* 2015. № 2. С. 74–77.

39 Кухаренко В. А. Інтерпретація тексту. Вінниця: Нова книга, 2004. С. 19. Щербицька В. В. Особливості графічної стилістики в сучасних автобіографічних англомовних творах. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. 2014. № 4. С. 102–103.

40 Хоменко Г. Функціонування графону в інформаційних текстах. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія «Філологічні науки (мовознавство)». 2012. № 4. С. 199–200. Черемхівка Г. Є. Тропи і фігури у медіатекстах початку XXI століття : дис. … канд. філол. наук : 10.02.01. Дніпропетровськ, 2015. С. 141.

41 Євтушина Т. О. Комунікативне навантаження графонів у романі «Ґудзик-2» Ірен Роздобудько. *Закарпатські філологічні студії.* 2023. Вип. 27. Т. 2. С. 30.

42 Щербицька В. В. Особливості графічної стилістики в сучасних автобіографічних англомовних творах. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. 2014. № 4. С. 107.

2. Графічні трансформації у назвах міських об'єктів (на матеріалі м. Вінниця)

Для аналізу були відбірані 363 ергоніми, що виступають назвами міських об'єктів (магазинів, аптек, кафе та ін.) у торгівельних центрах м. Вінниця – «Мегамолл», «Омега», «Скай Парк», «Квартал», «Жовтень», «S)mall», а також назви вуличних міських об'єктів. Лише 183 рекламні назви виступають оказіональними назвами – графодериватами, створеними такими видами графіксації: графічною грою засобами рідної мови (монографіксація), грою засобами двох мов (полiграфіксація), грою шрифтами, кольором, кеглем тощо (типографіксація) та грою засобами немовних систем (кодографіксація), а також їхніми поєднаннями.

Серед 183 прикладів досліджених ергонімів було виявлено: 13 прикладів монографіксатів (7,1%), 16 прикладів полiграфіксатів (8,7%), 57 прикладів кодографіксатів (31,1%), 82 приклади типографіксатів (44,8%), а також 15 прикладів комбінованої графіксації (8,2%). Відтак можна говорити про різну продуктивність графодериватів у створенні рекламної назви: найпродуктивнішим типом є типографіксація та кодографіксація, найменш продуктивними в утворенні рекламних назв виступають полiграфіксація, монографіксація, а також комбінації різних графодериваційних прийомів.

Ергоніми, утворені суперграфемними засобами. Найчисельнішою є група ергонімів-типографіксатів, утворених різними прийомами «гри» з шрифтом. Шрифтове варіювання – характер, форма[43] і кегль (розмір) шрифту, його колір, насиченість (світлий, напівжирний, жирний) особливо в контрасті з фоном прийнято називати суперграфемними засобами[44]. Крім того, існує вузький термін «параграфемні засоби письмового мовлення» на позначення лише типу й розміру шрифтів[45]. Традиційно, всі шрифти можна умовно розмістити на шкалі з двома полюсами. Один із них – це шрифти для передання інформації, що не відволікають від змісту тексту, а на іншому полюсі будуть шрифти, які несуть дуже сильний емоційний заряд[46]. Не випадково німецький дослідник шрифтів А. Капр стверджував: «Існування шрифту як матеріального образу з потенційними естетичними властивостями наближає його до прикладного мистецтва. Той факт, що він

---

[43] Під характером і формою шрифту мається на увазі нахил букв (прямі, курсивні), їх щільність (нормальна, вузька, широка), товщина (світлі, напівжирний, жирні) [5, с. 176].

[44] Безугла Т. А. Англо- і німецькомовний рекламний дискурс: полі кодовий лінгвопрагматичний підхід : дис. … канд. філол. наук : 10.02.04. Харків, 2017. С. 176. Stöckl H. Typography : body and dress of a text – a signing mode between language and image. *Visual Communication*. 2005. № 4 (2). P. 77–86.

[45] Безугла Т. А. Англо- і німецькомовний рекламний дискурс: полі кодовий лінгвопрагматичний підхід : дис. … канд. філол. наук : 10.02.04. Харків, 2017. С. 176.

[46] Осадча А. Стилістика шрифтів, логотипу та товарного знака. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 42. Т. 2. С. 42.

виступає у вигляді носія думки, зближає його з вільними мистецтвами, оскільки будь-який твір мистецтва містить у собі також асоціативний аспект»[47]

За словами Т. Безуглої, «дуже велике значення має кольорова гама візуального контексту»[48], оскільки «колірне варіювання ... слугує способом маркування і виразом логічного наголосу»[49]. Дослідниця називає такі групи креолізованих рекламних текстів за кольоровою гамою та насиченістю: 1) рекламні тексти насичених темних кольорів (коричневі продукти: цукерки, шоколад, кава, коньяк, а також чорно-білий класичний колорит); 2) рекламні тексти світлих пастельних тонів (продукти, в яких важливо акцентувати чистоту, свіжість, молодість, красу, легкість – креми, парфуми, побутова хімія тощо); 3) рекламні тексти яскравих «строкатих» кольорів (продукти зі сфери розваг, наприклад, реклама турагенцій); 4) рекламні тексти «натуральних» природних кольорів (продукти харчування)[50].

У рекламному просторі м. Вінниці переважають приклади кольорографіксації у чистому вигляді чи в поєднанні з іншими прийомами графодериватології. Зокрема, в ергонімі «ВЕЛОЛІГА» перший компонент написаний сірим кольором, другий – червоним; у назві дитячої стоматології «НянькінДент» перший компонент має рожевий колір, другий – блакитний. Назва супермаркету «ЗаТак» має перший червоний і другий синій елементи; про призначення магазину свідчить візок, що стоїть на літері «з». У назві крамниці аксесуарів для свята «FANSY SHOP» перше слово різнокольорове, друге слово – біле, а три кульки, вміщені на словом «FANSY», посилюють значення свята й вказують на призначення магазину. Літери ресторану самообслуговування «ЇЖКО» мають зелений колір, окрім червоної літери «ї». Усі літери різними кольорами написані в назвах дитячих магазинів «ПУЗЯ», «КУЗЯ», «ЧІПОЛІНКО», «ГАРНЮНЯ», адже діти люблять все яскраве та кольорове. За нашими спостереженнями, різними кольорами позначаються здебільшого частини слова чи кожна літера в слові, рідше – одна чи дві літери. Найчастіше фахівці з галузі неймінгу використовують поєднання червоного (рідше рожевого) та синього (рідше блакитного) кольорів, а також поднання білого з іншими кольорами.

---

[47] Капр А. Естетика мистецтва шрифта… цит. за: Осадча А. Стилістика шрифтів, логотипу та товарного знака. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 42. Т. 2. С. 39.

[48] Безугла Т. А. Англо- і німецькомовний рекламний дискурс: полі кодовий лінгвопрагматичний підхід : дис. … канд. філол. наук : 10.02.04. Харків, 2017. С. 172.

[49] Там саме. С. 177.

[50] Там саме. С. 172.

Рис. 1. Приклади кольорографіксації

Цікавим із маркетингового погляду є прийом стилізації шрифта. Напр., ергоніми «Ресторанъ БУРЖУЙ» і «ВЬНИЦА» стилізовані під давньоруський стиль; шрифт назв ресторанів «Шахерезада» та «Ізюм» стилізовані під східний стиль; літери в назві піцерії «Chilli Pizza» схожі на червоні перчинки; літери урбоніма «ORIGAMI» нагадують складені з паперу витвори мистецтва, крім того, перша літера прикрашена паперовим птахом у стилі орігамі (Рис. 2).

Рис. 2. Приклади стилізованої зміни шрифтів

Часто графічні виділення використовують у слоганах і заголовках для того, щоби загострити увагу на назві товару чи фірми[51].

Лінеаризація. На другому місці за частотністю є назви міських об'єктів, утворені прийомом лінеаризації – розташуванням назви не на одній (горизонтальній) лінії («світ МАТРАЦІВ», «ЗАЙКА моя», «dreamhouse», «TONvTON», «SOVA», «MASTER ZOO» тощо). Цей прийом широко

[51] Русін М. І. Види мовної гри в рекламному тексті на фонетичному та графічному рівнях. *Компаративні дослідження слов'янських мов і літератур : пам'яті академіка Л. Булаховського*. Київ : Київськ. нац. ун-т імені Т. Шевченка, 2007. Вип. 7. С. 205.

відомий у поетичних текстах й іменується «інтервалюванням рядків». Відомий представник «сходинок» у віршових рядках – це «графічний імпресіоніст» Е. Е. Камінгс (E. E. Cummings). Сюди саме можемо зарахувати т. зв. *фігурні вірші* (інша назва – *візуальна поезія, графічні вірші*) – поезію, де макет (форма розташування слів на сторінці) має семантичне й естетичне значення. Таким чином, графічний вигляд вірша імітує його зміст або створює додатковий смисловий ефект: наприклад, макет може нагадувати предмет, символ, форму дії; підсилювати чи доповнювати значення поезії; виконувати роль іконічного знака. Прикладом іконічної поезії виступає складений у фізичній формі крил вірш «Пасхальні крила» Д. Герберта. Окрім макета, як зазначає Н. Норгард, «використання пустого простору для позначення тиші теж можна вважати іконічним»[52]. Іконічними назвами у візуальній семіотиці м. Вінниця виступають такі (Рис. 3):

Рис. 3. Приклади лінеаризації та макетування

Курсивізація. Менш типовими для ергонімів м. Вінниці виступають виділення частини назви курсивом, т. зв. *курсивізація*. У художньому тексті курсив виступає найчисельнішим засобом графічного виділення та має низку функцій. Окрім власне виділення частини чи цілого слова, словосполучення, речення, курсив надає логічного й емоційного значення, відділяючи склади та морфеми (що притаманно стилю американських письменників Д. Селінджера й Т. Капоте). У рекламному дискурсі, курсивний характер накреслення «служить для виділень у тексті. Нахил літер у курсиві забезпечує швидкість читання й, відповідно, надає слову динаміку»[53].

[52] Nørgaard N., Busse B., Montoro R. Key terms in stylistics. Bloomsbury Publishing, 2010. P. 98.

[53] Осадча А. Стилістика шрифтів, логотипу та товарного знака. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 42. Т. 2. С. 40.

У мовному ландшафті м. Вінниці курсив також посідає помітне місце в оформленні вивісок (ресторан «*Сапаре*», магазин квітів «*Крихітка*», ювелірний салон «*Золотий Лев*», магазин солодощів «*Солодка мрія*» тощо).

Рис. 4. Приклади використання курсиву

Використання курсиву може бути частковим:

Мовна гра через використання великої та малої літер. Дослідники рекламного тексту звернули увагу на те, що «у різних випадках використовують набір тільки прописним або тільки рядковим накресленням»[54]. При цьому вважають, що «графічно акцентуються ті елементи рекламного тексту, які є змістовно значущими: більший шрифт використовується для інформації першого порядку, менший шрифт – для інформації другого порядку»[55]. Однак, «масштабність словесного знаку відносна й набуває значення тільки тоді, коли вона пов'язана з іншими елементами й контекстом. Логотип дрібного розміру здатний привертати увагу не менше великого й масивного, якщо за розташуванням й оточенням його не «приглушують» сусідні елементи. Гігантські, зокрема об'ємні словесні об'єкти, використовують у міських комунікаціях, на відкритих просторах. На сторінці друкованого видання сусідство шрифтів різного кегля є гарною системою членувань і виділень тексту»[56].

---

[54] Осадча А. Стилістика шрифтів, логотипу та товарного знака. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 42. Т. 2. С. 40.

[55] Безугла Т. А. Англо- і німецькомовний рекламний дискурс: полі кодовий лінгвопрагматичний підхід : дис. … канд. філол. наук : 10.02.04. Харків, 2017. С. 176.

[56] Осадча А. Стилістика шрифтів, логотипу та товарного знака. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 42. Т. 2. С. 40.

«Незвичне, ненормативне написання слів, вживання великої літери у позиціях, що виходять за межі правил української орфографії»[57] називається *капіталізацією*. Зі стилістичного погляду, вона вживається в художніх та інших текстах для передачі інтенсивності мовлення в спонукальних реченнях (команди, накази, інструкції тощо), «означає оцінну, емоційну конотацію, піднесення, урочистість, виокремлення об'єкта з ряду подібних денотатів, є засобом мовної гри. Основна мета – привернути увагу до тексту: велика літера виконує функцію емфатичного наголосу, інтонаційного виділення»[58].

У вивісках графічний прийом капіталізації слугує виділенню назви серед інших або створенню додаткових смислів, мовної гри. Як зазначає ряд дослідників, суть графічної гри (графічного каламбуру) полягає у підсиленні тієї частини слова, що повинна бути сприйнята як активний елемент – актуалізатор оригінального смислу[59]. З цією метою графічно виділяються або ціле слово (а), або його частина (б), або окремі літери (в) (Рис. 5):

(а) (а)

(б) (б)

(в) (в)

Рис. 5. Приклади капіталізації

Підгрупа літерних модифікацій, що репрезентує написання великої літери замість малої, заслуговує, на думку Г. Черемхівки, на окреме коментування, «адже основу експресивності цієї групи формує, поряд із

[57] Тишківська Н. Графіка як засіб мовної гри (на матеріалі прози Юрія Іздрика). *Рідне слово в етнокультурному вимірі*. 2015. С. 267.

[58] Там саме.

[59] Реклама та PR у масовоінформаційному просторі / Т. Ю. Ковалевська та ін.; за заг. ред. О. В. Александрова. Одеса : Астропринт, 2009. С. 113.

візуально-атенційною та мнемонічною, також мнемічно-образна функція, яка є факультативною для інших груп графонів»[60]. Скажімо, у назві магазину верхнього одягу «МоднаЯ» остання літера виділена більшим розміром шрифту, ніж інші літери, що створює ефект побудованої на основі омонімії мовної гри «модная – модна я» (рос – укр.). Велика літера «Я» може також підкреслювати індивідуальність, авторське «я» чи орієнтацію магазину на споживача (*модна – це Я*). Як наслідок, зміна шрифту (регістру) в назві «МоднаЯ» використана не просто для краси, а задля передачі смислу й виступає ознакою типографічної іконічності. За словами І. Кочан, велика буква підкреслює центральну позицію певної назви в контексті, концентрує увагу на тому чи тому понятті-образі, персоніфікація цього образу зумовлює його логічне довершення і перехід назви в розряд власних імен, причому персоніфікованість у більшості випадків має не зовсім звичний вияв, витворений образ завжди співзвучний чомусь конкретному, вимірному і виступає ключовим, центральним[61].

Декапіталізація – протилежний капіталізації прийом, суть якого полягає в графічному порушенні написання слова / слів, коли перша літера, всупереч правопису, є малою (Рис. 6):

Рис. 6. Приклади декапіталізації

Традиційно вважають, що «мала літера на місці великої зменшує ціннісну вартість слова, є маркером зневаги або … байдужості до навколишньої дійсності»[62], однак у рекламному дискурсі це не завжди так:

---

60 Черемхівка Г. Є. Тропи і фігури у медіатекстах початку XXI століття : дис. … канд. філол. наук : 10.02.01. Дніпропетровськ, 2015. С. 143.

61 Кочан І. М. Лінгвістичний аналіз тексту. Київ : Знання, 2008. С. 159.

62 Тишківська Н. Графіка як засіб мовної гри (на матеріалі прози Юрія Іздрика). *Рідне слово в етнокультурному вимірі*. 2015. С. 268.

використання малої літери там, де мала би бути літера велика, привертає увагу потенційного споживача. З цього приводу А. Осадча зазначає таке: «Логотип, набраний прописними, без виносних елементів, утворює компактний прямокутний силует слова. Малі літери в словесних знаках можуть бути виграшнішими завдяки великій кількості виносних елементів, які деформують лінію рядка, однак створюють живий ритм і більш пізнаваний силует слова. У великих текстах змішаний набір однозначно читається краще, але у логотипах і заголовках цей фактор «не працює». Бувають набрані рядковим шрифтом логотипи без виділення заголовної букви. Іноді заголовну літеру логотипу, набраного прописним шрифтом, збільшують. Тоді інші букви одержують характер рядкових, але таких, що різко підкреслюють лінію рядка»[63].

Дефісація та голофразис. Мовна гра на рівні орфографічного оформлення слова чи фрази може доходити навіть до порушення меж між словами чи збільшення інтервалів між літерами. Букви в слові роз'єднуються засобами пунктуації (крапкою, комою, знаком оклику чи знаком питання, трьома крапками): є об'єктом мовних ігор, різних структурних трансформацій; можливе написання в дзеркальному відображенні чи й загалом чогось незрозумілого, або коли всі слова у реченні пишуться разом[64].

Прийом дефісації, або написання частин слова окремо, і навпаки «злиття» кількох слів в одне (зрощення / голофразис[65] / інтеграція) лежить в основі мовної гри в назвах магазина автозапчастин «ШИП ШИНА», медичної лабораторії «МЕД ОК», караоке «BlueBird» і магазинів «ТЕХНО ЇЖАК» і «TRIDVERI». Як правило, у м. Вінниці неолексеми цього типу утворюються засобами однієї мови – або української, або англійської (Рис. 7).

Як справедливо зазначає Д. Помазан, «голофразис є одним із способів економії мовленнєвого часу та скорочення тексту, а також … має певну експресивність та емоційну забарвленість. Однак, слід зазначити, що необачне використання голофразису може спричинити значні труднощі

---

[63] Осадча А. Стилістика шрифтів, логотипу та товарного знака. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 42. Т. 2. С. 40.

[64] Тишківська Н. Графіка як засіб мовної гри (на матеріалі прози Юрія Іздрика). *Рідне слово в етнокультурному вимірі*. 2015. С. 268.

[65] Голофразис (*від гр. holos* – «увесь» і *phrasis* – «зворот») – це неузуальний спосіб словотворення, кваліфікований подекуди як зрощення, злиття, або інтеграція, у результаті якого словосполучення або предикативна одиниця набуває статусу цілісноформленої, графічно, інтонаційно та синтаксично уподібнюється слову. Інакше кажучи, утворюється нове слово на базі словосполучення або речення внаслідок ліквідації пробілів між словам. Голофразис виступає «ословленням» певної синтагми, а продукування голофразисних похідних відбувається в лінійному розгортанні [23, с. 117].

(а) (а)

(б) (б)

Рис. 7. Приклади дефісації (а) та зрощення (б)

в розумінні тексту»[66]. Схожу думку висловлює Ж. Колоїз: голофразиси «сприймаються як такі, що маніфестують порушення норм сполучуваності слів, семантичну і поняттєву компресію. При продукуванні голофразисних оказіональних одиниць відбувається конденсація змісту: аналітичні описові конструкції синтезуються в єдину нестандартну, незвичну смислову сутність, яка не завжди успішно проходить, так би мовити, «слухову апробацію», бо сприймається, як і вимовляється, із певними труднощами[67]. Те саме стосується і дефісації.

Окрім збільшення / зменшення інтервалів між літерами, міським назвам властиві інші види мовної гри: нахил літер, перевернуте / «дзеркальне» їх написання. Скажімо, в назві «DUND» остання буква є дзеркальним відображенням першої літери; у фірмонімах «anzavi» та «#SLANG» перевернута буква «а»; в ергонімі «CR*O*PP» маємо нахилену літеру «о» (Рис. 8).

3. Графічна мовна гра із залученням небуквених елементів

Мовний елемент може піддаватися графічним трансформаціям, що порушують графічну одноманітність художнього тексту[68]. Як наслідок, рекламні вивіски м. Вінниця, крім традиційних назв у межах кодифікованої літературної мови, часто створюються шляхом поєднання літер і символів чи картинок. У цьому випадку говоримо про *мультимодальність* – поєднання текстового й візуального знака, що разом створюють рекламний / інформаційний знак із підсиленим значенням; *іконічність у письмі* –

[66] Помазан Д. С. Оказіональні лексичні інновації в сучасному українському пісенному дискурсі. *Грааль науки*. 2023. № 33. С. 302.

[67] Колоїз Ж. В. Неузуальне словотворення : монографія. Кривий Ріг : НПП Астерікс, 2015. С. 118.

[68] Тишківська Н. Графіка як засіб мовної гри (на матеріалі прози Юрія Іздрика). *Рідне слово в етнокультурному вимірі*. 2015. С. 269.

(а) (а)

(а) (б)

Рис. 8. Приклади перевернутого написання літер (а) та нахилу літер (б)

використання в семіотиці візуальної подібності між знаком і тим, що він означає. Як наслідок, виникає *графемна субституція*, коли літера замінюється візуальним елементом, що має подібність за формою або значенням. Скажімо, класичним прикладом іконічного письма виступає око замість букв «о» (форма кола → око (іконічна схожість); слово «оптика» пов'язане із зором, а око – семіотичний символ зору → семантична відповідність):

Як показують дослідження в царині візуальної реклами, «літера може бути замінена: грошовим або іншим символом, цифрою або математичним знаком, логотипом, малюнком, серією малюнків. Слово замінюється на: малюнок, зокрема зображення товару, символ, причому один і той самий символ може заміщати різні слова. Він може заміщувати і частину літери, виступаючи вже не як семіотичний знак, а у якості символічної прикраси»[69].

Саме символи, на думку дослідників рекламних текстів, здатні «зачепити» увагу адресата, пробудити в нього певні асоціації, викликати інтерес, справити сильний емоційний вплив та спонукати до роздумів про необхідність відгукнутись чи відреагувати на суть рекламної пропозиції[70].

---

[69] Безугла Т. А. Англо- і німецькомовний рекламний дискурс: полі кодовий лінгвопрагматичний підхід : дис. … канд. філол. наук : 10.02.04. Харків, 2017. С. 180–181.

[70] Лященко А. В. Реклама як соціокультурне явище в системі масової комунікації : автореф. дис. … канд. наук : 27.00.06. Київ, 2009. С. 8.

Графічні символи в мові вивісок виступають своєрідним потужним «ай-стопером» – елементом, що фокусує увагу реципієнтів, зупиняє їхній погляд на потрібній рекламодавцеві інформації на принципах контрасту (форми, розмірів) і незвичайності (графічна гра). Як зазначає Т. Безугла, «яскравим прийомом графічної гри є заміна слова чи літери східним за формою засобом параграфеміки або малюнком. Такий прийом називають графічною метафорою, але ми вважаємо, що це швидше за все графічна метафтонімія[71], адже має місце асоціація і за суміжністю, і за схожістю»[72]. Деякі дослідники називають графічні символи візуально-графічними (риторичними) символами[73].

Прикладами графічної стилізації під відповідні літери є фірмоніми «VinОптика» (літера «о» у формі ока, зіниці), «7 континент» (літера «о» у вигляді земної кулі), «VAZON» (V у вигляді горщика із землею), «ЕНРОН» (літера «о» у формі кнопки включення-виключення), «Фантазія» (літера «ф» у формі квітки), «Магік» (літера «і» у формі кулькової ручки), «Україночка» (літера «ї» у формі стилізованої калини), «Weekender» (літера «d» у формі дерева), «НОВЕ ЖИТТЯ» (літера «о» у формі сердечка), «КАНЦЕЛЯРСЬКИЙ САД» (літера «а» у формі циркуля), «LESIA» (літера «і» у формі голки), «ΞSCOBΔR» (заміна літер «е», «а» на відповідні графічні елементи), «Chopper» (літера «о» у формі ножа і сокири), «Скріпка» (літера «і» у вигляді скріпки), «ЦЕХ13» (літера «х» у формі ножиць), «Сама ліпила» (літера «с» нагадує вареник) та ін. Усі вони утворені засобами піктографіксації, тобто заміни однієї чи кількох літер малюнком. Найчастіше, піктографічним змінам піддаються літери на позначення голосних звуків – «і», «а», «о», рідше літери на позначення приголосних звуків (Рис. 9).

Трапляються поодинокі приклади назв міських об’єктів, в яких застосовано міжнародні спеціальні символи (графічні інтернаціоналізми) не в прямому значенні, а задля ефекту мовної гри чи функції заміщення. Скажімо, використання € замість літери «є» в назві «€вролавка», де графічне позначення євровалюти асоціюється з Європою. Прийомом нумерографіксації утворено ергонім «То4ка взуття», де цифра 4 заміняє літеру «ч». Назву дитячого магазину «# SLANG : dress 4 kids» утворено за допомогою інетографіксації (Інтернет-позначки #), типографіксації (перевернутої літери «а») та нумерографіксації (4 замість «for»).

---

71 Метафтонімія – це поєднання метафори й метонімії [5, с. 158].

72 Безугла Т. А. Англо- і німецькомовний рекламний дискурс: полі кодовий лінгвопрагматичний підхід : дис. … канд. філол. наук : 10.02.04. Харків, 2017. С. 179.

73 Чернюх Л. Д. Функції графічного символу в мові реклами (на матеріалі словацької та української мов). *Актуальні проблеми слов’янської філології*. 2011. Вип. 24. Ч. 1. С. 383.

Супермаркет одягу «Дешевше.net» містить типовий для назв сайтів символ «.net», під яким розуміють створену Microsoft платформу розробки програмового забезпечення. У назві ж ергоніма він покликаний створити ефект мовної гри і міжмовної омонімії: рекламодавець ніби навіює «У нас найдешевші ціни = дешевше немає («нет», «.net») (Рис. 10).

Рис. 9. Приклади графічної заміни літер картинками

Рис. 10. Приклади вживання символів

Переплетення семантичних компонентів, що виникає внаслідок компресії смислів, створює ефект багаторівневого рекламного імені, кожний із елементів якого належить до певного пласту смислу і впливає на підсвідомість. У такий спосіб творець рекламного імені ніби вступає з потенційним споживачем у своєрідну гру з вгадування закладеного в назві «таємного коду», пошуку прихованого смислу в гібридній назві.

Прикладом смайлографіксації (різновиду графічної мовної гри, де в якості сегментних засобів використовуються «смайлики») виступає назва торговельного центру «s)mall».

Не зафіксовано вивісок, де зображення використовується замість частини слова, утворюючи візуально-семантичний каламбур. Натомість натрапляємо на назву бренду «I ♡ mommy», де дієслово «люблю» оформлено у вигляді сердечка.

Пунктуаційні порушення як маркери іконічності представлені у вивісках на кшталт «Мяско», «O'CAKE» (ненормативне використання апострофа), «E.PIC», «Франс.уа» (мовна гра, побудована на вживанні крапки) (Рис. 11).

Рис. 11. Приклади порушеної пунктуації

Якщо перша назва, на нашу думку, виступає ненавмисним орфографічним порушенням, то ергонім «Франс.уа» – це айдентична помилка або ігрова

форма написання назви. Суть креативної трансформації назви французької кав'ярні-пекарні «Франс.уа» полягає в кількох стилістичних особливостях, що роблять її помітною і цікавою для лінгвістичного аналізу: трансформована під український контекст гра слів і символів – «Франс.уа» (від фр. *France.ua*), – де «Франс» є скороченням від *France* (Франція), а «.уа» візуально нагадує український домен верхнього рівня і стилізовано вказує на українську ідентичність (.ua = Україна) або виступає частиною популярного французького імені Франсуа. Завдяки поєднанню в назві французького та українського контексту, міжкультурній стилізації, подвійним асоціаціям, мультимовній грі виникла лаконічна, фонетично та візуально приваблива назва, що легко запам'ятовується та виглядає динамічно. «У такому разі, – як слушно зауважує Н. Кондратенко, – створюється ефект семантичного нашарування, за допомогою графодеривації поєднано два слова: базове, в якому і виділено частину, і додаткове, утворене через виділення. У такий спосіб використовують і членування слогану та його компонентів на частини з метою утворення нових смислів»[74].

4. Мовна політика та мовний ландшафт міста як контекст функціонування ергонімів

Найчастіше поняття лінгвістичного ландшафту пов'язане з одно-, дво- чи багатомовністю. Законодавчо функціонування ергонімів в Україні визначається ст. 28 Закону «Про забезпечення функціонування української мови як державної» – вивіски мають оформлятися засобами рідної мови. Інформація для загального ознайомлення може дублюватися іншими мовами відповідно до закону.

Хоча офіційні знаки в публічних просторах здебільшого представлені українською мовою, що зумовлено державною політикою в царині реклами, «неофіційні та приватні вивіски демонструють різноманітні мовні моделі, які кардинально відрізняються від офіційних»[75]. Оскільки «англійська також стала основною мовою масової культури та глобалізації, що можна побачити на прикладі реклами»[76], у лінгвістичному ландшафті м. Вінниці велика кількість магазинів, ресторанів, готелів, банків і фірм у публічному просторі має вивіски англійською мовою.

---

[74] Кондратенко Н. В. Мовна гра в рекламному теледискурсі як вияв лінгвокреативу. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. 2019. № 38. Т. 3. С. 84.

[75] Zaini M. H., Razali A., Sahidol J. N. M., Ariffin K. Preferred language in business: an analysis of shop signs in Kuantan City, Malaysia. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. 2021. № 11(10). P. 942.

[76] Cenoz J., Gorter D. The linguistic landscape as an additional source of input in second language acquisition. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 2008. Vol. 46, no. 3. P. 270.

Назви міських об'єктів м. Вінниця можуть писатися засобами англійської мови повністю чи частково. У гібридних, двомовних ергонімах (напівкальках) на кшталт «DOMINIK», «ВІОЛАMED», «MEDІЛЮКС», «ВІНІНТЕРMED», «ВІКОНDA», «Смаkотун», «візOK», «Sunчик», «The м'ясо» фіксуємо частини слова чи окремі символи латиниці в кириличній назві (рис. 12).

(а) (а)

(б) (б)

(б) (б)

Рис. 12. Приклади одномовних (а) і двомовних (б) ергонімів

Крім того, гібридним ергонімам м. Вінниці цього типу властивий прийом латинізації української лексеми, тобто написання всього українського слова чи його частини англійськими літерами. У рекламному просторі м. Вінниці шляхом транслітерації утворено назви ювелірних крамниць «SRIBNA KRAINA» й «IMPERIA ZOLOTA», а також ергоніми «VESNA», «Lavanda», «TEREVENI» тощо. Подібне оформлення слов'янської назви латинкою зумовлене прагматичною метою виходу бренду на міжнародну арену чи привертанням уваги пересічного споживача, однак часто ускладнює сприйняття назви (Рис. 13).

Рис. 13. Приклади латинізованих ергонімів

Проблема гібридизації тих чи інших мовних явищ, як зазначає С. Бибик, не нова й висвітлена в численних дослідженнях з історії української літературної мови. Один із аспектів цього напряму опрацювання динамічних змін у книжній мовній практиці – змішування кириличної і латинської графіки, а відповідно, і лексиконів конкретних мов. Чинниками генези української літературної графічно-орфографічно-лексичної традиції є екстра- та інтралінгвальні передумови зближення і дистанціювання мов. Мабуть, одним із найскладніших досі був період кінця XVII–XVIII ст., коли формувалася т.зв. «слов'яноруська» мова в результаті відштовхування від польсько-латинського і російськомовного впливів. Зокрема, зауважують, що звернення до церковнослов'янської мови як до релігійно-культурного маркера, що має статусні переваги, не було основним і незалежним чинником розвитку практики українсько-церковнослов'янського гібридного мовлення. Найбільше стимулював т.зв. слов'яноруську мову саме латинсько-польський мовний макаронізм, який через освіту був закріплений у суспільній свідомості як норма в діловому спілкуванні (термінологізація в різних сферах), у навчанні, поетичній творчості, у побутовому спілкуванні спудеїв (бурсаків). Бурлескну мовно-естетичну і соціально-культурну оцінку цього явища пам'ятаємо з «Енеїди» І. Котляревського. Історія української графіки знає т.зв. «азбучну війну» 1859 р., спробу запровадити латинку у 20–30-х рр. XX ст. під час правописної конференції 1927 р., неофіційні позиції політичних і культурних діячів кінця XX ст. і 10–20-х рр. XXI ст. Утім були відкинуті як спроби (в тому числі силоміць) запровадити замість кирилиці латиницю на західноукраїнських землях (у Галичинів 19 ст., у Закарпатті – на початку 20 ст.), так і сучасні[77].

Поряд із літерами в назвах ергонімів використовується розділовий знак & – т. зв. *амперсанд*, що виступає графічним скороченням (лігатурою[78]) латинського сурядного сполучника et (і, та, й) і вживається з метою «економії». Для української традиції письма цей знак невластивий, проте може вживатися в рекламних назвах замість єднального сполучника, де виконує функцію «гачка», аби «підчепити» увагу потенційного споживача рекламованого товару чи послуги. Наприклад: «ДВЕРІ & СВІТЛО», «ПЛИТКА & САНТЕХНІКА». Іншомовний елемент (літера, частина слова, ціле слово, артикль, розділовий знак тощо) в назві рекламної вивіски не є смислоутворювальним, а швидше за все, лише привертає увагу споживача (Рис. 14).

---

[77] Бибик С. П. Змішування кирилиці та латиниці в медійних текстах: проблеми стилістики, графіки та орфографії. *Linguistic Bulletin.* 2024. № 30 (36). С. 159.

[78] Лігатура – це літера чи знак фонетичної транскрипції, утворений із з'єднання елементів двох літер або двох транскрипційних знаків в один.

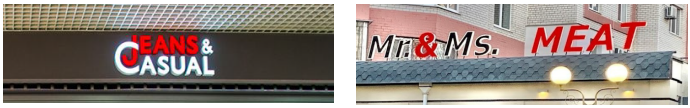


Рис. 14. Приклади вживання амперсанда

Як зазначає Н. Слобода, «початково амперсанд виник на позначення латинського сполучника et з аналогічним значенням (його автором вважають секретаря Цицерона Марка Туллія Тірона – винахідника цілої системи таких стенографічних скорочень). З часом цей символ набув поширення в різних європейських мовах і протягом XIX ст. навіть входив до англійської абетки як останній її символ. В українських лінгвістичних довідниках («Українська мова: енциклопедія», «Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія» О. О. Селіванової) термін амперсанд або інший на позначення цього символу не використовується, очевидно, у зв'язку з тим, що він не функціонує в кириличних текстах»[79]. На думку дослідниці, вживання амперсанда не виправдане. «В українських комерційних назвах, – як пише Н. Слобода, – амперсанд вживають для поєднання слів, записаних як латиницею, так і кириличною абеткою: *Coast restaurant & lounge; Меблі & інтер'єри; БЕРЛІН одяг & текстиль*. Можна зауважити, що в наведених прикладах амперсанд сполучає не так частини самої назви, як назви напрямків роботи організації, сфер її діяльності або товарів, які фірма пропонує на ринку. Порівняно з українським сполучником «і» амперсанд є складнішим графічно – це лігатура, а не окрема літера. Використання цього знака ускладнює також вимову. Прочитання символу & як *енд* відповідно до вимог сучасної англійської мови викликає невластиві для української звукової системи та незручні для вимови поєднання приголосних (трьох або чотирьох поспіль) у деяких найменуваннях: *меблі енд інтер'єри* (пор. *М'які та корпусні меблі*); *одяг енд текстиль*; *вікна енд двері*. Отже, з погляду мовної економії та милозвучності така заміна видається недоцільною. Найбільш невиправданим вважаємо використання знака & для поєднання у назві слів власне слов'янського походження: *Двері & вікна; Жіноча & чоловіча білизна*. Він не лише ускладнює найменування фонетично та графічно, а й створює лінгвокультурний «дисонанс» унаслідок сполучення корінної української … лексики знаком, не властивим для слов'янських мов, зокрема для кириличного письма. Ще складнішим для сприйняття і менш обґрунтованим є комбінування графічних елементів одразу декількох мов … Вживання амперсанда в цих

[79] Слобода Н. В. Функції графічних інтернаціоналізмів у складі українських комерційних назв. *Вісник КНЛУ*. Серія «Філологія». 2017. Т. 20. № 1. С. 105.

комерційних найменуваннях спричинене, очевидно, мовною модою на одиниці англійського походження. Комбінування графем різних мов не лише ускладнює прочитання назв, а й зумовлює сплутування графем різних мов. Подібне поєднання графічних символів не тільки не сприяє, а навіть шкодить іміджу фірми»[80].

Цікавим із маркетингового погляду є прийом стилізації – використання сучасного та давнього варіанту однієї чи кількох мов. Навмисна стилізація під старовину (вільна інтерпретація церковнослов'янської мови – хлѣбъ) у назві «Хлєбоввъ» не випадкова – вона є частиною маркетингу. У сучасному брендингу вона вказує на архаїчність, данину традиціям і виступає візуальною провокацією, своєрідним «ай-стопером», привертаючи увагу покупця «дивною» назвою. Без «ъ» як ознаки стилю «старої Русі» утворено ергонім «Ковбаскофф», де замість природного «ковбаса», «ковбаска» маємо елементи мовної гри (персоніфікований продукт: ковбаса + прізвище), що відсилає нас до модної пострадянської естетики. Річ у тім, що назви на -кофф, -off, -sky, -burger, -mania тощо підкреслювали т.зв. «закордонне звучання» чи «псевдоелітність» і перебували на піку популярності у 2000–2010 рр. У сучасних реаліях назва бренду «а-ля закордон» може викликати ностальгічну асоціацію з тими часами (бренд «Ковбаскофф», за нашими даними, зареєстровано у 2013 р., поза піком популярності); така назва виділяється візуально та звучить м'яко й весело.

Рис. 15. Приклади стилізації під давнину

Комбінована графічна мовна гра. Візуальною принадою для нішевої аудиторії виступають також ергоніми, утворені поєднанням різноманітних графодериваційних прийомів. Прикладами комбінованої графіксації виступають ергоніми «МегамотО» (гра кольором і шрифтом), «АТЕЛЬЄ КЕРАМІКИ» (кольоро- та шрифтографіксація + лінеаризація), «Челентано PIZZA» (лінеаризація + поліграфіксація), «PrimeОПТИКА» (кольро- та поліграфіксація), «ДиванОК» (моно- та кольорографіксація), «VinОптика» (кодографіксація, де літера «о» замінена на малюнок ока, + поліграфіксація), «Zоологія» (поліграфіксація, кольорографіксація, кодографіксація, оскільки в назву першої літери вміщено малюнок жаби),

[80] Слобода Н. В. Функції графічних інтернаціоналізмів у складі українських комерційних назв. *Вісник КНЛУ*. Серія «Філологія». 2017. Т. 20. № 1. С. 105.

«s)mall» (декапіталізація, кольорографіксація, смайликографіксація), «Смакотун» (курсив і поліграфіксація), «будинок іграшок» (декапіталізація + написання літери «О» у формі посмішки), «pine apple» (декапіталізація + використання різних кольорів + написання частин назви окремо), Аптека «копійка» (лінеаризація + кольорографіксація + декапіталізація слова «копійка») тощо. Як бачимо, комбінуванню підлягають два чи три прийоми (Рис. 16).

Рис. 16. Приклади комбінованих графодериватів

У випадку багатокомпонентних графодериваційних назв особливо актуалізується функція мовної гри, спрямованої на створення додаткової естетичної вартості рекламного тексту. Недарма В. Горбань зазначає: «Говорячи про цільову аудиторію, як нам здається, слід ввести поняття “гурмани рекламного тексту” – це ті адресати, які хочуть отримати величезне задоволення від декодування рекламного повідомлення, що набуває для них естетичної цінності. Саме тут активізується й виходить на перший план поетична функція мови. Для цих адресатів важливі і форма, і зміст, і ті асоціації, що виникають. Зазвичай у таких текстах використовується кілька прийомів мовної гри, враховуються прецедентні

тексти, висловлювання, підключаються архетипи. Чим більше зусиль витратить адресат на декодування, тим більше задоволення він отримає від мовної гри»[81].

Таким чином, комбіновані графодеривaційні стратегії не лише збагачують рекламний простір м. Вінниці художньо-образними засобами, а й створюють додатковий рівень інтелектуальної взаємодії між текстом та адресатом. Саме ця багатошаровість і здатність провокувати гру асоціацій забезпечує їхню особливу ефективність у комунікації.

ВИСНОВКИ

Дослідження графічної мовної гри в ергонімах м. Вінниці показало, що сучасні назви міських об'єктів демонструють значну графічну та лінгвістичну варіативність, спрямовану на привернення уваги споживача і створення багаторівневого смислу. Об'єктом дослідження були назви магазинів, ресторанів, аптек, торговельних центрів і вулиць, а предметом – графічна стилізація та типографічні прийоми, що використовуються для створення рекламної ефективності й емоційної привабливості.

У м. Вінниці найпоширенішими видами графічної гри є типографіксація, кодографіксація та кольорографіксація. Типографіксація проявляється у варіаціях шрифту, кеглю, розміру літер і кольору, що дозволяє підсилювати інформаційні й емоційні акценти. Кодографіксація передбачає заміну частин літер або слів малюнками, символами, смайликами чи цифрами, що створює іконічний ефект і підвищує візуальну привабливість назви. Кольорографіксація – графічний прийом виділення частини чи всього слова за допомогою кольору. У вивісках м. Вінниці найчастіше використовується поєднання червоного (рідше рожевого) та синього (рідше блакитного) кольорів, а також білого в комбінації з іншими кольорами, що дозволяє підкреслити значущі сегменти назви та привернути увагу потенційного споживача. Менш продуктивними виявилися графічна гра засобами однієї чи кількох мов, а також комбінації різних графодеривaційних прийомів.

Особлива увага приділяється лінгвістичним і орфографічним трансформаціям: капіталізація та декапіталізація, курсивізація, лінеаризація, дефісація, голофразис та комбіновані прийоми спрямовані на виділення певних сегментів назви, створення мовної гри, підкреслення індивідуальності й актуалізацію смислу. Наприклад, написання назви великими літерами персоніфікує бренд, тоді як дефісація й голофразис дозволяють економити простір і підсилюють експресивність назви.

---

[81] Горбань В. В. Комунікативні наміри та лінгвокреативність. *Вісник Одеського національного університету*. Серія «Філологія». 2015. Т. 20, Вип. 2 (12). С. 132.

Графічні трансформації нерідко поєднуються з мультимодальністю: заміна літер і слів малюнками, смайликами, цифрами, символами чи інтернет-позначками (#, .net) дозволяє створювати багаторівневі рекламні імена й інтерактивний ефект для потенційного споживача. Смайли, сердечка, іконки товарів і навіть спеціальні символи виконують функцію «ай-стопера», фокусуючи увагу на назві й активізуючи асоціативний ряд сприйняття.

Не менш важливими є транслітеровані реверсиви та гібридні назви, де українські слова частково чи повністю записані латиницею, що відповідає глобальним маркетинговим тенденціям і приваблює міжнародну аудиторію. Застосування амперсанда, старослов'янської графіки, псевдо-іноземних суфіксів (-кофф, -off, -sky) підкреслює престижність або архаїчність продукту, створюючи візуально привабливу та легко впізнавану назву.

Дослідження показало, що комбіновані графодеривaційні прийоми дозволяють досягати максимальної ефективності рекламного впливу, поєднуючи кілька способів графічної гри одночасно. Такі ергоніми привертають увагу нішевої аудиторії, забезпечують унікальність бренду та створюють багаторівневий смисловий ефект, що включає емоційний, семантичний та естетичний аспекти.

Отже, графічна мовна гра є важливим інструментом сучасного брендингу в публічному просторі. Вона поєднує естетичну функцію, комунікативну ефективність та маркетингову привабливість, формуючи назви, що одночасно привертають увагу, легко запам'ятовуються та стимулюють потенційного споживача до взаємодії з брендом. Ергоніми м. Вінниці демонструють широкий спектр графічних і лінгвістичних прийомів, що підтверджує значущість графічної гри для сучасного мовного ландшафту та розвитку реклами.

АНОТАЦІЯ

У статті досліджується явище графічної мовної гри в ергонімах міського простору м. Вінниці. Проблематика роботи полягає у виявленні та систематизації графічних, типографічних і лінгвістичних засобів, що використовуються у сучасних назв для привернення уваги споживачів та створення багаторівневого смислу. Об'єктом дослідження виступають назви міських об'єктів, серед яких магазини, ресторани, торговельні центри, аптеки та вулиці. Предметом є прийоми графічної стилізації, мультимодальності і комбінованої графічної гри, що реалізують рекламну ефективність та емоційну привабливість назв. Проаналізовано 363 ергоніми, з яких 183 мають ознаки оказіональних графодеривaтів. Встановлено, що найпоширенішими видами графічної гри є типографіксація, кодографіксація

та кольорографіксація. З'ясовано, що транслітерація, капіталізація, декапіталізація, курсивізація, лінеаризація, дефісація і голофразис забезпечують виділення значущих сегментів назви й створюють мовну гру. Піктографіксація, смайлографіксація та використання символів виконують функцію «ай-стопера», концентруючи увагу на рекламному повідомленні. Комбіновані графодериваційні прийоми підвищують ефективність комунікації і формують багаторівневий рекламний зміст. Результати дослідження демонструють значущість графічної мовної гри для сучасного ландшафту м. Вінниці й розвитку рекламної комунікації.

Література

1. Акімова Н., Чорноус О., Кирилов Ю. Психологічні особливості розуміння назви бренду у формі чоловічого імені: ґендерний аспект. *Psycholinguistics*. 2024. № 35 (1). С. 6–23. DOI: https://doi.org/10.31470/2309-1797-2024-35-1-6-23
2. Андрішко О. М. Графіксація і тмезис у контексті лексико-синтаксичного словотворення. *Сучасна прикладна лінгвістика*: збірник наукових праць. Дніпро: ВНПЗ «ДГУ», 2023. С. 14–22.
3. Анохіна Т. О. Семантизація категорії мовчання в англомовному художньому дискурсі : монографія. Вінниця : Нова Книга, 2008. 160 с.
4. Бабелюк О. А. Графічна мовна гра як вияв поліфонії нараторів: прагмастилістичний ракурс. *Вісник науки та освіти*. 2024. № 26. С. 112–125.
5. Безугла Т. А. Англо- і німецькомовний рекламний дискурс: полі кодовий лінгвопрагматичний підхід : дис. … канд. філол. наук : 10.02.04. Харків, 2017. 304 с.
6. Белей О. О. Сучасна українська ергонімія : власні назви підприємств Закарпаття. Ужгород, 1999. 112 с.
7. Бибик С. П. Змішування кирилиці та латиниці в медійних текстах: проблеми стилістики, графіки та орфографії. *Linguistic Bulletin.* 2024. № 30(36). С. 158–165.
8. Білецька О. Становлення графічної лінгвістики як комплексної науки: аналітичний огляд. *Науковий вісник Херсонського державного університету.* Серія «Лінгвістика». 2013. № 19. С. 18–27.
9. Вокальчук Г. М. До питання про історію дослідження оказіональних лексичних новотворів в українському мовознавстві. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного ун-ту імені М. Коцюбинського.* Серія «Філологія». 2003. № 5. С. 14–18.
10. Горбань В. В. Комунікативні наміри та лінгвокреативність. *Вісник Одеського національного університету*. Серія «Філологія». 2015. Т. 20, Вип. 2 (12). С. 128–134.

11. Горожанов Ю. Ю. Ергоніми міста Луцька: структурно-семантичний аналіз. *Філологічні студії*. 2013. № 9. С. 134–139.

12. Грабовенко В. В. Мовна гра в рекламному тексті як інструмент впливу на свідомість та поведінку споживача. *Проблеми модернізації України*. 2020. Вип. 11. С. 266–268.

13. Гурко О. В. Структурно-семантичні моделі ергонімів у сучасній рекламі Дніпропетровська. *Вчені записки Таврійського національного університета імені В. І. Вернадского.* Серія «Філологія. Соціальні комунікації». 2012. Т. 25 (64). № 1. Ч. 2. С. 97–100.

14. Деременда Ю. М. Назви з рослинного і тваринного світу як етимони ергонімів. *Записки з ономастики : зб. наук. праць*. Одеса : Астропринт, 2012. С. 22–30.

15. Євтушина Т. О. Комунікативне навантаження графонів у романі «Ґудзик-2» Ірен Роздобудько. *Закарпатські філологічні студії.* 2023. Вип. 27. Т. 2. С. 28–33.

16. Зимовець Г. В. Структурно-семантичні особливості ергонімів України. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*. 2010. № 29. С. 172–176.

17. Карловас О. А. Тенденції графічної модифікації слова в сучасних медіатекстах. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського*. Серія «Філологія. Журналістика». 2021. Т. 32 (71). № 2. Ч. 2. С. 253–257.

18. Карп М., Харчос А. Особливості графічної стилістики в експериментальному романі Марка Даніелевського «Будинок листя». *Академічні студії*. 2023. № 4. С. 25–30.

19. Карпіловська Є. А. Неузуальне словотворення: правила «гри без правил». *Вісник Київського національного лінгвістичного університету*. Серія «Філологія». 2005. Т. 8. № 1. С. 106–117.

20. Ковалевська Т. Параграфемні засоби як маркери інтонації сучасного англомовного художнього тексту. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*. Серія «Філологічні науки. Мовознавство». 2012. № 24. С. 61–64.

21. Ковальчук К. В. Інформаційне забезпечення позиціонування бренду. *Інформаційна безпека та інформаційні технології* : тези доп. міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 24–25 квітня 2019 р.) Харків: Цифрова друкарня № 1, 2019. С. 50.

22. Колоїз Ж. В. Оказіональна деривація: теоретичний та функціонально-прагматичний аспекти : автореф. дис. … д-ра філол. наук: 10.02.01. Київ, 2007. 36 с.

23. Колоїз Ж. В. Неузуальне словотворення : монографія. Кривий Ріг : НПП Астерікс, 2015. 156 с.

24. Кондратенко Н. В. Мовна гра в рекламному теледискурсі як вияв лінгвокреативу. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. 2019. № 38. Т. 3. С. 83–86.

25. Косів В. М. Від графічної стилістики до національної ідентифікації. Трикутник як символ у графічному дизайні УРСР та діаспори 1945–1989 рр. *Вісник ХДАДМ.* 2017. № 5. С. 80–86.

26. Косович О. В. Контамінація у дзеркалі неономінації. Лінгвокогнітивні можливості. *Проблеми семантики слова, речення та тексту*. 2014. № 32. С. 96–104.

27. Костусяк Н. Лінгвостилістичні та прагматичні особливості неодериватів і неографізмів періоду російсько-української війни. *Досвід війни. Медійно-дискурсивний простір сучасної України* / Романюк С. (ред.). Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2024. С. 43–58.

28. Кочан І. М. Лінгвістичний аналіз тексту. Київ : Знання, 2008. 423 с.

29. Кутуза Н. В. Ергонімна номінація як елемент реклами. *Культура народов Причерноморья*. 2002. № 32. С. 301–303.

30. Кутуза Н. В. Структурно-семантичні моделі ергонімів: автореф. дис. на здобуття ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.01 «Українська мова». Одеса, 2003. 18 с.

31. Кухаренко В. А. Інтерпретація тексту. Вінниця: Нова книга, 2004. 272 с.

32. Ладоня К. Ю. Неузуальні способи словотвору оказіоналізмів українськомовного сегмента Facebook. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2021. № 2 (42), С. 76–81.

33. Лєсовець Н. М. Ергонімія м. Луганська: структурно-семантичний і соціально-функціональний аспекти : автореф. дис. … канд. філол. наук : 10.02.01. Луганськ, 2007. 19 с.

34. Лященко А. В. Реклама як соціокультурне явище в системі масової комунікації : автореф. дис. … канд. наук : 27.00.06. Київ, 2009. 16 с.

35. Мартакова А. В. Графічні засоби мовної гри в поезії українського постмодерну. *Український світ у наукових парадигмах.* 2015. № 2. С. 74–77.

36. Мельник С. М. Графодеривація в українській постмодерністській прозі. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Філологічна». 2014. № 46. С. 121–123.

37. Онуфрієнко Г. С. Неономінації як когнітивно-понятєвий ресурс сучасного юридичного тексту. *Українська мова в юриспруденції: стан, проблеми, перспективи* : матеріали XVII Всеукр. наук.-практ. конф. Київ: НАВС, 2021. С. 19–22.

38. Осадча А. Стилістика шрифтів, логотипу та товарного знака. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 42. Т. 2. С. 37–43.

39. Помазан Д. С. Оказіональні лексичні інновації в сучасному українському пісенному дискурсі. *Грааль науки*. 2023. № 33. С. 294–303.

40. Пономаренко В. Д., Новікова Є. Б. Інноваційні ад'єктивні графодеривати сучасної української мови. *Компаративні дослідження слов'янських мов і літератур. Пам'яті академіка Леоніда Булаховського*. 2014. № 26. С. 79–87.

41. Попова М. В. Оказіоналізми як стилістична домінанта творчості Ірени Карпи (на матеріалі роману «Фройд би плакав»). *Zmiev Local Lore*. 2015. № 4. С. 56–67.

42. Реклама та PR у масовоінформаційному просторі / Т. Ю. Ковалевська та ін.; за заг. ред. О. В. Александрова. Одеса : Астропринт, 2009. 397 с.

43. Русін М. І. Види мовної гри в рекламному тексті на фонетичному та графічному рівнях. *Компаративні дослідження слов'янських мов і літератур : пам'яті академіка Л. Булаховського*. 2007. № 7. С. 200–211.

44. Сандій Л. Неономінація в англійській мові сфери економіки. *Південний архів.* Серія «Філологічні науки». 2017. № 71. С. 121–124.

45. Слобода Н. В. Функції графічних інтернаціоналізмів у складі українських комерційних назв. *Вісник КНЛУ*. Серія «Філологія». 2017. Т. 20. № 1. С. 103–109.

46. Соколова Л. Н. Типи мотивованості ергонімів (на матеріалі ергонімів м. Києва). *Мовознавство*. 1993. № 6. С. 65–69.

47. Стишов О. А. Семантичні неологізми в дискурсі українськомовних мас-медіа початку XXI століття. *Філологічні студії Криворізького національного університету*. 2015. № 13. С. 364–374.

48. Таран А. Мовна гра як засіб творення вторинної номінації. *Linguistic Bulletin*. 2020. № 29. С. 87–91.

49. Тишківська Н. Графіка як засіб мовної гри (на матеріалі прози Юрія Іздрика). *Рідне слово в етнокультурному вимірі*. 2015. С. 263–272.

50. Хоменко Г. Функціонування графону в інформаційних текстах. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія «Філологічні науки (мовознавство)». 2012. № 4. С. 199–205.

51. Черемхівка Г. Є. Тропи і фігури у медіатекстах початку XXI століття : дис. … канд. філол. наук : 10.02.01. Дніпропетровськ, 2015. 212 с.

52. Чернюх Л. Д. Функції графічного символу в мові реклами (на матеріалі словацької та української мов). *Актуальні проблеми слов'янської філології*. 2011. Вип. 24. Ч. 1. С. 376–385.

53. Щербицька В. В. Особливості графічної стилістики в сучасних автобіографічних англомовних творах. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. 2014. № 4. С. 101–108.

54. Akzhigitova A., Zharkynbekova S. Language planning in Kazakhstan: The case of ergonyms as another scene of linguistic landscape of Astana. *Language Problems and Language Planning*. 2014. № 38(1). P. 42–57.

55. Chernatonyde L., McDonald M., Wallace E. Creating Powerful Brands. New York: Routledge, 2010. 510 p.

56. Cosmos S. Toward a visual stylistics: assent and denial in Chaucer. *Visible Language*. 1978. № 12 (4). P. 406.

57. Davronova A., Davlyatova E. Structural and semantic analysis of ergonyms in English and Uzbek languages. *Multidisciplinary Journal of Science and Technology*. 2025. № 5(1). P. 448–451.

58. Deldjoo Y., Elahi M., Cremonesi P., Garzotto F., Piazzolla P., Quadrana M. Content-based video recommendation system based on stylistic visual features. *Journal on Data Semantics*. 2016. № 5. P. 99–113.

59. Fischer O., Nänny M. Introduction. Iconicity as a creative force in language use. *Form miming* meaning. Iconicity *in language and literature*. Eds. Max Nänny, Olga Fischer. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 1999. P. xv–xxxvi. https://doi.org/10.1075/ill.1.04fis

60. Cenoz J., Gorter D. The linguistic landscape as an additional source of input in second language acquisition. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 2008. Vol. 46, no. 3. P. 267–287.

61. Karpilovs'ka Y. Підходи до опису інновацій у сучасній українській неографії. *Јужнословенски филолог*. 2020. № 76 (2). С. 105–125.

62. McIntyre D. Integrating multimodal analysis and the stylistics of drama: a multimodal perspective on Ian McKellen's Richard III. *Language and Literature*. 2008. № 17 (4). P. 309–334.

63. McMahon F. Iconicity and typography in Steve McCaffery's panel-poems. *Revue LISA. Littératures, Histoire des Idées, Images, Sociétés du Monde Anglophone*. 2007. № 5 (2). P. 133–152.

64. Nørgaard N. The semiotics of typography in literary texts. A multimodal approach. *Orbis litterarum*. 2009. № 64 (2). P. 141–160.

65. Nørgaard N., Busse B., Montoro R. Key terms in stylistics. Bloomsbury Publishing, 2010. 269 p.

66. Nørgaard N. Multimodal stylistics: The happy marriage of stylistics and semiotics. *Semiotics: Theory and Applications*. New York: Nova Science Publishers, 2011. P. 255–260.

67. Nørgaard N. Multimodality and stylistics. *The Routledge handbook of stylistics*. Routledge, 2017. P. 471–484.

68. Nørgaard N. Multimodal stylistics of the novel: more than words. Routledge. 2020. 366 p.

69. Pinder W. D. Typographical iconicity and the communication of impressions: A relevance-theoretic perspective. *Lodz Papers in Pragmatics*. 2022. № 18 (1). P. 1–27.

70. Plate S. B. Looking at words: the iconicity of the page. *Journal of Postscripts*. 2010. № 6 (1–3). P. 67–82.

71. Prapobratanakul C. Inside the shop names: Hybridity, language awareness and globalization in the linguistic landscape of a local commercial neighborhood in Bangkok. *Manusya: Journal of Humanities*. 2016. № 19(3). P. 26–37.

72. Rajkhowa B. Multimodal stylistics in graphic novel : understanding the visual language Syntax in Art Spiegelman's Maus. *International Journal of Language, Literature and Translation (JLLT)*. 2021. P. 45–51. https://doi.org/10.32996/ijllt.2021.4.1.5

73. Shang G., Guo L. Linguistic landscape in Singapore: What shop names reveal about Singapore's multilingualism. *International Journal of Multilingualism*. 2017. № 14(2). P. 183–201.

74. Siefkes M., Arielli E. The aesthetics and multimodality of style. Experimental Research on the Edge of Theory. Berlin, 2018. 261 p.

75. Stöckl H. Typography : body and dress of a text – a signing mode between language and image. *Visual Communication*. 2005. № 4 (2). P. 77–86.

76. White J. J. The argument for a semiotic approach to shaped writing: The case of Italian futurist typography. *Visible Language*. 1976. № 10 (1). P. 53–86.

77. Zaini M. H., Razali A., Sahidol J. N. M., Ariffin K. Preferred language in business: an analysis of shop signs in Kuantan City, Malaysia. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. 2021. № 11(10). P. 939–948.

Information about the author:
Voitsekhivska Nataliia Kostiantynivna,
Doctor of Philological Sciences, Vice-Director for Research,
Communal Higher Educational Institution
"Vinnytsia Humanities Pedagogical College"
13, Nagirna str., Vinnytsia, 21019, Ukraine

CHAPTER 4

ЛОКАТИВНА СЕМАНТИКА КЛЮЧОВИХ КОМПОНЕНТІВ У РЕЧЕННІ З ПОШИРЮВАЧАМИ

Воробець О. Д., Балаж Ю. І.
DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-619-5-4

ВСТУП

У сучасній лінгвістиці дослідження локативної семантики посідає одне з провідних місць у контексті вивчення комунікативно-синтаксичних структур. Локатив, як носій просторової інформації, виконує не тільки роль координатного маркера події, але й виступає засобом формування образно-смислового простору висловлення, зокрема у художньому дискурсі. Однак, незважаючи на численну кількість наукових праць, присвячених синтаксичним поширювачам, функційно-семантичний аспект ключових компонентів із локативною семантикою у структурі поширювачів залишається недостатньо комплексно дослідженим.

Актуальність нашого дослідження зумовлена необхідністю системного аналізу локативних ключових компонентів у поширювачах крізь призму функційної граматики, яка дозволяє інтегрувати синтаксичний, семантичний і комунікативно-прагматичний рівні опису. До того ж, просторові маркери у реченні, зокрема ті, що мають статус ключових компонентів, беруть активну участь у формуванні тематично-рематичної структури, впливають на інтерпретацію предикативної ситуації, моделюють композиційні та стилістичні параметри тексту.

Наукова новизна нашої розвідки полягає в тому, що вперше здійснено комплексний аналіз локативної семантики ключових компонентів у реченнях із поширювачами на матеріалі сучасного українського художнього дискурсу з урахуванням їхньої позиційної варіативності та функційної навантаженості.

Метою роботи є виявлення та характеристика функційно-семантичних типів локативних ключових компонентів, а також встановлення закономірностей їхнього позиційного розташування у межах речення. Для цього необхідно розв'язати наступні завдання: 1) виокремити основні функційно-семантичні типи локативних ключових компонентів;

2) описати позиційну мультивекторність моделей локативних поширювачів; 3) проаналізувати прагматичний і стилістичний потенціал локативів у художньому дискурсі.

Об'єктом дослідження є речення з поширювачами у сучасному українському художньому дискурсі. Предметом дослідження є ключові компоненти з локативною семантикою та їхні функційно-семантичні характеристики.

Належить виокремити, що особливу увагу граматичному статусу та синтаксичним особливостям локативного компонента приділяли такі мовознавці, як-от: О. Бачишина[1], Г. Вакуленко[2], О. Виноградова[3], І. Вихованець[4], О. Воробець[5], С. Галаур[6], Т. Завгородня[7], А. Загнітко[8], В. Кононенко[9], Т. Масицька[10], О. Межов[11], В. Ожоган[12], М. Степаненко[13], Л. Теньєр[14] та інші. У працях вищезазначених дослідників локатив розглядається як поширювальний компонент простору, що забезпечує

---

1 Бачишина О. Б. Мовні засоби вираження просторових відношень в українській мові. *Наукові записки Національного ун-ту «Острозька академія». Сер. : Філологічна.* 2012. Вип. 24. С. 7.

2 Вакуленко Г. М. Експлікація обов'язкової локативної синтаксеми прийменниково-відмінковою формою знахідного. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Сер. : Філологічні науки.* 2012. Кн. 2. С. 23.

3 Виноградова О. В. Функціонально-семантична категорія локативності в сучасній українській літературній мові : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01. Київ, 2001. 19 с.

4 Вихованець І. Р. Нариси з функціонального синтаксису української мови : монографія. Київ : Наукова думка, 1992. 222 с.

5 Воробець О. Д. Семантика поширювачів та позиційна модель речення (на матеріалі пригодницької літератури та медіа жанрів). *Мільйон історій: поетика пригод у літературі та медіа : зб. наук. матеріалів конференції.* Бердянськ, 22-23 вересня 2016. Бердянськ: БДПУ, 2016. С. 29.

6 Галаур С. П. Префіксально-прийменникова кореляція семантичного типу "контактна локалізація: зовнішній контакт: напрям руху на поверхню локативного орієнтира". *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 10 : Проблеми граматики і лексикології української мови : зб. наук. праць.* Київ, 2011. Вип. 8. С. 116.

7 Завгородня Т. К. Локативна ситуація в семантико-синтаксичній структурі речення та способи її вираження. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Філологія (мовознавство).* 2014. Вип. 19. С. 45.

8 Загнітко А. П. Теорія граматики і тексту : монографія. Донецьк : ДонНУ, 2014. 480 с.

9 Kononenko, V., & Vorobets, O. (2023). Semantics of Subtext: Modernist Dimension. J*ournal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*. *Philology.* 2023. Vol. 10. P. 6.

10 Масицька Т. Є. Диференційні особливості локативної семантичної залежності. *Лінгвістичні студії: зб. наук. праць.* Донецький нац. ун-т; гол. ред. А. П. Загнітко. Донецьк : ДонНУ, 2013. Вип. 26. С. 109.

11 Межов О. Г. Просторові детермінанти у структурі простого речення. *Наукові записки.* 2013. Вип. 39. С. 65.

12 Ожоган В. Локативні й темпоральні синтаксеми займенникового типу в структурі речення. *Наукові записки КДПУ ім. В. Винниченка. Серія : Філологічні науки.* 2008. Вип. 80. С. 84.

13 Степаненко М. І. Правобічний поширювач у функції маркера локативної семантики на реченнєвому тлі. *Лінгвістичні дослідження.* Харків, 2021. Вип. 54. Ч. І. С. 60.

14 Tesnière Lucien. Elements of Structural Syntax. John Benjamins Publushung Company, Amsterdam. 2015.

координатне окреслення предикативної ситуації та бере участь у формуванні її семантико-синтаксичної структури. Належить також акцентувати, що у межах функційного синтаксису збільшується інтерес до комунікативної ваги локативів, тобто до їхнього внеску в актуальне членування висловлення, впливу на тематично-рематичну організацію, позиційну варіативність та стилістичну релевантність у художньому дискурсі.

Як підкреслює Т. Завгородня «локативність – це функційно-семантична категорія, що охоплює всі типи просторового значення, зокрема локалізацію об'єктів і явищ, напрям руху, контактність та дистантність їх розташування. Вона безпосередньо пов'язана зі сприйняттям людиною навколишнього середовища та відображенням просторових характеристик у мовленні. Зауважує, що поняттєве ядро категорії локативності співвіднесене з уявленнями про місце й взаємне розташування об'єктів у просторі, яке є визначальним для їх пізнання та інтерпретації»[15]. На нашу думку, універсальність локативності зумовлюється її глибинною когнітивною природою: просторові орієнтири формують не лише описову рамку висловлення, а й концептуальну структуру знання, що інтегрує фізичний і ментальний простір у цілісну модель комунікативного акту. Саме тому вважаємо, що аналіз локативної семантики у функційно-граматичній перспективі дозволяє виявити системні закономірності вербалізації простору, які віддзеркалюють як об'єктивні властивості реальності, так і специфіку мовної картини світу.

1. Функційно-семантичний аспект ключових компонентів із локативною семантикою у поширювачах

Ключові компоненти з локативною семантикою у складі поширювачів становлять одну з найважливіших груп у структурі речення. Їхня функційно-семантична специфіка полягає у позначенні просторових відношень між учасниками предикативної ситуації, дії та об'єктами оточення, що формує просторове тло висловлення. Хочемо наголосити, що у межах функційної граматики локативи розглядаються як носії координатної інформації, які виконують не лише уточнювально-описову функцію, а й беруть участь у моделюванні комунікативної перспективи висловлення.

Виходячи із наукового доробку М. Степаненка, поділяємо думку, що «конкретним репрезентантом просторових відношень постає певне обмежене координатами місце. Місце – це фрагмент простору, що

[15] Завгородня Т. К. Локативна ситуація в семантико-синтаксичній структурі речення та способи її вираження. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Філологія (мовознавство).* 2014. Вип. 19. С. 46.

становить верхній шар маси твердої речовини, рідини тощо, на якому відбувається дія або розташовується об'єкт; це може бути як реальна, так і уявлювана локальна площина, де фіксується перебування суб'єкта чи об'єкта»[16]. З огляду на це, вважаємо, що категорія місця є однією з ключових у моделюванні локативних структур, оскільки саме вона забезпечує точку просторової прив'язки для інтерпретації предикативної ситуації. Місце функціонує не лише як фізичний орієнтир, а й як концептуальний вузол, у межах якого перетинаються просторові, часові та часто емоційно-оцінні параметри висловлення, що надає локативу додаткової когнітивної та комунікативної ваги.

Аналіз сучасного українського художнього дискурсу доводить, що ключові компоненти з локативною семантикою у складі поширювачів характеризуються семантичною багатогранністю, яка виявляється у різних типах просторової координації предикативної ситуації. Локативи виконують не лише функцію орієнтаційних маркерів місця, а й беруть участь у створенні образно-асоціативного та прагматично зумовленого просторового контексту.

Погоджуємось з думкою О. Воробця про те, що «семантика речення формується не лише через ізольовані значеннєві смисли окремих компонентів, а й завдяки їхнім міжкомпонентним взаємодіям, які акумулюють як експліцитні, так і імпліцитні інтенції висловлення. У цьому контексті семантика поширювачів постає одним із ключових чинників, адже саме вона здатна репрезентувати ядерну концепцію глибинного смислу речення та забезпечувати його цілісну інтерпретацію»[17].

На нашу думку, роль поширювального компонента у формуванні семантичної структури речення полягає не лише в уточненні чи деталізації предикативної ситуації, а й у створенні додаткових когнітивних площин сприйняття. Так, з однієї сторони, локативні ключові слова поширювача моделюють просторову рамку висловлення, у межах якої відбувається інтеграція денотативних і конотативних характеристик предиката, суб'єкта чи об'єкта дії. А з іншої, саме вони здатні трансформувати сприйняття події, зміщувати акценти у її інтерпретації та формувати особливу перспективу опису.

Тому, виходячи з цього, вважаємо за доцільне розглянути такі репрезентаційні функційно-семантичні типи локативів:

---

[16] Степаненко М. І. Локативний орієнтир як маркер концептуалізації простору. *Лінгвістичні студії.* 2021. Вип. 41. С.105.

[17] Воробець О. Д. Семантика поширювачів та позиційна модель речення (на матеріалі пригодницької літератури та медіа жанрів). *Мільйон історій: поетика пригод у літературі та медіа : зб. наук. матеріалів конференції.* Бердянськ, 22-23 вересня 2016. Бердянськ : БДПУ, 2016. С. 29.

– локатив місця дії – цей тип локативу позначає простір, у межах якого відбувається дія, зафіксована предикатом. Його семантичне ядро пов'язане з конкретною, безпосередньо відчутною просторовою координатою. Наприклад: *Він запровадив* ***на подвір'ї*** *свої порядки – не допускав на нього нікого, крім членів сім'ї, страшенно переслідував поштарів, вигавкував на всі поїзди* (Т. Прохасько). Тут ключове слово поширювача *на* ***подвір'ї*** чітко задає просторову межу дії, виступаючи центральною координатною точкою, у межах якої реалізується вся подальша серія предикативних актів;

– локатив місця виникнення стану – визначає простір, у якому актуалізується стан, емоція чи психологічна характеристика суб'єкта. Це особливий різновид локативу, що часто супроводжує предикати стану, почуттів, настроїв. Наприклад: *До того ж я опритомнів* ***у кімнаті****, де спізнав найбільшої втіхи і де мушу пережити свою найчорнішу годину чи, може, найбільшу ганьбу* (В. Шкляр). Тут ключове слово поширювача *у* ***кімнаті*** фіксує простір актуалізації фізичного та емоційного стану суб'єкта, водночас надаючи йому асоціативно-оцінного забарвлення, пов'язаного з попередніми переживаннями цього місця;

– локатив просторового орієнтира – служить для визначення місця об'єкта чи суб'єкта відносно іншого просторового елемента. У функційній перспективі це не лише вказівка на локацію, а й встановлення топографічної залежності між двома референтними точками. Наприклад: *Ватазі лишалося чекати, сподіваючись, що виїзд, який став табором* ***біля підніжжя гори****, не помітить її бранців та й подасться зранку своєю дорогою* (М. Соколян). Ключові слова локативного поширювача *біля підніжжя гори* задають просторовий орієнтир, відносно якого визначається розташування табору, фіксуючи його у межах природної топографічної точки та надаючи описові сцені виразної просторової перспективи;

– локатив шляху або напрямку руху – визначає траєкторію переміщення суб'єкта або об'єкта, а також кінцеву ціль руху. Він поєднує статичний просторовий параметр із динамічною характеристикою руху. Наприклад: *А коли голова її відпускає – стає на хвіртці і так по цілому дневі дивиться* ***уздовж вулиці*** (М. Матіос). Тут ключове слово поширювача *уздовж* ***вулиці*** задає напрямок зорового фокусу суб'єкта, поєднуючи просторову координату з динамічним вектором споглядання, що моделює протяжність та орієнтацію дії у просторі;

– локатив межі простору – маркує початкову або кінцеву точку просторового відрізка, позначаючи граничну координату руху. Семантика межі створює у висловленні ефект завершеності або очікуваної зміни просторового контексту. Наприклад: *Швидше б* ***до лісу*** *, а там йому кожен*

кущик брат (В. Шкляр). Ключове слово поширювача *до* ***лісу*** тут маркує кінцеву межу руху, створюючи відчуття прагнення якнайшвидше досягти нового простору, який у свідомості суб'єкта асоціюється з безпекою та близькістю («*кожен кущик брат*»);

– ситуативно-рамковий локатив – встановлює широкий просторовий контекст, у межах якого розгортається предикативна ситуація. Такий локатив не лише визначає місце, а й створює «сцену» для розвитку події, охоплюючи всі дії та стани в межах заданого простору. Наприклад: ***В університетському парку*** *розкопали останній набій* (Л. Костенко). Ключове слово поширювача *в університетському* ***парку*** задає чітко окреслений простір, який виступає рамкою для всієї предикативної ситуації, тобто дії розкопування останнього набою. Він формує візуально й семантично цілісну сцену, у межах якої подія сприймається як локалізована й завершена в межах одного топографічного сегмента.

Отже, у структурі речення локативні поширювачі постають повноцінними організаторами предикативної ситуації, здатними істотно впливати на її інтерпретацію та комунікативний ефект. Вони не лише фіксують просторові координати, а й моделюють взаємозв'язок дії, стану та середовища, у якому вони реалізуються. Підкреслюємо, що завдяки цьому локатив набуває статусу семантично навантаженого компонента, що формує просторову перспективу висловлення, визначає вектор його сприйняття та окреслює межі комунікативної сцени.

Таким чином, з позицій функційної граматики локативні поширювачі інтегрують у собі координатні, траєкторні та рамкові параметри, створюючи багатовимірну модель простору, у якій поєднуються статичні й динамічні характеристики. Така семантична насиченість уможливлює формування емоційного, психологічного та стилістичного тла висловлення.

Слід додати, що у художньому дискурсі ця здатність локативних ключових слів поширювача до багатошарової репрезентації простору перетворює їх на активний елемент комунікативної взаємодії, що впливає на темпорально-просторову організацію тексту, підсилює образність та сприяє глибшій інтерпретації авторського задуму. Той простір, що зафіксований у локативі, стає співучасником подій, який має змогу задавати їхній ритм, інтенсивність та емоційне забарвлення, при цьому формуючи цілісний художньо-комунікативний простір речення.

Узагальнюючи наведені типи, можемо констатувати, що багатоплановість локативних поширювачів виявляється у багатофункційності, яка залежить від їхнього значення, позиційної організації та контексту в межах художнього дискурсу, і саме ці параметри, на нашу думку, зумовлюють спектр функцій, які вони здатні виконувати у структурі речення.

З огляду на вищезазначене, залежно від семантичної природи та контексту, локативи можуть виконувати різні функції в реченні, зокрема:

1) координатно-орієнтаційну: фіксують просторові відношення як основний параметр події;

2) композиційно-кадрову: створюють «візуальний кадр» або сценічну рамку висловлення;

3) символічно-образну: набувають метафоричного змісту, відображаючи культурно значимі простори;

4) атмосферно-емоційну: передають емоційний тон або психологічний стан через просторову асоціацію.

Проаналізуймо речення *Тридцять років тому* ***на краю цього лісу*** *ще були складні системи шанців, окопів для скорострілів, мінометів і польових гармат, бліндажів і переходів* (Т. Прохасько) – модель поширювача з локативним компонентом [K^{18} (Praep + S_6 + $Pron_6$ + S_6) + Pr]. Розгляньмо цю модель детальніше:

– прийменник *на* (Praep) задає відношення поверхневої/контактної локалізації в межах певної площини або рубіжної точки. Його семантична домінанта спрямована на маркування позиції, що межує з іншим простором;

– субстантив *краю* (S_6) є ключовим компонентом поширювача, який вербалізує граничну зону просторового об'єкта. У семантичній структурі він відтворює концепт межі, що одночасно функціонує як точка переходу та як орієнтир;

– прономінатив *цього* ($Pron_6$) виконує функцію дефінітивної конкретизації, прив'язуючи граничну точку (*край*) до референтного об'єкта (*лісу*) та звужуючи інтерпретаційне поле;

– субстантив *лісу* (S_6) репрезентує базовий просторовий контейнер, у межах або поблизу якого відбувається подія. Його семантика вказує на природний ландшафтний об'єкт з чіткими фізичними межами у сприйнятті реципієнта.

Як бачимо, у наведеному реченні локативний поширювач *на краю цього лісу* репрезентує семантику гранично-просторової локалізації, коли місце події окреслюється через його положення на межі конкретного природного об'єкта. Просторовий орієнтир задається відносно іншої локації (*лісу*), що дозволяє реципієнтові чітко співвіднести подію з певною точкою топографічної карти у свідомості.

Як слідує, цей локатив виконує координатно-орієнтаційну функцію,

[18] Перелік умовних скорочень: K – ключові слова; S – суб'єкт; Pr – предикат; V – вербатив; Praep – прийменник; S_1-S_x – відмінкові форми субстантивів; Adj_1-Adj_x – відмінкові форми ад'єктивів; $Pron_1$-$Pron_x$ – відмінкові форми прономінативів; Adv – адвербіатив.

тому що фіксує просторові відношення як первинний параметр предикативної ситуації. Він організує комунікативний простір речення так, щоб опис військових інженерних об'єктів сприймався у прив'язці до певної граничної зони, що ще більше підсилює візуальну конкретність та історичну достовірність опису. На додаток до цього, саме у такий спосіб локатив є засобом відтворення топографічної логіки подієвої сцени. Цікаво, що у художньому дискурсі такий же ж локатив створює ефект документальної достовірності та дозволяє читачеві «прив'язати» уявну сцену до конкретної точки простору, що має як географічну, так і символічну вагу.

2. Позиційна мультивекторність моделей ключових компонентів із локативною семантикою

Позиційна мультивекторність ключових компонентів із локативною семантикою є однією з визначальних характеристик їхньої синтаксичної та комунікативної поведінки. Наголошуємо на тому, що локатив аналізуємо як динамічну синтаксичну одиницю, що здатна переміщуватися у межах реченнєвої структури, зберігаючи або трансформуючи свої семантичні функції. Вважаємо, що мобільність локативів у позиційному плані сприяє реалізації різних векторів смислового фокусування, що змінює сприйняття предикативної ситуації.

Так, у нашому дослідженні позиційну мультивекторність розглядаємо як функційно зумовлене розташування ключових компонентів у межах лінійної організації речення, яке визначається їхньою синтаксичною функцією, обсягом комунікативного навантаження, параметрами актуального членування висловлення та особливостями структурно-семантичної будови речення в цілому.

Варто підкреслити, що позиційна мобільність локативного поширювача є однією з ключових граматичних характеристик, яка тісно пов'язана з прагматичними установками та стилістичними інтенціями мовця. У межах синтаксичної структури речення локативний компонент може реалізовуватися в кількох позиційних моделях: препозиції, медіальній позиції та постпозиції, кожна з яких зумовлює специфіку просторової актуалізації предикативної ситуації та модифікує її семантичний акцент.

Акцентуємо на тому, що у межах функційної граматики препозиційна локалізація ключового компонента з локативною семантикою кваліфікуємо як марковану позиційну модель, що здійснює безпосередній вплив на структурно-семантичну організацію предикативної ситуації. Крім того, її визначальною ознакою є інтродуктивний характер, який полягає у формуванні просторово-тематичного тла, в межах якого розгортається

основна подієва інформація. Розташування локативного поширювача перед предикативним ядром змінює стандартну лінійну організацію речення, оскільки просторовий орієнтир подається до введення предикативної ознаки, виконуючи функцію своєрідної рамки висловлення.

Розгляньмо речення ***На наступному перехресті*** *повернеш ліворуч, – скоромовкою пояснила мені Марина* (Н. Тисовська) – модель поширювача у препозиції з локативним компонентом [K (Praep + Adj_1+S_6) + Pr].

Як бачимо, локативний компонент *на наступному перехресті* реалізує синтаксично препозитивну модель розташування, при якій адвербіативний поширювач винесено у початкову позицію речення, перед предикативним ядром *повернеш ліворуч*. Вважаємо, що саме така позиційна структура створює інтродуктивний тематичний фон, орієнтуючи адресата на конкретний просторовий орієнтир ще до повідомлення про дію.

Граматичне ядро серед ключових слів поширювача становить субстантив *перехресті* (S_6), який у поєднанні з атрибутивом *наступному* (Adj_1) формує топографічну специфікацію локативу. Прийменник *на* (Praep) реалізує синтаксичний зв'язок локативної групи з предикативною частиною, маркуючи відношення місця.

Необхідно зауважити, що у семантичному плані така модель постає координатним маркером простору з чіткою топографічною референцією. Вона задає точку реалізації предикативної ознаки *повернеш ліворуч*, забезпечуючи когнітивну структуризацію ситуації в площині «рух – зміна напряму».

Також функційна організація препозиційного локативу підсилюється наявністю інтонаційної паузи (позначеної комою перед тире), яка відокремлює його від рематичної частини висловлення. Після паузи подано предикативну конструкцію, доповнену авторською ремаркою – *скоромовкою пояснила мені Марина*, що інтегрує локативний орієнтир у діалогічний контекст.

Таким чином, розглянута модель поширювача у препозиції з локативним компонентом у цьому реченні демонструє приклад контекстуально навантаженої препозитивної локативної структури, яка поєднує топографічну точність, інструктивну спрямованість і комунікативне фокусування просторового параметра як вихідного елемента предикативної ситуації.

Ще однією з найбільш тісно інтегрованих позиційних моделей є медіальна локалізація локативних компонентних слів у поширювачі речення. Ми її трактуємо як розміщення локативного компонента всередині предикативної структури, що відбувається найчастіше між субстантивним суб'єктом та вербативним предикатом. Така внутрішня

інтрапозиція забезпечує підвищений рівень синтаксичної зчепленості між просторовим маркером та предикативним ядром, оскільки локатив виступає не лише фоновим, а й структурно обов'язковим елементом просторової конкретизації дії.

Проаналізуймо речення *Ірюсько, ми намагаємось навіть не ходити* ***біля Опери****, щоб не страждати* (Є. Кононенко) – модель поширювача у медіальній позиції з локативним компонентом [Pr + K (Praep +S_2)].

У цьому прикладі локативний компонент *біля Опери* реалізує синтаксично медіальну модель розташування, оскільки інтегрований у предикативний контур між вербативом руху (*ходити*) та додатковими адвербіативно-модальними елементами висловлення (*намагаємось навіть не ходити …, щоб не страждати*). Така медіальна позиція забезпечує тісний синтаксичний і семантичний зв'язок локативу з вербативним центром, що визначає його як координатний маркер простору з чіткою топографічною референцією.

Граматичне ядро серед ключових слів поширювача становить субстантив *Опери* (S_2), що у поєднанні з прийменником *біля* (Praep) формує просторову зону у значенні близькості, суміжності з об'єктом. У семантичному вимірі ця структура позначає орієнтир руху, але в цьому контексті має додаткове прагматичне забарвлення, тобто вказує на місце, якого уникають через негативні емоційні асоціації.

Необхідно підкреслити, що позиційне розташування локативу всередині предикативної частини сприяє його інтеграції з предикатом, створюючи ефект одночасного сприйняття дії (*не ходити*) та її просторової характеристики (*біля Опери*). На нашу думку, такий зв'язок підсилює комунікативний вплив висловлення, адже локатив не просто інформує про місце, а формує смисловий акцент на уникненні конкретної локації.

Отже, розглянута модель поширювача у медіальній позиції з локативним компонентом є зразком контекстуально насиченої медіальної локативної конструкції, у якій граматична ознака місця поєднується з емотивно-прагматичним навантаженням, створюючи просторову рамку для розуміння причинно-наслідкових зв'язків у предикативній ситуації.

Таким чином, медіальна позиція локативних компонентних слів у поширювачі є потужним інструментом інтеграції просторової семантики у предикативне ядро, що забезпечує одночасну актуалізацію дії та її просторових параметрів.

Так, послідовний розгляд препозиційної та медіальної позицій локативних компонентних слів у поширювачі дає змогу простежити їхню здатність до смислової актуалізації та інтеграції в предикативне ядро. Однак не менш важливою з позицій функційної граматики є постпозиційна

локалізація, яка відіграє стабілізуючу роль у побудові висловлення, забезпечуючи природний, фоново-описовий розвиток події.

Постпозиційне розташування локативних компонентних слів у поширювачі вважаємо найменш маркованою позиційною моделлю з погляду синтаксичної організації. На відміну від препозиції, де просторовий компонент формує тематичний фон, і від медіальної позиції, що інтегрує локатив у предикативний центр, постпозиція функціонує переважно як додатковий описовий елемент, що уточнює місце перебігу події без початкового акценту на просторовій координаті.

На нашу думку, постпозиційний локатив зазвичай прилягає безпосередньо до вербативного центру або об'єктної групи, утворюючи з ними єдину ритміко-синтаксичну єдність. У семантичному контексті він реалізує координатне уточнення, яке розкривається в процесі сприйняття висловлення та не передує предикативній інформації.

Розгляньмо речення *Слухаючи Стефа Боро, пан Соломон повільно виструнчився* ***в своєму норовливому кріслі****...* (М. Соколян) – модель поширювача у постпозиції з локативним компонентом [Pr + K (Praep + $Pron_6$ + Adj_6 + S_6)].

Локативний компонент *у своєму норовливому кріслі* реалізує синтаксично постпозиційну модель розташування, при якій поширювач місця подається після вербативного центру *повільно виструнчився*. Таке розташування забезпечує нейтральну, фонову позицію локативу, що дозволяє спершу подати дію, а вже потім уточнити просторову координату її реалізації.

Граматичне ядро серед ключових слів поширювача становить субстантив *кріслі* (S_6), модифікований двома атрибутами: *своєму* ($Pron_6$), що виражає належність об'єкта суб'єкту дії (*пан Соломон*), та *норовливому* (Adj_6), що додає стилістично марковану якісну характеристику, що вносить додаткову образність. Прийменник *у* (Praep) встановлює відношення місця між суб'єктом і предметом.

Як бачимо, у семантичному вимірі ця структура виконує функцію координатного маркера простору з елементами образної конкретизації. Її постпозиційне розташування не створює інтродуктивного фокусу, але доповнює предикативну ситуацію, збагачуючи її композиційно-кадровою деталлю.

Звертаємо увагу на те, що прагматично постпозиційний локатив тут працює як завершальний штрих до дії: він не лише вказує на місце, а й передає характер сцени (сидіння у «норовливому» кріслі натякає на певну атмосферу чи навіть емоційний стан персонажа).

Підсумовуючи, вищеописана модель поширювача у постпозиції з локативним компонентом у цьому реченні є прикладом контекстуально увиразненої постпозиційної локативної конструкції, у якій граматичний маркер місця поєднано з емотивно-оцінним елементом, що розширює художній простір висловлення.

Отже, постпозиційна локалізація локативних поширювачів слугує засобом фонового просторового уточнення в межах речення, яке підтримує природну послідовність комунікативного розгортання та зберігає баланс між семантичною інформативністю й ненав'язливістю позиційної організації.

ВИСНОВКИ

Проведене наше наукове дослідження підтверджує, що локативна семантика ключових компонентів у реченнях з поширювачами є багатовимірною категорією, яка виконує не тільки координатно-просторову, а й важливу комунікативно-прагматичну функцію. Констатуємо, що локативи у структурі поширювачів організовують просторові відношення між учасниками предикативної ситуації, визначають топографічні межі події, забезпечують когерентність опису та впливають на тематично-рематичну організацію речення.

Виявлено, що їхня позиційна варіативність (препозиція, медіальна позиція, постпозиція) корелює з прагматичною настановою мовця: препозиція актуалізує просторову координату як фокусну, медіальна позиція інтегрує її в предикативне ядро, а постпозиція формує нейтральне тло опису. Водночас локативи демонструють функційно-семантичну гнучкість: вони можуть бути носіями чисто координатної інформації, задавати траєкторію або межу переміщення, слугувати просторовим орієнтиром, створювати ситуативну рамку події чи виконувати символічно-образну роль у сучасному українському художньому дискурсі.

З функційного погляду, більшість локативних поширювачів реалізується у вигляді прийменниково-субстантивних конструкцій, де прийменник кодує тип просторового відношення, а субстантивне ядро – конкретний або концептуалізований топос. Атрибутивні модифікатори виконують функцію додаткової семантичної детермінації, посилюючи або деталізуючи просторову характеристику.

Таким чином, локатив у реченні з поширювачем виступає структурно й семантично значущим компонентом, що здатен модифікувати змістову перспективу, впливати на комунікативну динаміку та формувати інтерпретаційний потенціал тексту. Його роль у художньому мовленні виходить за межі простої вказівки на місце, перетворюючи простір на активний елемент смислової та емоційної організації висловлення.

АНОТАЦІЯ

Наукова розвідка присвячена аналізу локативної семантики ключових компонентів у реченнях з поширювачами, що є однією з найменш системно опрацьованих проблем сучасного українського синтаксису. Актуальність теми зумовлена недостатнім висвітленням питань семантичної типології локативів та їх позиційної варіативності у художньому дискурсі, а також відсутністю комплексного функційно-граматичного підходу до опису їх прагматичних і стилістичних ресурсів.

У результаті проведеного аналізу виокремлено шість основних семантичних типів локативів: місця дії, місця виникнення стану, просторового орієнтира, шляху або напрямку руху, межі простору та ситуативно-рамковий локатив. Доведено, що їх розташування у структурі речення зумовлює прагматичну інтерпретацію предикативної ситуації: препозитивні локативи виконують інтродуктивно-тематизуючу функцію, медіальні – інтеграційно-актуалізуючу, постпозитивні – фоново-описову. Встановлено також, що у художньому мовленні локативи реалізують не лише координатно-орієнтаційну, а й композиційно-кадрову, символічно-образну та атмосферно-емоційну функції, розширюючи інтерпретаційний потенціал тексту.

Отримані результати нашого дослідження про локативні ключові компоненти поширювача поглиблюють теоретичне розуміння просторових параметрів синтаксичної організації речення, а також відкривають широкі перспективи для подальших досліджень у напрямку функційно-семантичного аналізу інших видів семантики ключових слів у поширювачах речення. Практична значущість роботи полягає у можливості застосування отриманих висновків у лінгвістичній експертизі текстів, укладанні граматичних описів та розробленні методичних матеріалів з функційно-семантичного синтаксису.

Література

1. Бачишина О. Б. Мовні засоби вираження просторових відношень в українській мові. *Наукові записки Національного ун-ту «Острозька академія». Сер. : Філологічна.* 2012. Вип. 24. С. 7–9.

2. Вакуленко Г. М. Експлікація обов'язкової локативної синтаксеми прийменниково-відмінковою формою знахідного. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Сер. : Філологічні науки.* 2012. Кн. 2. С. 23–25.

3. Виноградова О. В. Функціонально-семантична категорія локативності в сучасній українській літературній мові : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01. Київ, 2001. 19 с.

4. Вихованець І. Р. Нариси з функціонального синтаксису української мови : монографія. Київ : Наукова думка, 1992. 222 с.

5. Воробець О. Д. Семантика поширювачів та позиційна модель речення (на матеріалі пригодницької літератури та медіа жанрів). *Мільйон історій: поетика пригод у літературі та медіа : зб. наук. матеріалів конференції.* Бердянськ, 22-23 вересня 2016. Бердянськ : БДПУ, 2016. С. 29–30.

6. Галаур С. П. Префіксально-прийменникова кореляція семантичного типу "контактна локалізація: зовнішній контакт: напрям руху на поверхню локативного орієнтира". *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 10 : Проблеми граматики і лексикології української мови : зб. наук. праць.* Київ, 2011. Вип. 8. С. 116–120.

7. Завгородня Т. К. Локативна ситуація в семантико-синтаксичній структурі речення та способи її вираження. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Філологія (мовознавство).* 2014. Вип. 19. С. 45–49.

8. Загнітко А. П. Теорія граматики і тексту : монографія. Донецьк : ДонНУ, 2014. 480 с.

9. Масицька Т. Є. Диференційні особливості локативної семантичної залежності. *Лінгвістичні студії: зб. наук. праць.* Донецький нац. ун-т; гол. ред. А. П. Загнітко. Донецьк : ДонНУ, 2013. Вип. 26. С. 109–113.

10. Межов О. Г. Просторові детермінанти у структурі простого речення. *Наукові записки.* 2013. Вип. 39. С. 65–68.

11. Ожоган В. Локативні й темпоральні синтаксеми займенникового типу в структурі речення. *Наукові записки КДПУ ім. В. Винниченка. Серія : Філологічні науки.* 2008. Вип. 80. С. 84–94.

12. Степаненко М. І. Локативний орієнтир як маркер концептуалізації простору. *Лінгвістичні студії.* 2021. Вип. 41. С.105–113. DOI: https://doi.org/10.31558/1815-3070.2021.41.10 (дата звернення: 08.08.2025).

13. Степаненко М. І. Правобічний поширювач у функції маркера локативної семантики на реченнєвому тлі. *Лінгвістичні дослідження.* Харків, 2021. Вип. 54. Ч. І. С. 60–75.

14. Kononenko, V., & Vorobets, O. (2023). Semantics of Subtext: Modernist Dimension. J*ournal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*. *Philology.* 2023. Vol. 10. P. 6–15. URL: https://doi.org/10.15330/jpnuphil.10.6-15 (дата звернення: 07.08.2025).

15. Tesnière Lucien. Elements of Structural Syntax. John Benjamins Publushung Company, Amsterdam. 2015.

16. Корпус української мови. URL: http://www.mova.info/corpus.aspx (дата звернення: 11.08.2025).

Information about the authors:
Vorobets Oleksii Dmytrovych,
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the General and Germanic Linguistics Department,
Vasyl Stefanyk Carpathian National University
57, Shevchenko str., Ivano-Frankivsk, 76000, Ukraine

Balazh Yuliia Ivanivna,
Postgraduate Student at the General and Germanic Linguistics Department,
Vasyl Stefanyk Carpathian National University
57, Shevchenko str., Ivano-Frankivsk, 76000, Ukraine

CHAPTER 5

СТЕРЕОТИПИ І СИМВОЛИ: ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Герман В. В.
DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-619-5-5

ВСТУП

На межі тисячоліть відбулася важлива зміна парадигм у мовознавстві: поряд із порівняльно-історичною та системно-структурною сформувалася антропоцентрична парадигма як зміна наукових орієнтирів з об'єктів пізнання на суб'єкта, тобто досліджується людина в мові й мова в людині. Сьогодні відбувається активний перехід лінгвістичної думки від постулатів структуралізму, «іманентно-семіологічної» парадигми, за якої мова розглядається «у самій собі й сама для себе», до антропологічної парадигми, за якої мова вивчається в тісному зв'язку зі свідомістю і мисленням людини, її духовним світом.

Ідея антропоцентричності мови, яка відродила погляди В. фон Гумбольдта, превалює в сучасному мовознавстві, бо метою лінгвістичного аналізу вже не може вважатися звичайний опис мовної системи. Формування антропоцентричної парадигми призвело до нових завдань, ключових понять, способів конструювання предметів лінгвістичного дослідження, підходів до вибору загальних принципів і методик вивчення матеріалу. Продуктом антропоцентричної парадигми в сучасній лінгвістиці й стала *лінгвокультурологія* – наука, яка виникла на стику лінгвістики й культурології, вивчає особливості культури народу, що відобразилися й закріпилися в мові. Це не просте суміщення двох наук, а новий інтердисциплінарний науковий напрям із самостійною метою, завданнями, об'єктом, предметом, методами дослідження.

Лінгвокультурологія як самостійний науковий напрям покликаний досліджувати історичні й сучасні мовні факти крізь призму духовної культури.

Вважаємо цілком виправданим погляд О. О. Селіванової, що «інтеграційна проблематика лінгвістики й культурології виходить за межі етнолінгвістики, адже предметом культурології є не лише етнічні

культури, а й цивілізаційна, глобальна культура, культури різних епох у діахронічному висвітленні, культури різноманітних соціальних, вікових, територіальних, статевих, професійних, конфесійних й ін. угруповань. Науковиця наголошує також на поширеності дослідницьких інтересів лінгвокультурології не лише на етнічну культуру та її відбитки в мові й мовленні, а на відображення в мові й текстах надбань світової культури, інших культур різних епох, а також субкультур різних угруповань людей у межах етносу та поза його межами[1].

Вважаємо, що саме лінгвокультурологічний підхід орієнтований на створення цілісної картини культурного впливу на мову й мовлення з огляду на глибинні семантичні рівні культурної репрезентації, а також на системне представлення одиниць мови й культури в їхній кореляції та взаємодії.

У нашому дослідженні вважаємо *лінгвокультурологічний напрям* самостійним науковим напрямом, продуктом антропологічної парадигми в сучасній лінгвістиці, який досліджує взаємозв'язок і взаємодію культури й мови певного етносу. Основними постулатами лінгвокультурологічного напряму визначаємо такі: мова – продукт культури та її важлива складова; мова, відображаючи менталітет народу, є формою збереження й засобом трансляції культури в майбутнє.

У лінгвокультурологічних дослідженнях на сьогодні сформувалося кілька напрямів: 1) лінгвокультурологія окремої соціальної групи, етносу в певний культурний період; 2) діахронічна лінгвокультурологія – вивчення змін лінгвокультурного стану етносу за певний часовий проміжок; 3) порівняльна лінгвокультурологія – дослідження лінгвокультурних проявів різних, але взаємопов'язаних етносів; 4) зіставна лінгвокультурологія – вивчення особливостей менталітету одного етносу з точки зору іншого; 5) лінгвокультурна лексикографія – укладання лінгвокраїнознавчих словників; 6) когнітивна лінгвокультурологія, орієнтована на опис культурних концептів народу й мовних засобів їхньої репрезентації; 7) дискурсивна лінгвокультурологія, що досліджує культурні вияви в комунікації, різних типах текстів і дискурсів; 8) лінгводидактична культурологія, орієнтована на методику викладання мови як іноземної під кутом зору культурних розбіжностей носіїв різних мов; 9) ситуаційна лінгвокультурологія, що описує певну лінгвокультурну ситуацію, яка склалася у країні, регіоні тощо.

Об'єктом лінгвокультурологічних студій є дослідження взаємодії мови

1 Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : напрями та проблеми. Полтава : Довкілля-К., 2008. С. 260-261.

як транслятора культурної інформації, культури та людини, яка створює цю культуру, користуючись мовою. Зазначений об'єкт зумовлює кілька предметів дослідження: 1) безеквівалентна лексика; 2) міфологічні мовні одиниці: архетипи, міфологеми, обряди, звичаї, закріплені в мові; 3) пареміологічний фонд мови; 4) фразеологія мови; 5) еталони, *стереотипи, символи*; 6) метафори; стилістичний фонд мови; 7) мовленнєва поведінка; 8) мовленнєвий етикет.

Зосередимося на аналізові лінгвокультурологічних особливостей символів і стереотипів.

1. Символ як явище лінгвокультурології

Надзвичайно багатоаспектним і складним питанням лінгвістики є співвідношення мови і культури. Ця проблема цікавила учених Е. Бенвеніста, Ф. Боаса, Я. і В. Грімм, Е. Сепіра, Б. Уорфа та багатьох інших. У сучасній науці сформувалося кілька підходів для його вивчення – соціолінгвістика, функціональна стилістика, етнолінгвістика, етнопсихолінгвістика, когнітивна лінгвістика, лінгвокультурологія.

Фундаментальні основи підходу, відповідно до якого мова розглядається як культурний код нації (мова – народний дух, буття народу, це реальність культури, її погляд на світ; культура виявляє себе в мові; мова здатна увести людину в культуру) належать В. фон Гумбольдту. Духовна й матеріальна культури відтворюються в мові; національний характер культури виражається в мові через особливе світобачення; мова є вираженням духу народу; мова опосередковано пов'язує людину з навколишнім світом – такі головні положення концепції В. фон Гумбольдта[2].

Концепція В. фон Гумбольдта була реалізована в працях Ш. Баллі, Ж. Вандрієса; логічним продовженням концепції стали праці неогумбольдтіанців Л. Вайсгербера, Л. Вітгенштейна, Е. Сепіра, Й. Тріра, Б. Уорфа та ін.

Мова – специфічний спосіб і умова існування культури, фактор формування культурних кодів; це і продукт, і важлива складова культури. Тому в мовознавстві кінця XX – початку XXI ст. активно розробляється напрям, який орієнтований на культурний фактор у мові. Основний постулат цього підходу: мова – продукт культури та її важлива складова.

Ще на початку XX століття Е. Сепір вказував на внутрішню непов'язаність мови та культури, на відсутність «справжньої залежності між культурою і мовою», наполягав на чіткому розмежуванні цих понять,

2 Humboldt, Wilhelm. Werke [Текст] Bd. 2. 1796-1799. Gesammelte schriften. Bd. II. Berlin : [s. n.], 1904. 407 s.

але все ж таки висував завдання пошуку контурів культури, які б слугували підставою для порівняння з мовою[3].

Поняття символу знаходиться в царині різних учень: структурної лінгвістики Ф. де Соссюра, вчення про внутрішню форму В. фон Гумбольдта, колективного несвідомого К. Г. Юнга, філософської герменевтики Г.-Х. Гадамера, філософії символічних форм Е. Кассірера, теорії символу як продукту культурно-історичного розвитку людства О. О. Потебні, у сучасних наукових дискусіях про співвіднесеність символу зі знаком, метафорою, міфом, алегорією, образом тощо (С. Н. Денисенко, В.В. Жайворонок, С. Я. Єрмоленко, Н. І. Козак, В. І. Кононенко, О. П. Левченко, Я. І. Швець, А. Б. Юнацька та ін.). Стереотип розглядається в дослідженнях науковців різних галузей – етнографів, соціологів, психологів, культурологів, когнітологів, етнопсихолінгвістів, літературознавців, лінгвокультурологів тощо (Є. Бартміньський, О. М. Грибок, К. Даніельс, Т. Л. Кацберт, У. Ліппманн, Л. В. Мельник, В. Д. Ужченко, А. Шафф, В. І. Школяренко та ін.).

Символи і стереотипи як ключові поняття нашого дослідження – явища і мови, і культури – недостатньо чітко окреслені в лінгвістиці взагалі й у лінгвокультурології зокрема. *Символ* – універсальне загальнофілософське поняття, яке досліджується філософією, семіотикою, психологією, літературознавством, міфопоетикою, фольклористикою, культурологією тощо. Найвизначніші представники різних шкіл – Г.-Х. Гадамер, Г. Гегель, В. фон Гумбольдт, У. Еко, І. Кант, Е. Кассірер, О. О. Потебня, Е. Сепір, Ф. де Соссюр, К. Г. Юнг та багато ін. – розглядали цю проблему.

Вбачаємо наше завдання в систематизації основних точок зору на символ.

У науці виділяють кілька потрактувань символу: 1) символ як тотожне поняття зі знаком (у штучних формалізованих мовах); 2) універсальна категорія, що відтворює специфіку образного освоєння життя мистецтвом (в естетиці та філософії мистецтва); 3) культурний об'єкт, значення якого є конвенційним (закріпленим у словниках) аналогом значення іншого об'єкта (у культурології, соціології тощо); 4) символ як знак, який передбачає використання свого первісного змісту як форми для іншого змісту (у лінгвістиці, семіотиці, філософії тощо). Г. Гегель, І. Гете, І. Кант, Ф. Шеллінг символом вважали спосіб пізнання істинного божественного смислу. На думку Е. Кассірера, людина – символьне створіння; вона живе

3 Sapir, Edward (1916). Time Perspective in Aboriginal American Culture, A Study in Method. Ottawa: Government Printing Bureau.

в символічному Всесвіті, частини якого – мова, міф, мистецтво, релігія – сплітають символічну сітку, складну тканину людського досвіду[4].

Зацікавленість символом як багатоаспектним явищем, що не «вміщається» в одній площині, виявляється в наукових дискусіях про співвіднесеність символу зі знаком, метафорою, міфом, алегорією, образом тощо.

Ще Г. Гегель різницю між символом і знаком пояснював тим, що символ є певне споглядання, власне визначеність якого за своєю сутністю і поняттям характеризується більшою чи меншою мірою тим самим змістом, який воно як символ виражає; навпаки, що стосується знака як такого, то власне сутність споглядання і те, знаком чого воно є, не мають між собою нічого спільного.

Символ як предметний або словесний знак, що має філософську смислову наповненість, не тотожний знакові. Символ тісно пов'язаний з наукою, культурою, міфом, вірою, поезією, але не зводиться до них, тяжіє до певного узагальнення. Символ постає процесом активного перетворення внутрішнього на зовнішнє і, навпаки, відмінністю внутрішнього і зовнішнього. Тому символ не збігається за своїм значенням з будь-яким тропом[5].

В українському мовознавстві символ як продукт культурно-історичного розвитку людства, пов'язаний з мовою, світоглядом, пізнанням світу, розглядав О. О. Потебня. Учений зазначав, що наївна картина світу, її символіка – це певний етап розвитку мислення та мови, пояснював походження та еволюцію символіки через закономірності розвитку мови. Мова – символічна в усьому, а символ – явище мови, міфології, фольклору в її родово-видових трансформаціях, жанровій специфіці, динаміці. На думку О. О. Потебні, існують три головні відношення символу до позначуваного: порівняння, протиставлення і причинове відношення. Потреба відновлювати забуті власні значення слів була однією з причин утворення символів[6] .

Е. Сепір радив «розглядати мову як виражені в символах вказівки до культури», наголошуючи на тому, що з плином часу символи настільки змінюють свою форму, що гублять усякий зовнішній зв’язок з тим, що вони заступають. Учений розрізняє первинні і вторинні (відносні)

4 Cassirer E. The philosophy of Symbolic Forms. Vol. I (Language). New Haven : Yale University Press, 1953. P. 43.

5 Літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Гром’як, Ю. І. Ковалів, В. І. Теремко. Київ : ВЦ «Академія», 1997. С. 635.

6 Потебня О. Естетика і поетика слова : збірник / упоряд., вступ. ст., приміт. І. В. Іваньо, А. І. Колодної; пер. А. Колодної. Київ : Мистецтво, 1985. 302 с.

символи та говорить, що «спосіб психологічного тлумачення мови полягає, ймовірно, в усвідомленні її як сукупності найскладніших випадків таких вторинних, чи відносних, символів, які утворилися в суспільстві[7].

У зарубіжних мовознавчих працях вирізняються символи наукові, філософські, художні, міфологічні, релігійні; природа, суспільство і весь світ як царство символів; людино-виражальні, ідеологічні і спонукальні символи; вказується на багатомірність символу як злиття різноманітних структурно-семантичних категорій в одне неподільне ціле; порівнюється символ і метафора доводиться відмінність від метафори (символ є естетично канонізованою, культурно значимою концептуальною структурою іншої, ніж первинний зміст, реалії чи знака, понятійної сфери, що характеризується інтенційністю, образністю, мотивованістю, дейктичністю, імперативністю, психологічністю; на відміну від метафори, яка може бути знаковим підґрунтям виникнення символу, він не займає предикатної позиції, а виражає загальну ідею подійного характеру, тобто уособлює цілу ситуацію, є дейктичним, а не атрибутивним, не відноситься до сфери семантики, а швидше до фонових знань, до культурної, а не мовної компетенції); висловлюється думка, що символ має вищий порівняно з образом семіотичний статус; вбачається подібність символу до метафори і метонімії у транспозиції імені прямого значення, у перенесенні властивостей вихідного значення на похідне, в єдності механізмів перенесення тощо.

Погоджуємося з думкою О. П. Левченко, яка переконує, що поняття метафори й символу не тотожні, не перетинаються, не доповнюють одне одного, а співвідносяться як причина і наслідок. Символ – це вербальний предметний знак, утворений унаслідок операції метонімії чи метафори, який у певному лінгвокультурному просторі перебуває в стійкому зв'язку з абстрактним позначуваним[8].

Одним із перших роль метафори в символічному відтворенні дійсності описав Е. Кассірер (автор символічної концепції культури), стверджуючи, що ізоморфізм символічних форм, представництво символу в різних модульностях можливе завдяки «радикальній метафорі», перенесенні «енергії духу» з однієї конкретної форми на іншу[9].

---

7 Sapir, Edward (1949). Mandelbaum, David (ред.). Selected writings in language, culture and personality. Berkeley : University of California Press. P. 178-179.

8 Левченко О. П. Національно-культурна специфіка фразеологічних символів (на матеріалі творів Г. Квітки-Основ'яненка). *Лінгвістичні дослідження* : зб. наук. пр. Харків : ХНПУ, 2003. Вип. 11. С. 80-87.

9 Cassirer E. The philosophy of Symbolic Forms. Vol. I (Language). New Haven : Yale University Press, 1953.

Ф. Уілрайт, вважаючи, що символ – «стабілізована метафора», виділив два типи символів: стіно-символ, або блок-символ (у математиці, логіці), та «напружений, експресивний символ»[10].

На думку П. Рікера, символ – феноменологічний (мовленнєвий) вияв мовної полісемії, що виникає в результаті комбінації лексичного (полісемії) та контекстуального фактів, коли контекст уможливлює кілька різних і навіть протилежних значень з одним ім'ям[11].

Отже, мотивованість символу пояснюється аналогією, яка проводиться між його конкретним і абстрактним поняттями, а також суміжністю цих понять, входженням одного поняття в інше. Аналогія в символі й складає основу метафори.

Важливою ознакою символу є комплексність його змісту та рівноправність реалізованих значень. Власне слово «символ» походить з грецького дієслова «symballein» (складати) та іменника «symbolon» (половина монети, яку сторони ділили під час укладання союзу для розпізнавання «своїх» і «чужих»). Отже, символ – нагромадження рівноцінних значень, що й відрізняє його від алегорії та тропів. Символи – складні знаки (імена) з єдиним змістовим комплексом, що створюється поєднанням мовних значень і концептів. Пряме значення в символі зберігає свою самостійність і рівноправність з абстрактним (переносним) значенням.

О. О. Селіванова преконує, що не всякий символ виходить із міфу, а якщо його джерелом є міф, то він перетворюється на символ у сфері культурного зрізу. Міф, як і символ, є історично зумовленим різновидом суспільної свідомості, некритично сприйнятим смислом, одним із можливих світів, більш сильним, ніж світ реальності. Однак, на відміну від символу, міфу властиве спрощене бачення реальності, схематично-каузальне тлумачення подій. Науковиця стверджує, що символ має архетипну природу. Архетипи як «первісні вроджені психічні структури, що є виявом родової пам'яті, історичного минулого етносу, людства, їхнього колективного позасвідомого й забезпечують цілісність людського сприйняття й виявляються в знакових продуктах культури», втілюються у вигляді символів у міфах і віруваннях, у творах літератури й мистецтва[12].

За К. Г. Юнгом, архетипи як генетично фіксовані стародавні образи та соціально-культурні ідеї мають такі основні властивості: несвідомість,

10 Wheelwright P. The archetypal symbol. *Perspectives in literary symbolisms.* V. I. The Pennsylvania State University Press. University Park. London, 1968. P. 214-243.

11 Ricoeur P. Interpretation theory : discourse and the surplus of meaning. Fort Worth : Texas Christian Universiti Press, 1976. 108 p.

12 Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : напрями та проблеми. Полтава : Довкілля-К., 2008. С. 296-297.

мимовільність, автономність, генетична обумовленість[13]. Оскільки архетипи втілюються у великій кількості символів, то вчені вказують на їх архетипне підґрунтя. Але архетипність символу має двоїстий характер: з одного боку, у символі відтворюються образи несвідомого, тобто архетипи, а з іншого боку, архетип усвідомлюється, входить у реальність, може трансформуватися.

Як естетичну категорію, зміст якої розкривається шляхом зіставлення із суміжними категоріями – образом, знаком та алегорією, – кваліфікують символ у літературознавстві: символ, на відміну від алегорії, яка розпізнається будь-ким, у знаковій формі вільно розпізнається лише «своїми» (етнічною й культурною спільнотою) і є засобом їхнього згуртування. Порівняно з образом, символ має більш високий семіотичний статус. Образ – психологічний, метафора – семантична, символ – функціональний, він повинен об'єднувати зусилля суспільних, племінних і національних колективів.

О. О. Селіванова наголошує, що «основою процесів символізації є певна міра образності. На відміну від знака, символ є не просто конвенційним у лінгвокультурній спільноті, а канонізованим, його семіотична природа значно складніша, він згортає різні концептуальні сфери на підставі глибинних асоціацій, є культуромістким»[14]. Знак стає символом тоді, коли його використання передбачає реакцію не на символізований об'єкт, а на спектр вторинних конвенційних значень. Знаки потребують розуміння, а символи – інтерпретації. Отже, символ має знакову природу, йому властиві всі ознаки знака, крім яких існують ще й специфічні.

Багато вчених вказують на образну природу символу, стверджують, що символ ніби «виростає» з образу, але все ж таки образність символу розуміється по-різному. Вважаємо, що образ, який є основою символу як багатозначного знаку, є формою художнього, міфологічного, ритуального чи архетипного уявлення. Основні функції такого образу – розширення й узагальнення первісного чуттєвого змісту.

Погоджуємося з популярною зарубіжною лінгвістичною думкою, що образи в словесному вираженні – складні іконічні знаки, що утворюються під час узагальнення й розширення значення простого мовного знаку та поняття, яке він виражає, та надання йому вказівної функції. Символи ж є складними знаками (іменами) з комплексом мовних значень і концептів. Усякий символ є образ, але образ можна вважати символом за певних умов: абстрактний символічний зміст есплікується контекстом; буквальне

13 Юнг К. Архетип і символ. Київ : Центр навчальної літератури, 2004. 436 с.

14 Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : напрями та проблеми. Полтава : Довкілля-К., 2008. С. 297.

розуміння образу недостатнє або неможливе; образ асоціюється з міфом, легендою, фольклором. У семіотичному сенсі символ є такий знак, який припускає використання свого первинного змісту в якості форми іншого, більш абстрактного і загального змісту, причому вторинне значення, яке може виражати поняття, не має особливого мовного вираження, об'єднується з первинним під загальним позначуваним.

На відміну від образу, символ – це образ в аспекті знаковості. Символ не тотожний образу. Зміст символу не можна розшифрувати простим зусиллям розуму, він існує в колективній свідомості певної культурної групи, зокрема, й етносу, в готовому вигляді й вилучається у разі потреби[15].

У науці виокремлюєтья також така ознака символу, як іманентна багатозначність, що означає наявність в ньому смислової перспективи, ланцюжків значень, які стають більш абстрактними в міру віддалення від первісного значення, а також неможливість осягнути його останній, основний смисл. Ідея іманентної багатозначності символу, яка зародилася в ідеалістичній релігіозній традиції, у теоретиків символізму втілилася в судженнях про містичність, езотеричність символу. Поряд з багатозначністю у науці говорять про розпливчастість кордонів значень у символі. П. Рікер пояснює це тим, що в символі зустрічаються дві реальності – лінгвістична й нелінгвістична[16].

Лінгвокультурологічний підхід до символу обумовлює його співвіднесеність зі змістом культурної інформації, яку він передає. З цієї точки зору дослідники відносять символ до стереотипізованих явищ, характерних для будь-якої культури і надають перевагу потрактуванню символу як знака, в якому первісний зміст є формою для іншого, наступного; наголошують, що символ уміщує узагальнений принцип подальшого розгортання згорнутого в ньому змісту, тобто він може розглядатися як специфічний фактор соціокультурного кодування інформації і одночасно як механізм передання цієї інформації; переконують, що символ – підсумок змістового розвитку знаку в культурі; доводять, що сутність символу не стільки в позначенні, скільки в символічному відношенні до дійсності, у подоланні змістового значення знаку.

Національно-культурна специфіка символів становить важливу проблему лінгвокультурології. В. І. Кононенко зазначає, що "перехід від архетипового символу до власне національного локалізованого відбувається шляхом складних семантичних трансформацій, зумовлених метафоричним

15 Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : напрями та проблеми. Полтава : Довкілля-К., 2008. С. 296-297.

16 Ricoeur P. Interpretation theory : discourse and the surplus of meaning. Fort Worth : Texas Christian Universiti Press, 1976. 108 p.

переносом на ґрунті даної етнокультури, з опорою на відповідні фонові знання / певний набір пресупозицій"[17]. Ф. С. Бацевич, переконуючи, що специфікою мови кожної культурної спільноти серед інших систем є й система символів, вважає, що мовна символіка – це «вираження за допомогою засобів ідіоетнічної мови ідей, понять, почуттів тощо, які мають особливе (символічне) значення для культури певного етносу»[18]. А. М. Приходько стверджує про «злиття» власне концепту і символу; вчений називає це концептосимволами. Концептосимволи створюють об'ємні семантичні узагальнення, оскільки здатні вміщати в себе систему релевантних для них смислів у згорнутому вигляді, через ступеневу діалектичну ієрархію: «слово → образ → символ → смисл → концепт»; … вербалізований символ за умови своєї достатньої репрезентації через систему усвідомлених «переходів» забезпечує реалізацію всіх трьох форм втілення концепту: він є одночасно і словом, і образом, і здебільшого самим позначеним матеріальним предметом (а в позамовній дійсності – тим самим предметом)[19].

Саме на ґрунті національно-культурної традиції символ може перетворюватися на образ-ідею, тобто ставати концептуально значущим. «Процеси осмислення культурного концепту в символізованих образах прослідковуються за умови реалізації наративного задуму втілити концептуальний підхід у системі образів, що підіймаються до рівня носія ідей, постулатів вищого ґатунку»[20], – вважає В. І. Кононенко.

У культурній традиції «існують тенденції розвитку (відновлення) символу, а саме: 1) реінтеграція (один і той самий символ протягом дуже довгого часу залишається майже незмінним); 2) псевдоморфоза (автоматичне злиття архаїчного з традиційними нашаруваннями наступних епох, надання йому таких нових атрибутів, які повністю відсутні в його прототипу); 3) реінтерпретація (надання символу в його історичному функціонуванні нового змісту, що обумовлено новим образом світу або новими, не властивими йому ідеями; реалізується шляхом асиміляції або контрасту)»[21].

---

17 Кононенко В. І. Словесні символи в семантичній структурі фраземи. *Мовознавство.* 1991. № 6. С. 33.

18 Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. Київ : ВЦ «Академія», 2009. С. 283.

19 Приходько А. М. Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики : монографія. Запоріжжя : Прем'єр, 2008. С. 97-99.

20 Кононенко В. І. Концепт і символ : лінгвокультурологічний аспект. *Мова. Людина. Світ* : До 70-річчя М. Кочергана. Зб. наук. ст. Київ : КНЛУ, 2006. С. 159.

21 Швець Я. І. Мовний символ як особливий мовний знак. *Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки. Серія: Філологічні науки.* Луцьк : Волин. нац. ун-т. ім. Лесі Українки, 2010. № 9. С. 227.

Отже, поняття символу знаходиться в основі різних концепцій: структурної лінгвістики Ф. де Соссюра, вчення про внутрішню форму В. фон Гумбольдта, колективного несвідомого К. Г. Юнга, філософської герменевтики Г.-Х. Гадамера, філософії символічних форм Е. Кассірера, теорії символу як продукту культурно-історичного розвитку людства О. О. Потебні, у сучасних наукових дискусіях про співвіднесеність символу зі знаком, метафорою, міфом, алегорією, образом тощо (О. П. Левченко, Я. І. Швець та ін.) тощо.

Символіка – загальнолюдське, національно-специфічне й етногенетичне поняття. Символ має універсальний загальнолюдський характер, але водночас він виражається на рівні національної свідомості, оскільки в ньому відтворюються традиції, звичаї, обряди, вірування, риси характеру певної нації. Символ є важливим чинником творення національно-мовної картини світу.

У потрактуванні символу поділяємо погляди О. П. Левченко, О. О. Селіванової; вважаємо, що *символ* як категорія лінгвокультурології – це багатозначний культурний знак, в основі якого лежить образ, що є формою художнього, міфологічного, ритуального, архетипного уявлень. *Мовним символом*, слідом за Ф. С. Бацевичем, В. І. Школяренко та ін., вважаємо відображення за допомогою мовних засобів багатозначного культурного знаку, в якому сконцентровані ідеї, поняття, почуття тощо певного етносу.

2. Стереотип як лінгвокультурне поняття

Феномен «*стереотип*» (з гр. stereos – твердий, сталий, міцний; typos – відбиток, зразок, модель) як міждисциплінарне поняття розглядають науковці різних галузей – етнографи, соціологи, психологи, культурологи, когнітологи, етнопсихолінгвісти, літературознавці тощо (Є. Бартміньський, А. Вежбицька, В. У. Ліппманн, А. Шафф та ін.). У названих галузях виділяються різні ознаки й властивості стереотипів, тому стереотипи за сферою застосування диференціюються на *соціальні, ментальні, культурні, етнокультурні, мовні* та ін. Мовознавці вивчають стереотипи з позицій когнітивної лінгвістики, лінгвокультурології, етнопсихолінгвістики (О. М. Грибок, К. Даніельс, У. Квастхофф, У. Ліппманн, К. Льоффлер, Н. А. Оніщенко, Х. Патнем, А. М. Приходько, А. Шафф, В. І. Школяренко, А. Б. Юнацька та ін.).

До лінгвістичних студій термін «стереотип» увійшов із соціології, в якій уперше був застосований американським журналістом У. Ліппманном (1922 р.) у значенні «образу в голові людини і думки про це». Науковець наголошував на подвійній функції стереотипів: психічній, що

стосується суспільної позиції, прав і цінностей, та суспільній – економії зусиль при пізнанні світу[22]. У соціологічних дослідженнях вказується на те, що стереотипи можуть бути раціональними й ірраціональними; дискусійним залишається питання про чуттєву, емоційну забарвленість стереотипу.

Розглядаючи стереотип як соціальне явище, А. Шафф стверджує, що процес стереотипізації зумовлений необхідністю збереження, передання й акумуляції соціокультурної інформації. Стереотипи засвоюються під час «занурення» людини до певного соціокультурного простору й виконують певні соціальні функції – соціально-інтеграційні, захисні, ідеологічні, політичні, емоційні тощо.[23]

Фіксуємо, що переважно стереотип розглядають у контексті соціальної взаємодії, як певну модель дії, поведінки; певну репрезентацію фрагмента навколишньої дійсності, фіксовану ментальну картинку, що є результатом відображення у свідомості особи типового фрагмента реального світу, певний інваріант картини світу. Отже, *соціальні стереотипи* виявляються в стереотипах мислення й поведінки людини.

У психології та етнопсихолінгвістиці вказується, що в основі стереотипізації – психологічна звичка людини повертатися до постійно повторюваних ситуацій і реакцій на них, які зберігаються у свідомості людини як стандартні автоматичні моделі мислення; це полегшує сприйняття, розуміння й оцінку[24]. Відмова від стереотипів вимагала б від людини постійної уваги й напруження, а все життя людини складалося б із безкінечних спроб і помилок. Точними й модифікованими спостереженнями й людським досвідом стереотипи надають людині відчуття захищеності, впевненості, є корисними за умови їх свідомого дотримання. Якщо ж стереотипи ґрунтуються на помилкових свідченнях, то вони перетворюються на деструктивні чинники, викривляють дійсність.

На думку О. О. Селіванової, стереотип є «детермінованим соціумом і культурою утворенням, упорядкованою й фіксованою структурою свідомості, фрагментом картини світу, що уособлює результат пізнання дійсності певним угрупованням і є схематизованою та спрощеною стандартною ознакою, матрицею предмета, події, явища». Якщо угруповання дорівнює етносу, то стереотип є етнічним і цілком детермінований онтологією і культурою народу, може фіксуватися в мові та мовленні, але не завжди за цим стереотипом можна ідентифікувати

22 Lippmann W. Public Opinion. N.Y. : The Macmillan company, 1961. P. 14-16.

23 Schaff A. Stereotypy a dzialanie ludzkie. Warszawa : Książka i Wiedza, 1981. P. 128-131.

24 Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. Київ : ВЦ «Академія», 2009. С. 265.

представника лише одного етносу й культури. Деякі стереотипи можуть бути спільними для різних етнічних спільнот[25].

Якщо аналоги стереотипів трапляються в інших культурах, то це квазістереотипи – такі стереотипи, що співпадають у цілому, але різняться деталями, які мають принципове значення. Разом з тим культуросфера певного етносу завжди має національно-специфічні елементи стереотипного характеру – лакуни, які, як правило, не сприймаються носіями іншої культури.

Цікавими є такі думки зарубіжних лінгвістів: стереотип – певне уявлення про дійсність або її елемент з позиції наївної повсякденної свідомості; стереотипи є виразниками суспільної думки та комплексним джерелом інформації по національний характер, тому стереотип – відносно стале детерміноване культурою генералізоване уявлення про предмет, явище, ситуацію, дію, поведінку та інші.

У нашому дослідженні поділяємо думку О. О. Селіванової і *стереотипом* з погляду лінгвокультурології вважаємо комплексний обумовлений культурою відносно сталий набір уявлень, думок, поведінки та почуттів про об'єкт чи реалію навколишнього світу.

Розглядаючи етнокультурні, або етнічні, стереотипи, науковці в основному вказують, що це узагальнені уявлення про типові риси, що характеризують певний народ (наприклад, німецькі типові риси – акуратність, працьовитість, пунктуальність, порядок, честь тощо). Етнокультурні стереотипи, впливаючи на людей, стимулюючи формування в них необхідних рис характеру, сприймаються як зразки, яких необхідно дотримуватися в певному етносі. Такі стереотипи вербалізуються в словах, словосполученнях, фразеологізмах, приказках, прислів'ях, синтаксичних конструкціях.

Дослідники диференціюють етнічні й культурні стереотипи. Етнічними в основному вважають такі, що недоступні саморефлексії «наївного» члена етносу, є фактами поведінки й колективного несвідомого, їх не навчають; культурні ж стереотипи доступні саморефлексії, є фактами поведінки, індивідуального несвідомого і свідомого, їх можна навчати; трактують етностереотип як стандартне уявлення більшості людей певного етносу про людей власного або ж іншого етносу.

А. Б. Юнацька переконує, що «поняття "етнічний стереотип" тісно корелює з поняттям «національний характер». Частково етнічний стереотип виходить із національного характеру тому, що останній як

25 Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : напрями та проблеми. Полтава : Довкілля-К., 2008. С. 287-291.

сукупність об'єктивних характеристик зумовлює певну їх гіперболізацію у процесі формування етнічного стереотипу у свідомості етносів. Крім того, етнічний стереотип складається на базі низки суб'єктивних та упереджених уявлень про інший етнос представників певного етносу як носіїв суб'єктивних смислів»[26].

В етнолінгвістиці поняття «стереотип» співвідноситься з мовою і культурою, тобто розглядається як *ментальний стереотип* і корелює з мовно-культурною картиною світу. Безперечно, на етнокультурні стереотипи впливають такі чинники, як конфесійна належність, професія, стать тощо.

Вважаємо, що *етнокультурні стереотипи* як узагальнені уявлення про типові риси, що характеризують певний етнос, виконують когнітивно-об'єднувальну функцію, оскільки стабілізують та ідентифікують угруповання як єдиний етнос, акумулюють і систематизують соціокультурний та історичний досвід етносу, передають знання носіїв певної мови від покоління до покоління, відтворюють своєрідність національної культури в міжетнічних контактах. Їм притаманні такі ознаки, як цілісність, символічність, образність, суб'єктивність, спрощеність, схематичність, категоричність та ін.

Серед етнокультурних (етнічних) стереотипів учені (А. М. Приходько, О. О. Селіванова та ін.) виокремлюють автостереотипи (оцінюють представників власної етнічної групи, «ми про себе») та гетеростереотипи (оцінюють представників інших етносів, «вони про нас»). Гетеростереотипізація фіксує ставлення етносу до представників інших народів. Автостереотипізація – «це модель пізнання етносу крізь призму власного менталітету, що є по суті етнічною самооцінкою, яка має на меті пошук формули етнічної ідентичності…; при цьому для самих представників народу важливими виявляються як інтегративні етнокультурні ознаки, так і істотні регіональні та соціальні розходження. Автостереотипізація дозволяє не тільки підмічати й фіксувати найсуттєвіше у своєму національному характері, але й дає моральне право іронізувати і навіть висміювати всі його негативні прояви»[27].

У лінгвістичних працях виникло чимало дискусій, пов'язаних з потрактуванням мовної природи стереотипів, їх співвідносності з мовними знаками, розумінням явища стереотипізації тощо. У першій лігвістичній роботі, присвяченій етнічним стереотипам, У. Квастхофф

26 Юнацька А. Б. Вербалізація стереотипів іспаномовної культури в американському варіанті англійської мови : автореф. дис. … канд. філол. наук : 10.02.04 / Запоріз. нац. ун-т. Запоріжжя, 2006. С. 7.

27 Приходько А. М. Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики : монографія. Запоріжжя : Прем'єр, 2008. С. 141-142.

трактувала стереотип як вербальне вираження переконання з тенденцією до емоційної оцінки, що має логічне судження й приписує певному класу людей певні ознаки й способи поведінки або заперечує їх; виражається в безапеляційній, спрощеній й узагальненій формі[28].

О. О. Селіванова переконана, що «кваліфікація стереотипу як факту мови чи мовлення є необґрунтованою, адже стереотип – це передовсім структура свідомості, що відображається не лише в мовних знаках чи текстах, а й в інших семіотичних кодах культури». Науковиця наголошує, що мовні одиниці й тексти є семіотичними засобами представлення категоризації та *стереотипізації*[29].

Стереотипи, що виникають під час спілкування членів суспільства, етнокультурної спільноти, є складовою значення слова, вислову певної культури, закріплюються в її межах, тобто відбувається стереотипізація – «процес закріплення у свідомості носіїв ідіоетнічної мови і культури однієї чи кількох ознак, які характеризують предмет або явище в їх загальності (тотальності). Показниками стереотипізації є повторюваність характеристики певного об'єкта в різних типах дискурсів, наявність дериватів, у семантиці яких ця характеристика повторюється або навіть стає провідною…»[30], – переконує Ф. С. Бацевич. Мовознавець відмічає, що мовні стереотипи виникають у процесі поточної категоризації світу, разом з тим можуть суттєво відрізнятися від наукової категоризації через відмінності мовної й наукової картин світу. Вони є складовими значення слова чи вислову в межах певної культури.

Отже, стереотипізацією можна вважати формування у межах певної етнокультурної групи стійких мовних структур, кожна з яких пов'язана з дискурсивно стереотипною комунікативно-прагматичною ситуацією.

На обов'язковому вербальному статусі стереотипів, які завжди відтворюються в змісті певного слова чи висловлення, прирівнюються до значення мовної одиниці, наполягають Є. Бартміньський, Х. Патнем, А. Шафф та ін. Так, Є. Бартміньський доводить, що мовна картина світу і мовний стереотип є частинами єдиного цілого, причому мовний стереотип він розуміє як певне судження або комплекс сформованих суджень про об'єкт або реалію навколишнього світу[31].

---

28 Quasthoff U. M. Etnocentryczne przetwarzanie informacij. Ambiwalencja funkcji stereotypów w komunikacji międzykulturowej. *Język a kultura*. Wroclaw : Towarzystwo Przyjaciół Polonistyki Wrocławskiej, 1998. P. 28.

29 Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : напрями та проблеми. Полтава : Довкілля-К., 2008. С. 289.

30 Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. Київ : ВЦ «Академія», 2009. С. 284.

31 Bartmiński J. Etnolingwistyka slowiaska – proba bilansu. *Etnolingwistyka. Problemy języka I kultury* / Red. J. Bartmiński. Lublin, Etnolingwistyka. 2005. № 16. P. 9-28.

Мовний стереотип існує в свідомості, базується на зразках накопиченого загального досвіду й народної пам'яті, знаходить своє вираження в мові й мовленні, реалізується в порівняннях, фразеологізмах, евфемізмах, крилатих висловах тощо. На думку О. М. Грибок, лінгвокультурні стереотипи як феномени МКС і ККС – це «культурно-детерміновані уявлення про етноспецифічні риси представників лінгвокультурної спільноти» [32].

Мовний стереотип, на думку Ф. С. Бацевича, – «схематизований і певною мірою однобічний образ явища, людини, речі тощо, який ґрунтується на невеликій кількості (часто на одній) рис оцінного характеру, які вважаються типовими (взірцевими) для всього класу речей; суб'єктивне поняття поточного мислення і мовлення, яке є невід'ємною складовою мовної картини світу певного етносу і засвоюється в процесі соціалізації особистості, оволодіння нею етнічною мовою і культурою»[33].

ВИСНОВКИ

Таким чином, проаналізувавши погляди науковців, символ як ключове поняття лінгвокультурології трактуємо таким чином: *символ* – це багатозначний культурний знак, в основі якого лежить образ, що є формою художнього, міфологічного, ритуального, архетипного уявлень; посилаючись на погляди Ф. С. Бацевича та ін., *мовним символом* вважаємо відображення за допомогою мовних засобів багатозначного культурного знаку, в якому сконцентровані ідеї, поняття, почуття тощо певного етносу; *лінгвокультурним символом* називаємо асоціативне заміщення словопозначенням певної ідеї, яка має особливе (символічне) значення для культури певного етносу.

Стереотип трактуємо як комплексний обумовлений культурою відносно сталий набір уявлень, думок, поведінки та почуттів про об'єкт чи реалію навколишнього світу; підтримуючи погляди Є. Бартміньського, Ф. С. Бацевича, О. М. Грибок та ін., *мовним стереотипом* вважаємо відображення в мовних одиницях (словах, фразеологізмах, порівняннях, крилатих висловах, евфемізмах, синтаксичних одиницях тощо) загального досвіду, народної пам'яті про об'єкт чи реалію навколишнього світу., яка має особливе (символічне) значення для культури певного етносу; *лінгвокультурним стереотипом* називаємо схематизований і певною мірою

32 Грибок О. М. Об'єктивація лінгвокультурних стереотипів у німецькомовному побутовому дискурсі : автореф. дис. … канд. філол. наук : 10.02.04 / Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. Харків, 2014. С. 5.

33 Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. Київ: ВЦ «Академія», 2009. С. 284.

однобічний образ явища, людини, речі, який ґрунтується на невеликій кількості (часто на одній) рис оцінного характеру, що вважаються типовими (взірцевими) для всього класу речей і є невід'ємною складовою мовної картини світу певного етносу й засвоюється в процесі соціалізації особистості, оволодіння нею етнічною мовою й культурою.

Отже, лінгвокультурологічний підхід до вивчення мовних явищ дозволяє досліджувати особливості відтворення лінгвокультурних символів і лінгвокультурних стереотипів.

АНОТАЦІЯ

Лінгвокультурологія як самостійний науковий напрям покликаний досліджувати історичні й сучасні мовні факти крізь призму духовної культури. Лінгвокультурологічний підхід до аналізу мовних явищ орієнтований на створення цілісної картини культурного впливу на мову й мовлення з огляду на глибинні семантичні рівні культурної репрезентації, а також на системне представлення одиниць мови й культури в їхній кореляції та взаємодії. Лінгвокультурологічний напрям окреслено як самостійний науковий напрям, продукт антропологічної парадигми в сучасній лінгвістиці, який досліджує взаємозв'язок і взаємодію культури й мови певного етносу. Основними постулатами лінгвокультурологічного напряму визначено такі: мова – продукт культури та її важлива складова; мова, відображаючи менталітет народу, є формою збереження й засобом трансляції культури в майбутнє. Зосереджено увагу на аналізові лінгвокультурологічних особливостей символів і стереотипів як об'єктах лінгвокультурологічних студій. Лінгвокультурний символ потрактовано як асоціативне заміщення словопозначенням певної ідеї, яка має особливе (символічне) значення для культури певного етносу. Лінгвокультурним стереотипом визначено схематизований і певною мірою однобічний образ явища, людини, речі, який ґрунтується на невеликій кількості (часто на одній) рис оцінного характеру, що вважаються типовими (взірцевими) для всього класу речей і є невід'ємною складовою мовної картини світу певного етносу й засвоюється в процесі соціалізації особистості, оволодіння нею етнічною мовою й культурою.

Література

1. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : напрями та проблеми. Полтава : Довкілля-К., 2008. 712 с.

2. Humboldt, Wilhelm. Werke [Текст] Bd. 2. 1796-1799. Gesammelte schriften. Bd. II. Berlin : [s. n.], 1904. 407 s.

3. Sapir, Edward (1916). Time Perspective in Aboriginal American Culture, A Study in Method. Ottawa: Government Printing Bureau.

4. Cassirer E. The philosophy of Symbolic Forms. Vol. I (Language). New Haven : Yale University Press, 1953. P. 43.

5. Літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів, В. І. Теремко. Київ : ВЦ «Академія», 1997. С. 635.

6. Потебня О. Естетика і поетика слова : збірник / упоряд., вступ. ст., приміт. І. В. Іваньо, А. І. Колодної; пер. А. Колодної. Київ : Мистецтво, 1985. 302 с.

7. Sapir, Edward (1949). Mandelbaum, David (ред.). Selected writings in language, culture and personality. Berkeley : University of California Press. P. 178-179.

8. Левченко О. П. Національно-культурна специфіка фразеологічних символів (на матеріалі творів Г. Квітки-Основ'яненка). *Лінгвістичні дослідження* : зб. наук. пр. Харків : ХНПУ, 2003. Вип. 11. С. 80-87.

9. Wheelwright P. The archetypal symbol. *Perspectives in literary symbolisms.* V. I. The Pennsylvania State University Press. University Park. London, 1968. P. 214-243.

10. Ricoeur P. Interpretation theory : discourse and the surplus of meaning. Fort Worth : Texas Christian Universiti Press, 1976. 108 p.

11. Юнг К. Архетип і символ. Київ : Центр навчальної літератури, 2004. 436 с.

12. Кононенко В. І. Словесні символи в семантичній структурі фраземи. *Мовознавство.* 1991. № 6. С. 30-36.

13. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. Київ : ВЦ «Академія», 2009. 376 с.

14. Приходько А. М. Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики : монографія. Запоріжжя : Прем'єр, 2008. 332 с.

15. Кононенко В. І. Концепт і символ : лінгвокультурологічний аспект. *Мова. Людина. Світ* : До 70-річчя М. Кочергана. Зб. наук. ст. Київ : КНЛУ, 2006. С. 157-163.

16. Швець Я. І. Мовний символ як особливий мовний знак. *Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки. Серія: Філологічні науки.* Луцьк : Волин. нац. ун-т. ім. Лесі Українки, 2010. № 9. С. 225-228.

17. Lippmann W. Public Opinion. N.Y. : The Macmillan company, 1961. 427 p.

18. Schaff A. Stereotypy a dzialanie ludzkie. Warszawa : Książka i Wiedza, 1981. 170 p.

19. Юнацька А. Б. Вербалізація стереотипів іспаномовної культури в американському варіанті англійської мови : автореф. дис. … канд. філол. наук : 10.02.04 / Запоріз. нац. ун-т. Запоріжжя, 2006. 16 с.

20. Quasthoff U. M. Etnocentryczne przetwarzanie informacij. Ambiwalencja funkcji stereotypów w komunikacji międzykulturowej. *Język a kultura*. Wroclaw : Towarzystwo Przyjaciół Polonistyki Wrocławskiej, 1998. P. 11-30.

21. Bartmiński J. Etnolingwistyka slowiaska – proba bilansu. *Etnolingwistyka. Problemy języka I kultury* / Red. J. Bartmiński. Lublin, Etnolingwistyka. 2005. № 16. P. 9-28.

22. Грибок О. М. Об'єктивація лінгвокультурних стереотипів у німецькомовному побутовому дискурсі : автореф. дис. … канд. філол. наук : 10.02.04 / Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. Харків, 2014. 21 с.

Information about the author:
Herman Viktoriia Vasylivna,
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Head of Department of Ukrainian Language and Literature,
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko
87, Romenska str., Sumy, 40002, Ukraine

CHAPTER 6

GRAMMAR AS A TOOL OF MEANING CONSTRUCTION IN CONTEMPORARY INSTAPOETRY (BASED ON THE COLLECTION OF POEMS "MILK AND HONEY" BY RUPI KAUR)

Holovashchenko Yu. S.
DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-619-5-6

INTRODUCTION

The definition of poetry and its aesthetic value has undergone a significant conceptual shift over the past two centuries. With the peak of traditional appraisal of literary and linguistic eloquence of the written word in the 19th century, it moved towards modernist literary experimentation with content and verbal form in the 20th century and arrived at the destination of postmodernist self-reflexive and fragmented writing, welcoming multiple interpretations, in the 21st century. In other words, "poetry, since the early-twentieth-century moderns, has been a difficult business, both in the reading and making"[1] (K. I Berens).

Presently, the evolution of poetry is continuing to take another upward turn in the endless transformational spiral. The omnipresence of digital reality, transcending the borderlines of the material world, brings poetry to a new level of creation, dissemination, and perception.

The 'umbrella' term for literature either produced digitally or published in a digital environment is 'electronic literature', or 'e-lit'. Despite the emergence of various perspectives on the definition of e-lit, this article favors the one that has been provided by Scott Rettberg: "electronic literature is most simply described as new forms and genres of writing that explore the specific capabilities of the computer and network – literature that would not be possible without the contemporary digital context"[2]. Thus, e-lit as a complex phenomenon embraces not only literature as a product, but the crucial elements

[1] Berens K. I. E-Lit's #1 Hit: Is Instagram Poetry E-literature? Reading #Instapoetry: A Poetics of Instagram [edited by James Mackay and JuEunhae Knox]. New York: Bloomsbury Academic, 2024. P. 20.

[2] Rettberg S. Electronic Literature. Cambridge: Polity Press, 2019. P. 2.

of (1) a digital setting where it is produced, (2) the cutting-edge tools of this setting, and (3) the process of human–network interaction that results in the emergence of a literary product.

At first thought, digital poetry connotes the vehicle of its creation, i.e., in the digital space, with the use of digital tools. It can hardly be argued that, for the past decade, poetry has received a substantial 'generative touch', which incorporates the agency of AI in poetry creation and the process of encoding a 'deeper' message into it. The power of AI has resulted in the fusion of poetry with other visual genres, creating a domain of the abovementioned electronic literature (E-Lit) and a brand-new genre of digital poetry, including computational poetry, video poetry, rhizomatic poetry, code poetry, code works, etc.[3] Poetry as a code can be generated with the help of programming languages, and with a fair share of semantic interplay, can facilitate a contemplative reading with an interactive search of relevant meaning[4].

Furthermore, the power of narrative as the 'driving force' of meaning construction has also been revised in relation to the recruitment of digital software and AI agents. It has already become apparent that a narrative, which could be the backbone of poetry or prose, may not necessarily be humanly constructed. The role of creating a narrative has been widely overtaken by computers that can process and generate data, contributing to the progression of 'algorithmic creativity' (S. Rettberg, J. W. Rettberg[5]). Simultaneously, despite being produced machine-wise, such narratives are decoded and experienced solely human-wise, making it clear that there is still room for a human agent to interfere with and make an assertion in the process of interpretation.

1. A Brief Outline of Instagram Poetry

A different conceptual dimension of digital poetry encompasses all poetry that has been spread through digital space. The Internet created a digital continuum that competes with traditional time-spatial constraints, bringing the digital presence of any individual to the point of ubiquity. In this light, social media have played an instrumental role in connecting people virtually, most of whom had hardly been aware of each other's existence. As it infiltrated every sphere of our lives, it has undeniably reached the realm of literature and encouraged its proliferation on the limitless and never-ending canvas of scrollable digital folio.

---

[3] Пожарицька О. Генеративний вірш та поезія-переробка як жанри дигітальної поезії. *Актуальні питання гуманітарних наук. Мовознавство. Літературознавство.* 2021. Вип 35, том 4. С. 147-148.

[4] Пожарицька О. О. Поезія-код: розтлумач мене, якщо зможеш. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика*. 2021. Том 32 (71), № 1 Ч. 2. С. 180.

[5] Rettberg S., Rettberg J. W. Algorithmic narrativity: Literary experiments that drive technology. Dialogues on Digital Society. 2025. Vol. 1, Issue 1. P. 37-38.

The transformation of poetry in the digital environment of social media has been quite discernible. First and foremost, what is labelled as 'poetry' has been produced in a way to fit into the algorithms of social media: while it can, to a certain extent, present its originality, gain a vast audience, and be within instant reach, it oftentimes has to play down on authenticity, novelty or eloquence, and be subject to the pervasion of algorithms. Thus, the so-called 'orthodox' idea of inspiration or literary creativity might now be labelled as 'Algorithmically Mediated Creative Labor' (A. De, Zh. Lu), which reflects "the conflicting demands between algorithmic conformity and authenticity"[6] and hints at contemporary challenges of poetic meaning construction.

The circumstances listed above, however, have not ceased the art of poetry from finding its relevant linguistic form within the framework of digital media. On the contrary, merging with algorithmic specifications of a particular social media platform, poetry in terms of its linguistic form has to showcase flexibility, adaptability, and accessibility. For instance, on the leading social media platform, called Instagram, which originally held a visual stance, a melting pot of poetic pieces is commonly accompanied by visual props that constantly need to adjust to volatile and superfluous changes of algorithms in order to reach a wider audience of readers (target audience).

In order for this kind of poetry, which is free, to spread widely through the digital landscape of the social media platform, an author is expected to perform 'platformed visibility labour'. According to C. H. Soelseth, this concept constitutes a few characteristics, such as regularly interact with the readers; effectively use hashtag strategies; engage followers to be poetic co-creators; encourage participatory distribution of poetic content; and maintain authorial authenticity, which means that 'the poet produces poetry, readers repost or in some way respond to this poetry, the poet then posts these responses on their account, letting new readers know that their current readers are "authenticating" them'[7].

Furthermore, Instapoetry is inherently characterized by transmediality, i.e., it has the power to transgress the digital continuum and reappear in its same (or more or less the same) shape and form in the material world. Not only is it distributed through Instagram via liking, commenting, post-sharing, and the use of hashtags, but it has also been materialized in commodities, such as pictures, mugs, exhibits, installation items, tattoos, postcards, etc.

---

[6] Ankolika De and Zhicong Lu. 2024. #PoetsOfInstagram: Navigating The Practices And Challenges Of Novice Poets On Instagram. *In Proceedings of the 2024 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (CHI '24), May 11–16, 2024, Hawai'i, USA. ACM, New York, NY, USA, 16 p.

[7] Soelseth, C. H. (2022). When is a Poet an Instapoet? The effect of platformization on the practice of being a poet, and instapoets as examples of poetry content creators in the Social Media Entertainment ecosystem. *Baltic Screen Media Review*. 2022. Vol. 10 (1). P. 109-112.

Instapoetry has triggered 'the post-digital circulation process' (C. H. Soelseth), meaning that 'through repetition, poetry exists in multiple media ecologies and ecosystems for cultural production'[8]. C. H. Soelseth argues that there are three stages of the post-digital circulation process on Instagram poetry: the primary participatory circulation, including repetitions and reperformances by users on the social media; the secondary distribution via visual poetry content, creative collaborations, and inscriptions, which promotes platformed repetition; and the tertiary distribution via physical poetry commodities[9].

From the vantage point of generic specificity, Instapoetry struggles to display any common generic or 'canonical' features, let alone put a finger on them. Scrutinizing the poetry of a single author does not necessarily and immediately allow one to pinpoint the generic aspects or make generalized statements about the poetry of other authors. Since 'canon' implies cultural and political peculiarities, we thus need to understand that Instapoetry stands in correlation with the wider communities that the author represents or identifies with. That being said, the form and structure of this poetry is fluctuating, unstable, literally and aesthetically recyclable and renewable[10].

While some of the academia might argue whether Instapoetry is breaking and disregarding the established literary canon or attempts at its revival and refinement, the contemporary 'free verse' poetry, which abounds in the creative work of most young Instagram poets, prides itself on the deeper sense and symbolism that lie between simplistic and literal lines[11]. Instagram poets and artists address the topics that strike a chord with a vast number of people. In this vein, their creative work can be considered as 'pop poetry', which 'is treated as something with a strong social aspect, being something that enables connecting to each other through cultural expressions, working with the interplay between individual expression and a communal consensus'[12]. In other words, Instapoetry depends much upon the background, ethnicity, and

---

[8] Soelseth C. H. The media ecologies of Norwegian instapoet Trygve Skaug: tracing the post-digital circulation process of (insta) poetry through participatory-made Instagram archives. *European Journal of English Studies*. 2023. Vol. 27 (1). P. 50.

[9] Soelseth C. H. The media ecologies of Norwegian instapoet Trygve Skaug: tracing the post-digital circulation process of (insta) poetry through participatory-made Instagram archives. *European Journal of English Studies*. 2023. Vol. 27 (1). P. 40-52

[10] Soelseth C., Ravizza E. Missed Possibilities from Unobtainable Data: The Case of Instapoetry and a Wish to Go beyond Rupi Kaur. Reading #Instapoetry: A Poetics of Instagram [Mackay James, JuEunhae Knox, ed.]. New York: Bloomsbury Academic, 2024. Bloomsbury Collections P. 55, 61.

[11] Янковець О., Янковець, А., Кустовська І. Сучасна американська поезія як відображення найактуальніших тем 21-го століття крізь призму діджиталізації. *Вісник науки та освіти (Серія «Філологія»)*. 2024. № 2 (20). С. 495.

[12] Soelseth C. H. Instapoetry as a post-digital phenomenon: The infrastructural effects of platformization on contemporary pop poetry. Thesis for the degree of Philosophiae Doctor in Library and Information Science Faculty of Social Sciences. OsloMet: Oslo Metropolitan University Norway, 2025. P. 94.

nationality, personal experience, and social or political stance of the author. Coming into contact with it, readers or followers can relate to that poetry, contribute to the development of the poetic meaning and dissemination via the platform, or even further, turning this poetry into a unique performative and collateral phenomenon. Eventually, Instapoetry becomes distinctive, proper, and particular in relation to the author's individuality as well as the personalities of people who can digitally and materially interact with or co-produce it.

2. The Individuality of Rupi Kaur through a Social and Literary Lens

The surge of popularity of Instagram poets (or Instapoets), such as Alison Malee, Atticus, Kate Baer, Lang Leav, Robert M. Drake, Rupi Kaur, and others, has made it crystal clear that there has been a newly designed recipe for writing a poem, whose secret ingredient, supposedly, lies in either polished algorithmic compliance, capitalist supremacy of mass consumption, vibrant emotional gradient or … is there anything else?

A successful claim, in our opinion, to explicate the popularity of Instagram poetry, or Instapoetry, has been put forward by Maria Manning: "it is a form interested in democratizing poetic expression and dissemination, opening the form up to a wider array of personalities and identities in both the readers and writers of instapoetry"[13]. Two fair-minded implications are to be suggested here. Firstly, it is a unique authorial stance, blending social, political, economic, technological outlooks and multiplied by the scope of the particular personal experience, that makes the phenomenon Instapoetry so reverberant, realizable, and intelligible among readers on the social media platform. Secondly, the poetics of individual experience that is often marked by calamities, such as exclusion, trauma, inequity, or prejudice, is always seeking its appropriate form of expression in order to alleviate the past burden and find ways to heal. In this light, Instapoetry makes it legitimate to break poetic cannons and construct uncommonly plain and minimalistic poetry backed by effective visual elements.

One of the most iconic and famed personalities among young Instagram poets is Rupi Kaur, a Canadian poet of Indian descent. Rupi Kaur can legitimately be called a worldwide social, political, and literary phenomenon in terms of the nature of her poetry, its heartfelt stance on the diverse and socially shamed complexities of womanhood, and fearless exposure of these complexities to the public via social media. *"milk and honey"*, a debut self-published collection of poetry, was out in 2014 and has been republished numerous times, swiftly becoming the world's best-selling poetry book.

[13] Manning M. Crafting Authenticity: Reality, Storytelling, and Female Self-Representation through Instapoetry. *Storytelling, Self, Society*. 2020. Vol. 16, No. 2. P. 273.

Interestingly, despite original backlash and opposition to recognizing her writing as poetry in scholarly circles, Rupi Kaur's creative work has still received significant scholarly attention worldwide. In terms of locating the artistic value of her poetry in the literary coordinate system, Tanja Grubnic identifies its aesthetics as 'nosthetics', or nostalgic aesthetics, which demonstrates wistful yearning for the methods and tools of creating poetry in the pre-Instagram era[14]. Another research path heads towards the exploration of trauma and beauty in Rupi Kaur's poetry; while "recalibrating cultural discourses of resilience, self-love and beauty that entwine with trauma"[15], she makes a firm statement that there is a lot of beauty and grace in healing oneself after adversity and despair[16]. The study of the factors explicating the popularity of Rupi Kaur's poetry has also been carried out. The power of Rupi Kaur, therefore, lies in (1) plainspoken revelations of her trauma and the intricacies of womanhood amid patriarchal society, (2) her undisguised address to complex themes that resonate with a wide audience, (3) the distinctive visual appeal of her poetry, (4) a strong social media capital and personal brand, and (5) backward research marketing, reflecting her sturdy determination to self-publish as a result of publisher rejection[17].

Despite abundant literary studies of Rupi Kaur's creative work, the linguistic analysis of her poetry has been scarce, covering the study of stylistic features in only five poems of Rupi Kaur[18]. Thus, there is still a palpable gap that needs to be filled by solely linguistic research. In fact, language itself can inherently communicate underlying messages that speak on the author's behalf. The present study is primarily focused on the linguistic analysis of contemporary Instagram poetry, namely the collection *"milk and honey"* by the authorship of Rupi Kaur. The research draws upon the potential of grammar for meaning construction and how certain grammatical structures employed communicate the leading themes of Rupi Kaur's poetry. With the starting point of grammar, we are going to make use of literary interpretation to uncover the relations between grammatical structures and major themes of her poems.

---

[14] Grubnic T. Nosthetics: Instagram poetry and the convergence of digital media and literature. *The Australasian Journal of Popular Culture*. 2020. Vol. 9. Nr. 2. P. 152.

[15] Gill M. M., Bhatti Sh. A. Rupi Kaur – Unapologetic Insta-poet. *Kashmir Journal of Language Research*. 2024. Vol. 27. No 1. P. 89.

[16] Gill M. M., Bhatti Sh. A. Rupi Kaur – Unapologetic Insta-poet. *Kashmir Journal of Language Research*. 2024. Vol. 27. No 1. P. 84.

[17] Aspany N. F., Murni S. N. L. Insta-Poetry as a Popular Product: A Case Study on Rupi Kaur Milk & Honey. *Poetika.* 2024. Vol. 12, No. 1. P. 15-19.

[18] Wiadji L. V., Hanidar S. Linguistic Stylistic Analysis of *Instagram* Poems by Rupi Kaur, Dhiman, and R. M. Drake. Lexicon. 2020. Vol. 7, Nr. 1. P. 55-61.

3. Grammar and Its Potential to Construct Poetic Meaning

It is of paramount interest to observe how key ideas of Rupi Kaur's creative work obtain their manifestation through language. On the one hand, it is through words that one can instantly establish a connection with the main themes and draw relevant associations out of them; on the other hand, the current research interest lies in underlying structures, i.e. the ones that lie beneath the sheer lexical exterior, which can be spotted and, consequently, attributed to Rupi Kaur's unique writing style through an in-depth reconstruction and interpretation.

Delving into grammatical patterns can be instrumental in uncovering peculiarities of meaning construction, which are backed by cognitive mechanisms of the human brain. According to M. A. K. Halliday, a text is seen as an instantiation of the language system at a certain point and by a certain language user. Every instance of text production refers both to the specific circumstances of a situation and a common repertoire of texts[19]. Thus, the meaning construed depends much upon the person who conveys it and the means the person uses. In this light, grammar plays an instrumental role as a tool that shapes relevant meaning linguistically. That being said, analysing the grammatical peculiarities of Rupi Kaur's poetry, it seems plausible to trace down the patterns of thought that determined the selection of particular linguistic forms to express dominant themes of trauma and healing, as well as her feelings, personal experience, and aspirations.

One of the frequent grammatical features of poems in *"milk and honey"* is the use of **direct speech**, i.e., a representation of the exact same words that a person said. One distinctive feature of direct speech in this poetry collection, as well as in all Rupi Kaur's poetry, is the absence of quotation marks to mark the limits of somebody's remark; however, for this purpose, direct speech is mostly *italicized*, presumably, to visually stand out from the rest of the poem.

The examples of the poems below precisely illustrate this point. In the first poem, the main character seems to be in the middle of her therapy session, trying to delve into the hurtful experience of sexual abuse guided by her therapist. There are three instances of direct speech, i.e., two remarks by the therapist and one by the patient. Although their conversation seems quite short and flat, it is still possible to trace down the plethora of feelings, like mortification, pain, contempt, and emotional paralysis, that are conjured up in the heart-wrenching memories and dull replies:

[19] Halliday M. A. K., Matthiessen C. M. I. M. Halliday's Introduction to Functional Grammar. 4th edition. London; New York: Routledge, 2014. P.27-28.

‘...
point to where his hands were
you point to the spot
between its legs the one
he fingered out of you
like a confession

how’re you feeling

you pull the lump
in your throat out
with your teeth
and say *fine*
numb really’
- *midweek sessions*[20]

In the second example I provide, we can see another dialogue, this time the heroine with her new boyfriend. As they are trying to get to know each other, he is asking her about her occupation, which is actually rendered in indirect speech; later, however, he interrupts her and asks about her passions and cravings. It turns into an intimate moment, as she answers briskly and immediately engages in a seductive touch. The whole conversation ends on a turned-on note, featuring verbal flirting and sexual excitement. We can notice that his remarks, in terms of length and quantity, dominate the conversation; yet she also seems empowered, as her daring remarks radiate a conscious backbone of femininity:

‘he asks me what i do
i tell him i work for a small company
that makes packaging for–
he stops me midsentence
no not what you do to pay the bills
what drives you crazy
what keeps you up at night

i tell him *i write*
he asks me to show him something
i take the tips of my fingers

[20] Kaur R. milk and honey. Kansas City: Andrews McMeel Publishing, 2015. P. 9.

place them inside his forearm
and graze them down his wrist
goose bumps rise to the surface
i see his mouth clench
muscles tighten
his eyes pore into mine
as though i'm the reason
for making them blink
i break gaze just as
he inches toward me
i step back

so that's what you do
you command attention
my cheeks flush as
i smile shyly
confessing
i can't help it"[21]

One more example of poetry represents the dialogue itself. The poem is actually, as mentioned by Rupi Kaur herself, an "homage" to another poem called "Inheritance" by Warsan Shire. In the latter, Warsan Shire answers the questions about her appearance and character, mainly replying that she got those features from her mother, except for the absence, which is an inheritance from her father. Similarly, in the poem by Rupi Kaur, there is also a dialogue, seemingly with a stranger or an outsider, where the heroine mentions that she takes after her mother, but the anger is inherited from her father. There appears to be a clear parallel: while in Warsan Shire's childhood and adult life the father was absent, in Rupi Kaur's early years the father used to be physically and sexually abusive, aggressive, and dominant in relation to her mother. Thus, this dialogue can also be seen as a confession to herself that there is an unwanted paternal inheritance that she cannot refute, or a demonstration of her subconsciously hostile attitude to potential male partners that, for her, always imply the danger of sexual misconduct and humiliation:

'you look just like your mother
i guess i do carry her tenderness well
you both have the same eyes

[21] Kaur R. milk and honey. Kansas City: Andrews McMeel Publishing, 2015. P. 61.

cause we are both exhausted
and the hands
we share the same wilting fingers
but that rage your mother doesn't wear that anger
you're right
this rage is the one thing
i get from my father'[22]

Another type of grammatical structure frequently occurring in the poetry collection *"milk and honey"* is **imperative**, i.e., the form of a verb used for giving commands and orders. One noteworthy feature of Rupi Kaur's poetry in this collection is that it is, as characterized by Millicent Lovelock, "infused with the language of popularized psychoanalysis," which "describes the necessary steps to recovery with a great deal of clarity, relying on direct, often literal language"[23]. The poetess is, by and large, instructing her readers, or, supposedly, those who have been through the same suffering, how to overcome their trauma and alleviate its effects further in life. Her words are sincerely supportive, indeed loving, and affectionate. In the poem below, for instance, we can identify five examples of imperative, i.e., *"stay strong", "grow flowers", "bloom beautifully", "bloom softly",* and *"just bloom"*, three of them being repetitive and all of them connoting the idea of mental strength, inner backing, and recovery:

'stay strong through your pain
grow flowers from it
you have helped me
grow flowers out of mine so
bloom beautifully
dangerously
loudly
bloom softly
however you need
just bloom'
- to the reader[24]

The imperative used by Rupi Kaur is mostly linguistically modest yet

[22] Kaur R. milk and honey. Kansas City: Andrews McMeel Publishing, 2015. P. 33.

[23] Lovelock M. "Healing Is Everyday Work": Instapoetry, Intimate Publics, and the Language of Self-Help. Reading #Instapoetry: A Poetics of Instagram [edited by James Mackay and JuEunhae Knox]. New York: Bloomsbury Academic, 2024. P. 134.

[24] Kaur R. milk and honey. Kansas City: Andrews McMeel Publishing, 2015. P. 158.

genuine and straightforward. We can generally spot simple and single sentences, sometimes broken or cut off, as in the poem illustrated above, or those that are addressed to the reader with a note of psychological guidance, mentoring, and encouraging empathy, as in the poem below:

‘accept yourself
as you were designed’[25]

Simultaneously, *“milk and honey”* features a significant number of instances of *negative imperatives*, namely in the present tense. It might come off as if the author is committed to warning the reader against taking the wrong actions or adopting the wrong perspective of the situation. Since Rupi Kaur predominantly refers to the fact and personal experience of female victimization through violence, she now feels in the right position to advocate for harmonious and self-respectful ways to transcend the trauma without further self-harm. Thus, we can see that her *‘don’t’* technique is an instruction against self-delusion and misinterpretation in the relationship with a man, who might often turn out later as dominant, treacherous, or indecently intended. The two poems below illustrate the point that a self-centered and self-aware woman should be able to tell the difference between right and wrong and have the courage to step away from toxicity or dependence in the relationship:

‘don’t mistake
salt for sugar
if he wants to
be with you
he will
it’s that simple’[26]

‘do not look for healing
at the feet of those
who broke you’[27]

Sometimes, though, a negative imperative is accompanied by additional negation either in a clause or in a following sentence. Commonly, Rupi Kaur’s poetry is not separated by punctuation; yet, it seems plausible to

[25] Kaur R. milk and honey. Kansas City: Andrews McMeel Publishing, 2015. P. 169.
[26] Kaur R. milk and honey. Kansas City: Andrews McMeel Publishing, 2015. P. 83.
[27] Kaur R. milk and honey. Kansas City: Andrews McMeel Publishing, 2015. P. 152.

determine the boundaries of a single sentence or idea content-wise or logic-wise. That being said, we can see that in the poem below negative imperative *'do not question'* is followed by the sentence whose subordinate clause has an additional '*he was not able to carry it'*, thus, creating a double warning and menacing reminder of the male incapability to come to terms with the strength of that woman:

'when you are broken
and he has left you
do not question
whether you were
enough
the problem was
you were so enough
he was not able to carry it'[28]

Furthermore, in the next poem, the negative imperative *'do not bother'* in the main clause is followed by *'that does not want you'* in a subordinate clause, which also reads like a strong double warning against self-deprecation, self-pity, or self-insufficiency. This single complex sentence has an instructional tone that resembles a private conversation between girl friends, where one cautions another against losing her self-worth. Indeed, plain *'don't'* is enough to realize disapproval and concern that may arise for someone who is engaged in such a relationship. Quite provocatively, in this poem, the author identifies the relationship as *'that thing'*, purposefully implying that such a connection can barely be natural or characterizing a living being:

'do not bother holding on to
that thing that does not want you
- *you cannot make it stay'*[29]

The next type of grammatical feature that imparts the main themes of the *"milk and honey"* collection is the frequent use of **negation**. The latter is widely represented by negative words and contractions. In the poem illustrated below, we can spot two examples of the use of the negative particle 'not': '*love is **not** cruel / we are cruel / love is **not** a game / we have made a game / ...*'. The negation is enacted in full form *'is not'*, rather than a contracted one *'isn't'*,

[28] Kaur R. milk and honey. Kansas City: Andrews McMeel Publishing, 2015. P. 102.
[29] Kaur R. milk and honey. Kansas City: Andrews McMeel Publishing, 2015. P. 145.

which could be deduced to grant particular emphasis on the particle itself. This way, it might be read and sound more formal; however, it also seems plausible that it shapes the negative meaning of the antitheses. In the first case, there is a juxtaposition of the cruelty from the standpoint of love versus people, and in the second case, there is a juxtaposition of the intricate game of love versus the mock 'love game' people have created artificially:

'love is not cruel
we are cruel
love is not a game
we have made a game
out of love'[30]

In the next poetic example, which is graphically and semantically conceived like a prosaic piece, as if a silent self-monologue, we can find five explicit occurrences of the use of 'not' in either full or contracted form: *'as if it is **not** the choices', 'a heart and a mind that **isn't** yours to use', 'your actions **do not** define what will become of you', '**isn't** it such a tragic thing', 'but the other person **doesn't**'*. These definite uses of negation bring us to a certain judgment. Unfortunately, the author has to deal with a great number of life circumstances that come as opposites or antitheses to her worldview. Intrinsically, she feels empowered to contradict or not acknowledge some things, but, in the outer world, she remains wordless and actionless. Most of these ideas are connected to her boyfriend; eventually, he becomes the target of her negation and negative energy. Another mechanism of negation is implemented through the use of linkers that bear a connotation of opposition or contrast. In this piece, we can see them in '***but instead** i sit quietly'* and *'when you can see it so clearly **but** the other person doesn't'*. The use of 'but' clearly points to the drastic change of sense, while 'instead' in its semantics suggests an alternative or substitute, which, in this case, is diametrically opposite: while she wants to scream and shout, she chooses to sit quietly. Thus, the use of negation by Rupi Kaur is verbalized not only grammatically, but also semantically:

'you said. if it is meant to be. fate will bring us back together. for a second i wonder if you are really that naive. if you really believe fate works like that. as if it lives in the sky staring down at us. as if it has five fingers and spends its time placing us like pieces of chess. as if it is not the choices we make. who taught you that. tell me. who convinced you. you've been given a heart and

[30] Kaur R. milk and honey. Kansas City: Andrews McMeel Publishing, 2015. P. 126.

a mind that isn't yours to use. that your actions do not define what will become of you. i want to scream and shout *it's us you fool. we're the only ones that can bring us back together.* but instead i sit quietly. smiling softly through quivering lips thinking. isn't it such a tragic thing. when you can see it so clearly but the other person doesn't'[31].

In the poem listed below, four instances of negation are spotted, all of which are repetitions of the phrase ***'i don't'***. The poem clearly demonstrates the repetitive structure of a few complex sentences, commencing with the negation '*i don't*' and following with the subordinate clause with '*when*'. In three cases, the stylistic effect of gradation seems quite palpable: '*i don't cry i pour'*, meaning that her sadness is expressed in a much more intensified form than just crying; '*i don't smile i glow'*, meaning that her happiness goes far beyond simple smiles and eliminates from within; and '*i don't yell i burn*', meaning that anger she experiences is so strong that it becomes vehement and violent and is fiery association-wise:

'i don't know what living a balanced life feels like
when i am sad
i don't cry i pour
when i am happy
i don't smile i glow
when i am angry
i don't yell i burn'[32]

Last but not least, we can see that negation is also manifested through the use of negative prefixes. In the poem below, for example, we can identify the use of '***neither***' in the same phrasing twice: '*neither of us is happy / but neither of us wants to leave'*. In this context, negation refers to the desired actions of both characters, meaning that they do accede to the pessimistic footing of their relationship. These examples are compelling in terms of the variety of forms of negation used in Rupi Kaur's poetry. Not only does she grammatically engage the negative particle, but also lexically and semantically includes relevant words and morphologically utilizes negative prefixes:

'neither of us is happy
but neither of us wants to leave

[31] Kaur R. milk and honey. Kansas City: Andrews McMeel Publishing, 2015. P. 83
[32] Kaur R. milk and honey. Kansas City: Andrews McMeel Publishing, 2015. P. 108.

so we keep breaking one another
and calling it love'[33]

One more grammatical structure that is frequently occurring in Rupi Kaur's poetry is **conditionals,** i.e., sentences that express probable or hypothetical situations in the past, present, or future, and predict their possible results or outcomes. In a number of poems, we can observe the use of *First Conditional,* or *Conditional Sentences Type 1*, which generally refer to real present situations and their possible outcomes in the future. In *"milk and honey"*, a free verse poem with a conditional structure, as a rule, expresses a single idea contained within a complex sentence. The syntactic form of a conditional sentence presupposes that there is a clause with a condition and a result. Thus, in the two poems listed below, we can behold exactly this status quo. Using Conditional Sentences Type 1, Rupi Kaur expresses hopeful expectations in the first poem and shares valuable insights from personal life experience in the second. The literary intention behind this grammatical layout might be aimed at emotional support, or empathy, for those going through the dark times, as well as anchoring anxiety, uncertainty, and hopelessness for anybody recovering from traumatic or unhealthy relationships:

'if the hurt comes
so will the happiness
- be patient'[34]

'if you are not enough for yourself
you will never be enough
for someone else'[35]

In the next poem, we can find the use of a mixed conditional sentence: *'if I knew ..., I would have spent ...'*. The grammatical analysis shows that the conditional clause is of Conditional Type 2, featuring the verb '*know'* in the simple past, while the main clause is of Conditional Type 3, featuring the modal verb '*would'* followed by a perfect infinitive. Thus, Rupi Kaur refers to the idea that, with her present state of mind, she would have recognized the malice that her ex-boyfriend, or a number of them, used to possess. Furthermore, it can be assumed that the use of conditional clauses mirrors the lasting feeling of anxiety, which enables a person to think ahead of various hypothetical scenarios

[33] Kaur R. milk and honey. Kansas City: Andrews McMeel Publishing, 2015. P. 127.
[34] Kaur R. milk and honey. Kansas City: Andrews McMeel Publishing, 2015. P. 178.
[35] Kaur R. milk and honey. Kansas City: Andrews McMeel Publishing, 2015. P. 194.

of events, in either the past or the future, that may have happened the other way or will not happen at all. In this context, we can sense a remorseful tone of personal ignorance about the dangerous type of men that a girl may encounter; the knowledge that the heroine had not had at the moment of their meeting, but now has, and predicts another sequence of bygone actions:

'if i knew what
safety looked like
i would have spent
less time falling into
arms that were not'[36]

In the next poem, we can spot two instances of using the conditional clauses, i.e., *"if / he can't help but / degrade other women…"* and "*if toxicity is central / to his language"*. In this context, if-clauses convey the message of caution; in the end, according to the heroine, that kind of man would pretend to have a queen-like attitude towards a girl, but it will still be a deceitful masquerade. Thus, using if-clauses, the heroine gives two heedful clues and warns against undiscerning toxic signals:

'if
he can't help but
degrade other women
when they're not looking
if toxicity is central
to his language
he could hold you
in his lap and be soft
honey
that man could feed you sugar and
douse you in rose water
but that still could not
make him sweet'
- *if you want to know the type of man he is*[37]

Last but not least, Rupi Kaur also applies the structure of *Zero Conditional*, which normally refers to common or average situations and their outcomes;

[36] Kaur R. milk and honey. Kansas City: Andrews McMeel Publishing, 2015. P. 20.
[37] Kaur R. milk and honey. Kansas City: Andrews McMeel Publishing, 2015. P. 98.

general truths; rules, laws, regulations, and tendencies. In a single syntactic structure of a sentence, the author gives a definition of rape, where the if-clause pinpoints the use of four negative particles *'not'* (*'not doing anything', 'not ready', 'not in the mood', 'don't want to'*), and the main clause (*'it's not love'*) features the antithesis-like transition to a more severe concept (*'it is rape'*). Thus, stating a list of conditions on which the act of intimacy stands in opposition to what can be called love, the heroine deliberately makes a conceptual clash of making love and raping, making it clear that the latter happens on a physical level, disdainfully ignoring the other person's will:

'sex takes the consent of two
if one person is lying there not doing anything
cause they are not ready
or not in the mood
or simply don't want to
yet the other is having sex
with their body it's not love
it is rape'[38]

Just as importantly, the grammatical structure I would like to call special attention to is **Passive voice** in Rupi Kaur's poetry. The quantitative analysis has identified a few instances of Passive Voice, but its use is instrumental in correlation with the themes of trauma and abuse. Since Passive Voice implies that the action is attributed to, or rather, received by the agent, it is used in poetic pieces in *"milk and honey"* to reflect that an abusive or violent act is always inflicted upon a victim and done without their consent. In the poem below, we can see two instances of passive voice: '*our knees / **pried open** / **by cousins** ...'* and *'our bodies **touched / by all the wrong people** ...'*. These examples concisely illustrate the point of sexual abuse, i.e., the intimacies are done unwillingly and forcefully in relation to a female, and oftentimes they are performed by male counterparts whom the woman does not crave. Linguistically, the author compresses the passive structure and omits the '*be*' auxiliary in both examples. Presumably, such a grammatical 'play' prompts that sexual violence can often be confused with sexual intimacy for an aggressor, meaning that this person does not bear interest in the feelings of a partner; while for a victim, it is always felt as something commanded or forced upon:

[38] Kaur R. milk and honey. Kansas City: Andrews McMeel Publishing, 2015. P. 21.

‘our knees
pried open
by cousins
and uncles
and men
our bodies touched
by all the wrong people
that even in a bed full of safety
we are afraid’[39]

Another example of passive voice is illustrated in the next poem. In this context, the inferior position of a young girl is projected from the perspective of familial upbringing, where the voice of any female is silenced, regarded as unimportant, or viewed as the one to serve male superiority. The author points out that, as a girl, ‘***you / have been / taught*** *your legs / are a pit stop for men / that need a place to rest / a vacant body empty enough / for guests*…’. Indeed, this kind of awareness gives the feeling of being morally undervalued, belittled, and minimized; and such knowledge is frequently bestowed upon girls by authoritative fathers or male relatives and powerless mothers who live in constant fear of abuse. As passive recipients, small girls pick it up and, later on, have to deal with the harsh consequences of this trauma:

‘you
have been
taught your legs
are a pit stop for men
that need a place to rest
a vacant body empty enough
for guests but no one
ever comes and is
willing to
stay’[40]

CONCLUSIONS

The influence of Instapoets on contemporary literary art has gone far beyond initial expectations and assumptions. At first glance, oversimplistic, rhyme- and punctuation-free verse has been regarded as the upcoming imperilment of poor

[39] Kaur R. milk and honey. Kansas City: Andrews McMeel Publishing, 2015. P. 35.
[40] Kaur R. milk and honey. Kansas City: Andrews McMeel Publishing, 2015. P. 12.

literacy that is overtaking social media and being proliferated among younger generations of poets and writers. Nevertheless, a closer and deeper reading between the lines of this poetry has made it crystal clear that young artists, who have grown up as digital natives, have found a fresh and ingenious way with language to express themselves and their diverse experiences. Rupi Kaur, as a representative, but definitely not a single one, has succeeded in conveying complex, uneasy, and weighty themes of trauma and healing that reach out and tug at the hearts of a lot of girls and women worldwide.

The given research confirms that grammar plays a determinative function in constructing the affective and intellectual richness of Rupi Kaur's poetry. By systematically applying direct speech, imperatives, negation, conditionals, and passive voice, *"milk and honey"* constructs intimate experiences of trauma into shared stories of resilience and healing. The grammatical innocence of Kaur's poetry conceals a complex play of processes of meaning-making: direct speech creates immediacy and confession; imperatives provide therapeutic guidance; negation generates self-consciousness and resistance; conditionals create emotional expectation; and passive constructions reconstruct the victim's perspective on violence and social injustice. They illustrate the manner in which linguistic form can realize psychological state, facilitate thematic coherence, and invite active reader participation.

As well as that, the study indicates that the web environment of Instapoetry amplifies the effects of such grammatical strategies by generating interactivity, recurrence, and multimodal flow within social networks. Grammar is, therefore, no longer a technical detail but an artistic force linking personal testimony and collective experience, enabling readers to access difficult questions of gender, trauma, and empowerment through accessible and rich language.

Subsequent research might expand to consider the linguistic strategies employed by other Instapoets and follow cross-cultural differences, as well as investigate the impact of algorithmic visibility on the development of poetic grammar in online media. These studies would further our knowledge of how modern poetry continues to reinvent itself at the confluence of technology, language, and human feeling.

SUMMARY

The article analyzes the evolution of poetry during the times of digital media, focusing on the advent of Instagram poetry (Instapoetry) and its linguistic stylistics. It situates Instapoetry against the backdrop of electronic literature, where algorithmic creativity and digital dissemination reshape the poetic-making and reading process. Poets may gain visibility through online platforms like Instagram, but need to do so at the same time that they comply

with algorithmic demands while ensuring authenticity. Rupi Kaur's "*milk and honey*" is an excellent example of the above process in sparse vocabulary, emotive appeal, and visual beauty. Her poetry speaks of trauma, healing, love, and women's empowerment and invites participatory engagement by the audience. The study shows how Rupi Kaur's grammar – direct speech, imperatives, negation, conditionals, and passive voice – is a tool for meaning construction. These grammatical structures provide psychological depth and closeness, and guide readers to self-reflection and healing. The reading demonstrates that Rupi Kaur's manner fuses plainspoken emotional frankness with subtle linguistic strategies. In subverting convention in poetry, Instapoetry makes literary production democratic and expands on genre in ways that challenge traditional rules of form. Lastly, the article argues that grammar in online poetry is not solely structural but an active agency in constructing meaning and eliciting reader interaction.

Bibliography

1. Пожарицька О. Генеративний вірш та поезія-переробка як жанри дигітальної поезії. *Актуальні питання гуманітарних наук. Мовознавство. Літературознавство.* 2021. Вип 35, том 4. С. 145-154. DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-4-21.

2. Пожарицька О. О. Поезія-код: розтлумач мене, якщо зможеш. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика*. 2021. Том 32 (71), № 1 Ч. 2. С. 178-181. DOI https://doi.org/10.32838/2710-4656/2021.1-2/31.

3. Янковець О., Янковець, А., Кустовська І. Сучасна американська поезія як відображення найактуальніших тем 21-го століття крізь призму діджиталізації. *Вісник науки та освіти (Серія «Філологія»)*. 2024. № 2 (20). С. 491-501. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-2(20)-491-501.

4. Ankolika De and Zhicong Lu. 2024. #PoetsOfInstagram: Navigating The Practices And Challenges Of Novice Poets On Instagram. *In Proceedings of the 2024 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (CHI '24), May 11–16, 2024, Hawai'i, USA. ACM, New York, NY, USA, 16 p. DOI: arXiv:2402.19347.

5. Aspany N. F., Murni S. N. L. Insta-Poetry as a Popular Product: A Case Study on Rupi Kaur Milk & Honey. *Poetika.* 2024. Vol. 12, No. 1. P. 10-20. DOI: https://doi.org/10.22146/poetika.v12i1.96334.

6. Berens K. I. E-Lit's #1 Hit: Is Instagram Poetry E-literature? Reading #Instapoetry: A Poetics of Instagram [edited by James Mackay and JuEunhae Knox]. New York: Bloomsbury Academic, 2024. P. 15-28. DOI: https://doi.org/10.5040/9798765105511.ch-1.

7. Gill M. M., Bhatti Sh. A. Rupi Kaur – Unapologetic Insta-poet. *Kashmir Journal of Language Research*. 2024. Vol. 27. No 1. P. 79-90.

8. Grubnic T. Nosthetics: Instagram poetry and the convergence of digital media and literature. *The Australasian Journal of Popular Culture*. 2020. Vol. 9. Nr. 2. P. 145-163. DOI: https://doi.org/10.1386/ajpc_00024_1.

9. Halliday M. A. K., Matthiessen C. M. I. M. Halliday's Introduction to Functional Grammar. 4th edition. London; New York: Routledge, 2014. 786 p.

10. Jeenen, N. The Posthuman Poetics of Instagram Poetry. Proceedings of EVA Copenhagen, 2018. 7 p. DOI: http://dx.doi.org/10.14236/ewic/EVAC18.1.

11. Kaur R. milk and honey. Kansas City: Andrews McMeel Publishing, 2015. 208 p.

12. Lovelock M. "Healing Is Everyday Work": Instapoetry, Intimate Publics, and the Language of Self-Help. Reading #Instapoetry: A Poetics of Instagram [edited by James Mackay and JuEunhae Knox]. New York: Bloomsbury Academic, 2024. P. 129-144. DOI: 10.5040/9798765105511.ch-9.

13. Manning M. Crafting Authenticity: Reality, Storytelling, and Female Self-Representation through Instapoetry. Storytelling, Self, Society. 2020. Vol. 16, No. 2. P. 263-279. DOI: 10.13110/storselfsoci.16.2.0263.

14. Rettberg S. Electronic Literature. Cambridge: Polity Press, 2019. 240 p.

Rettberg S., Rettberg J. W. Algorithmic narrativity: Literary experiments that drive technology. Dialogues on Digital Society. 2025. Vol. 1, Issue 1. P. 37-40. DOI: https://doi.org/10.1177/29768640241255848.

15. Soelseth C. H. Instapoetry as a post-digital phenomenon: The infrastructural effects of platformization on contemporary pop poetry. Thesis for the degree of Philosophiae Doctor in Library and Information Science Faculty of Social Sciences. OsloMet: Oslo Metropolitan University Norway, 2025. 217 p.

16. Soelseth C. H. The media ecologies of Norwegian instapoet Trygve Skaug: tracing the post-digital circulation process of (insta) poetry through participatory-made Instagram archives. *European Journal of English Studies*. 2023. Vol. 27 (1). P. 33-59. DOI: https://doi.org/10.1080/13825577.2023.2200423.

17. Soelseth, C. H. When is a Poet an Instapoet? The effect of platformization on the practice of being a poet, and instapoets as examples of poetry content creators in the Social Media Entertainment ecosystem. *Baltic Screen Media Review*. 2022. Vol. 10 (1). P. 96-120. DOI: 10.2478/bsmr-2022-0008.

18. Soelseth C., Ravizza E. Missed Possibilities from Unobtainable Data: The Case of Instapoetry and a Wish to Go beyond Rupi Kaur. Reading #Instapoetry: A Poetics of Instagram [Mackay James, JuEunhae Knox, ed.]. New York: Bloomsbury Academic, 2024. Bloomsbury Collections P. 53-69. DOI: https://doi.org/10.5040/9798765105511.ch-3.

19. Wiadji L. V., Hanidar S. Linguistic Stylistic Analysis of *Instagram* Poems by Rupi Kaur, Dhiman, and R. M. Drake. Lexicon. 2020. Vol. 7, Nr. 1. P. 55-61. DOI: https://doi.org/10.22146/lexicon.v7i1.64576.

Information about the author:
Holovashchenko Yuliia Serhiivna,
Candidate of Philological Sciences,
Assistant Professor at the Department of Linguistics and Translation,
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University
5 Sadova str., Chernivtsi, 58002, Ukraine

CHAPTER 7

КОРПУСНО-ЖАНРОВИЙ ДИСТРИБУТИВНИЙ АНАЛІЗ АНГЛІЙСЬКОЇ ІДІОМАТИКИ (НА ПРИКЛАДІ ІДІОМ НА ПОЗНАЧЕННЯ КОНФЛІКТУ, СПІВПРАЦІ ТА ПРИМИРЕННЯ)

Ковалюк Ю. В., Колісниченко Т. В., Ковалюк М. В.
DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-619-5-7

ВСТУП

У дослідженні варіативності ідіом та ідіоматичності важливі два ключові аспекти: «варіативність користувачів мови» та «варіативність використання мови»[1]. Ці аспекти тісно пов'язані між собою: перший включає регіональні відмінності, такі як британський національний варіант англійської мови (BrE) та американський національний варіант англійської мови (AmE), а також соціалінгвістичні особливості, такі як соціальний клас, вік та стать, для прикладу. Другий аспект зазвичай пов'язують із прагматикою, яка вивчає соціокультурний контекст користувачів мови або соціальною когнітивною лінгвістикою[2], передусім спрямованою на опис «соціально-інтерактивних механізмів того, як використання мови формує мовну компетенцію на рівні мовця та слухача»[3].

Сучасний стан дослідження ідіоматики піднявся на новий щабель, на рівні якого емпіричні й базовані на даних концепції розпочинають кидати виклик традиційним лексичним підходам до природи ідіом та ідіоматичності. Відтак лексичні визначення ідіоми як узагальнюючого терміна для семантичних (або чистих) ідіом, напівідіом, метафоричних ідіом, порівнянь, прислів'їв, приказок, гіпербол тощо, які описують ідіоми як «...граматично та лексично усталені вирази, значення яких не

[1] Murar I. Pragmatic and functional uses of idioms. *Analele Universităţii din Craiova. Seria Ştiinţe Filologice. Lingvistică*, 2009. Vol. 1. No. 2. P. 147.

[2] Schönefeld D. Framing in American and British Governmental Discourse about Covid-19. *Cognitive Sociolinguistics Revisited* / ed. by G. Kristiansen, K. Franco, S. De Pascale, L. Rosseel, W. Zhang. Berlin / New York : Mouton de Gruyter, 2022. P. 97.

[3] Divjak D., Levshina N., Klavan J. 2016. Cognitive Linguistics: Looking back, looking forward. *Cognitive Linguistics*, 2016. Vol. 27. No. 4. P. 447–463.

може бути виведене шляхом аналізу значень складових лексем»[4], дедалі частіше поступаються місцем більш вузькоспеціалізованим адаптаціям та інтерпретаціям. Наприклад, у корпусній лінгвістиці ідіоми визначаються як «крайня форма готових мовних конструкцій»[5]. Граматика конструкцій описує їх як «багатослівні граматичні одиниці, які є ідіосинкретичними в певному відношенні»[6]. У когнітивній лінгвістиці ідіоми позиціонуються як «складні символи зі специфічними формальними, семантичними, прагматичними та соціолінгвістичними характеристиками»[7].

Особливо актуальний для поточної частини дослідження корпусний підхід, який передбачає: «а) емпіризм; б) аналіз великої та принципової вибірки текстів; в) широкий автоматичний та інтерактивний комп'ютерний аналіз; г) кількісні та якісні аналітичні методи»[8].

У поточному дослідженні «низхідний»[9] корпусно-базований підхід застосовано насамперед для встановлення частотності вживання ідіом з точки зору їхніх вихідних та абсолютних значень. Окрім того, він використовується для ілюстрації та зіставлення регістрової репрезентації ідіом у двох корпусах. Ми сподіваємось, що такий підхід допоможе встановити деякі соціолінгвістичні особливості досліджуваних ідіом і в такий спосіб перевірити нашу гіпотезу.

Вибір ідіом, що належать до проаналізованих нижче семантичних категорій, зумовлений нашим початковим припущенням, що конфліктні ситуації, співпраця, критика, примирення та корупція в різних сферах життєдіяльності є релевантними темами, які часто фігурують у дискурсі. З цієї причини очікувалося, що наведені вище ідіоми будуть відносно часто вживатися в дискурсі, зважаючи на те, що наведені вище концепти вважаються важливим засобом прояву соціальної взаємодії[10], а отже забезпечать репрезентативну вибірку для досліджуваних національних варіантів.

У дослідженні використано два корпуси англійської мови: корпус сучасної англійської мови американського варіанта (the Corpus of

---

4 Crystal D. *The Cambridge Encyclopedia of the English Language: 3rd ed*. Cambridge / New York: Cambridge University Press, 2019. P. 515.

5 Bruckmaier E. *Getting at Get in World Englishes : A Corpus-Based Semasiological-Syntactic Analysis*. Berlin / New York : Mouton de Gruyter, 2017. P. 283.

6 Croft W., Cruse A. *Cognitive Linguistics*. Cambridge / New York: Cambridge University Press, 2004. P. 230.

7 Langlotz A. *Idiomatic creativity : A cognitive linguistic model of idiom-representation and idiom-variation in English*. Amsterdam / Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 2006. P. 3.

8 Biber D., Conrad S., Reppen R. *Corpus Linguistics: Investigating Language Structure and Use*. Cambridge / New York: Cambridge University Press, 1998. 300 p.

9 O'Keeffe A., McCarthy M., Carter R. *From Corpus to Classroom: Language Use and Language Teaching*. Cambridge / New York: Cambridge University Press, 2007. 332 p.

10 Bardis P. Social Interaction and Social Processes. *Social Science*, 1979. Vol. 54. No. 3. P. 149.

Contemporary American English, скорочено – COCA) та Британський національний корпус (British National Corpus, скорочено – BNC). Ці корпуси обрано з огляду на їх великий обсяг, збалансованість та відкритий доступ. COCA складається з восьми приблизно однакових за обсягом жанрів текстів: *розмовні тексти, художня література, популярні журнали, газети, наукові журнали, телебачення/кінофільми, блоги* та *веб-сторінки*, загальним обсягом приблизно 1,1 млрд слововживань. COCA охоплює часовий проміжок від 1990 до 2019 рр. Що стосується Британського національного корпусу, ми послуговуємось його новішою версією BNC2014, яку розроблено з метою оновлення версії 1994 року BNC1994. У порівнянні з версією BNC1994, BNC2014 більш збалансована щодо типів текстів, які входять до її складу: *академічна проза* (20%), *художня література* (20%), *газети* (20%), *журнали* (20%), *електронний дискурс* (5%), *інше* (телесценарії, драматургія, парламентські дебати та ін.) (5%) та *розмовні тексти* (5%), загальним обсягом близько 100 млн слововживань. У BNC2014 представлені тексти, які відповідають часовому проміжку від 2010 до 2020 рр.

Корпусно-базований дистрибутивний аналіз ідіоматики англійської мови охоплює кілька етапів.

По-перше, визначаються частотні показники ідіом кожної ІСГ у номінальних та абсолютних величинах (на 1 млн слів) у британському та американському варіантах на прикладі BNC і COCA відповідно. За основу взято методику Е. Густавссон, у монографії якої запропоновано чіткі критерії частотності ідіом[11]. Ідіоми з частотою вживання від 0,01 до 0,05 на 1 мільйон слів вважаються *нечастотними* або *низькочастотними*. Показник, еквівалентний приблизно 0,1 на 1 млн слів, корелює з *не дуже частотними* ідіомами. Показник 0,2−0,5 на 1 млн слів відповідає категорії *доволі частотних* ідіом. Ідіоми, показники функціонування яких дорівнюють 0,5−1 на 1 млн слів, вважаються *часто вживаними*. Ідіоми, які зустрічаються в корпусі частіше, ніж 1 раз на 1 млн слів, можна вважати *дуже часто вживаними*.

По-друге, з'ясовується співвіднесеність ідіом кожної ІСГ із письмовим та усним дискурсами в обох згаданих вище варіантах. Для цього застосовуємо методику атракції (attraction) і залежності (reliance) Г.-Й. Шміда[12]. Атракція позначає частку вживання ідіоми в певному регістрі корпусу, тоді як залежність дорівнює частці вживання ідіоми

[11] Gustawsson E. *Idioms Unlimited: A study of non-canonical forms of English verbal idioms in the British National Corpus*. Gothenburg: University of Gothenburg Press, 2006. 191 p.

[12] Schmid H.-J. *English Abstract Nouns as Conceptual Shells: From Corpus to Cognition*. Berlin / New York: De Gruyter Mouton, 2000. 457 p.

в корпусі загалом[13]. Формула 1 виражає міру впливу інших регістрів на ідіому. Формула 2 показує рівень залежності ідіоми від конкретного регістру в корпусі. Для того, щоб обчислити показник атракції, потрібно поділити показник частотності ідіоми в певному регістрі (наприклад, розмовні тексти) на загальний показник частотності ідіом у цьому ж регістрі. З іншого боку, критерій залежності виводиться методом поділу показника частотності ідіоми в регістрі корпусу на показник її загальної частотності в корпусі[14]. Отримані результати переводяться у відсотки.

$$Атракція = \frac{n \times 100}{E_1} \text{Атракція}_{\ pick\ a\ fight\ (spok)} = \frac{176 \times 100}{787} = 22.36\% \quad (1)$$

$$Залежність = \frac{n \times 100}{E_2} Залежність_{\ pick\ a\ fight\ (spok)} = \frac{176 \times 100}{865} = 20.34\% \quad (2)$$

По-третє, встановлюються лінгвальні фактори функціонування ідіом ІСГ КОНФЛІКТ, СПІВПРАЦЯ, КРИТИКА, КОРУПЦІЯ, ПРИМИРЕННЯ і ВЛАДА в усному та письмовому дискурсах англійської мови.

В англійській мові до лінгвальних факторів функціонування ідіоматики зараховано такі:

– *тип дискурсу*: письмовий, усний;

– *тип тексту*: дискурс, зумовлений контекстом, інформативний дискурс, художній дискурс;

– *жанр тексту (письмовий)*: академічна проза, художня література та поезія, новини, журнали, інтернет-дискурс;

– *субжанр тексту (усний)*: телебачення, кінофільми, телерадіомовлення.

По-четверте, природно, що лінгвальні фактори функціонування ідіоматики є власне внутрішньозумовленими чинниками, які впливають на її використання в дискурсі. З огляду на те, що однією з провідних тенденцій розвитку мовознавства XXI ст. є теоретичне осмислення мови як антропоцентричного феномену, вважаємо за необхідне розглянути також

[13] Schmid H.-J., Küchenhoff H. Collostructional analysis and other ways of measuring lexicogrammatical attraction: Theoretical premises, practical problems and cognitive underpinnings. *Cognitive Linguistics*, 2013. Vol. 24. No. 3. P. 531–577.

[14] Schmid H.-J. *English Abstract Nouns as Conceptual Shells: From Corpus to Cognition*. Berlin / New York: De Gruyter Mouton, 2000. P 54.

позамовні або *екстралінгвальні фактори* функціонування ідіоматики англійської мови, до яких віднесено:

– *стать* автора/мовця в усному та письмовому дискурсі: чоловіча, жіноча;

– *вік* автора/мовця в усному та письмовому дискурсі: 0–14, 15–24, 25–34, 35–44, 45–59, 60+.

1. Корпусно-жанрова дистрибуція ІСГ КОНФЛІКТ

У цьому підрозділі увагу звернено на лінгвальні та екстралінгвальні ознаки ідіом ідіосемантичної групи (далі – ІСГ) КОНФЛІКТ у сучасній англійській мові. Частотні характеристики ідіом цієї ІСГ у двох варіантах відображено на рисунку 1. Ідіоми розміщено по осі X, а частотні показники з розрахунку на мільйон слів – по осі Y. Як свідчать дані на рисунку, сюди належать ідіоми на позначення конфлікту, суперечки або сварки у сучасній англійській мові. Ця ІСГ слугує важливим показником вираження конфліктного дискурсу в англійській мові. За даними, наведеними на рисунку, ідіома *have a bone to pick* відзначається найвищою частотністю як в COCA, так і в BNC, що свідчить про її широке використання як в американському, так і в британському варіантах англійської мови. Ця ідіома часто використовується як в неформальному, так і в офіційному контекстах для опису невирішених питань або особистих образ [ODI]. Іншим часто вживаним ідіоматичним виразом, який виражає певні відповідності між COCA та BNC є *fight tooth and nail*, що дає змогу стверджувати про певну спільність в описі інтенсивних, силових протистоянь в обох національних варіантах англійської мови.

Ідіоми *cut and thrust, war of nerves* і *at loggerheads* демонструють більш збалансований частотний розподіл, вказуючи на те, що вони приблизно однаково представлені в обох корпусах. Ці ідіоми переважно використовуються в офіційному, іноді політичному, контексті, що дає змогу висловити припущення, що у британській англійській певна перевага може надаватися офіційним ідіомам із стратегічною конотацією.

Частотні відмінності між COCA та BNC відображають культурні та лінгвальні відмінності: корпус COCA характеризується дещо вищою частотністю певних ідіом, наприклад, *add fuel to the fire* і *go to the mat*, що свідчить про їх широке використання в американському усному та письмовому дискурсі. З іншого боку, ідіоми *pick a fight* та *sparks fly*, попри їх дещо менш часте використання в британському національному варіанті англійської мови, демонструють розмаїття фразеології на позначення конфлікту. Ідіоми *have a bone to pick* і *fight tooth and nail* виявляють високу частностність в обох корпусах, що

є підтвердженням того, що вони стали провідними як для британської, так і для американської англійської мови. Їхнє широке використання в різних ситуаціях (від повсякденних до офіційних) свідчить про їхню гнучкість як вербальних засобів вираження конфлікту. Ідіоми на кшталт *trail your coat*, які характеризуються нижчими показниками частотності, можуть бути більш регіонально чи контекстуально обмеженими. Попри вираження більш непрямої або провокативної форми конфлікту, вони наразі не досягли такої широкої популярності вживання в англомовних спільнотах.

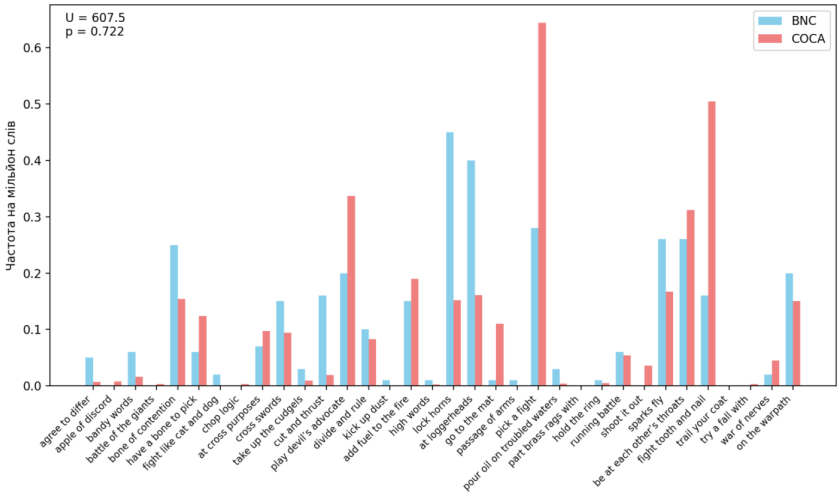


Рис. 1 Частотність ідіом ІСГ КОНФЛІКТ в корпусах BNC і COCA

У межах корпусного аналізу простежується, що ідіоми ІСГ КОНФЛІКТ нерівномірно розподілені в різних жанрових дискурсах, водночас виявляючи характерні метафоричні маркери. У публіцистичному та політичному дискурсі значний відсоток становлять одиниці з виразними воєнними або фізичними образами (наприклад, *war of nerves, battle of the giants*), які використовуються для опису напружених протистоянь, акцентуючи на динаміці влади та стратегіях тиску. У художньому дискурсі превалюють ідіоми з експресивно-образним забарвленням (*cut and thrust, fight tooth and nail*), що відтворюють інтенсивність зіткнення персонажів та емоційний вимір конфлікту. Водночас у приватному та діловому мовленні активними є ідіоми на позначення суперечок чи дебатів (*at cross*

purposes), де конфлікт постає як вербальне протистояння, а не фізичне зіткнення. Таким чином, жанрово-орієнтований розподіл демонструє тяжіння конфліктних ідіом до медійного та художнього дискурсів, де їхня експресивність, метафоричність і оцінність набувають найбільшої реалізації.

Таблиця 1

Дистрибуція ідіом ІСГ КОНФЛІКТ у сучасній англійській мові: лінгвальні фактори (британський варіант)

№	Категорія	Підкатегорія	ІСГ, на 1 млн. слів
1	Тип дискурсу	Письмовий	3,32
		Усний	0,15
2	Тип тексту	Дискурс, обумовлений контекстом	0,15
		Усний сценаризований дискурс	0,10
		Інформативний дискурс	2,27
		Художній дискурс	0,81
3	Жанр тексту (письмовий)	Академічна проза	0,12
		Художня література та поезія	0,81
		Драматургія та кінодискурс	0,10
		Газети	1,38
		Журнали	0,76
		Інтернет-дискурс	0,19
		Офіційні документи	0,03
4	Субжанр тексту (усний)	Суспільний/інституційний	-
		Освітній/інформативний	-
		Відпочинковий	0,15
		Діловий	-

Використання багатьох ідіом цієї ІСГ залежить від контексту. Наприклад, ідіоми *be at each other's throats* і *apple of discord*, часто вживаються в більш драматичних контекстах, таких як суперечки у стосунках або публічні дебати:

1.1) «*We don't have **to be at each other 's throats** all the time. You're a good salesman»* [COCA].

1.2) «*The only thing that was certain was that until the two halves of **the apple of discord** were somehow reunited, the country would remain almost impossible to govern*» [COCA].

Їхня частотність в обох корпусах вказує на те, що вони міцно закріпилися в повсякденній мові для позначення рішучої незгоди або конфлікту. Загалом, використання зазначених ідіом як у британській, так і американській мовних картинах світу підкреслює те, що конфлікт

є важливим лінгвокультурним концептом у розрізі міжособистісного спілкування та суспільної комунікації. Наступний крок передбачає опис лінгвальних факторів уживання ідіом ІСГ КОНФЛІКТ. Відповідно, у Британському національному корпусі (див. Табл. 2) ідіоми ІСГ конфлікт більше притаманні письмовому дискурсу, що підтверджується категоріями «*типи тексту*» та «*жанри письмового тексту*». Відзначимо, що найбільш частотними лінгвальними підкатегоріями для аналізованої ІСГ в Британському національному корпусі є «*газети*» (1,38), «*художня література та поезія*» (0,81) та «*журнали*» (0,76).

Щодо американського національного варіанта, ідіоми ІСГ КОНФЛІКТ також, як і в британському національному варіанті, частіше використовуються в письмовому дискурсі, на відміну від усного (див. Табл. 3). Приблизно однаковими для обох корпусів є показники підкатегорії «академічна проза». Однак якщо порівнювати дистрибуцію ідіом в розрізі підкатегорій «художня література та поезія», «газети/новини» та «журнали», які є спільними для обох корпусів, спостерігаємо певні відмінності. По-перше, незважаючи на в переважній більшості нижчі показники реальної частотності аналізованих ідіом у Британському національному корпусі, абсолютні показники частотності є значно вищими саме в Британському національному корпусі, а не в Корпусі національного американського варіанта сучасної англійської мови. По-друге, приблизно однаковими є показники «жанрів тексту» – «новини» та «журнали» в COCA, що підтверджує спрямованість цього кластера ідіом на інформативний тип тексту. З іншого боку, якщо порівнювати ці підкатегорії жанрів тексту в Британському національному корпусі, переважаючою підкатегорією є саме «газети». Суттєві розбіжності зафіксовано також у показниках підкатегорії жанрів тексту «Інтернет-дискурс». Як відомо, в COCA ця підкатегорія включає «блоги» та «веб-сторінки», які за обсягом і частотністю переважають усі інші підкатегорії. В BNC загальна частка електронних текстів становить лише приблизно 5%, відтак показники частотності є відносно невисокими. Що стосується показників усного дискурсу в розрізі обох корпусів, існують доволі суттєві відмінності. У BNC основними різновидами дискурсу, обумовленого контекстом, визначено «суспільний/інституційний», «освітній/інформативний», «відпочинковий» і «діловий», з яких ідіоми зустрічаються лише у «відпочинковому». В корпусі COCA такими різновидами є «телебачення», «кінофільми» та «телерадіомовлення», в яких частота вживань ідіом є переважаючою в субжанрі «телебачення».

Таблиця 2

Дистрибуція ідіом ІСГ КОНФЛІКТ у сучасній англійській мові: лінгвальні фактори (американський варіант)

№	Категорія	Підкатегорія	ІСГ, на 1 млн. слів
1	Тип дискурсу	Письмовий	2,34
		Усний	1,06
2	Тип тексту	Дискурс, обумовлений контекстом	1,06
		Інформативний дискурс	1,97
		Художній дискурс	0,37
3	Жанр тексту (письмовий)	Академічна проза	0,20
		Художня література та поезія	0,37
		Новини	0,36
		Журнали	0,35
		Інтернет-дискурс	1,07
4	Субжанр тексту (усний)	Телебачення	0,69
		Кінофільми	0,20
		Телерадіомовлення	0,17

Розглянемо екстралінгвальні фактори вживання ідіом ІСГ КОНФЛІКТ в корпусах (див. Табл. 3). Як наслідок, у письмовому дискурсі британського варіанта використання ідіом аналізованої групи більше властиве чоловікам, аніж жінкам, тоді як у американському варіанті показники приблизно одинакові. В британському варіанті ідіоми ІСГ КОНФЛІКТ найчастіше використовуються авторами середньої вікової групи. Схожу ситуацію спостерігаємо і в американському національному варіанті, де використання ідіом середньої вікової групи також переважає інші групи. Це свідчить про те, що використання ідіом ІСГ КОНФЛІКТ зростатиме в межах старшої вікової групи в обох варіантах.

Таблиця 3

Дистрибуція ідіом ІСГ КОНФЛІКТ у сучасній англійській мові: екстралінгвальні фактори

№	Категорія	Підкатегорія	BNC, на 1 млн. слів	COCA, на 1 млн. слів
1	Стать автора (письмовий дискурс)	Чол.	1,21	0,33
		Жін.	0,65	0,23
2	Вік автора (письмовий дискурс)	0-14		
		15-24	0,01	
		25-34	0,30	0,05
		35-44	0,35	0,15
		45-59	0,87	0,20

Продовження таблиці 3

		60+	0,32	0,15
3	Стать мовця (усний дискурс)	Чол.	0,10	0,24
		Жін.	0,05	0,11
4	Вік мовця (усний дискурс)	0-14		
		15-24	0,01	0,002
		25-34	0,03	0,02
		35-44	0,04	0,10
		45-59	0,03	0,15
		60+	0,04	0,09
5	Соціальний клас мовця (усний дискурс)	AB	0,10	-
		C1	-	-
		C2	0,01	-
		DE	0,04	-

Отримані дані для усного дискурсу майже не відрізняються від даних для письмового. Як і в останньому, використання ідіом авторами чоловічої статі переважає їх використання авторами жіночої статі відвічі в обох варіантах. Що стосується дистрибуції ідіом по вікових групах, у британському варіанті ідіоми розподілені приблизно однаково по майже всіх вікових групах, тоді як у американському – абсолютні показники використання ідіом загалом вищі і є переважаючими в середній віковій групі мовці. Крім того, слід зазначити, що ця група ідіом майже не використовується як авторами, так і мовцями молодших вікових груп в обох варіантах. Стосовно категорії «соціальний клас мовців», дані для якої отримано лише для британського національного варіанта, то найбільш частотною виявлено підкатегорію «AB», тобто керівників й адміністраторів вищого та середнього класу. На основі одержаних даних, робимо висновок про переважну належність ідіом аналізованої ІСГ до чоловічого письма та мовлення, а також їх переважну відсутність серед груп авторів і мовців молодшого віку.

2. Корпусно-жанрова дистрибуція ІСГ СПІВПРАЦЯ

У цьому підрозділі увагу звернено на лінгвальні та екстралінгвальні ознаки ідіом ІСГ СПІВПРАЦЯ у сучасній англійській мові. Частотні характеристики ідіом цієї ІСГ у двох варіантах відображено на рисунку 5. Ідіоми розміщено по осі X, а частотні показники з розрахунку на мільйон слововживань – по осі Y. Як показують дані на рисунку, сюди відносяться ідіоми на позначення співпраці, взаємної вигоди та компромісу. COCA демонструє вищу частотність деяких ідіом, таких як *on the same page*

(1,86 випадків на 1 млн слововживань у COCA і 0,62 випадків на 1 млн слововживань у BNC) і *shoulder to shoulder* (0,61 випадків на 1 млн слововживань у COCA і 0,40 випадків на 1 млн слововживань у BNC).

Ідіома *on the same page* підкреслює узгодженість або спільне розуміння і часто використовується в корпоративному або командному середовищі. Що стосується *shoulder to shoulder,* цей ідіоматичний вираз виражає спільні зусилля та солідарність. З іншого боку, ідіома *go with the tide*, яка символізує пристосування до людей або обставин, а відтак – про гнучкий підхід до співпраці і взаєморозуміння, та ідіома *you scratch my back, I'll scratch yours*, яка вказує на меркантильний підхід до командної роботи, є мало поширеними в американській англомовній картині світу. У британській мовній картині світу найбільш поширеними ідіомами, за даними Рис. 2, є *in concert* і *build bridges*. Ідіома *in concert* часто використовується в більш формальному або інтелектуальному контексті, наприклад, в академічному, дипломатичному або діловому середовищі, де необхідні стратегічна взаємодія та співпраця.

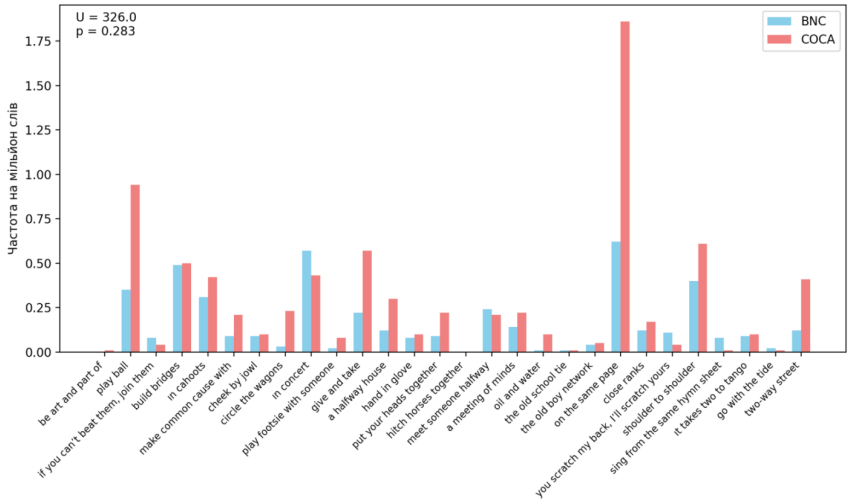


Рис. 2 Частотність ідіом ІСГ СПІВПРАЦЯ в корпусах BNC і COCA

Це відповідає природі англійської мови британського варіанта, в якому важливе використання формальної мови у професійному та публічному дискурсі. Крім того, використання фрази *in concert* може бути пов'язаним із формальною, стратегічною співпрацею між групами або партіями.

Наприклад, у сфері політики *work in concert* може стосуватися політичних партій або фракцій, які об'єднуються заради спільної справи або мети. Ідіома *build bridges* в британській англійській мові особливо часто вживається в контексті дипломатії, міжнародних відносин і політичних альянсів. Припускаємо, що цей ідіоматичний вираз набув популярності у британському письмовому та усному дискурсах завдяки дипломатичним зусиллям та видатній ролі Великої Британії у міжнародних організаціях, таких як Організація Об'єднаних Націй та Співдружність націй. За даними лексикографічних джерел, ця ідіома виражає більш формальний, примирливий підхід до співпраці [ODEI], внаслідок чого вона отримує відчутний резонанс у британському національному варіанті англійської мови, особливо коли йдеться про зусилля у сфері вирішення конфліктів та міжнародного співробітництва.

Також, як свідчать кількісні дані на Рисунку 1.5, в американській англійській надається перевага ідіоматичним виразам, за допомогою яких підкреслюється ініціативність та безпосередня участь, наприклад, *if you can't beat them, join them* і *go with the tide*. Ці вирази відповідають американським цінностям про пряму співпрацю та взаємну участь у різних ситуаціях, як-от неформальне спілкування, бізнес або спорт. З іншого боку, в британській англійській переважають більш формальні ідіоми, такі як *a meeting of minds* та *make common cause with*, що свідчить про те, що її носії можуть використовувати ці вирази більше в контексті стратегічної співпраці або інтелектуальної взаємодії, часто в політичному чи інституційному середовищі.

З погляду динаміки влади і взаємодії, ідіоми *you scratch my back, I'll scratch yours* і *put your heads together* доводять, що співпраця часто передбачає взаємність і взаємну вигоду. Однак динаміка відносин може бути різною: тоді як ідіома *you scratch my back, I'll scratch yours* виражає меркантильний підхід до співпраці, вираз *put your heads together* передбачає рівноправне партнерство та спільне прийняття рішень. *Go with the tide* представляє ідею співпраці через підлаштовування або консенсус, часто в ситуаціях, коли для підтримання колективних рішень необхідно слідувати вказівкам групи або організації. Ця ідіома може відображати більш гнучкий підхід до співпраці у дискурсі.

Наступний крок передбачає розгляд лінгвальних факторів функціонування ідіом ІСГ СПІВПРАЦЯ. Відповідно у Британському національному корпусі BNC2014 (див. Табл. 4) ідіоми ІСГ СПІВПРАЦЯ приблизно вдесятеро частіше зустрічаються в письмовому дискурсі загалом, на відміну від усного (4,01 проти 0,37 на 1 млн. слів), що до певної міри відповідає співвідношенню письмового та усного компонентів

BNC2014 9:1, закладених в його основу, але водночас підкреслює їх значущість в усному дискурсі. Це увиразнюється підкатегоріями «інформативний дискурс» (2,70 на 1 млн. слів) і «художній дискурс» (1,2 на 1 млн. слів). Як і в попередніх підрозділах, найбільш частотними лінгвальними підкатегоріями для категорії «*жанр тексту (письмовий)*» в Британському національному корпусі є «*художня література та поезія*» (1,20), «*газети*» (1,08), та «*журнали*» (0,80).

Таблиця 4

Дистрибуція ідіом ІСГ СПІВПРАЦЯ у сучасній англійській мові: лінгвальні фактори (британський варіант)

№	Категорія	Підкатегорія	ІСГ, на 1 млн. слів
1	Тип дискурсу	Письмовий	4,01
		Усний	0,37
2	Тип тексту	Дискурс, обумовлений контекстом	0,37
		Усний сценаризований дискурс	0,11
		Інформативний дискурс	2,70
		Художній дискурс	1,20
3	Жанр тексту (письмовий)	Академічна проза	0,45
		Художня література та поезія	1,20
		Драматургія та кінодискурс	0,11
		Газети	1,08
		Журнали	0,80
		Інтернет-дискурс	0,21
		Офіційні документи	0,16
4	Субжанр тексту (усний)	Суспільний/інституційний	-
		Освітній/інформативний	-
		Відпочинковий	0,37
		Діловий	-

Таблиця 5

Дистрибуція ідіом ІСГ СПІВПРАЦЯ у сучасній англійській мові: лінгвальні фактори (американський варіант)

№	Категорія	Підкатегорія	ІСГ, на 1 млн. слів
1	Тип дискурсу	Письмовий	4,54
		Усний	2,04
2	Тип тексту	Дискурс, обумовлений контекстом	2,04
		Інформативний дискурс	3,97
		Художній дискурс	0,56
3	Жанр тексту (письмовий)	Академічна проза	0,45

Продовження таблиці 5

		Художня література та поезія	0,56
		Новини	0,86
		Журнали	0,72
		Інтернет-дискурс	1,94
4	Субжанр тексту (усний)	Телебачення	1,33
		Кінофільми	0,48
		Телерадіомовлення	0,22

Проводячи паралелі з британським національним варіантом, в американському варіанті ідіоми ІСГ СПІВПРАЦЯ (див. Табл. 5) відзначаються суттєвими відмінностями в частині співвідношення письмового та усного дискурсу. Якщо узагальнені показники щодо функціонування ідіом в письмовому дискурсі приблизно однакові – 4,01 і 4,54 слововживань на 1 млн слів у BNC і COCA, відповідно – то частка аналізованих ідіом у COCA приблизно у шість разів перевищує показники їх функціонування у BNC – 2,04 проти 0,37 слововживань на 1 млн. слів, відповідно.

Розглядаючи інформацію, наведену для категорії «жанр тексту (письмовий)» в COCA, ідіоми, представлені в підкатегорії «Інтернет-дискурс» кількісно переважають інші значущі підкатегорії, такі як «новини» і «журнали», але водночас варто відзначити зростаючу частку ідіоматичних виразів для підкатегорії «академічна проза». В усному компоненті COCA левова частка функціонування ідіом ІСГ СПІВПРАЦЯ припадає на підкатегорію «телебачення». Художня література та поезія (1,20) зберігають провідні позиції, демонструючи значний потенціал ідіом на позначення співпраці для художнього зображення соціальних зв'язків. Газети (1,08) та журнали (0,80) активно використовують ідіоми співпраці для інтерпретації суспільно-політичних та економічних процесів, особливо у контексті політики та бізнесу. Академічна проза (0,45) демонструє поступове зростання ілюстративного використання таких ідіом, що може бути пов'язане з тенденціями академічної популяризації та прагненням до стилістичної варіативності.

Проаналізуємо екстралінгвістичні чинники вживання ідіом ІСГ СПІВПРАЦЯ в британському та американському національних варіантах (див. Табл. 6). Слід зазначити, що дані стосовно екстралінгвістичних факторів посвідчують сформульовані вище висновки щодо лінгвістичних чинників. Відмінності пов'язуються з усним дискурсом британського варіанта з огляду на те, що динаміка функціонування ідіом приблизно однакова для категорій. У письмовому дискурсі обох варіантів, як і в усному дискурсі американського варіанта, спостергіаємо чітко виражену гендерну

маркованість ідіом у бік чоловічого письма та мовлення. В усному дискурсі британського варіанта спостерігаємо протилежну ситуацію: тут домінує жіноче мовлення. Пік функціонування ідіом серед вікових груп авторів припадає на вікову групу «45-59». Ця тенденція також зберігається і для усного дискурсу американського варіанта. В усному дискурсі британського варіанта дані щодо репрезентації ідіом у вікових групах розосереджені, тоді як поляризація даних для категорії «соціальний клас мовців» зберігається в розрізі підкатегорій «AB» і «DE».

Таблиця 6

Дистрибуція ідіом ІСГ СПІВПРАЦЯ у сучасній англійській мові: екстралінгвальні фактори

№	Категорія	Підкатегорія	BNC, на 1 млн. слів	COCA, на 1 млн. слів
1	Стать автора (письмовий дискурс)	Чол.	1,45	0,64
		Жін.	0,99	0,39
2	Вік автора (письмовий дискурс)	0-14	-	-
		15-24	-	-
		25-34	0,45	0,10
		35-44	0,69	0,26
		45-59	0,91	0,41
		60+	0,39	0,27
3	Стать мовця (усний дискурс)	Чол.	0,10	0,45
		Жін.	0,25	0,26
4	Вік мовця (усний дискурс)	0-14	-	-
		15-24	0,04	-
		25-34	0,11	0,09
		35-44	0,05	0,18
		45-59	0,08	0,28
		60+	0,07	0,17
5	Соціальний клас мовця (усний дискурс)	AB	0,15	-
		C1	0,04	-
		C2	0,05	-
		DE	0,11	-

В підсумку, результати корпусного аналізу дали змогу встановити, що ідіоми ІСГ СПІВПРАЦЯ виявляють нерівномірний розподіл між британським і американським корпусами англійської мови у лінгвальному й екстралінгвальному вимірах. Це може бути наслідком відмінностей у соціокультурних тенденціях розвитку британської та американської лінгвоспільнот.

3. Корпусно-жанрова дистрибуція ІСГ ПРИМИРЕННЯ

У цьому підрозділі здійснено корпусне та жанрове дослідження ідіом ІСГ ПРИМИРЕННЯ у сучасній англійській мові. Аналіз охоплює як британський (BNC), так і американський (COCA) національні варіанти англійської, з урахуванням частотності, жанрово-дискурсивних відмінностей та екстралінгвальних факторів їх функціювання. Частотні характеристики ідіом цієї ІСГ у двох досліджуваних варіантах відображено на рисунку 3. Ідіоми розміщено по осі X, а частотні показники з розрахунку на мільйон слововживань – по осі Y.

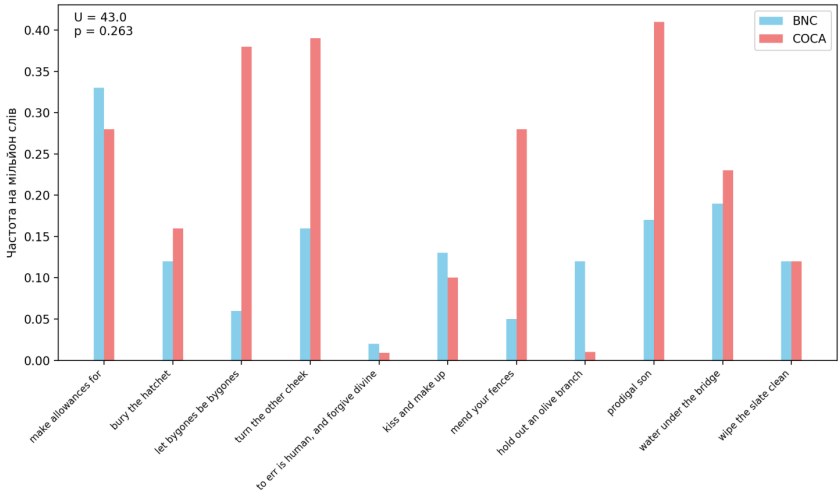


Рис. 3. Частотність ідіом ІСГ ПРИМИРЕННЯ в корпусах BNC і COCA

За свідченням даних на Рис. 1.9, ідіоми *mend your fences* та *turn the other cheek* частіше вживаються в COCA, що вказує на їх поширеність в американській англійській ймовірно за рахунок культурних практик розв'язання суперечок та прощення в різних соціокультурних контекстах, роблячи акцент на подоланні конфліктів заради збереження відносин. *Wipe the slate clean, water under the bridge* і *bury the hatchet* демонструють більш збалансоване використання між двома корпусами, що свідчить про достатній рівень їх поширеності в обох національних варіантах. Те саме стосується паремії *To err is human and forgive divine*, яка виявилася приблизно однаково поширеною в двох досліджуваних національних варіантах. Ці ідіоми часто фігурують в неформальному або суспільному

дискурсі, коли публічні особи перепрошують або просять вибачення, що підкреслює їхню емоційну та соціальну актуальність. Ідіоми *make allowances for, kiss and make up* і *hold out an olive branch* відзначаються вищими показниками частотності в корпусі BNC, вказуючи на їхній відповідний лінгвокультурний резонанс у британській англійській. *hold out an olive branch*, як і інші ідіоми цієї ІСГ, безпосередньо пов'язана з християнським віровченням, тому, враховуючи історичне значення релігійних концептів у Великій Британії, ця ідіома може мати більш широке використання в британському лінгвокультурному контексті.

Зазначені вище ідіоми виражають релевантність концептів прощення та соціальної гармонії у британській і американській картинах світу, репрезентанти яких – ідіоми аналізованої ІСГ – вказують на важливість відновлення зруйнованих відносин, а також слугують механізмами соціальної згуртованості. Мовні тенденцій, пов'язані з лінгвокультурними особливостями британської і американської картин світу, знаходять лінгвальне вираження в особливостях вживання ідіом ІСГ ПРИМИРЕННЯ. Для прикладу, більш часте вживання ідіоми *let bygones be bygones* в корпусі COCA може вказувати на готовність і необхідність забувати образи та рухатись уперед у відносинах або стосунках в американському суспільстві, яке, як відомо, керується тенденціями індивідуалізму та особистісного зростання. Британська англійська, зважаючи на роль дипломатії та християнства в британському суспільстві, а відтак – більш колективного підходу до розв'язання конфліктних ситуацій і пошуку шляхів примирення між сторонами, може більшою мірою співвідноситися з біблійними ідіомами, які мають чітко виражене символічне значення.

Таблиця 7

Дистрибуція ідіом ІСГ ПРИМИРЕННЯ у сучасній англійській мові: лінгвальні фактори (британський варіант)

№	Категорія	Підкатегорія	ІСГ, на 1 млн. слів
1	Тип дискурсу	Письмовий	1,22
		Усний	0,15
2	Тип тексту	Дискурс, обумовлений контекстом	0,15
		Усний сценаризований дискурс	0,07
		Інформативний дискурс	0,75
		Художній дискурс	0,37
3	Жанр тексту (письмовий)	Академічна проза	0,10
		Художня література та поезія	0,37
		Драматургія та кінодискурс	0,07
		Газети	0,42

Продовження таблиці 7

		Журнали	0,22
		Інтернет-дискурс	0,03
		Офіційні документи	-
4	Субжанр тексту (усний)	Суспільний/інституційний	-
		Освітній/інформативний	-
		Відпочинковий	0,15
		Діловий	-

Надалі розглянемо лінгвальні фактори функціонування ідіом ІСГ ПРИМИРЕННЯ (див. Табл. 7). Внесені в таблицю дані засвідчують, що в британському варіанті сучасної англійської мови ідіоми ІСГ ПРИМИРЕННЯ більше властиві письмовому дискурсу, при чому рівень вживання ідіом в усному дискурсі ідентичний ІСГ КОНФЛІКТ, тобто порівняно низький. Ця інформація знаходить підтвердження у вигляді категорії «типи тексту», в межах якої провідною є «інформативний дискурс» (0,75 випадків уживання на 1 млн. слів) та «жанри письмового тексту», в межах якої найбільш продуктивними є підкатегорії «газети» (0,42), «художня література та поезія» (0,37) та «журнали» (0,22). Менш репрезентативними визначено підкатегорії «академічна проза» (0,10), «драматургія і кінодискурс» (0,07) та «Інтернет-дискурс» (0,03).

Порівнюючи з британським національним варіантом, ідіоми ІСГ ПРИМИРЕННЯ в американському варіанті (див. Табл. 8) виявляють суттєві відмінні характеристики в питанні співвідношення письмового та усного дискурсу, де фактичне функціонування ідіом має лише дещо нижчі показники. У межах категорії «тип тексту» домінують підкатегорії «дискурс, обумовлений контекстом» і «інформативний дискурс». Однак кількісний розподіл ідіом по жанрах письмового тексту є приблизно однаковим в обох варіантах, особливо у випадку підкатегорій «академічна проза», «художня література та поезія» та «журнали». Виняток, як було зазначено вище, становить «Інтернет-дискурс», який переважає інші жанри в кількісному відношенні. В усному сегменті COCA з погляду функціонування ідіом переважає жанр «телебачення».

Опишемо екстралінгвальні фактори функціонування ідіом ІСГ ПРИМИРЕННЯ в британському та американському національних варіантах (див. Табл. 12). Як проілюстровано в Табл. 9, в письмовому дискурсі обох варіантів ідіоми ІСГ ПРИМИРЕННЯ вживаються майже ідентично, при чому чоловіки-автори в незначній мірі переважають жінок-авторів.

Таблиця 8

Дистрибуція ідіом ІСГ ПРИМИРЕННЯ у сучасній англійській мові: лінгвальні фактори (американський варіант)

№	Категорія	Підкатегорія	ІСГ, на 1 млн. слів
1	Тип дискурсу	Письмовий	1,08
		Усний	0,77
2	Тип тексту	Дискурс, обумовлений контекстом	0,77
		Інформативний дискурс	0,81
		Художній дискурс	0,26
3	Жанр тексту (письмовий)	Академічна проза	0,08
		Художня література та поезія	0,26
		Новини	0,19
		Журнали	0,18
		Інтернет-дискурс	0,35
4	Субжанр тексту (усний)	Телебачення	0,46
		Кінофільми	0,24
		Телерадіомовлення	0,06

Таблиця 9

Дистрибуція ідіом ІСГ ПРИМИРЕННЯ у сучасній англійській мові: екстралінгвальні фактори

№	Категорія	Підкатегорія	BNC, на 1 млн. слів	COCA, на 1 млн. слів
1	Стать автора (письмовий дискурс)	Чол.	0,38	0,10
		Жін.	0,30	93
2	Вік автора (письмовий дискурс)	0-14	-	
		15-24	0,01	
		25-34	0,11	0,006
		35-44	0,14	0,05
		45-59	0,27	0,07
		60+	0,15	0,05
3	Стать мовця (усний дискурс)	Чол.	0,06	0,11
		Жін.	0,09	0,06
4	Вік мовця (усний дискурс)	0-14	-	-
		15-24	0,06	-
		25-34	0,02	0,02
		35-44	-	0,04
		45-59	0,03	0,06
		60+	0,04	0,04

Продовження таблиці 9

5	Соціальний клас мовця (усний дискурс)	AB	0,07	-
		C1	0,01	-
		C2	-	-
		DE	0,07	-

У категорії «вік автора» ідіоматичні вирази функціонують приблизно однаково в обох варіантах. В дискурсі молодших вікових груп вони взагалі не зустрічаються, проте переважають в письмі груп авторів середнього та старшого віку. В британському варіанті отримано загалом вищі абсолютні показники функціонування ідіом з огляду на загалом низьку усереднену частотність ідіом цієї групи в COCA. Якщо мова йде про усний дискурс, у британському варіанті досліджувані ідіоми частіше вживаються жінками, а в американському – чоловіками. Варто зазначити, що отримано ідентичні показники функціонування ідіом у вікових групах мовців 25-34 і 60+. Для решти вікових груп спостерігаються незначні розходження. Також слід зауважити, що якщо загалом ідіоми функціонують переважно в дискурсі авторів і мовців переважно середніх і старших вікових груп, то ця тенденція не зберігається в BNC, на що вказують дані, отримані для вікової групи мовців 15-24. У випадку категорії «соціальний клас мовців» в британському варіанті, лише дві полярні підкатегорії – «AB» і «DE» отримали кількісне наповнення.

Деякі ідіоми (наприклад, *mend your fences, turn the other cheek*) виявилися більш характерними для американської англійської, тоді як інші (*make allowances for, hold out an olive branch*) мають виразний резонанс у британському варіанті. Це свідчить про різні культурні акценти в підходах до примирення. У британській англійській ідіоми ІСГ ПРИМИРЕННЯ частіше вживаються у письмовому дискурсі (газети, художня література, журнали), тоді як в американській англійській вони демонструють відносно більшу представленість в усному сегменті, особливо у телебаченні та кіно. Ідіоми примирення частіше використовуються авторами середнього та старшого віку, причому в усному дискурсі спостерігаються гендерні відмінності: жінки у британській англійській вживають їх частіше, тоді як у США – чоловіки.

ВИСНОВКИ

В американському дискурсі (COCA) спостерігається дещо вища частотність ідіом на позначення конфлікту, що свідчить про їх ширше використання. У британському варіанті (BNC) вони менш поширені,

проте демонструють більшу варіативність. В обох корпусах в усному дискурсі чоловіки використовують такі ідіоми суттєво частіше, ніж жінки. У письмовому дискурсі відмінність між статями чіткіша для BNC, тоді як у COCA показники більш збалансовані. В американському дискурсі ідіоми на позначення співпраці частіше фіксуються у сфері корпоративної взаємодії, командної роботи та солідарності, тоді як у британському – у академічному, дипломатичному та діловому середовищах. Загалом ідіоми цієї групи є малочастотними, але з більш вираженою присутністю у письмовому дискурсі, особливо в BNC. Гендерна маркованість виявляється у перевазі чоловічого письма та мовлення. В обох корпусах ідіоми ІСГ ПРИМИРЕННЯ відображають релевантність концептів прощення та соціальної гармонії. У COCA їх частотність вища, що корелює з індивідуалістичною орієнтацією американського суспільства на особистісний розвиток і відновлення стосунків. У британському варіанті ці ідіоми менш поширені та часто співвідносяться з біблійною традицією. В обох корпусах їхнє функціонування переважно залежить від письмового дискурсу.

Отже, корпусно-базована методологія аналізу фактологічного матеріалу окреслює перспективи для опису дискурсивної варіативності та соціолінгвістичних особливостей ідіоматизації мовного простору. Крім того, результати корпусного аналізу створюють емпірично обґрунтоване підґрунтя для подальшого дослідження когнітивних механізмів ідіоматичної репрезентації концептів у різних типах дискурсу.

АНОТАЦІЯ

У статті представлено корпусно-жанровий дистрибутивний аналіз англійської ідіоматики на прикладі ідіом, що позначають конфлікт, співпрацю та примирення. Дослідження базується на матеріалах двох великих корпусів англійської мови – BNC2014 та COCA, що дає змогу зіставити британський та американський національні варіанти. У роботі з'ясовано частотність функціонування ідіом у різних типах дискурсу (усному та письмовому), жанрах і субжанрах, а також окреслено роль екстралінгвальних факторів (стать, вік, соціальний статус). Результати аналізу дають змогу дійти таких висновків. У COCA ідіоми на позначення конфлікту характеризуються дещо вищою частотністю, тоді як у BNC спостерігається більша варіативність. Ідіоми на позначення співпраці в американському варіанті тяжіють до корпоративного та командного середовища, а в британському – до академічного, дипломатичного й ділового. Ідіоми примирення відображають культурні відмінності: особливості їхнього кількісного вживання у корпусах можна прив'язати

до індивідуалістичних цінностей особистісного зростання у США та до біблійної традицією та дипломатичного дискурсу у Великій Британії. Запропонований підхід дозволяє виявити соціолінгвістичні закономірності ідіоматизації мовного простору та відкриває перспективи подальших когнітивно-лінгвістичних досліджень ідіом у різних типах дискурсу.

Література

1. Murar I. Pragmatic and functional uses of idioms. *Analele Universităţii din Craiova. Seria Ştiinţe Filologice. Lingvistică*, 2009. Vol. 1. No. 2. P. 147.
2. Schönefeld D. Framing in American and British Governmental Discourse about Covid-19. *Cognitive Sociolinguistics Revisited* / ed. by G. Kristiansen, K. Franco, S. De Pascale, L. Rosseel, W. Zhang. Berlin / New York : Mouton de Gruyter, 2022. P. 97.
3. Divjak D., Levshina N., Klavan J. 2016. Cognitive Linguistics: Looking back, looking forward. *Cognitive Linguistics*, 2016. Vol. 27. No. 4. P. 447–463.
4. Crystal D. *The Cambridge Encyclopedia of the English Language: 3rd ed*. Cambridge / New York: Cambridge University Press, 2019. P. 515.
5. Bruckmaier E. *Getting at Get in World Englishes : A Corpus-Based Semasiological-Syntactic Analysis. Berlin* / New York : Mouton de Gruyter, 2017. P. 283.
6. Croft W., Cruse A. *Cognitive Linguistics*. Cambridge / New York: Cambridge University Press, 2004. P. 230.
7. Langlotz A. *Idiomatic creativity : A cognitive linguistic model of idiom-representation and idiom-variation in English*. Amsterdam / Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 2006. P. 3.
8. Biber D., Conrad S., Reppen R. *Corpus Linguistics: Investigating Language Structure and Use*. Cambridge / New York: Cambridge University Press, 1998. 300 p.
9. O'Keeffe A., McCarthy M., Carter R. *From Corpus to Classroom: Language Use and Language Teaching*. Cambridge / New York: Cambridge University Press, 2007. 332 p.
10. Bardis P. Social Interaction and Social Processes. *Social Science*, 1979. Vol. 54. No. 3. P. 149.
11. Gustawsson E. *Idioms Unlimited: A study of non-canonical forms of English verbal idioms in the British National Corpus*. Gothenburg: University of Gothenburg Press, 2006. 191 p.
12. Schmid H.-J. *English Abstract Nouns as Conceptual Shells: From Corpus to Cognition*. Berlin / New York: De Gruyter Mouton, 2000. 457 p.
13. Schmid H.-J., Küchenhoff H. Collostructional analysis and other ways of measuring lexicogrammatical attraction: Theoretical premises, practical

problems and cognitive underpinnings. *Cognitive Linguistics*, 2013. Vol. 24. No. 3. P. 531–577.

Information about the authors:
Kovaliuk Yurii Volodymyrovych,
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Linguistics and Translation,
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University
5, Sadova str., Chernivtsi, 58000, Ukraine

Kolisnychenko Tetiana Viktorivna,
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Linguistics and Translation,
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University
5, Sadova str., Chernivtsi, 58000, Ukraine

Kovaliuk Myroslava Volodymyrivna,
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Linguistics and Translation,
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University
5, Sadova str., Chernivtsi, 58000, Ukraine

CHAPTER 8

STRUCTURAL AND SEMANTIC STRUCTURE OF INTERNATIONAL LEGAL TERMS. PROBLEMS OF MORPHOLOGY AND TRANSLATION

Kosenko A. V., Slobodian N. V., Shayner H. I.
DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-619-5-8

INTRODUCTION

Terminological vocabulary is an important part of the dictionary of any modern language and accumulates the result of the intellectual development of its speakers in a certain field of science. The conceptualization of legal knowledge is represented by legal (legal) terminology, which is a system of words or word combinations related to the concepts of jurisprudence, used to denote legal phenomena. At the present stage, the term as the main unit of research is considered as a relatively expressively neutral linguistic sign (word or word combination), which performs the function of reflecting a special concept of the professional sphere in the language system (S. Vilchynsky, T. Kyyak). The meaning of a term is a complex ordered structure that is revealed by dictionary definitions through semantic components, which, depending on the importance in distinguishing objects, are divided into integrative (common) and differential (those that perform a distinguishing function). A legal term belongs to the terminological system of a certain branch of law, it is characterized by general-structural and narrow-system determinism, cognitive saturation, semantic-relational and semantic-correlational specificity, and explicit or implicit definiteness, which clearly limits the meaning of the term. The peculiarity of the functional load of a legal term lies in its conceptual-modeling function as a key one in legal discourse.

Translation of international legal terminology (acquis communautaire) is the dominant element of legal communication. Without it, it is impossible to imagine the functioning of multilingual institutions, in particular the European Union, NATO, the UN and the dissemination of international law. The translation of legislative acts provides information to different language communities, communication between specialists and serves as a means of

interlingual harmonization, which contributes to the integration of individual states into a single international legal space. Law and its institutions have been the object of research by lawyers, philosophers, political scientists, historians and anthropologists, but legal translation emerged as a new direction of scientific research of an interdisciplinary nature only in the late 90s of the 20th century. The problems of translating international legal terminology have been the subject of research by many foreign and some Ukrainian researchers, in particular D. Tsao, E. Wiesmann, P. Sandrini, S. Sarchevich, D. Madsen, V. Weisflog, A. Kjaer, I. Simonnes, P. Barteloot, J. de Groot, R. Arntz, R. Stolze; V. Karaban, O. Chabliy, I. Sojko and others, however, the theoretical foundations of translating legal terminology as a division of translation studies have not been sufficiently covered, especially in Ukrainian areas.

In this aspect, it is advisable to pay attention to the main methods, techniques and strategies of translating international legal terminology. At the same time, the interlingual comparison of lexical units during translation is aimed at establishing the features of the linguistic conceptualization of knowledge and ideas of a person about the world around him, identifying the nationally specific and similar in the legal systems of the compared languages.

The theoretical space in which the study of the translation of international legal terminology is carried out is outlined by the issues belonging to the sphere of lexical semantics, since one of the urgent problems of modern science is the nature of establishing the conceptual side of a word and the nature of the process of reflecting cognitive content in a linguistic unit. In the field of terminology, the attention of modern scientists is attracted by the problems of organizing terminology and their comparison in different languages.

The pace of development of society, all branches of modern life require the improvement of legal vocabulary, capable of reflecting the essence of new concepts, the emergence of which is associated with the further segmentation of the world around a person. Analysis of scientific research on industry terminological systems confirms that the problems of terminology remain one of the leading in linguistics and translation studies. The focus of researchers' attention is on terminological systems of different scientific fields, as a rule, on the material of one language. In particular, English banking terms (J. Graham, H. Zerwes), automotive terms (G. Vogel), Ukrainian medical terms (N. Misnyk), Ukrainian metallurgical terms (N. Ktytarova), English education terms (N. Stefanova), English marketing terms (O. Gutyryak) were studied. There are significantly fewer studies on translation studies (T. Panko, L. Rogach, S. Kryshtal), therefore, industry terminologies, in particular legal ones, remain insufficiently developed.

Modern legal terminology is a large and extremely important fragment of the literary dictionary of any language and, as a set of nominations of legal phenomena and concepts, functions in the linguistic and legal spheres of legislation. During the formation of unified legal standards that meet modern needs, the national legal terminology system is being organized, standardized and restructured. In this regard, the study of the regularities of the formation of legal terminology, its structure, and development prospects has become one of the most important tasks of modern science. It should be noted that legal terminology is usually considered in the context of legal linguistics (from the French linguistigue – linguistics, from the Latin lingua – language) – an interdisciplinary field of knowledge about the relationship between language and law, about linguistic means of expressing legal concepts and categories, and linguistic and stylistic resources in the field of legal communication. The subject of legal linguistics is the language that functions in the spheres of law-making, law enforcement and judicial proceedings, legal science and education[1].

The subject of legal linguistics is the language that functions in the spheres of law-making and judicial proceedings, legal science and education. Currently, both in Ukrainian and English linguistics, legal language has been defined as a functional variety of literary language with characteristic linguistic and structural-genre features determined by the specifics of the legal sphere and communicative professional needs in it [2]. The main characteristics of Ukrainian and English legal languages are accuracy, officialdom, logical consistency, a high level of standardization, etc. Depending on the specific areas of legal activity (legislation, judicial proceedings, notary, advocacy, legal science, legal education, etc.), legal language has functional-stylistic and genre-stylistic features. They are the subject of study of both legal science and linguistics, in particular legal linguistics.

The analysis of theoretical sources that highlight the essence of terms as elementary units of professionally-oriented idioms used in professional discourses has allowed us to synthesize the constructive characteristics of a legal term that are relevant for the reconstruction of the content of legal concepts in the conceptual sphere of a certain branch of law. A legal term belongs to the terminological system of a certain branch of law, it is characterized by general-structural and narrow-system determinism, cognitive saturation, semantic-relational and semantic-correlational specificity, and explicit or implicit

[1] Заплітна Т. В. До проблеми генезису англійських юридичних термінів. URL : http://rusnauka.com/13_NPN_2010/Philologia/64633.doc.htm.

[2] Минзак О. Афіксальні антоніми в терміносистемі права (на матеріалі англійського юридичного дискурсу. URL : http://nbuv.gov.ua/portal/soc–gum/Nz/ 8 9_3/statti/99.pdf.

definiteness, which clearly limits the meaning of the term. The peculiarity of the functional load of a legal term lies in its conceptual-modeling function as a key one in legal discourse[3].

The criterion for attributing a linguistic unit to the legal vocabulary of the English language is the legal conceptual content, legal orientation and marking of the type "law", "legal" in dictionary articles. The analysis of paradigmatic relations of terms makes it possible to divide legal terms into groups that are included in the semantic field of legal terms that reference the system of concepts of jurisprudence in the English language. These are eight groups of terminological units that denote

- general legal concepts,
- a subject of law (a participant in civil, criminal or judicial proceedings),
- a specialist in legal activity,
- a crime,
- punishment,
- the concept of judicial proceedings,
- property relations,
- a legal document [4].

1. The peculiarities of the semantic groups denoting a subject of law and judicial proceedings

The greatest lexical richness is characterized by semantic groups denoting a subject of law and judicial proceedings. The concept of "person" in the legal subsystem of the English language is represented by units that form two groups:

1) terms for designating a specialist in legal activities;

2) terms for designating a subject of law [5].

The identifier for the terms of the groups is the component "person". The semantic group consists of three subgroups of lexemes that name persons who have committed a criminal act, units for designating a person who is a participant in the legal process and a person in the sphere of property relations. The core of the group, which most adequately reflects the ideas of the English about a person guilty of committing a criminal act, includes the terms criminal, offender. The systematic nature of this semantic group is reflected in equivalent and, especially, in privative oppositions, which provide a hierarchical, transparent

[3] Скороходько Е. Ф. Термін у науковому тексті (до створення терміно-центричної теорії наукового дискурсу) монографія. Київ : Логос, 2016. 199 с.

[4] Товстик В. О. Проблеми класифікації юридичної термінології. Актуальні проблеми економіки і права. 2013. №2 (26). С. 176-182.

[5] Товстик В. О. Проблеми класифікації юридичної термінології. Актуальні проблеми економіки і права. 2013. №2 (26). С. 176-182.

structure of the semantic group, e.g., accessory (accessory) – accessory before the fact, accessory after the fact. The concept of denoting a subject of law in English is also represented by units with opposite (first offender – old offender) and common (criminal – offender) semantics [6].

Analyzing the semantic group of English terms denoting a specialist in legal activities, one should pay attention to the specifics of the group structure, which consists in the fact that terminological units, e.g., lawyer (jurist), can function as semantic components, since they are elements of the definition. This determines the closedness of the semantic system of the group. The components of this semantic group form a semantic structure, the high order and hierarchy of which is emphasized by hyper-hyponymic oppositions (solicitor (lawyer) – Solicitor General), the relations of which unite specific names around the generic unit, which specify the meaning of the dominant. The creation of equivalent oppositions is inherent in the elements of this semantic group. The basic semantic feature of the semantic group of terms for designating a person in the sphere of property relations is manifested by the semes 'property', 'person'. The specificity of the units of this semantic group is the ability of its elements to form oppositions of identity (between ideographic synonyms pledger-pawner) and to enter into antonymic relations, which are established between the units of the group, such as devisor (testator) and devisee (heir to real estate under a will). These terms are paired associations due to the contractual nature of legal relations. The names of the patient are formally and semantically correlated with the source word, through which their semantics are presented in explanatory dictionaries, e.g., legatee – a person who receives legacy (person who receives inheritance). This semantic group is not characterized by hyper-hyponymy relations, with the exception of the oppositions legatee-residuary legatee (heir to the property remaining after the payment of debts) and devisee-residuary devisee, in which the meaning of one word includes the meaning of the other, supplementing the semantic structure with a part that delimits these terms [7].

2. The semantic structure of units denoting the concept of "judicial proceedings"

Analysis of the semantic structure of units denoting the concept of "judicial proceedings" in the English language revealed certain features of the process of verbalization of judicial activity. The concept of judicial proceedings is presented in subgroups of terms:

---

[6] Снігур С. Юридичні терміни як перекладознавча проблема. Проблеми української термінології. Львів : Львівська політехніка, 2013. №490. С. 71-75.

[7] Товстик В. О. Проблеми класифікації юридичної термінології. Актуальні проблеми економіки і права. 2013. №2 (26). С. 176-182.

– bringing a criminal charge (trial, be/go on trial for), in which the semantics 'charge', 'accusation' are distinguished;

– a subgroup of units with the semantics of "giving testimony" (for example, pleadings, testimony), which covered by the semes "evidence", "statement", "declaration";

– presentation to a person who has committed an illegal act, accusation in court (arraign, recrimine, charge);

– a subgroup of units with the semantics of legal sanctions, resolutions and decisions, in the oppositions between which the semes "order", "authority" act as integrative;

– units for denoting the concept of the process of investigating criminal or civil cases, such as inquest, process, the basic feature of the structure of which are the components "inquire", "claim", "case".

The systematicity of the group is ensured by the ability of its elements to be components of the semantic structure of the units of the semantic group. Between the constituents of the semantic group, mainly equivalent oppositions are fixed, genus-specific relations are rare, which indicates the opacity of their connections.

3. The linguistic means for designating the concept of "crime"

Semantic analysis of linguistic means for designating the concept of "crime" showed that the core of the SG is represented by the units crime, offence, which are characterized by the essential features of the designated concept, as indicated by the semantic components ("punishable", "law", "illegal", "activity"). Equivalent oppositions that arise between logically equal terms that have common and specific components are significant for the constituents of the semantic group. The reflection of semantically close, but not identical concepts, e.g., murder, homicide, is significant for the units of the specified semantics. The terms suborn, poach, ineligible are fixed on the periphery of the semantic group, which denote illegal actions of various types or characterize them by the quality and strength of danger.

The semantic structures of groups of legal terms denoting criminal punishment, general legal concepts, and property relations are opaque and are represented by networks of interconnected units depending on the nature of the correlation of their meaning components. In the semantic field of legal terms of the English language, the semantic group "legal document" has the lowest lexical richness, e.g., habeas corpus (subpoena), summons (court summons). The integrative seme of the semantic group is the component 'document'. The terms of the semantic group are characterized by equivalence relations (writ-warrant) and hyper-hyponymy (warrant-search-warrant) [8].

[8] Чередниченко О. І. Євролект і проблеми його перекладу. URL : http://anvsu.org.ua/ index.files/ Articles/evrolect.htm.

The legal terminological system actualizes a complex of legal concepts that are fundamental for native speakers of English. The systemic relations of legal terms revealed in semantic groups reflect the general regularities of the system of legal terms of the English language.

4. The verbalization of the conceptual apparatus of two legal terminological systems

The study of the process of verbalization of the conceptual apparatus of two legal terminological systems (Ukrainian and English) is based on a comparison of the corresponding semantic groups of lexical units that manifest the concepts of jurisprudence in the compared languages. As a result of a comparison of the lexical content of the semantic fields of legal terms, it was established that the most numerous in the compared languages are semantic groups for designating the subject of law and semantic groups for designating the concepts of judicial proceedings.

Terms to denote the concept of "person" in the compared languages represent common semantics: a person who committed a crime, a person who is a participant in civil, judicial or criminal proceedings, a specialist in legal activities and a person in the field of property relations.

The national-cultural specificity of the Ukrainian and English terminological systems is manifested in units of non-equivalent semantics and semantically close meanings (advocate – barrister, solicitor). An example of lexical asymmetry is the non-equivalent lexemes of the English language (sheriff, constable, coroner), which reveal the concepts of officials inherent in the English legal system. The semantic structures of these units include ethno-cultural components, which characterize the peculiarities of legal cultures, for example, the prerogatives of royal power, belonging to a county.

Common to the speakers of the languages studied is the disclosure of the concept of intentional murder. Terms of a simple three-component structure to denote a criminal who intentionally encroaches on life (Ukrainian: убивця and English: murderer) demonstrate the similarity of semantic organization in both languages. However, the originality of the worldview and different legal principles are emphasized in the systems of the compared languages by the differentiation of the concepts of various types of murders and, accordingly, the criminals who commit them in English (murderer, homicide, assassinator). A feature of the terms of the two languages, which have the component 'person' in their semantic organization, is that the relationship of SG terms to denote criminals with terms that disclose the concept of the corresponding crimes is recorded, for example, Ukrainian:

грабіжник – one who robs, English: pillager – one that pillages (one who pillages) [9].

In both languages, terminological elements are recorded to denote legal concepts related to ich with the possession and use of property (pledge and mortgage, confiscation and forfeiture) and to designate crimes related to the theft of property. In the compared terms that denote them, there is a partial coincidence of semantic structure, the units of the English language are characterized by a narrower meaning. But a peculiar view of the concepts of property relations and crimes against property is reflected in the system of the English language, where most lexical units form semantic groups of terms of a diverse spectrum of property relations, compared to units in the Ukrainian terminological system. This is explained by the fact that property is one of the key legal concepts of Great Britain, where historically the conditions of a special attitude to property, in particular, private, have developed.

The concepts of perpetrators of property crimes are denoted by the terms of both languages being compared (thief, thief, robber and burglar). There is semantic symmetry, but not equivalence, between the meanings of these units (Ukrainian злодій, for example, compared to English thief has a broader semantic structure and includes the components "traitor", "criminal", not inherent in the English unit). A characteristic feature of the internal structure of the terms of the semantic group for designating illegal actions in the two language systems is the indication of the violation of various rules accepted in society, which is manifested by the components "violate", "criminal", "illegal".

The relations of opposition of the defense and the prosecution in the legal process formed in the human consciousness are manifested in pairs of terminological units of the languages being compared: Ukrainian defense – accusation, English the defense – the prosecution, which reflect similar legal concepts. Analysis of the semantic structure of the terms Ukrainian innocent, guilty and English innocent, guilty indicates the presence in the systems of the studied languages of pairs of lexical units denoting the same semantic opposition.

The absence of a corresponding semantic equivalent in the compared terminological systems is due to extralinguistic realities, for example, the English term right of primogeniture belongs to the non-equivalent vocabulary, since the Ukrainian legal system does not provide for the indisputable right of the eldest son to inherit property. The presence of specific conjunctions and adverbs used in jurisprudence (forasmuch, here-to-fore) that do not have counterparts in the

[9] Чередниченко О. І. Євролект і проблеми його перекладу. URL : http://anvsu.org.ua/ index.files/ Articles/evrolect.htm.

terminological system of legal units of the Ukrainian language is characteristic of English general legal terminology.

The US legal system has clearly defined national and cultural features that are reflected in its legal terminological system. According to the semantic criterion, the following lexical-semantic groups of American legal terms reveal national-cultural specificity:

– terms for designating persons – participants in legal relations (e.g.: Attorney General, bailiff sheriff),

– terms for designating legal institutions, organizations, etc., which is due to differences in the structure of the American legal system (e.g.: superior court, territorial court, Federal Bureau of Investigation, etc.);

– terms for designating regulatory legal acts and legal documents (Smith Act, Alien Registration Act), judicial precedents (Escobedo V. Illinois, the accused has the right to legal assistance), etc.;

– terms for designating concepts of civil and criminal proceedings, procedural actions;

– terms of individual branches of law, in particular American criminal law, among which there are names of crimes and offenses that are characterized by differences in names, or which are absent in the legal terminology systems of other English-speaking countries. Thus, American criminal law recognizes the degree of severity of a crime – degree (system for classifying murders), therefore the terms first degree murder, second degree murder are absent in the terminology of British criminal law.

Structurally, in modern terminology, two main classifications of terms are distinguished: structural classification, i.e. word-forming types, and lexical-semantic. Structural classification involves identifying structural models that determine the method of formation of a term. On this basis, its belonging to a certain type of word or phrase is determined.

In terms of expression the systematicity of legal terminology is achieved by the "uniformity of word-forming models". The following types of terms are distinguished:

– terms – root words: a) root non-derivative vocabulary; b) borrowed non-derivative vocabulary;

– derivative vocabulary – terms formed by affixal means;

– terms – compound words;

– terms-word combinations;

– terms-abbreviations;

– nomenclature [10].

[10] Товстик В. О. Проблеми класифікації юридичної термінології. Актуальні проблеми економіки і права. 2013. №2 (26). С. 176-182.

According to their structure, legal terms are simple, complex and compound, which, in turn, are divided into two- or multi-component. For example, simple: legal, government, crime, obstacle; complex: tortious capacity, tyrant; composed of: direct democracy, guarantees of rights and obligations, democratic state regime, housing contract, privatization of state housing stock, constitutional principles of the legal status of a person, etc.

Attributed term combinations as a special type of word combinations are heterogeneous in their structure. The role of the main component is performed by a noun, the dependent component can be represented by different parts of speech: adjective, pronoun, numeral, adverb, noun. The study of the structural and semantic features of attributive groups in modern English reveals a larger, compared to Ukrainian, range of semantic connections between members of word combinations.

Attributive term combinations with a complex syntactic connection between components have a number of features.

The key word in English is always located at the end of the attributive term combination. In English multi-member attributive combinations, the main word of the group is the last noun. The correct disclosure of semantic connections between the components of an attributive combination is of particular importance in cases where nouns act as definitions: “Payment service user”.

The order of the components in the English and Ukrainian languages is different. The noun in the English term combination is postpositive, and in the Ukrainian it is prepositive. The term combination “payment service” allows for the correct dissection of the attributive group, as a result of which the type of semantic connection does not change: “Life insurance intermediary”.

One of the features of the syntactic structure of a compound term is that, based on the connection of its elements, they can be considered free (because its components retain their direct meaning) and at the same time – closed (because when other words are arbitrarily included in their composition, they lose their terminological nature). Within the framework of legal terminology, a significant percentage of terms formed syntactically is distinguished. By the number of components, the following can be distinguished: two-component; three-component; multi-component.

Two-component syntactic types of legal terms: “noun in the present tense + noun in the present tense without a preposition”, “adjective + noun in the present tense”, “noun in the present tense + noun-preposition construction”. For example: place of events, commission of a crime, subjects of legal relations, court verdict, divorce, elements of a crime, imposition of arrest, property rights, suppression of hooliganism, deprivation of liberty, prosecutor's sanction, traces of a crime, adult charge, accommodation of dispute, scene of a crime, property

rights, evidence of a crime; legal practice, criminal proceedings, copyright, individual, intentional murder, civil plaintiff, legal assistance, legal fact, pre-trial investigation, repeat crime, child crime, death penalty, conditional release, legal practice, criminal proceedings, civil plaintiff, legal assistance, legal fact, direct intent, the death penalty, conditional release; detention, transfer under supervision, murder on demand, penal code, preparation for murder, incitement to suicide, to escalate accusation, killing on demand, the Code of curry, incitement to suicide, etc.

Polycomponent syntactic types of legal terms can include four, five, six or more units. For example: voluntary refusal to commit an attempted crime, attempted use of firearms, intentional murder with aggravating circumstances, to acknowledge recognition in false name, acquisition by discovery and occupation, the murder with aggravating circumstances.

Terms are combined into terminological systems that express concepts of one field. In each terminological system, certain groups are formed, for which their common feature is their belonging to a class of objects or to a class of processes, properties. The main number of terms was formed due to commonly used words, mutual penetration from different branches of technology, borrowings from international vocabulary according to word-formation models that are characteristic of modern English.

It should be noted that among legal terms, mainly phrase terms prevail, and they represent the main problem in the translation of a legal text. The most important feature of a phrase term is its reproducibility in the professional sphere of use to express a specific special concept. A compound term will be stable only for a certain system of understanding. Outside a specific terminological system, such a phrase will not be stable and will not be perceived as a connected linguistic unit. Behind each compound term (phrase term) there is a stable, standardly reproducible structure of a complex (dissected) professional concept.

CONCLUSIONS

Thus, having analyzed the structural and semantic features of modern legal terminology, it should be noted that the term should be short and precise, should clearly and completely present the characteristics of the concept, the terminological name should be unambiguous within the framework of a separate industry terminology and not have synonyms and must comply with the word-forming laws of the language. The transfer of English legal terms into Ukrainian requires knowledge of the field to which the translation relates, the interaction of the term with the context is of great importance. The main problem of translating legal terms is their ambiguity not only among different branches of science, but also within the legal field itself. . The semantic

structure of legal terms in English and Ukrainian has been analyzed. Modern legal terminology is a large and extremely important fragment of the literary dictionary of any language and, as a set of nominations of legal phenomena and concepts, functions in the linguistic and legal spheres of legislation. During the formation of unified legal standards that meet modern needs, the national legal terminological system is being organized, standardized and restructured. In this regard, the study of the regularities of the formation of legal terminology, its structure, and development prospects has become one of the most important tasks of modern science. At the same time, the intensification of integration processes requires the organization and standardization, and possibly the restructuring of the legal terminological system.

Having analyzed the structural and semantic features of modern legal terminology, it has been proven that a term must be short and precise, must clearly and completely present the characteristics of the concept, the terminological name must be unambiguous within the framework of a separate industry terminology and must not have synonyms and must necessarily correspond to the word-forming laws of the language. Legal translation has its own characteristics. Legal documents have a clearly defined form, which must be preserved during translation. Sometimes it is the constancy of the form and the standardization of many parts of identical documents that allows a specialist to quickly find the necessary information. A large number of fixed expressions (formulations) in legal documents sometimes turns translation into a search and combination of their counterparts in the Ukrainian language. It is important that legal documents use special terminology and a special, "office" language, so you need to be careful with the formulations, since the slightest mistake can cause the document to be interpreted completely differently, which can lead to adverse consequences. To determine the main features of legal terms, a comprehensive methodology should be applied that will ensure the necessary degree of objectivity of the conclusions obtained.

SUMMARY

The purpose of the study is to comprehensively analyze the features of the reproduction of English-language international legal terms in the modern Ukrainian language. To achieve the set goal, the following tasks were performed: the essence and functions of international legal terms were determined, the content and semantic structure of international legal terms were shown, the conditions for the formation of the terminological system of English-language international legal acts and the prerequisites for their reproduction in the modern Ukrainian language were identified. The study material was English-language versions (electronic and printed) of legislative acts of the

EU, other countries of the European and American continents and their official and unofficial translations into Ukrainian. Specialized legal publications and electronic materials from the Internet were also used to study English-language international legal terms in the modern Ukrainian language and the specifics of their translation. It is proved that legal terminology, like any historically formed terminological system, is characterized by both universal and national specific linguistic regularities. The level of development of the legal dictionary depends on the state's accumulated experience in legal regulation of social relations, lawmaking and law enforcement, the depth of scientific study of legal phenomena and categories, measures to streamline and systematize the terminological system of law. Thus, the analyzed linguistic studies of domestic and foreign scientists testify, on the one hand, to the intensity of development of legal terminology over the past decades, which is associated with the interpretation and globalization of world development, on the other hand, to the formation and allocation of a separate linguistic branch – legal linguistics, in the bosom of which all scientific developments of current problems of legal terminology are concentrated today. At the same time, the activation of integration processes requires the ordering and normalization, and possibly even restructuring of the legal terminological system. In this regard, an applied discipline has emerged in the depths of legal linguistics – terminology, which is gradually clarifying its independent functions at the intersection of several sciences – linguistics, logic and legal specialty.

Bibliography

1. Заплітна Т. В. До проблеми генезису англійських юридичних термінів. URL : http://rusnauka.com/13_NPN_2010/Philologia/64633.doc.htm.

2. Минзак О. Афіксальні антоніми в терміносистемі права (на матеріалі англійського юридичного дискурсу. URL : http://nbuv.gov.ua/portal/soc–gum/Nz/ 8 9_3/statti/99.pdf.

3. Скороходько Е. Ф. Термін у науковому тексті (до створення терміноцентричної теорії наукового дискурсу) : монографія. Київ : Логос, 2016. 199 с.

4. Снігур С. Юридичні терміни як перекладознавча проблема. Проблеми української термінології. Львів : Львівська політехніка, 2013. №490. С. 71-75.

5. Товстик В. О. Проблеми класифікації юридичної термінології. Актуальні проблеми економіки і права. 2013. №2 (26). С. 176-182.

6. Чередниченко О. І. Євролект і проблеми його перекладу. URL : http://anvsu.org.ua/ index.files/Articles/evrolect.htm.

Information about the authors:
Kosenko Anna Volodymyrivna,
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department
of Communicative Linguistics and Translation,
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University
5, Sadova str., Chernivtsi, 58012, Ukraine

Slobodian Nazarii Vasyliovych,
Doctor of Philosophy in Philology,
Associate Professor at the Department
of German Philology and Methods of Teaching German,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
2, M. Kryvonosa str., Ternopil, 46027, Ukraine

Shayner Hanna Ihorivna,
Candidate of Pedagogic Sciences,
Associate Professor at the Department
of Foreign Languages for Engineering,
Lviv Polytechnic National University
12, Stepana Bandery str., Lviv, 79013, Ukraine

CHAPTER 9

UKRAINIAN PHILOLOGY IN THE FORMATION OF KEY COMPETENCIES OF SPECIALIZED TEACHING OF THE UKRAINIAN LANGUAGE AT THE NEW UKRAINIAN SCHOOL (NUS)

Kocherha H. V., Vergun M. V.
DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-619-5-9

INTRODUCTION

Profile teaching of the Ukrainian language at the NUS promotes the use of the provisions of interconnected modern scientific approaches: personally oriented, competency-based, communicative-activity, cognitive-communicative, socio-cultural, text-centric. Particular attention is paid to the competency-based approach proposed by the Pan-European Recommendations on Language Education (2003), in the «Recommendations of the European Parliament and the Council of Europe on the Formation of Key Competencies for Lifelong (Lifelong) Education» (2006), expressed in the State Standard of Basic and Complete General Secondary Education (2011).[1] According to the Concept of the «New Ukrainian School» (2016), students should not only master the content of the academic discipline, but first of all acquire skills and abilities that are important for the comprehensive development of the personality of a citizen of Ukraine, moral and professional growth. The preparation of competent, mobile, personally oriented youth with a public position in the modern labor market is an important component of the educational paradigm. The prerogative of the educational doctrine is the spiritual state of the nation, the growth of national self-awareness, the presence in society of ideas that are supported by the community and are understandable, accessible, and appreciated by every citizen.[2] The Ukrainian nation has always been intellectual

[1] Програма з української мови для профільного навчання учнів 10-11 класів (філологічний напрям, профіль – українська філологія). К., 2017. 84 с.

[2] Зязюн І.А. Світоглядна парадигма освіти // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. Праць / Українська інж. Пед. Академія. Х., 2003. Вип. 5. С. 24 – 31.

lly strong, visible in the world and competitive. Supporting intelligence as an important strategic resource of the nation should become the top priority of state policy.[3]

Competence is a dynamic combination of knowledge, skills and practical abilities, ways of thinking, professional, ideological and civic qualities, moral and ethical values, which determines the ability of an individual to successfully carry out professional and further educational activities and is the result of training at a certain level of education. Therefore, competence is the acquired implementation abilities of an individual for effective activity.[4] Recognition of the competency-based approach as leading in education involves the formation of not only subject (language, linguistic, linguocultural studies, communicative, speech, research, media educational, etc.), but also key (general educational) competencies, shifting the emphasis from knowledge to effective educational results: knowledge should be a tool in solving life problems, a means of personal development, socialization of students, successful professional and personal formation. Key (general educational) competencies are the abilities that each student acquires as a subject of the educational process for self-determination, general development and self-realization.[5] The Ukrainian philological matrix accumulates into the linguistic content of the conceptual spheres of ethnology and Ukrainian studies through the prism of historical evolution through fundamental universal human values, and is a universal formula for the spiritual development of the nation. The axioldogical aspect of the formation of a linguistic personality is a marker of its value-evaluative characteristics, segmented into a linguistic content line.

1. Linguo-cultural competence in the national-cultural paradigm of the educational space

Linguo-cultural competence is an integral part of the general philological competence as a professional one. *Linguo-cultural competence* is an integral part of the Ukrainian language course. The study of linguo-cultural competence is aimed at understanding language as a national-cultural phenomenon, expanding knowledge about the relationship between the development of language, history and culture of the people, improving the etiquette norms of speech communication, learning about the original culture of the Ukrainian people, its mentality, in a «dialogue» with other cultures. Through emotional

[3] Мацько Л. І. Українська мова в освітньому просторі : [навч. посібник для студентів-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр»]. К. : Вид-во НПУ. ім. М. П. Драгоманова, 2009. 607 с.

[4] Програма з української мови для профільного навчання учнів 10-11 класів (філологічний напрям, профіль – українська філологія). К., 2017. 84 с.

[5] Там само.

experience, knowledge of moral norms and cultural values, schoolchildren prepare for further independent communication with the art of speech, for intercultural dialogue, this is how their individual and creative self-development takes place.[6]

The theoretical foundations in the study of linguoculturology are the works of prominent linguists P. Hrytsenko, M. Kocherhan, V. Sklyarenko, S. Yermolenko, V. Kononenko, V. Vashchenko, I. Cherednichenko, I. Ogienko, Yu. Shevelev, V. Vernadsky, O. Potebny, W. von Humboldt, J. Grimm, I. Herder, G. Shteital, G. Paul, K. Buhler, and others. Researcher O. Selivanova considers linguoculturology as «a marginal branch of linguistics that studies the manifestations of a people's culture in their language and speech activity. The subject of linguoculturology is the means of the language system and its discursive products that record culturally significant information – symbolic ways of material and spiritual awareness of the world by a certain ethnic group preserved in the collective memory of the people, reproduced in its ideals, patterns of thinking and behavior, system of ethical and aesthetic values, norms, customs, rituals, myths, beliefs, superstitions, everyday life, etc».[7]

The connection between language and culture in the projection onto ethnic consciousness is an important marker of humanistic education in the educational paradigm of today's New Ukrainian School.

The study of the structure of language and the conceptual basis of ethnic consciousness involves the clarification of an important factor – this is ethnic identity, «which involves the establishment of differential signs and integrative features of ethnic groups», and accumulates in the natural connection of a person with a certain association, determined by a genetic connection, united by a common language, culture, traditions, customs, beliefs and collective self-consciousness and unconscious. W. Humboldt wrote that «each language has an original worldview», such a narrative is also declared in the theory of «linguistic relativity» by E. Sapir and B. Whorf, according to which the linguistic essence determines the course of thought processes, their effectiveness, transmitting from generation to generation the method of categorization and conceptualization, stereotypes and structures of ethnic consciousness. The phenomenon of language is a cross-linguomental process of cognitive modeling of collective ethno-consciousness in projection onto individual consciousness, onto cognitive operations and structures, taking into account the cultural and ontological features of the ethnos, transformed in the existentialist concepts of M. Heidegger. The ideas of the significance

---

[6] Там само

[7] Селіванова О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля-К., 2006. с.303.

of language in the formation of ethnic consciousness were developed by the prominent linguist O. Potebnaia, «who noted the organic participation of the national language not only in the formation of the national worldview, but also in the very process of the development of thought, deriving the ideas of folk mentality and linguomentality from the analysis of personal transformations of worldview.» [8]

The cognitive scientific paradigm has led to the study of the structure of language «not as a symbolic means» but as a mechanism for accessing mental processes in projection onto a cognitive basis. O. Potebnia emphasizes «the direct interaction of a person with the external world, which precedes the turning «inside oneself», to mental projection and processing».[9] Researcher V. Zhayvoronok notes that «a linguistic unit often functions not simply as a word-nomination with one or more linguistic meanings, but as a word-concept – a container of the generalized cultural meaning (sense), which gives grounds to consider a linguistic unit as a cultural concept». [10]

The study of the patterns of representation of ethnocultural features, cognitive functions and structures of ethnic consciousness in the lexical array of the Ukrainian language is the «world of consciousness in language.» For example, the ethnoconcept «Мальва» in Ukrainian discourse uses a symbolic representation of associative-terminal motivation, which is metaphorical according to the general mechanism, because the choice of the motivator comes from the sphere of false knowledge (the associative-terminal part of the concept), which is formed on the basis of using signs of one conceptual sphere (donor) to denote another (recipient) by analogy:«*З мойого серця мальва проросла / І кров'ю зацвіла»; «Багато мальв насіяла війна»* – metaphor: war "sowed" mallows, that is, taking away life, it left behind memory and sorrow, which sprout in the people's soul, like mallows near the house. The metaphor, motivated by ethnic consciousness, culture, and myths of the ethnic group, combines the symbolism of death and life: war sows pain and loss, but at the same time gives rise to new meanings of memory, resilience, and invincibility.

So, linguoculturology studies the cognitive semantics of linguoculture, the cognitive structures of individual conceptual spheres, which implement concept-images, constants of national culture, blocks of the national linguistic picture of the world with the conceptual picture of the world.

---

[8] Потебня О. Естетика і поетика слова. К., 1985.

[9] Там само.

[10] Жайворонок В. В. Знаки української етнокультури: словник-довідник. Київ : Довіра, 2006. 703 с.

2. Language as a spiritual category in socio-cultural discourse

The socio-cultural content line is integrative, implemented in the system of educational topics on ethno-, sociolinguistics, linguoculturology, linguolocal studies, texts and oral expressions that reflect the national culture of the Ukrainian people and present the best examples of world culture, strengthening, focusing attention on civic and patriotic education, values and norms of social behavior; the formation of responsibility for one's actions and interpersonal relationships. The leading one is the development of the spiritual sphere of the personality, in particular the education of patriotism, moral beliefs, the activation of students' cognitive activity, a sense of beauty, enrichment of vocabulary, the formation of personal beliefs, the development of one's own spiritual world. The socio-cultural content line is aimed at developing the skills to perform historical and cultural commentary on national and cultural lexemes, conduct ethno- and sociolinguistic research, compile ethno-linguistic albums of ethnographic regions of Ukraine; learn to extract socio-cultural information from various sources, master various methods of collecting, generalizing, and systematizing linguistic and cultural information, prepare thematic excursions, meetings, olympiads, quizzes, games, and competitions, and compile a thematic dictionary-thesaurus. [11]

«… we are the old Kievan Rus, but at the same time the Ukrainian people, a separate nation, with its own language, history, writing and culture. You, great Russians, also recognize our Kievan Rus, from which your education and culture came, and we do not deny that historical connection. But we experienced our Ukrainian era completely separately from you, which left its final stamp on our lives: the revival of the 16th century, the Cossacks, the great popular uprisings of the 17th century, the development of Ukrainian people's rule, Cossack democracy. We went through a great struggle for freedom and equality, which other Russian nationalities did not know. In it, we finally formed into the Ukrainian people, and current events (1917) complete its transformation into the Ukrainian nation» – Mykhailo Hrushevskyi.[12]

These symbolic words are prophetic in the bloody struggle against the Russian aggressor (2014 – 2025), which so cynically, heartlessly kills the Ukrainian people, irrevocably destroys Ukraine as a state, with its many thousand years of history, culture, and its state democratic institutions. But the Ukrainian people showed their greatness, their power in spiritual values, in moral declarations of human rights, in their solidarity both on the battlefield with the enemy and on the geopolitical map of the global worldwide reset.

---

[11] Програма з української мови для профільного навчання учнів 10-11 класів (філологічний напрям, профіль – українська філологія). К., 2017. 84 с.

[12] Великий українець: Матеріали з життя та діяльності М.С. Грушевського / Упоряд. А.П. Демиденко. К.: Веселка, 1992. 551 с.

The study of the Ukrainian language, in particular its history, reached its maximum level during all the years of Independence. Unfortunately, this happened with the full-scale russian invasion into Ukraine. Many Ukrainians, who previously did not pay attention to language-state problems, are now very sensitive to the spiritual and cultural values of Ukrainianness. For many, the language is not just a tool for communication and survival, but a weapon against the enemy in the struggle for one's identity, originality, self-worth, self-sufficiency and the greatness of being Ukrainian.

The need to study the history of the Ukrainian literary language in the context of the history of statehood is particularly relevant today. First, a narrow approach to the study of the problem of the formation and development of the Ukrainian literary language did not make it possible to solve glottogenetic problems on purely linguistic material without connections with the history of the people, which led to the replacement of ethnogenesis with problems of the origin and history of the language outside its connections with the history of the people – the creator and the speaker of this language; secondly, historians and archaeologists, as a rule, dealt with the issue of ethnogenesis of individual Slavic peoples, neglecting language problems, which could not ensure their complete success, since language, as is known, is one of the main signs of ethnos and because of this, in Linguistics still has a leading role in the study of ethno- and glottogenetic problems; thirdly, when the discussions about our statehood, sovereignty, our history (actually our genetic code), and the language is the carrier of national culture and the guarantee of its preservation and development, which are confirmed by the words of Oles Honchar: «... and language and history are a single whole, one blood circulation, so we have to revive them at the same time. We have to revive the genetic memory and sense of pride in our modern Ukrainian men and women, and we have to touch indifferent souls with fragrant Yevshan potions of our native language!»[13] consolidate the nation, which is the creator of the state and the bearer of its image in the world community. The long struggle for the identity of the Ukrainian culture most often took the form of a struggle for the native language, because the language forms the nation, the nation builds the state, the state protects the language, because the language is a constant of state self-sufficiency, originality, self-worth, originality – these categories are a necessary prerequisite for the preparation and formation of specialists-pedagogues as true patriots of their Motherland.

The key principle of modern language history research is anthropocentrism, and in the context of statehood – Ukrainiancentrism, the essence of which consists in patriotic approaches to linguistic and state problems through the prism of spiritual and cultural values.

[13] Там само.

The study of the history of the Ukrainian literary language provides clarification of the main trends in the development of the language that determine its current state, forecasting its further development, as well as an analysis of the changes that the phonetic-phonological, lexical, grammatical, and stylistic systems of the language underwent in different historical periods of its existence.

«*Тільки пам'ять жива, про живе нагадала*» is about the tragic biography of our language, our people, about the victorious fate of our national existence. As long as the Ukrainian language lives, the Ukrainian people will live. Do not, Lord, make any of us live "on our land, not our own"! The bloody present, which destroys the flower of the Ukrainian people, the struggle for the identity of the Ukrainian nation, for its originality, antiquity, for its sovereignty "language becomes a matter of life and death "to be or not to be" of national existence". Every day in prayers we turn to the Forces of Earth and Heaven, so that they may help protect and preserve our glorious Ukraine with its language, spirituality, and culture: «*Пошли нам, Господи, любов у наші душі, Щоб з нас ніхто не зрадив рідний край, А всім, хто нашу землю здавна душить, Сторицею за муки всі віддай! І дай нам право жити в рідній хаті, На рідній мові Господа хвалить, Дай зеленіти нивам і Карпатам, І з Богом нашим на цім світі жить!*» (Halyna Manyatko), – this spiritual synergy of discourse models the socio-cultural content line of the professional training program and determines the vector of forming the general culture of students through the projection of sacred texts onto individual consciousness, familiarizing them with the cultural heritage of their people, its history, the history of the emergence and formation of the Ukrainian language – all this forms a dominant component in the upbringing of patriotism and morality of a comprehensively developed personality.

There is no unconditioned being – this is evidenced by the Gospel of John: «In the beginning was the Word, and with God was the Word, and the Word was God. He was with God from the beginning. All things were made by him, and without him was not anything made that was made». And so: «... And the Word became flesh, and dwelt among us...» – the act of naming the world is equivalent to the act of creation. There is no grander metaphor than the Bible. That is why everyone interprets biblical word pictures in accordance with the acquired level of civilizational and individual progress and worldview. The fundamental thesis of John contains a polar synthesis of the word sign: spirit and matter as an eternal competition of two opposites in primary – secondary, in origin – derivative, in content – form, ultimately – in being – non-being. This thesis fully reveals the spiritual nature of language, giving it a transcendent (otherworldly-divine) meaning. From the biblical thesis it is obvious that the word, and therefore,

language is a spiritual category, or in other words, according to the prominent researcher of psychologism in linguistics G. Steinthal, language is the logic of the spirit of the people. And the spirit, figuratively speaking, is everything that constitutes the strength and dignity of the people and is inherited from one generation to another. Therefore, the diversity of languages and peoples is due to different manifestations of spiritual power, and, at the same time, language is the substance that stimulates the universal spiritual power to constant activity.[14] Logical in this context is the conclusion of W. Humboldt: it is difficult to imagine that the identity of something would be greater than between the language of a people and its spirit, and peoples have different languages because they are characterized by fundamental spiritual differences. Language denotes not the objects themselves, but the concepts that the spirit independently forms in the process of language creation. And it is in this formation of concepts, which should be considered as a deeply internal process that precedes articulation, that the spiritual conditionality and individuality of the nation lies.[15] According to G. Shteyntal, and therefore O. Potebnya, the individualization of the spirit of the people is nowhere expressed so vividly as in a peculiar form of language. Actually, language is the true core of the spirit of the people. The joint actions of the individual and his people are generally based on the language in which and with the help of which the people think. The history of language and the historical development of the spirit of the people are mutually permeable categories of being, which is succinctly expressed in the thesis: «The fate of language shapes the fate of the people», according to Iryna Farion.[16]

Quote «History is written on a table, but we write in blood on our land»[17] from the historical novel «Marusya Churai» by Lina Kostenko is segmented into the Ukrainian present, emasculated by the large-scale Russian invasion of Ukraine. The full-scale war of the Russian Federation against Ukraine has dramatically changed the perception of the Russian threat to Ukrainian statehood, exposing the existential nature of the complex and multifaceted Russian-Ukrainian conflict. The implied goals of the war against Ukraine are formulated and presented in the narrative by the Russian leadership, the main goal of the Kremlin remains the destruction of Ukraine as an independent state, the destruction of its military and civilian infrastructure, as well as the arbitrary dismemberment of its territory by

---

[14] Селіванова О. Світ свідомості в мові. Монографічне видання. Черкаси: Ю. Чабаненко, 2012. 488 с.

[15] Ґайдеттер Мартін. Дорогою до мови / Переклад з нім. В. Кам'янець. Львів: Літопис, 2007. 232 с.

[16] Фаріон І.Д. Мовна норма: знищення, пошук, віднова (культура мовлення публічних людей). Монографія. Івано-Франківськ: Місто НВ, 2013. 332 с.

[17] Поезія: Ліна Костенко. Олександр Олесь. Василь Симоненко. Василь Стус. К.: Наукова думка, 1999. С.103.

annexing individual regions and creating pseudo-state puppet entities. Beyond any doubt, for Ukraine, the main goal of the war is to neutralize external threats to the existence of the state and nation, to restore full state sovereignty and territorial integrity within the internationally recognized borders of 1991. Diplomatic efforts to restore general respect for the equal rights of independent states, as well as the effectiveness of declared principles of international relations, such as the non-use of force, the free choice of methods for ensuring security, the prevention of acts of aggression, the condemnation of annexation, and the observance of human rights, can play an important role in ensuring the sovereign rights and territorial integrity of Ukraine. Preserving statehood, constitutionality, and the genetic code of the nation are the priorities of Ukrainians.

The large-scale Russian invasion and heroic resistance to the occupiers throughout Ukraine contributed to the powerful development of national-patriotic education, the purpose of which was declared to be the formation of a self-sufficient citizen-patriot of Ukraine, a humanist and democrat, ready to fulfill civic and constitutional duties, to inherit the spiritual and cultural heritage of the Ukrainian people, to achieve a high culture of relationships, to form an active civic position, to affirm national identity on the basis of the spiritual and moral heritage of the Ukrainian people, and national identity. Declaring European values implies preserving our own national genetic codes, our culture, traditions, language, mentality, and readiness to defend the sovereignty and territorial integrity of Ukraine. Today, we are fighting for the right to freedom, democracy, and the right to a free European life, defending our own historical identity, and writing a new history with blood on our Ukrainian land.

The patriotic narrative at the present stage segments the preservation of Ukrainian statehood, Ukrainian sovereignty, Ukrainian culture, and the Ukrainian language. The problem of educating the younger generation in patriotic feelings, an active civic position, and promoting students' awareness of their civic duty based on national and universal spiritual values is extremely relevant. Patriotism is an urgent need of the state, which needs nationally conscious citizens who are able to provide the country with a worthy place in the civilized world, individuals who, through their activities and love for the Motherland, strive to create a society interested in ensuring that the self-development of a person and the formation of his patriotic self-awareness are based on a moral basis and recognition of the priority of human rights. The formation of a patriotic segment of a young person in this extremely difficult time for us – a time of fighting for our identity, culture, history, language, everything that our separate genetic code of the nation affirms, which we defend at the cost of our own lives – belongs to the Ukrainian language – the main carrier of Ukrainianness, the inexhaustible source of the Ukrainian mentality. National-patriotic education and

higher education in this context are designed to form a citizen-patriot, instill in students an understanding of civic duty, a willingness to defend the Motherland in conditions of armed and information aggression, and promote awareness of the problem of the struggle for national identity.

«Ukraine in the struggle for independence, statehood, freedom» contributes to the formation of a sense of patriotism among students, the formation of a personality based on spirituality, morality, and tolerance. The upbringing of a sense of pride in one's country, readiness to be a worthy citizen of Ukraine, dedication to the cause of strengthening statehood, and an active civic position in the younger generation is now a problem of a nationwide scale, an axiom of self-awareness, self-creation, self-expression, and self-realization of the individual in the National Doctrine of Educational Development. The linguistic-historical marker regarding the rethinking of the issues of the history of our statehood, the history of ethno- and glottogenesis, served as a factor in the readiness of students for systematic self-education, increasing the historical and cultural level in the socio-cultural space of Ukrainianness, a mobilization factor for acquiring objective knowledge, and the formation of a clear position on the significance of the history of the Ukrainian state in the context of the historical progress of nation- and state-building processes in Ukraine.

The study of the Ukrainian language, in particular its history, has reached its highest level in all the years of Independence. Unfortunately, this happened with the full-scale invasion of Russia into Ukraine. Many Ukrainians, who previously did not pay attention to the problems of language statehood, are now very sensitive to the spiritual and cultural values of Ukrainianness. Language for many is not just a tool for communication, survival, but a weapon against the enemy in the fight for their identity, originality, self-worth, self-sufficiency and the greatness of being Ukrainian.

«From the pages of «Kobzar» the dawn of Truth has risen»[18] – these words serve as a determining factor in the formation of personality and an effective factor in the struggle for the preservation of state institutions, sovereignty, historical ethnicity, which is associated with the name of the Ukrainian prophet, the genius of the Ukrainian nation – Taras Shevchenko. It is the national motif of Taras Shevchenko's work that is raised to the triumph, to the heroic struggle of Ukrainian soldiers against the enemy for their identity, self-assertion and sovereignty. Taras Shevchenko is a significant figure in the polylogy of Ukrainian national culture, which was emphasized by Ye. Sverstyuk at one time: «The Shevchenko phenomenon reflects our national nature, our worldview, our past

[18] Великий українець: Матеріали з життя та діяльності М.С. Грушевського / Упоряд. А.П. Демиденко. К.: Веселка, 1992. 551 с.

and our hope for the future. He symbolizes the soul of the Ukrainian people, embodies their dignity, spirit and memory…»[19] Taras Shevchenko became the most energetically powerful representative of the concepts of Ukraine, Ukrainianness, Ukrainian nation, Ukrainian culture, Ukrainian identity, which is represented by the content, spirit, and imagery of his poetic, pictorial, and epistolary works. A difficult, selfless life in service to Ukraine formed in T. Shevchenko an ethical program of a defender and prophet of his native word and culture. Therefore, Shevchenko's word is a symbolized, effective, spiritual narrative of Ukrainianness in the struggle for its independence. The Ukrainian language is the main carrier of Ukrainianness, the source of the Ukrainian mentality.

CONCLUSIONS

Thus, language forms a personality, contributes to the ordering of the internal content of its existence, maintains a connection with the collective past and present experience of society, and also diversifies and conveys the emotional state of a person, formalizes and stimulates his artistic verbal creativity. «Let us finally unite in language, and this linguistic unification, the implementation of the unified Ukrainian language will remain in golden letters not only in the history of Ukrainian culture, but also in the political history of our people. A people that does not understand the power and importance of its native language and does not work to increase its culture will not soon become a conscious nation», Ivan Ohienko emphasized.

SUMMARY

An integral part of the Ukrainian language curriculum is the linguistic, cultural and sociocultural content lines that are implemented in the language as the genetic code of the Ukrainian nation, its originality, self-assertion, and historicity of cultural existence. We consider language as a complex phenomenon of human life, which is a means of categorization and conceptualization of the picture of the world in the minds of individuals and its consolidation in the collective memory of the ethnic group, a phenomenon that is an accumulator of collective experience and a means of national and cultural identity of the people, its spiritual enlightenment and elevation. M. Hrushevsky wrote: «the entire cultural stock is preserved in the native language; language becomes a matter of life and death, «to be or not to be» of national existence.»[20]

---

[19] Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. праць / Полтав. нац. пед. ун-т імені В.Г. Короленка. Полтава, 2013. Випуск 12. 400 с.

[20] Мацько Л. І. Українська мова в освітньому просторі : [навч. посібник для студентів-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр»]. К. : Вид-во НПУ. ім. М. П. Драгоманова, 2009. 607 с.

Higher educational institutions continue to implement the Concept of National-Patriotic Education primarily in the learning process, where the foundation of encyclopedic knowledge is laid, the student's personal worldview and national self-awareness are formed, which is a mobilization factor for the unification of Ukrainians into a single, powerful and invincible nation in the context of martial law and the geopolitical challenges of our time.

Bibliography

1. Бибик С.П., Сюта Г.М. Словник української мови: Лінгвокультурологічний аспект. Київ: Довіра, 2017. 512 с.
2. Whorf B. L. Language, Thought, and Reality: Selected Writings. Cambridge, MA: MIT Press, 1956. 270 p.
3. Кочерга Г.В. Макаренківська педагогіка в культурно-освітньому вимірі. Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. праць. Полтав. нац. пед. ун-т імені В.Г. Короленка. Полтава, 2013. Вип. 12. 400 с. (Серія «Педагогічні науки»).
4. Кочерга Г. Історія української літературної мови в парадигмі української культури: [навчально-методичний посібник] / Г. Кочерга. Черкаси: ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2023. 399 с.
5. Кочерга Г.В. Мотивація відіменникових дієслів у сучасній українській мові (когнітивно-ономасіоглогічний аспект). Дис… канд. філол. наук: 10.02.01. Одеса, 2003. 200 с.
6. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства. Київ : Академія, 2010. 368 с.
7. Масенко Л. Мова і суспільство: Постколоніальний вимір. Київ: Критика, 2011. 264 с.
8. Мацько Л. І. Українська мова в освітньому просторі : [навч. посібник для студентів-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр»]. К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 607 с.
9. Мельничук О.С. Методологічні проблеми аналізу співвідношень ідеального і матеріального в сфері мови. Мовознавство, 1987. № 1. С. 11.
10. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми. Підручник. Полтава: Довкілля-К, 2008. 712 с.
11. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля-К, 2006. 716 с.
12. Селіванова О. Світ свідомості в мові. Монографічне видання. Черкаси: Ю. Чабаненко, 2012. 488 с.
13. Sapir E. Language: An Introduction to the Study of Speech. New York: Harcourt, Brace and Company, 1921. 258 p.
14. Hall E. T. The Silent Language. New York : Doubleday, 1959. 217 p.

15. Яценко Т. Ментальність як предмет психологічного дослідження. Психологія і суспільство. 2015. № 4. С. 12–23.

Information about the authors:
Kocherha Halyna Vasylivna,
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Ukrainian Linguistics
and Applied Linguistics,
Bohdan Khmelnytskyi Cherkasy National University
81, Shevchenko blvd., Cherkasy, 18000, Ukraine

Verhun Maria Vitaliivna,
Bachelor's degree student at the Educational and Scientific Institute of
Ukrainian Philology and Social Communications,
Bohdan Khmelnytskyi Cherkasy National University
81, Shevchenko blvd., Cherkasy, 18000, Ukraine

CHAPTER 10

THE PECULIARITIES OF CULINARY TEXTS TRANSLATION

Leleka T. O.
DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-619-5-10

INTRODUCTION

The modern world is characterised by the intense processes of intercultural communication. Social integration and the influence of cultures on each other have caused an irreversible process that has blurred the boundaries of communication[1].

The translation of the culinary texts: recipes, cookbooks, menus, television cooking shows, etc. can be called as one of the most difficult fields of translation, because every nation has its own culinary traditions that have been formed over many centuries and find their expression in the culture-bound words.

The main problem in achieving adequacy in translation is related to the fact that there are semantic, structural, grammatical and lexical differences between languages, which necessitate the use of numerous language transformations[2].

The language picture of the world is the set of the ideas about the environment, a certain way of the perception and structure of the world, the conceptualisation of the reality, historically formed in the everyday consciousness of a given language group and reflected in the language[3]. It is formed from many factors, such as language, religion, clothing, food. Thus, gastronomic reality is one of the factors in the formation of the national picture of the world.

The most important difficulty is that the translation of the name of a foreign dish does not reflect its specificity, despite the fact that the word is familiar to the audience[4]. Thus, the meaning is distorted. It is common to transliterate the names and provide the explanations in the brackets.

---

1 Чернова Ю.В., Гаращенко Т.С. Кулінарна термінологія та проблеми перекладу. *Молодий вчений*. 2018. № 12 (64). С. 149.

2 Goodwin J. Healthy traditions: recipe of our ancestors. University of North Dakota, 2003. P. 28.

3 Herrera D. Recetas Mexicanas Tradicionales: Descubre las mejores recetas de cocina Mexicana. Editorial Imagen, Argentina, 2012. P. 56.

4 Adab B. Translating into a second language: Can we, should we? In and Out of English: For Better, For Worse? [edited by G. Anderman and M. Rogers]. Clevedon: Multilingual Matters, 2005. P. 229.

One of the central problems in translating culinary texts is related to the close connection between language and culture. Each language is like a shell that encloses its own space, with its own view of the world. A person cannot understand another culture until they move into another reality[5].

The linguistic and cultural aspects of translation are very complex and multifaceted, but they are interesting and require detailed study[6].

1. The problem's prerequisites emergence and the problem's formulation

The text of the recipe is multi-genre, therefore it requires several approaches to its study. When translating the text, it is necessary to compare the lexical structures of different languages. This requires a certain analysis, after which it is necessary to refer to linguistic and cultural characteristics[7].

This aspect of translation is obvious, since it is necessary to transform the realities existing in one cultural space into another. It is also required to take into account the fact that the translators must familiarise themselves with the peculiarities of the ingredients present in the original text which refer to additional sources of information.

The translation of culture-bound words is the most difficult task. These may be phrases with the specific characteristics related to cultural, historical or social aspects of life in a particular country[8]. Such words have a national colouring, which is connected with the unique language picture of the world of the native speakers.

When it comes to culture-bound words, there are several types of them. Such vocabulary includes ethnographic realities. These are the names of national dishes, specific ingredients that belong only to a certain territory, as well as peculiarities of food consumption that are unknown in other cultures[9].

The research considers the recipes in the English language and analyses the variants of its translation into Ukrainian. The material of the research is the

---

5 Державецька І.О. Глютонічна лексика та проблеми перекладу. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського. Серія Філологія. Соціальні комунікації.* 2013. Т. 26 (65). № 1. С. 468.

6 Zahedi S. L2 translation at the periphery: A meta-analysis of current views on translation directionality. TranscUlturAl, 2013. 5 (1–2). P. 45. URL: https://www.researchgate.net/publication/305959282_L2_Translation_at_the_Periphery_A_Meta-Analysis_of_Current_Views_on_Translation_Directionality (accessed: 11.11.2024).

7 Goodwin J. Healthy traditions: recipe of our ancestors. University of North Dakota, 2003. P. 63.

8 Herrera D. Recetas Mexicanas Tradicionales: Descubre las mejores recetas de cocina Mexicana. Editorial Imagen, Argentina, 2012. P. 37.

9 Куликова В., Ковальчук М. Меню як різновид гастрономічного дискурсу: перекладацький аспект. *Науковий вісник ДДПУ ім. І. Франка. Серія Філологічні науки. Мовознавство*. 2016. Т. 1. № 5. С. 178

gastronomic lexicon of the English language and variants of its translation in the "Jamie Oliver 30-minute meal".

The purpose of the study is to determine the most effective ways of translating gastronomic names from English into Ukrainian.

There are several terms used for the lexical units of interest to us: gastronomic reality, culinary reality or gluttonic reality. Some linguists proposed to use the term gluttonic (gastronomic) discourse and defined it as a special type of communication related to the state of food resources and the processes of their cooking and consumption[10].

The research of the culinary texts aims to facilitate communication and help the speakers from different countries understand each other. Recipe texts should be accessible to foreigners. In addition, table setting and dining etiquette are also mentioned in other countries. The behaviour of foreigners should not create the cultural dissonance.

The effectiveness of these aspects influences the success of communication and depends largely on knowledge of the national and cultural characteristics required in a particular communicative situation.

Taking into account the various aspects of human life, it is necessary to identify the ethno-specific factors that are evident in any country. The study of language contributes to a deeper understanding of the culture reflected in the language.

The most common text structures are recipes, menus, and gastronomic literary texts as the most representative varieties of glutonic structures. The peculiarities in the established gastronomic norms of various ethnic groups, pose problems for intercultural communication and translation[11].

When translating culinary texts, there is a large amount of transformation operations.

Therefore, the aim of this article is to examine the culinary lexical units and their translation peculiarities. The main tasks are:

- to analyse the peculiarities of the culinary discourse;
- to characterise the groups of the culture-bound words;
- to determine the most effective ways of translating the lexical units under study;
- to find out the most apropproate lexical transformations.

---

[10] Куликова В., Ковальчук М. Меню як різновид гастрономічного дискурсу: перекладацький аспект. *Науковий вісник ДДПУ ім. І. Франка. Серія Філологічні науки. Мовознавство*. 2016. Т. 1. № 5. С. 176.

[11] Cowen T. Creative Destruction: How Globalization is Changing the World's Cultures. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2002. P. 87.

2. The analysis of existing methods for solving the problem and formulating a task for the optimal technique development

Nowadays, recipes are often translated. Although the structure of such texts resembles instructions, they have certain specific features[12].

The operative information absolutely dominates in this case and is represented, as in instructions, first of all by the forms of the imperative mood of the verb and the lexical materal with the semantics of necessity or possibility. The emotional information is absent in the texts of recipes. The cognitive information is represented mainly by the nouns of specific semantics; special terms are absent[13].

This problem is in the mainstream of the most topical research, since many scholars note that neither in linguistics, nor in methodology, or in translation studies the specificity of the language units that denote these realities has not been studied at all[14].

The recipe, like an instruction, is oriented towards any native speaker, an incompetent recipient, and its conventional features – first of all, the background of the written literary norm which are aimed precisely at such a reader. The source of the prescription can be recognised as the actual author of the text as a representative of the specialists in the field[15].

The translatability of such a text is measured by the presence of exoticisms and specific words and the expressions that exist only in a particular culture.

It is available to conclude that the researchers have mainly paid attention to the study of institutional variation of the culinary system of the English-speaking linguoculture, nominative processes in the area of everyday life, related to the culture of food consumption and the verbalisation of oppositional stereotypes of human behaviour[16].

The main purpose of these figurative appellations is to identify the linguocultural specifics of foreign-language discourse. The study of the language conceptualisation of the field of nutrition contributes to a deeper

---

[12] Чернова Ю.В., Гаращенко Т.С. Кулінарна термінологія та проблеми перекладу. *Молодий вчений.* 2018. № 12 (64). С. 150.

[13] Державецька І.О. Глютонічна лексика та проблеми перекладу. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського. Серія Філологія. Соціальні комунікації*. 2013. Т. 26 (65). № 1. С. 467.

[14] Goodwin J. Healthy traditions: recipe of our ancestors. University of North Dakota, 2003. P. 54.

[15] Куликова В., Ковальчук М. Меню як різновид гастрономічного дискурсу: перекладацький аспект. *Науковий вісник ДДТУ ім. І Франка. Серія Філологічні науки. Мовознавство*. 2016. Т. 1. № 5. С. 177.

[16] Herrera D. Recetas Mexicanas Tradicionales: Descubre las mejores recetas de cocina Mexicana. Editorial Imagen, Argentina, 2012. P. 45.

understanding of the ethno-culture of the language community. This area is reflected in paremias, connotative lexemes and language realities[17].

The culinary discourse consists of a whole range of language phenomena with their own distinctive features, which some scholars associate with language behaviour that contains semantic homogeneity[18].

Some scholars attribute it to the product of speech action with its inherent semantic homogeneity, relevance, contextualisation, genre and ideological affiliation[19].

Traditionally, the culinary texts contain the specific vocabulary consisting not only of commonly used words, but also of terminology.

Very often, such texts are referred to as glutonic or gastronomic, which are associated with the cognitive systems of glutony and gastronomy of a particular ethnoculture[20]. Some authors use the term culinary picture of the world[21], which is interpreted as follows in the next way: a conceptual model of gastronomic preferences and gluttonic priorities, reflected in the specific ethnoculture[22].

The texts of culinary discourse have been the subject of the research by such linguists as Chernova Yu., Harashchenko T. and others. The problems of translating culinary text were considered by Derzhavetska I., Kulykova V., Kovalchuk V., Chiaro D., Rossato L. etc.

Despite the considerable number of the works written on the topic of interest to us, the question of identifying the specificity of the relevant lexical units and the peculiarities of their translation remains unresolved.

The culinay names, like other names, cause the difficulties and require a special approach to their translation.

The problem of translating culinary culture-bound words is in the mainstream of the most urgent modern research, as many scientists note that neither linguistics nor translation studies have sufficiently clear criteria for

---

[17] Селіванова О. Нова типологія перекладцьких трансформацій. 2016. С.78. URL: https://shag.com.ua/o-o-selivanova.html (accessed: 11.11.2024).

[18] Куликова В., Ковальчук М. Меню як різновид гастрономічного дискурсу: перекладацький аспект. *Науковий вісник ДДТУ ім. І. Франка. Серія Філологічні науки. Мовознавство*. 2016. Т. 1. № 5. С. 178.

[19] Куликова В., Ковальчук М. Меню як різновид гастрономічного дискурсу: перекладацький аспект. *Науковий вісник ДДТУ ім. І. Франка. Серія Філологічні науки. Мовознавство*. 2016. Т. 1. № 5. С. 177.

[20] Paradowski M. B. Through catering college to the naked chef – teaching LSP and culinary translation. In Teaching Translation and Interpreting: Challenges and Practices, edited by Ł. Bogucki, Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Press, 2010. P. 145.

[21] Paradowski M. B. Through catering college to the naked chef – teaching LSP and culinary translation. In Teaching Translation and Interpreting: Challenges and Practices, edited by Ł. Bogucki, Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Press, 2010. P. 146.

[22] Куликова В., Ковальчук М. Меню як різновид гастрономічного дискурсу: перекладацький аспект. *Науковий вісник ДДПУ ім. І. Франка. Серія Філологічні науки. Мовознавство*. 2016. Т. 1. № 5. С. 176–179

defining such words and the specifics of their translation[23]. It is also worth noting that, for the most part, the research has been conducted on the basis of Ukrainian and English languages.

When talking about any text, we first and foremost talk about the vocabulary. The culinary texts are found not only in recipes and blogs, but also in tourist discourse. The description of a particular country's cuisine is an essential attribute of getting to know that country[24].

The researchers are interested in more than just the names of dishes and ingredients. Much attention is paid to the rules of food consumption, as they reflect the ethnic, cultural and religious characteristics of the country.

The texts of recipes have, in our opinion, an ambivalent structure. For example, the text of a recipe may be the part of advertising if it is placed on a product label or as an artistic project.

Depending on the nature of the transformations, the particular attention is drawn to the theory of transformations. The researchers claim that semantic, stylistic and pragmatic problems in translation practice which are solved can be temporarily. The theory distinguishes semantic and syntactic logical transformations. One of the most frequency transformations, there are the transformations determined by word-formation factors, that is lexical compatibility[25].

Among the semantic transformations there are the identify vector substitution; addition semantic components; replacement of semantic categories; omission of semantic components; transfer; regrouping semantic components; repetition of semantic components; extension; bias; reduction of semantic components and narrowing[26].

The syntactic transformations include antonymic translation; generalization; specification, as well as various substitutions and transformations, such as lexical deployment; lexical folding; stylistic modification, compression and pragmatic adaptation[27]. Some linguists emphasise that the preference for

---

[23] Herrera D. Recetas Mexicanas Tradicionales: Descubre las mejores recetas de cocina Mexicana. Editorial Imagen, Argentina, 2012. P. 45.

[24] Чернова Ю.В., Гаращенко Т.С. Кулінарна термінологія та проблеми перекладу. *Молодий вчений*. 2018. № 12 (64). С. 149.

[25] Paradowski M.B. What's cooking in English culinary texts? Insights from genre corpora for cookbook and menu writers and translators. The Translator, 2018. 24(1). P. 63. URL: https://www.researchgate.net/publication/311545083_What's_cooking_in_English_culinary_texts_Insights_from_genre_corpora_for_cookbook_and_menu_writers_and_translators (accessed: 11.11.2024).

[26] Paradowski M.B. What's cooking in English culinary texts? Insights from genre corpora for cookbook and menu writers and translators. The Translator, 2018. 24(1). P. 64. URL: https://www.researchgate.net/publication/311545083_What's_cooking_in_English_culinary_texts_Insights_from_genre_corpora_for_cookbook_and_menu_writers_and_translators (accessed: 11.11.2024).

[27] Paradowski M.B. What's cooking in English culinary texts? Insights from genre corpora for cookbook and menu writers and translators. The Translator, 2018. 24(1). P. 64. URL: https://www.researchgate.net/publication/311545083_What's_cooking_in_English_culinary_texts_Insights_from_genre_corpora_for_cookbook_and_menu_writers_and_translators (accessed: 11.11.2024).

transformation may be determined by the lexico-morphological, syntactic and semantic factors[28].

The particular attention should be paid to the concept of Wine J.-P. and Darbelne J., since all the further typologies are repulsive based precisely on this classification[29].

The scientists distinguish two types of translation: direct (literal) and indirect. The direct transfer includes borrowing (transcription and transliteration), calquing and literal translation. The indirect translation include transposition, modulation, equivalence and adaptation[30].

This list is also supplemented by such varieties of transformations such as amplification, chasse-croiset, compensation, explicitation, generalization, grammaticalization, implication citation and specification, which are variants of the first four[31].

Also we can consider the separate types of transformations such as deletions and additions, which may represent a certain creative translation, in the case that they are not due to systemic discrepancies languages[32].

The certain fragment may be superfluous or inappropriate, or, conversely, the situation inherent in the original will not be clear to the reader without additions[33].

The culinary recipes are a kind of instructions, but they are completely the expressions that can only be explained by one or another reality, they can be the names of products, kitchen utensils, methods of crafting or preparing food. The translator must have knowledge in the field of cooking in general, and specific national peculiarities[34].

In the recipe, it's important to get the measurement of the ingredients right. So, the translator should pick a term that fits the exact amount. Of course, this can be changed to another term.

For example, the word *gravy* in the common vocabulary is translated as *м'ясна підлива*, соус. It can be called an analogue of Ukrainian *підлива*[35], but

---

[28] Селіванова О. Нова типологія перекладцьких трансформацій. 2016. 214 с. URL: https://shag.com.ua/o-o-selivanova.html (accessed: 11.11.2024).

[29] Vinay J.P. & Darbelnet J. Comparative Stylistics of French and English: A Methodology for Translation. Amsterdam/Philadelphia. John Benjamins Publishing Company, 1995. P. 112.

[30] Goodwin J. Healthy traditions: recipe of our ancestors. University of North Dakota, 2003. P. 76.

[31] Vinay J.P. & Darbelnet J. Comparative Stylistics of French and English: A Methodology for Translation. Amsterdam/Philadelphia. John Benjamins Publishing Company, 1995. P. 37.

[32] Чернова Ю.В., Гаращенко Т.С. Кулінарна термінологія та проблеми перекладу. *Молодий вчений*. 2018. № 12 (64). С. 149–151.

[33] Cowen T. Creative Destruction: How Globalization is Changing the World's Cultures. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2002.

[34] Bowen S., Elliott S. and Brenton J. The joy of cooking? Contexts 2014. 13 (3). P. 21. URL: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1536504214545755 (accessed: 11.11.2024).

[35] Олівер Дж. Смачні страви за 30 хвилин від Джеймі / Пер. Ореста Стаднюка та Катерини Михайліциної. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. С. 65.

in depending on the context, it may be a *sauce* cooked in the juice formed during frying/stewing meat, into which milk and a small amount of flour can be added.

The problems may also arise with the similar terms. For example, the verbs *to mash* and *to puree* mean *to beat to a soft mass*[36]. Both words can be translated as *розминати*, however, the difference between them is significant. The first is used in order to obtain a relative but dry consistency, for example, pea or potato puree. The second verb is used for a more liquid consistency, to pass something through a sieve or to turn something into one mass using an immersion blender, for example, for making puree soup. Etymologists attribute this to the fact that the verb *to puree* was transformed from a noun, which was borrowed from the French language and means *a kind of broth or soup made from vegetables – суп з овочів*[37].

The recipes are characterised not only by the use of a special kind of vocabulary, but also by the presence of certain morphological and syntactic constructions peculiar to a particular language[38].

When translating such constructions, the translator can follow one of two ways to translate on the basis of the structure of the recipe, which is accepted in the target language[39].

The translator can either translate the structure of the recipe adopted in the Ukrainian language or follow the structure adopted in the original.

The lexicon of a culinary recipe is a special system of signs that covers the whole area of human life connected with food consumption, the set of consumed products[40].

For example, *curds* are often translated as *cup*, but *curds* is not really *cup*. The closest equivalent to *cottage cheese* for the British people is *домашній cup*[41]. However, *cottage cheese* is made with rennet and resembles granulated cottage cheese, not traditional Ukrainian *cup*. The technically correct term for *cottage cheese* is *quark cheese*[42].

---

36 Chiaro D. & Rossato L. Food and translation, translation and food. *The Translator*. 2015. 21:3, 238. URL: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13556509.2015.1110934 (accessed: 11.11.2024).

37 Олівер Дж. Смачні страви за 30 хвилин від Джеймі / Пер. Ореста Стаднюка та Катерини Михайліциної. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. С. 92.

38 Garzone G. Food, culture, language and translation. Journal of Multicultural Discourses. 2017. Vol. 12, Issue 3. P. 215.

39 Goodwin J. Healthy traditions: recipe of our ancestors. University of North Dakota, 2003. P. 118.

40 Guthman J. Can't stomach it: How Michael Pollan et al. made me want to eat Cheetos. *Gastronomica*. 2007. 7 (3): P. 76. URL: https://pages.vassar.edu/fren380/files/2013/04/Can%E2%80%99t-Stomach-It-.pdf (accessed: 11.11.2024)

41 Олівер Дж. Смачні страви за 30 хвилин від Джеймі / Пер. Ореста Стаднюка та Катерини Михайліциної. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. С. 116.

42 Олівер Дж. Смачні страви за 30 хвилин від Джеймі / Пер. Ореста Стаднюка та Катерини Михайліциної. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. С. 78.

The same problem arises when translating the word сирники. Technically, the correct translation would be *fried quark cheese rancakes*[43]. The only way out in this situation seems to be transliteration – *syrnyky* – with an elaborate description of the dish in the menu.

Another culinary term, which has already been mentioned above and which is so often mistranslated, is *млинці*. The dictionaries give *pancakes* however, the *pancakes* have nothing in common with Ukrainian *млинці*.

Кисле молоко or *кефір* is more understandable, because different cuisines have a lot of equivalents of this drink. In English there is *buttermilk* – an intermediate product obtained during the manufacture of sour cream. Therefore, we can transliterate the word *kefir*, but indicate in the description that it is a fermented milk drink similar to *buttermilk*.

Speaking about Ukrainian *ряжанка*[44] we can consider it as *ryazhanka* as *baked milk*, but it is clarified milk or condensed milk, while *ряжанка* is a fermented milk product. Naturally, transliteration should always be used in this case. Some linguists translte this word as *unsweetened yoghurt*, so it is technically correct to call *ryazhenka* as a kind of yoghurt without additives[45].

Translating the names of spices used in many cuisines is usually not a problem, as they are known worldwide, but in Ukrainian-English dictionaries the names of these spices are often simply absent. For example, the traditional spice *орегано* is often translated as *origanum*, although origanum is a genus of plants, not the name of a spice, and, accordingly, most English-speaking people do not understand this word. Moreover, in English *origanum* can mean both oregano and marjoram.

The more difficult task is to translate into English the names of foreign products that have become established in Ukrainian as a norm. For example, in our tradition, *green olives* are called *оливки* and *black olives* are called *маслини*[46]. But in dictionaries both terms are often translated as simply *olives*. Naturally, the translation of the term *салат з оливками та маслинами* in this case will be *salad with olives and olives*, which makes no sense. The difference in English is provided by the indication of colour: green olives are *оливки*[47] and black olives are *маслини*.

---

43 Олівер Дж. Смачні страви за 30 хвилин від Джеймі / Пер. Ореста Стаднюка та Катерини Михайліциної. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. С. 82.

44 Олівер Дж. Смачні страви за 30 хвилин від Джеймі / Пер. Ореста Стаднюка та Катерини Михайліциної. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. С. 117.

45 Олівер Дж. Смачні страви за 30 хвилин від Джеймі / Пер. Ореста Стаднюка та Катерини Михайліциної. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. С. 100.

46 Олівер Дж. Смачні страви за 30 хвилин від Джеймі / Пер. Ореста Стаднюка та Катерини Михайліциної. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. С. 78.

47 Олівер Дж. Смачні страви за 30 хвилин від Джеймі / Пер. Ореста Стаднюка та Катерини Михайліциної. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. С. 101.

All the names of the Ukrainian berries are perfectly translatable into English. However, a problem can arise with the frequency of use of a particular name. For example, *чорниця* in English are both *bilberry* and *whortleberry*, and *whortleberry* is almost never used. And *bog bilberry/bog whortleberry* is already *голубика*[48]. The berries differ enough in flavour and appearance to ignore the subtleties in translating the names. Accordingly, the translator who decides to translate *голубика* simply by the word *bilberry* and motivates his decision by the fact that *bog bilberry*, much less *bog whortleberry*, is unlikely to be understood by a foreigner, runs the risk of serious inaccuracy.

In the Ukrainian version of the menu we see the following: *натуральні незаморожені ягоди: малина і полуниця*[49]. To translate *натуральні* as natural means to cause astonishment of foreigners, because if there are *natural berries*. The word *незаморожені* gives a clue. Obviously, we are talking about *fresh a berry, which means* that in the English version the dish should look like *fresh raspberries and strawberries*.

Translating the names of baked goods is usually complicated by the fact that in English the same dish may have different names. For example, *печиво* in British English are *biscuits*, and in American English are *cookies*. For an American, *biscuits* are a bun with icing sugar, while for the British people the *cookie* is an ordinary round bun.

Many dishes are associated with a particular area of the country. For example, *Lancashire notpot* is a dish particularly popular in the north of England. *Devonshire cream* is associated primarily with the Devonshire and Cornwall area.

Some features of the national American cuisine are explained by the geographical features of the country. The immigrants brought with them and continue to bring with them the traditional dishes of their countries[50].

The set of consumed products, the way of their preparation and the character of their consumption act as verbal signs and non-verbal symbols of the given food[51].

The gastronomic realities represented by the names of traditional British dishes – *fish & chips* and *kidney pudding* are well known in many countries

---

[48] Олівер Дж. Смачні страви за 30 хвилин від Джеймі / Пер. Ореста Стаднюка та Катерини Михайліциної. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. С. 49.

[49] Олівер Дж. Смачні страви за 30 хвилин від Джеймі / Пер. Ореста Стаднюка та Катерини Михайліциної. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. С. 27.

[50] Herrera D. Recetas Mexicanas Tradicionales: Descubre las mejores recetas de cocina Mexicana. Editorial Imagen, Argentina, 2012. P. 76.

[51] Neshkovska S., Kitanovska-Kimovska S. Translation of food discourse. 2021. P. 45. URL: https://eprints.uklo.edu.mk/id/eprint/8121/1/TRANSLATION%20OF%20FOOD%20DISCOURSE.pdf (accessed: 11.11.2024)

due to the growth of the international contacts. Many modern English culture-bound words have become a part of the practical experience of the Ukrainians, and so today no one is surprised by such exotics as red onion marmalade *red onion jam*[52].

At the same time, the study allows us to conclude that the semantics of English gastronomic words is not always as transparent as in the above examples, although, at first glance, the lexical units included in the names of dishes seem familiar. However, it is this circumstance that usually leads to a misunderstanding of the meaning of the reality. For example, delicatessen is not only делікатеси, but also *холодні закуски*: *м'ясо, копчена риба, сири, салати*[53].

The *cake* is usually translated as *тістечко, торт, кекс*. But when it is combined with the name of a fish or seafood product, the meaning of the word is different: fish cakes – *рибні котлети*; crab cakes – *крабові котлети* etc[54].

One of the most insidious for the perception and translation of food names is the word *pudding*, which can denote a sweet flour dish with fruits and spices, cooked on lard, eggs and milk; any sweet dish (dessert) – *фруктовий пиріг, крем, желе; густа варена, запечена каша, приготована з борошна, зернового крахмалю чи крупи; різновид кров'яної ковбаси*[55].

The words of the common language acquire a specific gastronomic meaning known to a rather narrow circle of people. For example, the meaning of the word *devil* as a unit of the common language is *диявольський.* From this example, it is clear that when translating gastronomic realities, it is necessary to pay attention to the information underlying the name and related to the cooking method, which is then reflected in the lexical meaning of the name of the dish.

We can identify the main types of words that pose the greatest difficulty when translating culinary texts. These words are culture-bound vocabulary:

– names of spices and seasonings
– names of fruits, vegetables and berries
– names of dairy products

---

[52] Олівер Дж. Смачні страви за 30 хвилин від Джеймі / Пер. Ореста Стаднюка та Катерини Михайліциної. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. С. 67.

[53] Олівер Дж. Смачні страви за 30 хвилин від Джеймі / Пер. Ореста Стаднюка та Катерини Михайліциної. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. С. 76.

[54] Олівер Дж. Смачні страви за 30 хвилин від Джеймі / Пер. Ореста Стаднюка та Катерини Михайліциної. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. С. 82.

[55] Олівер Дж. Смачні страви за 30 хвилин від Джеймі / Пер. Ореста Стаднюка та Катерини Михайліциної. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. С. 45.

– names of various types of baked goods
– names of dishes
– words denoting quantity
– method of preparation
– method of serving.

The difficulty of translating such texts is that most dishes require translation transformations for a native speaker of the Ukrainian language to understand what exactly is being discussed. First of all, it is the presentation of the name of the dish, ingredients, abbreviations, cooking methods, as they may often be absent in the target language.

Such lexical items are present in all the culinary texts. The concepts are important, but thanks to these subtleties, we can talk about the world's regional cuisines, which are unique and inimitable.

The main techniques of transferring the culture-bound words can be reduced to transcription and translation (calquing, semi-calquing)[56].

The transcription implies the use of graphical means in transferring realities to the translator's language.

When transferring the culture-bound words into the target language, it involves the use of graphic means with maximum preservation of the original phonetic form of the word.the original phonetic form of the word. For example, *roast beef – ростбіф*.

The disadvantage of transcription is that the meaning of the name does not always remain clear to a speaker of another language, especially when there is no additional cultural context.

The calquing (semantic translation) – the borrowing by the means of literal translation (usually in parts) of a word from another language[57]. For example, *shepherd's pie – пиріг пастуха*[58].

Semi-calquing is a method of the translation in which the language units consist of several components and one of them is transferred through transliteration. For example, *Oxford sausage – Оксфордська ковбаса*[59].

Also, there is the approximate translation which involves the use of an analogue that exists in the target language that has a similar (but not identical)

---

[56] Paradowski M.B. What's cooking in English culinary texts? Insights from genre corpora for cookbook and menu writers and translators. *The Translator*. 2018. 24(1). P. 56. URL: https://www.researchgate.net/publication/311545083_What's_cooking_in_English_culinary_texts_Insights_from_genre_corpora_for_cookbook_and_menu_writers_and_translators (accessed: 11.11.2024).

[57] Samuelsson-Brown G. A Practical Guide for Translators. 4th ed. Clevedon, UK: Multilingual Matter, 2004. P. 65.

[58] Олівер Дж. Смачні страви за 30 хвилин від Джеймі / Пер. Ореста Стаднюка та Катерини Михайліциної. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. С. 39.

[59] Олівер Дж. Смачні страви за 30 хвилин від Джеймі / Пер. Ореста Стаднюка та Катерини Михайліциної. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. С. 112.

meaning to the original expression [60]. For example, *potato pancakes – драники*[61].

The descriptive translation is a translation technique that consists of describing by the means of another language. This technique is used if there is no corresponding nomination in the target language or it is not known to the translator[62].

Thus, the word *haggis* is translated as *національна шотландська страва з баранячих тельбухів з цибулею та спеціями*[63].

The headline is the first element that the reader and translator pay attention to. It is the perception of the entire subsequent text begins. The further reading of the recipe depends on the successful translation of the headline[64].

Despite the fact that the headlines in cookbooks are, as a rule, more sophisticated than the names of dishes used in everyday life, they can nevertheless be attributed to the culture-bound words, lexemes that reflect the life and customs of peoples. They are the names of food that give culinary recipes their national flavor[65].

The most common translation techniques for the names of the dishes are (Table 1):

1) transcription or transliteration: *каннеле (cannelés), мільфей (millefeuilles);*

2) calquing: *пікантні млинці (spicy pancakes), содовий хліб (soda bread);*

3) partial transcription: *яблучний крамбл (apple crumble), гострий чатні (spicy chutney);*

4) transcription with explanation: *молочна рисова каша (ризогало);*

5) adaptation: *сирники (ramequins)*.

---

[60] Vinay J.P. & Darbelnet J. Comparative Stylistics of French and English: A Methodology for Translation. Amsterdam/Philadelphia. John Benjamins Publishing Company, 1995. P. 76.

[61] Олівер Дж. Смачні страви за 30 хвилин від Джеймі / Пер. Ореста Стаднюка та Катерини Михайліциної. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. С. 85.

[62] Vinay J.P. & Darbelnet J. Comparative Stylistics of French and English: A Methodology for Translation. Amsterdam/Philadelphia. John Benjamins Publishing Company, 1995. P. 76.

[63] Олівер Дж. Смачні страви за 30 хвилин від Джеймі / Пер. Ореста Стаднюка та Катерини Михайліциної. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. С. 53.

[64] Zahedi S. L2 translation at the periphery: A meta-analysis of current views on translation directionality." TranscUlturAl. 2013. 5 (1–2). P. 50. URL: https://www.researchgate.net/publication/305959282_L2_Translation_at_the_Periphery_A_Meta-Analysis_of_Current_Views_on_Translation_Directionality (accessed: 11.11.2024).

[65] Paradowski M. B. Through catering college to the naked chef – teaching LSP and culinary translation. In Teaching Translation and Interpreting: Challenges and Practices, edited by Ł. Bogucki, Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Press, 2010. P. 143.

Table 1

The types of translation transformations for the names of the dishes

Type of translation transformation	The frequency of use,%
Transcription	56
Calquing	14
Partial transcription	18
Transcription with explanation	7
Adaptation	5

The main strategies for translating the culturally specific vocabulary are domestication and forenisation strategies[66]. The domestication means adapting text for the reader of the target language, searching for such a correspondence that would be fully perceived by the reader as a text-receiving culture. At the same time, forenisation implies the maximum adherence to the author of the foreign-language text[67].

The translation of recipe texts tends to be based on the strategy of forenization. This is understandable, since the dish consists of various ingredients that can be prepared in different ways. the names of these ingredients may be unknown to native speakers of the recipient language[68].

Such difficulties in translating lexemes constitute the main problem in choosing a translation strategy. The translators resort to forenization strategies more often, as evidenced by the the frequent use of transliteration, transcription, and calques. Thus, all the lexemes can be divided into equivalent ones (*parsley – петрушка, garlic – часник, carrot – морква*)[69].

Among the equivalent lexemes, the difficulty in transferring them may be the specific species, e.g. vegetables: *chives – шнитт-цибуля*, *broadbeans* in three different ways variants: *молоді боби, стручкові боби*[70].

The concept of *waxpotatoes* is also not clear to the Ukrainian-speaking world picture. So, the translator uses a descriptive translation *велика некрахмальна картопля*.

In the English-language recipes there are often qualifying phrases, e.g. *all-purpose/plain/self-raisingflour борошно* (*сіль*). And, the recipe may have as ingredients both *fineseasalt (мілка морська сіль)*, and also *seasalt (морська сіль)*.

---

66 Herrera D. Recetas Mexicanas Tradicionales: Descubre las mejores recetas de cocina Mexicana. Editorial Imagen, Argentina, 2012. P. 54.

67 Goodwin J. Healthy traditions: recipe of our ancestors. University of North Dakota, 2003. P, 121.

68 Garzone G. Food, culture, language and translation. Journal of Multicultural Discourses. 2017. Vol. 12, Issue 3. P. 218.

69 Олівер Дж. Смачні страви за 30 хвилин від Джеймі / Пер. Ореста Стаднюка та Катерини Михайліциної. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. С. 36.

70 Олівер Дж. Смачні страви за 30 хвилин від Джеймі / Пер. Ореста Стаднюка та Катерини Михайліциної. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. С. 76.

The first should be added during the cooking part of the dish, and the second as a seasoning before serving the table.

In the modern gastronomic culture the organic food is widely demanded, and kitchen recipes also popularise this trend, which can also cause some translation difficulties. Here is an example of free-range eggs[71] and *free-range eggs yolk*[72]. For the first variant, both the translators use the generalisation technique with the omission of *яйце*.

In the second case the translator misinterprets *free-range* and *yolk*, resulting in *свіжі яєчні білки* making the mistake of incorrectly passing *yolk*, which actually means *жовтки*[73].

Freerange does not mean the freshness of the eggs, but *яйця кур*, *що пасуться на волі*. This means that such eggs fall into the category of organic or farm eggs, which is considered to be a healthier diet.

If the food products have more or less established equivalents, as popular foreign products are being supplied or started to be grown in nature[74].

The food products have more or less established equivalents, since they are being supplied or are beginning to be grown in major cities, then food preparation tools are borrowed to a less extent. For example, *bamboo steaming baskets*, which are for making dumplings or buns steaming baskets, the translator has rendered by calque *китайські бамбукові корзинки*[75]. We can speak about non-equivalent translations. For example, *grease proof paper* and *baking paper* are not the same thing, as the former means rather *пергаментний папір* while *baking paper* is thinner[76].

In the translation of the sentence *Bananas baked in caramel*, the translator replaces the variant *grease paper* with the word *папір для випічки, to the center of the sheets of grease proof paper – на середину паперу.*

Thus, the generalisation is used, however, misunderstandings can happen. The difficulties in translation lead to unwarranted mistakes, where instead of the obvious *резинові печатки* for *rubber gloves*, there is *силіконові перчатки*.

---

[71] Олівер Дж. Смачні страви за 30 хвилин від Джеймі / Пер. Ореста Стаднюка та Катерини Михайліциної. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. С. 97.

[72] Олівер Дж. Смачні страви за 30 хвилин від Джеймі / Пер. Ореста Стаднюка та Катерини Михайліциної. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. С. 112.

[73] Олівер Дж. Смачні страви за 30 хвилин від Джеймі / Пер. Ореста Стаднюка та Катерини Михайліциної. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. С. 201.

[74] Bowen S., Elliott S., and Brenton J. The joy of cooking? Contexts 2014. 13 (3). P. 24. URL: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1536504214545755 (accessed: 11.11.2024).

[75] Олівер Дж. Смачні страви за 30 хвилин від Джеймі / Пер. Ореста Стаднюка та Катерини Михайліциної. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. С. 121.

[76] Chiaro D. & Rossato L. Food and translation, translation and food. *The Translator*. 2015. 21:3. P. 239. URL: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13556509.2015.1110934 (accessed: 11.11.2024).

This may be rather a transposition from a common definition in gluttonic discourse, such as *silicone*, *silicone baking moulds*[77].

The most frequent lexical, morphological and syntactic features were identified. First of all, let us turn to the lexical features of the text, which includes:

1. Neutral lexical material with inclusions of emotionally coloured words (the most frequent use is the description of a recipe after the title of the dish).

This is a lovely dish with which to welcome spring to your table, chic and yet quite casual in presentation. – *Це чудова страва для зустрічі весни – вишукана і в той же час проста у сервіруванні*[78].

Superb fish needs just the simpliest of accompaniments – in this case a crushed puree of fresh summer peas. – *Ця чудова риба потребує доповнення – у цьому конкретному випадку пюре зі свіжого горошку*[79].

2. Special terminology:

The terms of professional culinary language: *to sweat/ estofar – тушкувати м'ясо з овочами*; *to bread/empanar – панірувати*; *rasher /loncha – тонкий шматок (бекону)*; *emulsify – перетворювати в емульсію*[80].

The terms denoting culinary concepts, which are also used in everyday speech. speech**:** *to cut/ cortar – різати*, *to heat/ calendar – підігрівати*, *to fry/ freir – смажити*, *to grind/ triturar – розмільчати, to pour/ echar – наливати*, *to simmer/ hervir – кип'ятити, варити на повільному вогні*, *to fill/ llenar – наповнювати*[81].

The terms used in the national cuisines: *croute* (фр.) – *крут* (пиріг із хрумкою скоринкою); *risotto – ризотто* (рис із помідорами, сиром та курицею)[82].

3. Frequent use of loanwords. They are the words that have come into the language from a foreign culture and have a direct connection with other nations:

– Latin: *zucchini – кабачок*; *asparagus – спаржа; olive – олива, маслина;*

– French*: caramel – карамель; sauce – соус; soup – суп; spinach – шпинат; meringue – безе, souffle – суфле; fricasse – фрікасе; puree – пюре;*

---

77 Cowen T. Creative Destruction: How Globalization is Changing the World's Cultures. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2002. P. 83.

78 Олівер Дж. Смачні страви за 30 хвилин від Джеймі / Пер. Ореста Стаднюка та Катерини Михайліциної. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. С. 206.

79 Олівер Дж. Смачні страви за 30 хвилин від Джеймі / Пер. Ореста Стаднюка та Катерини Михайліциної. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. С. 112.

80 Олівер Дж. Смачні страви за 30 хвилин від Джеймі / Пер. Ореста Стаднюка та Катерини Михайліциної. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. С. 34.

81 Oliver J. Jools' Pasta. Jamie Oliver's 30 Minute Meals. 2013. URL: https://hotcooking.co.uk/recipes/jamie-oliver-30-minute-meals-pregnant-jools-pasta (accessed: 11.11.2024).

82 Олівер Дж. Смачні страви за 30 хвилин від Джеймі / Пер. Ореста Стаднюка та Катерини Михайліциної. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. С. 198.

– Italian: *spaghetti – спагетті; broccoli – брокколі; salami – салямс; mascarpone – маскарпоне; pistachio – фісташка;*

– Spanish: *taco – тако; tortilla – тортилья; tomato – помідор; potato – картопля.*

Gastronomic objects and their language representatives in the language picture of the world interact primarily at the level of the nominative fund of national languages.

The specificity of the nomination is a feature of each nation, where its spirit and worldview are manifested.

This phenomenon can be clearly traced, for example, at the level of the generalisation of consumption products significant for national cultures: *tea Earl Grey Tea –Чай Сивий Граф, пудинг Yorkshir Pudding – Йоркширський Пудинг, яблука Lord Lambourne Apple – Яблуко Лорда Ламбурне; Житній хліб – Zhitniy bread; Котлета по-київськи – Kyiv-style cutlets*[83].

The translation of the gastronomic culture-bound words deserves special attention because they are foreign to the target language and it is not always easy to find an equivalent. When translating such words, the translator must have not only linguistic skills, but also cultural knowledge and understanding of the context to choose the equivalent in each case[84].

The specialists studying the translation of culture-bound words put forward practically the same proposals for the translation of this lexicon, they differ only in their preferences in their use. Some linguists offer the following ways of translation of culture-bound words: 1) transcription and transliteration; 2) hyperonymic translation; 3) likening; 4) periphrastic (descriptive, descriptive, explicative) translation; 5) calquing[85] (Table 2).

Table 2

The types of translation transformations for the culture-bound words

Type of translation transformation	The frequency of use,%
Transcription and transliteration	50
Hyperonymic translation	14
Likening	18
Periphrastic translation	11
Calquing	7

[83] Oliver J. Jools' Pasta. Jamie Oliver's 30 Minute Meals. 2013. URL: https://hotcooking.co.uk/recipes/jamie-oliver-30-minute-meals-pregnant-jools-pasta (accessed: 11.11.2024).

[84] Neshkovska S., Kitanovska-Kimovska S. Translation of food discourse. 2021. P. 34. URL: https://eprints.uklo.edu.mk/id/eprint/8121/1/TRANSLATION%20OF%20FOOD%20DISCOURSE.pdf (accessed: 11.11.2024)

[85] Herrera D. Recetas Mexicanas Tradicionales: Descubre las mejores recetas de cocina Mexicana. Editorial Imagen, Argentina, 2012. P. 67.

Also the translators use the following methods: 1) correspondences – loanwords (transcribing or transliteration); 2) correspondences – calques; 3) correspondences – analogues; 4) correspondences – lexical substitutions; 5) description[86].

The descriptive translation is the most successful and frequently used method, as it fully reflects the specifics of the culture-bound words. It should be noted that the names of flour products in most cases are translated in this way. The difference in the translation of the names of flour products consists only in the specifics of the form of this or that product[87].

If we talk about this method of translation, it is relevant when the word of another language is intentional or widely used and does not require special explanation. For example, when we talk about *пенкейки, донати* and *бургери*.

Calquing is a translation of a word with preservation of its semantic content. This method is rarely used when translating Ukrainian culinary words.

Toast the garlic bread and serve with olive oil. – Підсмажте часниковий хліб і подавайте з оливковою олією[88].

Serve with tartar sauce or cocktail sauce. – Подавайте з тартарним соусом або коктейльним соусом[89].

Functional analogue is also rarely used due to the completely different characteristics of English and Ukrainian cuisine.

French toast can be prepared in a number of different ways, including the classics that are served up with a little mixed fruit and Nutella. – Французькі тости можна приготувати на власний стиль та смак, включно з класичними, які подаються з невеликою кількістю фруктового асорті та «Нутелли»[90] .

When translating from English into Ukrainian, grammatical structures are sometimes changed, since the word order of English is not used in Ukrainian. analytical structures are also replaced by synthetic ones. The emphasis of translation is on the product, the method of preparation and the action. We are talking about a shift in in priorities.

Along with permutations, one of the most common additional techniques when translating culinary recipes are additions. These techniques are used for

---

86 Garzone G. Food, culture, language and translation. Journal of Multicultural Discourses. 2017. Vol. 1. Issue 3. P. 218.

87 Cowen T. Creative Destruction: How Globalization is Changing the World's Cultures. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2002. P. 78.

88 Oliver J. Jools' Pasta. Jamie Oliver's 30 Minute Meals. 2013. URL: https://hotcooking.co.uk/recipes/jamie-oliver-30-minute-meals-pregnant-jools-pasta (accessed: 11.11.2024).

89 Oliver J. Jools' Pasta. Jamie Oliver's 30 Minute Meals. 2013. URL: https://hotcooking.co.uk/recipes/jamie-oliver-30-minute-meals-pregnant-jools-pasta (accessed: 11.11.2024).

90 Oliver J. Jools' Pasta. Jamie Oliver's 30 Minute Meals. 2013. URL: https://hotcooking.co.uk/recipes/jamie-oliver-30-minute-meals-pregnant-jools-pasta (accessed: 11.11.2024).

various purposes: to add specifics to a recipe or omit unnecessary details hoists; to follow the norms of the Ukrainian language.

Roast for 5–10 minutes per 500g for medium-rare meat, or 10–15 minutes per pound for medium. – Запікайте з розрахунку 5–10 хвилин на кожні 500 г ваги для слабкої прожарки, або 10–15 хвилин на 500 г – для середньої[91].

In this example, the translator adds that you need to calculate *кожні 500 г ваги*. The first clarification is given for the correct preparations, and the second – to comply with the Ukrainian standards language.

Along with the additions when translating recipes, quite often a technique called omission is used. This technique helps eliminate redundancy during translation. It also occurs if the translator considers some information is superfluous, unnecessary in this text.

Stift the flour into a bowl with the salt and set aside. Put the butter and sugar in a mixing bowl and beat with an electric mixer until smooth and creamy. – Борошно просійте з сіллю у миску. В іншу миску покладіть масло з цукромізивайте електричним міксером, щоб утворилась кремова маса[92].

The specific feature of the gastronomic fragment of the language picture of the world in the language there are also the names of the process and time of consumption of food or drinks. In Ukrainian it is *breakfast, lunch, dinner*.

For the Ukrainian there is the term *закуска* (*zakuska)*, which in one of its modern roles denotes a certain amount of food taken after the consumption of an alcoholic beverage.

For the English, *breakfast, lunch and supper* (or *dinner*) are relevant *сніданок, здругий сніданок, вечеря* (or *обід*)[93].

Unlike a meal, the term *snack* refers to the food eaten between the meals. For the special occasions there are the names of feasts or banquets.

For a multi-course meal, dishes are usually named according to the chronology of their serving. In English it is the first serving, which is called the appetizer then the main course (entrée), and finally dessert. Although many English culinary terms are borrowed from French, the loan words usually undergo slight semantic shifts[94].

---

[91] Oliver J. Jools' Pasta. Jamie Oliver's 30 Minute Meals. 2013. URL: https://hotcooking.co.uk/recipes/jamie-oliver-30-minute-meals-pregnant-jools-pasta (accessed: 11.11.2024).

[92] Oliver J. Jools' Pasta. Jamie Oliver's 30 Minute Meals. 2013. URL: https://hotcooking.co.uk/recipes/jamie-oliver-30-minute-meals-pregnant-jools-pasta (accessed: 11.11.2024).

[93] Олівер Дж. Смачні страви за 30 хвилин від Джеймі / Пер. Ореста Стаднюка та Катерини Михайліциної. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. С. 132.

[94] Neshkovska S., Kitanovska-Kimovska S. Translation of food discourse. 2021. P. 54. URL: https://eprints.uklo.edu.mk/id/eprint/8121/1/TRANSLATION%20OF%20FOOD%20DISCOURSE.pdf (accessed: 11.11.2024).

The language picture of the world is an integral part of national culture. The names of culinary phenomena reflect the attitude of speakers to them, which is related to the national mentality.

The most common lexical transformation is the differentiation of meaning, when full or partial equivalents are used. When translating product names, the full equivalents are usually used in cases where the products are present in the culinary culture of both English and Ukrainians, or are well known to the readers, for example: *100 g bag of rocket and watercress – 100 г суміші руколи та крес-салату*[95].

Gartonomical substitution is caused by calling a whole by the name of its part, for example: *1six pack of sausages – 400 г фаршу з ковбаски вищого ґатунку.*

As you can see from the example above, the name of the whole *sausage* is replaced by the name of the part *minced sausage*. If other substitutions in this context (replacement of a measure, clarification by adding a product category) can be explained by differences in the products and their measures to which the British and Ukrainians are accustomed, the use of the phrase *minced sausages* remains unclear.

The specification involves replacing a lexeme with a broader meaning by a lexeme with a narrower meaning: *90 g golden caster sugar – 90 г екстрадрібного тростинного цукру*[96].

In English, *sugar* is metaphorically named by its colour – *золотистий*. The translation specifies that the sugar must be *cane sugar*[97].

Modulation is the replacement of an English word or phrase with a Ukrainian word or phrase whose meaning can be logically derived from the original meaning, for example: *Process for a few seconds until coarse then transfer the vegetables into the frying pan with some olive oil – Подрібніть усе в пульсуючому режимі та розкладіть суміш на гарячу пательню з попередньо з доданою туди невеликою кількістю оливкової олії*[98].

In the process of the intercultural communication, it is very important to take into account the factor of awareness of the customs and traditions of other peoples. There must be mutual understanding between people of different nationalities. This difference between cultures is the main problem

---

95 Oliver J. Jools' Pasta. Jamie Oliver's 30 Minute Meals. 2013. URL: https://hotcooking.co.uk/recipes/jamie-oliver-30-minute-meals-pregnant-jools-pasta (accessed: 11.11.2024).

96 Олівер Дж. Смачні страви за 30 хвилин від Джеймі / Пер. Ореста Стаднюка та Катерини Михайліциної. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. С. 187.

97 Олівер Дж. Смачні страви за 30 хвилин від Джеймі / Пер. Ореста Стаднюка та Катерини Михайліциної. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. С. 165.

98 Oliver J. Jools' Pasta. Jamie Oliver's 30 Minute Meals. 2013. URL: https://hotcooking.co.uk/recipes/jamie-oliver-30-minute-meals-pregnant-jools-pasta (accessed: 11.11.2024).

of translation in order to create the conditions for the communicative act to take place[99].

The main goal of translation is not only to transfer the meaning from one language to another, but also to expand the boundaries between languages. It is well known that intercultural differences are the result of various extralinguistic processes when language speakers acquire unique knowledge and become aware of it. Therefore, it is very important for translators to understand other cultures and interpret them to speakers of other languages[100].

The situation with different understandings of reality can be explained by the following example:

100 g lightly smoked streaky bacon (preferably Alsace Ventrech), rind removed; 2 shallots, sliced; 2 tablespoons olive oil; 400g fresh peas in pods, podded; 2 tablespoons dry white wine; 1 litre Light Chicken Stock or Vegetable Nage; 100 ml double cream, plus a little extra to serve; sea salt and freshly ground black pepper[101] *– 100 г підкопченої в'яленої грудинки з прошарками жиру (переважно марки Ельзаський вентреш, без шкірки); 2 цибулини шалот, нарізані напівкільцями; 2 ст.л. оливкової олії; 400 г лущеного стручкового горошку; 2 ст.л. сухого білого вина; 1 курячого бульйону або овочевого бульйону, 100 мл вершків жирністю 48% і ще трохи для подачі на стіл; морська сіль і свіжомелений чорний перець*[102].

In the English translation, the attributive phrase *lightly smoked streaky bacon* is rendered in Ukrainian as *підкопченої в'яленої грудинки з прошарками жиру*[103].

The adjective *streaky* is translated into Ukrainian as a word combination, the English-Ukrainian cookery dictionary mentions the word combination in Ukrainian *з прошарками жиру*[104]*;* this wording is quite familiar to the recipient.

Another grammatical peculiarity can be noticed when translating English Participle II: *rind removed – без шкірки, podded – лущеного стручкового горошку*, *sliced – нарізаний півкільцями*[105].

---

[99] Чернова Ю.В., Гаращенко Т.С. Кулінарна термінологія та проблеми перекладу. *Молодий вчений*. 2018. № 12 (64). С. 150.

[100] Paradowski M. B. Through catering college to the naked chef – teaching LSP and culinary translation. In Teaching Translation and Interpreting: Challenges and Practices, edited by Ł. Bogucki, Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Press, 2010. P. 145.

[101] Oliver J. 30 minute meal. UR: https://www.jamieoliver.com/recipes/30-minute-meals/ (accessed: 11.11.2024).

[102] Oliver J. 30 minute meal. UR: https://www.jamieoliver.com/recipes/30-minute-meals/ (accessed: 11.11.2024).

[103] Олівер Дж. Смачні страви за 30 хвилин від Джеймі / Пер. Ореста Стаднюка та Катерини Михайліциної. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. С. 212.

[104] Олівер Дж. Смачні страви за 30 хвилин від Джеймі / Пер. Ореста Стаднюка та Катерини Михайліциної. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. С. 254.

[105] Олівер Дж. Смачні страви за 30 хвилин від Джеймі / Пер. Ореста Стаднюка та Катерини Михайліциної. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. С. 198.

It is also interesting to translate the infinitive *to serve with the help of* a noun with the preposition *to serve – для подачі на стіл*[106]. This is due to the ability of the infinitive in English to fulfil the function of a complement in a sentence. English infinitive fulfils the function of a complement in a sentence, and also, as already mentioned, the translator's desire to adapt the text for the Ukrainian reader.

The use of verbs is inherent in the main block of the recipe, where the algorhythmic character of sentence construction prevails:

*First, **make the sauce**. **Saute** the chopped peppers in the oil for about 5 minutes until softened. **Deglaze** with the vinegar and add the sugar, stirring until dissolved. **Whiz** to a fine puree in a blender or food processor with the vinaigrette. **Rub** through a sieve with the back of ladle. **Season and set aside**. **Preheat** the oven to 200 C*[107]*. – Почніть із соусу. Пасеруйте перець в оливковій олії протягом 5 хвилин, до м'якого стану. Додайте кілька крапель оцту в олію та всипте цукор, помішуючи, поки він не розчиниться. Подрібніть у блендері або кухонному комбайні до однорідного пюре. За допомогою ополоника протріть його через сито та відставте. Нагрійте духовку до 200°C*[108]*.*

In terms of grammar and syntax, there are also some peculiarities in the recipes.

The text of the English recipe is characterised by the adjectival construction *until softened*, *until dissolved*, however, in the Ukrainian version we see two different translations *до м'якого стану*[109].

It is also worth mentioning the measures. In the Ukrainian language, the phrase is often used *стакан (glass) and продукт (food product), столовая ложка (tablespoon) and продукт (food product), чайна ложка (teaspoon) and продукт (food product).*

We should not forget the traditional English pounds, ounces, gallons, pints and quarks. When translating a culinary recipe, the translator must check not only the semantic content of the term, but also the quantity of the food product itself.

British fluid ounce (fluid (liquid) ounces, fl oz) = 28.4 ml

British quart (quart, qt) = 1,140 l = 2 pints = 4 cups

British pint (pint, pt) = 0.570 l = 2 cups

British gallon (gallon, gal) = 4.54 l = 4 quarts

---

106 Олівер Дж. Смачні страви за 30 хвилин від Джеймі / Пер. Ореста Стаднюка та Катерини Михайліциної. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. С. 35.

107 Oliver J. 30 minute meal. UR: https://www.jamieoliver.com/recipes/30-minute-meals/ (accessed: 11.11.2024).

108 Oliver J. Jools' Pasta. Jamie Oliver's 30 Minute Meals. 2013. URL: https://hotcooking.co.uk/recipes/jamie-oliver-30-minute-meals-pregnant-jools-pasta (accessed: 11.11.2024).

109 Олівер Дж. Смачні страви за 30 хвилин від Джеймі / Пер. Ореста Стаднюка та Катерини Михайліциної. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. С. 202.

In modern British cookbooks, it is no longer even cups that are used (cups are now labeled only for cider and ale), but pounds, ounces and pints.

Pound (lb, lbs), pound, avoirdupois pound – American, English pound – 454 grams

1 ounce (ounce, oz) – 28.34 grams etc.

Weight conversion table

1 ounce – 28 grams

4 ounces – 1/4 pound – 113 grams etc.

The volume of a teaspoon is different in different measurement systems. Initially, one teaspoon was a quarter of a tablespoon, then – one third. It is the latter volume that is now used in the American measurement system. This is approximately 4.93 milliliters[110].

Considering this, we can say that translating different measures is tricky because you have to translate different systems.

There is also a problem with translating the ingredients that go into dishes. This is especially true in cases where these ingredients do not exist in the language being translated into. For example: *cannellini beans – біла фасоль, leek – цибуля-порей*[111].

The translators may mistranslate names of ingredients, taking into account that their equivalents are fixed listed in dictionaries: *Free-range egg yolks – свіжі яєчні білки.* This translation is incorrect because because in this case we mean *egg yolks* but not *free-range chickens*.

Among the main methods of ingredients translating there are (Table 3):

1. Transcription or transliteration (a lexeme is usually, transcribed from the language where the ingredient originated)*: Linguine – лінгвіни* – (it's long, flat and narrow pasta), *Pancetta – Панчетта* – (uncooked boneless boneless pork bacon brisket)[112].

This technique is common, but it is suitable only for readers who are well acquainted with cooking. But in this case, an amateur is unlikely to want to waste his time not only for preparing the dish, but also for searching for ingredients in encyclopedias, the Internet and, ultimately, in the store[113].

---

[110] Guthman J. Can't stomach it: How Michael Pollan et al. made me want to eat Cheetos. *Gastronomica*. 2007. 7 (3). P. 78. URL: https://pages.vassar.edu/fren380/files/2013/04/Can%E2%80%99t-Stomach-It-.pdf (accessed: 11.11.2024).

[111] Державецька І.О. Глютонічна лексика та проблеми перекладу. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського. Серія Філологія. Соціальні комунікації*. 2013. Т. 26 (65). № 1. С. 469.

[112] Олівер Дж. Смачні страви за 30 хвилин від Джеймі / Пер. Ореста Стаднюка та Катерини Михайліциної. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. С. 76.

[113] Cowen T. Creative Destruction: How Globalization is Changing the World's Cultures. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2002. P. 76.

2. Transcription or transliteration with explanation: *1 bunch bok choy – невеликий качан капусти бок-чой*; *180 g de beaufort – 180 г сиру бофор*.

3. Calquing: *Parma ham – пармська шинка*; *Poivre de Cayenne – кайєнський перець*.

4. Specification: *750 g red-skinned potatoes – картопля сорту дезире*[114].

5. Adaptation: *Noodles with chiles – лапша з чилі*, *Noodles – fine ones dried – вермішель – фунчоза*[115].

Table 3

The types of translation transformations for the names of the ingredients

Type of translation transformation	The frequency of use,%
Transcription and transliteration	54
Transcription or transliteration with explanation	18
Calquing	15
Specification	7
Adaptation	6

The problems may also arise with the names of the ingredients. There are no individual products from exotic recipes in Western Europe, and when compiling a recipe you will have to come up with replacements for them[116].

The names of kitchen utensils and tools are another aspect that needs to be considered when publishing cookbooks in English. The British use frying pans *пательня з ручкою* while Americans are *skillets*.

The translation of kitchen utensils also amounts to a certain difficulty, because in this case, as in the case of the ingredient, we can talk about non-equivalent vocabulary, that is, about words denoting objects that do not exist in the culture of the language of the re- water. As in the translation of the ingredients, one of the most frequent ways to convey such vocabulary are: transcription/ transliteration (usually accompanied by explanations); generalisation[117].

For example, in one of the first Greek recipes you can meet a certain device called *tavas – неглибоке деко типу плоскої каструлі*[118].

---

114 Oliver J. Jools' Pasta. Jamie Oliver's 30 Minute Meals. 2013. URL: https://hotcooking.co.uk/recipes/jamie-oliver-30-minute-meals-pregnant-jools-pasta (accessed: 11.11.2024).

115 Oliver J. Jools' Pasta. Jamie Oliver's 30 Minute Meals. 2013. URL: https://hotcooking.co.uk/recipes/jamie-oliver-30-minute-meals-pregnant-jools-pasta (accessed: 11.11.2024).

116 Herrera D. Recetas Mexicanas Tradicionales: Descubre las mejores recetas de cocina Mexicana. Editorial Imagen, Argentina, 2012. P. 56.

117 Adab B. Translating into a second language: Can we, should we? In and Out of English: For Better, For Worse? [edited by G. Anderman and M. Rogers], Clevedon: Multilingual Matters, 2005. P. 232.

118 Олівер Дж. Смачні страви за 30 хвилин від Джеймі / Пер. Ореста Стаднюка та Катерини Михайліциної. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. С. 65.

Another difficulty that a translator may encounter working with recipes is a translation of the culinary vocabulary. It includes the vocabulary denoting cutting, processing, the right dishes, as well as methods of preparing dishes. The translation of such vocabulary is complicated by the fact that in the Ukrainian language, unlike English, where for each cooking process has its own term, the dictionary becoming quite poor[119].

In the absence of such lexemes in the target language, the translators use the following techniques: generalisation; descriptive translation; loanwords.

As an example of generalisation, we can cite the following fragment: *Fold in the ricotta – Вмішайте рікотту*[120]. The verb *to fold* means *to add something*, ingredient, pour in slowly and stirring with a spoon.

The loanword can be demonstrated with the verb *macaronner.*

In this case the translator resorts to generalization, however, it is already found in many Internet recipes, for example, a verb like *макаронірувати* – carefully sweep out with a spatula.

Thus, it is obvious that culinary discourse is being a part of the national culture and a component of the language picture of the world, which can pose a significant difficulty for translation. For the correct transmission of texts included in such a discourse, namely recipes, it is necessary to have the sufficient competence in the field of the linguistic characteristics[121].

The popularity of the culinary recipes is the main difficulty in translation. The translators strive to reproduce the subtleties of the genre and preserve the conciseness of the text. Because of this, it is impossible to avoid mistakes.

So, we can conclude that linguistic and cultural aspects when translating culinary recipes have no value. It is very important to be familiar with the culture of the original language and the result of the translation largely depends on this[122].

When naming the ingredients, there are frequent permutations at the level of subject/object – definition. In English, the attributive nouns often play the role of the definitions in recipes. In English they precede the word that defines them. In Ukrainian, such nouns are rendered as nouns as objects[123].

---

[119] Bowen S., Elliott S. and Brenton J. The joy of cooking? Contexts. 2014. 13 (3). P. 24. URL: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1536504214545755 (accessed: 11.11.2024).

[120] Олівер Дж. Смачні страви за 30 хвилин від Джеймі / Пер. Ореста Стаднюка та Катерини Михайліциної. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. С. 114.

[121] Samuelsson-Brown G. A Practical Guide for Translators. 4th ed. Clevedon, UK: Multilingual Matter, 2004. P. 56.

[122] Vinay J.P. & Darbelnet J. Comparative Stylistics of French and English: A Methodology for Translation. Amsterdam/Philadelphia. John Benjamins Publishing Company, 1995. P. 76.

[123] Vinay J.P. & Darbelnet J. Comparative Stylistics of French and English: A Methodology for Translation. Amsterdam/Philadelphia. John Benjamins Publishing Company, 1995. P. 77.

Along with permutations, one of the most common techniques when translating culinary recipes is additions and deletions. These techniques are used to add specificity to a recipe, omit unnecessary details, or to follow the norms of the target language. They may concern the names of the ingredients, their quantities, and special qualities[124].

Translating the names of the dishes may seem like a simple task, but it is not: the translated title must have the same informative, aesthetic focus as its original. Despite the fact that the headings in cookbooks, as a rule, are more sophisticated than the names of dishes used in everyday life, nevertheless, they can be attributed to realities, lexemes that reflect the life and customs of peoples. It is the names of the food that give culinary recipes their national flavor[125].

Such realities, as a rule, are considered untranslatable, but they are the ones the translator has to deal with first of all when working with recipes.

The most common methods for culinary discourse are (Table 4):

Transcription or transliteration: *айолі (aioli), консоме Дивет (Consomme Divette), киш-лоррен (Quiche Lorraine)*[126];

Calquing: *пікантні млинці (spicy pancakes), содовий хліб (soda bread);*

Descriptive translation: *brownie – шоколадне печиво з горіхами;*

Partial transcription: *фондю з помідорів (fondue de tomates), apple crumble (яблучный крамбл), spicy chutney (гострий чатні)*;

Adaptation: *запікака з картоплею, баклажанами й фаршем (мусака), сирники (ramequins)*[127];

Generalization: *brownie – шоколадне печиво з горіхами*[128];

Modulation: *brownie – шоколадне печиво з горіхами*[129].

The peculiarity of the English linguocultural area requires the special attention when translating its constituent units into target language. The problem of recreating the uniqueness of gastronomic realities and the specific purpose of translation have a direct and immediate impact on the translation decision to be made in accordance with the specific translation situation[130].

---

124 Paradowski M. B. Through catering college to the naked chef – teaching LSP and culinary translation. In Teaching Translation and Interpreting: Challenges and Practices, edited by Ł. Bogucki, Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Press, 2010. P. 144.

125 Куликова В., Ковальчук М. Меню як різновид гастрономічного дискурсу: перекладацький аспект. *Науковий вісник ДДТУ ім. Івана Франка. Серія Філологічні науки. Мовознавство*. 2016. Т. 1. № 5. С. 176–179.

126 Олівер Дж. Смачні страви за 30 хвилин від Джеймі / Пер. Ореста Стаднюка та Катерини Михайліциної. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. С. 132.

127 Олівер Дж. Смачні страви за 30 хвилин від Джеймі / Пер. Ореста Стаднюка та Катерини Михайліциної. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. С. 54.

128 Олівер Дж. Смачні страви за 30 хвилин від Джеймі / Пер. Ореста Стаднюка та Катерини Михайліциної. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. С. 98.

129 Олівер Дж. Смачні страви за 30 хвилин від Джеймі / Пер. Ореста Стаднюка та Катерини Михайліциної. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. С. 75.

130 Garzone G. Food, culture, language and translation. *Journal of Multicultural Discourses*. 2017. Vol. 1. Issue 3. P. 218.

Table 4

The types of translation transformations of culinary discourse

Type of translation transformation	The frequency of use,%
Transliteration	36
Transcription	22
Calquing	15
Descriptive translation	8
Partial transcription	7
Adaptation	6
Generalization	4
Modulation	2

The study revealed that the most frequently used methods of translating gastronomic realities are transcription, calque and descriptive translation. Thanks to the use of transcription, many English gastronomic realities were borrowed by the Ukrainian language and culture and entered the practical experience of the Ukrainians, for example, *Worcester sauce – вустерський соус*[131].

Calquing makes it possible to transfer a gastronomic reality into the target language while preserving the semantics as much as possible. However, the preservation of semantics does not mean keeping the national colour, because the parts of the word or expression are transferred by means of the target language: *oxtail soup – суп з хвоста бика*[132].

The descriptive translation of gastronomic realities can be used when the translator finds it difficult to find a correspondence in the target language or when the meaning of the reality needs the internal commentary[133].

Sometimes the desire to follow the Ukrainian tradition leads to the emergence of neologisms: *until turning crisp – до легкої хрумкості*[134].

When translating the recipes into Ukrainian, the rearrangements are quite common, since they can lead to incorrect preparation of the dish, but they can be observed in the list of the ingredients[135]. For example, *rocket salad* means exactly *салат з руколи*[136].

---

131 Олівер Дж. Смачні страви за 30 хвилин від Джеймі / Пер. Ореста Стаднюка та Катерини Михайліциної. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. С. 87.

132 Олівер Дж. Смачні страви за 30 хвилин від Джеймі / Пер. Ореста Стаднюка та Катерини Михайліциної. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. С. 92.

133 Олівер Дж. Смачні страви за 30 хвилин від Джеймі / Пер. Ореста Стаднюка та Катерини Михайліциної. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. С. 109.

134 Олівер Дж. Смачні страви за 30 хвилин від Джеймі / Пер. Ореста Стаднюка та Катерини Михайліциної. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. С. 187.

135 Goodwin J. Healthy traditions: recipe of our ancestors. University of North Dakota, 2003. P. 124.

136 Олівер Дж. Смачні страви за 30 хвилин від Джеймі / Пер. Ореста Стаднюка та Катерини Михайліциної. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. С. 63.

The source product may be unfamiliar to the recipient of the translation, such as *scrumpy Oak apple vinegar – уксус з чорнильного горіха з міцним сухим сидром*; or lumpfish roe – *ікра пінагора*[137].

The equivalent translation will have no informative value for the reader, because in general, the use of *ink-nut* is not common in Ukraine, so it taste is unfamiliar to a Ukrainian person.

The problem is related to the fact that the original product within a gastronomic reality can be denoted by a polysemantic word, the usual meaning of which can lead to the substitution of an ingredient of the dish in translation, as in the case of *plum pudding*[138].

The most familiar meaning of the word *plum* is a kind of lexical trap for the translator. However, this pudding is made with sultanas rather than plums, which follows from the recipe for this dessert. It should be noted that the word plum has a correspondence *родзинка*. So *plum pudding* is, after all *пудинг з родзинками*[139].

The most interesting and complex case we have labelled as codenaming of the original product. For example, we can take *bombay duck*. In the absence of the necessary background knowledge, the translator may be misled by the semantics of the word *duck качка*. Indeed, in such names as *roast duck – смажена качка* or braised marinated duck – тушкована маринована качка. However, bombay duck is not duck, but dried harpodon fish with a spicy curry seasoning.

The gastronomic reality cold duck cannot be taken and translated literally, as this name denotes a drink. The well-known name duck is used in the given examples in a metasemiotic function, i.e. as an element of a code denoting another initial product[140].

The geographical name as part of a gastronomic reality can also inform about the recipe or method of preparation, which is characteristic of the names of the traditional dishes. For example, *Irish stew – ірландська печеня*[141].

Such names contain the additional cognitive information that is obvious for the native speakers. However, such information may be lost in translation.

---

137 Олівер Дж. Смачні страви за 30 хвилин від Джеймі / Пер. Ореста Стаднюка та Катерини Михайліциної. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. С. 93.

138 Guthman J. Can't stomach it: How Michael Pollan et al. made me want to eat Cheetos. *Gastronomica* 2007. 7 (3): P. 77. URL: https://pages.vassar.edu/fren380/files/2013/04/Can%E2%80%99t-Stomach-It-.pdf (accessed: 11.11.2024).

139 Олівер Дж. Смачні страви за 30 хвилин від Джеймі / Пер. Ореста Стаднюка та Катерини Михайліциної. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. С. 176.

140 Chiaro D. & Rossato L. Food and translation, translation and food, The Translator, 2015. 21:3, P. 237-243. URL: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13556509.2015.1110934 (accessed: 11.11.2024).

141 Олівер Дж. Смачні страви за 30 хвилин від Джеймі / Пер. Ореста Стаднюка та Катерини Михайліциної. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. С. 201.

The following examples illustrate the use of place names in aesthetic function: *Somerset lamb cutlets – сомерсетські відбивні з телятини*[142].

Each method of translating gastronomic realities has its advantages and disadvantages: using transliteration and transcription, the translator preserves the exotic flavour, but does not take responsibility for the content; tracing is associated with literalism and loss of national colour; descriptive translation leads to an increase in the volume of the text, which is not always desirable. Taking into account these circumstances, in some cases translators use combined translation methods[143].

For example, the gastronomic words translated by means of a semi-calque may become known in the language, but remain exotic, as the corresponding denotation is alien to the given culture: *cucumber sandwich – сендвіч з огірком*[144].

We would like to note that the desire to recreate the exotic character of the name of the dish by using transcription is not appropriate. The translator has to use the combined technique of transcription and explication: *kippers – кіперси*[145].

In the Ukrainian language there is a large number of the words for the name of dishes, which are borrowed and do not require the translation: *клаб-сендвіч з куркою і беконом, Сирний Гамбо, Хашбраун з лососем, шпинатом і яйцем пашот, Чаудер, Путін, Ростбіф Hanger, Скрамбл з двох яєць на хрусткому тості, Адобо, Скрамбл з індички і з овочами-гриль, Пурі, Альякас, Банана спліт, Бейгл, Біск, Біск, Джамбалайа, Клем-чаудер, Корн-дог, Поке, Боул, Брамбрак, Коддл, Колканнон, Крубінс, Чемп, Грог, Дейзі, Каллен скінк, Карапулька, Кейепопс, Клем чаудер, Новоанглійський клем чаудер з крекерами, Коблер, Коблер з чорницею, Кок-е-лікі, Корніш, Корнуельський, Коул слоу, Кранахан, Кропкакор, Курд, Лимонний курд*[146].

So, we divide the recorded cookery exotisms into such groups: first dishes *клем-чаудер, каллен скінк, новоанглійський клем чаудер з крекерами)*; second courses (*крокети з картоплі, чемп (пюре);* meat dishes *(крокети,*

---

142 Олівер Дж. Смачні страви за 30 хвилин від Джеймі / Пер. Ореста Стаднюка та Катерини Михайліциної. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. С. 63.

143 Bowen S., Elliott S. and Brenton J. The joy of cooking? *Contexts.* 2014. 13 (3). P. 24. URL: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1536504214545755 (accessed: 11.11.2024).

144 Олівер Дж. Смачні страви за 30 хвилин від Джеймі / Пер. Ореста Стаднюка та Катерини Михайліциної. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. С. 83.

145 Олівер Дж. Смачні страви за 30 хвилин від Джеймі / Пер. Ореста Стаднюка та Катерини Михайліциної. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. С. 114.

146 Олівер Дж. Смачні страви за 30 хвилин від Джеймі / Пер. Ореста Стаднюка та Катерини Михайліциної. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. С. 94.

коддл (сосиски)); d*ough products (корнуельський пиріг, паркін (кекс), сконы (булочки)*[147].

The most common way of transferring a borrowed word into Ukrainian is transliteration*: булл шот – bull shot, крамбл – crumble*[148].

Quite often transcription is also used: *антрекот – entrecôte, кіш – quiche.*

Transcription and transliteration help preserve the national flavour of the words, as well as accurately convey toponymic names.

Baked meat sandwich. – Запечений м'ясний сендвіч[149].

Serve the tiramisu with a cup of espresso. – Подавайте тірамісу з чашкою еспресо[150].

Make sure to add parmesan cheese on top of your risotto. – Не забудьте додати пармезан зверху на ваш різотто[151].

Calquing of the words is also used in the translation: *корнуельський пиріг – cornish pasty (англ.), курча тандури – tanduri chican*[152].

One of the problems that can be encountered when studying of the source languages of culurononyms-exotisms is the mismatch between language and cuisine[153].

There are several reasons for this distribution of translation transformations. First, the intercultural contacts have led to the interlingual interaction and stimulated the learning of foreign languages, especially English. Because of this, the English names no longer need to be translated, as their original names are already known. Secondly, it is considered appropriate not to translate the exoticisms that are so common in culinary texts. It is very difficult to find an equivalent in another language that would fully convey the meaning of the original name.

That is why the transcription and transliteration are so widely used. Other transformations are applied in the cases where it is necessary to explain the realities of another culture that are unknown and require the interpretation.

---

147 Олівер Дж. Смачні страви за 30 хвилин від Джеймі / Пер. Ореста Стаднюка та Катерини Михайліциної. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. С. 132.

148 Олівер Дж. Смачні страви за 30 хвилин від Джеймі / Пер. Ореста Стаднюка та Катерини Михайліциної. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. С. 42.

149 Олівер Дж. Смачні страви за 30 хвилин від Джеймі / Пер. Ореста Стаднюка та Катерини Михайліциної. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. С. 74.

150 Олівер Дж. Смачні страви за 30 хвилин від Джеймі / Пер. Ореста Стаднюка та Катерини Михайліциної. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. С. 119.

151 Олівер Дж. Смачні страви за 30 хвилин від Джеймі / Пер. Ореста Стаднюка та Катерини Михайліциної. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. С 223.

152 Олівер Дж. Смачні страви за 30 хвилин від Джеймі / Пер. Ореста Стаднюка та Катерини Михайліциної. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. С. 98.

153 Chiaro D. & Rossato L. Food and translation, translation and food. *The Translator*. 2015. 21:3. P. 239. URL: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13556509.2015.1110934 (accessed: 11.11.2024).

CONCLUSIONS

The culinary traditions are an important part of a person's spiritual and mental life, as well as an integral part of everyday life. This discourse has its own characteristics. The study of the texts in this genre is widely represented in various linguistic studies.

This is a specific type of verbal-social discourse, the purpose of which is to facilitate communication between participants depending on the conditions in which this communication takes place. Of course, the genre and style of such communication are taken into account.

Such texts vividly reflect the cultural, linguistic and social captains of the world. These are the basic elements of everyday communication.

The main feature of the culinary texts is the presence of the words that are specific to a particular culture. Such culinary culture-bound words are the biggest problem in translation.

Among the words that describe the culinary realities of another culture, we have identified: the names of spices and seasonings, fruits, vegetables and berries, dairy products, various types of baked goods, the words denoting quantity, method of preparation and serving.

The translation process is heterogeneous and complex, involving many factors at the stage of text transformation. Understanding the source information plays a key role in determining the translation strategy to find the right semantic models in the target language.

Studying English culinary culture-bound words in terms of their translation and transformation allows us to make the right choice of translation strategy depending on the purpose of the translation and the situation. However, in a recipe, the translation of the dish name remains the most important. In this case, the main translation tools are descriptive translation and calquing, as well as a combination of translation methods.

Among the main translation transformations, we have identified transliteration, transcription, calquing, descriptive translation, partial transcription and adaptation. Less commonly, translators use generalisation and modulation. The prevalence of the transliteration transformation is explained by the fact that culinary texts are filled with a large number of exoticisms.

However, we must understand that all the translation transformations have their advantages and disadvantages, so the translator must consider various factors before choosing a specific method. For example, the style of translation and the circumstances in which it is carried out may be decisive. The literal translation is used when presenting a menu, but the description of a dish requires the detailed description.

The transfer of culture-bound words in the translation remains one of the most difficult tasks. Exotic vocabulary is the frequent subject of discourse and debate on the most effective ways of conveying untranslatable cultural realities in translation. Speaking about the difficulties arising when attempting to adequately translate of culturally labelled lexical material is the problem of translating linguocultural realities.

The existing ways of translating culinary culture-bound words quite often do not allow us to fully convey their semantics. When translating them, one should remember that they carry linguocultural information, which may be implicit, so the translator should carefully study the subject from a linguocountryological position. And also take into account all the kinds of factors when translating.

Quite often, the permutations were used in translation, and also omissions and additions. These techniques were used for eliminating redundancy or insufficiency, as well as subsequent knowledge of the norms of the Ukrainian language.

The greatest difficulty was translating the headlines of the dishes, ingredients, devices, etc. These lexemes can refer to non-equivalent vocabulary. The common techniques for transmitting such vocabulary are transcription or transliteration, adaptation, specification and generalization. The translation of similar words is complicated by the fact that in Ukrainian, unlike English, where for everyone the cooking process and culinary phenomenon has its own term, the vocabulary is quite poor.

The difficulties of translating such discourse is in the adequate and equivalent translation of culturally specific and ethno-linguistic lexical material and choosing the right translation strategy.

The specific genre of recipe texts also dictates that translators are limited in their use of explanatory or descriptive translation. When translating the name for the dish the translator should inform the customer about its composition and method of preparation, and at the same time it must be attractive and sometimes intriguing. To solve this task, the whole range of translation techniques can be used. Among them there are calques, as well as combined methods. Translating gastronomic realities presented in the recipes is a creative procedure that requires the translator's professional skills and serious linguocultural knowledge.

The further research is connected with the consideration of transformation operations used in the translation of other texts of culinary discourse.

SUMMARY

The article is devoted to the study of the peculiarities of translating culinary discourse into Ukrainian on the example of the recipes. The culture-bound words translation is an extremely important task in terms to deal with the historical and social characteristics of a particular nation.

The lack of background knowledge connected with the national features leads to misinterpretation when translating the culture-bound words, which in turn can reveal the linguistic incompetence of a translator.

The purpose of the study is to analyse the translation of culinary discourse peculiarsties dealt with the culture-bound words on the example of recipes from J. Oliver's book Delicious Meals in 30 Minutes. As a result of the we come to the conclusion that the recipes have the certain discursive features and a specific structure, as well as their specific vocabulary to show the national belonging.

Among the words that describe the culinary realities of another culture, we have identified: the names of spices and seasonings, fruits, vegetables and berries, dairy products, various types of baked goods, the words denoting quantity, method of preparation and serving.

The analysis of the translation of recipes has revealed that the most commonly used lexical transformations are represented by transcription, transliteration, calquing, descritive translation, partial transcription and adaptation. It has been determined that the lexical transformations, such as generalization and modulation are lessl frequent as well as the differentiation of meaning.

On the one hand it has been established that the transformations used by translators allow to better understand the recipe, realize the measures of the product, and get known what ingredients can be replaced.

On the other hand, the incorrect use of the transformations leads to the conceptually unsupported translation mistakes, including incorrect or unclear names of ingredients, loose interpretation of measures in the recipe, unnecessary clarifications and to tautology.

Bibliography

1. Державецька І.О. Глютонічна лексика та проблеми перекладу. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського. Серія Філологія. Соціальні комунікації.* 2013. Т. 26 (65). № 1. С. 466–470.

2. Куликова В., Ковальчук М. Меню як різновид гастрономічного дискурсу: перекладацький аспект. *Науковий вісник ДДПУ ім. І. Франка. Серія Філологічні науки. Мовознавство*. 2016. Т. 1. № 5. С. 176–179.

3. Олівер Дж. Смачні страви за 30 хвилин від Джеймі / Пер. Ореста Стаднюка та Катерини Михайліциної. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. 288 с.

4. Селіванова О. Нова типологія перекладцьких трансформацій. 2016. 214 с. URL: https://shag.com.ua/o-o-selivanova.html (accessed: 11.11.2024).

5. Чернова Ю.В., Гаращенко Т.С. Кулінарна термінологія та проблеми перекладу. *Молодий вчений*. 2018. № 12 (64). С. 149–151.

6. Adab B. Translating into a second language: Can we, should we? In and Out of English: For Better, For Worse? /Edited by G. Anderman and M. Rogers. Clevedon: Multilingual Matters, 2005. P. 227–241.

7. Bowen S., Elliott S. and J. Brenton. The joy of cooking? Context, 2014. 13 (3). P. 20–25. URL: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1536504214545755 (accessed: 11.11.2024).

8. Chiaro D. & Rossato L. Food and translation, translation and food. *The Translator.* 2015. 21(3). P. 237–243. URL: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13556509.2015.1110934 (accessed: 11.11.2024).

9. Cowen T. Creative Destruction: How Globalization is Changing the World's Cultures. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2002. 185 p.

10. Garzone G. Food, culture, language and translation. *Journal of Multicultural Discourses*. 2017. Vol. 12. Issue 3. P. 214–22.

11. Goodwin J. Healthy traditions: recipe of our ancestors. University of North Dakota, 2003. 243 p.

12. Guthman J. Can't stomach it: How Michael Pollan et al. made me want to eat Cheetos. *Gastronomica*. 2007. 7 (3). P. 75–79. URL: https://pages.vassar.edu/fren380/files/2013/04/Can%E2%80%99t-Stomach-It-.pdf (accessed: 11.11.2024).

13. Herrera D. Recetas Mexicanas Tradicionales: Descubre las mejores recetas de cocina Mexicana. Editorial Imagen, Argentina, 2012. 323 p.

14. Neshkovska S., Kitanovska-Kimovska S. Translation of food discourse. 2021. URL: https://eprints.uklo.edu.mk/id/eprint/8121/1/TRANSLATION%20OF%20FOOD%20DISCOURSE.pdf (accessed: 11.11.2024).

15. Oliver J. Jools' Pasta. Jamie Oliver's 30 Minute Meals. 2013. URL: https://hotcooking.co.uk/recipes/jamie-oliver-30-minute-meals-pregnant-jools-pasta (accessed: 11.11.2024).

16. Oliver J. Jamie Oliver. Official website for recipes. 2021. URL: https://www.jamieoliver.com/ (accessed: 11.11.2024).

17. Oliver J. 30 minute meal. URL: https://www.jamieoliver.com/recipes/30-minute-meals/ (accessed: 11.11.2024).

18. Paradowski M. B. Through catering college to the naked chef –teaching LSP and culinary translation. *In Teaching Translation and Interpreting: Challenges and Practices*, edited by Ł. Bogucki, Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Press, 2010. P. 137–165.

19. Paradowski M. B. What's cooking in English culinary texts? Insights from genre corpora for cookbook and menu writers and translators. *The Translator*. 2018. 24(1). P. 50–69. URL: https://www.researchgate.net/publication/311545083_What's_cooking_in_English_culinary_texts_Insights_from_genre_corpora_for_cookbook_and_menu_writers_and_translators (accessed: 11.11.2024).

20. Samuelsson-Brown, G. A Practical Guide for Translators. 4th ed. Clevedon, UK: Multilingual Matter, 2004. 284 p.

21. Vinay J.P. & Darbelnet J. Comparative Stylistics of French and English: A Methodology for Translation. Amsterdam/Philadelphia. John Benjamins Publishing Company, 1995. 318 p.

22. Zahedi S. L2 translation at the periphery: A meta-analysis of current views on translation directionality. *TranscUlturAl,* 2013. 5 (1–2). P. 43–60. URL: https://www.researchgate.net/publication/305959282_L2_Translation_at_the_Periphery_A_Meta-Analysis_of_Current_Views_on_Translation_Directionality (accessed: 11.11.2024).

Information about the author:
Leleka Tetiana Oleksandrivna,
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Translation,
Applied and General Linguistics,
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
1, Shevchenko str., Kropyvnytskyi, 25006, Ukraine

CHAPTER 11

КАТЕГОРІЯ МОДАЛЬНОСТІ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ЛІНГВІСТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ

Митяй З. О., Сіроштан Т. В.
DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-619-5-11

ВСТУП

Вивчення модальності в лінгвістиці має давню традицію, оскільки це одне з найскладніших і суперечливих понять, що має безліч різних трактувань. У зв'язку з різноманітністю підходів до задекларованого явища тема видається актуальною в сучасному мовознавстві для розкриття особливостей та структури тієї чи іншої мови. Навіть незважаючи на наявність досить тривалої традиції дослідження модальності та величезної кількості літератури, присвяченої цій категорії, вона, як і раніше, залишається у відомому сенсі terra incognita сучасної лінгвістики.

Метою цієї розвідки є систематизація та узагальнення наявних підходів до вивчення категорії модальності в сучасній лінгвістиці. Дослідження має на меті визначити ключові принципи її інтерпретації та сформулювати цілісне уявлення про модальність, що відповідає актуальним науковим концепціям.

1. Теоретичні засади модальності: історія та основні підходи

Історія вивчення категорії модальності в лінгвістиці пройшла шлях від філософських і логічних роздумів до її визнання як однієї з фундаментальних категорій мови.

Логіко-філософський етап (античність – початок XX ст.). Дослідження модальності в мовознавстві ґрунтується на положеннях логіко-філософських теорій. Тому для її комплексного вивчення у межах лінгвістики важливо визначити логіко-філософську сутність поняття «модальність». На цьому етапі модальність розглядалася переважно як категорія логіки, що характеризує відношення між судженням і дійсністю. Вона полягає у здатності відображати різноманітні способи існування, істинності або ставлення до певного факту чи висловлювання. Це поняття виходить за межі простої констатації дійсності, додаючи до суджень

додаткові змістовні відтінки, зокрема необхідність, можливість, дійсність або імовірність. Такий підхід забезпечує глибше розуміння задекларованого явища та його ролі в мовній системі.

Аристотель заклав фундамент вивчення модальності в логічних працях. Він розглядав модальність як категорію судження, що відображає відношення між висловлюванням та дійсністю. Його внесок став відправною точкою для подальших досліджень як у логіці, так і в лінгвістиці. Він розрізняв чотири основні модальні поняття: дійсність – те, що є насправді; можливість те, що може бути; необхідність – те, що не може не бути; неможливість – те, що не може бути. Ці поняття він розглядав у контексті логічних висновків і взаємозв'язків між судженнями[1]. Його аналіз модальностей був першим систематичним підходом до цієї теми. Хоча Аристотель був логіком, його концепції стали основою для розуміння епістемічної модальності в лінгвістиці. Ідея про те, що мовець може виражати ступінь своєї впевненості у правдивості висловлювання, бере свій початок саме в його розрізненні між дійсністю, необхідністю та можливістю. Тому його логічні праці про модальність є історичним витоком сучасної теорії модальності.

Після Аристотеля логіки-стоїки розширили розуміння модальності, включивши поняття «можливого» і «неможливого». Вони пов'язували ці категорії з істинністю висловлювань. Середньовічні схоласти, зокрема Абеляр та Дунс Скот, Вільям Оккам розвивали аристотелівську логіку, деталізуючи модальні поняття та їхнє застосування. Вони аналізували відмінності між модальностями *de dicto* (модальність стосується всього висловлювання, напр., *Необхідно, що Сократ є людиною*) та *de re* (модальність стосується об'єкта, напр., *Сократ необхідним чином є людиною*). Це розрізнення стало важливим для подальшого аналізу синтаксичної структури. Значно вплинув на сучасну модальну логіку Ґотфрід Лейбніц, ввівши поняття «можливих світів», де істинність твердження залежить від того, чи є воно істинним в усіх можливих світах (необхідність) або хоча б в одному (можливість).

Вивчення модальності набуло нового імпульсу завдяки розвитку сучасної логіки. Ключовими фігурами тут виступають Кларенс Ірвінг Льюїс, який вважається засновником сучасної модальної логіки. Він створив першу формальну аксіоматичну систему модальних логік. Ґеорг Хенрік фон Врігт відомий як засновник сучасної деонтичної логіки, що вивчає поняття обов'язку, дозволу та заборони. Яакко Хінтікка зробив

[1] Арістотель. Метафізика / пер. з давньогрец., передмова і прим. О. А. Юдіна; худож.-оформлювач О.А.Гугалова-Мєшкова. Харків: Фоліо, 2020. 300 с.

значний внесок у епістемічну логіку, що аналізує поняття знання і віри. Саул Кріпке, один із найбільш впливових філософів і логіків сучасності, розробив семантику можливих світів, що стала стандартним інструментом для інтерпретації модальних логік. Його роботи з'ясували сутність модальності в таких сферах, як філософія мови, метафізика та епістемологія. Кріпке не розглядав модальність як «лінгвістичну сутність» у звичайному розумінні, але він кардинально змінив філософію мови, пов'язавши модальність (необхідність і можливість) із тим, як мова посилається на об'єкти. Його ключова ідея полягає в тому, що необхідність – це не властивість нашого знання про світ (як вважали до нього), а метафізична властивість самого світу. «Називання і необхідність» (Naming and Necessity) Саула Кріпке – це збірка лекцій, що стала однією з найвпливовіших робіт 20-го століття у філософії мови, метафізиці та логіці, де він доводить, що значення імен і необхідність є не залежними від нашого знання, а пов'язані з семантичною стійкістю та модальною необхідністю[2].

Отже, логіко-філософська сутність модальності полягає у її здатності відображати різноманітні способи існування, істинності або ставлення до певного факту чи висловлювання. Аналізовані поняття виходять за межі простої констатації дійсності, додаючи до суджень додаткові змістовні відтінки, такі як необхідність, можливість, дійсність або імовірність. Ці логіко-філософські категорії є підґрунтям для вивчення модальності в лінгвістиці, де вони трансформуються в мовні засоби, що виражають суб'єктивне ставлення мовця до змісту висловлювання. Розуміння цих базових концепцій дозволяє аналізувати, як мова відображає не лише факти, а й ставлення, оцінки та наміри. Умрихіна Л. В., аналізуючи категорію модальності в контексті лінгвістичних досліджень, висловлює думку про те, що перенесення логічних модальностей у мовознавство сприяє формалізації мовних явищ: «Розгляд субкатегорійних значень модальності відповідно до основних значеннєвих категорій логічної модальності вимагає перенесення структури логічного судження на побудову мовного висловлення» [3].

З розвитком структурної лінгвістики на початку XX ст. модальність почали розглядати як граматичну категорію, що має власні формальні засоби вираження в мові. Шарль Баллі праці «Мова і життя» (1926) виділив модальність як фундаментальну категорію речення. Він розділив його на дві частини: *диктум* (зміст висловлювання) та *модус* (суб'єктивне

[2] Kripke, S. A. (1980). Naming and Necessity. John Wiley and Sons Ltd, 1981. Pp.192.

[3] Умрихіна Л. В. Категорія модальності в контексті лінгвістичних досліджень. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія. 2016. № 21. Т.1 С. 72-74.

ставлення мовця до *диктуму*). Вперше чітко розмежовано об'єктивну інформацію і суб'єктивну оцінку у двокомпонентній структурі, де модус модифікує диктум, надаючи йому додаткових смислових відтінків. Така взаємодія дозволяє мовцю інтегрувати своє ставлення до події, не змінюючи при цьому самого її опису. Вона забезпечує гнучкість мови, дозволяючи передавати не лише факти, а й нюанси сприйняття. Ш. Баллі, розглядаючи мову як систему, надавав великого значення емоційно-афективному фактору, що лежить в основі емоційно-оцінних значень[4]. У мовленні предметно-логічне значення слів (денотація) часто взаємодіє з їхнім емоційним забарвленням (конотацією), що відображає фундаментальну діалектику між об'єктивним та суб'єктивним, яка є ключовою як у лінгвістиці, так і в логіці. Взаємодія суб'єктивного та об'єктивного є невід'ємним складником людського пізнання і мислення. Ця діалектична єдність виявляється у тому, що об'єктивна реальність формує основу для суб'єктивного сприйняття, а розуміння суб'єктивного, своєю чергою, залежить від його зв'язку з об'єктивним світом.

З другої половини ХХ ст. модальність почали розглядати в контексті комунікації. Стівен Ульман та інші дослідники Лондонської школи лінгвістики визначили модальність як функційну категорію, що залежить від комунікативної мети мовця. Розвиток когнітивної лінгвістики та прагматики призвів до подальшого розрізнення епістемічної модальності (виражає ступінь впевненості) і деонтичної модальності (виражає обов'язок, дозвіл). Це розмежування, яке запропонував, зокрема, Джон Лайонз, стало класичним. Сучасні теорії (напр., теорія модальних просторів Френка Палмера) розглядають модальність як складну систему, що охоплює не лише граматику, а й лексику, інтонацію та контекст.

Отже, модальність пройшла шлях від формальної логічної категорії, що вивчалася філософами, до багатоаспектного лінгвістичного явища, яке аналізується в контексті мовленнєвої діяльності.

Визначення та типологія модальності. Існують різні підходи до визначення модальності, зокрема як семантичної, синтаксичної або прагматичної категорії.

У межах семантики модальність розглядається як вираження ставлення мовця до змісту висловлення або як спосіб відображення різних видів можливості, необхідності, реальності чи ірреальності. Тут модальність постає як універсальна смислова категорія, що охоплює: протиставлення реального та можливого; значення достовірності / сумніву; оцінку

[4] Bally Ch. Linguistique générale et linguistique française / Ch. Bally. Berne: A. Francke S.A., 1987. 438 p.

вірогідності, істинності чи бажаності висловленого. Вочевидь, семантична традиція тяжіє до широкого трактування модальності як «сфери значень» і тісно пов'язана зі сферою синтаксису.

У синтаксисі модальність визначають через структурно-граматичні засоби, що реалізують відношення висловлення до дійсності. Вона закріплюється у формальних показниках: способи дієслова (умовний, наказовий, дійсний); конструкції питальних, розповідних, спонукальних речень; синтаксичні засоби виділення певного типу комунікативного наміру. У такому баченні модальність постає як формальна категорія, що структурує речення.

Енциклопедія «Українська мова» трактує модальність у граматичній структурі української мови «як морфологічну дієслівну категорію способу» і «як синтаксичну категорію речення». А власне синтаксичну модальність поділяє «на об'єктивну і суб'єктивну»[5]. Дослідження семантико-синтаксичної організації речення, проведені І. Р. Вихованцем, сприяли глибшому розумінню лінгвістичної природи модальності. Цей підхід акцентує увагу на взаємозв'язку між змістом висловлювання (семантика), його граматичною будовою (синтаксис) та вираженням суб'єктивного ставлення мовця (модальність), що дає можливість ідентифікувати та аналізувати модальні значення на різних мовних рівнях. Учений стверджував: «…специфіка речення, як основної синтаксичної одиниці, виявляється в сукупності обов'язкових суб'єктивних значень, у яких реалізується комунікативний намір мовця, передається його ставлення до відображеного в реченні фрагмента дійсності»[6].

У працях О. С. Мельничука знайшла втілення думка щодо розмежування предикативності та модальності в реченнєвій семантиці. Для ученого модальність по суті ототожнюється з семантичними протиставленнями речень, вираженими різними способами та закріпленими за допомогою формальних засобів, які позначають питальність і розповідність[7].

Формальні протиставлення, висвітлені О. С. Мельничуком, потрактовуються як модальні типи, що в мовленні набувають подальшої конкретизації, В. М. Бріциним. В українській мові, як стверджує мовознавець, виділяються три основних типи модальностей: доцентрові, відцентрові і відцентрово-доцентрові. Предикативним відношенням, вираженим дійсним способом, відповідає тип модальностей, які ми називаємо доцентровими. Доцентровий тип модальності об'єднує дуже

---

[5] Українська мова. Енциклопедія / редкол.: В.М. Русанівський, О.О. Тараненко (співголови), М.П. Зяблюк та ін. Київ : Укр. енцикл., 2000. 752 с.

[6] Вихованець І. Р. Граматика української мови. Синтаксис. К. : Либідь,1993. 368 с.

[7] Мельничук О. С. Розвиток структури слов'янського речення. К., 1966. С. 48.

велику кількість ментально-чуттєвих дій мовця, що спрямовані на відображення навколишнього світу. Схематично речення з доцентровими модальностями можна представити в такому вигляді: Модальна інформація (*Я бачу, чую, знаю, пам 'ятаю, вважаю, припускаю, вірю тощо*), що це (предикативно оформлена інформація про зміст ментального прояву мовця) є. У реченнях з відцентровими модальностями, в яких мовець виражає своє волевиявлення, предикативно оформлена диктальна інформація про зміст волевиявлення не отримує ознаки буттєвості в навколишній дійсності. Схематично ці речення можна представити в такому вигляді: Модальна інформація (*Я вимагаю, прошу, наказую тощо*), щоб це (предикативно оформлена інформація про зміст ментального прояву мовця) було.

Реченням з доцентровими і відцентровими типами модальностей, що належать до розповідних, протиставлені питальні речення, які демонструють доцентрово-відцентровий тип модальності. Таке позначення модальності запитання пов'язане з тим, що будь-яке запитання містить у собі певне відображення дійсності і спонукання до заповнення деяких лакун знання. Наприклад, запитання *Яку книжку читає хлопчик?* можна інтерпретувати таким чином: *Я знаю (бачу), що хлопчик читає книжку, але не знаю, яку* (доцентрова модальність), і *хочу знати, яку книжку він читає* (відцентрова модальність)[8]. На його думку, таке когнітивне витлумачення категорії модальності приводить до чіткого розмежування категорій модальності і предикативності, сприяє поглибленню синтаксичного аналізу, знімає численні логічні суперечності, що їх викликає протиставлення реальної та ірреальної, об'єктивної та суб'єктивної модальності.

Мовна модальність залишається однією з найскладніших категорій, що підлягає класифікації та систематизації. Це пояснюється різноманітністю її форм і функцій, які охоплюють широкий спектр смислових відтінків: від вираження оцінки (добре / погано), достовірності (можливо / неможливо) до відношення до реальності (реально / ірреально).

Питання мовних засобів вираження модальності пов'язане з визначенням її лінгвістичної сутності. У цьому сенсі мовна реальність може бути як регулярна реалізація модальності, об'єктом якої є первинна нейтрально інформаційна основа речення.

Слушною є думка Шинкарука В. Д. щодо вивчення синтаксичної семантики, де актуалізовано проблему модальності в новому аспекті. На перший план висунуто питання про місце та роль різних явищ, що іменуються цим терміном, у семантико-синтаксичній структурі речення.

[8] Бріцин В. М. Модальність і предикативність: лінії розмежування і протиставлення / В.М. Бріцин // Мовознавство. 2015. № 2. С. 77-85.

Значну кількість напрацювань він присвячує «дослідженню модусу й диктуму як двох основних рівнів у змістовій організації речення: 1) модусного, що відображає ставлення мовця до повідомленого, тобто як він сприймає, оцінює чи кваліфікує певну мікроситуацію, відображену реченням; 2) диктумного, що репрезентує реальну дійсність[9]. Серед категорій з функційною домінантою в логіко-лінгвістичному аспекті разом із категоріями модусу і диктуму М. Мірченком закцентовано увагу на виділенні категорії пропозиційності. Вона виступає, очевидно, центральною семантичною категорією функційної граматики, що має співвіднесеність з категоріями модусу і диктуму: «Диктумна категорія пропозиційності і модусна пропозиційність є протиставлюваними корелятивними грамемами у структурі єдиної центральної категорії пропозиційності. Фактично диктумна основа категорії модальності постає як реальна мовна дійсність у взаємодії з модусною суб'єктивною домінантою»[10].

У прагматиці модальність розуміють як вираження комунікативної установки мовця, його наміру вплинути на адресата. Це не лише опис ставлення до змісту, а й засіб організації комунікативної дії. Основними аспектами є: передача переконаності / непевності; стратегія мовленнєвого впливу (наказ, прохання, припущення, гіпотеза); взаємодія модальності з категорією ввічливості, суб'єктивності та інтерпретацією контексту.

Категорія модальності проявляється на глибинному, універсальному рівні, що відображає фундаментальну природу мови як матеріального інструменту для вираження людського мислення. Виходячи з такого розуміння, категорія модальності має своє семантичне підґрунтя в оцінці. «Логічна (раціональна) і емоційна (ірраціональна) оцінка в тексті часто взаємодіють. Логічну оцінність мотивують об'єктивні думки, а емоційну – почуття суб'єкта до об'єкта (особи, предмета, явища, події тощо)» – стверджує Коць Т., аналізуючи оцінність як лінгвістичну категорію[11].

Це значно розширює її межі, дозволяючи розглядати модальність не лише як вираження істинності чи можливості, а й як засіб передачі суб'єктивного ставлення мовця до змісту висловлювання. Такий підхід дозволяє включити до категорії модальності не лише логічні, а й інтелектуальні інтерпретації

---

[9] Шинкарук В. Д. Модус і диктум у структурі речення / В. Д. Шинкарук // Міжнародний вісник: Культурологія. Філологія. Музикознавство. 2014. Вип. 2. С. 165-172.

[10] Мірченко М. Категорійна (функційна) типологія синтаксичних одиниць. Науковий журнал. № 1. 2014. С. 187-199.

[11] Коць Т. Оцінність як лінгвістична категорія: вербальна реалізація і стилістична диференціація. DOI: https://doi.org/10.17721/1728-2659.2021.29.4. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Літературознавство. Мовознавство. Фольклористика, (1(29), 2021. С. 18-20.

та суб'єктивні оцінки. Щодо інтелектуальних інтерпретацій, мова може передавати рівень впевненості мовця в істинності висловлювання (епістемічна модальність), використовуючи слова на кшталт «*можливо*», «*ймовірно*», «*очевидно*». Сюди ж належить і оцінка достовірності джерела інформації, наприклад, «*як повідомляють, ...*». До оцінних належать судження, що виражають ставлення мовця до події з точки зору її бажаності, правильності чи доцільності. Наприклад, «*На щастя, дощ припинився*», або «*На жаль, він не зміг прийти*». Емоційна модальність проявляється завдяки вираженню емоційної реакції мовця на подію. Це може бути радість, здивування, розчарування або сум. Наприклад, вигуки або інтонація. Вона охоплює широкий спектр мовних засобів, від когнітивних до емоційних, що використовуються для вираження ставлення мовця до інформації. Модальність перестає бути суто логічною категорією, стаючи засобом, що відображає всю складність людського мислення, включаючи його раціональні та емоційні аспекти.

Багатозначність багатьох модальних одиниць робить розмежування між емоційною та логічною оцінкою надзвичайно складним. Ця складність випливає з того, що одні й ті самі мовні засоби можуть використовуватися для передачі різних типів модальності, залежно від контексту. Причинами багатозначності може слугувати когнітивна взаємодія: емоції та логіка рідко існують ізольовано в людському мисленні. Наше раціональне сприйняття подій часто супроводжується емоційною реакцією. Ця когнітивна взаємодія природно відображається в мові. Наприклад, висловлювання «*Я сумніваюся, що це правда*» містить і епістемічну модальність (сумнів у правдивості), і емоційну (можливе розчарування або здивування). Також контекстуальна залежність, оскільки значення модальної одиниці багато в чому залежить від контексту, інтонації та ситуації. Наприклад, «*На жаль*» може виражати як емоційний жаль, так і просто містити вказівку на певну логічну перешкоду. І нарешті, граматична універсальність, бо деякі слова та синтаксичні конструкції є універсальними засобами для вираження різних типів оцінки. До прикладу, модальні дієслова (на кшталт «*може бути*») спроможні виражати як можливість події (логіка), так і невпевненість мовця (суб'єктивна оцінка). Вочевидь, у багатьох випадках неможливо провести чітку грань між цими типами оцінки, оскільки вони тісно переплітаються у мовленні. Це ускладнює класифікацію модальності, але водночас робить її надзвичайно гнучким інструментом для вираження тонких нюансів людського мислення.

Спірним залишається також питання формальномовних кордонів у тому у разі, коли оцінка оформлена у вигляді самостійного висловлювання, як у конструкціях типу «*Цікаво, що...*» або «*Шкода, що...*», межі модальності

стають нечіткими. Спірність питання полягає в тому, чи є такі конструкції повноцінними реченнями з власним модальним значенням, яке доповнює наступну частину, чи формальними засобами для вираження модальності, що по суті є лише частиною модального комплексу та охоплює все висловлювання. У конструкціях, де оцінка оформлена як вставна структура або коментар, вона слугує не стільки для передачі нової інформації, скільки для вираження емоційного або інтелектуального ставлення мовця до наступного факту, як-от у реченні: «*Цікаво, що він не прийшов*» – «*Цікаво, що*» є, по суті, модальним маркером, який модифікує основну інформацію «*він не прийшов*». Тут модальність виходить за межі одного слова і стає функцією синтаксичної конструкції.

У семантичному плані такі конструкції не відрізняються від інших методів висловлювання оцінки (у разі оцінки достовірності висловлювання), тобто, вони модальні за своєю природою. У семантичному плані такі синтаксичні конструкції, як «*цікаво, що...*» чи «*шкода, що...*», є по суті тотожними іншим засобам вираження модальності. Вони виконують функцію модальних операторів, які вказують на ставлення мовця до достовірності або змісту висловлювання. Такий приклад демонструє, що модальність може бути виражена не лише лексичними засобами (як модальні слова), але й синтаксичними структурами, які відіграють роль модальних операторів. Це розширює розуміння модальності та робить її межі ще більш розмитими. За такого розуміння лінгвістичний термін «модальність» також значно розширює свої межі.

Отже, модальність можна трактувати як семантичну категорію (сфера значень), синтаксичну категорію (система формальних засобів вираження) та прагматичну категорію (інструмент комунікативної взаємодії). Сучасні дослідження поєднують ці підходи, розглядаючи модальність як інтегративну категорію, що функціонує на різних рівнях мови.

Проблема систематизації модальних значень є однією з ключових у дослідженні модальності. Особливості вираження модальності в семантико-прагматичному синтаксисі розглянуто в монографії О. Л. Доценко[12]. У сучасній науці найбільш поширеною є тричленна класифікація, яка вирізняє епістемічну (можливість, вірогідність), деонтичну (обов'язок, дозвіл) та динамічну (здібність, можливість) модальність. Цей поділ походить із робіт логіків і філософів (А. Росс, Г. фон Вріхт) та був адаптований у лінгвістиці (П. Палмер, Т. ван Дейк та ін.).

[12] Доценко О. Л. Семантико-прагматичний синтаксис: особливості вираження модальності: Монографія. К.: Міленіум, 2006. 226 с.

Епістемічна модальність виражає ступінь упевненості мовця в істинності повідомлюваного. Вона охоплює значення можливості, ймовірності, достовірності чи сумніву. За визначенням П. Палмера, епістемічна модальність «є способом кодування ставлення мовця до пропозиційного змісту висловлення»[13]. Наприклад: *Він може бути зараз удома* (можливість); *Він, мабуть, прийде завтра* (ймовірність); *Він, напевно, вже виїхав* (високий ступінь упевненості). У цьому типі модальності акцент робиться не на дії чи обставинах, а на оцінці висловлюваного з погляду його істинності.

Деонтична модальність пов'язана з вираженням обов'язку, дозволу чи заборони. Вона відображає соціальні та етичні норми, які регулюють поведінку суб'єкта: *Ти повинен виконати цю роботу* (обов'язок); *Тобі дозволено залишитися після уроків* (дозвіл); *Не можна виходити без квитка* (заборона). За А. Россом і Г. фон Вріхтом, деонтична логіка описує категорії «повинен», «може» і «заборонено», які пізніше стали базовими для лінгвістичних класифікацій. Деонтична модальність фіксує нормативні рамки, у яких суб'єкт здійснює дію, і має безпосередній зв'язок із категоріями наказу та припису.

Динамічна модальність стосується властивостей суб'єкта чи обставин ситуації, що дозволяють або унеможливлюють дію. Її часто пов'язують із вираженням здібності, фізичної чи внутрішньої можливості виконати певну дію: *Він уміє грати на фортепіано* (здібність); *Вона може прочитати цей текст англійською* (вміння/знання); *Він не може підняти цю вагу* (фізична неможливість). У цьому випадку модальність не відображає оцінки мовця (як в епістемічній) і не виражає зовнішніх норм (як у деонтичній), а стосується внутрішніх чи об'єктивних можливостей суб'єкта.

Отже, поділ модальності на епістемічну, деонтичну та динамічну є базовим у сучасній лінгвістиці й дозволяє систематизувати різноманітні модальні значення. Епістемічна модальність фіксує ступінь вірогідності висловлюваного, деонтична – соціально-нормативні умови здійснення дії, динамічна – внутрішні або об'єктивні можливості суб'єкта. Розширені класифікації (алетична, аксіологічна тощо) свідчать про багатогранність цього явища й підтверджують необхідність комплексного підходу до його аналізу.

Мовні засоби вираження модальності. Модальність як багатопланова категорія реалізується на різних рівнях мовної системи: у лексиці, морфології, синтаксисі та просодиці. Це підтверджує її інтегративний характер, адже модальні значення можуть виражатися як спеціалізованими

[13] Palmer F. R. Modality and the English Modals. New York : Routledge, 2014. 220 p.

формами (наприклад, модальними дієсловами), так і опосередкованими засобами (інтонацією, порядком слів, контекстом).

До основних засобів вираження модальності належать модальні дієслова. В українській мові такими є *могти, мусити, слід, треба, доводитися, годитися, намагатися, прагнути* та ін. Вони формують предикативний центр речення і задають певний модальний план: можливість / здатність: *Він може виконати це завдання* (динамічна модальність); необхідність / обов'язок: *Ти мусиш здати роботу вчасно* (деонтична модальність); вимушеність / обставинна необхідність: *Йому довелося чекати годину* (алетична модальність). Такі дієслова не лише уточнюють предикат, а й структурують висловлення з погляду об'єктивних чи суб'єктивних умов дії.

Дієслівна форма є основним носієм об'єктивної модальності. На відміну від таких модальних слів, як *можливо*, *напевно*, дієслівні форми є синтагматично пов'язаними елементами, інтегрованими в граматичну структуру речення і не можуть бути вільно переміщені без зміни його сенсу. Об'єктивна модальність у мові не виступає окремим компонентом, а є частиною граматичної основи. Вона виражається через морфологічні категорії дієслова, що відображає її роль у формуванні об'єктивної картини світу.

Хоча змінювана форма дієслова є ключовим носієм модальності, її роль не обмежується лише цим. Вона виконує й інші граматичні та смислові функції в реченні, тому її модальне навантаження не завжди є остаточним і може бути переосмислене в ширшому контексті. Дієслівна форма не лише виражає модальність (наприклад, реальність дії через дійсний спосіб), а й одночасно вказує на час, особу, число, вид та стан. Завдяки такій багатофункційності її модальне значення може бути змінене або доповнене іншими мовними засобами.

Об'єктивна модальність інтегрується в предикативність – граматичну категорію, що пов'язує зміст висловлювання з реальністю. Іншими словами, вона допомагає встановити, чи є подія, описана у реченні, реальною, можливою, бажаною тощо. Така інтеграція відбувається на глибинному рівні, що пояснює, чому об'єктивна модальність виражається переважно морфологічними засобами – в першу чергу, через категорію способу. Це відрізняє її від суб'єктивної модальності, яка часто виражається лексично або інтонаційно.

Модальні значення активно виражаються також модальними словами (*можливо, мабуть, очевидно, напевно, безумовно*) і частками (*хай, нехай, же, б*). Вони задають оцінку висловлюваного з боку мовця й вносять додаткові відтінки достовірності чи емоційного забарвлення: *Мабуть,*

він уже прийшов (епістемічна модальність, припущення); *Очевидно, що це правильна відповідь* (епістемічна модальність, висока впевненість); *Хай він скаже правду!* (спонукальна модальність); *Я б хотів зустрітися завтра* (умовна модальність). Завдяки таким елементам мовець може «кваліфікувати» висловлювання як певний тип комунікативної дії: припущення, оцінку, наказ чи побажання.

На відміну від об'єктивної модальності, яка є обов'язковим складником речення (наприклад, виражається через граматичну категорію способу дієслова), суб'єктивна модальність не є обов'язковою для побудови граматично правильного висловлювання. Це дозволяє мовцю самостійно обирати, чи виражати своє ставлення до змісту повідомлення. Наприклад, речення «*Він прийшов*» є граматично повним і не містить суб'єктивної модальності. Проте мовець може додати її, сказавши: «*Можливо, він прийшов*» або «*На жаль, він прийшов*». Це не змінює основного, об'єктивного змісту повідомлення (*він прийшов*), але додає суб'єктивну оцінку. Факультативність суб'єктивної модальності робить її гнучким інструментом для передачі певних нюансів, зокрема невпевненості (використання лексем типу «*мабуть*», «*здається*»); оцінки (наприклад, «*на щастя*», «*шкода*»); джерела інформації (наприклад, «*кажуть, що...*»).

Важливим засобом вираження модальності є інтонація, яка виступає індикатором комунікативного наміру. Вона допомагає розрізняти розповідні, питальні та спонукальні речення навіть за однакової лексико-граматичної структури: *Ти прийшов.* (ствердження); *Ти прийшов?* (запитання, висхідна інтонація); *Ти прийшов!* (емоційне підтвердження, підвищений тон). Інтонаційні засоби також модифікують ступінь категоричності висловлювання: лагідне прохання *«Закрий, будь ласка, вікно»* відрізняється від різкого наказу *«Закрий вікно!»*.

Інтонаційне оформлення відіграє ключову роль у вираженні суб'єктивної модальності, оскільки воно може повністю змінити модальне значення висловлювання, яке має об'єктивну граматичну форму. Вона є невербальним засобом, який допомагає виразити ставлення мовця до висловлюваного, може виступати як самостійний маркер модальності або посилювати вже наявні лексичні чи синтаксичні засоби. Інтонація може сама по собі перетворити нейтральне речення на питальне, наказове або виразити емоційну оцінку. Наприклад, речення «*Він прийшов*» може бути нейтральним (з рівною інтонацією), констатуючи факт; питальним (з висхідною інтонацією) – вираження запитання; виражати здивування (з емоційно піднесеною інтонацією).

Інтонація також може посилювати модальне значення, виражене іншими засобами. Наприклад, у фразі «*Я, можливо, прийду*», інтонація

може посилити сумнів (довша пауза, повільніший темп) або, навпаки, зняти його, зробивши висловлювання більш впевненим (різкий, короткий тон). Вона є важливим компонентом модальності, особливо в усному мовленні, де допомагає передати суб'єктивне ставлення мовця, що часто є необов'язковим для граматичної структури. Це ще раз підкреслює, що модальність – це комплексна категорія, яка виходить за межі лексики та граматики.

Поряд з інтонацією до цих засобів зараховують також порядок слів у реченні (може змінити акцент і емоційне забарвлення, наприклад, у реченні «*Прийшов він!*», інверсія підсилює здивування або емоційну реакцію на подію); спеціальні синтаксичні конструкції (питальні, вигукові або інверсійні речення можуть виражати не лише питання, але й сумнів, здивування або оцінку); повтори (можуть підкреслювати тривалість, втому, несподіваність або інші емоційні стани); частки та вигуки (служать для вираження емоцій або посилення модального значення, як-от частка «*же*» (як у «*Це ж було!*») підсилює впевненість, а вигук «*Ох!*» може передавати здивування, біль або радість); численна та різноманітна за семантикою група вступних слів та конструкцій (на кшталт «*мабуть*», «*здається*», «*на щастя*», «*на жаль*», «*напевно*», які прямо вказують на ставлення мовця до достовірності або бажаності події) тощо. Ці засоби демонструють, що модальність – це комплексна категорія, яка реалізується на різних рівнях мови. Вони дозволяють мовцю відступити від простої констатації фактів і додати особисту перспективу.

Отже, суб'єктивна модальність є опціональним нашаруванням, що накладається на об'єктивну інформацію, дозволяючи мовцю відобразити власну позицію, не руйнуючи при цьому основної структури речення.

У синтаксисі модальність реалізується через варіативність порядку слів, що дозволяє виділити окремі частини висловлення і тим самим надати йому додаткового модального відтінку: нейтрального порядку: *Він, мабуть, прийде завтра*; модально акцентованого порядку: *Мабуть, він прийде завтра* (виразний акцент на невпевненості мовця); емоційно-модального виділення: *Прийде ж він завтра!* (прагматична модальність – сподівання чи сумнів). Синтаксичні перебудови допомагають передати індивідуальне ставлення мовця до змісту висловлення без зміни його основної денотативної структури.

Модальність речення є результатом взаємодії різних компонентів. Лексичні (наприклад, модальні слова) та синтаксичні засоби (наприклад, порядок слів) можуть модифікувати або уточнювати модальне значення, закладене в дієслівній формі. Тому дієслово може стати об'єктом оцінки. Так, у реченні «*Він, здається, прийшов*», дієслово «*прийшов*» має

форму дійсного способу, яка вказує на реальність події. Однак, лексема «*здається*» перетворює це твердження на суб'єктивну оцінку, виражаючи сумнів. У цьому випадку, форма дієслова є об'єктом, щодо якого мовець висловлює своє ставлення.

У деяких підходах модальність розглядають як явище синтагматичної ізоляції, пов'язане з суб'єктивною оцінкою змісту висловлювання. Такі ідеї виникли з широкого кола дискурсу структурної лінгвістики та прагматики.

Ця концепція підкреслює, що модальність не є вбудованою частиною основного висловлювання, а скоріше виноситься за його межі як окремий, хоча й пов'язаний, компонент, що накладається на основне висловлювання, як стверджує Ш. Баллі. Синтагматична ізоляція означає, що модальні елементи (наприклад, лексеми «*можливо*», «*напевно*» або цілі конструкції на кшталт «*я думаю, що...*») функціонують як окремі одиниці. Вони не інтегруються в синтаксичну структуру основного висловлювання, але додаються до нього, щоб виразити ставлення мовця. Наприклад, у реченні «Можливо, він не прийде» лексема «*можливо*» не є частиною предикативної основи (*він не прийде*), а винесена за її межі. Вона є «ізольованою», але виконує ключову функцію, модифікуючи все речення, що дозволяє мовцю висловлювати сумнів, не змінюючи при цьому основного факту, що «*він не прийде*». Такий підхід особливо актуальний для суб'єктивної модальності, яка включає епістемічні (сумнів, впевненість) та емоційні оцінки. Мовна ізоляція модального елемента дозволяє йому «коментувати» зміст висловлювання, не стаючи його складником. Це створює ієрархію, де основний зміст (диктум) залишається незмінним, а модальний елемент (модус) надає йому додаткового відтінку.

Окреслена перспектива контрастує з попередніми, більш формалістичними підходами до модальності, які зосереджувалися виключно на її граматичній чи логічній функції. Ідея «синтагматичної ізоляції» передбачає, що модальний елемент може виділятися з основної структури речення, щоб її коментувати. Концепція мала продовження в середині XX-го століття в роботах учених, що аналізували роль мови в передачі ставлення, переконань та намірів мовця та розвивали теорію Ш. Баллі. Еміль Бенвеніст (Émile Benveniste) розширив розуміння суб'єктивності в мові, показуючи, як мовленнєві акти вбудовують позицію мовця у висловлювання. Джона Серль (John Searle) та Джон Остін (John Austin) у теорії мовленнєвих актів (speech acts) показали, як мовлення може виконувати різні функції (наказ, обіцянка, запит), що також є формою модальності.

Ця різнорівнева реалізація підтверджує інтегративний характер модальності, що охоплює лексику, граматику та прагматику мовлення.

2. Функційний та прагматичний аспекти модальності

Модальність як засіб вираження суб'єктивної оцінки. Однією з ключових функцій модальності є вираження суб'єктивного ставлення мовця до змісту висловлювання. Модальні засоби дозволяють кодувати в мові різні ступені впевненості, сумніву, оцінки достовірності повідомлюваного. Таке потрактування підтверджує тезу В. М. Ткачук про те, що «суб'єктивна модальність – це функціонально-семантична категорія, яка утворює функціонально-семантичне поле. На користь останнього свідчить те, що інвентар репрезентантів суб'єктивно-модальних значень охоплює усі мовні рівні. Найкраще семантичну домінанту поля модальності окреслює слово «оцінка»: мовець оцінює зміст речення та, виражаючи його у висловленні, вказує слухачу на те, приміром, що це висловлення не відображає реальний стан речей, а передає модельовану дійсність, наявну в психіці мовця, тобто підкреслює гіпотетичність чи ірреальність, необхідність чи можливість та ін., вказує на специфічне існування певного конструкту свідомості[14]. Смислову основу суб'єктивної модальності становить поняття оцінки в широкому розумінні, яке охоплює не лише логічну кваліфікацію висловлюваного, а й різноманітні форми емоційної реакції. Вона відображає ставлення мовця до повідомлюваного з огляду на ступінь його обізнаності, а також на відповідність змісту індивідуальним чи суспільним стереотипам та еталонам. Суб'єктивна модальність виступає другою обов'язковою площиною будь-якого висловлення й може мати як експліцитне, так і імпліцитне вираження. Відтак суб'єктивно-модальне значення не належить до власне змістової частини висловлення, що дає підстави трактувати його як «зовнішню модальну рамку».

Модальні дієслова, слова та інтонація можуть підкреслювати високий ступінь достовірності інформації. У таких випадках мовець позиціонує повідомлення як істинне або майже безсумнівне: *Він, напевно, вже виїхав* (епістемічна модальність, повна впевненість); *Це, безумовно, правильна відповідь* (модальне слово підкреслює категоричність твердження). Інтонація низхідного тону (*«Він прийшов»*) сигналізує про завершеність і впевненість у повідомленні.

Модальність часто використовується для зниження категоричності висловлювання й позначення припущення чи сумніву. Це дозволяє мовцеві дистанціюватися від абсолютної достовірності інформації: *Можливо, він ще не знає про це* (припущення); *Він, мабуть, запізниться* (невисокий ступінь упевненості). Підвищена інтонація наприкінці речення (*«Він прийде?»*) вказує на сумнів або очікування підтвердження.

[14] Ткачук В.М. Категорія суб'єктивної модальності, [монографія] / В.М. Ткачук. Тернопіль: Підручники й посібники, 2003. 240 с.

У прагматичному аспекті вираження сумніву може виконувати комунікативно-стратегічну функцію. Використовуючи модальні слова чи частки, мовець може: пом'якшити категоричність (*«Я б сказав, що це не зовсім правильно»*); залучити адресата до співучасті (*«Можливо, ми могли б обговорити це разом?»*); виразити дипломатичність або ввічливість (*«Мабуть, варто ще раз перевірити ці дані»*). Сумнів, вочевидь, стає не лише когнітивною, а й комунікативною категорією.

Модальність, виражаючи впевненість чи сумнів, поєднує об'єктивний зміст висловлення з суб'єктивним поглядом мовця. Наприклад: *Він може бути вже вдома* (об'єктивна можливість) і водночас позиція мовця, який не має точних даних; *Він, очевидно, добре підготувався* (об'єктивна оцінка результату + суб'єктивна інтерпретація). У цьому виявляється подвійна природа модальності: вона одночасно характеризує саму ситуацію й ставлення до неї мовця.

Отже, модальні засоби (дієслова, модальні слова, частки, інтонація) є основними інструментами, за допомогою яких мовець виражає ступінь своєї впевненості чи сумніву**.** Вони забезпечують перехід від об'єктивної пропозиції до суб'єктивно-оцінного висловлення, що підтверджує інтегративний характер модальності, яка охоплює когнітивний, семантичний і прагматичний рівні мовної організації.

Модальність у науковому дискурсі. Модальність може використовуватися для пом'якшення категоричності в науковому тексті. Особливістю наукового дискурсу є прагнення до об'єктивності, доказовості та виваженості. Водночас, автор наукового тексту завжди перебуває у позиції суб'єкта, що інтерпретує факти, робить висновки та формулює оцінки. Для уникнення надмірної категоричності та для дотримання академічної коректності активно використовуються модальні засоби, які виконують функцію «пом'якшувачів» висловлення.

До найчастотніших у науковому стилі належать слова *можливо, ймовірно, очевидно, мабуть, напевно, можна припустити, видається, слід вважати*. Вони дозволяють позначити ступінь достовірності інформації (*Ймовірно, ці результати свідчать про...*); продемонструвати відкритість для альтернативних інтерпретацій (*Можна припустити, що...*); уникнути категоричного тону (*Очевидно, що отримані дані потребують уточнення*).

Дієслова *може, слід, потрібно, мусить* також виступають засобами вираження поміркованості: *Ці явища слід розглядати у зв'язку з...* (рекомендаційний характер, а не абсолютна вимога); *Отримані дані можуть свідчити про наявність тенденції...* (припущення, а не ствердження).

Використання умовних форм (*було б доцільно, могло б свідчити, вважалося б*) пом'якшує категоричність і вказує на гіпотетичний характер висловлення: *Таке трактування могло б пояснити специфіку явища.*

У письмовому науковому дискурсі роль інтонації виконують синтаксичні конструкції, що задають відтінок невизначеності або відкритості: *варто зазначити, не можна виключати, що..., є підстави вважати, що...*

Застосування модальних засобів у науковому тексті виконує прагматичну функцію, підкреслюючи наукову обережність; демонструючи повагу до можливих інших підходів; забезпечуючи коректність академічної комунікації; формуючи образ дослідника, який не нав'язує, а аргументує свою позицію. Саме тому модальність у науковому тексті виконує роль інструмента пом'якшення категоричності, забезпечуючи баланс між об'єктивністю викладу та суб'єктивною інтерпретацією автора. Завдяки модальним словам, дієсловам, умовним конструкціям і спеціальним синтаксичним рамкам дослідник виражає ступінь упевненості в наведених фактах і водночас залишає простір для дискусії та альтернативних поглядів.

Модальність у міжкультурній комунікації. Категорія модальності є універсальною для всіх мов, однак способи її вираження та інтерпретації значно відрізняються залежно від мовної системи й культурного контексту. Ці відмінності безпосередньо впливають на процес міжкультурної комунікації, зокрема на точність передачі смислів, ступінь ввічливості та рівень взаєморозуміння між співрозмовниками.

У деяких мовах модальність має чітке морфологічне вираження, тоді як в інших вона реалізується переважно лексично чи синтаксично. Так, в англійській мові основним засобом є модальні дієслова (*can, must, may, should*), які чітко розрізняють епістемічне (ймовірність) і деонтичне (обов'язок, дозвіл) значення. У німецькій мові модальні дієслова (*dürfen, sollen, können*) мають ширший спектр семантичних відтінків, ніж в англійській, і відрізняються більшим ступенем граматикалізації. В українській мові модальність передається не лише дієсловами (*могти, мусити*), але й багатим набором модальних часток (*мабуть, нібито, авжеж*), що додає висловлюванню суб'єктивної оцінки.

Різні культури по-різному інтерпретують модальні маркери, що може призводити до непорозумінь у спілкуванні. Для носіїв англійської *you must* звучить як жорстка вимога, тоді як в українській *ти мусиш* може мати як категоричний, так і дружньо-наполегливий відтінок. У японській культурі значну роль відіграють модальні вирази ввічливості (*-masu, -deshō*), які пом'якшують категоричність висловлювань. Пряме формулювання вимоги, типове для західних мов, може сприйматися як грубість. В українській

мові частки (*же, ж, таки, мовби*) часто передають емоційно-оцінний відтінок, що не має прямих аналогів в англійській.

Відмінності у вираженні модальності можуть створювати бар'єри у міжкультурній комунікації: пряме використання обов'язкових форм (*must, have to*) може сприйматися як нав'язування думки, продукуючи надмірну категоричність, навіть якщо в культурі мовця це нейтральний вираз. Використання часток (*можливо, мабуть*) у мовах з високим рівнем комунікативної прямоти може трактуватися як ухиляння від відповідальності. Також при перекладі можуть втрачатися смислові відтінки, як-от: англійське *should* може означати як пораду, так і моральний обов'язок, тоді як в українській мові доводиться обирати між *слід* і *варто*.

У міжкультурній комунікації важливим стає не лише знання граматики, а й усвідомлення культурних традицій використання модальних засобів. Успішний міжмовний діалог передбачає гнучкість у виборі формулювань; здатність інтерпретувати модальність з урахуванням культурного контексту; розвиток міжкультурної компетентності, що дозволяє уникати непорозумінь.

Отже, категорія модальності в різних мовах реалізується через граматичні, лексичні та прагматичні засоби, що відображають специфіку мовної картини світу. Ці відмінності значною мірою впливають на порозуміння між носіями різних культур: неправильна інтерпретація модальних маркерів може призвести до спотворення смислу, комунікативних збоїв або навіть конфліктів. Усвідомлення мовно-культурної специфіки модальності є ключем до успішної міжкультурної комунікації.

ВИСНОВКИ

Осмислення категорії модальності є перспективним для подальшого її розпрацювання, оскільки дає змогу виявити нові аспекти в її розумінні. Вона відіграє важливу роль у мові, виражаючи ставлення мовця до змісту висловлювання. Сучасна лінгвістика пропонує нові підходи до аналізу модальності, що дають змогу глибше зрозуміти її структуру, функції та взаємозв'язок з іншими мовними категоріями.

Дослідження модальності в контексті сучасної лінгвістики є перспективним напрямом для подальшого вивчення, оскільки розкриває нові грані в її розумінні. Сучасні дослідження, що ґрунтуються на досягненнях когнітивної лінгвістики та прагматики, розглядають модальність не лише як граматичну категорію, а і як елемент, що пов'язує мовну систему з мисленням та комунікативною поведінкою. Дозволяє виявити нерозглянуті раніше аспекти її функціонування. Інтеграція модальності в ширші функціонально-семантичні поля, такі як поле оцінки, засвідчує її

комплексний характер та дає змогу виявити нові аспекти її функціонування в різних типах дискурсу. Сприяє її більш ефективному застосуванню. Глибоке розуміння модальності є важливим для розроблення нових методів навчання мовам та для застосування в галузі комп'ютерної лінгвістики, зокрема для аналізу текстів та розроблення систем машинного перекладу.

АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто категорію модальності як одну з ключових у сучасній лінгвістиці. Акцент зроблено на багатовимірності її проявів у граматичному, семантичному, когнітивному та прагматичному аспектах. З'ясовано, що модальність виступає універсальним механізмом організації комунікативної дії, забезпечуючи зв'язок між мовцем, висловлюванням та адресатом. Особливу увагу приділено ролі модальності у відображенні суб'єктивності мовця, оцінності та інтерпретації дійсності. Показано, що в різних мовах категорія модальності має специфічні форми вираження, що впливає на міжкультурну комунікацію та взаєморозуміння. Проаналізовано новітні підходи до її дослідження, які інтегрують традиційні граматичні уявлення із когнітивними та комунікативно-прагматичними концепціями. Підкреслено значення модальності для формування сучасної теорії мови та розвитку лінгвістичної науки загалом.

Розглянуто особливості використання модальності у науковому дискурсі та звернено увагу на використання модальності в міжкультурній комунікації.

Література

1. Арістотель. Метафізика / пер. з давньогрец., передмова і прим. О. А. Юдіна; худож.-оформлювач О.А.Гугалова-Мєшкова. Харків: Фоліо, 2020. 300 с.
2. Kripke, S. A. (1980). *Naming and Necessity*. John Wiley and Sons Ltd, 1981. Pp.192.
3. Умрихіна Л. В. Категорія модальності в контексті лінгвістичних досліджень. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія. 2016. № 21. Т.1 С. 72-74.
4. Bally Ch. Linguistique générale et linguistique française / Ch. Bally. Berne: A. Francke S.A., 1987. 438 p.
5. Українська мова. Енциклопедія / редкол.: В.М. Русанівський, О.О. Тараненко (співголови), М.П. Зяблюк та ін. Київ : Укр. енцикл., 2000. 752 с.
6. Вихованець І. Р. Граматика української мови. Синтаксис. К. : Либідь,1993. 368 с.

7. Мельничук О. С. Розвиток структури слов'янського речення. К., 1966. С. 48.

8. Бріцин В. М. Модальність і предикативність: лінії розмежування і протиставлення / В.М. Бріцин // Мовознавство. 2015. № 2. С. 77-85.

9. Шинкарук В. Д. Модус і диктум у структурі речення / В. Д. Шинкарук // Міжнародний вісник: Культурологія. Філологія. Музикознавство. 2014. Вип. 2. С. 165-172.

10. Мірченко М. Категорійна (функційна) типологія синтаксичних одиниць. Науковий журнал. № 1. 2014. С. 187-199.

11. Коць Т. Оцінність як лінгвістична категорія: вербальна реалізація і стилістична диференціація. DOI: https://doi.org/10.17721/1728-2659.2021.29.4. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Літературознавство. Мовознавство. Фольклористика, (1(29), 2021. С. 18-20.

12. Доценко О. Л. Семантико-прагматичний синтаксис: особливості вираження модальності: Монографія. К.: Міленіум, 2006. 226 с.

13. Palmer F. R. Modality and the English Modals. New York : Routledge, 2014. 220 p.

14. Ткачук В.М. Категорія суб'єктивної модальності, [монографія] / В.М. Ткачук. Тернопіль: Підручники й посібники, 2003. 240 с.

Information about the authors:
Mytyay Zoya Olegivna,
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department
of Ukrainian Philology and Foreign Literature,
Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
59, Naukovoho mistechka str., Zaporizhzhia, 69000, Ukraine

Siroshtan Tetyana Vasylivna,
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department
of Ukrainian Philology and Foreign Literature,
Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
59, Naukovoho mistechka str., Zaporizhzhia, 69000, Ukraine

CHAPTER 12

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНОГО ПОЛЯ ЧАСУ В ЛАТИНСЬКІЙ МОВІ

Панчишин Н. З.
DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-619-5-12

ВСТУП

Час здавна був предметом інтенсивних філософських обговорень, адже ця категорія вважається однією з найскладніших і найсуттєвіших у процесі людського пізнання. Ще від античності мислителі прагнули з'ясувати, чи існує час як незалежна від свідомості реальність, чи ж він є витвором людського мислення. Філософські дослідження показують, що його природу неможливо звести лише до фізичних параметрів: вона охоплює метафізичний, гносеологічний та екзистенційний виміри. У сучасній науці час постає як багатовимірний феномен, що формується у взаємодії фізичної реальності, когнітивних структур і свідомісного досвіду людини.

Взявши за основу філософські концепції часу – час як міру руху (Арістотель)[1], його зв'язок зі людською свідомістю (Августин)[2], поняття абсолютного (Ньютон)[3] та відносного часу (Лейбніц)[4], лінгвістика заклала фундамент для своїх основних підходів вивчення часу: об'єктивного як зовнішньої реальності та суб'єктивного як внутрішнього переживання. Згодом дослідження темпоральності перейшло у сферу граматики (граматичні категорії дієслівного часу), семантики (вивчає значення часової лексики і їхніх складових частин) та когнітивної лінгвістики (час як відображенням людського досвіду, сприйняття, та мислення).

Дослідження часової лексики через призму лексико-семантичного поля бере початок із становлення семантичного підходу у середині XX ст.

---

1 Coope U. Time for Aristotle : Physics IV. Oxford, 2005. 194 p.

2 St. Augustine. Confessions. Book 11. URL: http://www.sacred-texts.com/chr/augconf/aug11.htm

3 Пушкарьова М. В. Основна концепція теорії часу і простору Ісаака Ньютона. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Педагогічна. 2016. Вип. 22. С. 152-156. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp_ped_2016_22_50.

4 Пушкарьова М. В. Основна концепція теорії часу і простору Ісаака Ньютона. С. 152-156.

Важливий поштовх у цьому напрямі зробив Г. Іпсен[5], який у своїй праці виклав ідеї щодо організації лексики, що стали основою для подальшого розвитку теорії поля. Розвинув цю теорію Л. Вайсгербер[6], а згодом Й. Трір[7]. Саме тоді почалося системне вивчення темпоральної лексики (іменників, прикметників, прислівників), яка формує уявлення про час у мовній картині світу. Семантичний підхід дав змогу перейти від аналізу окремих слів до розгляду лексико-семантичного поля часу як цілісної системи, де лексика, граматика та прагматика взаємодіють у відображенні людського досвіду.

Сучасна лінгвістика пропонує різні підходи до аналізу лексико-семантичних полів (структурно-семантичний, когнітивний, функціонально-семантичний), однак саме категорія часу потребує особливого методологічного підґрунтя. Вона формує складну систему значень, адекватний опис якої можливий лише за умови чіткого визначення дослідницьких принципів. Тому першочерговим завданням стає звернення до методологічних засад аналізу ЛСП часу, в тому числі й на матеріалі латинської мови, яка є основоположницею багатьох європейських мов.

1. Термінологічне розмежування основних методологічних понять

Будь-яке наукове дослідження, яке «характерне своїми особливими цілями й завданнями, методами отримання і перевірки нових знань»[8], на початку його формування стикається з проблемою правильного розуміння методологічних понять як *метод, методика* та *методологія.* Щоб уникнути плутанини у їхньому використанні, слід чітко розібратися і розмежовувати їх сутність.

Так, *методологія* – це «учення про способи пізнання й осмислення дійсності й формування внутрішнього рефлексивного досвіду людини, а також про дослідницькі настанови, принципи та процедури аналізу об'єктів різних наук»[9]. Також слід розрізняти методологію у вузькому та широкому значенні. У вузькому вона вивчає методи й методики дослідження об'єкта або виступає як «учення про методи пізнання або систему наукових принципів, на основі яких базується

---

[5] Ipsen G. The Ancient Orient and Indogermans Feast Scipts for W. Streitburg. Heidelberg, 1924. P. 30–45.

[6] Weisgerber, L. Muttersprache und Geistesbildung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 1929. 172 s

[7] Trier J. Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes. Heidelberg: Carl Winter Universitätsverlag,. 1931. 201 s.

[8] Цехмістрова Г.С. Основи наукових досліджень: навч. посібник. Київ: Видавничий дім «Слово», 2003. С. 16.

[9] Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: Підручник. Полтава: Довкілля-К, 2008. С. 11.

дослідження і здійснюється вибір сукупності пізнавальних засобів, методів, прийомів»[10]. У широкому розумінні методологія будь-якої науки охоплює не лише конкретні методи та інструменти дослідження, а й містить загальні переконання, цінності та підходи, яких дотримується наукова спільнота[11]. Тож ***методологія*** постає як 1) система методів і прийомів, що застосовуються у наукових дослідженнях певної галузі; 2) теоретичне вчення про способи пізнання та перетворення реальності. Щодо її функцій, то вони полягають в тому, щоб 1) визначати методи отримання наукових знань, які відображають розвиток і зміни явищ та процесів; 2) задавати орієнтир і шлях для досягнення дослідницької мети; 3) забезпечувати повноту та різнобічність збирання інформації про предмет вивчення; 4) сприяти оновленню наукової інформації; 5) уточнювати та впорядковувати понятєвий апарат науки; 6) формувати цілісну систему знань, засновану на об'єктивних фактах, і 7) виступає інструментом аналітичного осмислення дійсності.

Ці ознаки дозволяють зробити такий висновок: *«методологія* – це концептуальний виклад мети, змісту, методів дослідження, які забезпечують отримання максимально об'єктивної, точної, систематизованої інформації про процеси та явища»[12].

Виділяють також три види методології:

1) Філософська методологія – найзагальніші діалектичні методи пізнання.

2) Загальнонаукова – принципи дослідження, що застосовуються у багатьох науках (системний, логічний, історичний тощо).

3) Частково-наукова – спеціальні методи, властиві окремим наукам для вирішення конкретних завдань.

Що ж до поняття *методу*, то його можна розуміти як певний підхід до дослідження явища, що передбачає використання спеціальних прийомів і технік для розв'язання теоретичних або практичних завдань. «За соціологічною традицією етнометодології, метод означає спосіб, яким люди оформлюють, означують, осмислюють навіть найбуденніші дії у своєму житті. За теорією використання, метод означає стратегії щодо аналізу певних явищ з метою вияву тих чи тих процесів, закономірностей, спосіб пізнання мови»[13].

---

[10] Цехмістрова Г.С. Основи наукових досліджень. С.78.

[11] Габідулліна А.Р., Колесніченко О.Л. Методологія сучасних лінгвістичних досліджень: навчальний посібник. Слов'янськ: Вид-во Б.І. Маторіна, 2019. С.4.

[12] Шейко В.М., Кушнаренко Н.М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: Підручник. 4-те вид., випр. і доп. Київ: Знання, 2004. С. 56.

[13] Загнітко А.П. Словник сучасної лінгвістики: поняття і терміни. Донецьк: ДонНУ, 2012. Т.2. С.180.

Метод – це система пізнавальних операцій, упорядкованих за певними правилами. Він ґрунтується на наукових принципах і відрізняється від прийому тим, що є ширшим та охоплює не окрему дію, а цілісний підхід. Основні риси наукового методу: об'єктивність, відтворюваність, евристичність та змістовність. Його структура включає: 1) відкриття нового матеріалу та введення його в наукову систему; 2) пояснення і впорядкування фактів; 3) співвіднесення результатів із даними інших наук.

Метод змінює свій зміст залежно від предмета, завдань та етапу дослідження. Напочатку він проявляється як принцип чи ідея, під час аналізу – як набір методик і процедур, а на завершальному етапі – як перевірка й підтвердження результатів.

Кожна наука чи етап наукового дослідження має свої власні методи, оскільки він визначається об'єктом дослідження, конкретними завданнями та теорією, на якій ґрунтується. Основою методу є теорія, яку він розгортає і поглиблює.

Як бачимо, поняття *метод* трактується й у широкому, та вузькому значенні. «У першому випадку метод – це комплекс різноманітних пізнавальних підходів, способів і практичних операцій, націлених на придбання наукового знання. У другому випадку метод – це окремий прийом дослідження об'єкта, конкретний спосіб дії, наприклад: прийом спостереження, прийом суцільної вибірки»[14].

За словами М. Кочергана: «кожен спеціальний дослідницький метод втілюється в певну систему логічних дій ученого, стандартизованих прийомів збору, обробки й узагальнення фактів»[15]. Таку систему прийомів можна назвати *методикою*.

Так, ***методика*** є конкретизатором методу використовуючи певну систему прийомів і правил, які потрібні для класифікації, опису та інтерпретації матеріалу. Вона охоплює всі етапи дослідження – від спостереження та збирання матеріалу до встановлення властивостей вибраних одиниць і їх тлумачення. Методика являється практичною й гнучкою: одна й та сама методика може використовуватися в різних методологічних підходах.

Таким чином, *методика* – «це конкретні дії (операції), а також їхні сталі комбінації, спрямовані на розв'язання обмеженого класу завдань»[16].

---

[14] Габідулліна А.Р., Колесніченко О.Л. Методологія сучасних лінгвістичних досліджень: навчальний посібник. Слов'янськ: Вид-во Б.І. Маторіна, 2019. С. 17.

[15] Кочерган М. П. Загальне мовознавство: Підручник. Видання 2-ге, виправлене і доповнене. Київ: Видавничий центр «Академія», 2006. С. 357.

[16] Габідулліна А.Р., Колесніченко О.Л. Методологія сучасних лінгвістичних досліджень: навчальний посібник. Слов'янськ: Вид-во Б.І. Маторіна, 2019. С. 7.

Методологія, метод і методика – взаємопов'язані, але різні за рівнем узагальнення поняття: ***методологія*** як учення про способи пізнання та принципи наукового аналізу; ***метод*** як спосіб або стратегія пізнання, що організовує дослідницький процес; ***методика*** як практичне втілення методу (набір конкретних дій, правил і процедур). Однак, усі поняття орієнтовані на організацію наукового пізнання та отримання об'єктивних знань.

2. Методичний інструментарій наукового дослідження

У сучасному мовознавстві завдяки накопичуванню знань протягом довгого періоду сформувалася багаторівнева класифікація методів наукового пізнання. Кожна класифікація опирається на певні характеристики як ступінь спільності, сфера дії чи рівень пізнання.

Отже, можна виділити такі загальні методи наукового пізнання:

1) *Загальнофілософські методи* – це універсальні способи мислення, що формують основу будь-якого наукового пізнання і не належать до конкретної науки (індукція, дедукція).

2) *Загальнонаукові методи* – це система прийомів та принципів загального характеру, які використовуються у майже усіх науках як допоміжний інструмент до спеціальних методів (моделювання, аналіз і синтез, системний підхід).

3) *Методи окремих наук* – це комплекс прийомів і процедур, притаманних певній галузі знань. Їхня специфіка визначається об'єктом дослідження та традиціями конкретної дисципліни (герменевтичний аналіз у філософії та філології).

4) *Дисциплінарні методи* – це способи однієї науки, що відображають її особливості (лінгвістичний аналіз у мовознавстві).

5) *Міждисциплінарні методи* – це прийоми дослідження для вивчення складних явищ на перетині кількох наук (когнітивне моделювання).

Кожне наукове дослідження може здійснюватися на двох рівнях: 1) *емпіричному*, коли відбувається накопичення та систематизація фактів; 2) *теоретичному*, коли знання узагальнюються та пояснюються[17].

Відповідно, загальні методи пізнання заведено поділяти на три основні групи (табл. 1).

Розглянемо названі групи методів детальніше:

1) *Спостереження* – це спосіб одержання первинної інформації через систематичне і спеціально організоване сприймання явищ та предметів навколишньої дійсності.

[17] Білецький В. С. Методологія наукових досліджень технічних об'єктів та їх оптимізація: навч. посібник. Київ: ФОП Халіков Руслан Халікович, 2023. С. 17.

Таблиця 1

Рівень дослідження	Характеристика	Основні методи
Емпіричний	Побудований на безпосередньому чуттєвому сприйнятті. Дає знання про зовнішні прояви та зв'язки явищ. Основне завдання – збір фактів, їх опис, первинна систематизація та узагальнення.	Спостереження, порівняння, вимірювання, експеримент, абстрагування, аналіз і синтез.
Теоретичний	Пов'язаний з глибоким аналізом фактів, виявлення сутності об'єктів, формулювання закономірностей і пояснення реальності.	Індукція, дедукція, ідеалізація, формалізація, логічний і історичний методи.
Універсальні (спільні для обох рівнів)	Можуть застосовуватися як у процесі збору фактів, так і під час їх узагальнення та пояснення.	Абстрагування, аналіз і синтез, індукція і дедукція, моделювання.

2) *Порівняння* – зіставлення предметів чи процесів для виявлення їх подібностей і відмінностей.

3) *Вимірювання* – це процес кількісного визначення відомостей про об'єкт.

4) *Експеримент* – це науково поставлений дослід у різних умовах для перевірки гіпотези, виявлення властивостей чи відтворення явища.

5) *Абстрагування* – відволікання від другорядних рис явища з метою виділення головних ознак.

6) *Аналіз* – поділ цілого на частини для детального дослідження.

7) *Синтез* – поєднання окремих елементів у єдину систему для цілісного розуміння об'єкта.

8) *Індукція* – перехід від окремих фактів до загальних висновків.

9) *Дедукція* – виведення конкретних положень із загальних принципів.

10) *Ідеалізація* – уявне створення моделей об'єктів, що не існують насправді.

11) *Формалізація* – відображення структури об'єкта у символічній формі, зокрема математичними засобами.

12) *Історичний метод* – вивчення явищ у розвитку, динаміці та хронологічній послідовності.

13) *Логічний метод* – дослідження шляхом аналізу, опрацювання інформації та критичної оцінки, що дозволяє формувати власні висновки, розширювати теоретичні положення або пропонувати нові наукові гіпотези.

14) *Моделювання* – це непрямий метод наукового пізнання, який застосовується тоді, коли безпосереднє дослідження об'єкта є неможливим,

надто складним або недоцільним. Його основою є використання спеціально створеної моделі, що замінює реальний об'єкт.[18]

Окрім вище згадуваних *загальних методів,* які можуть використовуватися у наукових дослідженнях різних наук та напрямів, є *спеціальні* методи окремої галузі знань чи науці.

У мовознавстві з давніх часів ще у Стародавньому Китаї, Індії та Греції використовували *описовий спосіб*, що став основою для багатьох лінгвістичних досліджень сьогодення. Даний метод використовується для аналізу й систематизації мовних одиниць у певний момент часу, тобто в синхронії. Робота за цим методом складається з трьох ключових етапів: «1) виділення одиниць аналізу (фонем, морфем, лексем, конструкцій тощо); 2) членування виділених одиниць (вторинна сегментація): поділ речення на словосполучення, словосполучення на словоформи, словоформи на морфеми, морфеми на фонеми, фонеми на диференційні ознаки; 3) класифікація й інтерпретація виділених одиниць»[19]. Прийоми інтерпретації можуть бути як зовнішніми, які враховують зв'язок мови з іншими явищами, так і внутрішніми, що досліджують мову на основі їх системних зв'язків (парадигматичних та синтагматичних).

Порівняльно-історичний метод – це головний підхід у мовознавстві, що поєднує в собі «прийоми та процедури історико-генетичного дослідження мовних сімей та груп, а також окремих мов для встановлення закономірностей їх розвитку».[20] Метою даного методу є 1) виявити спорідненість досліджуваних мов, тобто довести, що вони походять від одної прамови; 2) об'єднати у сім'ї та групи на основі спорідненості. Виділяють зовнішню та внутрішню реконструкції. Зовнішня виходить за межі однієї мови й залучає матеріал споріднених мов, внутрішня лише послуговується даними однієї мови з різних історичних періодів.

Альтернативою порівняльно-історичному методу є *структурний метод*[21]. Його основна ідея, сформульована такими вченими, як Ф. де Соссюр, полягає в тому, що головне в мові – це не окремі елементи, а їхні взаємозв'язки та відношення. Метою структурного методу є вивчення внутрішньої організації мовного механізму. Він дозволяє об'єктивно та несуперечливо описувати мовні факти, систематизуючи їх. Цей метод реалізується через дистрибутивний, безпосередніх складників, трансформаційний та компонентний аналізи.

---

[18] Данильян О. Г., Дзьобань О. П. Методологія наукових досліджень : підручник. 2-ге вид., переробл. і доповн. Харків: Право, 2023. С. 230-261

[19] Кочерган М. П. Загальне мовознавство: Підручник. Видання 2-ге, виправлене і доповнене: Київ: Видавничий центр «Академія», 2006. С. 360.

[20] Кочерган М. П. Загальне мовознавство. С. 362.

[21] Кочерган М. П. Загальне мовознавство. С. 372.

Дистрибутивний аналіз досліджує мови через їх оточення та поєднання з іншими елементами в контексті. Суть методу полягає у розумінні того, що кожна мовна одиниця має своє особливе оточення. Такий підхід дозволяє простежити, як змінюється використання слова залежно від контексту, виявити закономірності його функціонування й частотність уживання, а також встановити типові моделі вживання. Крім цього, на основі контекстуальної поведінки слів їх можна відносити до певних частин мови. Сьогодні дистрибутивний аналіз застосовується в синтаксисі, морфології, семантиці, діалектології та корпусній лінгвістиці.[22]

Цей метод є особливо важливим для вивчення лексики та семантики, оскільки:

1) дозволяє визначити значення слова через його контекст;

2) допомагає через аналіз оточення слова виявити різні його значення;

3) дає змогу класифікувати лексичні одиниці за їхніми дистрибутивними властивостями. Слова з подібною дистрибуцією об'єднуються в один клас (наприклад, іменники, дієслова), що допомагає зрозуміти внутрішню організацію словникового складу мови.

Зі спеціальних наукових методів дослідження лексики найважливішим вважається *метод компонентного аналізу.* Це метод «ґрунтується на припущенні, що найменшою одиницею лексичного значення є сема. Його завдання розщепити значення слова на складові елементи, тобто семи. Основним прийомом виокремлення сем у структурі семеми є зіставлення її з іншими семемами, які мають певну семантичну спільність з нею (опозитивний прийом)»[23].

Отже, суть цього методу полягає у виділенні ознак, за якими одна одиниця відрізняється від іншої. Перевага методу в тому, що невелика кількість компонентів може вичерпно описати велику кількість мовних явищ. Це робить опис компактним і зрозумілим.

Алгоритм *компонентного аналізу* можна представити так:

1) «Виділити, користуючись синонімічними та тлумачними словниками, лексико-семантичну групу слів.

2) Знайти в тлумачному словнику дефініцію кожного слова і виділити в ній окремі семи.

3) Скласти загальний список сем, які зустрілися в дефініціях слів даної лексико-семантичної групи.

---

[22] Борисенко Н.Д. Методика проведення наукових досліджень: Навчально-методичний посібник. Видання 2-ге, доповнене, виправлене. Житомир: Вид-во ЖДУ, 2024. С. 14.

[23] Бондар О. І., Карпенко Ю. О., Микитин-Дружинець М. Л. Сучасна українська мова: Фонетика. Фонологія. Орфоепія. Графіка. Орфографія. Лексикологія. Лекси-кографія: Навч. посіб. Київ: ВЦ «Академія», 2006. С. 289.

4) Побудувати таблицю семного складу слів аналізованої групи.

5) Відзначити знаком + наявність сем у кожному аналізованому значенні. Якщо якомусь значенню властива сема, що є антонімічною до однієї з виділених, увести її в таблицю і перевірити всі значення щодо її наявності»[24].

У сучасному дослідженні важливу роль відіграють *методи кількісного чи статистичного аналізу.*

З давніх-давен кількісні оцінки використовувалися в лінгвістиці інтуїтивно (наприклад, для визначення продуктивності морфем чи спорідненості мов). Однак свідоме і цілеспрямоване застосування математичних методів почалося в середині XX століття, зокрема, завдяки розвитку машинного перекладу. Отже, *метод кількісного аналізу* – це «імовірно-статистичний метод, що забезпечує визначення якісної своєрідності мовних засобів тексту шляхом розкриття його кількісних параметрів (кількість іменників, прикметників, числівників, дієслів у тексті тощо)[25]. *Статистичні методи* є складнішими, оскільки використовують формули «для виявлення правил розподілу мовних одиниць у мовленні, для виміру зв'язків між мовними елементами, для встановлення тенденцій у розвитку та функціонуванні мови та для встановлення залежності між якісними й кількісними характеристиками мови»[26].

Якщо науковець зацікавлений в успішному та результативному науковому дослідженні, то слід 1) об'єктивно оцінити рівень опрацювання обраної проблеми; 2) підібрати адекватну комбінацію загальних та спеціальних методів; 3) грамотно користуватися термінологією.

3. Стратегія й методика дослідження лексико-семантичного поля часу

Дослідження лексико-семантичного поля (ЛСП) часу тісно пов'язане з мовною системою, яка слугує матеріальною формою вираження абстрактних понять, зокрема категорії часу. У процесі моделювання певних фрагментів дійсності засобами мови вони зазвичай постають у вигляді ЛСП – вербального відображення людського сприйняття з властивою йому системністю та структурною організацією.

---

[24] Габідулліна А.Р., Колесніченко О.Л. Г12 Методологія сучасних лінгвістичних досліджень: навчальний посібник. Слов'янськ: Вид-во Б.І. Маторіна, 2019. С. 51.

[25] Загнітко А.П. Словник сучасної лінгвістики: поняття і терміни. Донецьк: ДонНУ, 2012. Т.2. С.185.

[26] Кочерган М. П. Загальне мовознавство: Підручник. Видання 2-ге, виправлене і доповнене. Київ: Видавничий центр «Академія», 2006. С. 395.

Процес аналізу ЛСП часу має свою чітку методику, як включає поєднання загальних та спеціальних методів на кожному з етапів дослідження.

ЕТАП 1: Визначення імені ЛСП часу

Визначення архілексеми як імені ЛСП часу у латинській мові є важливим етапом для подальшого конструювання поля. У ролі центральної одиниці ЛСП дослідник може обрати будь-яке слово чи групу слів, що становлять інтерес для його роботи. Однак ефективність аналізу значною мірою залежить від правильності цього вибору: якщо лексема не здатна об'єднувати навколо себе достатню кількість споріднених елементів, результати дослідження будуть обмеженими. У сучасній методології дослідження ЛСП використовують *метод ідентифікації домінанта поля.* Дослідники штучно обирають центральне слово, яке й буде його іменем. Як правило, це лексема, що має найбільш нейтральне значення, найменше емоційне забарвлення й об'єднує спільним змістом усі слова, що входять до цього поля[27]. Оскільки досліджуємо часову лексику у латинській мові, то і в центр нашого ЛСП ставимо еквівалентну лексему *TEMPUS*.

ЕТАП 2: Визначення семантичних компонентів архілексеми TEMPUS

На наступному етапі дослідження здійснюється збирання матеріалу шляхом застосування *лексикографічного аналізу*, який поєднує елементи *етимологічного та компонентного підходів*. Такий аналіз дає можливість всебічно й об'єктивно вивчити значення архілексеми ***TEMPUS***, опираючись на дані, подані у словникових джерелах (тлумачних, етимологічних, синонімічних та інших).

Етимологічний аналіз застосовується для того, щоб «визначити походження слова; знайти дійсне його значення в момент утворення; відновити повністю (наскільки це можливо) його «біографію»; з'ясувати, які фонетичні та семантичні зміни відбулися зі словом за всю історію його існування; визначити засоби творення слова»[28]. Етимологічне вивчення подає нам не лише його значення, а і є вказівкою на його варіативність.

Для виявлення всіх можливих значень та сем досліджуваної архілексеми було використано *метод компонентного аналізу* із залученням матеріалів тлумачних словників. Робота з такими джерелами є особливо цінною, адже словникові дефініції надають змогу виокремити необхідні семантичні елементи. В результаті аналізу словникових тлумачень латинської лексеми ***TEMPUS*** було визначено такі семантичні характеристики: періодичність, тривалість, момент, послідовність, призначення, синхронність та обставини.

---

[27] Bally Ch. Linguistique générale et linguistique française. Franke, 1965. 440 p.

[28] Попова. Л. О. Етимологічний аналіз слів як засіб формування орфографічної грамотності молодших школярів. Наукові записки. Серія: Педагогіка. 2009. № 4. С. 106.

ЕТАП 3: Визначення ядерно-периферійної структури ЛСП часу

Структуру ЛСП часу можна представити у вигляді чотирьох компонентів: ядро, центр, ближня й дальня периферії. Ядро ЛСП виражає спільний зміст для всіх лексем у полі. Щодо центру, то він представлений мовними одиницями з найвищою концентрацією ознак домінанта поля. Ближня периферія характеризується меншою кількістю цих ознак та їхньою послабленою інтенсивністю, а дальню периферію утворюють слова з опосередкованим зв'язком з ядром.

На цьому етапі найбільш ефективним виявляється застосування *компонентного аналізу*, оскільки він дає змогу не лише розчленувати значення слова на мінімальні смислові елементи (семи), а й визначити їхню природу та функціональне навантаження. Ядерною частиною ЛСП виступає архісема, спільна для всіх його одиниць. Інтегральні семи формують основу центру: чим їх більше у слові, тим воно ближче до ядра. До ближньої периферії належать слова, які мають менше інтегральних сем, ніж центр, але більше, ніж дальня периферія; вони зберігають тісний зв'язок із центром, хоча й містять диференційні семи, що звужують їхнє значення. Дальня периферія представлена лексемами з мінімальною кількістю інтегральних сем, проте часто зі специфічними диференційними або потенційними ознаками. Таким чином, ієрархічна організація лексико-семантичного поля розкривається через аналіз сем.

Метод компонентного аналізу передбачає синтез складників, тобто є симбіозом двох загальних методів *(аналіз, синтез).*

Беручи до уваги результати попереднього аналізу, можна побудувати структурну модель ЛСП часу. На даному етапі дослідження важливу роль відіграє *метод моделювання.* За його допомогою можна вивчати ті явища й процеси, які складно або неможливо дослідити безпосередньо. Цей метод довів свою результативність у виявленні суттєвих характеристик об'єктів завдяки використанню різних типів моделей – концептуальних, вербальних, математичних, графічних, фізичних тощо.

Метод моделювання має таку структуру: «а) постановка завдання; б) визначення аналога; в) створення або вибір моделі; г) розробка конструкта; д) дослідження моделі; е) переведення знань з моделі на оригінал»[29].

ЕТАП 4: Виявлення мовних засобів часу у діахронії

На даному етапі результативним є комплексний підхід з декількох методів таких як *дистрибутивний, контекстуальний та лексикографічний.* Це дозволить не лише виявити лексичні засоби, що позначають час, але

[29] Шейко В.М., Кушнаренко Н.М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: Підручник. 4-те вид., випр. і доп. Київ: Знання, 2004. С. 72.

й зрозуміти, як вони функціонують в мові та які взаємозв'язки між ними існують.

Дистрибутивний підхід дозволяє дослідити часову лексику з урахуванням її внутрішніх закономірностей. Основна увага приділяється регулярним, повторюваним характеристикам мовних одиниць, які виявляються через їх постійне співіснування з іншими елементами мовлення. Аналіз такого контексту дозволяє визначити роль кожної одиниці, встановити її залежність від інших чи ступінь самостійності. Отже, «під дистрибуцією розуміють суму всіх оточень, у яких зустрічається той чи інший мовний елемент (фонема, морфема, слово і т. ін.), тобто суму всіх можливих позицій елемента щодо інших елементів того ж рівня, його сполучуваність»[30].

Алгоритм застосування цього методу є:

1) Вибрати базові, ключові слова із часовою семою (з етапу 1,2,3)
2) Проаналізувати корпус латинських текстів.
3) Знайти всі контексти, де зустрічаються ці слова.
4) Виявити інші слова та вирази, які часто вживаються поруч з ними.

Метод контекстуального аналізу дає змогу встановити точне значення мовної одиниці шляхом її розгляду у конкретному мовленнєвому середовищі. Він базується на тому, що багатозначне слово виявляє своє конкретне значення лише у певному контексті. Предметом аналізу можуть виступати одиниці всіх мовних рівнів – від звуків до цілих речень. Основна увага зосереджується саме на мовному контексті (лексичному, граматичному, фонетичному), на відміну від позамовних чинників, пов'язаних із ситуацією спілкування. Важливим етапом є визначення достатнього за обсягом контексту, що дає можливість точно ідентифікувати значення. Особливо цінними є повторювані контексти, оскільки вони забезпечують найбільш надійну основу для визначення семантики слова[31].

Вище згадувані методи не можна здійснити без *лексикографічного аналізу.* Аналіз тлумачних словників латинської мови дозволяє підтвердити та уточнити значення слів.

ЕТАП 5: Класифікація часових лексем у лексико-семантичні групи

Першочерговим на даному етапі є *частиномовний поділ лексичних одиниць.* Сучасні лінгвістичні доволі часто використовують розподіл слів за частинами мови, зокрема виділяючи іменники, прикметники, прислівники та дієслова для позначення часу. Такий підхід виправдовує

---

[30] Габідулліна А.Р., Колесніченко О.Л. Методологія сучасних лінгвістичних досліджень: навчальний посібник. Слов'янськ: Вид-во Б.І. Маторіна, 2019. С. 52.

[31] Українська мова: Енциклопедія/ Редкол.: Русанівський В. М.(співголова), Тараненко О. О. (співголова), Зяблюк М. П. та ін. 2-ге вид., випр. і доп. -ім. М. П. Бажана, 2004. С. 271-272.

себе, тому що це спрощує роботу з великими масивами слів, роблячи їх більш однорідними та дозволяє ефективніше застосовувати власне семантичні критерії[32].

Застосування даного аналізу ефективна при ідентифікації прикметника та дієприкметника, оскільки вони часто мають у латинській мові однакові вихідні форми (словникова форма *praesens, ntis* є одночасно прикметником та дієприкметником теперішнього часу активного стану).

Після частиномовного поділу лексем з етапу 4 починається формування ЛСГ:

1) Визначається ім'я групи, беручи до уваги інтеграційні семи (*метод ідентифікації домінанти*).

2) Формування синонімічних рядів та антонімічних пар (*компонентний аналіз*).

3) Доповнення ЛСГ (*контекстуальний аналіз*)

Багато мовних одиниць характеризуються багатозначністю. *Контекстуальний аналіз* дозволяє уточнити всі можливі значення та смислові відтінки слова. Досліджуючи функціонування лексеми у словосполученнях чи реченнях, можна чітко відмежувати її окремі значення. Саме на цьому етапі до ЛСГ додаються нові одиниці.

Як бачимо, дослідження ЛСП часу є ефективнішим і результативнішим завдяки поєднанню різних типів методів. Коректна методика дозволяє перейти від аналізу окремих слів до їхніх системних зв'язків і далі до динамічних змін усередині поля. Комплексний підхід забезпечує всебічне вивчення ЛСП часу. Застосована методика не скасовує творчого мислення, а лише створює кращі умови для його реалізації.

ВИСНОВКИ

Час минає, але зацікавленість у дослідженні часу ні. Ще давно людина хотіла зрозуміти, що таке час, осягнути неосяжне. Існують різні розумінні та тлумачення цього поняття з погляду різних наук. Однак, беззаперечним є твердженням, що людина не існує поза часом, але й сам час не можна розглядати окремо від людини, яка, по суті, є творцем цього поняття.

Розуміння часу пройшло довгий шлях від філософських досліджень до лінгвістичних, від суті самого часу до засобів його вербалізації. У мовознавстві найпоширенішим є вивчення поняття часу через призму лексико-семантичного поля. ЛСП дозволяє описувати фрагменти дійсності мовними одиницями, об'єднаними спільним значенням, змістом. Лексичні

[32] Панчишин Н.З. Лексик-семантичні засоби вираження темпоральності у латинській мові. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна». Випуск 56. 2015. С. 229.

одиниці входять у відповідне ЛСП на підставі об'єднувальної для них архісеми такі як час – для усіх його проявів.

Щоб досягнути цілісного, повноцінного дослідження науковець повинен свідомо та відповідально підходити до вибору методичного інструментарію. Різноманіття методів доволі часто збивають з пантелику – вибирати загальні чи спеціальні способи аналізу, чи можливо їх комбінацію. Обираючи необхідно використовувати й особистий досвід, та досвід своїх попередників. Методика одного і того ж мовного явища не є сталою, її потрібно удосконалювати. Методам властива диференціація та індивідуалізація залежно від задач, об'єкта та умов дослідження.

Таким чином, можна зробити висновок, що для комплексного дослідження ЛСП часу необхідним є використання як загальних, так і спеціальних лінгвістичних методів. Центральним для роботи є компонентний аналіз, оскільки він допомагає розкласти значення слова на мінімальні семантичні ознаки (семи). Такий підхід дає змогу виявити спільні та відмінні риси, що забезпечує точніше визначення ядра і периферії ЛСП. Також він є основним для формування ЛСГ. На кількох етапах дослідження використовується лексикографічний аналіз для збору та систематизації даних зі словників. Вирішальними на певних рівнях дослідження стали етимологічний (походження слів і їхнього первісного значення), дистрибутивний (сполучуваність та оточення в текстах), контекстуальний (уточнення значень слів у конкретних ситуаціях) аналізи.

Така методика дослідження ЛСП забезпечить не лише результативність аналізу поняття часу на лексико-семантичному рівні, а й дозволить наступним науковцям удосконалити та поглибити свої уміння, і таким чином забезпечити розвиток інноваційної діяльності у лінгвістиці.

АНОТАЦІЯ

У сучасному мовознавстві все частіше актуальним є дослідження категорії часу як невіддільної частини моделі світу на основі лексико-семантичного поля. Така зацікавленість, і собі, вимагає створення відповідних методичних інструментів, які б дозволяли якісно аналізувати лексичний масив. Правильно підібрана методика – це успішний шлях до вирішення принципово нових завдань, творчого використання своїх знань та вдосконалення своєї кваліфікації.

Для різнобічного дослідження лексико-семантичного поля часу пропонується використовувати комплексну методику. Поєднання загальних та спеціальних методів забезпечує кращу результативність, оскільки дозволяє різну комбінаторику підходів та способів на різних етапах дослідження. Хоча центральним методом, який пронизує всі рівні

вивчення поля, є компонентний аналіз, однак він не дозволяє повноцінно вибудувати ієрархічну організацію часового поля чи сформувати лексико-семантичні групи. Симбіоз методу компонентного аналізу та інших загальних (спостереження, порівняння, індукція, дедукція, аналіз, синтез, моделювання) та спеціальних методів(порівняльно-історичний, дистрибутивний, лексикографічний, контекстуальний тощо) є виправданим і дозволяє всебічно, глибоко та системно досліджувати мовні явища.

Література

1. Coope U. Time for Aristotle: Physics IV.10–14. Oxford: Clarendon Press (Oxford University Press), 2005. 194 p. DOI: 10.1093/mind/fzp051
2. Bally Ch. Linguistique générale et linguistique française. Franke, 1965. 440 p.
3. Ipsen G. The Ancient Orient and Indogermans Feast Scripts for W. Streitburg. Heidelberg, 1924. P. 30–45.
4. St. Augustine. Confessions. Book 11. URL: http://www.sacred-texts.com/chr/augconf/aug11.htm
5. Trier J. Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes. Heidelberg: Carl Winter Universitätsverlag, 1931. 201 s.
6. Weisgerber L. Muttersprache und Geistesbildung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1929. 172 s.
7. Білецький В. С. Методологія наукових досліджень технічних об'єктів та їх оптимізація: навч. посібник. Київ: ФОП Халіков Руслан Халікович, 2023. 118 с.
8. Бондар О. І., Карпенко Ю. О., Микитин-Дружинець М. Л. Сучасна українська мова: фонетика, фонологія, орфоепія, графіка, орфографія, лексикологія, лексикографія: навч. посіб. Київ: ВЦ «Академія», 2006. 368 с.
9. Борисенко Н. Д. Методика проведення наукових досліджень: навчально-методичний посібник. 2-ге вид., доп. і випр. Житомир: Вид-во ЖДУ, 2024. 74 с.
10. Габідулліна А. Р., Колесніченко О. Л. Методологія сучасних лінгвістичних досліджень: навчальний посібник. Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна, 2019. 322 с.
11. Данильян О. Г., Дзьобань О. П. Методологія наукових досліджень: підручник. 2-ге вид., переробл. і доп. Харків: Право, 2023. 488 с.
12. Загнітко А. П. Словник сучасної лінгвістики: поняття і терміни. Донецьк: ДонНУ, 2012. Т. 2. 350 с.
13. Кочерган М. П. Загальне мовознавство: підручник. 2-ге вид., випр. і доп. Київ: Видавничий центр «Академія», 2006. 464 с.

14. Горин В. П. Методологія наукових досліджень: навчальний посібник. Тернопіль: ФОП Осадца Ю. В., 2023. 170 с.

15. Панчишин Н. З. Лексико-семантичні засоби вираження темпоральності у латинській мові. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна». 2015. Вип. 56. С. 229–232.

16. Перебийніс В. С. Статистичні методи для лінгвістів. Вінниця: Нова книга, 2002. 169 с.

17. Попова Л. О. Етимологічний аналіз слів як засіб формування орфографічної грамотності молодших школярів. Наукові записки. Серія: Педагогіка. 2009. № 4. С. 105–109.

18. Пушкарьова М. В. Основна концепція теорії часу і простору Ісаака Ньютона. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Педагогічна. 2016. Вип. 22. С. 152–156. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp_ped_2016_22_50

19. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: підручник. Полтава: Довкілля-К, 2008. 712 с.

20. Українська мова: енциклопедія. 2-ге вид., випр. і доп. / редкол.: В. М. Русанівський, О. О. Тараненко та ін. Київ: Укр. енцикл. ім. М. П. Бажана, 2004. 824 с.

21. Цехмістрова Г. С. Основи наукових досліджень: навч. посібник. Київ: Видавничий дім «Слово», 2003. 240 с.

22. Шейко В. М., Кушнаренко Н. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: підручник. 4-те вид., випр. і доп. Київ: Знання, 2004. 307 с.

Information about the author:
Panchyshyn Nataliia Zinoviivna,
Assistant at the Department of Classical Philology,
Ivan Franko National University of Lviv
1, Universytetska str., Lviv, 79000, Ukraine

CHAPTER 13

ПЕРЕКЛАД ЛАТИНСЬКИХ ВИРАЗІВ В АНГЛОМОВНИХ ЮРИДИЧНИХ ТЕКСТАХ

Солодка А. К., Мороз Т. О.
DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-619-5-13

ВСТУП

Латинські вирази традиційно займають важливе місце в англомовних юридичних текстах. Вони забезпечують точність, лаконічність і однозначність формулювань у правових документах, договорах та судових рішеннях. У зв'язку з глобалізацією правових систем та зростанням потреби у міжнародному юридичному спілкуванні виникає потреба у точному перекладі цих виразів на інші мови. Для перекладача важливо не лише знати латинську термінологію, але й розуміти юридичний контекст, у якому використовується той чи інший вираз. В Україні, де зростає співпраця з англомовними юристами та компаніями, дослідження перекладу латинських виразів має особливу практичну значущість.

1. Передумови дослідження проблеми перекладу латинських виразів

У сучасних дослідженнях перекладу латинських юридичних виразів в англомовних текстах спостерігається активний розвиток теоретичних підходів та практичних рекомендацій. Зарубіжні автори приділяють увагу різним аспектам цієї проблеми, зокрема, аналізу специфіки латинських термінів у правовій системі, де латина відіграє важливу роль у юридичній практиці.

Як зазначає П. Брачер, «латинські вирази є невід'ємною частиною юридичної мови, забезпечуючи точність та однозначність формулювань» [1]. Інші дослідження зосереджуються на використанні моделей штучного інтелекту для перекладу латинських виразів, що дозволяє підвищити точність та ефективність перекладу. П. Росу стверджує, що «використання LLM-моделей для перекладу латинських термінів дозволяє значно зменшити кількість

[1] Bracher P. Latin, deconstructed. Re. 2020. Issue 18. C. 251.

помилок у юридичних текстах»[2]. Також розглядаються проблеми перекладу латинських термінів у правових текстах Європейського Союзу, де існують труднощі адаптації латинських виразів до національних правових систем. С. Кордіс зазначає: «переклад латинських термінів у контексті європейського права вимагає особливої уваги до юридичних нюансів та контексту»[3].

З українських досліджень варто відзначити роботу І. Мельника, який аналізує особливості перекладу латинських юридичних виразів в англомовних юридичних текстах, зокрема, в контексті української правової системи. Він зазначає: «переклад латинських виразів потребує глибокого розуміння як мовних, так і юридичних аспектів»[4]. О. Ковальчук досліджує використання латинських термінів у англомовних контрактах та пропонує практичні рішення для їх перекладу, наголошуючи на важливості збереження юридичної точності і адекватності. Автор підкреслює, що «збереження юридичної точності при перекладі латинських термінів є ключовим аспектом у міжнародних контрактах»[5]. Інші українські автори також звертаються до цієї проблеми, аналізуючи специфіку перекладу латинських виразів у різних контекстах. О. Дяченко зазначає: «переклад латинських виразів у контексті української правової системи вимагає врахування національних особливостей та традицій»[6]. Н. Іванова аналізує адаптацію латинських юридичних термінів у процесі перекладу[7].

Т. Петрова досліджує використання латинських виразів у сучасному юридичному англійському тексті та відзначає роль цих виразів у формуванні професійного дискурсу юристів[8]. Л. Сидоренко розглядає проблеми перекладу латинських термінів у міжнародних договорах і пропонує стандартизовані підходи до перекладу, які дозволяють уникнути правових колізій. Такий підхід є необхідними для забезпечення правової єдності[9]. М. Шевченко досліджує переклад латинських виразів у судовій

---

2 Rosu P. LITERA: An LLM Based Approach to Latin-to-English Translation. arXiv, 2025. C.1.

3 Kordić S. Specific Issues and Challenges in Translating EU Law Texts. *Athens Journal of Humanities & Arts* . 2020. 7(3). P. 253.

4 Мельник І. М. Особливості перекладу латинських юридичних виразів в англомовних юридичних текстах. *Вісник КНУ ім. Т. Шевченка. Серія «Перекладознавство»*. 2022. 34, С. 47.

5 Ковальчук О. В. Латинські юридичні терміни в англомовних контрактах: проблеми та рішення. *Мовні і концептуальні картини світу*. 2023. 56(2). С. 113.

6 Дяченко. О. В. Переклад латинських юридичних виразів у контексті української правової системи. *Мовознавство*. 2021. С. 78.

7 Іванова Н. М. Адаптація латинських юридичних термінів у процесі перекладу. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Філологія». 2020. С. 41.

8 Петрова Т. О. Використання латинських виразів у сучасному юридичному англійському тексті. Мовні і концептуальні картини світу. 2022.С. 32.

9 Сидоренко Л. В. Проблеми перекладу латинських юридичних термінів у міжнародних договорах. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Філологічна». 2021. С. 67.

практиці, наголошуючи на поєднанні теоретичного аналізу та практичного застосування при перекладі[10].

Загалом, сучасні дослідження підкреслюють важливість комплексного підходу до перекладу латинських юридичних виразів, що включає лінгвістичний аналіз, розуміння юридичного контексту та використання сучасних технологій перекладу. Це дозволяє забезпечити точність і адекватність перекладу, що є особливо важливим у міжнародному юридичному спілкуванні.

Отже, мета чинного дослідження полягає у визначенні специфіки перекладу латинських юридичних виразів в англомовних текстах, аналізі сучасних підходів та розробці рекомендацій для практичного застосування у перекладацькій діяльності.

Завдання дослідження:

1. Виявити основні латинські вирази, які часто використовуються в англомовних юридичних текстах.

2. Проаналізувати методи та підходи до перекладу латинських виразів.

Визначити основні труднощі, що виникають при перекладі латинських термінів.

2. Аналіз особливостей перекладу латинських виразів в англомовних текстах

Латинська мова як робоча мова юриспруденції

Будь-яка наука має власну спеціальну лексику. У юриспруденції це – юридична термінологія, без знання якої важко собі уявити оволодіння правовими знаннями та юридичною професією. Правова термінологія відрізняється від інших терміносистем тим, що у процесі формування зазнала значного впливу латинської мови, яка, будучи лінгвістичною оболонкою римського права, відіграє важливу роль в освіті сучасного юриста. Саме римське право, відмінними рисами якого були точність формулювань, простота та ясність, лягло в основу правових систем багатьох європейських держав. Незважаючи на те, що англійське право розвивалося автономним шляхом і не зазнало значного впливу з боку європейських правових систем, у юридичній терміносистемі англійської мови присутня велика кількість латинських юридичних термінів. Це пояснюється тим, що протягом кількох століть латинська мова слугувала робочою мовою правознавців та юристів і стала джерелом юридичної термінології для правових систем різних країн.

[10] Шевченко М. І. Переклад латинських виразів у судовій практиці: теоретичні та практичні аспекти. Юридичний вісник України. 2023. С. 15.

Латинські юридичні вислови демонструють стислість, змістовність, виразність, точність, властиві латинській мові. За кожним таким терміном стоїть певне поняття, категорія правознавства, яку важко висловити іншим словом так, щоб воно точно і повно передавало зміст латинського терміну. Більшість латинських юридичних термінів та висловів дійшло до наших днів, ставши надбанням багатьох сучасні законодавчі системи. Латинські терміни прийшли в різні мови не лише завдяки безпосереднім контактам з самою латиною, але й за допомогою інших мов.

У сучасній англійській правовій терміносистемі, як і в інших європейських мовах, зберіглася велика кількість прямих латинських запозичень, які використовуються без зміни їх орфографічної структури. Так, наприклад, *mens rea – вина; actus reus – винна дія; corpus delicti – склад злочину; alibi – в іншому місці (у момент вчинення злочини); cui prodest? – Кому вигідно?; de jure – юридично; de facto – фактично; ex delicto – із правопорушення; ex officio – за обов'язком; compos mentis – при здоровому глузді, осудний; habeas corpus – ти повинен мати тіло, тобто «Уяви арештованого особисто в суді»); persona grata – «бажана особа», «бажане обличчя»; persona non grata – «небажана особа», «небажане обличчя»; pro se – від власного імені (наприклад, без адвоката); per se – сам собою, як такий; pro et contra – за та проти; a priori – з попереднього, на підставі раніше відомого; a posteriori – з наступного, виходячи з досвіду; incognito – потай, під вигаданим ім'ям.*

Крім окремих латинських термінів широкого використання набули латинські юридичні вирази: *Curriculum vitae – життєпис, біографія; Dolus malus – злий умисел, тобто навмисне заподіяння шкоди; Corpus iuris – звід права; Ex Lege – за законом; Contra legem – всупереч закону; Alter ego – друге я (мій представник); Absolvo. Condemno. Non liquet. – Виправдовую. Засуджую (звинувачую). Не ясно (тобто утримуюсь).* Формули відносяться до римського судочинства. Судді, голосуючи за вирок, подавали одну з трьох думок: «Виправдовую», «Засуджую», «Неясно», тобто. «утримуюсь»; *Quis? quid? ubi? quibus auxiliis? cur? quomodo? quando? – Хто? що? де? з чиєю допомогою? навіщо? Яким чином? коли? (Питання на судовому впровадженні); Par in parem non habet iurisdictionem. – Рівний проти рівного не має юрисдикції* (у міжнародному праві: одна держава немає права залучати до суду іншу); *Nullum crimen, nulla poena sine lege. – Ніякого злочину, жодного покарання, якщо вони не передбачені законом; Nemo debet bis puniri pro un delicto. – Ніхто не повинен двічі каратися за той самий злочин.*

Право як активна динамічна система постійно перебуває у стані розвитку, при цьому формальне закріплення нормативних установлень

також схильне до певного еволюціонування у руслі соціального та державного вдосконалення. Для досягнення необхідного рівня якості форм права, що створюються, використовуються як традиційні, так і інноваційні засоби. Специфіка сучасних правових систем така, що вони вже не можуть розглядатися як досить чітко відмежовані одна від одної, все більшою мірою під впливом процесів глобалізації, уніфікації та інтернаціоналізації в їх межах здійснюються процеси обміну правовим досвідом.

Присутність латинської юридичної термінології у текстах форм права деяких держав можна розглядати як традиційну складову. Ці лексичні одиниці характерні не тільки для судових прецедентів (у тому числі тлумачення прецедентів), а й у ряді випадків і для нормативних правових актів.

При цьому слід зауважити, що хоч би яким був специфічний зміст форм права, на нього істотно впливає мова права в цілому, що відображає як історичну спадщину, так і врахування реалій сучасності та потреб розвитку суспільства. При цьому використання латинських фразеологізмів у юридичній доктрині та правових актах стає все більш поширеним. Ця тенденція може розглядатися як певна інновація правового характеру, оскільки останнім часом активно здійснюються процеси відродження та використання правового досвіду латинської правової термінології у контексті розвитку юридичної культури.

Зміни, які відбуваються у правових системах можна схарактеризувати наступним чином:

1) У період активного міждержавного співробітництва зростає роль імплементації норм міжнародних договорів нормативного змісту. 2) Поступово йде неухильне рух до зближення різних правових систем. 3) Розвиток сфери інформаційних технологій веде до того, що постійно прискорюються процеси обміну інформацією та процедури її переробки, що все більшою мірою сприяє розвитку процедур уніфікації та інтеграції права. 4) Існують певні складнощі у ратифікації деяких міжнародних договорів, оскільки деякі терміни складно однозначно перекласти мовою іншої держави. 5) Ведуться дослідження щодо створення нормативних правових актів в електронному середовищі. 6) Активно йдуть процеси розробки алгоритмізації у праві. Всі ці зміни викликають потребу трансформації та особливого структурування правової сфери.

Історичний аспект латинських юридичних запозичень

Залежно від *способу запозичення* латинські терміни можна поділити на прямі та непрямі (опосередковані). Під прямими запозиченнями розуміються ті запозичення, які увійшли у мову при первинному контакті культур у період римської колонізації і залишилися, наприклад,

в англійській мові в незміненій формі. Опосередкованими запозиченнями з латинської мови можна назвати слова, що прийшли з давньофранцузької в англійську після норманського завоювання[11].

Прикладами прямих запозичень у юридичній лексиці є такі слова та висловлювання, як *actus reus, mens rea, doli capax, versus, etc* тощо. Серед опосередкованих запозичень латинської етимології (пізніше адаптованих до місцевої вимови) можна назвати *accuse, adjourn, appeal, cause, chattel, court, estate, evidence, felony, inquiry, irregularity, judge, jury, lease, marriage, petition, plead, prison, prosecutor, supreme, suspect, tenant, trespass* тощо.

За *ступенем асиміляції* (відповідності нормам сучасної мови) латинські лексичні запозичення можна поділити на повністю асимільовані, частково асимільовані та не асимільовані (іноземні вкраплення). Основна маса запозичень латинської мови повністю асимілювалася в системі англійської мови.

Залежно від *форми та значення*, латинізми можна умовно поділити на такі групи:

а) латинські фрази / обороти, що дійшли до нашого часу повністю, у їхній початковій формі. У правовому полі подібні фрази найчастіше описують базові правові засади, що регулюють вирішення того чи іншого типу судових справ. Прикладами є: *Lex posterior derogate priori. – Наступний закон скасовує попередній; Nullum crimen, nulla poene sine lege. – Немає злочину, немає покарання без вказівки на те у законі.*

б) юридичні терміни, що складаються з двох, рідше з одного слова: *alibi – алібі; actus reus – винна дія; mens rea – «винний розум, воля», злочинний намір; corpus delicti – склад злочину; compos mentis – осудний; habeas corpus – судовий наказ про передачу заарештованого до суду; novus actus interveniens – порушення причинно-наслідкового зв'язку між винною дією або негативним наслідком.*

в) комбіновані терміни, одна частина яких є запозиченням з латині, а друга – англійський термін: *pro forma invoice; ad valorem tax/duty; writ of habeas corpus; per year.*

г) так звані конектори, а також вступні слова, що виконують у тексті структуруючу, уточнюючу функції: vice versa – навпаки; etcetera – тощо; inter alia – між іншим; alias – іншими словами; eo ipso – тим самим.

д) морфеми (суфікси та префікси) латинського походження, що мають високу словотвірну активність. Префіксами іншомовного походження є *de-(denunciation), dis-(disinheritance), extra-(extraterritorial), cor-, con-,*

[11] Романюк О. В., Бялик В. Д. Етимологічне походження та історія розвитку англомовної юридичної термінології. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації. 2020. С. 178.

co-, col-; re- тощо. Суфіксами латинського походження є *-or / -er, -ity, -ion* та його різновиди *-tion/-sion (prosecutor, admission, conviction* та ін). Суфікс *-ify* утворює дієслова, які використовуються в юридичній термінології: *identify, verify, clarify* тощо.

Латинські запозичення у юридичному дискурсі

Аналіз текстів та документів юридичної тематики або семантично близьких текстів дозволяє зробити деякі висновки про ті типи усного та письмового юридичного дискурсу, для яких характерне вживання тих чи інших видів запозичень, а також про функції, які врни виконують.

Можна помітити, що латинські фрази, що дійшли до нашого часу в первісному вигляді часто позначають правові принципи та зустрічаються у судових рішеннях, юридичних висновках, а також у промовах адвокатів: *lex specialis derogate lex generalis (спеціальний закон скасовує загальний), non bis in idem (не двічі за одне й те саме), venire contra factum proprium (ніхто не може суперечити власній попередній поведінці), non reformation in peius (становище сторони, яка подала скаргу, не повинно погіршитися порівняно з оскаржуваним рішенням)* тощо.

При формулюванні судових рішень та в текстах юридичних висновків також часто зустрічається ряд латинських виразів, що стосуються судової практики. Наприклад*: prima facie case – наявність досить серйозних доказів порушення справи; quantum meruit – справедлива винагорода; non est factum – «немає документа», твердження сторони, що цей документ не є документом, нею виданим, незважаючи на наявність друку або підпису*.

Юридичні терміни, що складаються з одного або двох слів, що позначають латиною базові правові поняття / профільні терміни, часто використовуються в оригіналі у наступних видах дискурсу: 1) у ЗМІ у статтях юридичної та, рідше, загальної тематики; 2) у юридичній документації, включаючи документи, що стосуються розробки нормативно-правових актів; 3) під час укладання договорів; 4) у ході судових розглядів, у виступах в судах загального права при розгляді кримінальних, цивільних, контрактних суперечок; 5) у тексті протоколів судових засідань, дайджестах судових справ; 6) у підручниках, навчальних посібниках, навчальних матеріалах та ресурсах для юристів.

Латинські слова-конектори (зв'язки) в англомовних тексти мають широке вживання, що виходить за межі юридичної тематики.

Слід зазначити, що з часом відбуваються зміни у семантиці лексичних запозичень, і навіть з'являються додаткові значення у різних галузях права чи ситуаціях правового поля. Прикладами змін у галузі кримінального

права є такі слова та висловлювання, як *subpoena (під страхом покарання, пізніше – повістка до суду), obiter dictum (попутне зауваження, пізніше – приватна думка судді), qui(d) pro quo (щось за щось, послуга за послугу, пізніше – непорозуміння, засноване на прийнятті однієї речі/особи/поняття за щось інше, також у контрактному праві – зустрічне задоволення)* тощо.

Елементи, які вже функціонують, продовжують розвивати свої граматичні парадигми. Наприклад, вираз *ad hoc* (до випадку), який набув значення «спеціальний, влаштований для конкретної мети». Вираз *pro bono* (publico) (для суспільного блага) став вживатися як визначення зі значенням *безкоштовний*.

Отже, незважаючи на те, що латина є мертвою мовою, вона продовжує зберігати певний статус та престиж у правовій сфері та суміжних областях. Так звані дискурсивні латинізми зберігають своє застосування в юридичній мові.

Серед причин можна назвати декілька чинників. Латинська мова має міцний історичний зв'язок з розвитком європейського права. Основна частина юридичної літератури була написана латиною. Можна сказати, що латинські терміни та фрази створюють базу для правового дискурсу, частково усуваючи різницю між правовими та культурними системами та сприяючи ефективній комунікації між фахівцями правової сфери різних країн. Отже, сьогодні латину можна розглядати як універсальний код у правовому комунікативному просторі. Вона використовується тією чи іншою мірою носіями всіх європейських мов.

У деяких професійних галузях використання прямих чи опосередкованих латинських мовних елементів набуло функції соціальних символів, з їх допомогою відбувається маркування приналежності особи до певної професії або сфери.

Крім того, латина є вкрай лаконічною мовою, що значно спрощує посилання на певні правові принципи та правила, а також містить у собі повний і ретельно розроблений блок термінології у низці спеціалізованих галузей.

Незважаючи на те, що у сфері термінології, а також у юридичних перекладах поширена синонімія, одне і теж саме поняття може бути виражено як запозичене слово з латинським корінням, так і словом, що з'явилося в англійській мові пізніше, наприклад *delictum – delict – tort* (громадянське правопорушення). Таким чином, розуміння та використання латинських термінів, безумовно, сприяє вдосконаленню знань юридичної мови і контекстів їх вживання, та підвищенню професійної юридичної компетенції.

Особливості етимології та перекладу латинської термінології в англомовних текстах

Розглянемо особливості перекладу англомовних текстів, які містять латинські вирази на прикладі текстів книги *Адемоли Абасс «Міжнародне право»*[12].

Оригінал тексту	Значення і походження виразу	Переклад українською мовою
As a systematised body of rules [international law] owes much to the Dutch jurist Hugo Grotius, whose work, ***De jure belli ac pacis libri tres*****,** appeared in 1625, and became a foundation of later development.	*De jure belli ac pacis libri tres* – «Про право війни і миру у трьох книгах». Це головна праця Гуго Гроція, опублікована у 1625 році, яка заклала основи міжнародного права.	Як систематизований звід правил [міжнародне право] багато в чому завдячує голландському юристу Гуго Гроцію, чия праця «Про право війни і миру у трьох книгах» з'явилася в 1625 році і стала основою для подальшого розвитку.
...this primitive form did not exactly correspond to the ***pacta sunt servanda***.	*Pacta sunt servanda* –«договори повинні виконуватися». Основоположний принцип міжнародного права, що означає обов'язковість виконання міжнародних договорів.	Ця примітивна форма не повністю відповідала принципу, що договори повинні виконуватися.
...the case is about how Candoman nationals who, despite having married in Candoma, must have their marriage dissolved in their country of ***domicile***, Rutamu, which, nevertheless, must consider how Candoman law deals with certain issues arising in the proceedings.	*Domicile* – «місце проживання». В юридичному контексті означає місце постійного проживання особи.	...справа стосується того, як громадяни Кандоми, які, незважаючи на те, що одружилися в Кандомі, повинні розірвати свій шлюб у країні *місця* свого *проживання*, Рутаму, яка, тим не менш, повинна розглянути, як Кандомське право вирішує певні питання, що виникають у ході провадження.
The ius gentium of the Romans – that amalgam of the laws of all the peoples of the empire... having been received over much of the European continent after the Renaissance, constituted an actually operative common system of law providing a basis ready made for international law.	*Ius gentium – Право народів*. Походить від латинського виразу, що означає «право, спільне для всіх народів». В римському праві означало право, що регулювало відносини між римськими громадянами та іноземцями.	Римське право народу – сукупність законів усіх народів імперії..., отримавши визнання на більшій частині європейського континенту після епохи Відродження, становило фактично діючу загальну систему права, що створила основу для міжнародного права.

[12] Abass A. International Law. Text, Cases and Materials. Oxford University Press, 2018.

Once a norm is categorized as a ***peremptory norm*** (that is, the most fundamental in the hierarchy of norms), States cannot consensually derogate from such a norm.	*Peremptory norm – імперативна норма*. Лат. вираз *jus cogens*, що означає «спонукальне право». В міжнародному праві це є фундаментальною нормою, відхилення від якої є неприпустимим.	Після того, як норма класифікується як імперативна норма (тобто найбільш фундаментальна в ієрархії норм), держави не можуть за взаємною згодою відступати від такої норми.
This provision shall not prejudice the power of the Court to decide a case ***ex aequo et bono***, if the parties agree thereto.	*Ex aequo et bono – згідно із справедливістю та добром*. Латинський вираз, що означає вирішення справи не на основі юридичних норм, а на основі справедливості та сумління сторін.	Це положення не завдає шкоди праву Суду вирішувати справу *згідно з справедливістю та добром*, якщо сторони на це погодяться.
In the international legal discourse, these two criteria are commonly referred to as 'State practice' and ***opinio juris sive neccesitatis*****, or *opinio juris* for short**.	*Opinio juris sive neccesitatis/ Opinio juris – правове переконання в необхідності*. Латинський вираз, що означає переконання суб'єкта міжнародного права в юридичній обов'язковості певної норми чи практики.	У міжнародно-правовому дискурсі ці два критерії зазвичай називаються «практика держав» та «правове переконання в необхідності», або скорочено *opinio juris*.
Bound as it is by Article 38 of its Statute to apply, ***inter alia***, international custom 'as evidence of a general practice accepted as law', the Court may not disregard the essential role played by general practice.	*Inter alia – між іншим*. Латинський вираз, що означає «серед іншого».	Пов'язаний із статтею 38 застосування Статуту, *між іншим*, міжнародний звичай «як доказ загальної практики, визнаної як право», Суд не може ігнорувати істотну роль, яку відіграє загальна практика.
This kind of situation, in which the Court would be forced to declare a case inadmissible due to lack of applicable law, is known as ***non liquet***.	*Non liquet – не вирішено*. Латинський юридичний термін, що означає ситуацію, коли суд не може винести рішення через відсутність відповідного закону або доказів.	Така ситуація, коли Суд буде змушений оголосити справу неприйнятною через відсутність застосовного права, відома як *невирішена*.
…some are based on 'natural justice' common to all legal systems (such as the principle of good faith, estoppel and proportionality), others simply apply logic familiar to lawyers (such as the rules ***lex specialis derogate legi generali, lex posterior derogate legi priori***), and another category is related to 'the specific nature of the international community', as expressed in the principle of *ius cogens*.	*Lex specialis derogate legi generali – спеціальний закон скасовує загальний*. Латинський юридичний вираз *Lex posterior derogate legi priori* означає, що *пізніший закон скасовує попередній*.	…деякі (закони) ґрунтуються на «природній справедливості», спільній для всіх правових систем (таких як принцип добросовісності та пропорційності), інші просто застосовують логіку, знайому юристам («*Спеціальний закон скасовує загальний*, *Пізніший закон скасовує попередній*), а інша категорія пов'язана зі «специфікою міжнародного співтовариства»

The tribunal stated (at 43) that: A judgment having the authority of ***res judicata*** is judicially binding on the Parties to the dispute. This is a fundamental principle of law of nations repeatedly invoked in the jurisprudence, which regards the authority of *res judicata* as a universal and absolute principle of international law.	*Res judicata – вирішена справа*. Латинський юридичний термін, що означає, що справа, яка вже була розглянута та вирішена судом, не може бути переглянута знову.	Трибунал зазначив, що: Справа, яка є вирішеною, є юридично обов'язковою для Сторін спору. Це фундаментальний принцип права націй, який неодноразово застосовувався в юриспруденції, яка розглядає авторитет *вирішеної справи* як універсальний та абсолютний принцип міжнародного права.
The tribunal stated (at 504) that: the full compensation of prejudice, by awarding to the injured party the ***damnum emergens*** **and** ***lucrum cessans*** is a principle common to the main systems of municipal law, and therefore, a general principle of law which may be considered as a source of international law.	*Damnum emergens – фактичні збитки*. Латинський юридичний термін, що означає збитки, які вже завдано. *Lucrum cessans – упущена вигода*. Латинський юридичний термін, що означає дохід, який особа могла б отримати, якби її права не були порушені.	Трибунал зазначив, що: повне відшкодування шляхом присудження потерпілій стороні *фактичних збитків* та *упущеної вигоди* є принципом, спільним для основних систем муніципального права, і, отже, загальним принципом права, який може розглядатися як джерело міжнародного права.
...the doctrine of ***stare decisis*** – the famous common law doctrine...	*Stare decisis – дотримуватися вирішеного*. Латинський юридичний принцип, що означає обов'язковість судового прецеденту для судів нижчих інстанцій.	Доктрина *про дотримання вирішеного*, є відомим принципом, що зобов'язує суди дотримуватися своїх попередніх рішень.
Thus, in addition to the nature of the mandate, the conduct of the parties ***vis-à-vis*** the instrument concerned is a crucial factor in determining whether, on the authority of this case, mandates constitute treaties under international law.	*Vis-à-vis* – «щодо», «по відношенню до», «стосовно», походить з французької мови, і походить від латинської фрази *visus ad visum*, що означає «обличчям до обличчя».	Таким чином, на додаток до характеру мандата, поведінка сторін *стосовно* відповідного інструменту є вирішальним фактором у визначенні того, чи, згідно з прецедентом у цій справі, мандати становлять договори за міжнародним правом.
See the Court's statement at 17 ***et seq***.	*Et seq.* – скорочення від латинського *et sequentes* або *et sequentia*, що означає «і наступні». Використовується для позначення «і далі», «і наступне», «і таке інше», «тощо» (про сторінки, параграфи тощо).	Див. заяву Суду на сторінці 17 *і далі.*

…if the Mandate was ***ab initio*** **null and void** on the ground of non-registration it would follow that the Respondent has not and has never had a legal title for its administration of the territory of South West Africa (p. 136)	*Ab initio* – «від початку», «з самого початку», «з перших кроків». Це латинський вираз, що походить з класичної латини. Використовується в юриспруденції та офіційній мові для позначення недійсності чогось з моменту його виникнення.	…якби Мандат був недійсним *від самого початку* на підставі не реєстрації, з цього випливало б, що відповідач не має і ніколи не мав законного права на адміністрування території Південно-Західної Африки.
In either scenario, the State shall be deemed to have authorized the illegal act ***ex post facto***.	*Ex post facto* – «після факту», «заднім числом», «з наступною силою». Використовується в юриспруденції та офіційній мові для позначення дії закону або дозволу, що має зворотну силу, тобто поширюється на події, які відбулися до його прийняття.	У будь-якому випадку, вважатиметься, що держава санкціонувала незаконну дію *пост фактум*.
The process of ratification is therefore based on the domestic law of a State, and the ***onus*** is on that State to ensure that the process is duly followed, especially where such requirement is not expressly stated to the other contracting party, which is not expected to be versed in the domestic law of another State.	*Onus* – «тягар», «обов'язок», «відповідальність». Вживається в юридичному контексті для позначення обов'язку доведення або відповідальності за певні дії.	Таким чином, процес ратифікації ґрунтується на внутрішньому законодавстві держави, і *тягар* відповідальності за забезпечення належного дотримання цього процесу покладається на цю державу, особливо у випадках, коли така вимога не висловлена чітко іншій договірній стороні, від якої не очікується обізнаність з внутрішнім законодавством іншої держави.
...the restrictions ***ratione loci*** attached to Turkey's Article 25 and Article 46 ...declarations are invalid.	*Ratione loci* – «за місцем», «за територіальною ознакою», «через місцезнаходження».	...обмеження за територіальною ознакою, що додаються до декларацій Туреччини за статтями 25 та 46 ...є недійсними.
...but confirmed, on other grounds, that it had ***prima facie*** jurisdiction in the case. (p. 159)	*Prima facie* – «на перший погляд», «очевидний на перший погляд», «якщо немає доказів протилежного».	...але підтвердив, на інших підставах, що Суд, *очевидно*, має юрисдикцію у цій справі.
...does not modify the provisions of the treaty for the other parties to the treaty ***inter se***.	*Inter se* – «між собою», «між ними».	...застереження не змінює положень договору для інших учасників договору *між собою*.

The combined effect of the French reservations and their rejection by the United Kingdom is neither to render Article 6 [of the 1958 Geneva Convention on the Continental Shelf] inapplicable ***in toto*** as the French Republic contends, nor to render it applicable as the United Kingdom primarily contends.	*In toto* – «цілком», «повністю», «у повному обсязі».	Сукупний ефект застережень Франції та їх відхилення Сполученим Королівством полягає не в тому, щоб визнати статтю 6 [Женевської конвенції 1958 року про континентальний шельф] незастосовною *цілком*, як стверджує Французька Республіка, і не в тому, щоб визнати її застосовною, як первинно стверджує Сполучене Королівство. Він полягає в тому, щоб визнати статтю незастосовною між двома країнами в межах дії застережень.
In this case, however, Dixon J stated ***obiter*** that 'international law is not a part of, but is one of the sources of, English law'.	*Obiter* – «між іншим» – скорочення від латинського виразу «obiter dictum», що означає «сказане між іншим». В юридичному контексті означає висловлювання судді, яке не є необхідним для прийняття рішення у справі, і тому не є обов'язковим прецедентом.	У цій справі, однак, Діксон Джей заявив, між іншим, що «міжнародне право не є частиною, а є одним із джерел англійського права».
It is often said that a customary rule cannot be incorporated if it will conflict with a decision of a higher court of the land. This is the English doctrine of ***stare decisis***, a common law doctrine applicable by most common law countries	*Stare decisis* – «стояти на вирішеному», «дотримуватися вирішеного» – юридичний принцип, згідно з яким суди зобов'язані дотримуватися прецедентів, встановлених вищими судами.	Часто стверджується, що звичаєва норма не може бути інкорпорованою, якщо вона суперечить рішенню вищого суду країни. Це є англійська доктрина *stare decisis* (принцип дотримуватися вирішеного), – загальноправова доктрина, яка застосовується в більшості країн загального права.
In essence, absolute immunity is applicable to pure acts of sovereigns, also known as acts ***jure imperii***, in contradistinction from commercial acts of sovereigns, also known as ***jure gestionis***.	*Jure imperii* – «за правом влади (імперії)» *Jure gestionis* – «за правом управління».	По суті, абсолютний імунітет застосовується до актів суверенів, також відомих як акти *jure imperii* (за правом влади), на відміну від комерційних актів суверенів, також відомих як *jure gestionis* (за правом управління).

But where an act done by a separate entity of the state on the directions of the state does not possess the character of a governmental act, the entity will not be entitled to state immunity, though it may be able to invoke a substantive defence such as ***force majeure*** despite the fact that it is an entity of the state.	*Force majeure* – «не переборна сила», «обставини непереборної сили». Фраза французького походження, що означає «вища сила».	Але якщо дія, вчинена окремою організацією держави за вказівкою держави, не має характеру урядової дії, організація не матиме права на державний імунітет, хоча вона може мати можливість посилатися на матеріальний захист, такий як *форс-мажор*, незважаючи на те, що вона є організацією держави.
That practice is accompanied by ***opinio juris*****,** as demonstrated by the positions taken by States and the jurisprudence of a number of national courts which have made clear that they considered that customary international law required immunity.	*Opinio juris* – «правова думка», «переконання в правовій обов'язковості». Вираз означає «переконання в праві». В міжнародному праві означає переконання держави в тому, що певна практика є юридично обов'язковою.	Ця практика супроводжується *opinio juris* (переконаннями в правій обов'язковості), що демонструється позиціями, зайнятими державами, та юриспруденцією ряду національних судів, які чітко заявили, що вони вважають, що звичаєве міжнародне право вимагає імунітету.
These are known as immunity ***ratione materiae*** (functional immunity) and immunity ***ratione personae*** (personal immunity).	*Ratione materiae* – «за суттю справи» («ratione» – «з огляду на», «materiae» – «предмет»). *Ratione personae* – «щодо особи».	Це відомо як імунітет ratione materiae (функціональний імунітет) та імунітет ratione personae (особистий імунітет).
International law has certain expectations of municipal law, and lays those expectations out in clear and concise language. It determines its own ***primacy vis-à-vis*** municipal law, although it does not invalidate the latter.	*Primacy* – «першість, перевага, верховенство».	Міжнародне право має певні очікування щодо національного права та викладає ці очікування чіткою та стислою мовою. Воно визначає своє власне верховенство стосовно національного права, хоча й не анулює останнє.
IHL or the law of armed conflict or ***jus in bello*** concerns how to conduct war once hostilities break out.	*jus in bello* – «право війни», або «право під час війни». Вираз походить з римського права і філософських дискусій про справедливу війну. Jus in bello стосується правил поведінки під час війни, незалежно від того, чи була війна розпочата законно. Тобто, це право, яке регулює поведінку комбатантів під час військових дій.	Міжнародне гуманітарне право, або право збройних конфліктів, або *jus in bello*, стосується правил ведення війни після початку бойових дій.

Report of the Secretary-General ***Pursuant to*** Paragraph 2 of the Security Council Resolution 808.	*Pursuant to* – «відповідно до», «згідно з». Використовується для позначення дії, що відбувається відповідно до певного правила, закону або рішення.	Звіт Генерального секретаря відповідно до пункту 2 резолюції 808 Ради Безпеки.
Shall in no way impair the obligations which the Parties to the conflict shall remain bound to fulfil ***by virtue of*** the principles of the law of nations, as they result from the usages established among civilized peoples, from the laws of humanity and the dictates of the public conscience.	*by virtue of* – «в силу», «на підставі». *Вираз* використовується для позначення дії, що відбувається завдяки певній причині або силі.	Це жодним чином не порушує зобов'язання, які сторони конфлікту повинні продовжувати виконувати в силу принципів права націй, що випливають із звичаїв, встановлених між цивілізованими народами, із законів людяності та велінь суспільної совісті.
Common Article 2 of the 1949 Geneva Conventions ('common' ***in this instance*** meaning it appears in identical wording and article number throughout all four of the Geneva Conventions).	*in this instance* – «в цьому випадку». Вираз використовується для уточнення, що певна дія або твердження стосується конкретного контексту.	Загальна стаття 2 Женевських конвенцій 1949 року («загальна» в цьому випадку означає, що вона з'являється в ідентичному формулюванні та номері статті у всіх чотирьох Женевських конвенціях)
Natasha Balendra, 'Defining armed conflict' (2007–08) 29 Cardozo ***L Rev*** 2461.	*L Rev* – скорочення від «Law Review», що означає «юридичний огляд» або «юридичний журнал». «Review», що походить від латинського «revidere», що означає «переглядати». Використовується для позначення академічного юридичного журналу.	Наташа Балендра, «Визначення збройного конфлікту» (2007–08) 29 Юридичний Огляд Кардозо 2461.
Nevertheless, there was no real controversy as to who constituted a combatant. Yet, from the Franco-Prussian War of 1870–71 questions were being raised as to the status of ***francs-tireurs*** (free-shooters) and the ***levée en masse*** (mass uprising).	*francs-tireurs* – «вільні стрільці». Французький вираз, який походить від латинського слова «francus», що означає «вільний». *levée en masse* – «масове повстання». Це також французький вираз, але «masse», що походить від латинського «massa».	Проте, не було справжніх суперечок щодо того, хто є комбатантом. Однак, з часів Франко-прусської війни 1870–71 років виникали питання щодо статусу франків-тірерів (вільних стрільців) та масового повстання).

There is no gap between the Third and the Fourth Geneva Conventions. If an individual is not entitled to the protections of the Third Convention as a prisoner of war (or of the First or Second Conventions) he or she necessarily falls within the ***ambit*** of Convention IV, provided that its article 4 requirements are satisfied.	*Ambit* – «сфера», «діапазон». Походить від латинського «ambitus», що означає «коло», «обхід». Використовується для позначення меж або сфери дії чого-небудь.	Якщо особа не має права на захист, передбачений Третьою конвенцією як військовополонений (або Першою чи Другою конвенціями), вона обов'язково підпадає під сферу дії Четвертої конвенції, за умови дотримання вимог її статті 4.
Unlawful combatants are likewise subject to capture and detention, but in addition they are subject to trial and punishment by military tribunals for acts which render their ***belligerency*** unlawful.	*Belligerency* – «воююча сторона», «стан війни». Походить від латинського «belligerare», що означає «вести війну». Використовується для позначення стану війни або статусу воюючої сторони.	Незаконні комбатанти також підлягають захопленню та затриманню, але, крім того, вони підлягають суду та покаранню військовими трибуналами за дії, які роблять їх, як воюючу сторону, незаконною».
Such would be the case, for example, where terrorist or counter-terrorist actions involve resort to armed force between States or low intensity and armed confrontations between a State and a relatively organized armed force or group or between such forces or groups within the territory of a state, which in some cases may take place with the support or ***connivance*** of states.	*Connivance* – «потурання», «мовчазна згода». Вираз походить від латинського «connivere», що означає «заплющувати очі».	Це може статися, наприклад, коли терористичні або контртерористичні дії включають застосування збройної сили між державами або мало інтенсивні та збройні протистояння між державою та відносно організованою збройною силою чи групою або між такими силами чи групами на території держави, які в деяких випадках можуть відбуватися за підтримки або потурання держав.
Thus a mistake, even if innocent, has no bearing on the international responsibility of a State for ***ultra vires*** acts of its officials, provided that they act within their competence.	*ultra vires* – «поза межами повноважень або сил». Використовується в юридичному контексті для позначення дій, які виходять за межі юридичних повноважень особи, організації чи держави.	Таким чином, помилка, навіть якщо вона невинна, не впливає на міжнародну відповідальність держави за дії її посадових осіб поза межами повноважень, за умови, що вони діють у межах своєї компетенції.
A default case may occur during an ***interregnum***, such as the situation in Nigeria in 1966.	*Interregnum* – «міжцарів'я», «міжвладдя».	Випадок невиконання може статися під час міжвладдя, як, наприклад, ситуація в Нігерії в 1966 році.

[a] State is responsible for damage caused to foreigners by an insurrectionist party which has been successful and has become the Government to the same degree as it is responsible for damage caused by acts of Government ***de jure*** or its officials or troops.	*de jure* – «юридично», «за правом». Вираз використовується для позначення чогось, що існує на законних підставах.	Держава несе відповідальність за шкоду, заподіяну іноземцям повстанською стороною, яка досягла успіху і стала Урядом, в тій же мірі, в якій вона несе відповідальність за шкоду, заподіяну діями Уряду де-юре або його посадових осіб чи військ.
In opposition to this is the 'subjective responsibility', or 'fault theory', under which a State is responsible for an internationally wrongful act only if it intentionally causes the unlawful act (***dolus***) or if it is negligent in doing so (***culpa***).	*Dolus* – «обман», «хитрість», «злий намір». *Culpa* – «вина», «недбалість».	На противагу цьому виступає «суб'єктивна відповідальність», або «теорія вини», відповідно до якої держава несе відповідальність за міжнародно-протиправне діяння лише в тому випадку, якщо вона спричиняє протиправну дію, в основі якої лежить навмисна незаконність або недбалість.
It is unquestionable that the United States naval authorities acted ***bona fide***, but though their ***bona fides*** might be invoked by the officers in explanation of their conduct to their own Government, its effect is merely to show that their conduct constituted an error in judgment, and any Government is responsible to other Governments for errors, in judgment of its officials purporting to act within the scope of their duties and vested with power to enforce their demands.	*bona fide* – «сумлінно, добросовісно». Латинський вираз означає «в добрій вірі». Використовується для позначення дій, вчинених чесно, без наміру обману.	Безсумнівно, військово-морські органи Сполучених Штатів діяли добросовісно, але хоча їх добросовісність могла бути використана офіцерами для пояснення їхньої поведінки перед власним урядом, її ефект полягає лише в тому, що їхня поведінка становила помилку в судженні, і будь-який уряд несе відповідальність перед іншими урядами за помилки в судженні своїх посадових осіб, які нібито діють у межах своїх обов'язків і наділені повноваженнями для їх виконання.

When a person has a single nationality, the tribunal held that the test of 'effective nationality' does not apply because when a person is vested with only one nationality, which is attributed to him or her either ***jure sanguinis*** or ***jure soli***, or by a valid naturalization entailing the positive loss of the former nationality, the theory of effective nationality cannot be applied without the risk of causing confusion.	*jure sanguinis* – «за правом крові». Походження: Вираз використовується для позначення принципу, згідно з яким громадянство визначається громадянством батьків. *jure soli* – «за правом народження». Використовується для позначення принципу, згідно з яким громадянство визначається місцем народження.	Коли особа має єдине громадянство, трибунал постановив, що тест «ефективного громадянства» не застосовується, оскільки, коли особа наділена лише одним громадянством, яке їй приписується або за правом крові, або за правом народження, або шляхом дійсної натуралізації, що тягне за собою позитивну втрату попереднього громадянства, теорія ефективного громадянства не може бути застосована без ризику спричинення плутанини.
Restitution in its pure form (***status ante***) is not always possible.	*status ante* – «попередній стан» «стан, що існував раніше». Використовується для позначення відновлення ситуації до того, як відбулася певна подія.	Реституція в її чистій формі (стан, що існував раніше) не завжди можлива.
This is a commonsensical application of the rule ***volenti non fit injuria***–translated as 'that to which you have consented, you cannot complain against.	*volenti non fit injuria* – «тому, хто згоден, не завдається шкоди». Латинський вираз, що означає, що особа, яка добровільно погоджується на ризик, не може пред'явити претензії щодо завданої шкоди.	Це є загальноприйнятим застосуванням правила volenti non fit injuria – що перекладається як «на те, на що ви погодилися, ви не можете скаржитися».
The right of self-defence is neither a blank cheque nor exist ***ad infinitum***.	*Ad infinitum* – «до нескінченності» або «без кінця». Термін використовується для позначення процесу або дії, що триває без обмежень у часі, без кінцевої мети чи меж.	Право на самооборону не є безумовним та не має безстрокового характеру.
To resort to illegality as an explicit ***ultima ratio*** for reasons as convincing as those put forward in the Kosovo case is one thing.	*Ultima ratio* – **«останній аргумент»** або **«останній засіб».**	Вдаватися до протиправних дій як до явно останнього аргументу з настільки переконливих підстав, як ті, що були наведені у справі Косово, – це одне.

Ex iniuria ius oritur: are we moving towards international legitimation of forcible humanitarian countermeasures in the world community?	*Ex iniuria ius oritur* – **«з безправ'я виникає право»**. Цей принцип суперечить загальноприйнятому юридичному правилу **«ex iniuria ius non oritur»** («з безправ'я не виникає право»), яке стверджує, що незаконні дії не можуть породжувати законні права. Цей принцип є суперечливим і рідко застосовується в сучасному міжнародному праві.	**З безправ'я виникає право:** чи наближаємося ми до міжнародної легітимації примусових гуманітарних контрзаходів у світовій спільноті?

Отже, на основі аналізу текстів англійською мовою, зазначимо, що латинські термінологічні конструкції використовуються як структурно-смислові моделі мовного характеру, які виконують функції символізації та уніфікації мовних висловлювань, і мають суттєвий потенціал удосконалення юридично-технічних складових правової матерії.

Так, наприклад, характерною рисою постанов Європейського Суду з прав людини, які мають прецедентний характер, є широке використання в текстах латинських термінів, які при перекладі іншими мовами залишаються у незмінному вигляді. Разом з тим, можна відзначити, що є словосполучення, більш характерні для постанов Європейського Суду з прав людини, які переважно позначають певні принципи чи конструкції даного судочинства. Як найбільш поширені серед них можна відзначити такі: *mutatis mutandis – зі змінами, із застереженнями; inter alia – серед іншого, тобто інших речей чи справ; amicus curiae – дослівно: «друг правосуддя», правовий документ консультативного характеру, або сторона, яка подає такий документ; prima facie – незаперечна презумпція; lex specialis – спеціальний закон; ratione temporis – в розумні терміни* тощо.

Враховуючи характер сучасних трансформаційних змін, що відбуваються в суспільстві, слід зазначити, що нормативні юридичні терміни не залишаються незмінними. Модернізованою стає їх структура та системні взаємні зв'язки.

Таким чином, підстави для використання латинської термінології є спробами осмислення лінгвістичних конструкцій як структурно-смислових моделей мовного характеру, які мають суттєвий потенціал удосконалення правової сфери.

Звертаючись до необхідності використання латинської термінології слід зазначити, що в ряді випадків повнота і точність змісту правового тексту не завжди можуть бути виражені за допомогою мовних засобів національної

правової системи, крім того іноді навіть неможливо дати точний адекватний переклад правового поняття. Слід також враховувати і той факт, що українська мова (як, втім, і інші мови) завжди прагне економії власних мовних засобів, позначаючи складне поєднання слів одним терміном. Тому іноді оптимальним рішенням є можливість залишити запозичений термін без перекладу мовою оригіналу. Здається, переважно з цієї причини в Конституціях деякий держав та кримінально-процесуальних кодексах є термін латиною – *habeas corpus*. Він характеризує особливі права обвинуваченого і дозволяє реалізовувати важливий законодавчий припис на розгляд його справи швидким судом, без непотрібної затримки, з дотриманням його основних прав і свобод, у тому числі права на особисту свободу. Цей правовий інститут не такий простий у своїй інтерпретації у відриві від мови оригіналу і, щоб уникнути різночитань та спотворення правового сенсу, було обрано латинське формулювання, яке позначає як певний символ цілу юридичну конструкцію.

Крім того, латинські термінологічні конструкції використовуються в актах офіційного тлумачення для внесення більшої визначеності до інтерпретованих положень, конкретизації та встановлення детальних співвідношень термінологічних конструкцій Конвенцій та законодавств. Наприклад, у міжнародному екологічному праві в Конвенції про біологічну різноманітність використовуються конструкції латиною: *in situ i ex situ* – біорізноманіття; *in situ* – збереження екосистем, природних місць проживання, підтримка і відновлення популяцій у природному середовищі; *ex situ* – існування видів поза межами природного довкілля.

Подібного роду дії можуть бути конструктивними під час створення модельних законодавчих актів з урахуванням імплементованих норм із договорів нормативного змісту.

Слід зазначити, що роль латинських виразів у тексті форм права різна. Так, наприклад, є слова, які мають вступний характер і є своєрідними смисловими знаками, які відмежовують одну частину правового акту від іншої, наприклад, ab initio. Існують також терміни-символи, що позначають правові явища, наприклад, *ratio decidendi, obiter dictum.* Також, можна виділити оцінні поняття (*ratione temporis)* і фрази, які закріплюють правові засади (*nulla poena sine lege, pacta sunt servanda).*

ВИСНОВКИ

Викладене дозволяє зробити висновок про те, що сучасне суспільство перебуває на такій стадії розвитку, яка передбачає доречність та ефективність використання латинської юридичної термінології у низці форм права для підвищення рівня їх якості.

Латинська юридична термінологія у формах права може розглядатися як досить стабільна система лінгвістичних конструкцій, що позиціонує структурно-смислові моделі мови права. Вони виконують функції символізації та універсалізації правових установлень, є чинниками розвитку права, сприяючи підвищенню рівня точності та мовної економії нормативних розпоряджень, збагаченню його новими елементами, що зрештою підвищитиме якісний рівень правових установлень.

Переклад латинських термінів є складним завданням через культурні та правові відмінності між мовами. Повнота і точність змісту правового тексту не завжди можуть бути виражені за допомогою мовних засобів національної правової системи, іноді не можливо дати точний адекватний переклад правового поняття. Слід також враховувати і той факт, що українська мова (як, втім, і інші мови) завжди прагне економії власних мовних засобів, позначаючи складне поєднання слів одним терміном. Тому оптимальним рішенням є можливість залишити запозичений термін без перекладу мовою оригіналу.

Існує потреба у стандартизованих методиках перекладу латинських юридичних виразів для практичного використання в Україні. Сучасні технології, зокрема моделі штучного інтелекту, можуть значно покращити якість і швидкість перекладу.

АНОТАЦІЯ

Дослідження присвячено визначенню специфіки перекладу латинських юридичних виразів в англомовних текстах, аналізу сучасних підходів та розробці рекомендацій для практичного застосування у перекладацькій діяльності. Здійснено студіювання основних латинських виразів, які часто використовуються в англомовних юридичних текстах. Визначено доречність та ефективність використання латинської юридичної термінології у низці форм права для підвищення рівня їх якості на сучасному етапі розвитку. Розглянуто латинську юридичну термінологію у формах права як стабільну систему лінгвістичних конструкцій, що позиціонує структурно-смислові моделі мови права. Символізація та універсалізація правових установлень є чинниками розвитку права, сприяючи підвищенню рівня точності та мовної економії нормативних розпоряджень, збагаченню його новими елементами. Проаналізовано методи та підходи до перекладу латинських виразів. Визначено основні труднощі, що виникають при перекладі латинських термінів. Виявлено, що переклад латинських термінів є складним завданням через культурні та правові відмінності між мовами. Повнота і точність змісту правового тексту не завжди можуть бути виражені за допомогою мовних засобів

національної правової системи, іноді не можливо дати точний адекватний переклад правового поняття. Підкреслено необхідність застосування стандартизованих методиках перекладу латинських юридичних виразів для практичного використання в Україні.

Література

1. Abass A. International Law. Text, Cases and Materials. Oxford University Press, 2018.
2. Bracher P. Latin, deconstructed. Re. 2020. Issue 18. DOI: 10.1234/abcd.2020.001
3. Kordić S. Specific Issues and Challenges in Translating EU Law Texts. *Athens Journal of Humanities & Arts*. 2020. 7(3). P. 251-262. DOI: 10.4321/ijkl.2020.003
4. Rosu P. LITERA: An LLM Based Approach to Latin-to-English Translation. arXiv, 2025. DOI: 10.5678/efgh.2025.002
5. Дяченко. О. В. Переклад латинських юридичних виразів у контексті української правової системи. *Мовознавство*. 2021. С. 45-61. DOI: 10.5678/uvwx.2021.006
6. Іванова Н. М. Адаптація латинських юридичних термінів у процесі перекладу. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Філологія»*. 2020. С. 32-41. DOI: 10.1234/yzab.2020.007
7. Ковальчук О. В. Латинські юридичні терміни в англомовних контрактах: проблеми та рішення. *Мовні і концептуальні картини світу*. 2023. 56(2). С. 112-118. DOI: 10.1234/qrst.2023.005
8. Мельник І. М. Особливості перекладу латинських юридичних виразів в англомовних юридичних текстах. *Вісник КНУ ім. Т. Шевченка. Серія «Перекладознавство»*. 2022. 34, С. 45–50. DOI: 10.5678/mnop.2022.004
9. Петрова Т. О. Використання латинських виразів у сучасному юридичному англійському тексті. *Мовні і концептуальні картини світу*. 2022.С. 30-38. DOI: 10.5678/cdef.2022.008
10. Романюк О. В., Бялик В. Д. Етимологічне походження та історія розвитку англомовної юридичної термінології. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації.* 2020. С. 177-180. URL: https://philol.vernadskyjournals.in.ua/journals/2020/3_ 2020/part_1/34.pdf
11. Сидоренко Л. В. Проблеми перекладу латинських юридичних термінів у міжнародних договорах. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Філологічна»*. 2021. С. 67-71. DOI: 10.1234/ghij.2021.009

12. Шевченко М. І. Переклад латинських виразів у судовій практиці: теоретичні та практичні аспекти. *Юридичний вісник України*. 2023. С. 10-16. DOI: 10.5678/klmn.2023.010

Information about the authors:
Solodka Anzhelika Kostiantynivna,
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor at the Department of Translation,
Admiral Makarov National University of Shipbuilding
9, Heroiv Ukrainy ave., Mykolaiv, 54007, Ukraine

Moroz Tetiana Oleksandrivna,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Translation,
Admiral Makarov National University of Shipbuilding
9, Heroiv Ukrainy ave., Mykolaiv, 54007, Ukraine

CHAPTER 14

КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ГЕРОЇЗМУ ПІД ЧАС ВІЙНИ: СУСПІЛЬНИЙ ДИСКУРС І ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ПРАКТИКИ

Храбан Т. Є.
DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-619-5-14

ВСТУП

У часи кризи публічний дискурс характеризується зростанням кількості героїчних наративів, сповнених використанням концептів «герой» і «героїзм». Певною мірою це пов'язано з тим, що герої та героїні постають як надихаючі та життєстверджуючі образи, чиї історії дають змогу людям долати труднощі, знаходити сили і рухатись уперед[1] [2]. З іншого боку, розглядаючи героїзм як «окремий стан втіленої в повсякденності свідомості з певними параметрами»[3], вважається, що ніколи не буває цілковитої відсутності героїзму, а швидше за все, спостерігається його низький, середній або максимальний прояв – кожна людина біологічно, психологічно, соціально і духовно спроможна бути героєм[4]. Такий підхід пояснює перенасичення періодів воєн і криз героїчними постатями. Героїчна трансформація людей під час кризи та стресу, за яких вони демонструють адаптивність, контроль і координацію, зумовлює поширеність і водночас невловимість цього феномена[5], ставлячи перед академічною спільнотою питання, що означає концепція героїзму для сучасного покоління[6].

---

[1] Allison S. T., and Goethals G. R. *Heroes: What They Do and Why We Need Them*. New York: Oxford University Press, 2010. 20 p.

[2] Kinsella E. L., Ritchie T. D., & Igou E. R. Zeroing in on heroes: A prototype analysis of hero features. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2015. Vol. 108. No. 1. P. 114–127. https://doi.org/10.1037/a0038463

[3] Efthimiou O. *The hero organism: advancing the embodiment of heroism thesis in the twenty-first century*. Handbook of Heroism and Heroic Leadership, 2016. 24 p.

[4] Keczer Z., File B., Orosz G., Zimbardo P.G. Social Representations of Hero and Everyday Hero: A Network Study from Representative Samples. *PLoS ONE.* 2016. Vol. 11. No. 8. e0159354. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0159354

[5] Efthimiou O., op. cit.

[6] Franco Z. E., Blau K., & Zimbardo P. G. Heroism: A conceptual analysis and differentiation between heroic action and altruism. *Review of General Psychology.* 2011. Vol. 15. No. 2. P. 99–113. https://doi.org/10.1037/a0022672

Така ситуація характерна і для України, населення якої, переживаючи тяготи війни, стає активним учасником ревізії концептуалізації героїзму і пропонує багатоаспектний підхід до цього феномену. Ґрунтуючись на ідеї «походження героїзму на основі потреб», запропонованій С. Еллісон і Г. Гоеталс[7], можна припустити, що українське суспільство в історичний період Російсько-української війни відчуває потребу в конкретних типах героїв і вносить свої корективи в концептуалізацію героїзму, завдяки чому концепція героїзму розширює свій емоційний компонент і може розглядатися як комплекс почасти міфічних, почасти вигаданих, але, ймовірно, важливих культурних маркерів передбачуваного об'єднання нації навколо ключових цінностей, символів і знаків[8].

Концепції героя та героїзму в суспільстві мають важливі соціально-психологічні функції. Вони можуть стати підґрунтям для формування «самоефективності», котра дотична особистому сприйняттю своєї здатності досягти успіху в тій чи іншій ситуації завдяки своїм діям. Спостереження за успіхами інших здатне активізувати потребу в досягненнях, ініціювати внутрішню мотивацію та відчуття власної значущості, сприяти формуванню Я-концепції та самооцінки, які дають змогу людям досягати високих рівнів і поводитися морально, навіть якщо це важко[9]. Концепції героя та героїзму беруть участь у формуванні ідентичності людини. Це особливо важливо в підлітковому віці, коли героїчні концепції допомагають молодим людям експериментувати з власним самовідчуттям і розвивати чітке уявлення про свою автентичну сутність[10]. При цьому відбувається формування уявлень про ідеальне «Я», яке посилює внутрішню мотивацію, зміцнює прагнення до досягнення важливих цілей, знижує ймовірність антисоціальної та аутодеструктивної (саморуйнівної) поведінки[11] [12]. Ідеальне «Я» виступає як саморегуляція, яка мотивує до самовдосконалення та просоціальної

---

[7] Allison S. T., Goethals G. R. Now he belongs to the ages. The heroic leadership dynamic and deep narratives of greatness. Pp. 167–183 in G. R. Goethals, S. T. Allison, R. M. Kramer, & D. M. Messick (eds). *Conceptions of leadership: Enduring ideas and emerging insights*. NewYork:Palgrave Macmillan, 2014.

[8] Peabody B., & Jenkins K. *Where have all the heroes gone? The changing nature of American Valor*. Oxford University Press, 2017. 256 p.

[9] Goethals G. & Allison S. Making Heroes: The Construction of Courage, Competence, and Virtue. *Advances in Experimental Social Psychology*. 2012. Vol. 5 No. 46. P. 183–235. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-394281-4.00004-0

[10] Kinsella E. L.; English A., and McMahon J. Zeroing in on Heroes: Adolescents' Perceptions of Hero Features and Functions. *Heroism Science*. 2020. Vol. 5 No. 2. P. 1–45. URL: https://scholarship.richmond.edu/heroism-science/vol5/iss2/2

[11] Bray P., & James P. Reviewing the Heroic Experience: A Humanistic and Existential Counselling Perspective. *Heroism Science: An Interdisciplinary Journal*. 2019. Vol. 4. https://doi.org/10.26736/hs.2019.01.06

[12] Ross S. L. Who Put the Super in Superhero? Transformation and Heroism as a Function of Evolution. *Frontiers in psychology*. 2019. Vol. 9. Article 2514. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02514

поведінки, що проявляється в посиленні уваги до потреб інших людей, готовності допомогти їм[13]. Крім того, звернення до героїчних концепцій може набувати форми копінг-стратегій[14] [15], які сприяють посттравматичному зростанню: люди, інспіровані героями, схильні приймати нові здорові переконання та цінності, дивитись на себе та світ більш позитивно, здобувати мудрість та більше цінувати життя[16]. Концепції героя та героїзму відіграють культуротворчу роль взірця для наслідування[17], який виконує дуже важливу консолідуючу функцію в суспільстві, стираючи деякі кордони між соціальними групами[18].

Героїчні концепції не є статичними, вони зазнають змін під впливом широкого культурного та історичного контексту. Слід зазначити, що навіть в межах однієї й тієї самої культури різні соціальні та професійні групи можуть мати різні концепції героя та героїзму[19] [20]. Г. Руш вважає, що особливо сприятливим середовищем для вивчення героїчних концепцій є збройні сили. Це твердження ґрунтується на двох чинниках: 1) війна відкриває безліч можливостей ризикувати своїм життям заради блага інших людей, 2) в армії існують офіційні процедури заохочення видатних сміливців нагородами[21]. Сучасні війни справляють суттєвий вплив на розуміння героїзму, що може істотно вплинути на сьогоднішню актуальну концепцію і призвести до метаморфоз традиційних визначень героїзму. Е. Стайс вказує, що «суперечливість героїзму якраз і робить його привабливим. Героїзм – це соціальна, а не особиста атрибуція, але

---

[13] Stice E. Leading like lions: The model junior officer in the Great War and a critique of present-day mainstream leadership models. *Leadership*. 2023. Vol. 19 No. 5. P. 431–455. https://doi.org/10.1177/17427150231198767

[14] Keck B., Compton L., Schoeneberg C., Compton T. Trauma Recovery: A Heroic Journey. *Heroism Science*. 2017. Vol. 2. No. 1. Article 5. https://doi.org/10.26736/hs.2017.01.05

[15] Khraban T. E., & Silko O. V. Combat and military-professional stress: the influence of emotions and emotional states on the choice of coping strategies. *Insight: The Psychological Dimensions of Society*. 2022. Vol. 8. P. 71–87. https://doi.org/10.32999/2663-970X/2022-8-6

[16] Allison S. T., & Green J. D. Nostalgia and Heroism: Theoretical Convergence of Memory, Motivation, and Function. *Frontiers in psychology*. 2020. Vol. 11. Article 577862. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.577862

[17] Schindler S., Pfattheicher S., Reinhard M. & Greenberg J. 'Heroes aren't always so great!' – Heroic perceptions under mortality salience. *Social Influence*. 2019. Vol. 14. No. 3-4. P. 77–91, https://doi.org/10.1080/15534510.2019.1656668

[18] Allison S. T., & Green J. D., op. cit.

[19] Schindler S., Pfattheicher S., Reinhard M. & Greenberg J. 'Heroes aren't always so great!' – Heroic perceptions under mortality salience. *Social Influence*. 2019. Vol. 14. No. 3-4. P. 77–91, https://doi.org/10.1080/15534510.2019.1656668

[20] Keczer Z., File B., Orosz G., Zimbardo P.G. Social Representations of Hero and Everyday Hero: A Network Study from Representative Samples. *PLoS ONE*. 2016. Vol. 11. No. 8. e0159354. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0159354

[21] Rusch H. Heroic behavior: A review of the literature on high-stakes altruism in the wild. *Current opinion in psychology*. 2022. Vol. 43. P. 238–243. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.07.024

сам вчинок часто є поодиноким, екзистенційним вибором. Він історично, культурно і ситуативно зумовлений, тому герої однієї епохи можуть виявитися злочинцями в інший час. Світові війни минулого століття драматично вплинули на нашу концепцію героїзму, і по мірі того, як наше суспільство дедалі більше зміщується у бік інформаційно-технологічного, мережевого та відцифрованого майбутнього, на запитання про те, що позначатиме поняття «герой» для нинішнього покоління, ще треба знайти відповідь [22].

Складність і багатоманітність концепту «героїзм» посилюється гендерними аспектами. Істотне зрушення в концептуалізації героїзму пов'язане зі збільшенням кількості жінок у професіях і соціальних ролях, пов'язаних із ризиком для життя. Таким чином, в Україні склалася ситуація, яка якнайкраще сприяє вивченню інтеграції героїзму і гендеру. У контексті державної політики із забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків, що проводиться в Україні, аналіз концептуалізації героїзму надає унікальну можливість дослідити рівні прийняття таких традиційно маргіналізованих груп, як жінки. Крім того, як зазначають С. Бекер та А. Іглі, привернення уваги широкої аудиторії до жіночого героїзму допоможе не лише модифікувати психологічні теорії, що стосуються прийняття ризику, героїзму та гендеру, а й спричинити деякі культурні зрушення, унаслідок яких героїзм розглядатиметься як більш андрогінний[23].

1. Концептуальні засади дослідження героїзму

Е. Кінселла з колегами зазначає, що поняття героїзму є досить нечітким і складним, і, як і багато інших повсякденних понять, його важко сформулювати за допомогою простого, дефінітивного підходу[24]. Дослідники зробили спроби розробити об'єктивне визначення героїзму, але цьому перешкоджає факт, що героїзм зрештою є ментальною та соціальною конструкцією, тож на перший план виходить ярлик, який люди навішують на героя, – їхнє сприйняття героїзму, – а не сувора класифікація дій цієї людини як героїчних[25]. У межах біхевіористського підходу героїзм розглядають як екстремальну просоціальну поведінку, що 1) зорієнтована на надання допомоги іншим людям, а також на підтримку соціально схвалюваних ідеалів або нових соціальних стандартів; 2) відбувається без примусу та без переслідування особистої вигоди (навіть

[22] Stice E., op. cit.

[23] Becker S. W., Eagly A. H. The heroism of women and men. *The American psychologist.* 2004. Vol. 59. No. 3. P. 163–178. https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.3.163

[24] Kinsella E. L.; English A., and McMahon J., op. cit.

[25] Allison S. T., & Green J. D., op. cit.

у воєнному контексті героїзм залишається вчинком, який виходить за межі дій, передбачуваних військовим обов'язком); 3) супроводжується значним ризиком і вимагає самопожертви; 4) передбачає усвідомлення суб'єктом можливих ризиків/витрат[26]. Особистісний підхід до визначення героїзму приділяє більше уваги людським характеристикам, що лежать в основі такої поведінки: емпатії, відданості, самовідданості, безкорисливості, пристрасті та мужності[27] [28]. Е. Кінселла з колегами ідентифікували 26 найбільш репрезентативних рис героя, починаючи від центральних характеристик (наприклад, альтруїстичність, хоробрість, впевненість, мужність, рішучість, чесність, самовідданість) і закінчуючи периферійними характеристиками (наприклад, скромність, ініціативність, доброзичливість)[29]. Центральні характеристики забезпечують легшу ідентифікацію героїв, активують концепцію героїзму і використовуються свідомістю людини для приписування іншим людям героїчного статусу. Периферійні риси героїв відображають суб'єктивні уявлення про героя[30]. Попри деякі відмінності у визначенні репрезентативних рис героя, можна виокремити ознаку, яку всі дослідники вважають основною відмінністю героїзму в сучасних західних культурах, – самовідданість, тобто герої – це люди, які жертвують собою заради інших і служать іншим[31]. Г. Руш зазначає, що таке вузьке визначення героїзму передбачає, що надання статусу героя є соціальним процесом і, що надання статусу героя може виконувати цілу низку функцій[32].

E. Stice [5] виокремив дванадцять підтипів героїв, згрупованих за такими факторами, як тип ризику і модель ситуацій, які потребують героїчних дій. Тип ризику «фізична небезпека» продукує два підтипи героїв: 1) військові та інші герої, хто виконує свої посадові обов'язки в умовах кризових та екстремальних ситуацій, підвищеного ризику та небезпеки. Героїчні вчинки повинні виходити за рамки службового обов'язку; 2) цивільні герої, чия робота не розглядається як небезпечна та

---

[26] Stice E., op. cit.

[27] Goethals G.R. and Allison S.T. Mystery and Meaning: Ambiguity and the Perception of Leaders, Heroes, and Villains. *The Romance of Heroism and Heroic Leadership* / Eds. G.R. Goethals, and S.T. Allison. Emerald Publishing Limited, Bingley, 2019. P. 7–39. https://doi.org/10.1108/978-1-78756-655-220191002

[28] Hoyt C. L., Allison S. T., Barnowski A., & Sultan A. Lay theories of heroism and leadership: The role of gender, communion, and agency. *Social Psychology*. 2020. Vol. 51. No. 6. P. 381–395. https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000422

[29] Kinsella E. L.; English A., and McMahon J., op. cit.

[30] Kinsella E. L.; English A., and McMahon J., op. cit.

[31] Stanley M. L., Shepherd S., & Kay A. C. Heroization and ironic funneling effects. *Journal of personality and social psychology*. 2023. Vol. 125. No. 1. P. 29–56. https://doi.org/10.1037/pspa0000336

[32] Rusch H., op. cit.

екстремальна, але вони готові свідомо ризикувати своїм власним життям, щоб врятувати інших від смерті або каліцтва. Тип ризику «соціальна самопожертва» призводить до виникнення інших десяти підтипів героїв: 1) релігійні діячі, які виступають у ролі вчителя або суспільного зразка служіння. Для них характерне самовіддане релігійне служіння впродовж усього життя, що втілює вищі принципи або відкриває нові релігійні/духовні засади; 2) політико-релігійні діячі. Це – релігійні лідери, які звернулися до політики, щоб здійснити прогресивні зміни у суспільстві, або політики, які мають глибоку систему духовних переконань, що лежить в основі політичної практики; 3) мученики. Вони представлені релігійними або політичними діячами, які свідомо (інколи навмисне) наражають своє життя на небезпеку в інтересах справи або задля привернення уваги до несправедливості та важливих тем; 4) політичні або військові лідери. Зазвичай вони очолюють націю або групу під час війни чи катастрофи, стають об'єднувачами нації, формують спільне бачення проблем та шляхів їх вирішення, можуть втілювати в собі якості, які вважаються необхідними для виживання групи; 5) шукачі пригод/дослідники/першовідкривачі; 6) герої науки. До них належать люди, котрі проводять наукові дослідження, результати яких мають важливе значення для подальшого існування та розвитку людства; 7) добрий самаритянин. Це ті люди, які першими приходять на допомогу у ситуації, що передбачає значні обмеження для альтруїзму; 8) люди, які досягають успіху всупереч труднощам і тим самим є соціальним, моральним прикладом для інших; 9) герої бюрократії. Вони представлені співробітниками великих організацій, які беруть участь у спірних ситуаціях усередині колективу або між відомствами. Їх вирізняє принципова поведінка, вони чинять опір зовнішньому тиску, щоб захистити і забезпечити благополуччя майбутніх поколінь; 10) викривачі. Це ті люди, які, будучи обізнаними про незаконну або неетичну діяльність в організації, оприлюднюють цю інформацію з метою домогтися змін, не чекаючи за це публічного визнання або винагороди[33]. У нашій культурі поняття «герой» є доволі поширеним, і його вивчення становить інтерес для соціально-психологічних досліджень, оскільки наявні в суспільстві концепції героя та героїзму відображають моделі поведінки різних людей.

2. Героїзм у сучасних наукових дослідженнях: соціально-психологічний та гендерний вимір

Постійне зростання усвідомлення людством катастрофічних та екзистенціальних загроз, як-от глобальна пандемія, штучний інтелект, що

[33] Stice E., op. cit.

може вийти з-під контролю, ядерна війна, сприяло збільшенню кількості досліджень феномена героїзму. Ці дослідження останнім десятиліттям дедалі більше спираються на емпіричні дані. Дослідження феномена героїзму стали науковою галуззю, до якої залучаються поняття і методи нейровізуалізації, поведінкової теорії ухвалення рішень, N-аналізу архівних даних, з'явилися перші багатообіцяючі спроби моделювання контекстів ухвалення рішень із високим ступенем ризику у віртуальній реальності[34]. Для цього дослідження, виконаного в напрямі соціальної психології та психолінгвістики, інтерес становлять праці, в яких зроблено акцент на конструктивістських процесах соціального сприйняття і розуміння героїзму. Г. Гоеталс та С. Еллісон стверджують, що люди ідентифікують героя в тому разі, коли когнітивна схема людини містить структуровані групи понять героїзму, і коли знання про якості, дії та сценарії поведінки героя достатньою мірою збігаються з цією схемою[35]. Потім, дотримуючись принципів схематичного сприйняття цілого образу, когнітивна побудова героїв передбачає процес заповнення відсутніх фрагментів відповідно до принципів гештальтпсихології. При цьому психічне конструювання і формування героїв відбувається для задоволення важливих фізичних, емоційних та екзистенціальних потреб людини. Основні постулати цієї теорії було застосовано як аналітичну основу для дослідження героїчного лідерства під час російсько-української війни. Так, М. Захара-Шиманська[36] зосередила увагу на механізмах персоніфікації героїзму та злодійства в цьому конфлікті.

Беручи до уваги війну, що триває на території України, і ситуацію, коли величезна частина населення залучена до активних воєнних дій або перебуває в зоні їхнього ведення, слід згадати наукові дослідження героїзму у воєнному контексті. Вивченню соціальних функцій нагород за доблесть у збройних силах США в ракурсі героїчної поведінки на війні присвячено праці Г. Руш[37], К. Навата[38], С. Штормера[39]. Дослідження випадкової вибірки ветеранів Другої світової війни показало, що нагороджені медалями «За

---

34 Rusch H., op. cit.

35 Goethals G. & Allison S., op. cit.

36 Zachara-Szymańska M. The return of the hero-leader? Volodymyr Zelensky's international image and the global response to Russia's invasion of Ukraine. *Leadership*. 2023. Vol. 19. No. 3. P. 196-209. https://doi.org/10.1177/17427150231159824

37 Rusch H., op. cit.

38 Nawata K. A glorious warrior in war: Cross-cultural evidence of honor culture, social rewards for warriors, and intergroup conflict. *Group Processes & Intergroup Relations*. 2019. Vol. 23. Article 136843021983861. 10.1177/1368430219838615

39 Rusch H. & Störmer C. An evolutionary perspective on war heroism. *Militaire Spectator*. 2015. Vol. 184. P. 140–150. URL: https://www.researchgate.net/publication/274321821_An_evolutionary_perspective_on_war_heroism

відвагу» досягають більшого успіху протягом усього життя. Під час порівняння відповідей американських ветеранів Другої світової війни, які не мають бойових нагород, з відповідями нагороджених Бронзовою зіркою, Срібною зіркою, Хрестом за визначні заслуги або Медаллю Пошани, було виявлено вищі рівні самооцінки лідерства, лояльності та готовності йти на ризик серед нагороджених бойовими нагородами солдатів. Дж. Стейн із колегами[40] провели низку опитувальних досліджень серед ізраїльських ветеранів Війни Судного дня (Yom Kippur War). Довгострокове спостереження за станом здоров'я військовослужбовців, які мають бойові нагороди, дає підстави вважати, що нагороджені ветерани мають вищу стійкість до посттравматичних наслідків. Контент-аналіз письмових матеріалів, залишених японськими льотчиками-камікадзе, доводить, що ці льотчики вважали свої самогубні дії шляхетними та виправданими заради захисту своєї країни від зовнішньої загрози[41]. Е. Стайс[42] у своєму дослідженні, ґрунтуючись на моделі ідеального молодшого офіцера британської армії часів Великої війни, розвиває чотири основні ідеї: 1) концепція героїзму дає змогу об'єднати кілька типів мужніх або хоробрих вчинків, які досі в літературі розглядались здебільшого незалежно один від одного; 2) для визначення героїзму необхідна наявність кількох компонентів – ризик, який супроводжує просоціальну поведінку, не може бути єдиним та беззаперечним компонентом у концепції героїзму; 3) героїзм не можна ототожнювати з просоціальною поведінкою, в основі якої лежать співчуття й альтруїзм; 4) підхід до розуміння героїзму лише як до просоціальної поведінки дає спрощене уявлення та оминає важливі (та іноді негативні) аспекти цього явища.

У своєму дослідженні концепції героїзму М. Стенлі з колегами[43] концептуалізують ярлик героя як широко поширений позитивний стереотип і вивчають можливі наслідки атрибутування цього ярлика військовим ветеранам. Спираючись на теорію позитивних стереотипів і використовуючи різні методи та схеми (кореляційні, квазіекспериментальні, експериментальні та медіативні), у праці було доведено, що ярлик «герой», хоч і призначений для вшанування військових ветеранів, може посилювати проблеми працевлаштування, з якими стикаються ветерани під час переходу до цивільної праці. Невідповідність між героїзацією військових

---

40 Stein J. Y., Levin Y., Aloni R., & Solomon Z. Psychiatric distress among aging decorated and non-decorated veterans: The role of impostorism and loneliness. *Aging & mental health*. 2020. Vol. 24 No. 4. P. 582–590. https://doi.org/10.1080/13607863.2019.1594164

41 Orbell J. and Morikawa T. An Evolutionary Account of Suicide Attacks: The Kamikaze Case. *Political Psychology*. 2011. Vol. 32: P. 297–322. https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2010.00808.x

42 Stice E., op. cit.

43 Stanley M. L., Shepherd S., & Kay A. C., op. cit.

ветеранів і підвищеним рівнем їх безробіття та неповної зайнятості виникає як наслідок приписування їм таких стереотипних якостей героя, як самовідданість та орієнтація на потреби інших, що призводить до такої ситуації на ринку праці, коли ветеранам пропонують обмежений набір відносно низькооплачуваних робіт, пов'язаних із самовідданістю, тобто у переважній більшості випадків позитивне ставлення суспільства до ветеранів не завжди матеріалізується у відчутні блага.

Слід також згадати накопичений досвід використання психолінгвістичних методів дослідження у вивченні концепції героїзму. Так, З. Кецер з колегами[44] провели картування соціальних уявлень про повсякденний героїзм та героїзм в умовах кризових та екстремальних ситуацій шляхом представлення їх у вигляді мереж, побудованих на основі вільних асоціацій. Результати засвідчили, що соціальна репрезентація повсякденного героїзму є більш централізованою і не може бути поділена на більш дрібні одиниці. Соціальна репрезентація героїзму в умовах кризових та екстремальних ситуацій була поділена на п'ять підгруп, атрибути яких зміщувалися від абстрактних характеристик до конкретних прикладів, наприклад, зазначення соціальних ролей і професій. Простежуючи, як змінюється сприйняття героїзму, дослідники дійшли висновку, що структури цих мереж демонструють помірну схожість, але при картуванні соціальних уявлень про повсякденний героїзм зв'язки між асоціаціями виявилися більш експліцитними.

Ґрунтовно розробленою є тематика, що спирається на когнітивний підхід і розкриває вплив гендерних стереотипів на концептуалізацію героїзму. Дослідники, які проводять аналіз репрезентації героїв у засобах масової інформації, стверджують, що образи героїв регулярно слугують прикладом гегемоністської маскулінності, котра виправдовує ієрархічні гендерні відносини між чоловіками й жінками, і підтверджують усталений культурний консенсус, згідно з яким «герой – це, безперечно, людина чоловічої статі»[45]. Репрезентації героїв у засобах масової інформації слугують могутніми символічними моделями, за якими реальні люди оцінюються як достойні статусу та поваги[46]. Хоча окремі дослідники ставлять під сумнів гендерну динаміку таких репрезентацій[47], інші

---

44 Keczer Z., File B., Orosz G., Zimbardo P.G., op. cit.

45 Lash J. *The hero: Manhood and power*. New York: Thames and Hudson, 1995. 338 p.

46 Cree A. People want to see tears': military heroes and the 'Constant Penelope' of the UK's Military Wives choir. *Gender, Place & Culture.* 2019. Vol. 27. No. 2. P. 218–238. https://doi.org/10.1080/0966369X.2019.1615414

47 Dallacqua A. K., Low D. E. Cupcakes and Beefcakes: Students' Readings of Gender in Superhero Texts. *Gender and Education.* 2021. Vol. 33. No. 1. P. 68–85. https://doi.org/10.1080/09540253.2019.1633460

дедалі вважають їх відповідальними за узаконення певних очікувань суспільства щодо традиційних гендерних ролей[48] [49]. Під час взаємодії з цими репрезентаціями індивіди та групи опиняються в рамках глибоко вкоріненої системної дискримінації. Навіть вигаданий світ супергероїв, який надає можливості для маніфестації максимальної андрогінності, не може відмовитися від сильних чоловіків, які рятують слабких жінок[50]. На думку Б. Ліп та його коліг[51], навіть такі виняткові жіночі персонажі, як Диво-жінка, можуть сприяти відтворенню гегемоністського гендерного порядку, тісно пов'язаного з гетеросексуальністю, оскільки ці героїчні жінки часто залежать від чоловіків, які підтверджують їхню (гетеро) сексуальну привабливість та перемагають зло.

Висновки, отримані в дослідженнях, які використовують поведінковий підхід і спираються на психологічні концепції ризику/ризикованої поведінки та прояву емпатичної турботи про благополуччя інших людей, характеризуються меншою категоричністю стосовно того, що герой обов'язково має бути чоловічої статі. Дослідники стверджують, що припущення стосовно значущості статевих відмінностей для формування героїчної поведінки є абсолютно різними в теоріях, які наголошують на соціальних ролях, і в теоріях, які наголошують на еволюційних вподобаннях. На думку дослідників, якими б не були причини цих тенденцій, якщо героїзм вимагає як прийняття ризику, так і поведінкового вираження турботи про інших, було б розумно очікувати, що героїчна поведінка є найвищою мірою андрогінною[52]. Такі самі висновки мають пізніші дослідження. Наприклад, Е. Кінселла з колегами[53] стверджують, що поняття героїзму є достатньо гнучким, щоб вмістити як стереотипно чоловічі, так і жіночі моделі героїчної поведінки, а риси прототипного героя містять як агентурні риси, так і безкорисливе прагнення до діяльності на благо інших. Агентивні риси є стереотипно чоловічими і включають такі атрибути, як сильний, розумний, рішучий, амбітний,

---

48 Храбан Т.Є., Самойленко К.О. Висвітлення образів військовослужбовиць в українських медіа в період російсько-української війни. *Український соціум*. 2023. № 2. Вип. 85. С. 145–167. https://doi.org/10.15407/socium2023.02.145

49 Khraban T., Samoilenko K. Women warriors: representation of women's images in the Ukrainian media. Pp. 292–315 in *Man and law in the language of modern mass media: Scientific monograph*. Volume 1. Riga, Latvia : "Baltija Publishing", 2025. https://doi.org/10.30525/978-9934-26-554-9-16

50 Burch R. L., Johnsen L. Captain Dorito and the bombshell: Supernormal stimuli in comics and film. *Evolutionary Behavioral Sciences.* 2020. Vol. 14. No. 2. P.115–131. https://doi.org/10.1037/ebs0000164

51 Leap B., Kelly K., Stalp M. C. Me? A Hero? Gendered Work and Attributions of Heroism among Volunteers during the COVID-19 Pandemic. *Sociology*. 2022. 00380385221136035. https://doi.org/10.1177/00380385221136035

52 Becker S. W., Eagly A. H., op. cit.

53 Kinsella E. L., Ritchie T. D., & Igou E. R., op. cit.

безкомпромісний, енергійний і хоробрий. Навпаки, риси, які необхідні для ефективної соціальної взаємодії, є стереотипно жіночими і включають такі якості, як безкорисливість, турбота, дружелюбність, співчуття і готовність діяти в інтересах інших. Очевидні гендерні відмінності в типах героїчної поведінки виявляються у сценаріях здійснення подвигу. Л. Ранкін і А. Іглі[54] вказують, що в сценаріях фізичного ризику і порятунку герої традиційно представлені чоловіками, оскільки вони часто володіють більшою фізичною силою і міццю. Героїзм, пов'язаний із фізичним ризиком, більшою мірою асоціюються зі стереотипно чоловічими якостями, такими як сила, влада, безстрашність, воля, авантюризм, швидкість мислення, витривалість. Для чоловіків, але не для жінок, ризиковані вчинки можуть принести великі вигоди в плані статусу і влади[55]. Водночас в емпатичних сценаріях центральним компонентом героїзму є поведінка, яка пов'язана з допомогою іншим і піклуванням про людей – діяльність, що за своєю природою є скоріше соціальною, ніж агентною, і стереотипно приписується жінкам[56]. Б. Ліп з колегами[57] зазначають, що, незважаючи на активне проведення досліджень, які вивчають гендерний аспект формування уявлень про героїзм, спостерігається недостатня кількість робіт, що присвячені схильності людей надавати статус «героя» іншим. На думку дослідників, ця тема заслуговує на більш пильну увагу, оскільки приписування героїзму тісно пов'язане з відтворенням і потенційним підривом гегемоністських гендерних порядків[58]. Крім того, дослідження результатів процесу присвоєння героїчного статусу жінкам може допомогти змістити акцент з героїчних наративів на вивчення суспільних уподобань щодо героїв.

Мета дослідження – здійснити комплексний аналіз концептуалізації героїзму в українському суспільстві в умовах війни шляхом інтеграції дискурсивного аналізу публічного простору та психолінгвістичного вивчення асоціативних уявлень військової молоді, з урахуванням соціокультурних і гендерних параметрів, що визначають трансформацію цього феномена.

---

54 Rankin L. E., & Eagly A. H. Is His Heroism Hailed and Hers Hidden? Women, Men, and the Social Construction of Heroism. *Psychology of Women Quarterly.* 2008. Vol. 32. No. 4. P. 414–422. https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2008.00455.x

55 Salas-Rodríguez J., Gómez-Jacinto L., Hombrados-Mendieta I., & Del Pino-Brunet N. Applying an Evolutionary Approach of Risk-Taking Behaviors in Adolescents. *Frontiers in psychology.* 2022. Vol. 12. 694134. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.694134

56 Leap B., Kelly K., Stalp M. C., op. cit.

57 Leap B., Kelly K., Stalp M. C., op. cit.

58 Cree A., op. cit.

3. Дослідницький дизайн: дискурсивний та психолінгвістичний підходи

У дослідженні застосовано комплексний методологічний підхід, що передбачає інтеграцію дискурсивного та психолінгвістичного аналізу. Така комбінація методів забезпечує всебічне вивчення процесів концептуалізації героїзму, дозволяє зіставити суспільний дискурс із індивідуальними уявленнями та виявити гендерні й культурні особливості сприйняття героїзму в умовах війни. Застосування цього підходу дає можливість не лише систематично описати соціальні уявлення про героїзм, а й простежити механізми їхнього формування та вплив на підтримку ціннісних орієнтирів і морального духу суспільства. Матеріалом для проведення першого етапу дослідження послугував оригінальний корпус письмових текстів, що відображають громадську думку українців з приводу жіночого героїзму. Корпус даних було сформовано з коментарів користувачів соціальної мережі «Фейсбук», зібраних на сторінках українських жінок-військовослужбовців, які перебувають безпосередньо в районах ведення бойових дій, а також з коментарів, зібраних в новинній стрічці щодо подій в Україні, де головними діючими особами є жінки. Основною вимогою для включення коментарів до корпусу даних була присутність у них ключових слів, що мають семантичний компонент `героїзм`, а саме: `подвиг`, `відвага`, `хоробрість`, `мужність`, `геройство` та інші. Відповідно до вищевказаних вимог було відібрано 647 одиниць тексту (n = 647). Додатково проведено психолінгвістичний експеримент серед військової молоді. Участь у ньому взяли 104 курсанти та слухачі Військового інституту телекомунікацій та інформатизації імені Героїв Крут (вік 19–25 років; 93 чоловіки та 11 жінок). Цей експеримент дозволив вивчити індивідуальні уявлення про героїзм і забезпечив можливість порівняння результатів дискурсивного та психолінгвістичного підходів.

4. Війна і героїзм: від суспільних наративів до особистісних уявлень

На першому етапі за допомогою програми аналізу тексту SEO (https://advego.com/text/seo/) з корпусу даних, що відображають громадську думку українців про жіночий героїзм, було виокремлено слова, що, з одного боку, містять семантичний компонент `героїзм`, а, з іншого, відображають особистісні характеристики, які лежать в основі героїчної поведінки. Представники українського суспільства впевнено ідентифікує жіночий героїзм через агентивні характеристики, але важливість особистісної характеристики «самовідданість» (частотність 3,01%), свідчить, що люди чутливі до героїчних дій, в яких на перше місце ставляться колективні

інтереси, наприклад, лояльність військовому колективу та готовність пожертвувати собою заради спільного блага. Така концептуалізація героїзму характерна для колективістських культур, у яких самовідданість виступає основною характеристикою героїзму, а статус герою надається людині яка жертвує собою заради інших і служить іншим.

Для виявлення специфіки концептуалізації жіночого героїзму досліджуваний корпус письмових текстів було піддано тематичному аналізу. На підґрунті аналізу типу ризику, з яким стикаються жінки під час демонстрації героїчної поведінки, було виявлено категорії героїнь, до типажів яких українське суспільство найбільше тяжіє, а відтак потребує на поточному етапі історичного періоду. Тип ризику «загроза життю і здоров'ю» співвідноситься з військовослужбовцями, які в умовах кризових та екстремальних ситуацій виконують обов'язки військової служби на рівних умовах із чоловіками. Тип ризику «соціальна самопожертва» співвідноситься з такими типажами героїнь, як 1) політична або військова лідерка. Суспільство чекає від них дій, спрямованих на виведення країни з глибокої системної кризи, спричиненої війною, і приписує їм якості, що вважаються необхідними для об'єднання нації та керівництва країною; 2) жінка, яка продовжує рухатися вперед, незважаючи на перешкоди та невдачі, досягає успіху завдяки навичкам критичного мислення, здатності до розв'язання проблем, адаптивності, вмінню самостійно навчатися та здобувати нові знання. Володіння цими навичками робить такий типаж героїні соціальним і моральним прикладом для інших; 3) викривальниця. Це – охоронниця суспільства, яка, діючи всередині системи (організації), виконує свої громадянські обов'язки та інформує суспільство про неправомірну або неетичну діяльність. Слід відзначити паритет типів ризику «загроза життю і здоров'ю» і «соціальна самопожертва» в концептуалізації жіночого героїзму. На другому етапі дискурсивного підходу корпус даних було знову поділено на тематичні групи. Цього разу підставою для поділу послугували наявні в українському суспільстві нерефлексовані уявлення (стереотипи) про різні боки героїзму, які виникають у результаті когнітивного процесу – стереотипізації. В основі таких уявлень лежить звичка мислити шаблонно та надання переваги простоті у виборі, що призводить до втискування уявлень про різні боки феномена у звичні когнітивні рамки. Корпус даних, що відображають громадську думку українців про жіночий героїзм, було поділено на чотири тематичні групи «Прототипний герой», «Архетипний герой», «Просоціальний герой», «Герой повсякденності». Найбільш репрезентованими є ТГ «Прототипний герой» і «Архетипний герой», що об'єднують 92,4% усіх аналізованих патернів і характеризуються

контекстно-специфічними, багатовимірними мінливими наборами атрибутів, які якнайкраще відображають ідею архетипу. Однак, хоча прототипи і схожі на архетипи, є відмінність, яка полягає в тому, що за прототипового підходу героїня розпізнається завдяки таксонометрії внутрішніх, особистісних характеристик, які є істинно героїчними (рішучість, хоробрість, моральна цілісність, мужність, наполегливість, справедливість), а за архетипового підходу героїню ідентифікують з огляду на сценарій подвигу в оповіданні про боротьбу і перемогу (надздібності, унікальність, самопожертва, мудрість, бунтарство). Можна припустити, що в ситуації війни суспільство як ніколи потребує ідеї, згідно з якою Великий Герой жертвує своїм життям заради Великої Мети, що пояснює домінування у свідомості людей колективних психічних форм і тяжіння до архетипних і прототипних типів героїв. Жіночий героїзм легко вписується в когнітивні рамки прототипного героя, оскільки мужність як головна прототипова характеристика героїзму не пов'язана з фізичною силою людини, а сприймається як непохитне рішення боротися і чинити опір, але не обов'язково у фізичному сенсі, а як проява внутрішньої спонуки до самостійних активних дій попри можливі наслідки. Мужність виникає зі зв'язку зі справою, нею рухають мотивація, любов, відданість, співчуття або пристрасть[59].

Дещо інша ситуація була виявлена під час спроби узгодити жіночий героїзм з його архетипними характеристиками. Деякі коментарі намагаються спростувати можливість концептуалізації жіночого героїзму в рамках архетипного підходу або наділити його негативною конотацією: *За 7 днів на позиції без можливості помитися так виглядати не можливо. Не інакше, як вона – відьма!!!*. На думку Т. Аупітак[60], архетипний сюжет здійснення подвигу завжди був покликаний підкреслити ієрархічні відносини між жіночністю та маскулінністю. Гегемонні маскулінні герої, прагнучі продемонструвати свої маскулінні атрибути, найчастіше спираються на жіночий персонаж «Дівчина в біді», який зазвичай характеризується такими рисами, як пасивність, покірність, доброта, безпорадність і залежність. Їхня роль в оповіданні полягає в тому, щоб підкреслити суспільні очікування, покладені на жінок. Таке зображення часто призводить до того, що жіночі персонажі нагадують принцесу, яка чекає на порятунок від чарівного принца, що, зрештою, обмежує їхні

[59] Kinsella E. L.; English A., and McMahon J., op. cit.

[60] Aupitak T. Feminist Quest Heroine: Female Superheroines and Deconstruction of Male Heroism. *REDEN. Revista Española De Estudios Norteamericanos.* 2023. Vol. 5. No. 1. P. 109–127. https://doi.org/10.37536/reden.2023.5.2153

потенційні асоціації з героїзмом[61] і сприяє підтриманню патріархального гендерного порядку, тісно пов'язаного з гетеросексуальністю[62]. Вміщення героїчних дії жінок в концептуальні рамки архетипного героя підриває ієрархічні гендерні відносини між чоловіками та жінками[63]. Однак, це може сприйматися як загроза соціально-статусним і статусно-рольовим позиціям чоловіків у суспільстві, що проявляється в дискурсі спробою заперечення можливості наповнення концепту «архетипний герой» фемінінними смислами. Слід зазначити, що досліджуваний дискурс відображає менш актуальні очікування маніфестації в жіночому героїзмі смислів, що належать до уявлень про соціально-емоційний зв'язок з іншими людьми, альтруїстичну поведінку, спорідненість, приналежність, які характерні для концептуалізації просоціального героїзму и героїзму повсякденності. Це може свідчити не про те, що кризи та потрясіння спричинили відхід українського суспільства від принципів емпатії (уміння дослухаючись до почуттів і потреб інших людей, не навішувати ярликів), а про те, що воно потребує лідерів, які можуть повести за собою націю чи надихнути рух за громадянські права і свободу, і суспільство не відкидає ідею про те, що такими лідерами можуть бути жінки. Таким чином, ця робота підтверджує висновки, зроблені в попередніх дослідженнях героїзму, згідно з якими поняття героя є доволі гнучким[64], а героїчні концепції не є статичними, вони зазнають змін під впливом широкого культурного та історичного контексту[65].

Таким чином, період потрясінь і криз розширює варіативність вибору героїв за рахунок ослаблення ролі гендерної приналежності в атрибуціях героїзму. Героїзація та приписування героїчного статусу жінкам потенційно може свідчити про зростання толерантності суспільства в його готовності приймати героїв різної статі та визнання переваги індивідуальної ідентичності над традиційними гендерними стереотипами. В українському суспільстві концептуалізація жіночого героїзму характеризується високим рівнем агентності. Безпосередній фізичний ризик, пов'язаний з участю у військових діях, є важливим визначальним елементом у концептуалізації жіночого героїзму. Героїчний ризик, пов'язаний із допомогою іншим

---

61 Aupitak T., op. cit.

62 Leap B., Kelly K., Stalp M. C., op. cit.

63 Храбан Т.Є. Архетипічні аспекти образу героя в сучасному українському неінституційному військовому дискурсі. *Соціальні комунікації: теорія і практика*. 2021. № 12. Вип. 1. С. 83–97. https://doi.org/10.51423/2524-0471-2021-12-1-2

64 Kinsella E. L.; English A., and McMahon J., op. cit.

65 Khraban T. Developing a Well-balanced Military Identity among Female Military Personnel. *Polish Sociological Review.* 2024. Vol. 225. No. 1. P. 69–82. https://doi.org/10.26412/psr225.04

і турботою про людей, починає розглядатися не в руслі альтруїзму, а руслі домінування (політична або військова лідерка, викривачка). Оскільки сучасне суспільство як ніколи потребує сильних харизматичних особистостей, здатних вивести країну з глибокої системної кризи, спричиненою війною, жіночий героїзм починає вміщуватися в когнітивні рамки архетипного та прототипного героїв, а концептуалізація жіночого героїзму зміщатися у бік лідерських якостей, які вважаються необхідними для об'єднання нації та керівництва країною. Ця тенденція, з одного боку, демонструє прогрес у забезпеченні рівного визнання героїчного статусу обох статей. Але, беручи до уваги нівелювання в концептуалізації жіночого героїзму смислів, які належать до уявлень про соціально-емоційний зв'язок з іншими людьми, альтруїстичну поведінку, спорідненість, приналежність, які характерні для концептуалізації просоціального і повсякденного героїзму, можна припустити, що наявні відмінності гендерної репрезентації в героїчному дискурсі будуть лише зміцнюватимуться, а не долатися.

На другому етапі дослідження було проведено психолінгвістичний експеримент серед військової молоді. Асоціації, отримані на слово-стимул «герой», були поділені на чотири теми: «Архетипний герой», «Прототипний герой», «Просоціальний герой», «Герой повсякденності». Наповненість теми «Архетипний герой» свідчить, що у військовій субкультурі архетип героя є добре відомим і поширеним, та забезпечують готову основу для ідентифікації героїв. Феномен архетипізації передбачає, що частина респондентів при розпізнаванні героїв спирається на колективний досвід. К. Юнг розглядає ідею колективного досвіду таким чином: «Існує стільки ж архетипів, скільки типових ситуацій у житті. Нескінченне повторення закарбувало ці переживання в наші психічні структури, але не у вигляді образів, наповнених змістом, а ... у вигляді форми без змісту, яка являє собою лише можливість певного типу сприйняття і дії»[66]. К. Юнг стверджував, що частина психіки, яка називається «колективним несвідомим», є сховищем латентних або потенційних образів, що ґрунтуються на еволюційній історії людини. Ці латентні образи є архетипами. Говорячи про латентні або потенційні образи, К. Юнг мав на увазі, що від самого початку вони не усвідомлюються, але можуть бути активовані, коли досвід достатньою мірою відповідає одному з них[67]. Домінування у свідомості частини респондентів колективних психічних форм призводить до того, що вони ідентифікують як героя ту людину, яка, долаючи природний страх або без особливих зусиль, здійснює вчинки, що виходять за межі можливостей

[66] Jung C. G. Collected works of C.G. Jung, Vol. 9 (Part 1): Archetypes and the collectiveunconscious. Princeton, NJ: Princeton University, 1969. 480 p.

[67] Jung C. G., op. cit.

звичайної людини та є недосяжними для інших (*страх, супергерой, надздібності*). Ця характеристика натякає, що не можна вимагати від усіх людей діяти як герої, тому героїзм не є обов'язком (*не я*). Такий підхід свідчить про психологічну неготовність частини військовослужбовців до здійснення вчинків, що виходять за межі дій, які вимагає військовий обов'язок. Однак, лише одним домінуванням у свідомості колективних психічних форм не можна пояснити тяжіння частини респондентів до архетипного героя. Ми припускаємо, що в ситуації війни військовослужбовці як ніколи потребують ідеї, що великий герой жертвує своїм життям заради великої мети (*жах, смерть, біль, самопожертва*). Використання певних архетипів є реакцією на усвідомлення своєї смертності. Щоб подолати паралізуючу тривогу або жах, людина прагне сприймати себе значущою для суспільства. У зв'язку з цим архетип героя пропонує осмислену, впорядковану і сталу концепцію сенсу життя. Крім того, в архетипі героя закладена переконаність, що смерть може бути подолана тими, хто бореться за утвердження високих моральних цінностей. Оскільки наша свідомість наповнена нескінченною кількістю архетипових патернів[68], то респондентів може приваблювати якийсь певний архетип героя. Надання респондентами переваги та вибір серед безлічі латентних архетипових образів тих об'єктів, людей і переживань, які відповідають принципам їхнього світогляду, свідчить про афективну або емоційну валентність архетипів. Нами було виявлено, що найближчими та найпривабливішими для респондентів є архетипи «Класичний герой», який вирізняється з-поміж інших людей завдяки унікальному таланту чи здібностям (*плащ, богатир, Титан, гладіатор, слава)*, «Бунтар», який має сильне почуття справедливості та відмовляється приймати існуючий стан речей, причому він може виступати в ролі антигероя (*Джокер, Антон Чигур, Райан Гослинг*), «Коханець» (*коханець, кохання, щастя, казка*), «Наставник/мудрець» (*мудрість, розумний, Бог, творець*).

Асоціації, об'єднані у групу «Прототипний герой», представляють «контекстно-специфічні, багатовимірні нечіткі набори атрибутів»[69], які якнайкраще відображають ідею архетипу. Однак, хоча прототипи й схожі на архетипи, є відмінність, яка полягає в тому, що в разі архетипового підходу герой ідентифікується з огляду на сценарій подвигу в розповіді про боротьбу і перемогу, а в разі прототипового підходу герой розпізнається завдяки таксонометрії особистісних рис (*сильний, рішучість, незламний, відчайдушний, мужність, хоробрість, один в полі воїн, сила духу, досконалість,*

[68] Jung C. G., op. cit.

[69] Hogg M. A. A Social Identity Theory of Leadership. *Personality and Social Psychology Review*. 2001. Vol. 5. No. 3. P. 184–200. https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0503_1

незалежний). Асоціації групи «Прототипний герой» (*фільм, книга, Мікі Маус, Доріан Грей, герої Marvel, капітан Америка*) вказують, що значна кількість героїв прийшли до нас із коміксів, телебачення чи кіно. Вигадані персонажі мають чітко окреслені характеристики, з меншою кількістю недоліків і слабкостей, ніж реальні люди, що робить їх особливо прототипними та впізнаваними. Як найбільш прототипові героїчні риси респонденти виділяють рішучість, хоробрість, моральну цілісність, мужність, переконаність, справедливість. Таким чином, частина респондентів, які використовують прототиповий підхід, визначають героя як людину, яка, володіючи кращими людськими чеснотами, діє заради відстоювання важливих морально-етичних цінностей. Такі герої «можуть мотивувати й спрямовувати активність як на досягнення, так і на правильні вчинки»[70]. Ми можемо припустити, що важливість прототипного героя для військовослужбовців полягає в тому, що він має багато спільного з концепцією військового лідерства. Тяжіння до прототипного героя у військовому середовищі може бути пояснене з погляду потреби ідентифікації себе з іншою людиною, що є прикладом ефективності, у спробі стати більш схожим на нього.

Асоціації, об'єднані у групу «Просоціальний герой», відображають уявлення респондентів про героя, який має розвинені риси милосердя та співчуття, для якого важливе відчуття соціально-емоційного зв'язку з іншими людьми (*жертовність, друг, вірність, потрібний, душа, добра душа, добрий, любов, довіра, вірний, щиросердність*). Водночас героїзм корелюється з альтруїзмом та емпатією, які визначаються як «емоційний стан, викликаний проблемою іншої людини, інтерналізація (засвоєння) норм, що закликають діяти в інтересах інших, як-от норма взаємності, норма любові до людей, норма соціальної відповідальності, а також побудова особистих зв'язків, наприклад, дружби та симпатії, ставлення до іншої людини як до автономної цінності». У надзвичайній ситуації війни спонуканням до дії є імпульсивна реакція, зумовлена впливом соціалізації та виховання, які примушують до реагування[71]. Асоціації, об'єднані у групу «Просоціальний герой», можна розглядати як об'єктивний показник оцінки просоціальної та альтруїстичної поведінки групи респондентів. Можна стверджувати, що поведінка респондентів, чиї асоціації входять до групи «Просоціальний герой», у разі надзвичайної ситуації наближатиметься до «виконання таких умов: визнання потреби (чужої), визнання того, що ця потреба може бути задоволена, визнання

---

[70] Goethals G. & Allison S., op. cit.

[71] Kohen A., Langdon M., Riches B. R. The Making of a Hero: Cultivating Empathy, Altruism, and Heroic Imagination. *Faculty Publications: Political Science*. 2017. Vol. 88. URL: http://digitalcommons.unl.edu/poliscifacpub/88

власної відповідальності, оцінювання витрат для надання допомоги»[72]. Феномен просоціальної та альтруїстичної поведінки слід розглядати в його цілісності зі специфікою діяльності збройних сил. М. Бодзяни і Р. Калюжний зазначають, що така поведінка «виявляє всі бажані характеристики для такого специфічного інституту, як збройні сили. Вимоги, що висуваються до військовослужбовців, і які описані не тільки в кодексах честі різних збройних сил, а й у статутах і настановах, надають альтруїзму інституціональний характер. Це підкріплюється необхідністю формування безкорисливості, співробітництва та взаємодопомоги, що є вкрай важливими у воєнних діях і за їх межами. Це означає, що альтруїзм (хоча й не в буквальному сенсі) є притаманним або принаймні має бути притаманним кожному військовослужбовцю»[73].

Асоціації, об'єднані у групу «Герой повсякденності», свідчать, що під час війни репрезентаціями повсякденного героя є люди, які не асоціюються з особливими рисами характеру чи видатними здібностями, їхній подвиг часто залишається непоміченим, бо він уже не сприймається як здійснений за умов критичної ситуації, тому що ця ситуація набуває довготривалого характеру і стає буденністю (*українець, ветеран, пенсіонер, Україна, чоловік, люди, Азов, блокадник, Бахмут, Азовсталь, лікар, людина*). Кодування асоціацій у такі категорії, як «робота», «військова служба», «стійкість», «волонтерство», дає змогу виокремити локальні контексти, в яких проявляється повсякденний героїзм, і визначити специфічні характеристики героя. Безпосередній фізичний ризик, у якому перебувають усі жителі України, зусилля мирних мешканців щодо виживання в умовах війни, масова мобілізація до лав збройних сил створюють умови, за яких поняття «герой» і «героїзм» набувають загальнонаціонального характеру. Усвідомлення респондентами своєї залученості в критичну ситуацію, учасниками якої є пересічні люди, і вихід з якої не обов'язково передбачає виняткові моральні якості чи здібності, може бути «джерелом натхнення і спонукання пересічних людей до усвідомлення власного потенціалу героїчної поведінки»[74]. Можна припустити, що респонденти, які віддають перевагу повсякденному героїзму, можуть виявитися успішнішими в плані адаптації до стресу, збереженні свого психічного й емоційного благополуччя в складних і негативних ситуаціях [75].

---

[72] Bodziany M., Kałużny R. Pro-Social and Altruistic Behaviors of Military Students in Random Events. *Journal of Academic Ethics*. 2021. Vol. 19, P. 555–569. https://doi.org/10.1007/s10805-021-09393-6

[73] Bodziany M., Kałużny R., op. cit.

[74] Keczer Z., File B., Orosz G., Zimbardo P.G., op. cit.

[75] Khraban T. Perceptions of Heroes and Heroism among Ukrainian Military Youth. *Polish Sociological Review*. 2025. Vol. 230. No. 2. P. 181–192. https://doi.org/10.26412/psr230.05

ВИСНОВКИ

У результаті аналізу виявлено, що героїзм в українському суспільстві набуває багатовимірного характеру та трансформується під впливом соціокультурних і гендерних чинників. Дискурсивний аналіз показав активне формування образів жіночого героїзму, які поступово виходять за межі стереотипів, хоча бар'єри у культурній свідомості зберігаються. Ключовою рисою у публічному дискурсі є самовідданість у поєднанні з мужністю, рішучістю та патріотизмом, особливо в образах військовослужбовиць і лідерок. Психолінгвістичне дослідження засвідчило орієнтацію військової молоді на універсальні, позагендерні моделі героїзму, пов'язані з моральними чеснотами, альтруїзмом і стійкістю. Виокремлено чотири моделі: архетипного, прототипного, просоціального та героя повсякденності. Порівняння результатів двох підходів підтвердило спільне визнання самопожертви як провідної риси героїзму. Водночас суспільний дискурс характеризується гендерною диференціацією, тоді як молодь схильна до універсалізму. Отримані результати демонструють взаємозв'язок між суспільними наративами та індивідуальними уявленнями, що формують сучасний образ героїзму.

АНОТАЦІЯ

У статті досліджується концептуалізація героїзму в українському суспільстві в умовах війни з урахуванням соціокультурних і гендерних чинників. Метою стало поєднання дискурсивного аналізу публічного простору та психолінгвістичного вивчення уявлень військової молоді. Дискурсивний аналіз показав активне формування образів жіночого героїзму, які виходять за межі традиційних стереотипів, хоча культурні бар'єри ще зберігаються. Центральною характеристикою у публічному дискурсі є самовідданість у поєднанні з мужністю та патріотизмом. Психолінгвістичне дослідження виявило перевагу універсальних моделей героїзму, не пов'язаних із гендером, із наголосом на моральних чеснотах, альтруїзмі та стійкості. У структурі асоціацій виокремлено чотири моделі: архетипного, прототипного, просоціального та героя повсякденності. Порівняння двох підходів засвідчило провідне значення самопожертви й водночас різницю у рівні гендерної диференціації, що формує багатовимірний образ героїзму в сучасному соціумі.

Література

1. Храбан Т.Є. Архетипічні аспекти образу героя в сучасному українському неінституційному військовому дискурсі. *Соціальні комунікації: теорія і практика*. 2021. № 12. Вип. 1. С. 83–97. https://doi.org/10.51423/2524-0471-2021-12-1-2

2. Храбан Т.Є., Самойленко К.О. Висвітлення образів військовослужбовиць в українських медіа в період російсько-української війни. *Український соціум*. 2023. № 2. Вип. 85. С. 145–167. https://doi.org/10.15407/socium2023.02.145

3. Allison S. T., and Goethals G. R. *Heroes: What They Do and Why We Need Them*. New York: Oxford University Press, 2010. 20 p.

4. Allison S. T., Goethals G. R. Now he belongs to the ages. The heroic leadership dynamic and deep narratives of greatness. Pp. 167–183 in G. R. Goethals, S. T. Allison, R. M. Kramer, & D. M. Messick (eds). *Conceptions of leadership: Enduring ideas and emerging insights*. NewYork : Palgrave Macmillan, 2014.

5. Allison S. T., & Green J. D. Nostalgia and Heroism: Theoretical Convergence of Memory, Motivation, and Function. *Frontiers in psychology*. 2020. Vol. 11. Article 577862. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.577862

6. Aupitak T. Feminist Quest Heroine: Female Superheroines and Deconstruction of Male Heroism. *REDEN. Revista Española De Estudios Norteamericanos.* 2023. Vol. 5. No. 1. P. 109–127. https://doi.org/10.37536/reden.2023.5.2153

7. Becker S. W., Eagly A. H. The heroism of women and men. *The American psychologist.* 2004. Vol. 59. No. 3. P. 163–178. https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.3.163

8. Bodziany M., Kałużny R. Pro-Social and Altruistic Behaviors of Military Students in Random Events. *Journal of Academic Ethics*. 2021. Vol. 19. P. 555–569. https://doi.org/10.1007/s10805-021-09393-6

9. Bray P., & James P. Reviewing the Heroic Experience: A Humanistic and Existential Counselling Perspective. *Heroism Science: An Interdisciplinary Journal*. 2019. Vol. 4. https://doi.org/10.26736/hs.2019.01.06

10. Burch R. L., Johnsen L. Captain Dorito and the bombshell: Supernormal stimuli in comics and film. *Evolutionary Behavioral Sciences.* 2020. Vol. 14. No. 2. P.115–131. https://doi.org/10.1037/ebs0000164

11. Cree A. People want to see tears': military heroes and the 'Constant Penelope' of the UK's Military Wives choir. *Gender, Place & Culture.* 2019. Vol. 27. No. 2. P. 218–238. https://doi.org/10.1080/0966369X.2019.1615414

12. Dallacqua A. K., Low D. E. Cupcakes and Beefcakes: Students' Readings of Gender in Superhero Texts. *Gender and Education.* 2021. Vol. 33. No. 1. P. 68–85. https://doi.org/10.1080/09540253.2019.1633460

13. Efthimiou O. *The hero organism: advancing the embodiment of heroism thesis in the twenty-first century*. Handbook of Heroism and Heroic Leadership, 2016. 24 p.

14. Franco Z. E., Blau K., & Zimbardo P. G. Heroism: A conceptual analysis and differentiation between heroic action and altruism. *Review of General Psychology.* 2011. Vol. 15. No. 2. P. 99–113. https://doi.org/10.1037/a0022672

15. Goethals G. & Allison S. Making Heroes: The Construction of Courage, Competence, and Virtue. *Advances in Experimental Social Psychology*. 2012. Vol. 5 No. 46. P. 183–235. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-394281-4.00004-0

16. Goethals G.R. and Allison S.T. Mystery and Meaning: Ambiguity and the Perception of Leaders, Heroes, and Villains. *The Romance of Heroism and Heroic Leadership* / Eds. G.R. Goethals, and S.T. Allison. Emerald Publishing Limited, Bingley, 2019. P. 7–39. https://doi.org/10.1108/978-1-78756-655-220191002

17. Hogg M. A. A Social Identity Theory of Leadership. *Personality and Social Psychology Review*. 2001. Vol. 5. No. 3. P. 184–200. https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0503_1

18. Hoyt C. L., Allison S. T., Barnowski A., & Sultan A. Lay theories of heroism and leadership: The role of gender, communion, and agency. *Social Psychology*. 2020. Vol. 51. No. 6. P. 381–395. https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000422

19. Keck B., Compton L., Schoeneberg C., Compton T. Trauma Recovery: A Heroic Journey. *Heroism Science*. 2017. Vol. 2. No. 1. Article 5. https://doi.org/10.26736/hs.2017.01.05

20. Keczer Z., File B., Orosz G., Zimbardo P.G. Social Representations of Hero and Everyday Hero: A Network Study from Representative Samples. *PLoS ONE.* 2016. Vol. 11. No. 8. e0159354. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0159354

21. Khraban T. Developing a Well-balanced Military Identity among Female Military Personnel. *Polish Sociological Review.* 2024. Vol. 225. No. 1. P. 69–82. https://doi.org/10.26412/psr225.04

22. Khraban T. E., & Silko O. V. Combat and military-professional stress: the influence of emotions and emotional states on the choice of coping strategies. *Insight: The Psychological Dimensions of Society*. 2022. Vol. 8. P. 71–87. https://doi.org/10.32999/2663-970X/2022-8-6

23. Khraban T. Perceptions of Heroes and Heroism among Ukrainian Military Youth. *Polish Sociological Review*. 2025. Vol. 230. No. 2. P. 181–192. https://doi.org/10.26412/psr230.05

24. Khraban T., Samoilenko K. Women warriors: representation of women's images in the Ukrainian media. Pp. 292–315 in *Man and law in the language of modern mass media: Scientific monograph*. Volume 1. Riga, Latvia : "Baltija Publishing", 2025. https://doi.org/10.30525/978-9934-26-554-9-16

25. Kinsella E. L., Ritchie T. D., & Igou E. R. Zeroing in on heroes: A prototype analysis of hero features. *Journal of Personality and Social*

Psychology. 2015. Vol. 108. No. 1. P. 114–127. https://doi.org/10.1037/a0038463

26. Kinsella E. L.; English A., and McMahon J. Zeroing in on Heroes: Adolescents' Perceptions of Hero Features and Functions. *Heroism Science*. 2020. Vol. 5 No. 2. P. 1–45. URL: https://scholarship.richmond.edu/heroism-science/vol5/iss2/2

27. Kohen A., Langdon M., Riches B. R. The Making of a Hero: Cultivating Empathy, Altruism, and Heroic Imagination. *Faculty Publications: Political Science*. 2017. Vol. 88. URL: http://digitalcommons.unl.edu/poliscifacpub/88

28. Lash J. *The hero: Manhood and power*. New York: Thames and Hudson, 1995. 338 p.

29. Leap B., Kelly K., Stalp M. C. Me? A Hero? Gendered Work and Attributions of Heroism among Volunteers during the COVID-19 Pandemic. *Sociology*. 2022. 00380385221136035. https://doi.org/10.1177/00380385221136035

30. Nawata K. A glorious warrior in war: Cross-cultural evidence of honor culture, social rewards for warriors, and intergroup conflict. *Group Processes & Intergroup Relations*. 2019. Vol. 23. Article 136843021983861. 10.1177/1368430219838615

31. Peabody B., & Jenkins K. *Where have all the heroes gone? The changing nature of American Valor*. Oxford University Press, 2017. 256 p.

32. Rankin L. E., & Eagly A. H. Is His Heroism Hailed and Hers Hidden? Women, Men, and the Social Construction of Heroism. *Psychology of Women Quarterly.* 2008. Vol. 32. No. 4. P. 414–422. https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2008.00455.x

33. Ross S. L. Who Put the Super in Superhero? Transformation and Heroism as a Function of Evolution. *Frontiers in psychology*. 2019. Vol. 9. Article 2514. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02514

34. Rusch H. & Störmer C. An evolutionary perspective on war heroism. *Militaire Spectator*. 2015. Vol. 184. P. 140–150. URL: https://www.researchgate.net/publication/274321821_An_evolutionary_perspective_on_war_heroism

35. Rusch H. Heroic behavior: A review of the literature on high-stakes altruism in the wild. *Current opinion in psychology*. 2022. Vol. 43. P. 238–243. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.07.024

36. Salas-Rodríguez J., Gómez-Jacinto L., Hombrados-Mendieta I., & Del Pino-Brunet N. Applying an Evolutionary Approach of Risk-Taking Behaviors in Adolescents. *Frontiers in psychology.* 2022. Vol. 12. 694134. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.694134

37. Schindler S., Pfattheicher S., Reinhard M. & Greenberg J. 'Heroes aren't always so great!' – Heroic perceptions under mortality salience. *Social*

Influence. 2019. Vol. 14. No. 3-4. P. 77–91, https://doi.org/10.1080/15534510.2019.1656668

38. Schindler S., Pfattheicher S., Reinhard M. & Greenberg J. 'Heroes aren't always so great!' – Heroic perceptions under mortality salience. *Social Influence*. 2019. Vol. 14. No. 3-4. P. 77–91, https://doi.org/10.1080/15534510.2019.1656668

39. Stanley M. L., Shepherd S., & Kay A. C. Heroization and ironic funneling effects. *Journal of personality and social psychology*. 2023. Vol. 125. No. 1. P. 29–56. https://doi.org/10.1037/pspa0000336

40. Stein J. Y., Levin Y., Aloni R., & Solomon Z. Psychiatric distress among aging decorated and non-decorated veterans: The role of impostorism and loneliness. *Aging & mental health*. 2020. Vol. 24 No. 4. P. 582–590. https://doi.org/10.1080/13607863.2019.1594164

41. Stice E. Leading like lions: The model junior officer in the Great War and a critique of present-day mainstream leadership models. *Leadership*. 2023. Vol. 19 No. 5. P. 431–455. https://doi.org/10.1177/17427150231198767

42. Zachara-Szymańska M. The return of the hero-leader? Volodymyr Zelensky's international image and the global response to Russia's invasion of Ukraine. *Leadership*. 2023. Vol. 19. No. 3. P. 196-209. https://doi.org/10.1177/17427150231159824

Information about the author:
Khraban Tetiana Yevgenivna,
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of English Language,
State University of Information and Communication Technologies
7, Solomyanska str., Kyiv, 03110, Ukraine

CHAPTER 15

ТРАВМАТИЧНИЙ ПОЛІТИЧНИЙ ДИСКУРС У ПЕРЕКЛАДІ: ЕТИЧНА ЧУТЛИВІСТЬ І КРИТИЧНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ В УМОВАХ ВІЙНИ

Чернявська О. К., Чухно Т. В.
DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-619-5-15

ВСТУП

У сучасному перекладознавстві дедалі виразніше артикулюється потреба в етичному самовизначенні перекладача як суб'єкта, що діє у просторі соціальної відповідальності, політичної напруги та дискурсивної вразливості. Одним із ключових зрушень у професійній сфері є зростаючий акцент на понятті відповідальності – терміні, що став маркерним у перекладацькій діяльності. Підвищення вимог до моральної позиції перекладача спричинило зростання видимості професії, а відтак – посилення суспільного тиску з вимогою демонструвати усвідомлення її впливу на соціальні процеси.

Особливої гостроти ці процеси набувають у контексті воєнних конфліктів останніх десятиліть: Ізраїль-Іран, Індія-Пакистан, Вірменія-Азербайджан, росія-Україна, де перекладацька дія може стати не просто інструментом комунікації, а актом втручання, солідарності або спротиву. У таких умовах відповідальність означає не лише професійну компетентність, а й здатність критично осмислювати наслідки перекладацьких рішень для життя інших. Перекладач постає як інтерпретативний агент, що діє у зоні етичної напруги, де кожне слово має потенціал впливу.

Перекладач має бути готовим морально обґрунтувати свої дії перед собою, перед спільнотою та перед тими, хто може поставити їх під сумнів. Така готовність передбачає професійну рефлексію у поєднанні з етичною чутливістю до контексту, в якому здійснюється переклад. Сучасні виклики – зокрема зростання популізму та повернення політичних ідеологій, що провокують або реанімують насильницькі конфлікти, – істотно ускладнюють процес етичного самовизначення. У таких умовах від перекладача очікують не нейтральності, а чіткої позиційності.

1. Етика перекладу в зоні турбулентності: між політичною відповідальністю та технологічною спокусою

Означені реалії вступають у суперечність із традиційною професійною етикою перекладацької «нейтральності» та «невтручання», закріпленою в численних кодексах. Така етика, попри свою нормативну привабливість, нерідко призводить до етичної сліпоти – неспроможності побачити, як саме перекладацькі дії впливають на реальність, у якій вони здійснюються. Рішення, прийняті в процесі перекладу, можуть мати значний вплив на виживання окремих осіб і навіть цілих спільнот; як мінімум – на якість життя тих, хто покладається на перекладача як посередника в умовах екзистенційної загрози та війни.

Особливо це актуалізується в контексті перекладу заяв ключових політиків щодо російсько-української війни. Такі переклади формують уявлення про політичний консенсус і прийняті рішення, про конкретні дії (або їх відсутність) у напрямку підтримки та допомоги Україні. Відтак, роль і відповідальність перекладача потребують чіткого усвідомлення. Як слушно зауважують Д. Драган та Р. Тіптон, «сучасний … політичний …. ландшафт … порушує важливі питання щодо самосвідомості перекладачів та їхньої ролі в суспільстві»[1].

До складних соціально-політичних процесів додається також технологічний фактор. Стрімке розширення інструментів ШІ-перекладу породжує низку ризиків. Попри технічну привабливість, використання ШІ викликає застереження, які все активніше фіксуються в сучасних дослідженнях. При перекладі політичних текстів виявляються системні похибки – стилістичні, прагматичні, ідіоматичні – які призводять до розмивання риторичних акцентів[2]. Дослідники наголошують: ШІ працює не через розуміння, а через статистичне моделювання, і тому не здатен відтворити тон, контекст чи емоційну мотивацію мовлення[3]. О.Кудіна та Б. де Бур доходять висновку про пряму загрозу, яку ШІ може становити для політичного життя країн: “LLMs [Large Language Models] form a threat because they bear the potential to rob citizens of the skills essential for engaging in political action”[4]. Адже ШІ поступово

---

1 Drugan J., Tipton R. Translation, ethics and social responsibility. *The Translator.* 2017. Vol. 23, № 2. P. 119–125.

2 Vraila S. AI in Political Translation: Revolutionising Communication or Risking Manipulation? *Proceedings of New Trends in Translation and Technology.* (Varna, Bulgaria, 3–6 July 2024). Ionian University, Greece. P. 226–229.

3 Sun S., Liu K., Moratto R. Introduction: Navigating the Paradigm Shift – Translation Studies in the Age of AI. *Translation Studies in the Age of Artificial Intelligence.* / S. Sun, K. Liu, R. Moratto. London: Routledge, 2025. P. 1–17.

4 Kudina O., de Boer B. Large Language Models, Politics, and the Functionalization of Language. *AI and Ethics.* 2024. Vol. 5. P. 2369.

послабляє ключові навички, необхідні громадянам для активної участі в політичному житті.

Після входження ШІ у перекладацьку діяльність теоретичне поле виявилось дещо дезорієнтованим. Частина дослідників механічно інтегрує нові інструменти, не порушуючи питань рецепції, етики чи культурної вмотивованості. Інші відкидають саму можливість теоретизації перекладу в нових умовах, зосередившись на описі технологій, але не на їхньому впливі на мовну суб'єктність. У результаті виник певний аналітичний вакуум: бракує моделі, здатної описати перекладацьку дію як риторичний акт, локалізований у полі конфлікту та рецептивної вразливості.

Це означає, що для аудиторії, яка перебуває в екстремальних умовах війни, переклад потребує якісно іншого підходу. Одним із таких підходів може стати етична перспектива, що зміщує фокус із тексту на соціальні, політичні та культурні умови, в яких здійснюється перекладацька дія. У цьому контексті перекладач постає в ролі медіатора між культурами, який володіє здатністю формувати дискурси. Його вибір є етичним актом, який має наслідки для реальності, в якій він функціонує.

Етика перекладу має бути пов'язана з реальними практиками, зокрема, з перекладом у кризових ситуаціях, конфліктах, політичному та військовому контекстах. У цьому сенсі критичне перекладознавство пропонує ефективні аналітичні інструменти. Його вихідна передумова полягає в тому, що переклад політичного дискурсу – це інтерпретативна дія, локалізована в полі влади, ідеології та конфлікту. Дослідницька увага зосереджується на тому, як перекладачі конструюють або трансформують наративи, легітимізують або підважують дискурси, реагуючи на конкретну історичну ситуацію. Переклад у таких умовах не може бути нейтральним, оскільки здійснюється у просторі влади, пам'яті, суспільної відповідальності та риторичної вразливості.

Узгодження перекладацької практики з етичною позиційністю вимагає опори на наукові розвідки, що осмислюють політичний дискурс як простір конфлікту, влади та риторичної дії. Відтак, доречно звернутися до огляду літератури, яка репрезентує ключові теоретичні підходи та прикладні дослідження у сфері перекладу політичного дискурсу. Представники критичного напряму – передусім у межах англомовної традиції – трактують переклад політичного дискурсу як етично вмотивовану інтерпретацію, що здійснюється у просторі владних, ідеологічних та культурних відносин. Роботи М. Шеффнер, М. Бейкер та М. Тимочко окреслюють ключові параметри перекладацької дії в політичному контексті.

Українські дослідники, натомість, зосереджуються переважно на прикладних аспектах: перекладі фразеологізмів і політичних

термінів (І. Л. Фесенко)[5], особливостях синхронного перекладу (D. S. Shchypachova)[6], а також на засобах відтворення експресивності політичних промов – зокрема, у виступах Б. Джонсона (І. М. Борбенчук, А. С. Данилюк)[7].

Переклад політичного дискурсу Д. Трампа привернув поки обмежену увагу дослідників. Наявні публікації зосереджуються переважно на аналізі способів відтворення риторичних повторів, гіпербол та різких висловлювань президента США (Т. В. Редчиць, Л. М. Ткаченко, М. В. Чепурна)[8]. Частково конфліктному політичному дискурсу Трампа присвячено ґрунтовну статтю М. І. Севастюк, яка досліджує особливості застосування стратегії нейтралізації при перекладі конфронтаційних висловлювань українською мовою. Йдеться про пом'якшення або повне усунення засобів вираження конфронтації з тексту перекладу.

Маркерами конфронтаційної риторики, що найчастіше піддаються нейтралізації, дослідниця вважає негативно-оцінні метафори, фразеологізми, порівняння, абревіатури, просторіччя та вульгаризми[9]. Згідно з висновками авторки, ключовими чинниками, що зумовлюють застосування цієї стратегії, є мовна та культурна асиметрія, відмінності у традиціях політичної риторики, етичні міркування, а також помилкова ідентифікація комунікативної інтенції оригіналу[10].

Водночас більшість досліджень, присвячених перекладацьким стратегіям, не враховують специфіку їхнього функціонування в політичному контексті. Ті ж, що все ж звертаються до політичного перекладу, здебільшого мають теоретичний характер і не аналізують рецептивну вразливість адресата. У цьому контексті пропонується авторська концепція «рецептивно-чутливого перекладу» *(reception-sensitive translation)*. Вона передбачає етичну чутливість до потенційно травматичного впливу політичного дискурсу на цільову аудиторію. Такий підхід поєднує

---

[5] Фесенко І. Л. Особливості перекладу політичних промов та текстів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія» Серія Філологічна.* 2015. № 55. С. 264– 266. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2015_55_96.

[6] Shchypachova D. S. Oral political discourse: factors of translatability. *Закарпатські філологічні студії.* 2023. Т. 30. С. 249–253.

[7] Борбенчук І. М., Данилюк А. С. Лінгвостилістичні особливості політичних промов Б. Джонсона та їх відтворення українською мовою. *Закарпатські філологічні студії.* 2023. Т. 29. № 1. С. 216–221. URL: https://zfs-journal.org.ua/index.php/journal/article/view/1234.

[8] Редчиць Т. В., Ткаченко Л. М., Чепурна М. В. Стилістичні особливості лексичних конструкцій у мові політичних діячів та специфіка їх перекладу (на прикладі німецької та американської преси). *Закарпатські філологічні студії.* 2024. № 36. С. 272–277.

[9] Севастюк М. І. Стратегія нейтралізації в англійсько-українському перекладі конфронтаційних політичних текстів. *Закарпатські філологічні студії.* 2023. Т. 29. № 2. С. 214–219. URL: https://zfs-journal.org.ua/index.php/journal/article/view/1256.

[10] Там само. С. 218.

прагнення до змістової точності з відповідальністю за рецептивні наслідки перекладу, особливо у випадках конфліктної риторики. Застосування цієї стратегії є особливо актуальним у перекладі висловлювань Д. Трампа, які часто містять елементи поляризації, стигматизації та мовної агресії.

Метою цієї розвідки є дослідити специфіку застосування стратегії *reception-sensitive translation* у перекладі потенційно травматичного політичного дискурсу. Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких завдань: оглянути ключові концепції перекладу, актуальні для роботи з травматичним дискурсом; визначити поняття *reception-sensitive translation*; проаналізувати переклад політичних висловлювань Трампа та показати механізм дії *reception-sensitive translation.*

2. Від функціоналізму до критичної репрезентації: переклад як дія в умовах рецептивної вразливості

Питання про те, як саме переклад політичного дискурсу має репрезентувати зміст оригіналу в умовах збройного протистояння, у теоретичній перспективі часто відштовхується від положень функціоналістської перекладознавчої школи. У межах цієї парадигми переклад інтерпретується як цілеспрямована дія, що виконує комунікативну функцію у новому дискурсивному полі. Така позиція репрезентована насамперед у роботах Г. Й. Вермеєра (Skopos theory)[11] та К. Норд,[12] які визначають перекладача як стратегічного суб'єкта, відповідального за адаптацію тексту до потреб цільової аудиторії (Vermeer, 2021; Reiß, Vermeer, 2014; Nord, 2018)[13].

Центральною категорією функціоналістського підходу є скопос (від грецького *σκοπός* – «мета»). Під скопосом Г. Вермеєр розуміє комунікативну функцію, яка визначає стиль, структуру та риторичні параметри перекладу. Замість орієнтації на еквівалентність, теорія Г. Вермеєра наголошує на функціональній адекватності, згідно з якою переклад може відхилятися від вихідної форми або змісту, якщо цього потребує досягнення комунікативної мети: "translation .. always presupposes a skopos and is directed by a skopos… every translation commission should explicitly or implicitly contain a statement of skopos in order to be carried out at all"[14]. У межах політичного дискурсу

[11] Vermeer H. J. Skopos and Commission in Translational Action. *The Translation Studies Reader. 4th ed.* / In L. Venuti (Ed.). London: Routledge, 2021. P. 219–230

[12] Nord K. Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained. London: Routledge, 2018. 166 p.

[13] Reiß K., Vermeer H. J. Towards a General Theory of Translational Action. Skopos Theory Explained. London: Routledge, 2014. 240 p.

[14] Vermeer H. J. Skopos and Commission in Translational Action. *The Translation Studies Reader. 4th ed.* / In L. Venuti (Ed.). London: Routledge, 2021. P. 219–230

та з урахуванням умов війни ця модель дозволяє розглядати переклад як засіб адаптації тексту до нової суспільної реальності, у якій набувають актуальності моральні та ідеологічні маркери висловлювання.

Пізніше функціоналістську теорію доповнено категорією лояльності (Nord, 2018).[15] За К. Норд, поняття лояльності (*loyalty*) означає етичну відповідальність перекладача перед учасниками комунікативного акту: автором оригіналу, замовником перекладу та цільовою аудиторією. У монографії *"Translating as a Purposeful Activity"* (1997, 2018) авторка наголошує, що лояльність не є синонімом вірності, тобто буквальної точності при перекладі. Йдеться про комунікативно обґрунтовану позицію, що має на меті посередництво між вихідною та цільовою культурами: "Let me call 'loyalty' this responsibility translators have toward their partners in translational interaction. Loyalty commits the translator bilaterally to the source and the target sides"[16].

Таким чином, в світогляді К. Норд лояльність фіксується як професійна поведінка та етичний компас перекладача, що дає можливість змінювати структуру тексту при збереженні комунікативної мети автора. Положення К. Норд є дієвим у міжкультурних ситуаціях, де мовець не здійснює дискурсивного насильства, а текст не навантажений маніпулятивною риторикою.

У випадку, коли адресат політичного висловлювання перебуває у фізичній небезпеці, застосування категорії лояльності потребує перегляду або перенаправлення. Зокрема, перекладач має бути свідомий того, що автор оригіналу (наприклад, Д. Трамп), може використовувати риторику евфемізації або рівноцінного звинувачення, яка свідомо знецінює досвід жертви. У такому разі застосування перекладачем категорії лояльності до мовця означала б співучасть у відтворенні ідеологічного викривлення.

У межах даного дослідження розглядається можливість перенаправлення категорії лояльності – не як відмови від самої концепції, а як її етичної переорієнтації в умовах війни. У ситуації прямої екзистенційної загрози перекладач має виявляти соціальну відповідальність до історичної правди події, а також до аудиторії, яка переживає реальність терору. Відповідно, його прямим завданням постає демонтаж риторичної агресії, зафіксованої у висловлюваннях оригіналу, але обов'язково у межах допустимої стилістичної трансформації.

На сучасному етапі все виразніше артикулюється потреба у переосмисленні ролі перекладача як відповідального суб'єкта, що діє в руслі складної соціокультурної практики. На межі XX–XXI століть

[15] Nord K. Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained. London: Routledge, 2018. 166 p.
[16] Ibid. p. 115.

ця трансформація отримала назву етичного повороту, який позначає зміну фокусу з формальної точності на моральну відповідальність перекладацької дії. Йдеться про усвідомлення перекладу як медіації між культурами, дискурсами та ідеологіями.

У цьому контексті особливої ваги набуває концепція Ієронімової присяги, запропонована Е. Честерманом (A. Chesterman). Автор критично аналізує чотири усталені моделі перекладацької етики (репрезентативну, сервісну, комунікативну та нормативну), вказуючи на їхню фрагментарність, суперечливість і обмеженість. Е. Честерман пропонує альтернативну модель, засновану на філософії соціальних практик А. Макінтайра, де переклад постає як комісивний акт, тобто дія, що передбачає зобов'язання перед іншими.

У межах етичного повороту постає бачення перекладача як носія професійних чеснот: доброчесності, відповідальності, прозорості та солідарності. Е. Честерман наголошує, що перекладацька етика має бути морально-інтерпретативною, тобто такою, що спирається на рефлексію, а не на механічне дотримання правил. З цієї позиції він пропонує запровадити Ієронімову присягу – етичний кодекс, який фіксує моральну позицію перекладача щодо мовця, адресата та наслідків перекладацьких рішень[17].

Етичний поворот у перекладознавстві демонструє перехід від текстоцентричних підходів до соціально ангажованого бачення перекладацької практики. Переклад осмислюється як дія, що формує суспільні наративи, впливає на розподіл влади, сприяє або протидіє її легітимації. З цієї точки зору перекладач виступає агентом морального вибору, що діє в умовах етичної невизначеності.

Прихильники етичного перекладу досліджують його у кількох напрямках. Е. Пім розробляє етику кооперації, акцентуючи увагу на прозорості, емпатії та професіоналізмі, і пропонує гнучкий етичний каркас, адаптований до конкретних ситуацій[18]. Д. Драган і Р. Тіптон фокусуються на перекладі в умовах криз, зокрема, в публічному сервісі, де перекладачі стикаються із вразливістю, ризиком та необхідністю соціальної відповідальності[19]. Д. Кенні аналізує етичні виклики, спричинені глобалізацією та технологічними зрушеннями, зокрема вплив автоматизації на професійні стандарти[20].

---

17 Chesterman A. Proposal for a Hieronymic Oath. *The Translator.* 2001. Vol. 7, № 2. P. 139–154.

18 Pym A., ed. The return to ethics. *The Translator.* 2001. Vol. 7, № 2. P. 129–138.

19 Drugan J., Tipton R. Translation, ethics and social responsibility. *The Translator.* 2017. Vol. 23, № 2. P. 119–125.

20 Kenny D. The ethics of machine translation. *Proceedings of the XI New Zealand Society of Translators and Interpreters Annual Conference 2011.* (Auckland, New Zealand, 4–5 June 2011). New Zealand, 2011.

М. Тимочко формулює етику перекладу в постколоніальному контексті, де перекладацький акт може стати формою спротиву, самовизначення та деколонізації дискурсу[21]. Л. Венуті наполягає на видимості перекладача та пропонує етику інтервенції та дискурсивної відповідальності[22].

Таким чином, етичне перекладознавство зосереджується на моральній відповідальності перекладача перед мовцем, адресатом і суспільством. Воно орієнтоване на професійні чесноти, здатність до рефлексії та етичний вибір в умовах неоднозначності. Особливої ваги цей підхід набуває в ситуаціях політичної напруги, ідеологічної поляризації та воєнного конфлікту, коли переклад може стати засобом впливу, формою спротиву або жестом солідарності.

У цьому ж полі етичної чутливості формується критичне перекладознавство, яке бере свій початок від критичного дискурс-аналізу. Воно базується на передумові, що переклад політичного дискурсу є інтерпретативною дією, здійсненою в межах влади, ідеології та конфлікту. Критичний переклад аналізує, яким чином перекладач конструює або трансформує наративи, легітимізує чи підважує дискурси. Такий переклад завжди вписаний у структури влади, конфлікту, історичної пам'яті й суспільної відповідальності.

Слід зазначити, що авторитетними у критичному перекладознавстві є напрацювання Крістіни Шеффнер[23]. Як наголошує К. Шеффнер, політичний дискурс формується під впливом ідеологій та риторично спрямований на переконання, мобілізацію або легітимацію. У ґрунтовній статті *"Political Discourse Analysis from the Point of View of Translation Studies"* (2004), вона стверджує: «Both translators and interpreters operate in contexts which are shaped by social aims and ideologies, which is particularly obvious in the field of politics"[24].

К. Шеффнер окреслює низку ключових чинників, які мають бути взяті до уваги перекладачем при роботі з політичним дискурсом. По-перше, це стратегічна функція політичних концептів. На думку К. Шеффнер, політичні терміни, як-от *peace process, international support, conflict resolution* не є семантично прозорими: вони функціонують як інструменти реалізації політичної стратегії. Перекладач має усвідомлювати риторичну інтенцію мовця, що закладена у термінології. Як зазначає авторка,

---

[21] Tymoczko M. Translation: ethics, ideology, action. *The Massachusetts Review.* 2006. Vol. 47, № 3. P. 442-461.

[22] Venuti L. The Scandals of Translation: Towards an Ethics of Difference. London: Routledge, 2002. 224 p.

[23] Schäffner C. Political Discourse Analysis from the point of view of Translation Studies. *Journal of Language and Politics.* 2004. Vol. 3, № 1. P. 117–150.

[24] Ibid. p. 122.

“a critical reflection on the strategic use of political concepts, or keywords, for achieving specific political aims”[25].

По-друге, К. Шеффнер нагадує, що значення мовних одиниць не є сталими. Слова не містять фіксованого змісту – вони активізуються в межах комунікативної ситуації. Згідно з цією позицією, переклад має враховувати, що лексичні маркери змінюють свою функцію залежно від контексту, риторичних умов та жанрового формату висловлювання[26].

Третім важливим чинником постає контекстуальне конструювання значення. Перекладач має зважати не тільки на лексичну структуру тексту, а й на те, як ця інформація взаємодіє з уже наявними знаннями адресата, з його когнітивною моделлю, міжтекстовими асоціаціями та історичним досвідом. К. Шеффнер підкреслює, що “meaning construction […] interacts with previously stored knowledge and mental models”[27].

Четвертим чинником, за визначенням К. Шеффнер, виступає культурно-дискурсивна релятивність політичних термінів. У різних політичних або національних контекстах один і той самий термін може інтерпретуватися по-різному. Наприклад, поняття *ceasefire* може тлумачитись адміністрацією США як форма стабілізації воєнного конфлікту, проте у ситуації російської окупації українських територій як відкладення перспектив звільнення територій. Тому перекладач має адаптувати терміни з урахуванням фреймової логіки цільового дискурсу.

Нарешті, п’ятим чинником К. Шеффнер виокремлює рецептивний фон адресата: “The experiential and socio-cultural background of language users also needs to be taken into account when it comes to translation”[28]. Йдеться про соціальний, культурний, історичний досвід цільової аудиторії, який визначає її реакцію на текст. У політичному перекладі для української аудиторії це критично важливо, бо перекладач не може ігнорувати її вразливість і травматичний досвід.

У сукупності положення К. Шеффнер формують те, що можна означити як етику риторичного втручання: перекладач не лише відтворює текст, а осмислює, яке значення матиме це мовлення в умовах рецепції, і чи не стане воно засобом продовження насильства. У цьому сенсі К. Шаффнер дає теоретичне обґрунтування перекладу як етично мотивованої дії. Саме ця рамка є визначальною для подальшого аналітичного розвитку у даному дослідженні.

---

[25] Schäffner C. Political Discourse Analysis from the point of view of Translation Studies. *Journal of Language and Politics.* 2004. Vol. 3, № 1. P. 121.

[26] Ibid. p. 121.

[27] Ibid. p. 121.

[28] Schäffner C. Political Discourse Analysis from the point of view of Translation Studies. *Journal of Language and Politics.* 2004. Vol. 3, № 1. P. 121.

Окресливши теоретичну модель К. Шеффнер, доцільно звернутися до концепції М. Бейкер, що розробляється в межах критичного підходу. В її інтерпретації переклад розглядається як участь у конструюванні наративів, що формують рецептивну картину події, структурують політичні оцінки та відкривають або нейтралізують етичну перспективу висловлювання. У монографії *"Translation and Conflict: A Narrative Account"* (2019), М. Бейкер пропонує трактування наративу, що виходить далеко за межі класичних наратологічних або лінгвістичних рамок і дозволяє осмислити перекладача як наративного агента, відповідального за формування суспільної оповіді у межах конфлікту.[29]

Її підхід спирається на соціальну та комунікативну теорію, де наративи постають як багаторівневі конфігурації, що циркулюють у суспільстві через вербальні й невербальні канали. Отже, йдеться про мережу взаємопов'язаних наративів, які формують дискурсивне поле і політичну дійсність.

М. Бейкер підкреслює динамічний і гнучкий характер наративів: "Narratives are dynamic entities; they change in subtle or radical ways as people experience and become exposed to new stories"[30]. Вони здатні змінюватися з досвідом, взаємодіяти чи конфліктувати. Їх структура не є усталеною, навпаки, наративи постійно оновлюються, стаючи засобом ідентифікації, мобілізації, спротиву або легітимації. Це означає, що перекладач працює з історією, яка набуває сили через те, як вона проговорена, кому адресована і в якій ситуації рецепції озвучується.

Використовуючи поняття наративу у цьому розширеному сенсі, М. Бейкер демонструє, що перекладач бере участь у формуванні наративної логіки суспільства. Його рішення – від лексичних до жанрових – мають силу впливати на те, яку історію буде закріплено, які акценти буде зроблено, що буде приховано або висвітлено. У цьому сенсі дослідниця розуміє переклад як наративне втручання у структуру сприйняття.

Таким чином, узагальнюючи підхід М. Бейкер, можна сформулювати його як модель, у межах якої:

– наратив функціонує як система смислів, що циркулює у суспільстві;

– перекладач є наративним агентом, що бере участь у конструюванні або трансформації суспільної оповіді;

– політичний переклад розглядається як форма репрезентації конфлікту, що несе потенціал етичного означення, викриття або артикуляції спротиву;

– кожен перекладацький вибір впливає на те, яку історію буде розказано, і яким чином її буде почуто у новому контексті.

---

[29] Baker M. Translation and Conflict. 2nd ed. London: Routledge, 2018. 226 p.

[30] Baker M. Translation and Conflict. 2nd ed. London: Routledge, 2018. P. 3.

У висновку М. Бейкер відзначає важливість перекладу для управління конфліктами: “translation and interpreting are part of the institution of war and hence play a major role in the management of conflict – by all parties, from warmongers to peace activists”[31].

Як бачимо, М. Бейкер, як і К. Шеффнер, трактує переклад як форму відповідальної дії, що має етичну, політичну та когнітивну складову. Попри різні теоретичні засади – дискурсологічну у К. Шеффнер та наративну у М. Бейкер – обидві моделі сходяться у ключовій позиції: переклад політичного дискурсу є інтерпретативним актом, що потребує осмислення явних та прихованих намірів мовця.

У теоретичному вимірі це означає, що переклад просто не може бути буквальним, якщо він суперечить рецептивній правді. Перекладач мусить осмислювати політичний намір висловлювання, включно з тими його аспектами, що замасковані у риториці нейтралізації або псевдо-симетрії. І, залежно від рецептивної ситуації, формулювати переклад так, щоб підкреслити, викрити або нейтралізувати дискурсивний вплив оригіналу.

У цьому контексті варто згадати також аналітичну позицію М. Тимочко, викладену у статті *“Ideology and the Position of the Translator”* (2003)[32]. Дослідниця розглядає перекладача як суб’єкта із власною точкою мовної артикуляції (*place of enunciation*). Авторка критично осмислює метафору *“in between”* (тобто перекладача як посередника) та доходить висновку, що це не простір балансу, а зона ідеологічної напруги. На підтримку своєї тези дослідниця акцентує увагу на тому, що ідеологія перекладу не міститься виключно у вихідному тексті, вона також реалізується через вибір перекладача в його репрезентації змісту, інтерпретації мовленнєвих актів, тональності, і особливо у тій позиції, з якої він говорить. Саме *place of enunciation*, на думку авторки, є ідеологічним центром мовлення: “that ‘place’ is an ideological positioning as well as a geographical or temporal one”[33]. У цій парадигмі перекладач має не приховувати свою позицію, а усвідомлювати її вплив на структуру значення. Хоча теоретичні засади М. Тимочко відмінні від моделей К. Шеффнер та М. Бейкер, її аналіз підтверджує їхню ключову тезу: перекладач є не зовнішнім технічним агентом, а моральним інтерпретатором у полі конфлікту.

Отже, як показано вище, етичний та критичний напрями перекладознавства виявляються релевантними для роботи з текстами,

---

[31] Ibid. p. 1-2.

[32] Tymoczko M. Ideology and the Position of the Translator: In What Sense Is a Translator “In-Between”? *Apropos of Ideology. Translation Studies on Ideology.* / In M. Calzada Pérez (Ed.). Manchester: St. Jerome Publishing, 2003. P. 181–201.

[33] Ibid. p. 183.

що постають у ситуаціях конфлікту. У даній роботі застосовується поняття етико-критичного перекладу – інтегрованої перекладацької стратегії, яка поєднує етичну чутливість до рецептивного контексту з критичною рефлексією над риторичними та ідеологічними параметрами оригіналу. Такий переклад передбачає не лише точну передачу змісту, а й відповідальне переозначення висловлювання відповідно до моральної позиції перекладача в умовах дискурсивної напруги.

Як складова етико-критичного перекладу, у даному дослідженні застосовується стратегія *reception-sensitive translation*. Вона ґрунтується на положенні, що переклад політичного висловлювання в умовах екзистенційної загрози має бути етично чутливим. Ця стратегія постає як форма перекладацької дії, орієнтованої на адресата, який перебуває у стані вразливості, спричиненої війною, терором або риторичним насильством. Слід відзначити, що стратегія враховує етичний, психологічний і політичний контекст рецепції, у межах якого перекладач діє як інтерпретативний агент, переозначуючи авторську інтенцію так, щоб вона стала прийнятною, правдивою і не спричинила повторної шкоди.

Стратегія *reception-sensitive translation* функціонує у межах трьох ключових координат:

– Історична пам'ять адресата. Текст не може бути ізольованим від досвіду війни, окупації, втрати – він завжди вписаний у контекст колективної травми.

– Травматична структура рецепції. Мовні формули мають бути етично вмотивовані, щоб уникнути ретравматизації та не відтворити насильницькі патерни.

– Моральна відповідальність перекладача. Вибір кожного слова – це акт відповідального втручання, що формує етично коректну рамку для сприйняття.

Виокремимо, що стратегія *reception-sensitive translation* активується в ситуаціях, коли навіть неагресивний за формою дискурс потенційно здатен завдати шкоди: коли трагедія артикулюється без етичної чутливості, коли насильство постає як нормалізована даність, або коли втрата констатується з дистанційованою індиферентністю. У таких випадках перекладач модифікує риторику, аби убезпечити адресата не шляхом згладжування змісту, а через етично вмотивоване переозначення при збереженні змісту висловлювання.

На нашу думку, механізм дії *reception-sensitive translation* передбачає три послідовні етапи:

1) фіксацію травматичного фрагмента як маркера дискурсивної агресії;

2) означення фрагменту як агресивного, щоб адресат міг критично розпізнати принизливу інтенцію мовця та не ототожнювати себе з нав'язуваним образом;

3) уникнення ретравматизації адресата, що може бути спричинена непрозорістю мовлення.

Такі перекладацькі рішення набувають форми рецептивного захисту не тому, що мовлення стає м'якшим, а тому, що воно не розпізнається як риторика агресії.

Стратегія *reception-sensitive translation* на перший погляд може здатися варіантом нейтралізації. Проте, попри зовнішню схожість, ці стратегії мають принципово різну мотивацію, етичну рамку та рецептивну спрямованість. Нейтралізація є технічною стратегією, що полягає у згладжуванні конфронтаційних елементів тексту. Вона може реалізовуватись через усунення негативно-оцінних метафор, просторіччя, вульгаризмів, абревіатур або стилістично зниженої лексики. Метою нейтралізації є адаптація тексту до норм цільової мови або уникнення риторичного конфлікту. Проте така стратегія не завжди супроводжується етичною рефлексією, а її застосування може призвести до замовчування або навіть викривлення змісту.

Reception-sensitive translation, натомість, є етично вмотивованою стратегією, що функціонує у просторі рецептивної вразливості. Її мета – не просто знизити риторичну агресивність, а сформулювати висловлювання так, щоб воно не спричинило ретравматизації адресата. Такий переклад не приховує дискурсивну агресію, а викриває її, формуючи етично прозору рамку для сприйняття. У цьому сенсі *reception-sensitive translation* виступає не способом згладжування, а формою мовленнєвої солідарності, що поєднує змістову точність із моральною відповідальністю.

Ключова відмінність полягає в тому, що нейтралізація часто реалізується як стилістичне згладжування, тоді як стратегія «рецептивно-чутливого перекладу» *(reception-sensitive translation)* – як етичне втручання, що враховує моральну позицію перекладача. У межах етико-критичного перекладу ця стратегія постає як відповідь на подвійний виклик: риторичну агресію мовця та рецептивну вразливість адресата.

Як бачимо, *reception-sensitive translation* не є варіантом нейтралізації, а становить якісно іншу перекладацьку практику – таку, що не уникає трансляції конфлікту, а етично його переозначує.

Отже, етико-критичний переклад у поєднанні зі стратегією *reception-sensitive translation* постають ефективними перекладацькими інструментами у ситуації подвійного виклику: коли з одного боку

є маніпулятивний популістський дискурс та з іншого – психологічно вразливий адресат. В наступному розділі пропонуємо розглянути механізм взаємодії означених інструментів на прикладі двох відомих провокативно-епатажних висловлювань Д. Трампа.

3. Перекладач як агент рецептивного захисту: аналіз висловлювань Д. Трампа

Переклад висловлювань Д. Трампа, на перший погляд, не має становити труднощів для перекладача. Його лексика та граматика є достатньо простими (не сказати б – примітивними). Проте, маніпулятивна підміна понять, епатажність стилю та нехтування етичними нормами, розміщені у болісному контексті війни, створюють для українського перекладача справжній виклик. Більше того, переклад окремих висловлювань може стати випробуванням. Наприклад, відома метафора війни, зведена до бійки у парку.

Під час розмови з журналістами на зустрічі з канцлером Німеччини Ф. Мерцем Трамп сказав: *"**Sometimes you see** two young children **fighting like crazy**... They **hate each other**, and **they're fighting** in a park, and you try and **pull them apart**. They don't want to be pulled. Sometimes you're better off letting them **fight for a while** and then **pulling** them **apart**"*[34].

Розглянемо переклад цього фрагменту, виконаний журналістами українського інтернет-видання ***New Voice*** та порівняємо його з нашим критичним перекладом. Обидва варіанти розміщено у таблиці 1.

Таблиця 1

Варіанти перекладу фрагмента промови Д. Трампа

Переклад, запропонований інтернет-виданням *New Voic*e	**Критичний (авторський) переклад**
Іноді ви бачите, як двоє маленьких дітей **б'ються як божевільні**. Вони **ненавидять одне одного** і **б'ються** в парку, а ви намагаєтеся їх **розборонити**. Вони не хочуть, щоб їх розборонняли. Іноді краще дати їм **побитися деякий час**, а потім **розборонити**[35].	**Іноді бачиш**, як двоє малих дітей **несамовито чубляться**... Вони **не ладнають одне з одним** і **влаштували сутичку** в парку, а ти намагаєшся їх **розборонити**. Вони не хочуть, щоб їх розборонняли. Іноді краще дати їм **з'ясувати стосунки**, а вже потім **розтягувати.**

[34] Trump compares Ukraine-Russia war to kids' brawl: 'Sometimes you're better off letting them fight'. URL: https://edition.cnn.com/2025/06/05/politics/ukraine-war-trump-kids-fighting (дата звернення 19.08.2025).

[35] Трамп заявив, що війна РФ та України схожа на «бійку двох маленьких дітей у парку». URL: https://nv.ua/ukr/world/geopolitics/tramp-porivnyav-viynu-mizh-rf-ta-ukrajinoyu-z-dvoma-malenkimi-ditmi-yaki-b-yutsya-v-parku-50519941.html (дата звернення 19.08.2025)

Почнемо з того, що метафора сварки, вжита у контексті війни, сама по собі виходить за межі моралі. Проте, попри свою позірну легковажність, ця метафора відкриває усвідомлені дискурсивні стратегії зрівнювання агресора і жертви та розмивання відповідальності. Критичний спосіб перекладу дає змогу викрити наміри мовця та зробити їх більш прозорими для українського адресата. Для цього нами обрано тактику стилістичного зниження у відображенні агресивності конфлікту.

Образ дітей є центральним, що одразу задає семантику рівної нераціональності та незрілості учасників подій. Розглянемо використання лексики через зіставлення вихідного висловлювання з перекладом видання *New Voice* та критичним (авторським) перекладом. З першого ж речення бачимо промовистий ряд: *they are fighting like crazy – б'ються як божевільні* (переклад видання) – *несамовито чубляться* (авторський переклад). Зазначимо, що дієслово *чубитись* часто використовується, коли йдеться про дітей, про легкі бійки або смикання за волосся. Воно передає семантику дрібної сутички, яка швидко минає. Лексема *несамовито* відображає емоційний сплеск і силу прояву події. Вона підкреслює крайню інтенсивність дії, навіть з відтінком втрати контролю, але без жорстокості. Для українського адресата, зануреного у щоденну напругу війни, такий слововибір яскраво демонструє неспівпадіння риторики з реаліями.

Друге речення (у кожному варіанті відповідно) відкривається дієсловами *hate – ненавидять – не ладнають*. Можемо наочно побачити стилістичне зниження запалу пристрастей від найвищого ступеня емоційності в англійському варіанті до помірного непорозуміння в критичному (авторському) перекладі. Цю логіку продовжує наступний ряд: *they're fighting – б'ються – влаштували сутичку*. Цілком очевидно, що конструкція *влаштували сутичку* суттєво знижує емоційну напругу вихідного висловлення. У фінальному реченні Трамп використовує конструкцію *fight for a while,* яку видання *New Voice* перекладає як *побитися деякий час*. З метою пом'якшення цинізму вихідного висловлювання у критичному перекладі застосовано формулу *з'ясувати стосунки*. У такий спосіб перекладач має можливість підкреслити для адресата відсутність емпатії у мовця.

Фіналізує метафору конструкція *pulling apart*, яку видання *New Voice* перекладає як *розборонити*. Адже в українській рецепції дієслово *розборонити* має значення остаточного завершення бійки, яке відбулося завдяки сторонньому втручанню. Натомість у критичному (авторському) варіанті обрано переклад з іншим акцентом: *розтягувати*. Зазначимо, що такий вибір є виправданим: *розтягувати* означає відводити учасників

бійки в різні сторони, коли припинення конфлікту може бути тимчасовим і він може відновитися, щойно учасників відпустять. Завдяки такому перекладу відкривається аморальність висловлювання Трампа. На його думку, немає сенсу просто розтягувати сторони, поки вони у запалі пристрастей. Учасники бійки не хочуть розходитись, тому за його логікою краще дати їм *випустити пару*, а фізично розвести вже тоді, коли їхня завзятість зменшиться. Для українського адресата *випустити пару* означає знищення всього живого там, куди дотягнеться агресор. Тож через критичний переклад перекладач має можливість викрити цинізм мовця у всій його глибині.

У цьому фрагменті переклад активує стратегію *reception-sensitive translation*, яка працює через стилістичне зниження напруги та лексичну делікатність. Мовець не репрезентує агресію напряму, але його риторика позбавлена емпатії, і це створює рецептивний дисонанс: метафора сварки нормалізує агресію, симетризує ролі агресора та жертви і усуває етичну позицію мовця. Перекладач не вступає з цим дискурсом у прямий конфлікт, він перемоделює риторику та робить її прозорою для вразливого адресата. Стилістично спокійніша лексика та композиційні рішення не маскують агресію, а виводять її з-під метафоричного захисту. Таке моделювання надає адресатові можливість не прийняти нав'язувану метафоричну картину, що, в свою чергу, постає формою спротиву.

Розглянемо ще одне висловлювання Трампа, яке може стати викликом для перекладача. Йдеться про відому зустріч із пресою Президентів США та України в Овальному кабінеті Білого Дому 28 лютого 2025 року. Зустріч відбулась у рамках візиту Президента України до США і фактично завершилась вербальною сутичкою, яка отримала назву «скандал в Овальному кабінеті». Наприкінці бесіди, Трамп, звертаючись до українського президента, сказав: *"The problem is,* ***I've empowered*** *you to be* ***a tough guy****, and* ***I don't think*** *you'd be* ***a tough guy*** *without the United States. And your people are very brave… but you're either going to* ***make a deal*** *or* ***we're out****, and if* ***we're out****,* ***you'll fight it out****.* ***I don't think it's going to be pretty, but you'll fight it out. But you don't have the cards.*** *But once we sign that deal, you're in a much better position. But* ***you're not acting at all thankful, and that's not a nice thing. I'll be honest, that's not a nice thing. All right, I think we've seen enough"***[36].

[36] Trump and Zelenskyy in the Oval Office. URL: https://www.rev.com/transcripts/trump-and-zelenskyy-in-the-oval-office (дата звернення 17.08.2025).

Розглянемо переклад видання української служби *Голосу Америки* у порівнянні з критичним перекладом, які представлено у таблиці 2.

Таблиця 2

Варіанти перекладу фрагмента промови Д. Трампа

Переклад видання *Голос Америки*	**Критичний (авторський) переклад**
Проблема в тому, що я **надав вам можливості бути жорстким хлопцем**, і я не думаю, що ви були б **жорстким хлопцем** без Сполучених Штатів, і ваші люди дуже сміливі, але **ви або укладете угоду**, **або ми вийдемо**, **а якщо ми вийдемо, ви будете боротися – я не думаю, що це буде красиво, але ви битиметеся. Але у вас немає карт**, але як тільки ми підпишемо цю угоду, ви опинитесь у набагато кращому становищі, але **ви зовсім не вдячні. І це недобре. Скажу чесно, це неприємно.** Гаразд, думаю, **ми бачили достатньо**[37].	Проблема в тому, що **я дав вам змогу діяти рішуче**, і **не певен**, чи мали б ви **таку можливість** без підтримки Сполучених Штатів. Ваш народ демонструє велику відвагу…але нині – або **буде досягнуто домовленості,** або **Сполучені Штати припинять участь**. **У такому випадку вам доведеться самостійно протистояти далі**. **Це може бути важко – але це буде ваш шлях. Зараз ви не маєте достатнього ресурсу для впливу**. Після укладення угоди ваші позиції значно зміцняться. Та **я не бачу вдячності з вашого боку – ймовірно, варто це переосмислити**. Добре, **на цьому завершимо**.

Український адресат, що перебуває в умовах війни на знищення, може емоційно гостро реагувати на зневагу, зверхність, риторику хамства чи грубості. Тим більше, коли йдеться про комунікацію на високому політичному рівні, яка стосується ставлення мовця до держави. Трамп побіжно згадує український народ (очевидно, маючи на увазі насамперед ЗСУ) і робить це у зовні позитивному тоні. Проте головною темою його звернення залишається не визнання відваги, а нав'язування «мирної угоди» та відмови від подальшого спротиву. Він прагне нав'язати власне рішення політично слабшому актору, вдаючись до риторичного тиску, що межує з шантажем. Цей дискурсивний жест реалізується демонстративно публічно – із провокуванням конфлікту, з метою відвернути увагу від небажання надавати військову підтримку Україні та мати легітимну нагоду заперечити політику попередньої адміністрації.

Перекладач має усвідомлювати цей дискурсивний контекст і бути чутливим до рецептивного ризику. Щоб уникнути травматизації адресата, варто скористатись інструментом *reception-sensitive translation* – тобто стилістично пом'якшити риторику зверхності, зберігаючи зміст

[37] Стенограма. Заяви Трампа і Зеленського в Білому домі. URL: https://www.holosameryky.com/a/white-house-meeting/7992893.html (дата звернення 21.08.2025).

висловлювання. Саме критичний переклад реалізує таку рецептивно-етичну модальність. Розглянемо його у зіставленні з оригіналом та перекладом видання Голос Америки.

У їхньому перекладі фраза *I've empowered you to be a tough guy* у прямому перекладі звучить як *я надав вам можливості бути жорстким хлопцем*. Риторичну зверхність та образну конструкцію *«жорсткого хлопця»* в критичному (авторському) перекладі знято завдяки формулі *я дав вам змогу діяти рішуче*. Таке перекладацьке рішення є стилістично вмотивованим у межах *reception-sensitive translation*. У наступній репліці – *I don't think you'd be a tough guy without the United States* – Трамп стверджує, що Україна без допомоги США не змогла б ефективно протистояти росії. Твердження має реальні підстави, але його подано у демонстративно зневажливій формі, де риторика зверхності замінює жест партнерства. Критичний переклад дозволяє пом'якшити цю інтенцію завдяки використанню конструкції *не певен, чи мали б ви таку можливість*.

Рецептивно позитивне твердження *your people are very brave* в обох варіантах перекладено у схожий спосіб: *ваші люди дуже сміливі* (Голос Америки) та *ваш народ демонструє велику відвагу* (критичний переклад). Обидві версії передають емоційну оцінку без додаткової трансформації, оскільки її риторична структура не конфліктує з етичною рецепцією адресата.

Ультимативну заяву *you're either going to make a deal or we're out* у виданні *Голос Америки* подано як *або ви укладете угоду, або ми вийдемо*. Формулювання охоплює весь політичний та військовий трек російсько-української війни. Це твердження Трампа постає як прямий тиск та ультиматум у контексті подальшої заяви про відсутність в України засобів для спротиву.

Ідіома *make a deal* є ключовою метафорою переговорного мислення, що глибоко вкорінена в американській культурі. У політичному дискурсі США домовленість асоціюється із силою, контролем і стратегічною перевагою. У популістському мовленні Трампа *deal* перетворюється на ідеологічний символ, де риторика переговорів маскує тиск.

У контексті війни метафора звучить неприйнятно, оскільки сприймається як спроба перетворити трагедію на предмет торгу. По суті, *make a deal* звучить як комерційна угода, де жертва агресії має «заплатити» за підтримку. У межах стратегії *reception-sensitive translation* ця фраза потребує етичної трансформації: *або буде досягнуто домовленості, або США припинять участь*. Такий варіант усуває ультимативний тон та знижує ступінь агресивності для реципієнта.

Висловлювання *If we're out, you'll fight it out* в журналістському перекладі передане буквально: *якщо ми вийдемо, ви будете боротися*.

У межах критичного (авторського) перекладу синтаксичну повторюваність усунуто завдяки формулі *у такому випадку*, що знижує наполегливий тон. Дієслово *fight out* трансформовано у варіант *вам доведеться самостійно протистояти далі* – із збереженням змісту, але без нагнітання емоційної напруги.

Наступна репліка – *I don't think it's going to be pretty, but you'll fight it out* – у журналістській версії подається як *я не думаю, що це буде красиво, але ви битиметеся*. Надмірна стилістична жорсткість оригіналу потребує пом'якшення, адже український адресат, особливо військовий, набагато краще за Трампа розуміє складність війни з сильнішою, і до того ж, ядерною країною. Тому у критичному перекладі цю формулу переозначено як *це може бути важко – але це буде ваш шлях*. Змістову валідність збережено, але риторику етично врівноважено.

Трампівська схильність до метафор проявляється у відверто цинічній формулі *you don't have the cards*. Цей вислів походить із карткових ігор, зокрема покеру, і є глибоко вкоріненим в американській культурі як спосіб опису позиційної слабкості, браку впливу або ресурсів. Він належить до типових американських ідіом, що активно функціонують у політичному та медійному дискурсах. Це риторичний жест, що позначає демонстрацію переваги, коли один учасник «гри» має всі ресурси, а інший – жодного.

Репрезентація війни через метафору азартної гри – фактично, форми розваги – прагне принизити й знецінити людські трагедії втрат і руйнувань. Також зазначимо, що саме карткова, а не шахова метафора, свідчить про інтелектуально спрощений підхід мовця до аналізу міжнародного конфлікту. Перекладачеві важливо розуміти ці моменти та усунути риторику гри, яка є етично неприйнятною для українського адресата. Тому у критичному перекладі використано формулу *ви не маєте достатнього ресурсу для впливу*.

Усю зустріч фіналізовано різкою реплікою Трампа *You're not acting at all thankful, and that's not a nice thing*. Вона містить вимогу вдячності за підтримку, надану не ним, а попередньою адміністрацією США. Очевидно, що така маніпулятивна підміна потребує перекладацької реакції. У межах *reception-sensitive translation* риторично зневажливе висловлювання трансформовано у пом'якшену формулу: *не бачу вдячності… ймовірно, варто це переосмислити*. Це дає змогу усунути персональну оцінку й замінити її конструктивною пропозицією до дії.

Відмову продовжити зустріч Трамп оформлює реплікою *I think we've seen enough*. У даному контексті ця фраза виконує функцію демонстративного завершення діалогу з натяком на невиправдані очікування та знецінення адресата. У критичному перекладі цю інтенцію переозначено через

формулу *на цьому завершимо*. У такий спосіб перекладач пом'якшує інтонацію та знімає риторичну образу.

Як бачимо, епатажна риторична манера Трампа у цьому фрагменті містить маркери категоричної, емоційно зниженої лексики, використаної свідомо, з позиції зневаги до співрозмовника. Послідовні перекладацькі рішення у межах *reception-sensitive translation* дають можливість знизити агресивно-зневажливий тон вихідного повідомлення. Переклад не приховує загрози, але етично переоформлює її для того, щоб:

– не легітимізувати дискурс зверхності;

– не створити вторинної інверсії, де перекладач стає трансміттером риторичного тиску;

– не спричинити травмування адресата.

Отже, перекладач створює форму мовленнєвої солідарності, яка не спотворює зміст, але бере на себе етичну відповідальність за його рецепцію.

ВИСНОВКИ

У межах етико-критичного перекладу, запропонованого в даному дослідженні, стратегія *reception-sensitive translation* постає як ефективний інструмент роботи з політичним дискурсом, що містить потенціал травматизації.

По-перше, ця стратегія враховує інтереси аудиторії, що перебуває в умовах війни, риторичного насильства та політичної нестабільності. Такий переклад не ігнорує вразливість адресата, він бере на себе етичну відповідальність за сприйняття.

По-друге, стратегія дає змогу нівелювати приховану агресію вихідного дискурсу, зокрема, риторику зверхності, симетризації ролей агресора і жертви, риторичний тиск, емоційно знижену лексику та маніпулятивні метафори. Її застосування дозволяє перекладачеві етично переозначувати висловлювання, адаптуючи їх до рецептивного контексту адресата, який перебуває у стані екзистенційної загрози. При цьому зберігається змістова валідність висловлювання, але його риторична структура трансформується так, щоб не спричинити додаткової шкоди.

По-третє, *reception-sensitive translation* дозволяє уникнути психологічного травмування адресата, зокрема через усунення дискурсивного тиску, ретравматизації або вторинної інверсії. У цьому сенсі переклад постає як форма етичного втручання, що передає зміст і водночас захищає адресата від риторичного насильства.

Таким чином, етико-критичний переклад у поєднанні зі стратегією *reception-sensitive translation* дозволяє осмислити перекладацьку дію

як морально відповідальну інтерпретацію, що здійснюється у просторі конфлікту та рецептивної вразливості. *Reception-sensitive translation* – це не лише техніка, а форма мовленнєвої емпатії, що дозволяє перекладачеві бути поруч із адресатом у момент його вразливості. Такий переклад не говорить замість, а говорить з повагою до.

АНОТАЦІЯ

Дану розвідку присвячено сучасним викликам перекладу політичного дискурсу в умовах російсько-української війни. Рішення перекладача здатні суттєво впливати на суспільні процеси та життя людей, тому усвідомлення його ролі є критично важливим. У цьому контексті традиційна етика «нейтральності» перекладача вступає в суперечність з етичною відповідальністю, особливо коли йдеться про переклад висловлювань, що можуть мати травматичний вплив на адресата.

Дослідження засвідчує, що в умовах війни переклад для цільової аудиторії потребує якісно нового підходу. У роботі запропоновано авторську концепцію «рецептивно-чутливого перекладу» (*reception-sensitive translation*), яка передбачає етичну чутливість до потенційно травматичного впливу політичного дискурсу на реципієнта. Цей підхід поєднує прагнення до змістової точності з відповідальністю за рецептивні наслідки перекладу, особливо у випадках конфліктної риторики вихідного дискурсу. Метою дослідження є аналіз застосування запропонованої стратегії, зокрема, на прикладі перекладу висловлювань Д. Трампа, які часто містять елементи поляризації, стигматизації та мовної агресії.

У роботі розглядаються теоретичні основи функціоналізму (Skopos theory) та категорія лояльності, а також їх переосмислення в умовах війни. Зокрема, обґрунтовується, що в ситуації екзистенційної загрози перекладач має виявляти соціальну відповідальність перед аудиторією, що переживає реальність терору. Особливу увагу автори приділяють критичному перекладознавству, яке розглядає переклад як інтерпретативну дію, локалізовану в полі влади та ідеології. На основі напрацювань К. Шеффнер, М. Бейкер та М. Тимочко в дослідженні обґрунтовується концепція перекладача як наративного агента і носія професійних чеснот, що формує суспільну оповідь і несе моральну відповідальність за свої перекладацькі рішення.

На відміну від стратегії нейтралізації, яка є технічним засобом згладжування конфліктних елементів, «рецептивно-чутливий переклад» є етично вмотивованою стратегією. Її мета – сформулювати висловлювання так, щоб воно не спричинило ретравматизації адресата,

викриваючи дискурсивну агресію. Ця стратегія передбачає три етапи: фіксацію травматичного фрагмента, його означення як агресивного та уникнення ретравматизації. У підсумку, дослідження доводить, що стратегія *reception-sensitive translation* виступає як форма мовленнєвої солідарності з адресатом, яка поєднує змістову точність з моральною відповідальністю.

Література

1. Борбенчук І. М., Данилюк А. С. Лінгвостилістичні особливості політичних промов Б. Джонсона та їх відтворення українською мовою. *Закарпатські філологічні студії.* 2023. Т. 29. № 1. С. 216–221. URL: https://zfs-journal.org.ua/index.php/journal/article/view/1234.
2. Редчиць Т. В., Ткаченко Л. М., Чепурна М. В. Стилістичні особливості лексичних конструкцій у мові політичних діячів та специфіка їх перекладу (на прикладі німецької та американської преси). *Закарпатські філологічні студії.* 2024. № 36. С. 272–277.
3. Севастюк М. І. Стратегія нейтралізації в англійсько-українському перекладі конфронтаційних політичних текстів. *Закарпатські філологічні студії.* 2023. Т. 29. № 2. С. 214–219. URL: https://zfs-journal.org.ua/index.php/journal/article/view/1256.
4. Стенограма. Заяви Трампа і Зеленського в Білому домі. URL: https://www.holosameryky.com/a/white-house-meeting/7992893.html (дата звернення 21.08.2025).
5. Трамп заявив, що війна РФ та України схожа на «бійку двох маленьких дітей у парку». URL: https://nv.ua/ukr/world/geopolitics/tramp-porivnyav-viynu-mizh-rf-ta-ukrajinoyu-z-dvoma-malenkimi-ditmi-yaki-b-yutsya-v-parku-50519941.html (дата звернення 19.08.2025).
6. Фесенко І. Л. Особливості перекладу політичних промов та текстів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія» Серія Філологічна.* 2015. № 55. С. 264–266. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2015_55_96.
7. Baker M. Translation and Conflict. 2nd ed. London: Routledge, 2018. 226 p.
8. Chesterman A. Proposal for a Hieronymic Oath. *The Translator.* 2001. Vol. 7, № 2. P. 139–154.
9. Drugan J., Tipton R. Translation, ethics and social responsibility. *The Translator.* 2017. Vol. 23, № 2. P. 119–125.
10. Kenny D. The ethics of machine translation. *Proceedings of the XI New Zealand Society of Translators and Interpreters Annual Conference 2011.* (Auckland, New Zealand, 4–5 June 2011). New Zealand, 2011.

11. Kudina O., de Boer B. Large Language Models, Politics, and the Functionalization of Language. *AI and Ethics.* 2024. Vol. 5. P. 2367–2379. DOI: 10.1007/s43681-024-00564-w.

12. Nord K. Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained. London: Routledge, 2018. 166 p.

13. Pym A., ed. The return to ethics. *The Translator.* 2001. Vol. 7, № 2. P. 129–138.

14. Reiß K., Vermeer H. J. Towards a General Theory of Translational Action. Skopos Theory Explained. London: Routledge, 2014. 240 p.

15. Schäffner C. Political Discourse Analysis from the point of view of Translation Studies. *Journal of Language and Politics.* 2004. Vol. 3, № 1. P. 117–150. DOI: 10.1075/jlp.3.1.09sch.

16. Shchypachova D. S. Oral political discourse: factors of translatability. *Закарпатські філологічні студії.* 2023. Т. 30. С. 249–253.

17. Sun S., Liu K., Moratto R. Introduction: Navigating the Paradigm Shift – Translation Studies in the Age of AI. *Translation Studies in the Age of Artificial Intelligence.* / S. Sun, K. Liu, R. Moratto. London: Routledge, 2025. P. 1–17. DOI: 10.4324/9781003482369-1.

18. Trump and Zelenskyy in the Oval Office. URL: https://www.rev.com/transcripts/trump-and-zelenskyy-in-the-oval-office (дата звернення 17.08.2025).

19. Trump compares Ukraine-Russia war to kids' brawl: 'Sometimes you're better off letting them fight'. URL: https://edition.cnn.com/2025/06/05/politics/ukraine-war-trump-kids-fighting (дата звернення 19.08.2025).

20. Tymoczko M. Ideology and the Position of the Translator: In What Sense Is a Translator "In-Between"? *Apropos of Ideology. Translation Studies on Ideology.* / In M. Calzada Pérez (Ed.). Manchester: St. Jerome Publishing, 2003. P. 181–201.

21. Tymoczko M. Translation: ethics, ideology, action. *The Massachusetts Review.* 2006. Vol. 47, № 3. P. 442–461.

22. Venuti L. The Scandals of Translation: Towards an Ethics of Difference. London: Routledge, 2002. 224 p.

23. Vermeer H. J. Skopos and Commission in Translational Action. *The Translation Studies Reader. 4th ed.* / In L. Venuti (Ed.). London: Routledge, 2021. P. 219–230.

24. Vraila S. AI in Political Translation: Revolutionising Communication or Risking Manipulation? *Proceedings of New Trends in Translation and Technology.* (Varna, Bulgaria, 3–6 July 2024). Ionian University, Greece. P. 226–229. DOI: 10.26615/issn.2815-4711.2024_019.

Information about the authors:
Cherniavska Olena Kostiantynivna,
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Philology, Translation,
and Professional Language Training,
University of Customs and Finance
2/4, Volodymyr Vernadskyi str., Dnipro, 49000, Ukraine

Chukhno Tetiana Volodymyrivna,
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of Foreign Philology, Translation
and Professional Language Training,
University of Customs and Finance
22/4, Volodymyr Vernadskyi str., Dnipro, 49000, Ukraine

02 SECTION

LITERATURE IN EUROPEAN AND NATIONAL DIMENSIONS

CHAPTER 16

У СУГОЛОССІ З АНТИЧНІСТЮ: ДІАЛОГІЧНИЙ ХАРАКТЕР ЛІРИКИ АНДРІЯ СОДОМОРИ

Гальчук О. В.
DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-619-5-16

ВСТУП

«Античні суголосся» як частина назви книги 2024 року[1] блискучого перекладача із давньогрецької й римської літератур, науковця, автора оригінальних прозових і поетичних книг Андрія Содомори, але щонайважливіше – як важливий аспект авторської концепції «живої античності», є актуальним предметом наукових зацікавлень вчених. Цілковито мав рацію дослідник багатогранної творчості письменника Б. Дячишин, стверджуючи, що «поетичне, прозове й перекладне слово Андрія Содомори – скромного, інтелігентного, вдумливого українського літератора, який заохочує на малому зосереджуватися не тільки оком, а й душею, спонукає до глибинного роздумування»[2]. Оригінальна поезія Андрія Содомори – це переважно тип філософської і пейзажно-філософської лірики з виразною культурологічною парадигмою, де включення у тканину твору античного художнього досвіду – це і стилістичний прийом, і свідома авторська стратегія на інтеграцію української літератури у світовий художній контекст. У такий спосіб письменник продовжив традицію рецепції античного тексту (*античний текст* і *античність* у нашому дослідженні поняття тотожні) як сукупності різних форм (переклад, науково-критична інтерпретація, художнє тлумачення і трансформація) включення греко-римської спадщини в інтелектуальний і художній світ автора й стратифікацію її жанрового, сюжетно-фабульного, мотивного, асоціативно-ремінісцентного, образного рівнів. Творчість Андрія Содомори – один із найяскравіших зразків цієї традиції (чи феномену *української античності*) на сучасному етапі, дослідження якого залишається актуальним.

---

[1] Див. : Содомора А. Від-homin за homon-ом: античні суголосся. Львів : Апріорі, 2024. 352 с.

[2] Дячишин Б. Крихти живого часу Андрія Содомори. *Українська літературна газета*. 25.03.2017. URL: https://litgazeta.com.ua/articles/kryhty-zhyvogo-chasu-andriya-sodomory

Мета нашої студії – проаналізувати інспіровану авторським осмисленням античного тексту лірику з книги «Поезія. Проза» 2012 року як підсумку 30-річної праці Андрія Содомори. Задля досягнення поставленої мети вважаємо за доцільне, застосувавшии інтертекстуальний, міфопоетичний й історико-літературний методи порівняльного дослідження, визначити кореляцію основних мотивів оригінальної лірики Андрія Содомори з різними типами міжтекстуального зв'язку; схарактеризувати античну інтертекстуальність як загальнокультурний модус оновлення його тексту в процесі художньої рецепції.

Розгляд останніх публікацій, присвячених оригінальній поетичній творчості Андрія Содомори, засвідчує, що аналізові її проблематики і стилістичних особливостей були присвячені рецензії, як-от Б. Дячишина[3], де розглядаються твори збірки «Сивий вітер» (2002), чи П. Шкраб'юка з аналізом окремих віршів книг «Наодинці зі Львовом» (2005), «Пригорща хвилин» (2007) і «Скельця розмальовані» (2019)[4]. Про античні сліди як про «культурологічні акценти» в збірці «З-під долоні» (2019) писав В. Погорецький. Щоправда, дослідник обмежується констатацією, що «на сторінках книги нерідко можна зустріти імена Горація, Вергілія, Сенеки. До написання окремих віршів поета підштовхували думки про Архілоха, Сапфо, Петронія, Теогніда». Або зазначає, що в розділі «Елегійні дистихи» «існують посилання на Гесіода, Горація, Персія, Вергілія…»[5]. До останніх комплексних досліджень творчості Андрія Содомори можна зарахувати матеріали ювілейного (до 85-річчя перекладача і письменника) збірника «Голоси й відлуння античності»[6] (2023). Серед мовознавчих, літературознавчих, історичних і культурологічних студій українських науковців в окремому розділі «Sodomoriana» запропоновано огляд творчої біографії Андрія Содомори, дослідження різних аспектів його праці, де акцент зроблений на теорії і практиці перекладацької діяльності та оригінальній прозі. Власне, ці аспекти, як і внесок Андрія Содомори в класичну філологію, щонайчастіше досліджуються у спробі осягнути авторський феномен (численні рецензії і публікації Б. Дячишина, М. Домбровського, Б. Залізняка, Д. Ільницького, С. Лучканина, Т. Лучука, В. Неборака та ін.). Недостатня вивченість

[3] Дячишин Б. Крихти живого часу Андрія Содомори. *Українська літературна газета*. 25.03.2017. URL: https://litgazeta.com.ua/articles/kryhty-zhyvogo-chasu-andriya-sodomory

[4] Шкраб'юк П. «Сліди у вічності». З нагоди ювілею Андрія Содомори. Українська літературна газета. Ч. 23(341). 25.11.2022. URL: https://litgazeta.com.ua/articles/slidy-u-vichnosti-z-nahody-iuvileiu-andriia-sodomory

[5] Погорецький В. «Із вежі часу дивиться поет». *Золота пекторaль*. 29.12.2020. URL: https://zolotapektoral.te.ua/iz-vezhi-chasu-dyvytsya-poet

[6] Див. : Голоси й відлуння античності: Donum natalicium Andreae Sodomorae : матеріали Всеукраїнської наукової конференції до 85-річчя професора Андрія Содомори (Львів, 16 грудня 2022 року). Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2023. 376 с.

оригінальної поезії Андрія Содомори, зокрема і дослідження її «античних тіней» (Б. Криса) зумовлює потребу спеціальної студії.

1. Антична інтертекстуальність поетичної космології Содомори

У ліриці Андрія Содомори виокремлюємо такі інспіровані античним інтертекстом комплекси мотивів, як космологічний, екзистенційний та естетикологічний. Мотиви походження світу, поетизація природних стихій, осмислення людини у її взаєминах із природою складають космологічний комплекс, для оприявлення якого більш питомою є імпліцитна інтертекстуальність та синтез українських й античних художніх топосів, де останні корелюють не так із літературними чи культурологічними текстами, як з архетипними образами чи світоглядними уявленнями. Так, антична концепція циклічності, на відміну від лінійної біблійної (тобто від створення світу і до його кінця) передбачала в ролі рушія змін перетворення всіх і всього. Найвідомішим літературним втіленням цієї ідеї є Овідієві «Метаморфози». Содомора також звертається до мотиву перевтілення у творі з однойменною назвою. У «**Перевтіленні**» поет відстежує зміни в природі за перебігом пір року («*Холодна мжичка втілюється в сніг – / Найтаємничіше з одвічних перевтілень. / Мовчання біле стелячи до ніг, / У біле таїнство йде білий місяць – білень*»[7]) і бачить у цьому таємницю, яку намагається осягнути людина.

У циклі «**Катрени**» поет не без іронії говорить про втрату людиною пієтету перед першоелементами Всесвіту («*Земля, вогонь, повітря і вода – / в аптеці напис голосом латини. / Із чого вся будова світова – / хіба що за рецептом завтра йтиме*»[8]), про таке собі утилітарне ставлення до навколишнього світу. Більше того, в інших віршах циклу він розмірковує про сутність віку золотого і залізного. У цьому відлунює антична «деградаційна» – від золотого віку і до залізного – модель цивілізації, першим літературним оприявленням якої стала поезія Гесіода. Викладаючи легенду про «п'ять віків», давньогрецький поет говорив про виродження людського суспільства, на яке в майбутньому чекають регрес, поступова втрата всіх основ, і насамперед, моральних. В Андрія Содомори антитеза «золотого віку – залізного віку» також побудована на протиставленні людської наївності і щирості («*Вік золотий – бо золота не знав, / спокуси для людини. / Щасливцям Час ліниво рахував / лиш сонячні години*») агресії і войовничості: «*Залізний вік – бо тут заліза вщерть, / разюче, сиве, варварське залізо…/ Дедалі швидше йде до люду Смерть: /*

[7] Содомора А. Поезія. Проза. Львів : Літопис, 2012. С. 32.
[8] Содомора А. Поезія. Проза. Львів : Літопис, 2012. С. 154.

в Харона, перевізника, – завізно»[9]. Тож припускаємо, що автор в суголоссі з античністю характеризує час, у якому довелося жити, жорстоким і згубним. Цей мотив розвивається і у вірші «**Розпіялися, – кожен на своїй стіні**»: «*Навіки втрачена благословенна днина, коли в роздвоєнні ще не була людина*!»[10], де цілісна людина – ознака гармонійного міфічного минулого, на противагу теперішньому.

Ще одна знакова антична ідея, тематичні «сходження» (О. Білецький) з якою український читач впізнає в концепції трьох світів – макрокосму, мікрокосму і світу символів Г. Сковороди – відлунює у творі «**Світляки**»: «*Заметіллю зірок задимлені, / Серед макро- й мікросвітів, / Ми дивилися вниз, задивлені / В високе мовчання світил*». Образи світляків, на нашу думку, відповідають сковородинівському світові символів. Якщо «український Сократ» його втіленням вважав Біблію, то у вірші Андрія Содомори – це світло, яким осяюється людина, коли починає замислюватись над сенсом життя: «*Навсібіч, до глибин минулого,/ Свої крила Всесвіт простер./ «Чому ми, – у думці майнуло нам, – / Саме тут і саме тепер*?..»[11].

Натомість у вірші «**Nox ruit**» Андрій Содомора вдається до комплексної інкорпорації античного інтертексту: епіграф, який є рядком із Вергілієвої «Енеїди» («*Ніч рине – й землю ген / огортає крил чорнотою*»), і гомерівські топоси «Ітака» і «Одіссей» у ролі порівняння, коли автор розмірковує про красу ночі і тисячолітню традицію орієнтуватися за сузір'ями на нічному небі: «*Напевне й нині мандрівець по ньому / Звіряється, простуючи додому, / Як до Ітаки – впертий Одіссей*»[12]. У цьому зразку пейзажно-філософської лірики античний космологічний мотив сумірності людини і Всесвіту як мікрокосму і макрокосму осмислюється автором в інших координатах – як усвідомлення людиною непізнаності просторів космосу, де Земля і земляни лише порошинки «*у тих глибинах*». Цитата з Вергілієвої «Енеїди» «Sunt lacrimae rerum…» у сонеті «**Неспостережене**» також посилює філософський мотив циклічності в природі, прекрасній у кожній зі своїх іпостасей, де для увиразнення образу осені як пори підбиття підсумків поет звертається до цитати з «Енеїди», даючи її переклад: «*Є сльози в ній, – зворушився Вергілій*»[13]. І перший, і останній рядки сонета – це риторичне запитання щодо здатності людини помічати найменші трансформації в навколишньому світі, цінуючи і розуміючи його. На нашу думку, у сонеті «Неспостережене» отримує подальший розвиток ідея,

[9] Там само. С. 142.
[10] Там само. С. 152.
[11] Там само. С. 48.
[12] Содомора А. Поезія. Проза. Львів : Літопис, 2012. С. 25.
[13] Там само. С. 37.

висловлена у підтексті вірша «Nox ruit» (Ніч рине), де від усвідомлення марних претензій людини на роль царя природи автор приходить до іронічного зауваження щодо її здатності побачити красу навколо себе.

Окрім творів Гомера і Вергілія як джерел інтертекстуальності, Андрій Содомора звертається до творчості інших античних письменників чи філософів. Так, епіграфом до «**Похвали води**» є рядок із Піндара: «*Найкраще в світі – вода*». У цьому сонеті давньогрецький поет згадується саме як автор оди воді («*Чільна у Піндара для тебе ода*»), традицію якого підхоплює і український письменник. Для нього ця стихія не лише джерело життя («*З твоїх глибин – до світла берегів, На суходіл, ступили всі створіння, І до джерел твій голос їх повів*»), а й перше «люстро», задивившись у яке, людина почала шлях до усвідомлення себе: «*Ти перша спонукала до прозріння: / Хто в люстро глянув, плесо голубе, – / Твою пораду вчув: "Пізнай себе*!"»[14]. Поет вводить у текст сонета одну з найвідоміших античних максим, яку пов'язують з ім'ям Сократа. Напис «Пізнай себе!» був викарбуваний і на фронтоні храму Аполлона в Дельфах, куди давні греки приходили, щоб дізнатись волю богів. Так завдяки античному інтертексту Андрій Содомора пропонує власний зразок одичної поезії, уславляючи стихію води як першоджерело фізичного життя і як початок життя духовного.

У ліриці Андрія Содомори непоодинокі античні аплікації, які надають текстам додаткових емоційно-настроєвих і/або змістових відтінків. Так, у «**Лютневому сонеті**» передчуття приходу весни пов'язується з богом Фебом (Аполлоном): «*У лютні Феба – перший тон весни…*»[15], в образі якого відтворюється і його зовнішня характеристика, точніше атрибут бога, і його змістове наповнення. Адже один із найвідоміших і наділений багатьма функціями античний бог світла, мистецтва, віщування, лікування зазвичай зображувався з лірою чи цитрою (в Андрія Содомори – з *лютнею*, можливо, задля суголосності з *лютим* у «*Лютневому* сонеті»). А також був пов'язаний із міфологією зміни пір року: бог Аполлон повертається в Дельфи з країни гіпербореїв, куди відлітає на запряженій лебедями колісниці з настанням холодів. Тож поява Феба з лютнею в руках символізує початок весни, світла і наповнення природи звуками життя. В іншому творі – «**Анемони**» – ім'я бога ковальської справи, вжите як загальна назва, разом з аплікацією назви твору Гесіода «Труди і дні» так само увиразнюють картину весняного пробудження природи у цій пейзажній поезії: «*Грядуть після зими труди і дні, / Кують уже Вулкани десь на дні, / У кузнях для плугів залізо сиве*»[16]). Тут обидва античні топоси асоціюються з рухом, наростанням енергії

[14] Содомора А. Поезія. Проза. Львів : Літопис, 2012. С. 53.
[15] Там само. С. 92.
[16] Там само. С. 39.

діяльності після зимового «мовчання», де підземні ковалі (*Вулкани*) готують знаряддя для землеробської праці, про яку і розповідав у своїй поемі Гесіод.

Отже, компонентами художньої картини світу Андрія Содомори є трансформовані сковородинівські чинники, по-перше, макрокосму: образ Всесвіту, змодельований шляхом трансляції античної ідеї «гармонії сфер», створенням образу антропоморфної природи, введенням прецедентних міфологічно-літературних і культурно-історичних образів та мотивів, активним застосуванням практики словесного живопису, джерела якої в колористиці як в одному з експресивних засобів античної поезії. По-друге, мікрокосму як внутрішнього світу людини, що намагається віднайти рівновагу. По-третє, світу символів, якими сприймається світова культура й антична насамперед.

2. Екзистенційні мотиви крізь призму античного тексту

Під екзистенційним комплексом розуміємо поетичні роздуми про специфіку буття людини, про життя і смерть, пам'ять і час, про Долю і призначення людини тощо. У ліриці Андрія Содомори такі мотиви є домінантним. Тож натрапляємо як на імпліцитну, так і на експліцитну античну інтертекстуальність. Насамперед привертають увагу твори, де античний «слід» оприявлений уже на рівні назви. Це поезії з титулом-міфемою «Ікар», «Хронос», «Кентавр» і твори, назви яких корелюють із літературною традицією, як «Труди і дні», де експлікація назви твору Гесіода.

У віршах із міфологічною назвою можна відстежити тенденцію до використання художнього потенціалу античного топосу в титулі як приводу чи точки відштовхування в авторських міркуваннях на філософську і психологічну проблематику: у «Кентаврі» – про драму самотності, «Ікарі» – конструктивний наслідок бунту, у «Хроносі» – про всевладний час. Так, у сонеті «**Ікар**» розробляється традиційний, особливо для літератури романтизму, мотив пієтету перед хоробрістю того, хто, порушуючи заборони («*Мій сину, стережися тих промінь, / Що мече їх жагуча Сонця чара*»), віддав життя для відчуття «*душі розкрилля, зіткане із мрій*»[17]. Цікаво, що про Ікарів політ поет говорить, усупереч міфу, як про нескінченний, бо юнак став «*творцем рожево-білих хмар*». Тож у Андрія Содомори цікаве прочитання образу Ікара не тільки як бунтаря, а й співтворця природи. Натомість у вірші «**Хронос**» лейтмотивом є проминальність всього. Содомора використовує метафору скам'яніння, породженого Хроносом («*усе тут скам'яніло: / Вітри, земля, плоди й життя, що під руками / У часовладця*»[18]) і вибудовує інтермедіальний

[17] Содомора А. Поезія. Проза. Львів : Літопис, 2012. С. 44.
[18] Там само. С. 59.

простір в алюзії на скульптури, які є витворами бога часу. Скульптурним зображенням надихався автор і у вірші «**Кентавр**». Варто зауважити, що, як і в «Хроносі», екфразиси – складники львівського урбаністичного тексту. Але, використовуючи таку традиційну для античного ораторського мистецтва фігуру, як екфразис, Андрій Содомора зображує кам'яного кентавра не тільки елементом ландшафту, а й частиною олюдненого простору – він має почуття й свою історію. Власне, історію міфологічну, де кентаври відзначалися не тільки гнівливим норовом, але і пияцтвом. Проте поет не демонізує кентавра, а радше намагається зрозуміти драму того, хто зловживає через самотність: «*Кентавр на Краківський якийсь смутний, / Хоча й хильнув із чари. / Бо він – кентавр, він – самітний, / Без пари…*»[19]. Здається, автор свідомо уникає опису специфічної зовнішності цього міксантропічного персонажа античної міфології, сфокусувавшись на його самопочутті, коли єдиним другом кентавра є «*п'яна тінь – на тротуарі*». Його стан самотності суголосний із екзистенцією людини міста, якій не судилось знайти пару.

У творі з літературною античною інтертекстуальністю «**Труди і дні»** Андрій Содомора розмірковує над питанням філософського характеру «*Що є життя*?». У пошуках відповіді автор звертається і до власного, і до культурного досвіду. Зокрема, він вважає, що найкраще про це висловився поет Давньої Греції Гесіод: «*Що є життя: – Найкраще – Гесіод:/ Труди і дні, і статки, й бідування, / І незупинне колесо турбот, / Що нашим же розкручене старанням*»[20]. Так Андрій Содомора подає ремінісценцію на славнозвісну дидактичну поему Гесіода «Труди і дні», де поет зобразив людське життя як коловорот щоденних турбот, вшанування богів, протистояння несправедливості і задовго до знаменитої Вергілієвої сентенції «Labor omnia vincit» уславив не звитяжну, а землеробську працю. Розмірковуючи про власні *труди і дні*, Андрій Содомора також вдається і до міфологічної образності: ім'я царя лапітів Іксіона, який покараний у царстві Аїда вічним обертанням на вогненному колесі, стає загальною назвою сучасної людини, прикутої до «колеса турбот»: «*Воно розпалене, воно горить, / При ньому ми – новітні іксіони*». Поет висновує: «*На світло денне вийшов сивий міт, / Накидку з себе скинувши байкову, / Уявне – в явний переходить світ: / Із слова-образу – у діє-слово*». У такий спосіб, діалогізуючи з М. Зеровим у його патетичному «Літа минають – не минає міт!»[21] і власною концепцією *живої античності*, Андрій Содомора

[19] Там само. С. 73.

[20] Содомора А. Поезія. Проза. Львів : Літопис, 2012. С. 65.

[21] Зеров М. Зеров М. Твори у 2-х т. Київ : Дніпро, 1990. Т. 1: Поезія та переклади. С. 23.

інтерпретує зроджену в давній літературі ідею підґрунтям реальних життєвих сценаріїв.

В іншому творі з циклу «**Катрени**» поет замислюється над екзистенцією людини, що більше переймається минулим або майбутнім, нехтуючи цінність теперішнього. Античні топоси, а саме образ римського міфологічного бога часу Януса і сформульований Арістотелем один із законів логіки «Третього не дано» («*Одним – у завтрашнє глядить лицем / дволикий Янус, другим озирає – / вчорашнє; нинішнє – хіба мигцем, / бо tertium non datur – всяк те знає*»[22]), конструюють художній простір цієї філософської поетичної мініатюри.

Якщо в проаналізованих вище творах «Ікар», «Кентавр», «Хронос» інтертекст оприявлений експліцитно, на рівні назви і в тканині вірша, де античний топос переважно в центрі уваги, то в таких, як «Дим», «Nox ruit», «Неспостережене», «Колись, колись то…», ремінісценції з Гомерової «Одіссеї» і Вергілієвої «Енеїди» – генетично пов'язаних найвідоміших епосів античної літератури – витворюють їхні інтертекстуальні коди. Зазвичай вони оприявлюються і в мотивах, в окремих топосах, атрибутованих чи неатрибутованих цитатах і/або епіграфах. Так, мотив диму вітчизни («fumus patriae»), що походить з «Одіссеї» Гомера («*Одіссей же невтішно / Прагне узріти хоч дим, що над рідним підноситься краєм, / Потім і вмерти готовий*»[23]) разом із українським фразеологізмом «піти з димом», тобто зникнути, пропасти безслідно (у Содомори – «*Ти не кажи, що з димом все пішло…*»[24]), зринають у поезії «**Дим**» із відповідною темою пам'яті й туги за рідним краєм. Л. Ушкалов, досліджуючи свого часу трансформацію цього мотиву Лесею Українкою у вірші з аналогічною назвою «Дим», зауважував, що наведена авторкою цитата «*Для нас у рідній краю навіть дим / Солодкий та коханий...*» є «символом, запозиченим з літературної топіки»[25], який після Гомера мав свої варіанти і в Овідія, і в Вергілія. І хоча у вірші Андрія Содомори немає мотиву розлуки з батьківщиною і його інтерпретація ближча до Вергілієвої, у першій еклозі «Буколік» якого образ диму вітчизни пов'язаний з ідилією сільського пейзажу, топоси Одіссея та Ітаки в українського поета стають помічними в роздумах над вагомістю кожної деталі, яка зсотує наші спогади про рідну землю: «*Ти не кажи, що дим – то смерть речей / Що*

---

22 Содомора А. Поезія. Проза. Львів : Літопис, 2012. С. 155.

23 Гомер. Одіссея. Харків : Фоліо, 2004. URL: https://library-poems.com/odisseya-pisnya-1

24 Содомора А. Поезія. Проза. Львів : Літопис, 2012. С. 16.

25 Ушкалов Л. Україна і Європа: нариси з історії літератури та філософії. Харків : Майдан, 2016. С. 239-249. URL: https://kharkiv-nspu.org.ua/wp-content/uploads/2016/11/L_Ushkalov_narysy_2016.pdf

він – ніщо, межа всьому й усьому: / Якби не дим, хтозна чи б Одіссей / В свою Ітаку повернувсь, додому…»[26]. Тут переосмислюється і звична мотивація повернення Одіссея, у якій дим стає чи не вирішальним чинником. І ще нюанс, який демонструє неймовірну чутливість Андрія Содомори до слова: у вірші можна побачити рух до образу «солодкого диму» (dulcis fumus): спочатку це «*тиходумний дим*», потім дим, який розпливається «*гірко-солодким <…> болем*», а далі, коли ліричний герой поринає у спогад про батьків, то бачить «*Той найсолодший дим поміж димами*», і врешті, усвідомлюючи, що минуле ніколи не повернути і живе лише в пам'яті, бреде у «*той гіркий, у той солодкий дим…*»[27]. Тож античний текст у цій лірико-філософській поезії – це символічний вимір емоцій і переживань, відчуття сумірності з почуттями персонажа античної класики і знову заглиблення в «живу античність» крізь призму власного досвіду. В іншому творі – «**Колись, колись-то**…» – Андрій Содомора вводить цитату, похідну від античного вислову, у мотив на кшталт питомого для романтичної літератури протиставлення героїчного покоління «батьків» інертному поколінню «синів»: «*Були ж і тут гуляки непоправні / Солодкий був для них отчизни дим*»[28]. Любов до батьківщини автор називає важливим складником характеристики «батьків».

На алюзію іншого відомого вислову – на формулу Геракліта Ефеського «Не можна двічі увійти в одну й ту саму річку» – натрапляємо у творі «**Чи в радості хто йде, а чи в журбі**…»: *« І хай в цю ж річку двічі не ввійти – / Триває казка, бо триваєш Ти, / Венеціє…»*. Задекоровані античним інтертекстом авторові роздуми про проминальність буденного, але незнищенність краси, інспіровані урбаністичним дискурсом. Власне, «діалогом» львівського і венеційського міських текстів, спільним для яких є топос кам'яного лева. Він фігурує в поезіях «Понад бруківкою у полиску сталевім..», «Коли ступає Львів…», «Два леви, в мармурі, лягли..», «Лиш восени ті леви бачать Львів…» та інших як частина і впізнаваний символ львівського простору. Тоді як «*крилатий лев Марка-євангеліста*» на гербі Венеції уможливлює авторську паралель про спорідненість його рідного міста та італійського: «*Венеціє, під знаком лева місто, – / зі Львовом ти віддавна вже на "ти"*»[29]. Відтак пієтет перед вічною красою і побажання «Мир тобі!» («Pax tibit!») разом із гераклітівським усвідомлення, що все плине, все змінюється, адресований обом містам. Цікаво, що у творі з циклу «**Катрени**» думка Геракліта отримує авторську інтерпретацію

[26] Содомора А. Поезія. Проза. Львів : Літопис, 2012. С. 16.
[27] Содомора А. Поезія. Проза. Львів : Літопис, 2012. С. 16.
[28] Содомора А. Поезія. Проза. Львів : Літопис, 2012. С. 102.
[29] Там само. С. 78.

у варіанті «*Удруге не ступити в той же слід, / хоч як вицілюймо, йдемо чи їдем*»[30].

Мотив проминальності, але вже декорований цитатою з Сенеки «Stant caesurae», автор розвиває в одному з катренів з однойменного циклу («*З погляду вічності – сумна на всім печать: / Усе довкола – перелітні тіні. / Міста – занепадаючи стоять. / А люд занепадає – у ходінні*»[31]), доповнивши думку античного римського філософа-стоїка власними міркуваннями про людину. В іншому творі циклу Андрій Содомора веде мову про заздрість ниць до чужих талантів і також звертається до артефактів античного мистецтва, створюючи в такий спосіб новий фразеологізм, у якому обігруються назви спеціального взуття на підборах («котурни») акторів трагедії як високого жанру і пласке, «приземлене», взуття («сокки») комічних акторів: «*Низьких виводить з себе злет високих: / якби ж то із пихи – та впрост на п'єдестал! / Та ба!.. Котурнами не стануть сокки, / а карлик – велетнем, хоч би на гру став*»[32]. Поет впевнений, що ніякі маскування чи підміни не змінять сутності нікчемності.

У ліриці Андрія Содомори натрапляємо і на такий тип міжтекстуального зв'язку, як цитата в ролі епіграфа, як, наприклад, у поезії «**Годинник**». Її надтекстовим елементом є рядок із Горація «*І тихоплинний, кожен у мить свою, / Коцит побачим*…». У цій філософській мініатюрі автор використовує метафору годинника, який відраховує земні миті кожної людини. Разом із топосом річки вони утворюють знайому аполлінерівську образну пару з «Мосту Мірабо», але з тією відмінністю, що в українського поета це, як уявляли собі давні греки, міфічна річка Коцит – одна з чотирьох річок підземного царства мертвих. Содомора вдається до її парафрастичної характеристики, уникаючи слова «смерть», «кінець», натомість говорить про вповільнення темпу руху: «*Хтось тихостопом має йти, / йти, йти – / Де щ о н а й т и х о п л и н н і ш а ріка є*…»[33]. Тож античний епіграф, задаючи елегійну тональність усього твору, отримує розвиток і поглиблення в авторському новотворі. Аналогічно і у вірші «**Падіння**», де епіграф «*Сон – брат смерті*» запозичений із Гомера, стає приводом для філософування про сон і смерть. Поет, на нашу думку, цікаво обігрує антиномію «тимчасовий (сон) – вічний (смерть)», де сон – це стан падіння в перед-покій, тоді як смерть – це су-покій, те, що і дорівнює вічному спокою: «*Уже б заснув, та раптом, / коли падав в сон, – / Мов легкопад розкривсь над головою, / А міг би й не розкритись: / дно падіння,*

---

30 Там само. С. 146.

31 Содомора А. Поезія. Проза. Львів : Літопис, 2012. С. 148.

32 Там само. С. 147.

33 Там само. С. 62.

скон, – / То су-покій, а сон – В перед-покою…»[34]. Надихаючись Гомером, Андрій Содомора продовжує традицію, особливо актуальну для мистецтва й літератури бароко, роздумів про умовну межу між сном і смертю.

У ліриці Андрія Содомори з екзистенційними мотивами непоодинокі античні аплікації, які надають текстам додаткових емоційно-настроєвих і/або змістових відтінків. Так, у поезії «**Камінні сходи**» міркування про пам'ять, лет часу і проминальність людини употужнюються топосом міфічної річки забуття Лети у трансформованому вислові «канути в Лету»: «*Момент листка у леті / Стривожив серце – і згас, / І потонув у Леті…*»[35]. А у вірші циклу «**Катрени**» людська діяльність стає причиною «проминальності» природи: «*Пливла ріка, як інші, серед поля, / Дніпра ровесниця, супутниця віків. / Сумну їй Парки виснували долю: / ріку позбавили і сонця, й берегів*»[36]. Мотив приреченості в цьому катрені употужнили образи міфічних богинь долі Парок (Мойр). В іншому творі, де також тема швидкоплинного часу, згадується богиня успіху, добробуту і щастя Фортуна: «… *скільки ж то всього він перевіз – / над чим Фортуна лиш пожартувала*» [37]

Цікаво, на нашу думку, розкривається екзистенційна проблематика у вірші «**Фортеп'ян**», присвяченому темі пошуку душевного спокою, який дарують рідні стіни, музика і спогади, що оживають у темряві будинку. Цей спокій асоціюється з внутрішнім світлом, за яким приходить ліричний герой, занурюючись у простір пам'яті: «*Хай сонячно надворі, а таки / По світло йду до темного покою*». Його олюднення оприявлюється в образності, генетично пов'язаній з античними віруваннями, що метелик (psiho) – це втілення душі. Щоправда, цей мотив розгортається в українському контексті, бо потойбіччя, звідки прилетіла душа-метелик, є світом, де панують Зелені свята: «*Лиш іноді метелик залетить / Із того світу, де Зелені свята. / У смужці сонця спалахне на мить / Чиясь душа, неспокоєм узята*»[38]. Характерно, що автор вживає не церковну назву свята «Трійця», а саме язичницьку, адже, як відомо, на Зелені свята чи Русалії вшановували померлих предків. Тож згадка про Зелені свята посилює авторську інтерпретацію образу метелика як душі того, хто вже в засвітах. Таку призму тлумачення Андрієм Содоморою образу метелика підтверджує і вірш «**Дедалі важчає супутник міста – камінь**», де проводиться пряма паралель «метелик – душа». А в іншому творі («**Метелик**») повнота життя

---

34 Содомора А. Поезія. Проза. Львів : Літопис, 2012. С. 64.
35 Там само. С. 86.
36 Там само. С. 150.
37 Там само. С. 159.
38 Содомора А. Поезія. Проза. Львів : Літопис, 2012. С. 15.

невідривна від образу метелика, який, попри все, радіє приходу весни («*І хай в дорозі сльоти навісні, / Життя для нього – то весна розлога*»[39]), як людина, яка, навіть усвідомлюючи свою проминальність, захоплюється непроминальною красою природи.

На символічні узагальнення на кшталт «*Весь світ – театр*» і «*Життя – то гра*» можна натрапити в циклі «**Катрени**». Найчастіше ці визначення асоціюються з В. Шекспіром. Проте йдеться лише про актуалізацію цієї давньої гноми в Новий час і далі – у творчості П. Кальдерона, Г.Є. Лессінга, Й. Гердера, Й. В. Гете і Ф. Шиллера. Тоді як метафора світу-театру, як дослідив Р. Е. Курціус, має античне коріння: її приписували Платону, а потім Горацієві, Сенеці, Цицеронові, Петронію[40]. В Андрія Содомори озвучений сумнів, чи вдасться людині бути собою в театрі життя: «*Та скільки не вправляймось літ, / однак чи вдасться у виставі тій / себе, яким хто є, представити*»[41]. У «Катренах» поет веде мову і про необхідність самопізнання, «запросивши» до діалогу Сенеку: «*До себе спершу, не до мене, поспішай" – / Луцілієві радить у листах Сенека…/ Не заблукав би: хто до себе йде – на жаль, / проводиря не знайде, йти ж – далеко*!...»[42]. Поет, використавши цитату римського філософа, наголошує на потребі пройти цей важкий шлях самому.

3. Античний вимір естетикологічних мотивів

Естетикологічні мотиви в ліриці Андрія Содомори – це пов'язані з проблемою митця (як-от: орфічні мотиви, мотиви творчого усамітнення, слави тощо), мистецького процесу, ролі творчості тощо. Так, якщо в поезії «Хронос», де оприявлювався чи не найбільш питомий для лірики Андрія Содомори мотив швидкоплинності, влади часу, є цілком органічною міфема давньогрецького бога часу Хроноса, то у вірші «**Алкей**» для озвучення безсмертя творчості як перемоги над часом автор звертається до реальної постаті в історії давньогрецької літератури, ім'я якого фігурує в назві. Вважаємо, що в цьому творі автор розробляє традицію транспозитивної лірики – літературного феномену поетичної рецепції історико-літературних фактів щонайширшого діапазону, у результати якої постає новий, синкретичний, художній текст з елементами літературно-критичного чи публіцистичного твору. Тож в «Алкеї» ліричний герой не тільки символічна фігура митця, а й розглянута крізь призму історико-літературного аналізу реальна постать поета античної

[39] Там само. С. 40.

[40] Курціус Е. Р. Європейська література і латинське середньовіччя. Львів : Літопис, 2007. С. 159–161.

[41] Содомора А. Поезія. Проза. Львів : Літопис, 2012. С. 143.

[42] Там само. С. 154.

доби. У такий спосіб твір набуває характерних для транспозитивного тексту рис: поетики біографічного факту (упізнаваного, найвідомішого як реального, так і легендарного характеру), образу-ідентифікації часу і простору, лаконічної, нерідко парафрастичної характеристика спадщини митця (зазвичай через називання його magnus opus або особливостей стилю чи літературно-художнього напряму, течії, школи, із якими асоціюється його творчість тощо), а в заголовку як позатекстовому елементі вживається онім із прецедентним ім'ям, який є виразником концепції поетичного твору і сигналізує про можливу наявність у тексті цитат чи алюзій. Щоправда, в «Алкеї» хронотоп не реалістичний, а міфологічний (це підземне царство, де перебуває тінь поета: *«У Плутона, де й час – не час, / Де тіні без крові й плоті*», простір «*вічної ночі*»), але такий, що відбиває саме античні уявлення про потойбіччя. Покликанням на факт із життя давньогрецького поета є згадка про його досвід воїна: «*Алкей, одклавши меча, / У струни б'є яснозлоті*». Як відомо, Алкей як виходець з аристократичної родини міста Мітілени брав активну участь у політичному житті Лесбосу, зокрема у війні проти тирана Меланхра. Про це, як і про битви, у яких воював, роки еміграції, морські пригоди він писав у своїй поезії. Власне, іпостась Алкея-поета і є в центрі вірша Андрія Содомори: у його образі мотив воїна в минулому поєднується з орфічним мотивом виступу в царстві мертвих. Характерно, що про поета як обраного свідчить наявність голосу, на відміну від німої юрби тіней. Зміст його виступу цікаво порівняти з основними мотивами лірики поета, які свого часу виокремив І. Франко. Каменяр не тільки перекладав поезію Алкея, а й запропонував літературознавчо-біографічний коментарі до його творчості. Такий комплексний підхід І. Франка до рецепції античності продовжили в 1920-х роках київські неокласики, зокрема М. Зеров, супроводжуючи свої переклади античних авторів коментарями, які заповнювали тогочасний вакуум наукового і науково-популярного осмислення греко-римської художньої спадщини. І. Франко, говорячи про 10 томиків ліричних віршів Алкея, зазначав, що були між ними «гімни до богів, пісні воєнні, пісні при питті, пісні любовні та описи природи»[43]. У поетичному коментарі Андрія Содомори, яким можна назвати вірш «Алкей», аналогічна думка: ліричний герой співає «*про ранній легіт весни, / Про жагу поетову пізню*», «*про боїв одлуння гучне*». А говорячи про «пісні при питті», за визначенням І. Франка, Андрій Содомора обігрує відомий у латинському озвучені вислів «In vino veritas» («Істинна у винні») «*Про вино, яке не зморгне, / Як дивиться Правді в очі*»[44], джерелом якого є рядки Алкея. Отже, перед читачем постає образ давньогрецького поета на

[43] Франко І. Алкей. *Зібрання творів у 50-и томах*. Київ : Наукова думка, 1977. Т. 9. С . 352.
[44] Содомора А. Поезія. Проза. Львів : Літопис, 2012. С. 63.

перетині міфологічного (митець, голос якого продовжує лунати і в потойбіччі) і літературно-критичного (обриси характеристики творчості) осмислення, де античний топос інспірований художньо-естетичною і просвітительською функціями інтертексту.

Близьким до транспозитивної лірики, оприявленої у «Алкеї», вважаємо і сонет «**Думи**», де античний мотив і певний онім створюють паралель із біографічним текстом та формують історичний і культурний контексти твору з шевченківською назвою. Власне, про рецепцію Шевченкових мотивів сигналізує не лише назва, а й прізвище поета поряд з ім'ям Овідія, якого, як відомо, наш поет називав «найдосконалішим творінням всемогутнього творця вселенної». Обох митців об'єднує спільна сторінка біографії – несправедливе засудження до багаторічного заслання – відбита у їхній творчості (детальніше про це у В. Башманівського[45]). Думи як невольнича поезія Шевченка і Овідія, персоніфіковані в образах дітей-сиріт, передають суголосся настроїв і пережитого українським і римським поетами, що вповні відчули на собі імперську «любов»: «*По білім – темне: дум похилих біль – / Овідієві йдуть чи Кобзареві / З чужого краю діти в білім меві, / Йдуть сиротами в март, у березіль*»[46]. У цих рядках вчувається відгук і Шевченкового «Думи мої, думи мої, квіти мої, *діти*…»[47], і Овідієвого прохання до читача «привітати» його твори: «Згляньсь на них і ти, для кого чужий я вже, Риме: / І не гордуй, бо вони – *діти* вигнання мого» і його ж»[48]. Не менш цікавим для інтерпретації видається і топос «*березневих ід*» у цьому сонеті: «*Чи не остання в році заметіль: / Вже незабаром іди березневі*». Можливо, тут можна відчитати кілька сенсів. Перший: це період закінчення зими, яка, проте, ще показує свою силу, і для обох поетів асоціюється з холодною чужиною, з якої вони мріють вирватися «*в март, у березіль*». Другий: очікування весни (березневих ід) – це очікування на кінець тирана, смерть якого може змінити історію, зважаючи на те, що саме в березневі іди 44 року до н. е був вбитий Юлій Цезар, а принаймні для Шевченка, який шукав «Брутів» і «Коклесів», він «батько» імперії. Третій: оскільки за висловом «березневі іди» закріпилось значення нагадування про силу політичних інтриг, наслідків влади, але

---

[45] Див. : Башманівський В. Тема неволі у творчій долі Овідія, Т. Шевченка та М. Зерова. *Волинь-Житомирщина: Історико-філологічний збірник з регіональних проблем*. 2010. № 21. С. 3–11. URL: https://nasplib.isofts.kiev.ua/server/api/core/bitstreams/e4c74bdf-688e-4574-a03d-5865cd29cfd3/content

[46] Содомора А. Поезія. Проза. Львів : Літопис, 2012. С. 35.

[47] Шевченко Т. Зібрання творів : У 6 т. Київ : Наукова думка, 2003. Т. 1: Поезія 1837–1847. С. 124–126.

[48] Овідій Публій Назон. Сумні елегії / пер. А Содомори. URL; https://www.ukrlib.com.ua/world/printit.php?tid=575

й неминучості долі, то ця сема актуалізована в узагальненні Содомори «*Загладжує метіль дороги й межі / У часопросторі, снує-мережить / Для всіх часів один пісенний сум*»[49] про спільність драматичної долі митців-вигнанців. Таким чином, елементи біографічного тексту не самоціль Андрія Содомори, а, завдяки античним аналогіям, – частина метапоезії.

Не оминув поет постатей античних письменників і в циклі «**Катрени**». Улюблений Горацій, про що не раз писав Андрій Содомора, зазначаючи «Я і сьогодні йду до нього − поета, в чиїй творчості, мов у краплі води, бачимо всю античність…»[50], постає мірилом Поета: «*Найвищий для поета еталон – / він у книжечці одній, Горацій. / Такий парадоксальний тут закон: / що менше слів, то більше треба праці*»[51]. Так Андрій Содомора перетворює на афоризм Горацієву вимогу вагомості кожного написаного слова. Суголосним є катрен «**Предметом володій**…», де автор вводить у текст переклад Горацієвої настанови поетам «Rem tene, verba non invite sequentur» писати лише про те, що знаєш: «*Предметом володій – тоді пиши, / тоді – й слова наспіють*…». Відштовхуючись від цієї цитати, Андрій Содомора запитує, чи відповідатиме міметичний принцип задумові митця, якщо той прагне відтворити душевний стан: «*А що коли предметом – стан душі, / то хто ким володіє*?»[52]. Отже, поет дискутує з античним авторитетом і в такий спосіб заявляє про своє розуміння творчості як складного процесу, де переплітаються раціональне й ірраціональне, видиме й невидиме, матеріальне й духовне.

Інша антична максима, що походить з «Послання» Горація, подається поетом і в трансформації Е. Канта як один з лозунгів Просвітництва, і мовою оригіналу: «”*Смій керуватись розумом своїм!” / Sapere aude! – мовою Горація. / Якби ж то став на закликові тім / не хтось один, якби ж то – ціла нація*!»[53]. Важливо, що тут Андрій Содомора інтерпретує роль поета у формуванні світогляду читача, у перетворенні населення в націю, і в такий спосіб порушує питання суспільної заангажованості митця. А пораду «Nuiia dies sine linea» («Жодного дня без рядка») з «Природничої історії» Плінія Старшого він перетворює на заклик не втрачати жодної миті даремно і водночас на «керівництво до дії» будь-якого митця: «*Невелемова графіка зими / переконує голосом Плінія, / щоб часу не марнували й ми – / “Жодного дня без лінії*!”»[54]. Пораду, яку сам письменник і перекладач Андрій Содомора щоденно реалізує впродовж власного життя.

---

[49] Содомора А. Поезія. Проза. Львів : Літопис, 2012. С. 35.

[50] Содомора А. «Я і сьогодні йду до Горація…» В. Панченко. *Літакцент*. URL: http://litakcent.com/2010/12/02/andrij-sodomora-ja-svidomo-jdu-do-horacija.html

[51] Содомора А. Поезія. Проза. Львів : Літопис, 2012. С. 144.

[52] Содомора А. Поезія. Проза. Львів : Літопис, 2012. С. 156.

[53] Содомора А. Поезія. Проза. Львів : Літопис, 2012. С. 150.

[54] Содомора А. Поезія. Проза. Львів : Літопис, 2012. С. 148.

ВИСНОВКИ

Висновки проведеного дослідження книги «Поезія. Проза» (2012) ґрунтуються на переконанні, що в кожному з трьох основних мотивних комплексів – у космологічному, екзистенційному і естетикологічному – Андрій Содомора активно реципіює і творчо трансформує античні топоси, увиразнюючи ці мотиви і виводячи проблематику своєї оригінальної поезії на новий рівень.

Зазначено, що у творах із космологічними мотивами («Дим», «Nox ruit», «Неспостережене», «Колись, колись то…») ремінісценції з Гомерової «Одіссеї» і Вергілієвої «Енеїди» витворюють їхні інтертекстуальні коди, оприявлюючись і в мотивах, в окремих топосах, атрибутованих чи неатрибутованих цитатах і/або епіграфах. Спостережено, що у віршах із міфологічною назвою («Ікар», «Кентавр», «Хронос») художній потенціал античного топосу використовується як привід чи точка відштовхування в авторських міркуваннях на філософську і психологічну проблематику: про драму самотності, конструктивний наслідок відступу від правил, про всевладний час. У творах естетикологічної проблематики, як-от «Алкей», біографічний «текст» виступає в ролі інтертексту задля відтворення антропоцентричної концепції автора, який сповідує пієтет перед класичними традиціями і створює зразок транспозитивної поезії, – використовує онім, цитати, парафрастичну характеристику творчості тощо. Тоді як у «Думах» античний текст, оприявлюючись як мотив драматичних випробувань (березневі іди) і окремий онім (Овідій), зсотують історичний і культурний контекст твору з шевченківською назвою. Епіграфи, запозичені з Горація (вірш «Годинник») і Гомера (вірш «Падіння»), інспірують авторські філософські роздуми про сон, смерть і так актуалізують екзистенціалістський складник лірики Содомори загалом.

Синтезуючи у своїй рецепції античності елементи, характерні для неокласичної інтерпретаційної моделі, Андрій Содомора підтверджує таку тенденцію сучасного етапу української античності, як перетворення власної поезії на позначені широким спектром імпліцитних і експліцитних міжтекстових зв'язків твори у суголоссі з античністю.

АНОТАЦІЯ

Основною тенденцією рецепції Андрієм Содоморою античного тексту в оригінальній поезії книги «Поезія. Проза» (2012) є стратифікація різних її рівнів – жанрового, мотивного, асоціативно-ремінісцентного, образного – для перетворення «свого» тексту на позначений інтертекстуальністю, тобто потенційний інтертекст, змістові, ідейні, композиційні, жанрово-стильові, інтонаційні особливості якого увиразнені завдяки античному тексту.

Проаналізовані твори зараховуємо до текстів, позначених широким спектром свідомих чи несвідомих, імпліцитних чи експліцитних міжтекстових зв'язків і прокреслених різнотипними інтертекстуальними знаками. Античний текст прочитується в ліриці Андрія Содомори на рівні космологічного, екзистенційного і естетикологічного мотивних комплексів. Він матеріалізований цитатами, алюзіями, ремінісценціями, дискурсивними сходженнями тощо, які правлять за ключ прочитання цих творів як зразків української античності.

Експліцитною «присутністю» античного тексту у поезії Андрія Содомори є античні топоси: міфеми, імена письменників, назви творів – на рівні титулування віршів («Хронос», «Ікар», «Кентавр», «Алкей», «Труди і дні») або/і в тканині вірша («Думи» – Овідій, «Анемони» – Вулкани, «Камінні сходи» – Лета, «Лютневий сонет» – Феб та ін.); цитати античного походження як надтекстовий конструкт (епіграф): рядки з Горація («Годинник») і Гомера («Падіння») – або прямі чи непрямі цитати в тканині твору («Неспостережене», «Дим», «Похвала воді», цикл «Катрени»), що посилюють філософічність і вступають у діалог із текстом, розширюючи його семантичне поле, особливо, коли водночас обігрується античний мотив чи ремінісценція.

Особливість індивідуально-авторської рецепції Андрієм Содоморою античного тексту полягає в оприявлення всіх рівнів освоєння античного тексту – емблематичне функціонування топосів як поетичного орнаменту, алегоричне вживання античних ремінісценцій і алюзій, трансформація та реміфологізація прецедентних мотивів і переведення їх у авторську міфо-й сюжетотворчість на античному ґрунті.

Література

1. Башманівський В. Тема неволі у творчій долі Овідія, Т. Шевченка та М. Зерова. *Волинь-Житомирщина: Історико-філологічний збірник з регіональних проблем*. 2010. № 21. С. 3–11. URL: https://nasplib.isofts.kiev.ua/server/api/core/bitstreams/e4c74bdf-688e-4574-a03d-5865cd29cfd3/content

2. Голоси й відлуння античності: Donum natalicium Andreae Sodomorae : матеріали Всеукраїнської наукової конференції до 85-річчя професора Андрія Содомори (Львів, 16.12.2022). Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2023. 376 с.

3. Гомер. Одіссея. Харків : Фоліо, 2004. 412 с. URL: https://library-poems.com/odisseya-pisnya-1

4. Дячишин Б. Крихти живого часу Андрія Содомори. *Українська літературна газета*. 25.03.2017. URL: https://litgazeta.com.ua/articles/kryhty-zhyvogo-chasu-andriya-sodomory

5. Зеров М. Твори : у 2-х т. Київ : Дніпро, 1990. Т.1 : Поезія і переклади. 843 с.

6. Курціус Е. Р. Європейська література і латинське середньовіччя. Львів : Літопис, 2007. 752 с.

7. Овідій Публій Назон. Сумні елегії / пер. А Содомори. URL; https://www.ukrlib.com.ua/world/printit.php?tid=575

8. Погорецький В. «Із вежі часу дивиться поет». *Золота пектораль*. 29.12.2020. URL: https://zolotapektoral.te.ua/із-вежі-часу-дивиться-поет

9. Содомора А. Поезія. Проза. Львів : Літопис, 2012. 720 с.

10. Содомора А. «Я і сьогодні йду до Горація…» В. Панченко. *Літакцент*. URL: http://litakcent.com/2010/12/02/andrij-sodomora-ja-svidomo-jdu-do-horacija.html (01.07.2025)

11. Ушкалов Л. Україна і Європа: нариси з історії літератури та філософії. Харків : Майдан, 2016. С. 239-249. URL: https://kharkiv-nspu.org.ua/wp-content/uploads/2016/11/L_Ushkalov_narysy_2016.pdf

12. Франко І. Алкей. *Зібрання творів у 50-и томах*. Київ : Наукова думка, 1977. Т. 9. С. 348-260. URL: https://www.i-franko.name/uk/Transl/1913/AlkejISapfo/2Alkej.html

13. Шевченко Т. Зібрання творів : У 6 т. Київ : Наукова думка, 2003. Т. 1: Поезія 1837–1847. 784 с.

14. Шкраб'юк П. «Сліди у вічності». З нагоди ювілею Андрія Содомори. Українська літературна газета. Ч. 23(341). 25.11.2022. URL: https://litgazeta.com.ua/articles/slidy-u-vichnosti-z-nahody-iuvileiu-andriia-sodomory

Information about the author:
Halchuk Oksana Vasylivna,
Doctor of Philological Sciences, Professor,
Professor at the World Literature Department,
Borys Grinchenko Metropolitan Kyiv University
13-b, Levka Lukjanenka str., Kyiv, 04212, Ukraine

CHAPTER 17

МЕТАФОРИЗАЦІЯ РІДНОГО СЕЛА В ХУДОЖНЬОМУ СВІТІ ГАЛИНИ ПАГУТЯК: ІМАГОЛОГІЧНІ АКЦЕНТИ

Іванишин М. В.
DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-619-5-17

ВСТУП

Постать Галини Пагутяк у сучасному літературознавстві інтерпретується крізь різні класифікаційні підходи. Її творчість пов'язують із поколінням «вісімдесятників» (генераційний критерій), з неоміфологізмом (стильовий аспект), із феноменом «жіночої прози» 1980 – 1990-х років (гендерно маркований підхід), постмодернізмом (як культурно-історичною добою та літературною стратегією), а також із герметизмом (специфічний спосіб письма). Варто зазначити, що літературний дебют Пагутяк відбувся ще у юному віці повістю «Діти»; при цьому, на відміну від більшості українських авторів, вона не зверталася до поезії, цілковито реалізувавши себе у прозовому дискурсі.

Художній світ письменниці характеризується належністю до «високого стилю» та окреслюється такими домінантами, як оригінальність, інтелектуалізм, містичність і герметичність. Хронологічно її творчість належить до постмодерного етапу розвитку української літератури, однак стилістично вона з ним не збігається: у прозі Пагутяк відсутні постмодерна іронія, нігілізм, обсценна лексика, прийоми карнавалізації та сміхової культури. Її стиль доцільно означити як неомодернізм.

Формування українського літературного канону відбувалося за активної участі письменників різних регіонів. Традиції Наддніпрянщини поширювалися на Буковину й Галичину, а Шевченкове слово стало об'єднавчим чинником, що пробудив національну свідомість та любов до батьківщини. Іван Франко, натхненний Шевченком, поєднав літературну діяльність із науковими студіями, укладанням фольклорних збірників (зокрема «бойківських приповідок»), художнім осмисленням краси рідного Підгір'я, яке в подальшому отримало назву Франкове. Саме ці традиції – служіння слову, високі естетичні стандарти, оригінальність художньої

манери – органічно продовжує Галина Пагутяк, уродженка Дрогобиччини. Її прозова спадщина та інтерв'ю виразно засвідчують духовно-літературну спорідненість із Франком. Симптоматичним прикладом є роман «Урізька готика», побудований на основі етнографічного нарису Івана Франка «Спалення упирів у селі Нагуєвичі в 1831 році». Художній доробок Пагутяк вирізняється жанрово-стильовою самобутністю, масштабністю мислення, інтелектуальною глибиною та багатою уявою, а насамперед – глибоким відчуттям рідного простору. Саме це актуалізує потребу окремого дослідження топосу Урожа в її прозі.

У сучасному літературознавчому дискурсі помітно зростає інтерес до просторових вимірів художнього тексту, зокрема до інтерпретації топосів як ключових структуротворчих елементів художнього світу. У цьому контексті творчість Галини Пагутяк, однієї з найпомітніших представниць української прози кінця XX – початку XXI століття, становить особливу дослідницьку цінність завдяки поєднанню філософської глибини, жанрово-стильової новизни та інтелектуальної насиченості. Попри це імагологічне осмислення топосу у її творах досі не знайшло комплексного відображення в українському літературознавстві, що засвідчує наукову актуальність обраної проблематики.

1. Галина Пагутяк у контексті ідіостилю свого покоління та імагологічної методології прочитання

Поняття ідіостилю в літературі покоління «вісімдесятників», до якого за генераційним принципом належить і Галина Пагутяк, має концептуальне значення. Саме це покоління вирізняється посиленою індивідуалізацією творчості, пошуками власного «я», світоглядною еклектикою, а подекуди й повною відсутністю чітко окресленої світоглядної системи, про що наголошує й сама авторка. У сучасному гуманітарному знанні ідіостиль є предметом вивчення як у лінгвістиці, так і в літературознавстві. Для теорії літератури це поняття виступає важливим інструментом осмислення способу письма, індивідуального світобачення митця, цілісності його характеру, психотипу та естетичних засад текстотворення. Ідіостиль дозволяє розкрити специфіку суб'єктивно-творчої діяльності письменника, його унікальний спосіб художнього моделювання дійсності. Поряд із терміном «ідіостиль» вживаються близькі, хоча й не тотожні, поняття: «творча манера письма», «письменницька самототожність», «тип творчості», «творчий метод» тощо. При цьому індивідуальний стиль автора завжди співвідноситься з ширшим літературним контекстом – стильовими домінантами певної епохи, культурної доби чи генераційної спільноти.

Про це пише Д. Наливайко, у статті «Стиль напряму й індивідуальні стилі в реалістичній літературі XIX ст.»[1].

Це покоління, котре сформоване в радянський час, у радянських школах, однак зв'язок із традиційними цінностями тримало через прив'язаність до родичів. За словами В.Скуратівського, «це – перше в українській історії покоління справді свобідне»[2], у літературознавчих розвідках про нього говорять як про цілісне явище, на зразок уже відомого «шістдесятництва», і називають його то поколінням пост-епохи, то поколінням перехідної епохи, Постчорнобильською бібліотекою, новою хвилею в літературі, пізнім модернізмом тощо. Воно, як правило, чутливе до слова. Майбутні літератори були уважними до оповідей старших (Галина Пагутяк неодноразово це потверджувала, особливо зазначала, що любила слухати сусідів, дослухатися до легенд та переказів рідних сіл), до топосу рідних місць, котрі були живою пам'яттю (не дарма письменниця зауважує, що може відтворювати історію з ландшафту). Вісімдесятники продовжили традицію шістдесятників у звертанні до морально-етичного кодексу свого народу, стильово урізноманітнівши в умовах відносної творчої свободи своє письмо, проте все ж, як зазначала Г. Пагутяк про своє покоління, у них спостерігається «відсутність світогляду як комплексу ідей, спрямованого бодай на зрозуміння свого часу»[3].

Дослідниця феномену «жіночої прози» цього періоду Т. Качак об'єктом розвідки бере в тому числі й прозу Г. Пагутяк. До гендерного аспекту додає також і поколіннєвий, зазначаючи, що цьому поколінню (переважно об'єднує авторок із дев'яностиками на основі спільного досвіду переживання розпаду старої системи і виробленню нових естетичних підходів до творчості) притаманний ескапізм – втеча всередину свого внутрішнього світу, відчуття хаосу та самотності, увага до соціальних проблем тощо; вони «почали шукати нові ідеї, нові засоби відображення, надаючи перевагу еклектиці та синтезу як методам письма плюралістичного»[4].

Т. Качак класифікує творчість авторки і як 80-тниці, і як 90-ниці, а за ідейним спрямуванням – до традиційного письма, маючи на увазі соціологізм, дотримання міметичного принципу зображення дійсності,

---

[1] Наливайко Д. Стиль напряму й індивідуальні стилі в реалістичний літературі XIX ст. Київ : Наукова думка, 1987. С. 3–42.

[2] Скуратівський В. Нельотна погода. Замість передмови та замість монографії. Забужко О. Сестро, сестро: повісті та оповідання. Вид. 2-ге. Київ: Факт, 2004. С. 5

[3] Панченко В. Є. Віч-на віч з епохою: літературно-критичний нарис. Київ: Рад. письменник, 1987. 246 с.

[4] Качак Т. Художні особливості жіночої прози 80-90-х років XX століття. Дис. на збут. наук. ст. к.ф.н. Івано-Франківськ. 2006. С.17.

традиційних наративних стратегій (коли йдеться про ранні твори). Разом з тим спостерігає, що «у Г. Пагутяк яскраво виражений акцент на грі-зображенні, сугестивності …намагається відійти від традиційного реалізму в показі навколишнього світу»[5]. Можемо зробити висновок, що багатогранна творча особистість авторки важко вкладається в якісь визначені жанрові чи стильові канони, оповідь у її текстах ведеться то від першої, то від третьої особи, а то й від одного з героїв, яким може бути навіть кіт. Отож особливістю письма авторки є поєднання традиції і новаторства, а також у подальшому вироблення власного оригінального впізнаваного ідіостилю, котрий все більше тяжів до змішування стилів, жанрів (значний струмінь публіцистики, щоденникової прози, мандрівних есеїв в канві художнього тексту), у випадку із використанням Урожа – від автобіографізму та публіцистики до неоміфологізму.

Отож рідний край, genius loci, стає одним із визначників художнього письма авторки «бойківського Підгір'я».

Сучасне літературознавство досить продуктивно використовує і розробляє інструментарій тих методологій, котрі зародилися в західноєвропейській гуманітаристиці. До таких належить імагологія, котра постала із компаративістичних студій, зокрема в соціології, а потім і в літературознавстві. В українському гуманітаному дискурсі активно розробляється її методогічний аппарат, апробовується на текстах українських письменників як класичної, так і сучасної літератури (М. Шульжун, С. Кочерга, О. Вісич, О. Демчук, Х. Семерин, М. Іванишин та ін., базовий підручник з «Порівняльного літературознавства авторства В. Будного та М. Ільницького).

Сучасні дослідники опираются в цій царині на найновіші праці Юпа (Джоепа) Лірсона, що розробив концепцію етнотипів, стереотипів у межах імагологічних студій. Наприклад, у статті *«Імагологія: використання етнічності для пояснення світу»*[6] науковець викладає концептуальні положення імагології стосовно етнотипів і своєї методології гуманітарного дослідження. Тезово викладемо її основні положення. На думку дослідника, імагологія – назва, яка не є досконалою, але вже занадто закріплена, щоб змінювати її, – починалася як вивчення в історії літератури образів і репрезентацій іноземців. Перші імагологічні дослідження були фактичними інвентаризаціями іноземних персонажів. Вони були

[5] Качак Т. Художні особливості жіночої прози 80-90-х років ХХ століття. Дис. на збут. наук. ст. к.ф.н. Івано-Франківськ. 2006. С.25.

[6] Leerssen Joep. Imagology: On using ethnicity to make sense of the world. 2016. Numéro 10 – Automne 2016. P.13 – 31. https://iberical.sorbonne-universite.fr/wp-content/uploads/2017/02/Pages-from-Iberic@l-no10-automne-2016-Final-2.pdf

описовими, а не аналітичними, та піддавалися наївному есенціалізму (оскільки не бачили потреби проблематизувати поняття «національного характеру»). Вважалося очевидним, що англійці мають мати інший характер, темперамент та/або поведінку, ніж іспанці, німці чи французи.

Ю. Лірсон уводить поняття *етнотипів*, адже національний характер впливає на спиймамння як себе, так і іншого, що визначається культурною та національною приналежністю. Він зазначає, що репрезентації національного характеру (*етнотипи*) не можуть бути емпірично виміряні, они є радше дискурсивними об'єктами: наративними тропами та риторичними формулами.

Такі поведінкові моделі, що підтверджують національну приналежність чи «відповідність типу» («Як англієць, я зберігатиму спокій у кризі»), піднімають питання про те, як культурні рольові моделі надихають на поведінкові вибори.

Етнотипи є або явно, або неявно опозиційними. Вони викликають опозиції *Само-Інший* (*автообрази* проти *гетерообразів*; етноцентризм проти екзотизму чи ксенофобії) та/або змальовують даний національний характер на тлі його відмінності від інших національних характерів. З урахуванням об'єкта нашого дослідження акцентуємо увагу на бойквскому автообразі (самопрезентації та самоусвідомленні) Г.Пагутяк.

Етнотипи аж ніяк не є історичними константами, на думку Ю.Лірсона, хоча вони претендують на утвердження незмінної істини. Важливим завданням імагології є картографування цих змін у часі та історичне ідентифікування переломних моментів переходу з одного реєстру в інший. У результаті цих коливань доступний дискурсивно-риторичний резервуар етнотипічних висловлювань про певну націю містить нашарування, історичне накопичення різко суперечливих елементів: образів і контробразів (англійці як «стримані й з жорсткими принципами» або як «жорстокі хулігани»). Увесь спектр цих доступних образів і контробразів називається базовою *імагемою*.

Важливою для нас є думка дослідника, що *імагологія* є робочим методом не в соціології, а в гуманітарних науках; її метою є розуміння не суспільства чи соціальної динаміки, а скоріше дискурсивної логіки та репрезентаційного набору культурних і поетичних конвенцій.

Для літературознавчого дослідження функціонування такого базового для імагології поняття, як етнотип, Ю. Лірсон пропонує використовувати трикомпонентну процедуру, яку можна рубрикувати як *інтертекстуальну*, *контекстуальну* та *текстуальну.* Жодна з них не може бути належно досліджена без інших. Визначення *інтертексту* етнотипу означає простежити його появу в текстах, у яких він закріпився. *Контекст*

стосується історичних, політичних та соціальних умов, у яких висувається певний етнотип. *Текстуальний* аналіз, нарешті, включає безпосереднє дослідження тексту, щоб побачити, як у ньому функціонує етнотип. Тобто саме розуміння, що авторка народилася вв Урожі, бойківському краї, є просто біографічним фактом. Нам вважливо простежити з огляду на цю методологію, як образ Урожа розкривається інтертекстуально та контекстуально, як він впливає на загальну естетичну концепцію.

Тобто етнотипи в імагології є художніми конструктами, і, як зазначає автор, у більшості «серйозної» літератури етнотипи використовуються як частина складнішого або конфліктного психологічного портрету чи як іронічна гра між тим, як люди бачать себе, і тим, що від них очікує світ. Важливим зауваженням є те, що етнічність ніколи не діє ізольовано, сама по собі. Людина чи персонаж з певною етнічністю завжди має інші характеристики, крім самої етнічності. Очевидним елементом є гендер, але також вік і соціальне положення. У нашому дослідженні автообрази мають виразний галицький (вужче бойківський, урізький характер).

У статті Лірсону йдеться про європейський спосіб мислення як особливий, однак в епоху глобалізму він все ще залишається закоріненим в традицію. Стан постнаціональності чи постідентичності означає, що попередній етап (національний, ідентичний) все ще присутній як прихована передумова в його пізнішому скасуванні, і часто як успадкована умова чи ситуація, що впливає на наші сучасні культурні реакції. О.Демчук у своїй дисертації детально аналізує методологію Ю.Лірса, для нас важливим буде її узагальнення: «Імагологія в студіях Юпа Лірссена – це наука, що полягає в дослідженні свого (самообразів) та іншого (гетерообразів) в тексті, інтертексті, надтексті…»[7]. Поняття само образ використовують нарівні з авто образ. Загалом імагологічні студії, імагопоетика використовує тріаду свій-інший-чужий (інколи ворожий) в тлумаченні художніх образів, продуктивно залучаючи поняття геопоетики та коду мандрівника.

Ще одним базовим для нашого дослідження поняттям є *топос*. У художньому універсумі автора займає особливе місце, за аналізом його семантичного навантаження можна узагальнити й саму естетичну концепцію письменника. Через топос розкривається і постать автора, і його світоглядна позиція, і тематика, і образна система, поетика тощо. Топос рідного місця має ще більше естетичне навантаження, позаяк пов'язаний часто із екзистенційними проблемами автора.

[7] Демчук О.А. Імагопоетика творчості Василя Махна. Дис. на здобут. наук. ст. докт. філософ. Острог. 2024. С.36.

Через місце ми підтримуємо зв'язок з рідними, з іншими поколіннями, з тими, хто, як і ми з автором, спостерігали цей ландшафт, жили тут, були очевидцями історичних подій, мали спільний побут, визначений тими чи іншими природніми (географічними) факторами, мікротопонімами, культурним насліддям, релігійними спільнотами, часто – інтертекстуально, якщо ми є «людьми книги» (у Галини Пагутяк топос Дрогобиччини часто пов'язаний із покликанним на Франкові тексти) тощо. За спостереженням науковиці М. Лановик, «топоси виступають своєрідними «місцями пам'яті», що акумулюють у собі досвід попередніх поколінь і забезпечують зв'язок між різними культурними епохами»[8].

Разом з тим для нашої теми важливим буде розгляд місця стосовно рефлексій авторки про інші культури в різні часові пласти побутування тут інших культур, таким чином засвідчуючи діалог культур в місці, що на пограниччі. О. Ніколенко зазначає, що «топоси виступають своєрідними «місцями зустрічі» різних національних літератур, дозволяючи простежити спільні мотиви, образи й ідеї»[9].

Можемо стверджувати, що *літературна імагологія* є частиною компаративістичних студій, одним із нових напрямків інтерпретації художніх творів. Окрім Лірсона, одного з найбільших авторитетів у сучасній імагології, першоджерело, на яке посилаються й українські дослідники-імагологи, ми простудіювали і виклали вище його основні положення, для нас важливим було структурування основних понять імагології в дисертації Семерин Х., котра на основі широкої джерельної бази робить висновки, що імагологія вивчає національні типи, є пріоритетною галуззю компаративістики, залучає соціологічні та культурологічні методики, є робочим методом в репрезентації етнонаціонального тощо[10].

Базою цієї методології є такі поняття, як автообрази-гетерообрази, етнотипи, геопростір, етнотипи, місце сили – genius loci.

Топос Урожа є наскрізним в поетиці авторки, виконує багато естетичних функцій, заповнює собою художній універсам її естетичної реальності. Стосовно визначення художнього універсуму нам суголосна висновкові теза Х.Білинської: «Під художнім універсумом доцільно розуміти не лише ейдологічну систему – внутрішню форму (мегаобраз чи систему

---

[8] Лановик М. Б. Теорія інтертекстуальності: проблеми і перспективи. Питання літературознавства. 2019. № 100. С. 84.

[9] Ніколенко О. М. Компаративний аналіз художнього простору в українській та зарубіжній літературі. Султанівські читання. 2020. Вип. 9. С. 39..

[10] Семерин Х. Єврейський світ в українській малій прозі кін. XIX – перших десятиріч XX ст.: міфопоетика, імагологія, естетика. Дис. на здобут. наук. ст. докт. філософ. Острог. 2023. С.37.

мегаобразів) твору, а й також ширше явище – усю естетико-інтенціональну систему твору (чи творчості) як «іншу реальність»[11].

Фізичне місце може стати літературним конструктом (топосом), набути в художніх текстах певної метафоризації, стати міфом, нести значне естетичне навантаження, адже «топоси апелюють до культурної пам'яті читача, активізуючи його асоціативне мислення й емоційну сферу»[12].

Саме Уріж і довколишні бойківські села (предмет і завдання роботи не включають їхній розгляд у цій роботі, однак є перспективними для розширення імагологічної інтерпретації у подальшому) в художньому універсумі Галини Пагутяк як місце сили та етно/національної ідентичності має особливе емоційне забарвлення в її поетиці.

2. Метафоризація рідного топосу

У більшості творів письменниці події відбуваються в її рідному селі *Уріж*. З одного боку, це реальний населений пункт, що знаходиться на Львівщині, а з другого – Уріж у художньому світі авторки – скоріше міфічна місцина, у якій утілюється її індивідуальна міфологія й демонологія, що базується на бойківській міфології, адже, за визначенням дослідниці сучасної української прози Р. Харчук, «Уріж Пагутяк утратив усі зв'язки з реальністю. Це сон, примарний, чуттєвий світ, часто незрозумілий, інтуїтивний, зітканий із есхатологічних видінь і чарівних казок[13]».

Рідні місця авторки пов’язані як з Урожем, так і з іншими селами «Франкового Підгір’я». Художнє осмислення своєї тожсамості тісно переплітається також із селом Сторона, звідки походить батькова родина. Осмислюючи роль освіти, її важливість для родини і зі сторони мами (Уріж), і батька, вона підкреслює інтерес та пієтет до науки у них з діда-прадіда, котрі старалися віддати дітей вчитися: «Традиційно – на вчителів та економістів, щоб залишитися у прекрасному селі Сторона, галицькому Макондо величезного роду Пагутяків»[14] . Свою літературну долю вона виводить із цього ланцюжка поваги до слова, науки, освіти і національної ідентичності її предків, адже те, до чого вона прийшла зараз, – письменство, мандрівки, вивчення історії та мов – не випадкове:

---

[11] Білинська Х.В. Художній універсум романів Едіт Вортон: герменевтичні аспекти. Дис. на здобут. наук. ст. докт. філософ. 035 Філологія (Теорія літератури). Дрогобич. 2023. С.35.

[12] Астрахан Н. І. Буттєвий топос літературного твору: теоретичні аспекти. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Філологічні науки. 2019. Вип. 1 (89). С. 192.

[13] Харчук, Роксана. «Я – то є ми...»: лауреати шевченківської премії. Культура і життя. 2010. № 9. С. 14.

[14] Пагутяк Г. Від русинів до українців: освіта мого роду. Локальна історія. 31 серпня 2023 р. https://localhistory.org.ua/texts/kolonki/vid-rusiniv-do-ukrayintsiv-osvita-mogo-rodu-galina-pagutiak/

«вони як зерна в ріллі чекали свого часу. Іноді досить самого прагнення до знань, щоб мотивувати нащадків здобувати освіту»[15]. Інший важливий топос для неї Львів чи ширше Галичина (наприклад, травелог «Сентиментальні мандрівки Галичиною» цьому свідчення). «Галичину можна назвати історичними воротами чи, як хто хоче, ключем між двома половинами Европи. Ся важна роля умовлена, окрім значення Карпат, також політично-географічним характером цілої галицької території»[16], – писав С. Томашівський. Однак і Франкове Підгір'я, і Львів, і ширше Галичина, за нашими спостереженнями, все ж не мають такого містичного та інтимного значення для авто образів письменниці, як рідний Уріж.

Відвідуючи рідні місця, авторка постійно апелює до історичних паралелей, намагається осмислити себе через історію, меморіальні знаки, зруйновані костели, церкви, топоніми, людські спогади та оповідки старших людей. Бойківський топос в усвідомленні себе вона використовує для формування образів свого-чужого, використовуючи фольклорні мотиви, демонологію, залучаючи історичний контекст та інтертекст.

Рідне село для літераторки стає продуктивним літературним конструктом *автообразів*, бо найповніше розкриває її ідентичність, етно/національну ідентичність, а також на широкому краєзнавчому (фольклорному, історичному, географічному, історіософському) та інтертекстуальному матеріалі – *гетерообразів.* Це місце, де навіть вона часто відчуває себе чужою, бо не замешкала тут на постійно, до не своїх тут ставляться обережно, вона ідентифікує себе з характером свого села: *«Уріж не приймає чужого і не дає свого. Так само як я»*[17] .

Писемною згадкою про Уріж є документ XIV століття князя Владислава Опольського, котрим він підтвердив привілей князя Наримунтовича про надання села Урожа Станіславу Близничу (1377 – 1378 рр.), який мовою оригіналу звучить так: «Wladyslaw, książę opolski i ruski, potwierdza Stanislawowi Bliżniczwi posiadanie wsi Urosz z monasterem na mocy przywieleju kniazia Jerzego Narimuntowicza»[18]. Авторка часто вдається до історичних автокоментарів. Такі історичні алюзії та інтертекст, а також уведення документальних даних та розлогих пояснень, відсилань до джерел є частиною ідіостилю авторки, її «освіченим серцем», виявом її

---

15 Там само.

16 Галичина: література і культурно-історичні основи: Науковий журнал. Вип. 2. Дрогобич. 2023. С.393.

17 Пагутяк Г. Захід сонця в Урожі: романи, повісті, оповідання та новели. Львів: ЛА «Піраміда». 2007. С.19.

18 Zbiór dokumentów małopolskich. Wydał St. Kuraś. – Wrocław-Warszawa-Kraków, 1969. – Cz. IV. Dokumenty z lat 1211-1400. – № 1043.
https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/51052/1/external_content.pdf#page=133 С.196.

захоплення історією, тому в художньому універсумі, окрім міфологічних та фентезійних, натрапляємо на відсилки до історіографії Урожа та його довкілля.

Щоб зрозуміти її *імагопозиції* стосовно рідного села, то вона, на нашу думку, цікаво будується і з точки зору *подорожнього*, що часто сюди приїжджає (скажімо, зі Львова) і дивиться на все наче зі сторони, бо вже чужа тут, і як *місцева*, тобто цікаво поєднуються образи *свого-чужого*.

У хронологічному вимірі Уріж постає досить тяглим: від дитинства до сьогодення, звідки вона вийшла і сюди щоразу повертається, у текстах вбачаємо реалії різних десятиліть – від вісімдесятих до пост нульових. Геопростір Урожа та його околиць стає для героїні метафізичним прихистком, місцем ескапізму, екзистенційними рефлексіями, осмисленням історії. Яскраво й концептуально авторка це виписує в творі ***«Захід сонця в Урожі»***: *Уріж – то таке місце, де все доцільне й поважне*»[19]; «*Уріж – дуже гарна місцина для відпочинку»*[20] . Окрім Урожа, із тексту в текст авторка нанизує рідні топоніми – хороніми (Галичина, Бойківщина), гідроніми (Бистирця), ороніми (гора Ласка, Карпати), мікротопоніми (Границя) тощо, таким чином картографує спогади з дитинства, звертається по приїзді до них уже дорослою, вони стають конструктом автообразів, її ідентичності, людини «освіченого серця». Рідні місця – це не тільки природа, що дає натхнення, це край, де шанують освіту.

У статті «Від русинів до українців: освіта мого роду. Галина Пагутяк»[21] письменниця простежує роль освіти для галичан, зокрема її роду, уріжівців у багатьох поколіннях, для яких активність у громаді і освіченість були важливими, тісно переплітalися з національною ідентичністю: «Моя мама Іванна, записана у метричній книзі як Яніна, вважала себе українкою і ображалася коли її називали русинкою»[22] . Розгортаючи тему важливості освіти, Г. Пагутяк напряму пов'язує її з національною ідентичністю родичів, зокрема матері, що вплинуло і на її власну подальшу самовизначеність: «усім українським, що є в мені, я завдячую їй, як і літературному таланту, що передався мені від неї і від тата»[23]. Тому ідентичність авторки визначає і етнотипи її літературних героїнь, котрі рефлексують над довкіллям як галичанки, бойківчанки, русинки, українки.

---

[19] Пагутяк Г. Захід сонця в Урожі: романи, повісті, оповідання та новели. Львів: ЛА «Піраміда». 2007. С.19.

[20] С.8.

[21] Пагутяк Г. Від русинів до українців: освіта мого роду. Локальна історія. 31 серпня 2023 р. https://localhistory.org.ua/texts/kolonki/vid-rusiniv-do-ukrayintsiv-osvita-mogo-rodu-galina-pagutiak/

[22] Там само.

[23] Там само.

Естетику Г. Пагутяк можна розглядати й у контексті неоміфологізму, наприклад, у своїй дисертації Бокшань Г.[24] визначає використання моделі космогонічного міфу, що репрезентуються у містифікованих топосах, до яких відносить фентезійні топоси Королівства та Притулку, натомість *Уріж* і Добромиль розглядає як реальні топоси, хоча в подальшому все ж говорить про «міфологізований образ Урожа»[25]. Однак при уважному прочитанні корпусу текстів авторки можемо спостерегти, як Уріж водночас є і реальним топосом, і містичним, і загалом метафорою (Макондо). Тобто, на нашу думку, топос Урожа має синтетичний характер, відображає автобіографічний претекст до міфологічного, фікційного. Авторка його розвиває водночас і за краєзнавчим принципом, і за містифікованим. За Г. Бокшань, стильові риси в осмисленні топосів Г. Пагутяк і її «приватна топографія» «пов'язана передусім із Бойківщиною»[26] .

Пізніше в інших книжках, зокрема в збірці оповідок демонологічного характеру «Уріж і його духи», Галина Пагутяк наголошує на особливому статусі рідного села в її творчості, адже, за покликом своїх зацікавлень історією, мала ідею написати й історію рідного села, однак зробила це суголосно своєму характеру – містично і фентезійно, за допомогою демонологічного фольклору: «Правда, це теж історія Урожа, тільки духовна. І дуже суб'єктивна. Така проста, що її зрозуміє навіть дитина[27] » Авторка розвине містичність цього топосу, хоча у передмові зазначає про реальність і місця, і оповідок.

А в «Заході…» село уже постає міфологічним, містичним: «*В Урожі завжди відбувались дивні речі*»[28]; *«Певно, в Урожі вариться трикляте зілля»*[29]; «*В Урожі – лише страшні, не шкідливі привиди»*[30].

Досліджуючи екзистенційність постмодерної літератури, С.Хопта у своїй дисертації наголошує на особливостях звернення у цьому стильовому напрямі літератури до міфу. Кожна епоха по-своєму вертається до міфу як уособлення архетипної свідомості, джерела образів та ідентичності. Стосовно постмодерного використання міфу, то він слугує найчастіше у своєрідній мові художнього тексту: розрізненій, фрагментарній оповіді.

---

[24] Бокшань Г. Неоміфологізм у художній прозі Г. Пагутяк. Дис. на збут. наук. ст. к.ф.н. Херсон. 2017. С.39.

[25] Бокшань Г. Неоміфологізм у художній прозі Г. Пагутяк. Дис. на збут. наук. ст. к.ф.н. Херсон. 2017. С.43

[26] Там же С.47.

[27] Пагутяк Г. Уріж та його духи. Львів: ЛА «Піраміда», 2012.С.5.

[28] Пагутяк Г. Захід сонця в Урожі: романи, повісті, оповідання та новели. Львів: ЛА «Піраміда». 2007. С.11

[29] Там само. С.30.

[30] Там само. С.8.

Науковиця зазначає, що «міфи, міфологеми та архетипи у постмодернізмі виконують функцію насамперед високоінтелектуальної мови»[31]. Стосовно ж нашої теми, то він, міф, формує «внутрішню, асоціативно-архетипну оповідь самотньої жінки в повісті Г. Пагутяк «Захід сонця в Урожі»[32]. Уріж постає в цій повісті, за С.Хоптою, міфологемою. Через міф відбувається суб'єктивне вираження авторського Я, проговорюються основні екзистенційні стани (у цій повісті – самотність Жінки).

Міфологічний час є особливим, архетипним, деміургічним, дозволяє авторці вийти на певні універсалії, тому Уріж тут набуває позачасових та позапросторових вимірів, метафоризується, стає текстом у тексті, через нього авторка кодує різні сенси і смисли. Постмодерн користується деструкцією як базовою категорією (Ж. Дерріда), повторюваністю, фрагментарністю, на основі чого С.Хопта у цій же роботі спостерігає «текстову безмежність» у використанні кодів *Урожа*. Загалом звернення до ойконіма *Уріж* тут досить умовне, він тільки символічно позначає місце, де авторка усвідомлює власну самість, ідентичність, творить образ *себе* і *свого* через власні екзистенційні стани.

Міфологічним та деміургічним постає *час* у творів, а саме досхід сонця чи також присмерк, коли набувають особливої сили містичні істоти. Якоюсь мірою вона сама є містичною, навіть обігрує своє відьомство в автобіографії, це час, коли проявляється її замість: *«Захід сонця в Урожі означає початок часу, коли я належу собі після усіх буденних справ»*[33] . Неоміфологічний стиль проявляється в уведенні в оповідь про буденні реалії містичні елементи: *«Певно в Урожі вариться трикляте зілля»*[34] ; «*В Урожі – лише страшні, не шкідливі привиди»*[35] .

Рідний топос начитаної людини постає також через культурний та літературний інтертекст. «Влітку я рано-вранці виходила з дому, ішла через засмічений ліс, переходила річку, що стала брудною канавою, і нарешті опинилася на пагорбі- пасовиську. Там я визувалась і йшла по траві босоніж. Я думала тоді про Гільгамеша, Ендіку і місто Урук»[36], – так починає передмову до повісті «Брат мій Ендіку» Г. Пагутяк. Значний корпус текстів авторки

---

[31] Хопта С. Парадигма екзистенціалізму в українській літературі кінця ХХ століття: систематика художніх образів та характерів. Дис.на здобут.наук.ст.канд.філолог.наук. 10.01.01. – українська література. Івано-Франківськ. 2009. С.114.

[32] Там само. С.115.

[33] Пагутяк Г. Захід сонця в Урожі: романи, повісті, оповідання та новели. Львів: ЛА «Піраміда». 2007. С.19.

[34] Там само. С.30.

[35] Там само. С.8.

[36] Пагутяк Г. Захід сонця в Урожі: романи, повісті, оповідання та новели. Львів: ЛА «Піраміда». 2007.С.11.

присвячений Сходу. З глибоким культурологічним та історичним коментарем у неї є низка творів про давні східні цивілізації, про «Близький» і «Далекий» Схід, який, як і сам Уріж, з географічного перетворюється в метафізичний та літературно-культурний. «Свій» топос слугує формуванню уявлень про «чужий» простір давноминулих днів, котрий посередництвом попередників у літературній традиції (І.Франко) стає близьким авторці.

Рідний Топос, гора Ласки, довколишні ліси й поля – це місце, де авторка формувала свій інтелект, свою особистість, багато читала, адже сама себе вона називає людиною «освіченого серця». Також у численних інтерв'ю Галина Пагутяк стосовно своєї натури, психотипу, характеру, зауважує, що є дещо «соціальним аутистом», ми бачимо це на прикладі її героїнь: вони усамітненні, зосереджені на плині власних думок, однак ці думки суголосні із значним багажем культури, постійно відсилають читача до історичного коментаря, культурологічного та літературного. Топос Урожа послужив тому, що це місце, прекрасне за ландшафтом, за краєвидами, сприяє до усамітнення, стало місцем формування її начитаності та освіченості. Авторка не декларує пафосно свою любов до «малої батьківщини», не глорифікує її, не вивищує цей край над усією рештою України чи світом, її художня мова є нормативною, літературною, правда, подекуди трапляються бойківські діалектні слова, однак вплив Урожа на усі сторони її життя відчуваємо у, здавалося б, навіть далеких тематичних творах, як-от про Шумер.

Образ *«свого»,* топосу Урожа, постає як топос формування інтелектуальної самості авторки, її допитливості, саме тут формується тяга до мандрів, неабияким фактором при цьому стає захоплення історією, літературою, звернення до постаті Івана Франка, часте порівнювання з відомим земляком. Ось, наприклад у повісті «Брат мій Едіку» авторка розмірковує про свою любов до шумерської цивілізації, зокрема до образів Гільгамеша і міста Урук. Своє захоплення вона пояснює почасти зверненням до цієї теми Івана Франка, наприклад, це була «Поема про сотворіння світу», написана у 1904 р. Як і Франко, Галина Пагутяк надихається давно зниклою цивілізацію, перебуваючи в рідному середовищі, адже серед рідних лісів і полів на околицях Урожа пройшло її читацьке дитинство, юність і рання молодість, сюди вона стомленим серцем щоразу повертається для духовного та інтелектуального підживлення, для віднаходження себе: *«Я виросла у сусідньому село у селі поблизу Нагуєвич, де народився письменник, і з дитинства в мене причаровував Шумер»* [37].

[37] Астрахан Н. І. Буттєвий топос літературного твору: теоретичні аспекти. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Філологічні науки. 2019. Вип. 1 (89). С. 190 –196. С.11.

Отож можемо виокремити серед комплексу художніх функцій, пов'язаних із топосом Урожа, *культурологічний, інтетекстовий.*

3. Уріж як конструкт автообразу героїні

Василь Ґабор у своїй антології малої прози літератури двотисячних «Незнайома»[38] у передмові до текстів Галини Пагутяк дає їй характеристику як такій, що пише у фантастично символічні манері письма, зазначає, що її текстам притаманна недомовленість: «Вона тонко і глибоко відтворює і національну автентичність»[39]. У цій же ж антології уміщений текст «Книга снів і пробуджень». Героїня постає перед нами як дуже самотня, чутлива, вразлива. Вона відшуковує себе через рефлексії над недосконалістю світу, його жорстокістю, їй притаманне відчуття бездомності, закинутості, вона постійно шукає притулку, власного дому. Навіть у такому медитативному філософському тексті *автообраз*, представлення себе, відбувається через *Уріж*. Концептуальним образом у художньому універсумі Галини Пагутяк є *сад*, який однойменно фігурує у багатьох її текстах, навіть у самих назвах.

Український етнотип невіддільний від роботи на землі чи в саду («садок вишневий коло хати» атрибут свого дому), місто і відсутність такої можливості позбавляє українця відчуття «закорінення». Метафора саду народжена спогадами про власний сад коло Рідного обійстя. Тут додається ще ідея безґрунтярства: сучасні люди, котрі живуть у великих містах, замкнені у свої квартири, позбавлені клаптика землі і відчуття єднання з нею. Традиційно для українців робота із землею, вирощування саду довкола власного дому є частиною ідентичності. Мандруючи Україною і світами, її героїня згадує про власний сад, котрий садив ще дідусь, а *«щовесни* ***до Урожа*** *приїжджає вуйко Левко і вирубує старі дерева. Садить нові, але ті або не приймаються, або вироджуються... Нині ми лише говоримо про сади, яких ніколи не посадимо. У нас немає землі,. вона тікає нам з-під ніг»*[40].

Рідний сад коло батьківського дому в Урожі стає частиною усвідомлення себе, повернення до коріння, метафорою *свого*. Уріж в колористиці текстів Галини Пагутяк є квітучим, вона протиставляє його пустелі. Там, де людина є сама з собою, є справжньою, наприклад, в рідному селі Урожі, – усе барвисте, забарвлене кольорами прекрасної природи, саду, лісу, все решта –

---

[38] Незнайома. Антологія української «жіночої» прози та есеїстки другої половини XX – поч. XXI ст. Упор. В. Габор. Львів: Піраміда. Серія «Приватна колекція».

[39] Там само. С.438.

[40] Незнайома. Антологія української «жіночої» прози та есеїстки другої половини XX – поч. XXI ст. Упор. В. Габор. Львів: Піраміда. Серія «Приватна колекція». С.434.

опозиція, пустеля, чорний колір: *«Автопортрет на тлі уявного пейзажу. Я стою спиною* ***до Урожа****, який саме зацвів усіма своїми черешнями і кущами терну коло плотів. .. мене не було, коли фотографували,* ***Урожа*** *з його садами теж не було тієї хвилі. Все замінила пустеля. Вона прибігла і стала між мною і лісом»*[41].

Автообраз авторки стосовно свого рідного і натхненного місця – Урожа – будується через ідею самотності. Її героїня постійно самотня, навіть коли знаходиться серед людей. Коли ти живеш у місцині, у якій народилася, сформувалася, обростаєш буденними клопотами і турботами, пускаєш коріння уже власною сім'єю, – то сама стаєш частиною цього місця. Її ж героїня, котра в постійних пошуках себе через мандри, повертаючись до Урожа, втрачає відчуття, що це місце є твоїм. В уривку «Що найбільше засмучує» авторка пише: *«Мій серединний світ.* ***Уріж*** *лишається гірко самотнім і недоторканним навіть для мене. Він знову виштовхує моє чужорідне тіло за свої межі. Чи можна без кінця повертатись і покидати його?»*[42] .

У творі «Захід сонця в Урожі», де діють два герої з умовними назвами Чоловік і Жінка, топос Урожа не сприяє сімейній гармонії, попри власну самотність, самотнім і чужим є і чоловік: *«Мій чоловік – тут чужий… Він мав бути моїм, але я не завоювала його для себе. Моя свобода – це не його свобода. Я нічого не боюсь, а він боїться, що хтось відбере у нього свободу, те мізерне почуття вищості й самозакоханості, яке він береже над усе…»*[43]. Це місце не для чужинців, Чоловік це відчуває, тут його Жінка «знається з духами», а він – *«Колись я поїду назовсім»*.

Творячи *автообрази*, письменниця часто вдається до прийому сну. Оніричні мотиви досить вдало вплітаються в неоміфологічну поетику авторки, її манеру писати в дусі магічного реалізму. Навіть використовуючи сон, що дозволяє зображувати картину фрагментарно, уривчасто, напозір не логічно, її героїні шукають притулку в Урожі, де вона є сама собою. У сні душа ще більше не захищена, стикається із потойбічними загрозами, з демонічними сутностями, але і тут вона шукає себе, в рідному Урожі. У «Книзі пробудження» її героїня, мандруючи сном, опиняється в Урожі: «*і не дивуюсь, коли опиняюся у себе в* ***Урожі****. Іду по стежці з мамою, а перед нами котиться людська голова»*[44] .

---

41 Там само. С.437.

42 Незнайома. Антологія української «жіночої» прози та есеїстки другої половини ХХ – поч. ХХІ ст. Упор. В. Ґабор. Львів: Піраміда. Серія «Приватна колекція». С.440.

43 Пагутяк Г. Захід сонця в Урожі: романи, повісті, оповідання та новели. Львів: ЛА «Піраміда». 2007. С.8.

44 Незнайома. Антологія української «жіночої» прози та есеїстки другої половини ХХ – поч. ХХІ ст. Упор. В. Ґабор. Львів: Піраміда. Серія «Приватна колекція».. С.461.

Текст «Рукави, вологі від роси», котрий важко визначити жанрово, однак літературознавці уживають стосовно нього поняття есей, представлений у дусі поетики східної літератури, має медитативної характер. Слово *Уріж* авторка вживає не прямо, Ландшафти рідних місць слугують для оживлення пам'яті, уяви її героїні, що живе в місті, у неї наче все, як в людей, проте міська квартира не є місцем її справжньої. У частині «Весна» її пам'ять повертає до рідних горбочків, до перших весняних квітів у рідному довкіллі, весна асоціюється у неї із самістю, з дитинством, бо тоді, на лоні природи, відчувала себе справжньою: *«Весняний ранок, коли тільки зійшов сніг і землю заливає золоте світло, коли дивлюсь на* ***Уріж*** *через річку, як там цвітуть черешні і коли дивлюся* ***з Урожа*** *на ліс, облямований квітучим терном, спогад про себе малу, таку захищено від холоду людського світу…»*[45]. Із міської квартири вона силою думки оживлює ландшафти рідного Урожа, *«у моїй пам'яті продовжують жити краєвиди, від яких я відлучена, бо живу тепер у місті»*[46].

Такий тип художнього письма для українських вісімдесятників був насправді естетичним проривом. Вирвавшись із тісних канонів соцреалізму, література шукала нові естетичні ходи. Аналізуючи знакову антологію «Незнайома», видану у серії «Приватна колекція» Василем Ґабором, уже в метакритичній антології «Наздогнати черепаху» Катерина Писало здійснює метакритичний аналіз саме жіночого письма. Усю жіночу прозу, представлену тут, вона поділяє на традиційну та новаторську, спостерігає, що письмо Галини Пагутяк тяжіє до стилю Емми Андієвської: «Парадоксальність мислення, іронічність, «абстрактна людина» якої несподівано перегукується з образами Галини Пагутяк. Стосовно досліджуваної авторки, то метакритичний огляд Катерини Писало дозволяє їй зауважити наступне: «Цікаво представлені також гра з різними значеннями суб'єктивної реальності та артикулювання образів підсвідомості»[47].

Отож бачимо, як в авторському універсумі образ Урожа разом із довколишніми територіями, мікротопонімами (гора Ласки, річка Бистриця, Винники тощо) переходить з тексту в текст. Топос Урожа розгортається в багатьох площинах: *аксіологічній (ціннісній)* – саме тут вона сформувалася як інтелектуал і читач); *полярній до міста* (у Львові – квартира і «все, як в людей», а за віднайденням себе, підживленням їде до рідного села); *містичній* (бойківський фольклор, демонологічні оповідки

[45] Там само. С.495.

[46] Там само. С.495..

[47] «Наздогнати черепаху»: «Приватна колекція» Василя Ґабора в сучасному літературному дискурсі: до 20-ліття видавничого проекту «Приватна колекція». LA «Piramida». 2022. С.43.

слугують багатим матеріалом для творення художніх світів); *оніричної-готичній* (при згадці про Уріж використання мотивів сну і чорно-сірої кольорової гами, що пов'язано з неоміфологічним стилем як домінантним); інтертектуальній (постійна присутність у творах разом із Урожем відомого земляка Івана Франка) тощо. Реальний топос стає метафізичним, літературним, топонімійні характеристики рідного села творять самість авторки, стають ядром *автообразів*.

ВИСНОВКИ

Топос рідного села в житті та творчості Галини Пагутяк займає особливе місце. Її творча особистість сформувалася в Урожі, де родинне середовище плекало любов і повагу до освіти та культурних цінностей. Бойківський край для письменниці є не лише рідним простором, але й невід'ємною частиною її етнонаціональної ідентичності. У межах дослідження простежено конструювання топосу Урожа засобами літературної імагології. Рідне село для авторки стає не просто географічним пунктом, а ключовим елементом авторської ідентичності, маркером етнотипу та культурного зв'язку з бойківським краєм і Галичиною загалом. Мандрівка виступає важливим компонентом її творчої натури: вона дозволяє подивитися на знайоме очима подорожнього, що відображено навіть у назвах багатьох її творів, зокрема «Сентиментальні мандрівки Галичиною» та «Нічний подорожній». Письменниця спостерігає Уріж як мандрівник і як краянин, поєднуючи відчуття «свого» і «чужого». У контексті неоміфологізму та ширше постмодерністської стратегії Пагутяк активно оперує категоріями часу, міфу та фольклору, формуючи дискурсивний образ містичного Урожа. Характерним для її світосприймання є метафора саду, що символізує дім і домашній простір, якого часто бракує у міських квартирах. Рідний ландшафт вона сприймає як простір формування освіченої особистості. У культурному плані для письменниці авторитетом є Іван Франко, з яким вона відчуває духовне та земляцьке споріднення. Любов до науки та освіти в родині Пагутяк формувалася обома батьківськими лініями – урізькою та «сторонською». Письменниця багато часу проводила на території Урожа, мандруючи околицями, сусідніми селами, лісами та горами, спостерігаючи за ріками та потічками; у цих мандрах вона рефлексувала, читала та формувала своє розуміння світу. Автообрази героїнь Пагутяк органічно поєднуються з образом Урожа. Вони конструюються через поєднання реального та метафоричного часу, через спілкування з односельцями, рефлексії над роллю села у життєписі, дитячі спогади та оповідки родини про повір'я і прикмети. Важливим елементом ідентичності письменниці є усвідомлена самотність та вразливість; рідне село часто

відновлює її душевну рівновагу. Окрім того, літературний і історичний інтертекст формує етнообрази, які стають складовою частиною авторської ідентичності та художнього всесвіту.

АНОТАЦІЯ

Дослідження присвячено творчості Галини Пагутяк з огляду на її метафоризацію та поетизацію рідних місць, зокрема села Уріж. Для інтерпретації цього центрального образу використано метод літературної імагології, котра полягає у розкритті образу Свого-Інакшого (Іншого,Чужого). Залучено також елементи геопоетики, поняття топосу, коду мандрівника тощо. Обґрунтовано актуальність наукового пошуку, визначено мету дослідження, котра зумовила вибір дослідницьких завдань; об'єкт і предмет дослідження, а також коло методів наукової роботи з літературознавчим та художнім матеріалом. Визначено особливості індивідуального стилю письменниці, її місце у контексті сучасного літературного процесу, окреслено базові для літературної імагології поняття. Простежено за творенням метафоричного образу Урожа, в основі якого лежить Уріж реальний, а також за формуванням на основі рідного топосу авто-та гетерообразів. Акценовано увагу на базових поняттях імагології як методології інтерпретації літературних творів Г. Пагутяк; виявлено характер розкриття автоообразів авторки через образ Урожа; простежено за впливом бойківського геопростору в творенні образів «свого» – «чужого».

Література

1. Астрахан Н. І. Буттєвий топос літературного твору: теоретичні аспекти. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Філологічні науки. 2019. Вип. 1 (89). С. 190–196.
2. Бокшань Г. Неоміфологізм у художній прозі Г. Пагутяк. Дис. на збут. наук. ст. к.ф.н. Херсон. 2017. 237 с.
3. Демчук О.А. Імагопоетика творчості Василя Махна. Дис. на здобут. наук. ст. докт. філософ. Острог. 2024. 239 с.
4. Качак Т. Художні особливості жіночої прози 80-90-х років XX століття. Дис. на збут. наук. ст. к.ф.н. Івано-Франківськ. 2006. 213 с.
5. Лановик М. Б. Теорія інтертекстуальності: проблеми і перспективи. Питання літературознавства. 2019. № 100. С. 79 – 92.
6. «Наздогнати черепаху»: «Приватна колекція» Василя Ґабора в сучасному літературному дискурсі: до 20-ліття видавничого проекту «Приватна колекція». LA «Piramida». 2022.
7. Наливайко Д. Стиль напряму й індивідуальні стилі в реалістичний літературі XIX ст. Київ : Наукова думка, 1987. С. 3 – 42.

8. Пагутяк Г. Захід сонця в Урожі: романи, повісті, оповідання та новели. Львів: ЛА «Піраміда». 2007. 368 с.

9. Пагутяк Г. Кожен день інший. Львів: ЛА «Піраміда», 2013. 192 с.

10. Пагутяк Г. Паломництво в країни Сходу. Львів: ЛА «Піраміда», 2022. 388 с.

11. Пагутяк Г. Пан у чорному костюмі з блискучими ґудзиками. Захід сонця в Урожі: романи, повісті, оповідання та новели. Львів: ЛА «Піраміда». 2007. С.62–102.

12. Пагутяк Г. Уріж та його духи. Львів: ЛА «Піраміда», 2012. 117 с.

13. Панченко В. Є. Віч-на віч з епохою: літературно-критичний нарис. Київ: Рад. письменник, 1987. 246 с.

14. Скуратівський В. Нельотна погода. Замість передмови та замість монографії. Забужко О. Сестро, сестро: повісті та оповідання. Вид. 2-ге. Київ: Факт, 2004. С. 5 – 7.

15. Хопта С. Парадигма екзистенціалізму в українській літературі кінця ХХ століття: систематика художніх образів та характерів. Дис.на здобут.наук.ст.канд.філолог.наук. 10.01.01. – українська література. Івано-Франківськ. 2009. 190 с.

16. Zbiór dokumentów małopolskich. Wydał St. Kuraś. – Wrocław-Warszawa-Kraków, 1969. – Cz. IV. Dokumenty z lat 1211-1400. – № 1043. https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/51052/1/external_content.pdf#page=133

Information about the author:
Ivanyshyn Myroslava Volodymyrivna,
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department
of Foreign Literature and Polonistics,
Drogobych Ivan Franco State Pedagogical University
24, Tarasa Shevchenko str., Drohobych, 82100, Ukraine

CHAPTER 18

СУЧАСНА УКРАЇНСЬКА ЛІТЕРАТУРА В ЦИФРОВОМУ ПРОСТОРІ: БЛОГ, ПОДКАСТ, INSTAGRAM-ПОЕЗІЯ

Макаренко Л. В.
DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-619-5-18

ВСТУП

Сучасний літературний простір України являє собою еволюцію авторської практики, яка стає все більш інтегрованою з цифровим середовищем і адаптується до нових умов інформаційного обміну. Онлайн-видання, електронні книги, літературні блоги та портали створюють нові можливості для публікування письменниками своїх творів, що відображають широкий спектр тем та естетичних пошуків. Як ключові позиціонуються теми ідентичності, свободи та глобальних суспільних проблем.

У цифровому літературному середовищі успішно співіснують і взаємодіють між собою медіа різних рівнів, формуючи єдиний простір. Зазначене зумовлює неминучу динаміку форматів та стилів діяльності, актуалізучи необхідність окреслення ключових тенденцій трансформації та виокремлення основних дотичних викликів.

1. Виникнення передумов проблеми динаміки літературного поля, рівень її вивченості

Цифрова трансформація спричиняє перехід у режим цифрового тексту, його виробництва й поширення культурних об'єктів, зокрема у сфері літератури, виступаючи засобом взаємодії людини та реальної дійсності. Особливості цифрової трансформації літературної діяльності науково осмислюють А. Бессараб[1], І. Гаврилюк[2], О. Дмитровський[3], Д. Трейтяк[4].

[1] Бессараб А. Соціально-комунікаційні технології формування культури читання української книги в інформаційному суспільстві: автореф. дис. … докт. наук із соціальних комунікацій : 27.00.01. Запоріжжя Класичний приватний університет. 2017. 43 с. URL: http://surl.li/awcqi

[2] Гаврилюк І. Подкасти в системі українських інтернет-медіа. *Образ*. 2022. 1 (38), 72–79.

[3] Дмитровський О. Особливості подкастингу як основної складової інтернет-радіо. *Теле- та радіожурналістика.* 2017. *16*, 97–101. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tir_2017_16_16.

[4] Трейтяк Д. Цифровий простір як інструмент національної солідарності: новітні підходи. *Нова педагогічна думка*. 2025. *2*(122), 70-75.

Питання ефективності використання цифрових технологій в середовищі літератури досліджували Д. Шишков, М. Мірошниченко[5] та ін., І. Григоренко, І. Галак[6], Н. Грона[7], Н. Ковтун[8], Н. Родінова, В. Громська[9], Л. Сипко[10]. У публікаціях науковців актуалізовано кращі практики цифровізації подання літературного контенту, окреслено ключові проблеми й перспективи процесу. Зважаючи на новизну цифрових підходів та їх значний потенціал для популяризації літератури серед молоді, необхідними є поглиблені теоретико-прикладні дослідження в галузі, уточнення моделей та підходів, методів взаємодії авторів із цифровим контентом.

Чимало дослідників тенденцій розвитку сучасної української літератури (Т. Білущак, Д. Прімакова[11], С. Гуцуляк[12], Н. Лощинська[13], М. Рудик[14]) висловлюють припущення, що цифровий формат літературного контенту в перспективі буде домінуючим, що актуалізує відповідальність автора за наративи контенту, його достовірність та дотримання етичних норм.

Очевидно, що зміна інструментів, з якими працює письменник, діючи в цифровому просторі, не повинна загрожувати збереженню основних цілей та цінностей літератури в нових цифрових умовах.

Серед зарубіжних учених питання динаміки літературного простору під впливом інформаційно-комунікаційних технологій та трансформації

---

[5] Шишков Д., Мірошниченко М. Український подкастинг до і під час війни. *Журналістика майбутнього: виклики, тенденції, перспективи розвитку : матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 18–19 жовт. 2022 р., с. 180-183).* Львів: Простір-М. URL: https://journ.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/12/Zbirnyk-tez-mizhnarodnoi-konferentsii-uramkakh-DESTIN-2022.pdf

[6] Григоренко І. В., Галак І. П. Мережева публіцистика: соціокультурні аспекти функціонування поняття. *Культурологічний альманах*. 2023. (3), 250-255. https://doi.org/10.31392/cult.alm.2023.3.35

[7] Грона Н. В. Інтеграція інфомедійної грамотності у просторі української літератури. *Українська мова і література в школі*. 2024. (80-81), 32-35.

[8] Ковтун Н.О. Літературні подкасти в медіапросторі: тематично-жанрові пріоритети. *Держава та регіони. Серія: соціальні комунікації.* 2023. *1*(53), 71–80. https://doi.org/10.32840/ cpu2219-8741/2023.1(53).9

[9] Родінова Н., Громська В. Подкасти: світовий досвід та поширення в Україні. *XXX Міжнародна науково-практична конференція «Interaction of society and science: problems and prospects», 15-18 червня 2021р., Лондон, Англія.* 2021. DOI: 10.46299/ISG.2021.I.XXX

[10] Сипко Л. Поезія і не поезія: де межа? Стилістичні особливості сучасної української поезії. *Літературна освіта: теорія, методика, практика*. 2025. (3), 33-37. https://doi.org/10.33989/3083-6387.2025.3.336581

[11] Білущак Т. М., Прімакова Д. І. Крос-медійна платформа як засіб популяризації культурної спадщини української діаспори в умовах становлення цифрового суспільства. *Вісник ХДАК*. 2023. 64, 116-130.

[12] Гуцуляк С. І. Українська література як проєкт. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*. 2024. (210), 102-107. https://doi.org/10.32782/2522-4077-2024-210-15

[13] Лощинська Н. Україномовні е-бібліотеки в сучасному Інтернет-просторі. *Бібліотечний вісник*. 2021. (1), 3-12.

[14] Rudyk M. Блоги письменників як новітня форма комунікації з читачами. *Studia Ukrainica Posnaniensia*. 2025. *13*(01), 49-64.

комунікації вивчено ширше, зокрема, проблематиці присвячені публікації Й. Андроуцопулос[15], Й. Девіс[16], С. Хамед[17], А. Гердагделен, М. Мареллі[18].

Цифровий апгрейд зберігає соціальну значущість і сутність традиційної літератури, створюючи додаткові можливості для більш ефективного поширення контенту. Зокрема, серед ключових процесів варто відзначити:

– перехід на нові літературні платформи цифрового середовища, що сприяє розширенню аудиторії читачів та адаптації до динаміки тенденцій споживання інформації;

– впровадження нових технологічних інструментів і форматів, які трансформують роль літератури в інформаційній системі суспільства шляхом використання інтерактивних елементів та візуалізації даних;

– розвиток нових форм взаємин між письменником та читачем, що передбачає виникнення нових гібридних форматів та жанрів.

2. Аналіз динаміки розвитку сучасної української літератури та впливу комунікації соціальних мереж на літературну мову

Аналіз динаміки розвитку соціальних мереж Instagram (від 1 млрд. користувачів у 2020 р. до 2 млрд. у 2024 р.), TikTok (від 700 млн. у 2020 р. до 1,5 млрд. у 2024 р.) та Facebook (від 2,5 млрд. у 2020 р. до 3 млрд. у 2024 р.) дозволяє стверджувати про зростання сучасної онлайн-популяції. Загалом, соціальні мережі чинять практичний трансформуючий вплив на мову на всіх структурно-функціональних рівнях (лексичному, фонетичному, граматичному, синтаксичному і графічному), спричиняючи відповідні видозміни мови: лексичні, орфографічні, морфолого-синтаксичні, пунктуаційні та фонетико-графічні[19].

Зміна мови, у свою чергу, істотно впливає на сучасну літературу, змінюючи теми, сюжети й форму вираження, збагачуючи її новим словниковим запасом та стилістичними засобами, формуючи новий образ

---

[15] Androutsopoulos J. Moments of sharing: Entextualization and linguistic repertoires in social networking. *Journal of Pragmatics.* 2014. *73*(4), 4-18. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.07.013

[16] Davies J. Facework on Facebook as a new literacy practice. *Computers and Education.* 2012. *59*(1), 19-29. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.11.007

[17] Hamed S. M. S. H. The Impact of Social Media on Linguistic Practices and Cultural Norms. *Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences*. 2023. (95), 276-295. https://doi.org/10.33193/JALHSS.95.2023.898

[18] Herdağdelen A., Marelli M. Social Media and Language Processing: How Facebook and Twitter Provide the Best Frequency Estimates for Studying Word Recognition. *Cogn Sci.* 2017. *41*, 976–995. DOI: 10.1111/cogs.12392

[19] Lopezosa C., Codina L., Fernández-Planells A., Freixa P. Journalistic innovation: How new formats of digital journalism are perceived in the academic literature. *Journalism.* 2023. *24*(4), 821-838. https://doi.org/10.1177/14648849211033434

автора та читача. Зміни в мові призводять до появи нових літературних жанрів та течій, а також до перегляду класичних творів, що наділяє феномен сучасної літератури актуальністю та релевантністю тенденціям суспільного розвитку.

Зокрема, ***лексичні видозміни мови*** знаходять вираження, першочергово, у поширенні іншомовних запозичень, неологізмах, редукуванні (скороченні) слів, акронімії та абревіації, розширенні функціонального значення слова тощо. Зокрема, на лексичному рівні впливу соціальних мереж доцільно виокремити вживання повторів, вигуків, емоційно маркованих слів, пропуск лексем, звуконаслідування, застосування стилістично зниженої лексики (вульгаризмів, сленгізмів тощо), що знаходить відображення у літературній мові[20].

Зважаючи на популяризацію сленгу та його укорінення в суспільному просторі, в тому числі – офіційному, виникає питання необхідності «унормування» нових лексем. Зокрема, слово «*Google*» позиціонується наразі загальновизнаним дієсловом (в українському варіанті «*гуглити*» – шукати у мережі).

Орфографічні видозміни мови під впливом цифровізації відображають загальну тенденцію до відхилення від літературних орфографічних норм. Інформація доволі часто подається без виділення великих літер («*поїду в америку*»), водночас великі літери використовуються для позначення наголосів у словах замість екстралінгвальних засобів (*шкодА, прошУ*), або ж з метою інтенсифікації експресивності та емоційного посилу: *ПроШШШШу! ДАААААААй!*

Морфолого-синтаксичні зміни мови проходять як поширення вільної, спрощеної та ненормованої комунікації, формуючи безмежний простір для експериментування, що іноді призводить навіть до підриву мовних традицій. Динаміка сучасної мови на граматичному рівні найбільш часто проявляється у вимірах:

– активного залучення розділових та риторичних запитань, парцеляції, що мають на меті виразне висловлення особистого ставлення;

– некоректної чи недостатньої розстановки розділових знаків, чи їх повної відсутності;

– порушення формально-синтаксичного зв'язку між окремими частинами висловлювання;

– відсутності інверсії в запитаннях, порушення порядку слів у реченні;

[20] Barrot. J. S. Social media as a language learning environment: a systematic review of the literature (2008-2019). *Computer assisted language learning*. 2022. *35*(9), 2534-2562. https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1883673

– використання різнопланових обривів чи вставних речень;
– порушення узгодження між членами речення, пропуску слів;
– активного використання вигуків;
– лаконізму;
– експресивності синтаксичних конструкцій;
– ускладнення простих речень вживанням однорідних членів[21].

Пунктуаційні та фонетико-графічні видозміни мови знайшли практичне вираження, першочергово, у активному використанні численних пунктуаційних знаків, що слугує способом вираження емоційного стану: *нічого собі !!!!!!*, *ти знаєш .....*; застосуванні серій запитальних чи окличних речень; залученні великих літер для акценту наголосів; відображення окремих буквосполучень за допомогою цифр[22].

Загалом, інноваційні мовні практики сприяють динамічному розвитку сучасної літератури, пояснюючи нові суспільні явища, здійснюючи їх трансфер у культурно-мистецький простір. При цьому, характерним є використання письменниками нових інструментів розширшення аудиторії, створення привабливішого літературного контенту та задоволення актуальних потреб читачів. Для практичного втілення сучасні письменники активно використовують такі інноваційні літературні форми, як блог, подкаст, Instagram-поезія (табл. 1).

Таблиця 1

Інноваційні формі сучасної літератури в епоху цифровізації

Форма	Ключові особливості
Блог	Блог являє собою вебсайт із регулярними записами та мультимедійним контентом, написаними у вільній формі, часто з особистим або тематичним спрямуванням, що відрізняється від традиційної літератури доступністю, динамічністю та інтерактивністю. Основними ознаками є: - взаємодія з аудиторією; - оперативність та динамічність, що дозволяє миттєво ділитися інформацією, враженнями та думками; - персоналізований характер висловлення автором своїх поглядів, переживань та досвіду, створюючи відчуття близькості з читачем; - тематична різноманітність; - мультимедійність (активне використання зображення, відео та аудіо для насиченості контенту); - вплив на традиційну літературу (блоги слугують платформою для неопублікованих творів та є потенційним джерелом натхнення для авторів)

[21] Calude A. S. Linguistics of Social Media: An Introduction to the Special Issue. *Languages*. 2025. *10*(6), 140. https://doi.org/10.3390/languages10060140

[22] Page R., Barton D., Lee C., Unger J. W., Zappavigna M. *Researching language and social media: A student guide*. Routledge. 2022. https://doi.org/10.4324/9781003121763

Продовження таблиці 1

Подкаст	Власне, подкаст є не безпосереднім видом літератури, а цифровим медіаформатом, засобом для поширення та споживання літературного контенту. Виділяють: - літературні подкасти, де обговорюють книги, літературні тенденції, інтерв'ю з авторами, твори; - дискусії та хаби для натхнення; - авторський контент письменників для поділу думками, розповіді про творчий процес або репрезентації своєї книги читацькій аудиторії
Instagram-поезія	Короткі поетичні твори, опубліковані в Instagram, що відзначаються естетичним оформленням та емоційною насиченістю, з використанням форматів для візуального сприйняття користувачами соцмереж. Основними особливостями є: - естетичне оформлення та візуальний супровід ілюстраціями, фото чи відео-контентом, що підсилює емоційний зміст та дозволяє створити унікальний естетичний досвід; - емоційна насиченість, яка дозволяє налагодити глибинний зв'язок між читачем та автором; - лаконічність, що зумовлена обмеженнями в Instagram, надає поезії легкої сприйнятності; - використання хештегів: для позначення та пошуку Instagram-поезії, що дозволяє об'єднувати тексти, схожі за тематикою та стилем.

Джерело: узагальнено автором

Прикладом українських літературних блогів може слугувати блог видавництва Vivat з його добірками найкращих українських книг, а також платформи Blogger та Medium, де автори можуть створювати власні блоги та публікувати рецензії та огляди. Для відстеження розвитку української літератури варто читати літературні блоги, книжкові рецензії та стежити за діяльністю українських письменників і критиків у соціальних мережах. Блоги можуть висвітлювати як класику, так і сучасні твори, а також аналізувати тенденції в літературному процесі.

Водночас, прикладами літературних подкастів є «Що хотів сказати автор» від видавництва Stretovych про книги та авторів, «Антитеза» – подкаст про літературу з Першого міського радіо Одеси, «Сучасна класика» від Neolit – подкаст про світових авторів бестселерів.

Аналізуючи табл.1, необхідно зауважити ключові виклики переходу до цифрової стратегії розвитку українського літературного поля. Передусім, це консерватизм та супротив щодо інтеграції інноваційних підходів та інструментів літературної творчості, а також конкуренція між традиційними та інноваційними цифровими форматами репрезентації літературного надбання сучасності.

З огляду на це, доцільно виділити ключові сучасні тренди, які впливають на цифровий розвиток літературної діяльності, зокрема:

1) використання письменниками аналізу реакцій читачів для оцінки ефективності власного контенту, визначення пріоритетних форматів подання, які залучають найбільше уваги читацької аудиторії;

2) активний розвиток вузькоспеціалізованих літературних медіаплатформ і видань, зосереджених на нішевих аудиторіях, що дозволяє повніше висвітлювати окремі теми;

3) real time контент: режим реального часу дозволяє швидко поширювати інформацію та забезпечує миттєвий зворотний зв'язок;

4) розвиток цифрових видавництв та цифрової літературної продукції;

5) інтеграція онлайн-платформ: поширення літературного контенту відбувається найбільш активно на ресурсах соціальних мереж.

Особливої ролі набуває наразі креативність, що задовольняє вимоги цифрової трансформації літературного поля щодо необхідності розробки інноваційних підходів до створення та представлення творів. Креативні рішення забезпечують привернення та утримання уваги аудиторії, дозволяють експериментувати з новими форматами і жанрами[23].

Соціальні мережі прискорюють динаміку літературного поля через лексичні зміни завдяки швидкому поширенню нового сленгу, англіцизмів та скорочень через постійне спілкування та обмін інформацією, формуючи унікальний жаргон онлайн-спільнот, надаючи мові спрощеності, стилістичної неорганізованості, меншої уваги до правописних норм.

Основні зміни в літературній мові під впливом соціальних мереж включають експресивність, стислість, активне залучення сленгу, що надає мові емоційності, спонтанності, виникнення нових слів, вигуків та скорочень, переважання неформального, розмовного стилю мовлення. Зазначене дозволяє зберігати переваги традиційного лексикону та забезпечує компліментарність запитам сучасної читацької аудиторії. Водночас, ці процеси часто наділені експансивністю, сприяють зростанню загальної неграмотності через поширення спрощеного ставлення до норм літературної мови та переважання ненормативних рис розмовного мовлення.

3. Блог як репрезентативна форма сучасної української літератури

До ***блог-літератури*** може бути віднесена традиційна авторська творчість, що не наділена властивістю фрагментарності, процес написання якої є інтерактивним. При цьому, подальший розвиток сюжету може визначатись коментарями читачів, що відрізняє твір від традиційної

[23] Pezzuti T., Leonhardt J. M., Warren C. Certainty in language increases consumer engagement on social media. *Journal of Interactive Marketing*. 2021. *53*(1), 32-46. https://doi.org/10.1016/j.intmar.2020.06.005

журнальної публікації. Серед користувачів онлайн-платформ можна відшукати унікальні сторінки, наділені значною літературною цінністю. Прикладами можуть слугувати сторінка поезії Власти Власенко, чиї вірші написані автентичною українською мовою, часто – діалектами, чи dmitropoet, що здобув популярність завдяки соціальній мережі, а наразі його збірки виходять у друк великими тиражами.

Особливої уваги заслуговує блог Юлії Сливки з інтернет-новелами, форма якого зумовлює фрагментарність та «серіальний» характер оповіді. На продовження історії з персонажами щоразу очікують більше 15-ти тисяч читачів мережі, які часто є їх співавторами.

Блог письменника Степана Процюка давно вийшов за межі Facebook, наразі більш, як три тисячі людей переглядають авторський канал про літературу в YouTube, де публікує уривки із власних творів. Цікавими є сторінки письменників Сергія Жадана та Юрія Андруховича, Макса Кідрука, Василя Шкляра, літературного критика Євгена Барана.

Серед численних літературних блогів доцільно виокремити:

– «chytaty.modno», створений Надією Дризицькою з Одеси та наповнений якісним та яскравим літературним контентом[24]; авторкою було запущено в просторах українського Інтернету хештег #читатимодно, з яким з'явилося більше 50 тисяч постів;

– «irinyurch» – книжковий блог Ірини Юрченко, фотографині, засновниці проекту #chitachi, де авторка ділиться рецензіями та книжковими відгуками, що супроводжуються креативними, атмосферними фото книг для наділення контенту ефектом яскравості та візуальної привабливості[25];

– «liliia_shutiak» – блог на тему української літератури та культури Лілії Шутяк, книжкової оглядачки, прессекретарки Міжнародної літературної корпорації MERIDIAN CZERNOWITZ, що висвітлює найбільш цікаві українські культурно-літературні події у динамічному та лаконічному форматі; авторка надає у стислій формі конструктивне творче резюме книги[26];

– «Вишневий Цвіт» – блог, що руйнує стереотипи щодо форми подання рецензії на книги, пропонуючи аудіо- і навіть відеорецензії, авторства книжкової блогерки Люди Дмитрук із псевдо «Вишневий Цвіт»; контент блогу цікавий варіативністю подачі матеріалу, а також наявністю різних тематичних підбірок видань, що допомагає орієнтації в сучасній українській літературі.

---

24 Instagram-блог Надії Дризицької. URL: instagram.com/chytaty.modno/

25 Instagram-блог Ірини Юрченко. URL: instagram.com/irinyurch/

26 Instagram-блог Лілії Шутяк. URL: instagram.com/liliia_shutiak/

Загалом, аналізуючи блог у жанровому аспекті, доцільно стверджувати про його епістолярне походження. В основі блогів лежить саме жанрова модель «класичного» щоденника, що видозмінюється, підлаштовується під потреби інтернет-комунікації. У результаті змінюються жанрові функції, водночас, блог зберігає важливу функцію – психологічної сублімації, засновану на дистанціюванні автора від тексту власного авторства. Специфіка блогової інформативності вбачається, перш за все, у її упередженості та оцінній функції, адже вони сприяють підвищенню емоційності для налагодження контакту із читачами.

4. Подкасти – інноваційний виклад літературного контенту

Помітною тенденцією розвитку українського літературного простору виступає популяризація сучасної літератури в аудіоформаті. Це дозволяє залучити аудиторію, не сприйнятливу до друкованої літературної продукції. Варіативність акустичних можливостей включає не лише аудіокниги, а й **подкасти**, які можна слухати відкладено, у комфортний для користувача час.

На сьогодні розвиваються цільові застосунки для прослуховування подкастів на гаджетах різних операційних систем (Apple Support, Pocket Casts, Apple Podcasts, CastBox, Google Podcasts, Stitcher тощо). Водночас, найчастіше з метою розміщення аудіопрограм застосовуються подкаст-термінали – вебсайти, що автоматизують розміщення записів, підтримують хостинг звукових файлів, формують підписку на оновлення.

Першим подкаст-терміналом в україномовному інтернет-сегменті став *podcaster.org.ua*. Уже на сьогодні функціонує чимало інших подкастингових платформ, де доступним є безкоштовне прослуховування подкастів, присвячених літературі. Серед них – *soundcloud.com, wisecow.com.ua, litcentr.in.ua, podcasts.apple.com* тощо.

Подкаст літературної медіатеки «5books» позиціонується джерелом записів літературних подій і студійних розмов, тривалістю 15-120 хвилин, О. Мельника про літературу – українську та світову, а також видавничу справу. За час активного функціонування канал випустив більше ста двадцяти програм на літературну тематику[27]. Іншим прикладом джерела подкастів є «WiseCow», що містить цикл безкоштовних програм на літературну тематику авторства Р.Семків (директора видавництва «Смолоскип») та Є. Стасіневич (літературного критика)[28].

---

[27] Шишков Д., Мірошниченко М. Український подкастинг до і під час війни. *Журналістика майбутнього: виклики, тенденції, перспективи розвитку : матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 18–19 жовт. 2022 р., с. 180-183).* Львів: Простір-М. URL: https://journ.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/12/Zbirnyk-tez-mizhnarodnoi-konferentsii-uramkakh-DESTIN-2022.pdf

[28] Ковтун Н.О. Літературні подкасти в медіапросторі: тематично-жанрові пріоритети. *Держава та регіони. Серія: соціальні комунікації.* 2023. *1*(53), 71–80. https://doi.org/10.32840/ cpu2219-8741/2023.1(53).9

Подкасти на літературну тематику розташовуються на варіативних вебресурсах для поціновувачів книг. Зокрема, сайт «Читомо» функціонує з метою популяризації читання та репрезентує добірку подкастів Ю. Мурашової, К. Андрійчук та К. Кіщинської про українську літературу. Натомість, ресурс «Книгоманія» зосереджений на популяризації культури читання серед дітей, де Д. Кухар, Я. Яковлєва та інші автори обговорюють нові літературні твори, надають рецензії та діляться враженнями[27].

«АБУК» – перша українська аудіокнигарня, що являє собою платформу запису аудіокниг на спеціалізованих студіях звукозапису, де твори озвучуються професійними дикторами та акторами. Окрім того, на платформі присутня колекція книжок із авторським зачитуванням, оформленим у форматі подкасту. Серед них – зачитування В. Шклярем фрагментів власного твору «Чорне сонце»[28]. Подкасти можуть бути розміщені не лише на спеціалізованих сайтах, але й на YouTube-каналах. Прикладом може слугувати рубрика «Readcaster» на відеохостингу Рівненської обласної бібліотеки для молоді. На ресурсі викладаються епізоди подкастів із оглядами популярних кних для молодої аудиторії[29].

У 2022 р. було започатковано функціонування сервісної мережі про книги «LitCom», до якої входить і аудіобібліотека. Мобільний заастосунок доступний на Google Play та AppStore. Окрім того, кожен користувач соціальної мережі має доступ до самостійного створення власного аудіоканалу, де зможе розміщувати подкасти. На платформі присутні більше півтори сотні подкастів, де автори (О. Ковальова, А. Краївська, І. Пулюй, М. Pasika та ін.) знайомлять із маловідомими сторінками життя українських письменників, аналізують літературні твори зі шкільної програми тощо.

У той же час, найчастіше для літературних подкастів залучаються інтернет-радіостанції. Зокрема, на хвилі «Аристократи» можна послухати випуски розважально-інформаційної програма К. Бабкіної «Bookself шоу», де репрезентована інформація про улюблені книги видавчині Д. Павличко, письменниці О. Забужко, музиканта Д. Шурова та низки інших гостей, котрі охоче ділилися своїми вподобаннями та смаками в літературі, демонстрували книги, що мали трансформуючий вплив на їхнє життя[29].

Доволі багатим на подкасти є україномовне мандрівне онлайнове «Radio Skovoroda». Ще у 2015 р., у перший день його функціонування в ефірі прозвучав перший (із п'ятнадцяти) випуск літературного подкаста «Незрима Рима», у якому ведучі М. Фіртката В. Бєглов зачитували

[29] Гаврилюк І. Подкасти в системі українських інтернет-медіа. *Образ*. 2022. 1 (38), 72–79.

найцікавіші уривки з української та світової поезії. Іншим проєктом літературних подкастів на цьому радіо стали «Слова невинні», де слухачам доступні слухачі спогади, історії з життя та життєва філософія улюблених письменників, обговорення творів, літературні рекомендації.

У рамках звучання «Громадського радіо» літературний оглядач І. Славінська випустила подкаст «Антена» у декількох сезонах, де звучали цитування прози чи поезії, інтерв'ю з письменниками тощо. Серія авторських подкастів Т. Огаркової та В. Єрмоленка «Kult Podcast» була присвячена, серед іншого, і літературі. Ведучі репрезентували творчість культових авторів різних епох. На «Громадському радіо» кілька сезонів поспіль (до 2023 р.) існував, також, подкаст Т. Петренко «Про читання», присвячений щоденному огляду літературних новинок.

Подкасти на літературну тематику присутні і на На «Радіо НВ». «Том перший» – програма М. Фіалко про літературу, де у процесі студійних розмов демонструється сучасна динаміка літературного процесу та самих літераторів. Розмови проходять у форматі інтерв'ю з гостями: видавцями, відомими поетами та прозаїками, літературознавцями та критиками.

На сайті української інтернет-радіостанції «Old Fashioned Radio» присутня рубрика подкастів «ЧИТвер», що являє собою літературне шоу поета М. Лаюк. Проєкт присвячений інтерв'ю з відомими літературними критиками, письменниками, видавцями щодо сучасних тенденцій розвитку літератури. Ідентична тематика обговорювалась на цьому ж ресурсі в подкастах літературного критика Є. Стасіневич, журналісток Т. Кисельчук та Є. Якубовська.

У межах радіохвилі «Суспільне: Культура» у 2022 р. було ініційовано авторський подкаст О. Гусейнової «Книгосховище». У епізодах аналізується динаміка сучасної української літератури під впливом війни, а також огляди творчості класиків української літератури та нових книг.

Українським інститутом книги та виданням «Українська правда» у 2019 р. було започатковано шоу літературних подкастів Р. Романюка «Ранкова доза». На інтернет-ресурсі «Української правди» акумульовано 83 епізоди подкасту. У 2023 р., після тривалої перерви, вийшов перший епізод нового сезону подкасту «Ранкова доза» Києва в дещо зміненому форматі.

Не можна оминути увагою подкаст «До всіх своїх» – спільний проєкт Українського інституту книги та «Мистецького фестивалю «Ї», де ведуться бесіди з письменниками та відомими літературними діячами про джерела натхнення, творчість тощо, а також серію подкастів «Ліниві і ніжні» (за назвою збірки поезій Ю. Іздрика), де можна почути вірші сучасних поетів у новому звучанні в супроводі релаксової мелодії, поетичних рядків молодих авторів, літературні передбачення в книгах.

Аналіз диференціації тематичних блоків сучасних українських літературних подкастів дозволив виявити, що найбільша частка відводиться буктрейлерам – розповідям про цікаві книги із цитуванням уривків творів (30%), а також інформації про творчість та життя письменників (22% загального контенту подкастів).

У буктрейлері розповідається в довільному форматі про цікаві твори, цитуються цікаві фрагменти, репрезентуються важливі кейси. Специфікою подкастів, присвячених інформації про письменників, є те, що у кожному випуску наводяться непересічні факти з їх життя. Прикладами таких подкастів є «5books», «WiseCow», «кабі.net» та інші. Близько 13% усіх подкастів присвячено аналізу бестселерів чи оглядам книг визначеної тематики (подкасти «Книгоманія», «Читаю, розповідаю», «Readcaster» та інші).

Загалом, літературні подкасти є доступними для широкої аудиторії та володіють перевагою нівелювання просторово-часових обмежень. Доступність через мобільні застосунки, онлайн-платформи та подкаст-термінали дозволяють популяризувати читання літературних творів, зокрема, серед молоді.

Як свідчить контент-аналіз епізодів, більшість літературних подкастів присвячені розвитку української літератури. При цьому, в україномовному сегменті перевага надається художнім творам, здебільшого – літературного напрямку модерн. Найчастіше подкасти містять начитані самим автором чи ведучим уривки з художніх творів, цікаві факти про творчість якогось письменника. Щодо жанрової специфіки, найбільш продуктивними позиціонуються подкаст-шоу, подкаст-бесіди, подкаст-розповіді та подкаст-інтерв'ю.

5. Instagram-поезія

Інстапоезія – одне з найпопулярніших літературних явищ нашого часу. Всього за кілька років у соціальній мережі Instagram було опубліковано та поширено мільйони коротких та ультракоротких текстів. У боротьбі за увагу з безліччю інших текстів авторам доводиться враховувати механізми платформи та звички користувачів.

Instagram-поезія часто пов'язана з поняттям «інстапоезія» або «пост-поезія», де важлива швидкість сприйняття та доступність для широкої аудиторії, що дає змогу популяризувати сучасну українську поезію серед молодіжної аудиторії. Часто такі твори набувають характеру вірусних, що акцентує важливість лаконічної форми та присутність візуальної складової для поширення культурного контенту в цифрову епоху.

Українську поезію в Instagram можна знайти на численних акаунтах, які публікують вірші як відомих, так і молодих авторів, а також пропонують

читати вірші інших користувачів. Деякі з таких акаунтів: @poem_s_heaven, @virsh.ua, @nezalezhna_ua, @chorno_bryvtsi, @poezia.ua.

Варто окреслити окремий жанр інстапоезії: інсталірику. Це лірика, створена для повторення, активованого процесами розподілу в Instagram. Алгоритмічне курування на платформах соціальних мереж робить певні твори більш помітними, ніж інші, завдяки специфічному процесу відбору. Хоча спочатку в Instapoetry домінували письменники з англомовних країн, зараз вона стала надзвичайно популярною в багатьох країнах та мовах, являючи собою справді транснаціональне та транслінгвальне культурне явище.

Варто зауважити, що в інстапоезії часто застосовуються типографічні трансфрмації на різних мовних рівнях: фонологічному, семантичному, лексичному та граматичному. Ці тактики можуть бути використані як інструменти не лише для багатовимірного сприйняття поезії як такої, але й для літературного акцентування автора, виділення його з-поміж когорти інших митців. Ця маніпуляція служить методом формування емоційних та когнітивних реакцій читача, тим самим посилюючи взаємодію з текстом.

Окрім того, необхідно зазначити вагу ключового елементу синтаксису соціальних мереж – хештег, що являє собою клікабельне ключове слово, розпочинається з «#» та застосовується з метою ефективної категоризації соціальної мережі. Лексичні одиниці, що починаються із хештега, є маркерами певних тем та поєднують користувачів платформи за певними інтересами, інтегруючи певні посили[30].

Інстапоети часто супроводжують свої тексти малюнками, створюючи незвичайні полікодові твори, у яких переплітаються теми пошуку культурної ідентичності, місця особистості в сучасному світі, ролі традиційних цінностей та стереотипів у формуванні транскультурної особистості.

6. Аналіз загальних тенденцій розвитку сучасної української літератури в контексті збереження автентичності та національної ідентифікації

Загалом, сучасна українська література характеризується демократичністю, що проявляється у свободі висловлювання, нових мовних формах, зміні жанрів та зверненні до вселюдських тем. Відродження інтересу до заборонених раніше творів та видання письменників-емігрантів, а також активна участь у міжнародних конкурсах сприяють

[30] Seargeant P., Tagg C. The Language of Social Media. Identity and Community on the Internet. Palgrave Macmillan. 2014. https://doi.org/10.1057/9781137029317

зв'язку з минулим і підвищенню репутації української літератури у світі. Ключовими ознаками також є історичність та нові форми художнього мислення, що відображають сучасне життя та відповідають запитам нової доби.

Особливого значення сучасні напрямки розвитку української літератури – блоги, подкасти, інстапоезія – набувають у контексті виховання молодого покоління, розвитку його національної ідентичності та культурної самобутності. На сьогодні прослідковується очевидна тенденція до всього автентичного, що впливає на літературний процес. Водночас, письменники активно використовуються мовні експерименти, зміну жанрів, структури творів, а також застосовують метафори та алегорії.

Дається взнаки глобалізація – сучасна література долає «провінційність», включаючись у світовий інформаційний простір, і намагається розв'язувати глобальні проблеми. У той же час, культурна і національна ідентифікація сучасного покоління письменників, як і духовні цінності, формуються устроєм життя і навколишнім середовищем, що здійснює вплив у синергії з вихованням.

На тлі війни в українській сучасній літературі нових форматів – блогах та інстапоезії – прослідковуються наративи патріотичного світобачення, фундаменталізація в почуттях і свідомості основних патріотичних переконань та цінностей, актуалізація поваги до минулого в історичних та культурних аспектах, усвідомлення взаємозалежності між концептами індивідуальної свободи, прав громадянина та його патріотичною відповідальністю. Сучасне покоління набуває практичного патріотичного досвіду на підґрунті навичок ідентифікації форм та способів власної ролі в суспільному процесі, уміння ефективної комунікації з соціальними інститутами, готовності приймати відповідальність.

Також, провідними наративами є формування толерантності до інших культур, народів та традицій, утвердження концепції гуманістичної моральності та людиноцентризму для формування демократичного громадянського суспільства, культивування кращих індикаторів національної ментальності – свободи, справедливості, працелюбності, доброти, чесності.

Процес патріотичного становлення сучасного українського письменника відбувається в концепті двоєдиного процесу: на ідеологічному рівні відбувається формування патріотичних поглядів, ідей, свідомості та переконань, а на психологічному – формація звичок, настроїв, уявлень, почуттів та прагнень. У спектрі патріотичних почуттів віддзеркалюється ставлення індивідуума до нації та держави, її нинішнього, минулого та майбуття. До них зараховуємо почуття невід'ємності від свого народу

та держави; відчуття гордості за успішний поступ держави; неприязнь до усього антиукраїнського; почуття національної гідності; захоплення історичними подвигами; повага до культури, вірувань та традицій, толерантність до специфіки менталітету; бережливе ставлення до рідної природи; ностальгія за Батьківщиною в разі розлуки.

На тлі окреслених процесів українська література перебуває в процесі адаптації до вимог глобалізованого інтегрованого суспільства, зберігаючи пріоритетне тяжіння до автентичності та національно-культурної ідентифікації. Спостерігається активний вплив процесів глобалізації на словниковий склад української мови, котра залишається відкритою до запозичень. Проте українська мова володіє власними унікальними рисами та функціоналом, які важливо зберегти в умовах глобальних трансформацій.

Очевидно, що влив глобалізації має дуалістичний характер. Позитивний вплив глобалізації на розвиток сучасної української літератури проявляється, першочергово, у поширенні українських наративів у міжнародній спільноті. Негативний вплив глобалізації зумовлюється ризиками дистанціювання молодого покоління від української культури та мови, зниження рівня мовної грамотності та формування літературного нігілізму, що може вплинути на збереження мовної ідентичності. Під впливом інтеграції крос-культурних реалій українська література змушена адаптуватись до нових реалій.

Особливий резонанс на сьогодні провокують англіцизми, які мають українські автентичні еквіваленти, але ці еквіваленти у практиці, зазвичай, не використовуються. Така тенденція спричиняє загрозу втрати національною культурою своєї ідентичності, сприяє розмиванню культур. Очевидно, що поповнення лексичного складу рідної мови іншомовними запозиченнями мусить бути обґрунтоване прагматичними потребами, неможливістю використання вже наявних.

Дуже часто використання іншомовних слів, граматичних та фонетичних конструкцій та елементів стає безпідставним та надмірним. Таким чином, відбувається витіснення автентичної мови, і разом з нею – елементу культури. Для того, щоб зберегти мовну та культурну національну ідентичність, необхідно дотримуватися ідеї культурного й мовного плюралізму усім учасникам глобалізаційних процесів. Глобалізація повинна виступати засобом комунікації, а не деструктором національної ідентичності, культурної самобутності й мовної свідомості[31].

[31] Sundaram A., Subramaniam H., Ab Hamid S. H., Nor A. M. A systematic literature review on social media slang analytics in contemporary discourse. *IEEE Access*. 2023. *11*, 132457-132471. doi: 10.1109/ACCESS.2023.3334278

Рух впровадження україномовного контенту в глобальний комунікаційний простір, що набув особливої ваги в останні роки, відображає зростання цікавості до української культури в онлайн-середовищі на тлі сучасної геополітичної динаміки. Як свідчать результати досліджень, опубліковані на платформі LanguagePolicy[32], українська мова стала більш доступною у Мережі, що сприяло розширенню потенціалу україномовного літературного контенту. За інформацією Chytomo[33], від лютого 2022 року загальна кількість україномовних меседжів у соціальних мережах збільшилась на 20%, що відкриває нові можливості для популяризації сучасної української літератури.

Українізація мережевого літературного контенту спричинена низкою чинників, зокрема: зі сторони культурно-національної ідентичності, інтенсифікація україномовного наповнення спрямована на зміцнення українського культурного простору в онлайн-мережі, а події, пов'язані з повномасштабним вторгненням, спричиняють зростання патріотичних почуттів українців та співчуття й підтримку від міжнародної спільноти; також, збільшення україномовної аудиторії стимулює авторів ресурсів до перекладу та створення контенту українською мовою; навіть самі IT-ресурси можуть віддавати перевагу українському наповненню платформ як способу підтримки української культури в кризовий період[34].

Специфіка цифрової літератури включає низку масштабних процесів, які трансформують медіасередовище та зумовлюють необхідність переосмислення ролі письменника в нових цифрових умовах. Зокрема, серед ключових процесів варто відзначити необхідність адаптації до нових цифрових платформ та темпів споживання інформації аудиторією, впровадження нових технологічних інструментів і форматів, які трансформують роль письменника в інформаційній системі шляхом використання інтерактивних елементів, виникнення нових гібридних форматів взаємодії автора та читача, де взаємовідносини будуються через коментарі, зворотний зв'язок, спільне створення контенту. Відбувається трансформація жанрів та форматів – авторські колонки, блоги, мікроблоги, стріми, подкасти, інфографіку, демотиватори, веб-комікси та інші візуальні форми, що відображають динамічність мережевого простору та потреби сучасної аудиторії.

---

32 CyberWarandUkraine. URL: https://www.csis.org/analysis/cyber-war-and-ukraine

33 Як змінилися кількість української мови в соцмережах з лютого. URL: https://chytomo.com/iak-zminylysia-kilkistukrainskoi-movy-v-sotsmerezhakh-z-liutoho/

34 Diakiv V., Koval O., Kdyrova I., Voitenko I. The Role of Cultural and Ethnic Identity in Contemporary Media Dynamics: Market Potential and Influence. *Salud, Ciencia y Tecnologia – Serie de Conferencias*. 2025. 4, 1459.

Соціальні медіа та онлайн-платформи дозволяють ділитися творчістю та розповідями про події та проблеми, які часто залишаються поза полем зору традиційних медіаресурсів. Очевидно, що це потребує фільтрації та верифікації інформації, здатності авторів ефективно комунікувати з аудиторією та підтримувати довірливі взаємини. Характерними стають і нові види оплати діяльності письменника – краудфандинг, брендований контент, спонсорство і партнерства як інноваційні форми монетизації дозволяють забезпечити стабільне фінансування діяльності у літературному полі.

Особливої ролі в контексті розвитку літературних блогів, подкастів та інстапоезії набуває креативність, що задовольняє вимоги цифрової трансформації щодо необхідності розробки інноваційних підходів до створення та представлення літературного контенту. Креативні рішення забезпечують привернення та утримання уваги аудиторії, дозволяють створювати унікальний контент, експериментувати з новими форматами і жанрами.

Креативність і діджитал-технології знаходять практичне втілення у використанні нових засобів творення літературного контенту. Також доступними стають велика гнучкість і швидкість у наданні результатів творчості та інформації в режимі реального часу, що забезпечує конкурентні переваги ресурсу. Креативне використання мультимедійних елементів, інтерактивності та візуалізації дозволяє створювати більш захоплюючі формати, що максимально відповідають потребам і запитам сучасної читацької аудиторії.

Ключова тенденція сучасного літературного процесу в Україні пов'язана з поступовим переходом від усталених заідеологізованих схем до нових методів відображення дійсності. В українському суспільстві відстоюється право на самостійність, незалежність, розвиток державності.

7. Інноваційний формат популяризації тренду читання

Очевидно, що в епоху «кліпового» мислення та тяжіння до коротких літературних форм важливим постає дискурс популяризації тренду читання. Соціальні мережі надають ідеальні платформи для діалогу та обговорення прочитаного, а тому блоги є одним із найбільш затребуваних та ефективних інструментів розвитку книжкової комунікації, орієнтації в літературному процесі. Блогосфера трансформує традиційний ракурс сприйняття книжкової культури в цілому, просуваючи нестандартні підходи.

Співпраця видавництв із книжковими блогерами вбачається одним із ефективних засобів промоції видавничої продукції. YouTube-канали

(зокрема, «Вишневий Цвіт») можна позиціонувати якісними каналами для просування сучасних книжкових видань. Блоги пропонують нові форми книжкової промоції – семплінг, публікування рецензій у співпраці з книговидавцями, спільні з видавництвом розіграші книжок тощо. Така форма взаємодії значно підвищує рівень інформованості читацької аудиторії та суспільства загалом щодо тенденцій в українському літературному полі, сприяючи підвищенню зацікавленості.

З метою популяризації власних сторінок у соцмережах та підвищення обізнаності користувачів щодо діяльності, видавництва пропонують відомим блогерам самим виступити авторами книги. Така колаборація пояснюється наявністю широкої аудиторії у блогерів та тим, що, власне, блогери – це автори, які багато і регулярно пишуть. Зокрема, видавництво «Віхола» у колоборації з блогеркою Катя Бльостка (з ніком у Instagram kateryna_burrell) видали книгу «Матера вам не наймичка, або Чому діти це – прекрасно». Публікація про написання книги була оприлюднена блогеркою з відміткою видавництв. та отримала більше 14 тисяч лайків, що свідчить про успішність колаборації. Водночас, для користувачів Instagram важливо, щоб пост про книгу не розкривав сюжету, тому по-справжньому глибокі літературні розбори на цій платформі практично неможливі.

Медіасередовище та блогосфера – це, першочергово, комунікація та зворотний зв'язок, без яких розвиток читацького середовища не є повноцінним. При традиційних книгарнях та бібліотеках раніше функціонували книжкові клуби, що надавали своїм членам безцінну можливість живої комунікації. Цифрові літературні ресурси, натомість, надають віртуальну платформу для ініціювання діалогу та обговорення прочитаного.

Загалом, блогерам вдається захоплювати власними позиціями та ідеями активну молодь, що прагне до саморозвитку та дозволяє себе залучити до неформатних інноваційних проєктів. Літературний процес у сучасному цифровому контексті та пріоритетності комунікації в соцмережах висвітлює безліч блогів, серед яких – підкасти, блоги в онлайн-спільнотах та книжкові відеоблоги (влоги).

При цьому, відеоблоги набувають все більшої популярності для задоволення суспільних потреб у обговоренні видавничих новинок. Із метою позначення зазначеного явища з'явилися дефініції «букстаграм» (тип книжкових блогів інтернет-сервісу Instagram) та «буктьюб» – книжковий сегмент відеохостингу YouTube.

Ключовою загальною особливістю цих форматів є домінуюча візуалізація. У випадку «букстаграм» візуалізація набуває формату обкладинки книги, якій присвячено пост, супутніх «атмосферних»

фотографій або ілюстрацій, у стилі фотоісторії враження чи фоторепортажу. При цьому, супровідні відео не наділені, як правило, самостійним функціоналом, а текстовий відгук (цитати, окремі думки) є, як правило, значно меншим за відеоряд. Найважливішим посилом «букстаграму» є зворотний зв'язок – думки та коментарі підписників.

Відео «буктьюба» має дещо інший функціонал. Будучи самостійним та авторським контентом, воно виступає виразним, потужним та комунікативним засобом, що володіє важливими технічними характеристиками – прийомами побудови відеоряду та жанровою палітрою. Відеоблоги диференціюються за цілями, стилем подання матеріалу, рівнем літературної підготовки авторів.

Українські бібліотечні установи актуалізують стратегії розвитку, активно інтегруючись до простору соціальних мереж. Це дозволяє відстежувати суспільні тенденції щодо літератури, усвідомлювати контекст необхідних змін у власній діяльності. Пропонуючи теми для обговорення творів, бібліотеки пропонують користувачам соціальних мережах та видавництвам зрозуміти важливість діалогу в літературному просторі, його функціонал у формуванні сучасної книжкової культури. Українські цифрові бібліотеки – це онлайн-ресурси, що надають доступ до україномовної літератури та інших культурних матеріалів. До найвідоміших належать «Чтиво» (вільна література), «УкрЛіб» (українська та світова література), «Відкрита книга» (класика, що перейшла в суспільне надбання), «Поетика» (українська поезія), а також спеціалізовані ресурси, як-от електронні бібліотеки Національної академії наук України та Діаспори.

ВИСНОВКИ

Підсумовуючи, необхідно зазначити, що блоги та подкасти на сьогодні позиціонуються одними із найбільш ефективних та затребуваних інструментів орієнтації сучасної читацької аудиторії в літературному процесі та розвитку книжкової комунікації. Вони сприяють розширенню аудиторії користувачів, залучаючи молодь до літературного процесу не лише у якості читача, але і як автора чи співавтора, що сприяє творчій самореалізації, інтелектуальній комунікації, створює навколо української сучасної літератури активний діалоговий простір.

Медійний супровід літературної діяльності за посередництвом блогінгу несе емоційну компоненту, що відсутня у традиційному форматі. Також, необхідно враховувати, що блогери, виступаючи активними учасниками масмедійного процесу, чинять значний вплив на формування суспільної думки.

Цифровий простір надає додаткові переваги для розвитку літературного процесу, зменшуючи залежність від влади, комерційних інформаційних корпорацій та засобів масової інформації, формуючи необмежені можливості для творчості за рахунок швидкості, фінансової доступності та простоти. Задаючи тренд на читання українського літературного контенту, неформальна комунікація блогів та подкастів трансформує ракурс сприйняття книжкової культури, пропонуючи нестандартні підходи до її осмислення.

На сьогодні вбачається особливо важливим усвідомити залежність майбутнього української літератури від адаптивності форматів її суспільної репрезентації. Перспективи майбутніх досліджень вбачаються у розробленні концепції вдосконалення взаємодії письменників та аудиторії, комплементарно вимогам цифрового часу, що дозволять ефективно справлятись з інформаційним потоком та якісно оцінювати контент.

АНОТАЦІЯ

У цифровому літературному середовищі успішно співіснують і взаємодіють між собою медіа різних рівнів, формуючи єдиний простір. Зазначене зумовлює неминучу динаміку форматів та стилів діяльності, актуалізучи необхідність окреслення ключових тенденцій трансформації та виокремлення основних дотичних викликів.

Загалом, інноваційні практики сприяють динамічному розвитку сучасної літератури, пояснюючи нові суспільні явища, здійснюючи їх трансфер у культурно-мистецький простір. Для практичного втілення сучасні письменники активно використовують такі інноваційні літературні форми, як блог, подкаст, Instagram-поезія.

Ключові сучасні тренди, які впливають на цифровий розвиток літературної діяльності – використання письменниками аналізу реакцій читачів для оцінки ефективності власного контенту, визначення пріоритетних форматів подання, які залучають найбільше уваги читацької аудиторії; активний розвиток вузькоспеціалізованих літературних медіаплатформ і видань, зосереджених на нішевих аудиторіях, що дозволяє повніше висвітлювати окремі теми; real time контент: режим реального часу дозволяє швидко поширювати інформацію та забезпечує миттєвий зворотний зв’язок; розвиток цифрових видавництв та цифрової літературної продукції; інтеграція онлайн-платформ: поширення літературного контенту відбувається найбільш активно на ресурсах соціальних мереж.

Література

1. Бессараб А. Соціально-комунікаційні технології формування культури читання української книги в інформаційному суспільстві: автореф. дис. … докт. наук із соціальних комунікацій : 27.00.01. Запоріжжя Класичний приватний університет. 2017. 43 с. URL: http://surl.li/awcqi

2. Білущак Т. М., Прімакова Д. І. Крос-медійна платформа як засіб популяризації культурної спадщини української діаспори в умовах становлення цифрового суспільства. *Вісник ХДАК*. 2023. 64, 116-130.

3. Гаврилюк І. Подкасти в системі українських інтернет-медіа. *Образ*. 2022. 1 (38), 72–79.

4. Григоренко І. В., Галак І. П. Мережева публіцистика: соціокультурні аспекти функціонування поняття. *Культурологічний альманах*. 2023. (3), 250-255. https://doi.org/10.31392/cult.alm.2023.3.35

5. Грона Н. В. Інтеграція інфомедійної грамотності у просторі української літератури. *Українська мова і література в школі*. 2024. (80-81), 32-35.

6. Гуцуляк С. І. Українська література як проєкт. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*. 2024. (210), 102-107. https://doi.org/10.32782/2522-4077-2024-210-15

7. Дмитровський О. Особливості подкастингу як основної складової інтернет-радіо. *Теле- та радіожурналістика.* 2017. *16*, 97–101. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tir_2017_16_16.

8. Ковтун Н.О. Літературні подкасти в медіапросторі: тематично-жанрові пріоритети. *Держава та регіони. Серія: соціальні комунікації.* 2023. *1*(53), 71–80. https://doi.org/10.32840/ cpu2219-8741/2023.1(53).9

9. Лощинська Н. Україномовні е-бібліотеки в сучасному Інтернет-просторі. *Бібліотечний вісник*. 2021. (1), 3-12.

10. Родінова Н., Громська В. Подкасти: світовий досвід та поширення в Україні. *XXX Міжнародна науково-практична конференція «Interaction of society and science: problems and prospects», 15-18 червня 2021р., Лондон, Англія.* 2021. DOI: 10.46299/ISG.2021.I.XXX

11. Сипко Л. Поезія і не поезія: де межа? Стилістичні особливості сучасної української поезії. *Літературна освіта: теорія, методика, практика*. 2025. (3), 33-37. https://doi.org/10.33989/3083-6387.2025.3.336581

12. Трейтяк Д. Цифровий простір як інструмент національної солідарності: новітні підходи. *Нова педагогічна думка*. 2025. *2*(122), 70-75.

13. Шишков Д., Мірошниченко М. Український подкастинг до і під час війни. *Журналістика майбутнього: виклики, тенденції, перспективи розвитку : матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 18–19 жовт. 2022 р., с. 180-183).* Львів: Простір-М. URL: https://journ.lnu.edu.

ua/wp-content/uploads/2022/12/Zbirnyk-tez-mizhnarodnoi-konferentsii-uramkakh-DESTIN-2022.pdf

14. Як змінилися кількість української мови в соцмережах з лютого. URL: https://chytomo.com/iak-zminylysia-kilkistukrainskoi-movy-v-sotsmerezhakh-z-liutoho/

15. Androutsopoulos J. Moments of sharing: Entextualization and linguistic repertoires in social networking. *Journal of Pragmatics.* 2014. *73*(4), 4-18. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.07.013

16. Barrot. J. S. Social media as a language learning environment: a systematic review of the literature (2008-2019). *Computer assisted language learning*. 2022. *35*(9), 2534-2562. https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1883673

17. Calude A. S. Linguistics of Social Media: An Introduction to the Special Issue. *Languages*. 2025. *10*(6), 140. https://doi.org/10.3390/languages10060140

18. CyberWarandUkraine. URL: https://www.csis.org/analysis/cyber-war-and-ukraine

19. Davies J. Facework on Facebook as a new literacy practice. *Computers and Education.* 2012. *59*(1), 19-29. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.11.007

20. Diakiv V., Koval O., Kdyrova I., Voitenko I. The Role of Cultural and Ethnic Identity in Contemporary Media Dynamics: Market Potential and Influence. *Salud, Ciencia y Tecnologia – Serie de Conferencias*. 2025. 4, 1459.

21. Hamed S. M. S. H. The Impact of Social Media on Linguistic Practices and Cultural Norms. *Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences*. 2023. (95), 276-295. https://doi.org/10.33193/JALHSS.95.2023.898

22. Herdağdelen A., Marelli M. Social Media and Language Processing: How Facebook and Twitter Provide the Best Frequency Estimates for Studying Word Recognition. *Cogn Sci.* 2017. *41*, 976–995. DOI: 10.1111/cogs.12392

23. Instagram-блог Ірини Юрченко. URL: instagram.com/irinyurch/

24. Instagram-блог Лілії Шутяк. URL: instagram.com/liliia_shutiak/

25. Instagram-блог Надії Дризицької. URL: instagram.com/chytaty.modno/

26. Lopezosa C., Codina L., Fernández-Planells A., Freixa P. Journalistic innovation: How new formats of digital journalism are perceived in the academic literature. *Journalism.* 2023. *24*(4), 821-838. https://doi.org/10.1177/14648849211033434

27. Page R., Barton D., Lee C., Unger J. W., Zappavigna M. *Researching language and social media: A student guide*. Routledge. 2022. https://doi.org/10.4324/9781003121763

28. Pezzuti T., Leonhardt J. M., Warren C. Certainty in language increases consumer engagement on social media. *Journal of Interactive Marketing*. 2021. *53*(1), 32-46. https://doi.org/10.1016/j.intmar.2020.06.005

29. Rudyk M. Блоги письменників як новітня форма комунікації з читачами. *Studia Ukrainica Posnaniensia*. 2025. *13*(01), 49-64.

30. Schwartz H., Eichstaedt J., Kern ML, Dziurzynski L., Ramones S., Agrawal M. Personality, Gender, and Age in the Language of Social Media: The OpenVocabulary Approach. *PLoS ONE.* 2013. *8*(9), 73-91. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0073791

31. Seargeant P., Tagg C. The Language of Social Media. Identity and Community on the Internet. Palgrave Macmillan. 2014. https://doi.org/10.1057/9781137029317

32. Sun Y., Wang G., Feng H. Linguistic studies on social media: A bibliometric analysis. *Sage Open*. 2021b. *11*(3). https://doi.org/10.1177/21582440211047572

33. Sundaram A., Subramaniam H., Ab Hamid S. H., Nor A. M. A systematic literature review on social media slang analytics in contemporary discourse. *IEEE Access*. 2023. *11*, 132457-132471. doi: 10.1109/ACCESS.2023.3334278

Information about the author:
Makarenko Larysa Viktorivna,
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Pedagogy,
Ukrainian Philology and Journalism,
Volodymyr Dahl East Ukrainian National University
129, Pokrovska str., Zhytomyr, 10031, Ukraine

CHAPTER 19

ВЕРЛІБРОВІ ЛАБІРИНТИ ІГОРЯ КАЛИНЦЯ (IN MEMORIAM)

Науменко Н. В.
DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-619-5-19

ВСТУП

Періоди розквіту вільного віршування в українському письменстві, як правило, збігаються в часі з періодами загального культурного оновлення, серед яких – і епоха шістдесятництва. І хоча верлібр часто позиціонується як заперечення панівних поетичних форм, він, на нашу думку, є спробою встановити нові – шляхом відродження жанрової семантики, тропіки та мови народної поезії.

Образно-символічна система верлібротворчості І. Калинця (збірки збірок «Пробуджена Муза» та «Невольнича Муза») і сьогодні є цікавою для літературознавчого дослідження, яке можливо здійснювати під кутом зору інтермедіальності, тобто з залученням методів народознавства, історії, географії, ботаніки, медицини, мінералогії тощо. На думку Д. Гусара-Струка, «саме вільний вірш найбільше відповідав стихії таланту Калинця. У верлібрі… найбільше виявляється інтенсивність його переживання, свобода асоціативного мислення, коли конкретний образ набуває нових вимірів»[1]. Ці нові виміри створюються й тоді, коли образ уводиться в своєму первісному значенні, а з плином оповіді вірша набуває нового, яке часто співіснує з традиційним у межах одного твору.

Манеру письма І. Калинця Марко Павлишин свого часу визначив як «етноромантизм»[2]. Творча практика поета й справді відбиває романтичний підхід до становлення національної духовності в усіх її галузях.

Образний і композиційний лад першої «збірки збірок» під назвою «Пробуджена Муза» є виявом поетичного осмислення української культури в її неперервному розвитку. Починаючи зі циклів «Відчинення вертепу» та «Коронування опудала», І. Калинець окреме місце відводить

[1] Гусар-Струк Д. Невольнича муза, або Як орати метеликами [Передмова]. *Калинець І. Невольнича Муза*. Балтимор-Торонто: Смолоскип, 1991. С. 17.

[2] Pavlyshyn, M. Anatomizing Melancholy: The Poetry of Ihor Kalynets. *Journal of Ukrainian Studies*. 1993. #1-2. P. 192.

вільному віршеві. Для його верліброві творів притаманні ритмічна вивільненість, різноманітне інтонаційне варіювання, складна система чергування клаузул, взаємозв'язок і взаємозалежність метро-ритмічних рядів. У деяких поезіях відсутність кінцевої рими компенсується системою анафор і епіфор, рефренуванням слів, різноманітними варіантами синтаксичного паралелізму.

До ознак стилю зрілої Калинцевої верлібристики, представленої другою збіркою збірок «Невольнича Муза», належать також *інтонаційне цезурування*, при якому збільшується кількість метро-ритмічних рядів та відокремлюються синтагматично-самостійні одиниці; *взаємозв'язок та взаємозалежність рядів* у строфі або строфоїді; наявність у великому творі *частин із чітким метричним малюнком*; *відсутність розділових знаків* у значній кількості віршів та пов'язана з цим можливість різночитань; поєднання *ритмізованої прози з поетичною мовою*.

1. Формозмістова специфіка верлібру І. Калинця

Для раннього вільного вірша І. Калинця, періоду «Пробудженої Музи», характерними рисами є введення додаткових словесних акцентів у межах одного метрико-ритмічного ряду та пов'язане з цим членування даного ряду. Як правило, в поезіях не вживаються розділові знаки, а кожне слово (подеколи сполука двох-трьох повнозначних слів) записується з нового ряду. Поезії діляться на окремі частини, кількість рядів у яких може коливатися від одного до п'яти-шести; інколи вони римовані.

Інтонаційні цезури у поезіях І. Калинця порушують звичайний спосіб мовлення, акцентують окремі слова або словосполуки, зосереджують увагу читача на кожній лексемі, увиразнюють поетичне висловлювання. Винесене в рядок слово (або сполука слів) стає первісною ритмічною одиницею, здобуває синтагматичну самостійність. Подібну структуру зумовила жанрова семантика верлібрових творів І. Калинця. Характерним у цьому сенсі є вірш-медитація «Причетність до родоводу», лейтмотиви якого – бачення світу у триєдності, пошук нового божества, прагнення відновити утрачений зв'язок часів:

сняться нам / біловоди дитинства

колись вони очищувалися / на дев'ятому камені
тепер узороч цвілі / на замулених джерелах

відгулялося наше весілля

без світилки / незайманої дівчини

без меча / свічкою увінчаного[3]

Дворядкові строфи поезій із циклу «Двома пальцями», попри свою верлібровість, генологічно схожі зі східними бейтами, а відтак за стислістю й повнотою думки подібні до стансів:

тобі до лиця / білі колони тиші

світ затиснений / у лещатах палітурок

відчиняєш його / як на Великдень

а тут ти прагнеш / забитися у куток

як маленька / сіра мишка[4]

Ритмотворчим чинником Калинцевого верлібру переважно виступають лексичні повтори:

Відреченість листка від дерева
відреченість дерева від землі
відреченість землі від неба…
що то є відреченість
відреченість очей
від листка дерева землі неба…[5] («Стихотвори про зречення»).

Окремі слова та синтаксично несамостійні сполучення інтонаційно вирізняються, і словесні наголоси не просто підпорядковуються одне одному, а намагаються набути характеру самостійних опорних наголосів. Тут найважливішою є семантична єдність окремих словесних сполук у межах одного строфоїда. Рима в цих віршах переважно відсутня, тому синтаксичний паралелізм, повтори, емфатичні закінчення створюють своєрідну мелодійну лінію таких поезій.

---

3 Калинець І.М. Зібрання творів: у 2-х т. Т. 1: Пробуджена муза. Київ: Факт, 2004. С. 165-166.
4 Там само. С. 182-183.
5 Там само. С. 150.

Жанрові та стильові риси раннього Калинцевого верлібру синтезуються у циклі «Розмова з княжною». Твори, надруковані без поділу на віршовані ряди, співіснують із поезіями, де строфічність виявлена чітко. При слуховому сприйнятті таких уривків реципієнт відчуває поділ тексту на рядки або строфи, попри те що їх не розмежовує рима:

В підхмарному колодязі, де розминулося минуле
прийдешнім, зістала я невільником таємних голосів.
Проходять ніби тіні безтілесно і звуть себе то ратаями,
то лицарями або мудрецями. І відчуваю кожного
клітинкою своєю сі голоси незграбні, як орала…[6]

Внутрішня побудова цих рядів цілком пояснюється тяжінням віршованої мови до правильного метру – ямбічної канви. Синтаксичний паралелізм і кільцева побудова твору (повторення в кінці поезії першого рядка) сприяють чіткості фонетичного позначення меж кожного ряду, посиленню ритмізації твору.

У зрілих верліброві поезіях Калинця, зокрема у збірці «Міт про козака Мамая», внутрішньо неорганізовані ряди щільно стикаються з віршованим текстом, а роль сполучного компонента відіграє в таких випадках парономазія або асонансна внутрішня рима:

У буковій колисці
не вигасає пам'ять
про цілість Лісу
від Путили до Путивля…
Апостол черні – Кобилиця
і Царівна Кобилянська
сходять із гір
у парламент
у совість
Ольжина Земле
Битво і Покоро
Незгасна рано
що Сочєвою сочиться[7] («Буковина»).

---

[6] Там само. С. 256.

[7] Калинець І.М. Зібрання творів: у 2-х т. Т. 2: Невольнича Муза. Київ: Факт, 2004. С. 314-315.

У результаті аналізу різних за жанровим і образним ладом верлібрів І. Калинця виокремлено їхні концептуальні ознаки[8]. Передусім це *поділ на строфи*, притаманний не всім поезіям, але значній їх кількості: дво-, три-, чотиривірші тощо, римовані (спорадично) або неримовані. Значна кількість вільних віршів І. Калинця закінчується *моновіршем*, у якому називається певна ознака, або ж підсумкова образна константа:

...а воно калина
моя батьківщина

а я її калинець...[9] («Верлібровий вирок»).

З доробку І. Калинця зазначені характеристики переходять у творчість поетів, які дебютували у 1960-ті роки, а згодом – і вісімдесятників. Українська верлібристика цієї доби тяжіє до лаконічної форми вислову, внаслідок чого поновлюється інтерес до вільновіршової ліричної мініатюри і відтак – верлібрів строфічної будови, за змістом наближених до стансів. У вірші дедалі частіше вводиться діалог, зрідка вживаний у першій половині ХХ століття (наприклад, у «Золотому гомоні» П. Тичини).

У творчості І. Калинця періоду ув'язнення та заслання («Невольнича муза») стильовою домінантою є культурологічна символіка. Вона виявляє свій потенціал на різних рівнях – від заголовка до багатогранного художнього образу, яким є цілий твір. Першоосновами буття виступають **число** – рушійна сила світу за піфагорійською філософією; **зільник** як архетип райського саду; **літера** як сконцентрований у графемі макрокосмос – зовнішній образ, внутрішня форма і значення; **камінь** з усіма його символічними тлумаченнями, явленими у легендах і переказах; **колір** – «духовний вимір світобудови»; **зодіакальне коло** як символ спірального руху, вічного повернення[10].

Щодо переважної більшості циклів тому «Невольнича Муза», в українському літературознавстві усталилася думка про бароковість їхньої тропіки та мови, позначену автобіографічними елементами[11].

---

[8] Науменко Н.В. Серпантинні дороги поезії: природа та тенденції розвитку українського верлібру: монографія. Київ: Видавництво «Сталь», 2010. С. 138.

[9] Калинець І.М. Пробуджена Муза. С. 303.

[10] Науменко Н.В. Зазнач. вид. С. 161.

[11] Ільницький М.М. У фокусі віддзеркалень: статті, портрети, спогади. Львів: Вид-во ЛНУ ім. І.Франка, 2005. С. 122; Науменко Н.В. Інтерпретація образів слов'янської міфології в українському вільному вірші (на матеріалі збірки І.Калинця «Тринадцять алогій»). *Мова і культура. (Науковий журнал)*. Київ: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2007. Вип. 9. Т. XII (100). С. 100; Салига Т. Зазнач. вид. С. 214.

Принцип барокової (необарокової) гри автора з реципієнтом передбачає інтерпретації відомих народнопоетичних образів – живих істот, неживих предметів, небесних світил, календарної символіки, коштовного каміння. І. Калинця, як і барокових митців, цікавила не стільки зовнішня сторона речей, скільки пошук їхньої духовної сутності, залучення їх із дидактичною метою – як сковородинського Букваря миру[12].

Наприклад, у циклі «Знаки Зодіаку» нанизування окремих деталей приводить до створення розгорнутої метафори, натяк на яку задається заголовком – назвою зодіакального сузір'я: Овен, Телець, Близнята тощо. У різних за семантикою віршах поєднуються міфологеми різних культур – античної (Європа, дочка фінікійського царя), біблійної (Ноїв ковчег), слов'янської автохтонної (земля – мати всього живого) та християнської (Богоматір Оранта). Все це частини Зодіаку світової культури, на тлі якого постає людина в трьох вимірах – тілесному, душевному та духовному.

Лейтмотиви «Знаків…» – дорога, творчість (творення) і перетворення. З міфоетернальним хронотопом дороги безпосередньо пов'язані концепти:

молодості: «*довірливі очі підуть за мною / на край світу / на забуті пасовиська / без нарікань*»[13] («Овен»);

праці на землі: «*обірвана як життя / борозна / але / зоране зорями проростає*»[14] («Телець»),

небезпеки: «*шлях у долину резиґнацій / ще повен запаху квітів / і срібних кущів / об які нога обіпреться / цупке каміння / не вислизує з-під нігтів / втриматися понад усе*»[15] («Рак»).

Міфологеми доповнюють семантичне поле образу творчості (творення):

Стрілець вгамовує / задихане серце... / тепер місце вчарованого / на овиді поетів / пощо йому забута стріла в руці / вкрита коштовними зорями[16] («Стрілець»);

п'ємо маленькими ковтками / ледве від бруду очистивши / всього один прісний кухоль / захлеснемося у животворнім водопаді / ще до пришестя Ковчега[17].

Мотив перетворення став для І. Калинця прообразом дати його народження, що виявилося у космогонічному верлібрі:

я народився / смарагдовим камінцем / зійшов промінням / і повертаюся у згасання / спокійно / мов Рак («Рак»).

---

12 Макаров А.М. Світло українського бароко. Київ: Мистецтво, 1994. С. 31.
13 Калинець І.М. Невольнича Муза. С. 254.
14 Там само.
15 Там само. С. 255-256.
16 Там само. С. 259.
17 Там само. С. 261.

Ліричний герой «Знаків…» перевтілюється в істоти зодіакального кола: «*пора орати… впрягатися в гостре…*» («Телець»), «*рудий жар моху досягає колін / тіні впиваються / у розколини скель / вмерлим печерним / малюнком*» («Козоріг»), аж доки цикл його метаморфоз не розмикається у вічність: «*я риба / округлюю рот для* ***останньої*** */ заблукалої бризки / жабри опухають від спазм /* ***ностальгії***» («Риби»).

Індивідуально-авторських необарокових значень надає І. Калинець і традиційним кольоровим образам. Часто явною або прихованою метафорою постає поєднання жовтої та синьої барв: «***воском*** *спливали* ***небеса*** */ даром плакучих зір*» («Близнята»); «*ти була тиха пустеля / із* ***золотими*** *очима / а в* ***голубих*** *пісках / борсався полум'яний звір*» («Лев»).

Зі сполучення жовтого та синього утворюється зелений – уособлення ідеї Дерева Життя, творчої синівської енергії[18]. Символом народження та молодості у поезії І. Калинця є зелена барва, на яку натякають реалії зовнішнього довкілля: «квіти молоді **зав'язуються**», «забуті **пасовиська**» («Овен»), «народився **смарагдовим** камінцем» («Рак»).

Попри ускладненість, загадковість вислову, незмінною лишається щирість, органічність ліричного світовідчуття. Все те, що становить підтекст поезії, поза яким її неможливо зрозуміти, – водночас подає в мікрокосмосі вільного вірша, слова та навіть літери цілісний макрокосмос довкілля[19].

Два цикли поезій І. Калинця під назвою «Краєвид з елегіями» свідчать про тяглість та неперервність розвитку в українській верлібристиці 1970-х років жанру елегії: перший із них належить до «вольної» поезії, а другий – до «невільничої». Прикметним є надзаголовок «краєвид», у якому відбито потужний культурологічний потенціал синтезу мистецтв. Надаючи художнім творам визначники «Пейзаж із…», «Натюрморт із…», майстри як пензля, так і слова акцентують певну ключову деталь та водночас відбивають живописне тло, на якому має ґрунтуватися її бачення реципієнтом.

Відповідно, у першому циклі краєвид є фоном для показу та сприйняття абстрактних понять («Сподівання», «Страждання», «Прощання», «Вигнання», «Зрозуміння», «Вінування» тощо), а в другому – не лише абстрактних, а й конкретних, видимих реалій, про що промовисто свідчить повторення жанрового визначника у заголовках: «Елегія з упімненням», «Елегія з гідронімами», «Елегія з надвечір'ям», «Елегія з дощем», «Елегія з яблуком», «Елегія для брата».

---

[18] Лозко Г.С. Українське народознавство. Київ: Зодіак-ЕКО, 1995. С. 227; Нечуй-Левицький І.С. Світогляд українського народу. Ескіз української міфології Київ: Обереги, 2003. С. 124.

[19] Науменко Н.В. Серпантинні дороги поезії… С. 163.

Елегії І. Калинця свідчать «про стильову модифікацію жанру»[20], про розширення його меж. Значною мірою воно відбулося шляхом застосування вільної форми викладу, наближеної до біблійної мови завдяки версетній будові вірша. Позбавлений розділових знаків, Калинців верлібр відкриває можливості нових тлумачень через нерівномірність зчеплення віршових рядів та їх причинно-наслідкові зв'язки, які отримуватимуть нове значення під час кожного наступного прочитання. Унаслідок цього вивільнюється внутрішня емоційна напруженість вірша, за яким закріплено стале жанрове визначення. Складники першого «Краєвиду…» (зб. «Віно для княжни») – *Сподівання, Страждання, Виправдання, Прощання, Вигнання* тощо, аж до *Тривання* – хоча й є назвами вільновіршових неримованих творів, проте між собою (у пролозі) створюють римований ланцюжок – без перебільшення, панториму «непримітної для ока дороги».

«Елегія з яблуком» із «невільничої» збірки «Світогляд Святовита» синтезує елементи фольклору (казки, народної пісні), епістолярного жанру (лист, написаний на березовій корі), а з іншого боку – наукової поезії (ньютонове яблуко). З перших рядків елегія виявляє ознаки «новелістичної концентрації»:

сидячи над аркушем березової кори / і серце домалювавши протяте скалкою мов яблуко / я думаю чого б не надіслати цього листа / у край що нагадує квітники катерини білокур…[21].

Той факт, що «Світогляд Святовита» є складником «невільничої» лірики І. Калинця, дозволяє збагнути «новелістичну» сутність цитованих рядків через реалії: лист пишеться на березовій корі через відсутність паперу; серце, протяте скалкою, – символ (піктограма), характерний для любовного послання; «край, що нагадує квітники Катерини Білокур», – ідилічна метафора вільної України, омріяної поетом в ув'язненні; тому-то й складники імені видатної художниці поставлено з малих літер як прозивні образи нашого мистецтва.

Момент меланхолійності визначається хронотопічним образом *осені*:

… загублена постать матері
між кристатими яблунями
найбільше асоціюється з підупалою осінню…[22]

Образ осені в українській літературі часто постає двоїстим – і сумним (пізня осінь), і веселим (рання), а тому розглядається як символічний синонім елегії[23]. В оповіді І. Калинця сенсорно наповнена деталь «яблуко

---

[20] Салига Т. Зазнач. вид. С. 211.

[21] Калинець І.М. Невольнича Муза. С. 43.

[22] Там само. С. 44.

[23] Данчишин Н. Поезія Ігоря Калинця, Романа Кудлика та Григорія Чубая крізь призму Франкового трактату «Із секретів поетичної творчості». *Українське літературознавство.* 2016. Вип. 80. С. 142.

з прозорою шкіркою, налите як дзвін», сугестує сумовитий і водночас світлий настрій – спогади ліричного героя про друга, про чорно-білу фотографію його саду, де «нелегко… вгадувати смагляві дари сонця». Парадоксально, на зіткненні образу «сад» із науковим концептом «гравітація» ґрунтується квінтесенція «Елегії з яблуком» – мотив вічного повернення:

… я теж обірване яблуко / яке прагне впасти до ніг матері / стільки літ стільки зим ми виснемо / неприкаяно дружче в повітрі / і тягнеться сад наш до нас не з меншою тугою / бо така вже гравітаційна традиція / склалася між землею і плодом…

Ще у 1920-ті роки В. Бобинський слушно наголосив на такій відмінності українського символізму від європейського інваріанту цієї течії[24]: велику роль у творенні його поетики відіграло багатство фольклорних символів. Унаслідок цього, ґрунтуючись на понятті «етноромантизму» Калинцевої лірики, можна впевнено ствердити її своєрідний «етносимволізм»[25].

Сполучення традиції символізму з новоствореним «етносимволізмом» виявляється в кожному творі обох «Краєвидів з елегіями». Нескінченність, увиразнена фігурами недомовленості та народнопісенними символами, є лейтмотивом першого циклу (вірш «Підготовлення»):

…поверни свій заблукалий погляд / з далеких небес і диму / ти завважиш як за плечима / зачиняється море відчуження / і як хтось одиноко на березі / притуляє очі до глибокого сліду / мов до померлих очей барвінку[26].

Закінчення «Елегії з яблуком», хоча й не таке гостре, також позначене недомовленістю: невідправлений лист на березовій корі «*згорить… разом із протятим серцем / разом зі свіжою скривавленою скалкою / з раною що куриться мов жертовна жарина / і зі сном про одиноке запахуще яблуко…*»[27].

«Елегія з гідронімами», крім медитативного забарвлення, характеризується й лінгвістичними роздумами персонажа. Його проникнення в сутність української ономастики, передусім гідроніміки, оприявнює метафоричні концепти людського буття – «джерело», «кругообіг», «коріння» – через символіку води. Цей архетип розмикає локальний хронотоп ліричної оповіді, урізноманітнює її жанрову структуру, дозволяє створювати складніші образи[28]. Тому в елегію, ключовою ідеєю

---

[24] Бобинський В.П. Гість із ночі. Поезія. Проза. Публіцистика. Літературна критика. Переклади. Київ: Дніпро, 1990. С. 428.

[25] Науменко Н.В. Зазнач. вид. С. 172.

[26] Калинець І.М. Пробуджена Муза. С. 288.

[27] Калинець І.М. Невольнича Муза. С. 44.

[28] Семків Р. Ігор Калинець – герцог української літератури. *Пригоди української літератури (від романтизму до постмодернізму).* Київ: Темпора, 2023. С. 559.

якої є «шукання кореневища води», уводяться стилізації народних пісень, а написання найменувань річок із малої літери виводить їх на рівень загальновживаних слів, якими, власне, вони свого часу й були:

... родися ріко / стронавко і стронно і стринє / і стрипо і струже і стрвяже / стривігоре і стире і дністре...[29]

Хоча традиційно вода вважалася символом жіночого начала, у творі І. Калинця вона має двоїсте значення: «*... ми вкрай води злюбувались / щоб дати краплю великому плесу / і гонові гену крізь літописся / ... з бездоння дону дніпра дунаю / виносимо водо ім'я...*». Оскільки в цій елегії втілюються космогонічні мотиви, остільки вона набуває сили молитовної поезії, у даному разі – гімну, а також оди:

то ж слався ти невловима / без миті застою і безруху миті / мінливолика велика але / однісінька як вітчизна[30].

Аналогічне явище спостерігається в Калинцевій «Елегії з квітником»:

у весняних квітах стоїш чекаючи
у літніх квітах стоїш чекаючи
стоїш чекаючи в осінніх квітах
у сніговому заметі стоїш
сама як стебло очікування
на квітку весни літа осені...[31]

У мові даного вірша найвиразнішою сенсорною асоціацією, відчутною через слово, є «запах квіткового пилку, який осипався на списані аркуші», – символ утраченої волі, за образним висловом Т. Карабовича[32]. Чітко окреслений хронотоп поезії – квітник – включає мотиви всіх чотирьох пір року, зміна яких і спричинює меланхолійний настрій мовця. Однак крізь елегійну драму «пробивається світлий промінець піднесеності, надії, віри»[33]. Адже ліричний герой усієї творчості І. Калинця здатен умістити цілий світ, навіть здійснити неможливе – поєднати три виміри часу:

І будуть римуватися між собою
ярі квіти і квіти пізні
розпуклі пупляхи і зів'ялі пелюстки
надія і відчай сподівання і розпука[34]

---

29 Калинець І.М. Невольнича Муза. С. 36.
30 Там само. С. 36-37.
31 Там само. С. 46.
32 Karabowicz, T. Portret ze skrzydłem archanioła: o poezji Ihora Kałyncia. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2003. S. 41.
33 Салига Т.Ю. Зазнач. вид. С. 211.
34 Калинець І.М. Невольнича Муза. С. 47.

2. Поезія «слідом за пензлем»: релігійна та пейзажна лірика Ігоря Калинця в контексті інтермедіальності

Твори релігійного змісту, характерні для української літератури останньої третини XX століття, своєю вільною формою та орнаментальним стилем вислову засвідчують відновлення синкретизму поезії та сакрального обряду. Серед цих архітворів – «Молебень до Богородиці», «Перед яслами» Віри Вовк, «Акафіст до Богородиці з Красова» І. Калинця, «Екклезіаст» В. Кордуна тощо. Жанром сакрального мистецтва, доволі складним для словесного виразу внаслідок особливого музичного вирішення теми, є **акафіст**. Специфіка його полягає в строфічній побудові – зачин (кукулій), дванадцять ікосів (більших за обсягом строф) і дванадцять кондаків (менших строф).

Акафіст є святковим жанром – урочистим оспівуванням або похвалою, яке прагне сугестувати вірянинові почуття захоплення і поклоніння перед неосяжною Божественною таїною, викликати духовну радість. Кожен із компонентів починається на наступну літеру грецької абетки. Така архітектоніка акафіста виводить його на вищий, порівняно з молитвою, символічний рівень – сковородинського «букваря миру»: вільна віршова форма кожної строфи організується їхнім алфавітним порядком.

В «Акафісті до Богородиці з Красова» І. Калинець формально не дотримує «абеткового» принципу упорядкування художнього часопростору, проте метафора букваря (та й навчання) прозирає в драматичній структурі твору. Дійовими особами тут є Богородиця (Красівська ікона), Голос (іноді зневірений) та Хор (який співає рядки з Шевченкової «Марії»). Весь твір являє собою діалог, де чергуються репліки Хору та зневіреного Голосу. Останній виповідає читачеві свої перипетії пошуку Богородиці, очуднені в реаліях сучасного довкілля:

Далеко від польових криничок / де Ти з'являлася / Далеко від золочених липових дощок / у капличках… / Далеко від пощерблених мурів / відвернених ядер / і блискотливих вівтарів вітрин… / Далеко від Життя / що виграє на Твоїх вічних устах // Мій незгасний доймаючий Усміху…[35]

Перша тирада Голосу – це, без сумніву, канонічний кукулій (зачин до акафіста), який, відповідно до законів жанру, має закінчуватися хайретизмом – похвальним закликом «Радуйся, Невісто неневісная»[36]. Проте у І. Калинця похвалу виголошує не сам персонаж, а Хор, що відповідає словами: «Все упованіє моє / На тебе, мій пресвітлий Раю…»,

[35] Там само. С. 288.

[36] Літературознавча енциклопедія: в 2-х т. Т. 1: Аба-Лямент / упоряд. Ю.І. Ковалів. Київ: ВЦ «Академія», 2007. С. 39.

зверненими наче й не до нього, а до невидимої імпліцитному читачеві Богородиці з Красова.

У цьому полягає головна концепція Калинцевого твору, яка по-новому оприявнює поетику традиційного акафіста: що більше він напружений і сюжетно несподіваний, то сильніше він виконує свою місію – не лише розкрити зміст догматичної таїни (Благовіщення), а й допомогти віряннові правильно зрозуміти церковний догмат[37].

Метафори, якими Голос наділяє Марію в подальших тирадах, уже ближчі до хайретизмів у їхньому канонічному витлумаченні. Навіть більше – персонаж І. Калинця створює з них сакральний алфавіт жіночності, в образах якої зосереджено цілий макрокосмос: «моє велетенське Незаходяче Око», «Невмовкла Літургія, Слово Триваюче», «Обличчя моєї доньки», «Опікунка закоханих», «Покровителька Непорушності». І відтак для поета Богоматір стає архетипно-символічною постаттю Жінки – його матері, дружини та дочки. Молитва до ікони переростає у язичницько-християнський гімн Жінці:

Молюся Твоїй охристій далечі / смаглявій цері і карим очам / молюся Твому багряному / і Твому зеленому… / Молюся ароматові Лілій Благовіщення / молодому молокові перс / смолистому духові перехрещених деревин / фіміаму жертовності… / Моя молитва – це Ти Сама[38]

Інший приклад. Друга частина циклу «Краєвиду з елегіями» – «Страждання», назва якої відсилає до християнського концепту страждання у земному житті заради досягнення вічного блаженства, а також до хресної дороги Ісуса Христа, що, на думку католицьких богословів, складається з 13 «стацій» (окремих євангельських епізодів), – оприявнює хресний шлях України XX століття через реалії національної та світової релігії, культури й історії, відтінюючи їх мовою міського повсякдення:

…завтра вчуємо голос високий / і як діти дивуватися будем / чому не розсадить / свого камінного горла / лона свого камінного / отой єрихонський поклик життя / там похапцем на людній вулиці / чи за кавою у наріжному гастрономі / переконаємося у ціні страждання…[39]

У такому міфоетернальному часопросторі навіть постаті сучасних українських правозахисників – В’ячеслава (Чорновола. – Н.Н.) та Валентина (Мороза. – Н.Н.) – стають символічними двійниками «*новітніх архангелів / по оба боки повалених / царських врат Батьківщини*»[40]. Одначе космогонічну атмосферу елегії творить єднання двох закоханих людей, для яких любов, народження нового життя також є синонімами страждання:

---

37 Борисюк І. Лірика Ігоря Калинця: космос, сотворений зі Слова. *Дивослово.* 2020. №12. С. 50.

38 Там само. С. 192-193.

39 Калинець І.М. Пробуджена Муза. С. 277-278.

40 Там само. С. 278.

...тільки отак піднесемо / плазуючий шепіт / з пооббиваних колін вище трави / вище від самих себе піднесемо / але оту ніч мовчки вистраждай / останню ніч і шелест місяця / в очеретах мовчки вистраждай…[41]

Необароковим стилем вирізняється «Тренос над ще однією хресною дорогою» – інтерпретація барокових плачів. Вона складається з десяти частин – «страстей», у яких згадана вище євангельська розповідь про хресний шлях Ісуса Христа співзвучна з долею України:

Свіжий хрест

недармо плаче
з нього
космацька живиця

о він ще
ще послужить
замість іконостасу
у нашому
обкраденому храмі[42] («Страсть четверта»).

До релігійної лірики можна віднести й «Різдвяне алогійне» зі збірки «Тринадцять алогій». Принаймні тому, що воно, як і інші компоненти книги І. Калинця, компонується на базі числа 12, сакрального у багатьох культурах: 12 знаків Зодіаку; 12 тварин китайського гороскопу; 12 місяців року; 12 апостолів Христа; 12-тонна гама як природна основа музики. Так, у кожному творі циклу «Різдвяне алогійне» традиційні символічні деталі й образи, пов'язані з цим великим святом, подаються через словесну гру, яка може тлумачитись як намагання автора по-новому творити рідну мову:

калиною сопілка каганцює,
а на ***покуті Покуть*** *їсть* ***кутю****…*[43];

була собі трійця-пані,
в одну дуду грала,
завощила подзвінячка,
куття *засвітала*[44].

41 Там само. С. 279.
42 Калинець І.М. Пробуджена Муза. С. 223.
43 Калинець І.М. Невольнича Муза. С. 369.
44 Там само.

Часто І. Калинець слова, що позначають атрибути різдвяного святкування, персоніфікує та утворює від них неологізми: «*узвар, узвар, узваренко… грає вечорниці*», «*пампушка вельможна*» танцює; «*щедрує ластівку вікно*»; «*веретено і верета / побралися за пару*» тощо.

Навіть червоне яблуко проходить таку послідовність перетворень: «знеслося (яйце) писаним Свят-Вечором (писанка) у срібному обручику (місяць)». Можна стверджувати, що наведені рядки показують яблуко метафорою Сонця: «летіло червоне яблуко, / а ми собі не займали»[45], адже первісно Різдво відзначалося як свято народження Сонця, прикладом чому є давньослов'янська колядка про птахів-світотворців:

Та дістанемо золотий камінь, –
Золотий камінь посіємо ми,
Та нам ся стане ясне Небонько,
Ясне Небонько, світле соненько,
Світле соненько, ясен місячик,
Ясен місячик, дрібні звіздочки[46]

Завдяки новостворенним образам окреслений (у тому числі авторським датуванням – 6 та 7 січня 1975 року) хронотоп Свят-Вечора й Різдва розмикається до міфоетернального рівня. Так, вислів «поліг обрус серед снопів» може сприйматися і як прихована метафора поля, і як деталь оздоблення святкового столу. Снопи є традиційними Дідухами[47], вони ж згадуються й у 7-му вірші циклу:

і дух солом'яний ***Дідух***
приквокче лантух перепілки.
від ***Коляди*** *і до гагілки*
через серпочок і до рук[48]

Як у прадавніх різдвяних обрядах, так і в творах І. Калинця в цілісний архетипний комплекс сполучуються язичницькі та християнські образи:

народились ***ясла*** *вповні,*
зоря корону *нап'яла,*
обдзьобалися ***маком*** *калачі,*
маркітно край ***макітри***[49] ;

звіздує *за* ***звіздариком***
дукач *із дукачівною*

---

45 Там само. С. 370.
46 Лозко Г.С. Українське народознавство. С. 37.
47 Там само. С. 273.
48 Калинець І.М. Невольнича Муза. С. 370.
49 Там само. С. 369.

і тільки ми за рученьку
вечерю помовчімо[50].

В останніх рядках – відгомін старовинного повір'я, що його в праці «Дохристиянські вірування українського народу» наводить Іван Огієнко: «На Святій Вечері не вільно розмовляти, ані вставати води напитись, – а інакше будеш усі жнива хотіти пити»[51].

Закінчення циклу має дещо сумне забарвлення:

ані Святого Вечора,
ані щедроньки мами;

а в моєї ніченьки
небо сиротятко:
ні одної свіченьки
в золотім горішку[52].

Однак у першому з наведених віршів прочитується мотив заходу Сонця й закінчення дня перед Різдвом; у другому ж – метафора або хмарної ночі («ні одної свіченьки»), або, що найімовірніше, – різдвяного ранку («золотий горішок» – Сонце). Крім того, цей образ перегукується з поезією «Різдво» Б.-І.Антонича: «*У долоні у Марії / місяць – золотий горіх*». Отже, народження Сонця, на нашу думку, є завершенням цього незвичайного різдвяного сюжету.

Дзуйхіцу (від японського «слідом за пензлем») – жанр японської літератури, який поділяється на два різновиди. Перший об'єднує непослідовні нотатки – «дани», практиковані письменницею Сей-Шьонагон («Записки біля узголів'я»); твори другого типу являли собою виклад думок або вражень автора на будь-яку філософську, естетичну чи літературну тему, як-от «Записки від нудьги» буддійськогоченця Кенко-Хоші. Зазвичай цей жанровий визначник перекладають як *есе*, однак ближчими до нього є *записники* та *щоденники* письменників.

До творення поетики українського дзуйхіцу останньої третини XX століття прилучається індивідуально-авторський жанровий маркер «Малий поетичний зільник» – підзаголовок збірника віршів «Ці квіти нестерпні» І. Калинця. Живе споглядання садових і лугових квітів у нього сполучується зі словесними інтерпретаціями відомих живописних полотен, де чільний засіб образотворення – флористика, та фольклорно забарвленими казками, легендами, піснями, присвяченими квітам (цикл «Зільник»).

---

50 Там само. С. 369-370.

51 Огієнко І. Дохристиянські вірування українського народу. Київ: Обереги, 1994. С. 273.

52 Калинець І.М. Невольнича Муза. С. 370.

Без сумніву, подібна до шедевру Сей-Шьонаґон, хоча й типологічно не близькоспоріднена з дзуйхіцу, низка вільновіршових мініатюр І. Калинця «Квіти і села» (іноді її неточно називають «Квіти і зела»). За жанровою домінантою це передусім загадки, іноді розгадані:

Головочадь,
Головокрут –
Мак-стояк,

а частіше – залишені для розгадки реципієнтові:

Стоножень, безбородь
І молодило-обмолодь[53].

За жанровими канонами дзуйхіцу згадані в оповіді річ, назва або ім'я стають художніми деталями загальної картини світу[54]. Особливо ж рельєфне уявлення про довкілля автора створюють *каталоги* речей, назв та імен. Так, у Сей-Шьонаґон: ***Села.*** *Село Асака – «Схил зустрічей». Село Наґаме – «Тривалий погляд». Село Хітодзума – «Чужа дружина». Ідзаме-но сато – село «Пробудження». Село Таноме – «Прохання». Село Юхі – «Вечірнє сонце»*[55].

Для порівняння варто навести два фрагменти з доробку І. Калинця:

Квіти і села
Старі Безрадичі,
Сухоліси,
Стариці в Лисогорах…
Іванопіль.
У будень: Мотижин, Жорнівка,
У свято: Медвин і Лелів[56].

На перший погляд і перший, і другий уривок із «Квітів…» Калинця – звичайні переліки назв сіл. Одначе при детальнішому прочитанні з'ясовано, що порушення послідовності топонімів здатне зруйнувати створений ними цілісний образ – символ життєвого шляху людини й цілої місцевості, або ж буденності та святковості, сполучених у різних топонімах одного села.

Суцільним творенням такого образу постає Калинців «Карпат, або Посельська книжка» (1980-1981). У ній «марно шукати не те що метафори чи порівняння, а й епітета, тут панує і промовляє поетика називання»[57] –

---

[53] Калинець І.М. Зазнач. вид. С. 237.

[54] Капранов С.В. «Ісе Моногатарі» як пам'ятка релігійно-філософської культури доби Хейан. Київ: Видавн. дім «КМ Академія», 2004. С. 90; Kato Shuichi. Nihon Bungakushi Josetsu / Shuichi Kato. Vol. 1. Tokyo: Nihon Bungaku, 1975. P. 32.

[55] Сей-Шьонаґон. Записки в узголів'ї / пер. з яп. Н. Бортнік. Харків: Фоліо, 2023. С. 68.

[56] Калинець І.М. Зазнач. вид. С. 238.

[57] Ільницький М.М. Ключем метафори відімкнені вуста… Поезія Ігоря Калинця. Париж – Львів – Цвікау, 2001. С. 174.

завдяки цьому й можливо прилучити названу книгу до поетичних варіацій на теми канонічного дзуйхіцу.

диво ввіходить
у бідну яскиню
сонця зіслання

над нами
людьми і котом
над столом і хлібом
над етажеркою і печею
золотими язичками
дух святий
сяє[58] («Ранок»).

Калинцеві поетичні пейзажі, портрети, натюрморти та інтер'єри асоціюються у ліричного героя з рідною землею та мистецтвом – українським і світовим. Умиротвореність, яка свого часу викликала до життя «Садок вишневий коло хати», у І. Калинця втілюється у вільній віршовій формі, котра, своєю чергою, зумовлює посилене емоційно-естетичне навантаження окремого слова (у даному випадку – алюзій до творчості Тараса Шевченка періоду заслання), винесеного в рядок або уведеного у стан градації:

щоденно / сонце впадає / у сопку
як вогонь / що повертається / у кратер
там Захід / а наш Схід…
щоденно / вечірня / Шевченкова зоря / встає
над горою[59] («Карпат»).

Аналіз зазначених віршів дав змогу дійти висновку, що спільною рисою творів новітньої української літератури, які мають наявний або прихований жанровий визначник «дзуйхіцу», – це інтермедіальність, або **синтез мистецтв**, традиційний і для японського інваріанту.

У дзуйхіцу-подібній поетичній рефлексії І. Калинця на лінгвістичні теми головна ідея – поява та зникнення мов, що ототожнюється з народженням і смертю людини. Тут лісовий пейзаж набуває рис наукової поезії:

знайомі літери / дерево / кущ / ягода / гриб
складаю в слово / але не складається
ліс і неліс / самі шелестівки
бракує найголоснішого / фонетики / пташиної артикуляції

---

58 Калинець І.М. Зазнач. вид. С. 400.
59 Там само. С. 409.

жаль мені цього лісу / як і мов / що збереглися / тільки на глиняних табличках[60] («Ліс»).

В індивідуально-авторській словотворчості верлібристів значне місце посідає так звана зворотна семантизація власного імені, яка виявляється в написанні його з малої літери (*дніпро, десна, київ, антонич, антонович, вольтер, калинець, катерина білокур, сковорода* – у значенні прізвища).

Формозмістовою домінантою філософської лірики І. Калинця стає індивідуально-авторська концепція культури, яка, сполучуючи в одне ціле образи свят, квітів, звуків, чисел, місяців, зодіакальних знаків, каменів тощо, витворює так звану «нову мову». Калинців «Азбуковник» визнано вдалою спробою відродити цей стародавній поетичний жанр на ґрунті нової української культури[61]. Його концепцією, за образним висловом М. Ільницького, є «духовна генеалогія визволення з-під тягаря приголосних… скандинавського імені (Ingward – Ігор. – Н.Н.), а відтак і варязького войовничого духу»[62]. Акровіршовий за формою «Азбуковник» – притаманний не лише бароко, а й давнішій слов'янській культурі симбіоз зображення, напису й підпису[63]. Так цей симбіоз виявляється у мініатюрі «К»:

я знаю
ти зламаний промінь
об промінь спрагнений висоти
тепер його персти
вказують мені водночас
і небо і землю…
а насправді
ти глухий проривний постріл…[64]

І. Калинець створює кілька символічних рівнів образу літери К: візуальний «зламаний промінь» викликає асоціацію з фізичним процесом заломлювання; «персти», які «вказують водночас і небо і землю»; «глухий проривний постріл» – фонетична характеристика звуку К; «клешня долі» – ще одна візуальна асоціація (сузір'я Рака), натяк на дату народження поета (липень 1939 р.).

Як у барокових carmina alphabetica, в «Азбуковнику» І. Калинця наявні символічні знамення слів-архетипів української культури, виражених заявленими у заголовках літерами: О – «веселкова» земна куля; Р – радість,

---

60 Там само. С. 426.
61 Науменко Н.В. Інтерпретація образів слов'янської міфології… С. 103.
62 Ільницький М.М. Зазнач. вид. С. 144.
63 Макаров А.М. Зазнач. вид. С. 23.
64 Калинець І.М. Зазнач. вид. С. 416.

офіра, «Христова літера»; А – «прозорА піраміда», стрілчастий храм; Л – «лагідний злам життя» (м'який звук і «гостра» літера); Ь – «беззвучна надія, [яка] важко дається чужомовцю», а відтак – вияв автохтонності мови.

Багатовимірність образу, посиленого частотним уживанням тире, характерна для поетики І. Калинця:

– А ти, Дніпре, хрещений?
– Хрещений, князю.
– А чим?
– Хрещатим барвінком.
– Так мало хрещений! –
взяв Дніпро на руки,
поніс до водиці[65] («Хрещатик»).

Варто згадати й «топографічний» вірш, подібний до дана дзуйхіцу (див. «Квіти і села»), в якому тире також працює на створення образу:

Сюди – Трубіж,
туди – Глухів,
посередині – Дзвіняч.

Сюди – Невірземля,
туди – Невільорда,
посередині – Звенигород[66] («Звенигород»).

У цій мініатюрі «виразна павза та часта зміна тону», яку позначає тире[67], є символами географічного напрямку (сюди…, туди…, посередині…), де між антонімічними за семантикою топонімами (Трубіж / Глухів, Невірземля / Невільорда) з'являються два символічні синоніми церковного благовісту – Дзвіняч та Звенигород.

І. Калинець створює найяскравіші взірці поетичного натюрморту, відкриті до дослідження під кутом зору інтермедіальності. Інтерес становлять цикли поезій «Листівки» зі збірки «Звениславині купави», до чиїх заголовків входять обов'язкові вказівки на авторів картин: «На листівці – Гуменюк. Півники», «На листівці – Скрік. Будяк», а також «Полум'яні посли (листівки з трояндами для жінок-політв'язнів)».

У побудованому на прийомі градації натюрморті, проте не вільновіршової, а канонічної форми – тріолеті, ліричний герой показує сутність імпресіонізму як синкретичного мистецтва:

---

65 Там само. С. 226.
66 Там само.
67 Грунський М., Мироненко М. Розділові знаки. Харків: ДВУ, 1929. С. 7.

В кутку затишнім – інтер'єрі –
Дари осінні на столі,
У рамах – гори в синій млі…
А де маестро? На пленері
Розтанув у прозорім тлі.
Лише в затишнім інтер'єрі
Дари осінні на столі[68].

Митця – поета – чарують не самі дари осені, а їхня золотавість та червонуватість, не гори на картині, а синя мла, що їх оповиває, не сам автор натюрморту (Адальберт Ерделі), а його образ, який розчиняється у пленері. Колорит підтримується динамікою ліній, а якщо говорити про версифікаційні особливості поезії – і повторами.

Цей синкретичний тріолет є преамбулою до верлібрової «витонченої», постімпресіоністичної за стильовими характеристиками листівки І. Калинця, – «Анрі Матісс. Квіти в голубій вазі на синій серветці». Перший рядок вірша повністю повторює заголовок, однак без посилання на ім'я художника: «*Квіти в голубій вазі / На синій серветці*». З «відлуння» назви картини у свідомості ліричного героя починає розгортатися образ, долучаючи до живописних елементів філософські рефлексії: «*Квіти – нехитре дійство доцвітання / З ласки (чи жорстокості) людей…*».

Через гру природних образів у контексті натюрморту І. Калинець трактує сутність поетичного мистецтва:

Квіти – / Заплісняві сентиментальність / В устах верліба.
Навіть ганьба, / Коли він з пелюстковим серцем / Там, / Де отруєно коріння…[69].

У цитованій поезії порівняно небагато кольорообразів (голуба ваза, синя серветка). На противагу цьому, сам лейтмотив «квіти» (на картині Матісса – вібрація найделікатніших відтінків жовтого, білого, червоного, помаранчевого, зеленого, теракотового, вишневого) виступає прихованою метафорою різнобарвності букету, а відповідно – синонімом життя людини, її думок, переживань, багатогранних почуттів:

Цілу вічність / я не міг / бодай із найскромнішою квіткою
вклонитись мамі, / обійняти дружину, / поцілувати дочку…

Невже це ганьба?
Скажи…[70].

---

68 Калинець І.М. Невольнича Муза. С. 79.
69 Там само. С. 124.
70 Там само. С. 125.

Зелена барва для І. Калинця – уособлення ідеї Дерева Життя, відгомін образу «найвищого ярусу Раю» у суфійській традиції[71], ідеї прив'язаності людини до довкілля й, навпаки, антропоморфізації реалій зовнішнього світу. У замальовці «Вазон-диффенбахія» олюднена рослина

…витягує зелений сувій
із сувою…
наче збирається читати
свої універсали
про співжиття / взаємодопомогу[72]

Натюрморт цей, умовно кажучи, писаний «не з натури», однак його жанрова семантика виразно прочитується в заголовку: тому реципієнт, бачачи або уявляючи рослину диффенбахію, ще до читання поезії має змогу заснувати на цьому індивідуальний асоціативний ряд. Починаючи від суспільно-політичної, історіософської образності, безсумнівно актуальної та дотичної до реалій російсько-української війни 2014-2025 років («універсал про співжиття, / взаємодопомогу», «завойовує шмат за шматом моєї території», «стяги наші зелені»), лірична оповідь вивершується у фольклорному мотиві метаморфози – ототожнення людської істоти з рослиною, перетворення звичайної флористичної деталі на «квітку-як-Символ».

ВИСНОВКИ

Усі зазначені риси дозволили визначити вільний вірш Ігоря Калинця як поезію наскрізь асоціативну, наповнену абстрактними поняттями, але яким надано реального змісту. До верлібру поет звертався з «творчої доцільності» (Т. Салига), якою різні за стилем і манерою письма автори знаходять індивідуальні шляхи до вершин мистецької досконалості.

Однак Калинців вільновірш вирізняється з-поміж усього масиву поезії 70-х років XX ст. конгеніальністю фольклорним взірцям, зокрема творчим переосмисленням традиційних образів слов'янської міфології – рослин, тварин, каменів, символіки та атрибутики народних свят. Таке переосмислення вимагає саме верлібрової форми, її народнопісенної, розмовної тональності вислову, яка дає читачеві імпульс до співтворчості, до спільного пошуку істин буття. Послідовна, наскрізна для «Пробудженої Музи» та «Невольничої музи» реалізація принципів інтуїтивного добору композиційних елементів – строфо- та складоподіл, варіювання наголосів,

[71] Лановик З.Б., Лановик М.Б. «Ми один в одному шукали самих себе»: поетичне слово Ігоря Калинця в українсько-вірменських віддзеркаленнях. *Дзвін.* №7-8 (945-946), липень-серпень 2023. С. 226.

[72] Там само. С. 454.

синтаксична завершеність рядка або анжамбеман – дозволила І. Калинцеві залучити до формування контрапункту віршової оповіді широкий асоціативний ряд із містким словом-символом, ключовим для цілого твору.

Притаманні вільному віршеві Ігоря Калинця згущення образів, їх градація, ощадність семантичних засобів, чергування коротких еліптичних зворотів і розбитих на окремі віршові рядки складнопідрядних речень, повтори та обриви надають творам динамічності й напруженості. Проте не можна не побачити, що лаконізм творів межує з розімкненим у безмежні простори думки діалогізмом: завдяки цьому відбувається суто казкове напучення, пояснення, тлумачення ряду явищ на початку самостійної практики віршування та казкотворення, до якої автор запрошує читача кожним словом.

АНОТАЦІЯ

У даному розділі розглянуто особливості індивідуального стилю верлібристики Ігоря Калинця з точки зору просодичних характеристик, жанрової домінанти, поетичної мови, композиції, строфіки, тропіки. Саме синтез класичного та вільного вірша зумовив специфіку стилю Калинця, починаючи зі збірки «Пробуджена Муза», у якій очевидним є пошук власної «ніші» у поетичному світі української літератури останньої третини XX століття, і завершуючи томом «Невольнича муза», який став квінтесенцією творчих шукань автора у напрямі створення пізнаванного формозмісту. Адже в обох книгах виразним є звертання як до європейських твердих віршових форм (сонетино, тріолет, ритурнель), так і інтерпретування східних строф (арабських бейтів, японських хайку тощо) Окрему увагу приділено релігійній та пейзажній ліриці поета, зокрема до її аналізу ужито методи інтермедіального дослідження, що дозволило ствердити кожен твір не лише як словесну інтерпретацію живописного твору або канонічного церковного піснеспіву, а й як окрему образну реальність, у якій слово постає концентратором сенсорних елементів і релігійних почуттів у внутрішньому світі ліричного оповідача. Отже, вільна форма є чинником, який не лише синтезує у парадигмі творчості І. Калинця призабуті або другорядні елементи певних жанрів (елегії, оди, молитви, псалма, акафіста, листа, народної пісні, дзуйхіцу тощо), а й визначає шляхи їх взаємоперетікання, становлення нових, суто верлібрових модифікацій, що з часом отримують різноманітні авторські маркери. У символічній сув'язі з текстами пізнається індивідуальна філософія поета, яка має потужний інтелектуальний потенціал і сприяє активній співтворчості з реципієнтом.

Література

1. Бобинський В.П. Гість із ночі. Поезія. Проза. Публіцистика. Літературна критика. Переклади. Київ: Дніпро, 1990. 623 с.
2. Борисюк І. Лірика Ігоря Калинця: космос, сотворений зі Слова. *Дивослово.* 2020. №12. С. 46-51.
3. Грунський М., Мироненко М. Розділові знаки. Харків: ДВУ, 1929. 112 с.
4. Гусар-Струк Д. Невольнича муза, або Як орати метеликами [Передмова]. *Калинець І. Невольнича муза*. Балтимор-Торонто: Смолоскип, 1991. 452 с.
5. Данчишин Н. Поезія Ігоря Калинця, Романа Кудлика та Григорія Чубая крізь призму Франкового трактату «Із секретів поетичної творчості». *Українське літературознавство.* 2016. Вип. 80. С. 123-146.
6. Ільницький М.М. Ключем метафори відімкнені вуста… Поезія Ігоря Калинця. Париж – Львів – Цвікау, 2001. 192 с.
7. Ільницький М.М. У фокусі віддзеркалень: статті, портрети, спогади. Львів: Вид-во ЛНУ ім. І.Франка, 2005. 552 с.
8. Калинець І.М. Зібрання творів: у 2-х т. Т. 1: Пробуджена Муза. Київ: Факт, 2004. 502 с.
9. Калинець І.М. Зібрання творів: у 2-х т. Т. 2: Невольнича Муза. Київ: Факт, 2004. 544 с.
10. Капранов С.В. «Ісе Моноґатарі» як пам'ятка релігійно-філософської культури доби Хейан. Київ: Видавн. дім «КМ Академія», 2004. 168 с.
11. Лановик З.Б., Лановик М.Б. «Ми один в одному шукали самих себе»: поетичне слово Ігоря Калинця в українсько-вірменських віддзеркаленнях. *Дзвін.* №7-8 (945-946), липень-серпень 2023. С. 221-245.
12. Літературознавча енциклопедія: в 2-х т. Т. 1: Аба-Лямент / упоряд. Ю.І. Ковалів. Київ: ВЦ «Академія», 2007. 602 с.
13. Лозко Г.С. Українське народознавство. Київ: Зодіак-ЕКО, 1995. 368 с.
14. Макаров А.М. Світло українського бароко. Київ: Мистецтво, 1994. 288 с.
15. Науменко Н.В. Інтерпретація образів слов'янської міфології в українському вільному вірші (на матеріалі збірки І. Калинця «Тринадцять алогій». *Мова і культура. (Науковий журнал)*. *Вип. 9. Т. XII (100)*. *Актуальні проблеми сучасної філологічної науки.* Київ: Видавн. дім Дмитра Бураго, 2007.С. 98-105.
16. Науменко Н.В. Серпантинні дороги поезії: природа та тенденції розвитку українського верлібру: монографія. Київ: Видавництво «Сталь», 2010. 518 с.

17. Огієнко І. Дохристиянські вірування українського народу. Київ: АТ «Обереги», 1994. 448 с.

18. Салига Т.Ю. Імператив: Літературно-критичні статті. Львів: Світ, 1997. 352 с.

19. Сей-Шьонагон. Записки в узголів'ї / пер. з японської Н. Бортнік. Харків: Фоліо, 2023. 251 с.

20. Семків Р. Пригоди української літератури (від романтизму до постмодернізму). Київ: Темпора, 2023. 688 с.

21. Karabowicz, T. Portret ze skrzydłem archanioła: o poezji Ihora Kałyncia. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2003. 107 s.

22. Kato Shuichi. Nihon Bungakushi Josetsu. Vol. 1. Tokyo: Nihon Bungaku, 1975. 673 p.

23. Pavlyshyn, M. Anatomizing Melancholy: The Poetry of Ihor Kalynets. *Journal of Ukrainian Studies*. 1993. №1-2. P. 185-215.

Information about the author:
Naumenko Nataliia Valentynivna,
Doctor of Philological Sciences, Professor,
Professor at the Department of Foreign Languages for Specific Purpose,
National University of Food Technologies
68 Volodymyrska St., Kyiv, 01601, Ukraine

03 SECTION

INNOVATIVE STRATEGIES AND METHODS OF TEACHING LANGUAGES AND LITERATURES IN THE AGE OF DIGITALIZATION: EUROPEAN AND NATIONAL CONTEXTS

CHAPTER 20

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗВО ДЛЯ СТУДЕНТІВ-БІОТЕХНОЛОГІВ

Грищенко І. В.
DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-619-5-20

ВСТУП

Сучасний рівень глобалізації, міграційні процеси, науково-технічний прогрес та вимоги до претендентів на ринку праці ставлять перед спеціалістами нові вимоги. Для ефективної міжнародної комунікації, обміну знань у сферах науки, технологій та інновацій, презентації власних результатів, публікації наукових праць та участі у спільних міжнародних проєктах вимагає від фахівців високого рівня володіння англійською мовою.

Сучасна освітня система характеризується динамічними змінами, які зумовлені стрімким розвитком інформаційно-комунікативних технологій (*далі* – ІКТ), появою, розвитком та інтеграцією штучного інтелекту (*далі* – ШІ), розширенням можливостей доступу до новітньої інформації за допомогою можливостей інтернет-мережі. Ці зміни трансформують навчальні методи та форми, сприяють адаптації викладачів та студенті у нових освітніх реалій, освоєння сучасних інструментів їхнього професійного потенціалу. Водночас, перед системою вищої освіти постає завдання не просто впровадити технології, а й зберегти ключову роль викладача як ментора, фасилітатора та джерела мотивації, розвіюючи острах про заміну викладача «машиною», віртуальним аватаром тощо. Тому виникає певна суперечливість між необхідністю залучення сучасних технічних і технологічних розробок та збереженням гуманістичних засад освіти. Це і формує новий виклик перед освітянською спільнотою та потребує глибокого аналізу, обґрунтованих рішень і змін.

Надзвичайно актуальною є англійська мова для фахівців природничих, біотехнологічних галузей зокрема. Сучасні наукові винаходи, швидкість обміну даними та можливість інтеграції у світову наукову спільноту є запорукою професійного успіху, наукового розвитку та зростання. Тому,

викладання англійської мови у закладах вищої освіти (*далі* – ЗВО) уже не лише навчальна дисципліна для формування загальномовних навичок, а стратегічний напрямок, спрямований на формування професійно орієнтованої англомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців.

Викладання англійської мови у ЗВО для студентів біотехнологічного профілю має свою специфіку. Оскільки вимагає володіння загальною, академічною англійською мовою і глибокого розуміння професійної лексики, вузькопрофільної термінології, а також уміння ефективно оперувати ними у науковому та навчальному дискурсі. Усе це ставить додаткові вимоги до змісту освітніх програм, методичних підходів, до рівня професійної підготовки самих викладачів англійської мови. Забезпеченість сучасною та відповідною навчальною літературою, особливо з вузькоспеціалізованою лексикою, також залишається значним викликом, що вимагає ефективного вирішення.

Отже, **метою розділу** є аналіз сучасного стану викладання англійської мови для студентів біотехнологічного профілю, обґрунтування перспектив напрямку розвитку, з акцентом на інтеграцію сучасних методичних підходів викладання англійської мови, інтеграції сучасних розробок ІКТ, можливостей новітніх технологій, ШІ зокрема, а також питання забезпечення навчальними матеріалами відповідного напряму.

1. Теоретичні основи викладання англійської мови для студентів біотехнологічного напряму

Процес викладання англійської мови для студентів біотехнологічного напряму має свої характерні особливості, суттєво відрізняється від загального курсу англійської мови. Важливими чинниками у цьому процесі є акцент на професійній лексиці та максимально практичне спрямування. Це передбачає упровадження педагогічних стратегій, спрямованих на врахування когнітивних особливостей, рівня мовленнєвої компетенції та інтересів цільової аудиторії студентів. Процес викладання дисципліни стикається з низкою труднощів, що зумовлюють певні виклики для викладачів. Однією з ключових проблем є різниця у рівнях володіння англійською мовою в межах однієї навчальної групи. Це створює методичні перешкоди, оскільки вимагає від викладача розробки та застосування диференційованих підходів для уніфікації знань та підвищення мотивації здобувачів освіти.

На думку Н. Арістової, «мотивація навчання у вищому навчальному закладі є не простим спонуканням або схильністю індивідів до навчальної діяльності, це система, що має багаторівневу структуру, рівні сформованості

якої можна оцінити за визначеними критеріями і показниками, що відображають ставлення студентів до дисципліни, та формування якої відбувається в кілька послідовних етапів етапів»[1]. Науковиця виокремлює три основні групи методів, застосування яких заохочуватиме навчання студентів, як-от: 1) традиційні методи навчання, які сформувалися та функціонують протягом тривалого часу і на сьогодні не втрачають свою актуальність у дидактиці; 2) інноваційні методи навчання, які стимулюють розвиток незалежного мислення, креативності, умінь знаходити нестандартні рішення професійних завдань; 3) ініціативно-передові методи навчання, які дозволяють на практиці ознайомитися з особливостями майбутньої професійної діяльності[2]. Таке розмежування методів навчання є особливо актуальним для підготовки майбутніх фахівців природничого напряму. Воно дозволяє створити збалансований підхід, де традиційні методи закладають міцну теоретичну базу, а інноваційні та ініціативно-передові допомагають студентам розвинути критичне мислення та застосувати знання на практиці, що є ключовим для успішної професійної діяльності. Це сприятиме всебічному розвитку майбутніх фахівців, здатних ефективно розв'язувати як стандартні, так і нетипові професійні завдання.

Специфіка майбутньої професійної діяльності студентів природничого напряму та характер наукового дискурсу відповідної галузі визначають основні елементи, що вимагають особливої уваги під час аудиторної та самостійної роботи студентів. До них належать**:** 1) *лексичний аспект*, який полягає в опануванні значного обсягу професійної термінології з біотехнології, хімії, генної інженерії, біомедицини та інших наук. Сюди входить як загальнонаукова лексика, що часто має інше значення в повсякденному мовленні, так і спеціальна, вузькопрофільна термінологія. 2) *граматичний аспект*, має вагоме значення, оскільки науковому стилю властиве використання пасивного стану, безособових конструкцій, складнопідрядних та складносурядних речень зі складними підрядними зв’язками. Тож на заняттях з англійської мови для студентів цього напряму акцентується розуміння та правильне використанні цих структур. 3) *синтаксичний аспект* охоплює розуміння чіткої структури наукових текстів (тез, статей, доповідей, презентацій), зокрема їхніх ключових частин: анотація, вступ, методи, результати, обговорення, висновки. Також важливо формувати навички логічного викладу думок при підготовці та виголошення виступів, промов. 4) *формування комунікативних навички*

[1] Арістова Н.О. Формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів вищих навчальних закладів: монографія. С. 29.

[2] Арістова Н.О. Формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів вищих навчальних закладів: монографія. С. 49.

як необхідної складової для успішної реалізації професійного потенціалу. Вона реалізується через ключові комунікативні навики (як-от, читання та розуміння наукових профільних текстів, написання наукових праць, технічної документації за спеціальністю, розуміння аудіоінформації – лекції, доповіді фахівців, презентація результатів своїх досліджень, грамотна професійна дискусія і т.д.

Перед викладачами англійської мови постає критично важливе завдання, що полягає у професійному підборі та комплексному застосовуванні методів навчання з урахуванням специфіки навчальної дисципліни, сприятиме реалізації поставленої мети. Поява новітніх підходів до викладання англійської мови не відкидає актуальність та ефективність традиційних методів (*граматико-перекладний та аудіолінгвальний методи*). Вони продовжують відігравати значну роль у формуванні базових мовних навичок студентів і зосереджуються на послідовному та структурованому вивченні мови, що є фундаментом для подальшого розвитку. Зокрема, *граматико-перекладний метод* з акцентом на вивченні граматичних правил та зосередженні на розумінні текстів завдяки перекладу має свої переваги, які полягають у систематизації знань, формуванні правильних конструкцій, збагачення словникового запасу тощо. *Аудіолінгвальний метод* завдяки повторюванню та запам'ятовування типових мовних одиниць є ефективним для автоматизації мовлення, роботи над вимовою, розвитку слухового сприйняття мовленні іншої людини, подоланню мовного бар'єру. Таким чином, традиційні методи формують міцний фундамент для вивчення англійської мови, забезпечують студентам необхідні знання граматики, лексики та навичок розуміння на слух, які є основою для подальшого вдосконалення комунікативних здібностей. оряд із застосуванням традиційних підходів навчання сучасна методика викладання іноземних мов активно залучає комунікативно-орієнтовані підходи навчання та осучаснюється завдяки інтерактивним підходам. Наприклад, комунікативно-орієнтований підхід навчання результативно реалізується через**:** 1) *комунікативний підхід* (*Communicative Language Teaching – CLT*) створення та відтворення реалістичних ситуацій спілкування, активізація взаємодії, фокусування на умінні передати необхідної інформацію тощо; 2) *комунікативне навчання через завдання, або завдання-орієнтоване навчання* (*Task-Based Language Teaching – TBLT*), зосереджується на виконанні конкретних завдань, що вимагає використання цільової лексики, при цьому завдання спрямовані на досягненні чітко поставленого завдання і відповідного опису та коментування англійською мовою (наприклад, у контексті досліджуваної нами проблематики студентам пропонується розробити проєкт, підготувати перелік *cons and*

pro, підготувати запитання для інтерв'ю, дискусії, створити та відтворити діалог і т. д.). Цей підхід дозволяє студентам сфокусуватися на виконанні практичних завдань максимально професійно орієнтованих, звісно, тут мова стає інструментом, але максимально підвищується зацікавленість та створюється наближена до реальності ситуація. 3) *предметно-мовне інтегроване навчання,* або *інтегроване навчання змісту і мови,* (*Content and Language Integrated Learning – CLIL*) полягає у вивченні фахових дисциплін іноземною мовою, що має мотивувати студентів через прямий зв'язок між вивченням мови та їхнім майбутнім фахом, студенти ефективно опановують фахову термінологію, відтворюють професійні сценарії тощо. Отже, інтерактивні підходи реалізуються завдяки залученню та активного використання сучасних технологій та цифрових інструментів, через інтерактивні ігри тощо. Поряд з отриманням знань ці підходи мають сформувати у студентів реальні комунікативні навички для ефективного використання мови у життєвих та професійних ситуаціях тощо. У сучасних реаліях окрім власне мовленнєвих навичок вагомим є формування міжкультурної професійної компетенції, яка передбачає розвиток розуміння особливостей професійної культури (сприйняття відмінностей з позиції діади Свій-Інакший, а не з позиції дихотомії Свій-Чужий. Це стимулюватиме формування різноаспектної толератності), розуміння та дотримання етикету в міжнародному та міжетнічному контексті, що наразі є критично важливим для успішної кар'єри у глобалізованому світі.

Комбінування цих підходів дозволяє максимально враховувати потреби навчання студентів, створює сприятливі умови для досягнення навчальної мети та отримання знань, умінь та навичок, а процес навчання має ставати ефективнішим, цікавим та орієнтованим на практичне застосування, професійно орієнтованим.

Поряд з модернізацією підходів перед сучасними викладачами англійської мови постають певні виклики, які вимагають постійної підготовки та професійного розвитку, оновлення знань з методики викладання мови, ІКТ і т.д. Це стимулює підвищувати рівень володіння іноземною мовою шляхом проходження професійних курсів, міжнародного стажування, курсів підвищення кваліфікації, тренінгів з використання освітніх платформ, застосунків тощо. Також вагомим компонентом у підтримці належного професійного рівня та професійного зростання викладачів іноземної мови є участь у міжнародних наукових подіях, проєктах та заходах. Для викладачів нефілологічного напряму стають у пригоді спеціалізовані тренінги, семінари, воркшопи, обмін досвідом практиків та професійна співпраця з викладачами профільних дисциплін та профільних кафедр.

Наразі біотехнологія активно розвивається, розширюється перелік галузей, де можуть працювати фахівці цього напряму. На ринку праці як в Україні, так і за кордоном, виникає потреба у висококваліфікованих фахівцях цієї галузі, які мають високий рівень підготовки, володіють сучасними знаннями, орієнтуються у вітчизняних та міжнародних інноваційних теоретичних та практичних розробках. Тож, володіння англійською мовою на належному рівні є необхідною та актуальною компетенцією для отримання новітніх передових знань, презентації себе як цінного фахівця на ринку праці. Цьому сприяє залучення до процесу викладання передових напрацювань у цій галузі, доступ до якої відкриває володіння англійською мовою на належному рівні.

Отже, для біотехнологічних напрямів володіння англійською мовою, мовна та комунікативна компетенція є не просто додатковою до основної спеціальності, а фундаментальною навичкою, яка забезпечує доступ до знань, можливість їх створення та ефективного поширення, що є запорукою успіху як окремого фахівця, так і всієї галузі в цілому. Вагомим стимулом до вивчення англійської мови для біотехнологів можуть бути перспективи, наприклад, 1) презентація своїх знань ще на етапі навчання (написання тез, наукових статей, підготовка постерів, презентацій, виступів на міжнародних конференціях, семінарах, вебінарах, наукових зустрічах, наукових дискусіях тощо), 2) складання та подача грантових заявок (тут англійська мова стане засобом для створення переконливого обґрунтування свого проєкту для отримання фінансування), 3) при підготовці звітів, необхідної технічної документації, презентація результатів експериментів для колег та інвесторів, 4) ведення ділової кореспонденції, письмове та усне спілкування з партнерами, колегами з інших лабораторій, постачальниками обладнання та реактивів тощо.

2. Навчальна література з англійської мови для студентів біотехнологічного напряму

Актуальність розгляду стану забезпечення навчальною літературою для викладання англійської мови для студентів біотехнологічного напряму зумовлена необхідністю підготовки висококваліфікованих фахівців, здатних ефективно функціонувати у міжнародному науковому та професійному середовищі. Належне забезпечення якісними навчальними матеріалами є ключовим фактором успішності здійснення освітнього процесу та відповідності його сучасним світовим стандартам, що сприятиме конкуретноспроможності випускників на ринку праці.

Навчальна література для викладання англійської мови для студентів біотехнологічного напряму має низку ключових критеріїв, які зумовлені

специфікою професійної орієнтації. Зокрема, 1) вміщені у посібнику матеріали повинні відповідати профілю спеціальності, містити автентичні наукові тексти, реальні кейси і т. д., з урахуванням рівня володіння англійською мовою студентів; 2) навчальні матеріали мають відображати сучасні наукові досягнення, новітню термінологію та актуальні проблеми в галузі біотехнології; 3) посібники повинні містити різноманітні, добре структуровані вправи, спрямовані на розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності (читання, говоріння, аудіювання, письмо) у контексті професійної комунікації; пояснення термінів та концепцій мають бути чіткими та лаконічними. Вправи мають бути інтерактивними та спонукати до критичного мислення; 4) важливою є наявність компонентів для самостійної роботи студентів (завдання для індивідуального вивчення та підтримки належного рівня, довідкові матеріали (глосарії, списки типових фраз наукового стилю, поради щодо підготовки презентації, виступів, доповідей, зразки документів) тощо.

Аналіз стану наявної навчальної літератури для викладання англійської мови студентам-біотехнологам демонструє неоднорідну та своєрідну картину. Наприклад, відомі міжнародні видавництва пропонують широкий спектр якісних підручників та онлайн-платформ для вивчення англійської мови для спеціальних цілей, зокрема для наукових та технічних напрямків (*English for Science and Technology*). Їхня цінність полягає в постійному оновленні матеріалів, використанні автентичних матеріалів, вони містять частини наукових статей, виступів на конференціях, термінології; розроблюються провідними фахівцями у галузі англійської мови для спеціальних цілей (*English for Specific Purposes – ESP*) тощо. Як-от, Oxford University Press *(Oxford English for Careers Technology for Engineering & Applied Sciences, Oxford English for Careers: Engineering, Oxford English for Careers Technology for Engineering and Applied Sciences. Special Edition, Oxford English for Careers: Science* by Peter Astley*),* Cambridge University Press (*Cambridge English for Engineering, Cambridge English for Scientists* by Gillian Cavell*, Professional English in Use Engineering, Academic Encounters: The Natural World (Reading, Study Skills, and Writing / Listening and Speaking)* by Kim Sanabria & Jennifer Wharton), National Geographic (*English for Science and Engineering: Professional English*). Окремо варто розглянути пропозиції Macmillan Education, де пропонуються видання англійською мовою з природничих галузей, наприклад, *General Chemistry. Reaction First* (by Kevin Revell)*, Interactive General, Organic, and Biological Chemistry* (by Macmillan Learning)*, Interactive Cell Biology* (by Smart Biology; Andrew Catalano)*, Lehninger Biochemistry: Core Concepts and Applications* (by Michael M. Cox; Aaron A. Hoskins; Alain Viel; Judith

Simcox), *Biochemistry. A short Course* (by Justin K. Hines; Catherine Reinke; John Tymoczko). Ці видання не є класичними підручниками для вивчення мови, а скоріше додаткові навчальні посібники, що ґрунтуються на сучасних дослідженнях. Для повноцінного використання на заняттях з англійської мови їх варто доповнити спеціально розробленими вправами для опрацювання граматики та лексики.

Попри значні переваги, ці підручники важко використовувати в українських умовах, зокрема, через високу ціну та певні відмінності, неузгодженість з навчальними програмами. Важливо також пам'ятати про відмінності в структурі та методології, які вони пропонують. Наприклад, проведений порівняльний аналіз британських та українських підручників, розроблених для студентів-медиків, демонструють відмінності, як-от, українські підручники переважно орієнтовані на текст, тоді як британські – переважно на функцію. Як текстовий, так і функціональний підходи можуть і повинні застосовуватися в практиці викладання англійської мови. Хоч усе-таки обидва вони мають як свої переваги, так і певні недоліки. Тому при використанні у навчальному процесі варто враховувати специфіку посібників з рівнем володіння англійської мови студентів, їхніми потребами[3].

Вирішенням цієї проблеми може бути створення авторських посібників, які орієнтуються як на загальні принципи цього напряму, так і акцент на специфіку навчальної програми конкретного ЗВО. Також сприятиме залучення оригінальних автентичних сучасних англомовних наукових текстів (статей, монографій, підручників, наукових виступів, відеолекцій тощо). В Україні автори створили низку підручників, посібників з англійської мови для студентів біотехнологічної галузі, перевагами яких є орієнтація на конкретні навчальні програми певного ЗВО, урахування українського освітнього контексту та вимог, доступність та зрозумілість для викладачів і студентів українського освітнього середовища. Звісно, ці видання мають свої нюанси, зокрема, обмежена кількість примірників, інтерактивних компонентів, не завжди супроводжуються аудіовізуальними матеріалами тощо, проте вони є цінним внеском у цю галузь.

Наприклад, посібник «Від біології і біотехнології до генної інженерії» (авторський колектив у складі: Н. Гомон, О. Курдіш, В. Снопченко) має на меті розвиток практичних навичок володіння англійською мовою, який дозволить опрацьовувати фахову літературу, тренування

[3] Hryshchenko I.V., Kourdish O.K., Challenges of Today: Another Concept of an English Coursebook for Medical Students. *Актуальні питання інтернаціоналізації вищої освіти в Україні в умовах сучасних освітніх реалій*: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (Біла Церква, 21–22 березня 2024 р.). С. 56-57.

усного та письмового спілкування наукової галузі. Заслуговує на увагу запропонований «гнучкий підхід до занять, які можна скомпонувати, створивши програму занять з урахуванням особливостей навчального процесу»[4], що дозволить створити мотивацію до вивчення матеріалу та залучити до дискусій та обговорень.

Варте уваги видання «English for Biology and Bioengineering» (О. Поліщук), яке «містить лексико-граматичний матеріал для професійного та побутового спілкування та читання наукової літератури, сприяє формуванню у майбутніх фахівців уміння працювати самостійно (реферування та анотування) з науково-популярними та науковими текстами, формує навички науково-технічного перекладу»[5]. Вміщені навчальні матеріали мають комунікативне спрямування, лексико-граматичні завдання, творчі ідеї. Це видання може використовуватися для аудиторної та самостійної роботи (написання академічного есе, створення презентації тощо) студентами, дозволяє використовувати для творчих занять.

Застосування реальних, професійних текстів, відео, аудіо та кейсів з відповідної галузі, що дозволяє студентам зануритися у реальне мовне середовище своєї майбутньої професії. «Для удосконалення рівня володіння іноземної мови, збагачення словникового запасу, освоєння професійної лексики та поглиблення граматики безпрограшним є залучення автентичних текстів, оригінальних матеріалів, журнальних статей, матеріалів блогів тощо»[6]. Прикладом такого видання може бути збірник навчально-методичних матеріалів для студентів-біотехнологів, у якому вміщено автентичні тексти цієї тематики з веб-ресурсу TED.com, також видання містить післятекстові завдання для перевірки та контролю розуміння прочитаного тексту, актуалізувати знання та підготувати до переказу цього тексту, використання вивченого матеріалу для підготовки рефератів, виступів, тез конференцій тощо. Обрані тексти об'єднані біотехнологічною та біоінженерною проблематикою, мають сприяти розширенню знань у сучасних наукових питаннях біотехнології, біоінженерії, технологічного прогресу і т.д. Важливо, до текстів подано покликання на автентичний текст та подано покликання на відео, які розміщено на веб-сайті *TED.com* або *YouTube*. Це має сприяти відпрацювання навички слухання та

---

[4] Гомон Н.М., Курдіш О.К., Снопченко В.І. Від біології і біотехнології до генної інженерії. Навч. посіб. для студ. другого та третього курсів біол. ф-ту. – С. 3.

[5] Поліщук О. С. English for Biology and Bioengineering: навч.посібн. Київ, 2017. – С. 5.

[6] Англійська мова для студентів IV курсу біотехнологічних спеціальностей [зб. текстів]: Навчально-методичні матеріали для студентів спеціальності 162 «Біотехнології та біоінженерія» / укл. І. В. Грищенко. Київ, 2025. С. 5.

демонструє сучасний контент[7]. Це сприятиме імерсивності освітнього процесу, створюватиме атмосферу занурення у професійне середовище з використанням англійської мови. Залучення наукових статей вимагатиме не просто перекладу, а розуміння контексту і структури наукового тексту. Також це формуватиме гнучкі навички, стимулює розвиток критичного мислення, навички пошуку та аналізу інформації іноземною мовою.

Для деяких компонентів навчальної програми відповідної спеціальності задля підсилення значення комплексних посібників можуть використовуються навчальні видання, довідники, словники для медичних спеціальностей. Багато тем і певна частина термінології в англійській мові для медичних спеціальностей перетинаються з біотехнологією (наприклад, генетика, фармакологія, лабораторні дослідження і т.д.). Тож, підручники для студентів медичного напряму можуть забезпечити навчальними матеріалами при вивченні цих тем. Наприклад, *Oxford English for Careers: Medicine* (by Tony Triggs), видавництва «Cambridge University Press» *Professional English in Use: Medicine* (by Eric H. Glendinning & Ron Howard) тощо. Використання таких теоретично-практичних напрацювань дозволяє посилити зв'язок змісту навчання з професійною діяльністю здобувача. Цьому сприяє підбір навчального матеріалу та систему тренувальних вправ, що дозволяє моделювати різні ситуації професійної діяльності та комунікації майбутніх фахівців у медичному спрямуванні.[8]

Біотехнологія має власну, дуже специфічну та розгалужену термінологію. Фахівець повинен не лише розуміти ці терміни, а й коректно використовувати їх у письмовому та усному професійному мовленні. Результати біотехнологічних досліджень активно публікуються у зарубіжних наукових журналах, тож, знання спеціальної термінології є важливою складовою професійної компетентності сучасного спеціаліста. Це забезпечує точність та ефективність у спілкуванні, що є життєво важливим у науці, де будь-яке нерозуміння може призвести до серйозних помилок у дослідженнях чи виробництві. Також це дозволяє ефективно спілкуватися на професійні теми, розуміти, передавати галузеву інформацію, брати участь у професійних дискусіях та вирішувати складні завдання. Для освоєння вузькопрофільною лексикою варто залучати спеціалізовані словники та глосарії. Тут стають у пригоді суто біотехнологічні словники, як-от, *Glossary of biotechnology and genetic engineering* (A. Zaid, H.G.

[7] Англійська мова для студентів IV курсу біотехнологічних спеціальностей [зб. текстів]: Навчально-методичні матеріали для студентів спеціальності 162 «Біотехнології та біоінженерія» / укл. І. В. Грищенко. Київ, 2025. С. 6.

[8] Курдіш О.К., Хоперія В.Г., Харченко О.І., Грищенко І.В. Навчальний посібник для студентів 4 курсу (спеціальність 222 «Медицина») ННЦ «Інститут біології та медицини». Київ, 2023. С. 2.

Hughes, E. Porceddu, F. Nicholas), *Terminology of Biotechnology, Biomedical Engineering, Molecular Biology, Genetics and Breeding* (Prof. Dr. Md. Abdul Ahad), *Modern Biotechnology. A Glossary* (Prof. Jayarama Reddy), *The Facts On File Dictionary of Biotechnology and Genetic Engineering* (Mark L. Steinberg, Ph.D. Sharon D. Cosloy, Ph.D.). Також заслуговують на активне залучення і довідкові видання суміжних спеціальностей, наприклад, *English-Ukrainian Environmental Acronyms, Abbreviationa and Glossary of Terms* (авторський колектив: Н.М. Тимощук, Л.І. Довгань), у якому подано тлумачення англійською та українською мовою вузькопрофільних термінів. Укладачі акцентують на важливому лексикографічному аспекті укладання словників, яка полягає у пошуці «еквівалентів різномовних термінологічних одиниць. Нормативні, кодифіковані терміни англійської мови не завжди мають свої відповідники в українській. Тому автентичний термін повинен пройти стадії соціалізації (прийняття в суспільстві) та лексиколізації (закріплення в мові)»[9]). Спеціалізовані словники, глосарії є тим важливим інструментом, який допомагає процесові «лексикалізації», дозволяє студентам вільно працювати з міжнародною термінологією. Наявність таких словників є прямим кроком до подолання труднощів і сприяє процесові інтеграції студентам у професійній сфері.

У сучасних умовах зростає пріоритетність онлайн-словників. Загальні онлайн-словники, такі як *Oxford Learner's Dictionaries* або *Cambridge Dictionary*, є корисними для загальної лексики та граматики, також тут є і термінологічна лексика. Для біотехнологів життєво важливим є доступ до спеціалізованих онлайн ресурсів з глосаріями та термінологічними базами даних. Як-от, *Biotechnology Vocabulary*, який вміщено на сайті *The Food Industry Association, Glossary* на сайті *Amgen* і т.д. Також можуть бути використані онлайн-словники з біохімії, генетики, молекулярної біології, біоінформатики, що містять точні визначення та приклади вживання термінів у науковому контексті. Використання інтернет-ресурсів, де розміщено глосарії до біомедичних книг, або ж спеціалізовані словники, що публікуються науковими видавництвами, дозволяє студентам не лише дізнатися переклад терміну, а й зрозуміти його науковий контекст та правильне вживання в англомовній науковій літературі. Це забезпечує точність та академічну коректність у комунікації, а також зручність у використанні цих джерел та доступність. Яскравим прикладом є платформа *National Center for Biotechnology Information*, метою цієї організації є доступ до інформації у сфері біотехнології усіх зацікавлених.

[9] Тимощук Н.М., Довгань Л.І. English-Ukrainian Environmental Acronyms, Abbreviationa and Glossary of Terms. Вінниця, 2014. P. 4.

Підготовка фахівців біотехнологічного напряму, які володіють англійською мовою на високому рівні, є стратегічним завданням для української освіти та науки. Досягнення цієї мети неможливе без належного забезпечення якісною, сучасною та релевантною навчальною літературою, стимулює залучення до опрацювання автентичних професійних текстів, кейсів, створення максимально наближених до реальних професійних ситуацій у застосуванні англійської мови.

Попри наявність навчальної літератури для вкладання англійської мови природничим спеціальностям усе ж існує дефіцит матеріалів вузькопрофільних напрямів. Для розробки підручників та посібників для викладання англійської мови для студентів-біотехнологів відкрито широке поле для розробки різноманітних навчально-методичних робіт.

3. Новітні розробки ІКТ у процесі викладання англійської

Динамічний розвиток сучасних інформаційних технологій ставить нові вимоги до сучасного освітнього процесу. Оскільки, «стратегічним завданням державної політики нашої країни є вихід освіти, здобутої в Україні, на ринок світових освітніх послуг, поглиблення міжнародного співробітництва, розширення участі навчальних закладів, учених, педагогів, студентів у проектах міжнародних організацій та співтовариств, в освітніх і наукових обмінах, стажуванні й навчанні за кордоном та проведенні спільних наукових досліджень»[10].

Сучасний освітній процес складно уявити без використання інструменту *Learning Management System* (LMS) (або СУН – *Система управління навчанням*), який дозволяє організувати навчальний процес, розміщувати навчальні матеріали, здійснювати контроль виконання завдань та оцінювання знань студентів. Найвідомішими та найпопулярнішими є *Google Classroom, Moodle* і подібні, ці системи є ефективними, також є актуальними для створення інклюзивного середовища, забезпечення доступності освітніх послуг для усіх категорій. Для розширення можливостей вивчення професійної англійської сприяє технологічна інтеграція онлайн-платформ (*Coursera, edX, FutureLearn* та ін.), на яких світові університети надають можливість долучитися до своїх курсів, пропонують доступ до високоякісних лекцій та сучасних матеріалів з природничих наук.

Інтенсивний розвиток інтернет-технологій надають широкий доступ до електронних бібліотек та баз даних наукових статей. Можливість

[10] Арістова Н.О. Формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів вищих навчальних закладів: монографія. Київ, 2015. С. 29-30.

долучитися до баз даних, як-от *Web of Science, Scopus, Google Scholar, ResearchGate, PubMed*, є надзвичайно актуальним та важливим для отримання новітніх наукових текстів для опрацювання вузькопрофільної проблематики. Хоч доступ до повних версій статей часто є платним, що створює певні перепони, але часто закладам вищої освіти та науковим установам відкривається безкоштовний доступ до них, тож, викладачі та студенти можуть скористатися цими можливостями.

Для досягнення навчальної мети у процесі викладання англійської мови для студентів біотехнологічного напряму важливою є можливість залучення мультимедійних ресурсів (аудіо- та відеоматеріали (наукові відео, подкасти, онлайн-лекції), інтерактивні вправи, симуляції, онлайн-платформи для самонавчання). Інтернет-ресурси надають широкі можливості викладачам для створення інтерактивних завдань та онлайн-вправ. «Наприклад, за допомогою конструктора інтерактивних навчальних матеріалів *LiveWorkSheets* можна легко створити інтерактивні картки, робочий зошит, використавши свої розробки. Мобільний інструмент для створення інтерактивних книг *Book Creator* має можливість розмістити зображення, відео- та аудіо-матеріали тощо. Багатофункціональний інструмент для створення дидактичних ігор *Wordwall.net* дозволяє створювати власні інтерактивні та друковані навчальні матеріали. Сервіс *Quizizz* для створення різноманітних вікторин, флеш-карток, відповідає сучасній тенденції гейміфікації навчального процесу, є засобом підвищення зацікавленості при вивченні іноземної мови. На онлайн-сервісі *LearningApps.org* можна створювати власні інтерактивні вправи, у вільному доступі є велика база завдань, якою можна скористатися, або ж завантажити свої розробки»[11]. Використання інтерактивних інструментів (*Quizlet, Kahoot, Slido, Quizizz, Grammarly*) є надзвичайно ефективним для викладання англійської мови для біотехнологів. Наприклад, *Quizlet* стане у пригоді при вивченні нового лексичного матеріалу, допоможе запам'ятовувати складну термінологію через картки, ігри та тести. Для студентів біотехнологічного напряму можна створювати набори карток, які містять ключові терміни, їхні визначення, приклади вживання у контексті. Цей застосунок пропонує до використання різноманітні навчальні режими (*Learn, Write, Spell»*), поряд з цим також є ігровий режим (*Match, Gravity*), який забезпечує актуальну нині гейміфікацію навчального процесу. Це дозволяє студентам активно взаємодіяти з матеріалом, стимулює вивчення, повторення та відтворення фахової лексики. Або

[11] Грищенко І., Арістова Н. Специфіка викладання іноземної мови в умовах воєнного стану. *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі:* зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (Київ, 21-22 вересня 2021 р.). Київ, 2022. С. 54.

ж інший приклад – застосунок *Kahoot!* перетворює навчання на змагання, стимулює швидке засвоєння інформації та співпрацю студентів у команді. Це особливо корисно для повторення матеріалу з лекцій або семінарів, закріпленню вивченого матеріалу, дозволяє моніторити та оперативно оцінити ступінь засвоєння вивченого лексичного матеріалу. Викладачі можуть розробляти запитання для перевірки розуміння біотехнологічних концепцій, профільної термінології, граматичних структур у контексті професійної мови і т. д. Онлайн-інструмент *Mentimeter* є незамінним для створення та проведення онлайн-опитувань, голосувань, вікторин, тестувань, презентацій тощо. У процесі викладання англійської мови для студентів-біотехнологів ця інтерактивна платформа надає можливості активізувати пасивний словниковий запас, діагностувати рівень розуміння, а також стимулювати дискусії на фахові теми.

Ці та інші онлайн-інструменти є чудовим рішенням для створення різноманітних мовних квестів та головоломок, що дозволяє практикувати навчальний матеріал, розвиває логічне мислення та творчі здібності. Це потужний дидактичний інструмент для вивчення англійської мови студентами-біотехнологами. Інтеграція цих застосунків у навчальний процес значно прискорює та покращує засвоєння англійської мови, робить його динамічнішим та цілеспрямованим. Створення власних завдань, вправ і т. д. дозволяє враховувати специфіку лексичного матеріалу, тематику навчального матеріалу для біотехнологів. Уведення елементів гри, застосування ігрових механізмів у навчальний процес підвищує залученість та мотивацію студентів, підвищує ефективність навчального процесу. Гейміфікація пропонує динамічне середовище, що дозволяє практикувати англійську мову, вирішуючи завдання, які пов'язані з біотехнологіями, створювати ситуації, які дозволяють поєднати мовну практику та специфіку майбутньої професії.

Створення наближених до реальних сценаріїв ситуацій у професійній діяльності для груп студентів ігри, квести додають інтерактивності, сприяють взаємодії студентів. Наприклад, імітація створення біопродукту, залучення біотехнологій для вирішення екологічної проблеми, обговорення методів експерименту, пошук та аналіз наукових статей за певною проблематикою, підготовка презентацій, постерів, звітів за результатами проведеного «експерименту». Це сприятиме розвиткові комунікативних навичок, сприятиме розвиткові уміння роботи у команді, активного використання спеціалізованої термінології та академічної лексики, критичного мислення тощо.

Інтеграція освітніх платформ з гейміфікованими елементами демонструє високу ефективність в навчальному процесі. Наприклад,

інтерактивні онлайн-дошки (*Miro, Jamboard, Whiteboard, Padlet, Mindomo*, *Quip*, *Conceptboard*) дозволяють розміщувати навчальні матеріали, надають можливість виконувати завдання колективно, у маленьких групах та індивідуально. Наприклад, можна працювати над спільними навчальними проєктами, практикувати інтерактивні вправи, влаштовувати вікторини, різноманітні завдання, практикувати аналіз біологічних даних тощо. Або ж за допомогою цих платформ студенти можуть створювати схеми, діаграми та блок-схеми біотехнологічних процесів. Або ж разом створювати концептуальні карти, презентації або *Moodboards*, пов'язані з науковими дослідженнями чи розробками. Це сприяє розвитку навичок командної роботи та професійного спілкування англійською мовою, дозволяє візуалізувати навчальний процес. Інтерактивні онлайн-дошки надають унікальні можливості для викладання англійської для біотехнологів, оскільки дозволяють поєднати мовну практику з візуалізацією складних наукових концепцій. Вони перетворюють пасивне сприйняття інформації на активну взаємодію.

Залучення новітніх розробок у галузі віртуальної (*VR*) та доповненої реальності (*AR*) могло б значно осучаснити навчальні ресурси, максимально наблизило б відчуття занурення у професійне англомовне середовище. Перспективною та захоплюючою є ідея використання шоломів віртуальної реальності, що могло б дозволяти зануритися у тривимірне середовище лабораторії, виконувати експерименти, «працювати» з реагентами, «користуватися» обладнанням і т. д. Проте, VR-шолом є дорогим і не завжди доступним пристроєм. Проте це певним чином окреслює перспективи використання цих розробок у майбутньому. Нині ж онлайн-платформи пропонують можливість скористатися схожим навчальним продуктом, для доступу вистачить можливостей звичайного інтернет-браузера. *AR-додатки* можна застосовувати для візуального контенту. Наприклад, камеру смартфона або планшета навести на біологічний зразок чи прилад, щоб на екрані відобразилася 3D-модель з описом функцій, інструкції з використання, що допоможе опрацьовувати візуальний образ у поєднанні з інформацією англійською мовою. Наприклад, *Human Anatomy Atlas (Visible Body)* містить детальні 3D-моделі людського тіла, функція *AR* дозволяє розміщувати у реальному просторі. Цей додаток чудово демонструє, як можна візуалізувати складні структури і вивчати термінологію англійською. Інтерактивні онлайн-платформи пропонують можливість інтерактивної симуляції, зокрема, імітація складних біологічних процесів тощо. Також платформи для створення 3D-моделей, як-от, ресурси *BioRender* можна використати для створення студентами моделей біологічних структур (підписувати елементи англійською та презентувати свої моделі).

Віртуальні музеї та онлайн-тури дозволяють побачити лабораторію, побачити обладнання, прослухати інформацію англійською мовою. Наприклад, *Visvesvaraya Industrial and Technological Museum* (Бангалор, Індія) має галерею біотехнологій, де представлені інтерактивні експонати на різні теми (генеза біотехнології, основи біотехнології, генетика, методи біотехнології, застосування біотехнології у різних галузях і т.д.) з інтерактивними експонатами. Науково-просвітницька програма *Ask A Biologist* (Державний університет Арізони, США) подає ігри та симуляції, дає можливість провести біологічний експеримент, перевірити знання за допомогою біологічних головоломок, скористатися вікторинами, а також є розділ VR-тури з біології (віртуальні екскурсії біомами, спостерігати за поведінкою птахів, комах, здійснити віртуальну екскурсію лабораторією і т.д.). Також університет пропонує інноваційний спільний проєкт у вигляді віртуальних, повністю змодельованих лабораторій для студентів.

Попри складну безпекову ситуацію та певні проблеми фінансуванням освіти, в Україні налагоджується співпраця з міжнародними платформами на високому рівні. Зокрема, великим досягненням є співпраця МОН України з міжнародним лідером у розробці віртуальних симуляцій *Labster*, який надав безкоштовний доступ до своєї платформи для українських закладів освіти. Тож, українська освітня система адаптує міжнародні технології до українських реалій. В аспекті пропонованого дослідження ця інформація є важливою, оскільки на цій платформі є доступними симуляції з біотехнології, мікробіології, генетики та інших суміжних дисциплін. Вагомість також полягає у доступі англомовного контенту, допомагає освоїти професійну термінологію. Зокрема, проєкт *DigiLabStar III* за фінансування Німецької служби академічних обмінів *DAAD* сприяє інтернаціоналізації освіти, він реалізується за участі українських провідних університетів, зокрема Київського національного університету імені Тараса Шевченка та Ужгородського національного університету. Метою цього проєкту є розроблення та апробація цифрового контенту для базових біологічних дисциплін. Отже, навіть у складних умовах війни українська освітня спільнота адаптуються до реалій сьогодення, враховують сучасні виклики, реагують на потреби ринку праці.

Фахівці вказують, що «упровадження інноваційних підходів до викладання англійської мови з використанням мультимедійних засобів навчання надає змогу студентам підвищити мотивацію до вивчення іноземних мов; отримати доступ до нових, альтернативних джерел інформації; розвинути самостійну розумову діяльність; удосконалити

творчу самореалізацію; сформувати комунікативні навички, міжкультурну та професійну компетентність»[12].

Отже, використання ІКТ у процесі викладання англійської мови для студентів-біотехнологів сприяє створенню сучасного, інтерактивного, з практичним орієнтуванням середовище. Новітні розробки оптимізують, осучаснюють, підвищують результативність процесу викладання англійської мови для студентів-біотехнологів. Усе це сприяє підвищенню ефективності вивчення англійської мови студентами біотехнологами, що є критично важливим для підготовки конкурентоспроможних фахівців.

4. Інтеграція новітніх розробок штучного інтелекту при вивченні іноземної мови

З огляду на інтенсифікацію розвитку штучного інтелекту вважаємо за необхідне розглянути його роль та місце в освітньому процесі, з метою розвіяння існуючий скепсис, несприйняття та продемонструвати потенціал потужного інструменту, що може розширити можливості навчання та посилити роль викладача, а не замінити його, як багато хто думає. Інтеграція ШІ в освітню галузь є очевидною та неминучою тенденцією, що вносить кардинальні зміни як у навчальний процес, так у методи та підходи до навчання.

Наприклад, розробники інструментів для генерації презентацій пропонують способи для заощадження часу при підготовці виступу, доповнивши можливості ШІ. Наприклад, популярний *PowerPoint* має широкий функціонал для створення ефективної презентації. ШІ-інструмент може допомогти у генеруванні ідеї, покращити текст на слайдах, передбачити можливі запитання від аудиторії, оптимізувати макет та надати інші креативні пропозиції. Надзвичайно цікаві пропозиції від *Slidesgo*, наприклад, "*AI Presentation Maker*" може створити слайди до наявної ідеї, або ж "*AI Lesson Plan Generator*" та "*AI Quiz Maker*" дають широке поле рішень для підготовки до занять, що може значно допомогти сучасному викладачеві. *SlidesAI* є розширенням *Google Slides* і з наявного тексту створює презентацію, за потреби надає поради щодо покращення наповнення слайдів. Розробники позиціонують його як чудове рішення при створенні привабливих презентацій і для студентів, і для викладачів. Попри обмеженість у створенні кількості безкоштовних презентацій, цей інструмент має значну перевагу завдяки своїй інтеграції у *Google Slides* та *PowerPoint*. Або ж популярні платформи графічного дизайну *Canva*

[12] Шаргун Т. О., Бушко Г. О., Мосіна Ю. С. Сучасні аспекти викладання англійської мови в технічних закладах вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020, № 70, Т. 4. С. 209.

з функцією *Magic Design*, *Gamma*, безкоштовне розширення для інтернет-браузерів *Brisk Teaching*, платформа *Twee* і т.п. допомагають учасникам освітнього процесу створювати необхідний актуальний візуальний матеріал, продуктивно використовувати свій час.

ШІ може стати у пригоді при виконанні професійної рутини. Наприклад, різні типи ШІ можуть стати у пригоді для підготовки оригінального навчального контенту. Наприклад, створення текстів – (за умови підготовки чіткого опису завдання, створеної інструкції, зрозумілої ШІ) *ChatGPT, Google Gemini, Copy AI, Anthropic Claude*. Чат-боти з розширеними функціями (*ChatGPT, Gemini*) є універсальним інструментом: можна використовувати для пояснення термінології, сталих виразів, виконувати роль партнера у тренуванні діалогічного мовлення. Також цей інструмент допоможе згенерувати оригінальні навчальні матеріали (створення вправ, тестів на основі заданої професійної тематики і т. д.). Попри суперечки серед педагогів у доцільності залучення до навчального процесу є позитивний досвід «застосування ChatGPT у практичній мовній підготовці студентів сприяє формуванню їхньої професійно орієнтованої англомовної комунікативної компетентності, забезпечуючи їх досвідом самостійної навчальної діяльності в освітньому та професійному аспектах»[13]. Або ж допоможе автоматизувати перевірку граматики, правопису, стилістики. Наприклад, *Babbel* є помічником для вдосконалення навичок письма, підбирає вправи і завдання, які відповідають рівню знань. Інструмент *Grammarly* не лише виправляє граматичні помилки та правопис, але й допомагає адаптувати стиль тексту до академічних або професійних стандартів, що є критично важливим при написанні наукових статей, звітів та презентацій у сфері біотехнологій. Привертає увагу здатність ШІ аналізувати письмові роботи, автоматично корегувати та надавати зворотній зв'язок, створювати рекомендації щодо підготовки наукових матеріалів, ведення професійних дискусій англійською мовою.

Залучення потенціалу ШІ може стати у пригоді для створення спеціалізованого контенту для біотехнологів, ураховувати специфіку галузі орієнтуватися на конкретну сферу біотехнології. Розробники цифрових технологій осучаснюють свої розробки. Наприклад, застосунки з вбудованими можливостями ШІ для створення запитань під конкретну тематику – *Questionwell, Curipod, Edpuzzie, Memrise* та ін. – значно спрощують процес підготовки. Або ж створювати персоналізовані тести,

[13] Кецик-Зінченко У. В. Особливості застосування чат-боту ChatGPT у вивченні англійської мови *Штучний інтелект у вищій освіті: ризики та перспективи інтеграції:* матеріали всеукр. науково-педагогічного підвищення кваліфікації (1 липня – 11 серпня 2024 року). Львів – Торунь, 2024. С.. 128.

флешкартки для актуалізації знань саме у тій темі, які викликають у конкретного студента труднощі, тим самим заощаджуючи його час і створюючи персоналізований підхід для покращення навчального результату. Створення інтерактивних вправ на основі реальних біотехнологічних проблем, що стимулює студентів до пошуку рішень та обговорення їх англійською.

При вивченні англійської мови студентами-біотехнологами візуалізація навчального контенту має вагоме значення. Наочність (ілюстрації, графіки, таблиці і т.д.) допомагають студентам краще засвоювати термінологію, розуміти складні концепції на заняттях з англійської мови. Створення якісних та релевантних наочних матеріалів є трудомістким процесом, вимагає від філологів значних зусиль та часу. Тож, інтеграція ШІ відкриває нові можливості для швидкого та ефективного генерування наочності для конкретної теми, відповідає потребам курсу англійської для біотехнологів. Для генерації зображень нейромережі є потужним інструментом, наприклад, на основі текстового опису специфічних термінів буде створено необхідний візуальний матеріал для розуміння терміну англійською мовою. Наприклад, для генерації зображення можна використати функціонал *Craiyon, Midjourney, Ideogram, Adobe Firefly, Microsoft Designer*, генератор відеоконтенту (є можливість створення відео на основі конкретного тексту) *D-ID, Invideo, Dreamscape, Rephase.ai, Lumen5.* Візуальний контент покращує запам'ятовування професійну лексику, спрощує розуміння, також можна залучати як комунікативні завдання. Для систематизації інформації нейромережі можуть створювати таблиці, інфографіку. Ці матеріали можна використовувати для створення вправ для перекладу, заповнення пропусків, комунікативних завдань, створення презентацій. Загалом використання можливостей інструментарію ШІ дозволяє викладачеві креативно підходити до підготовки навчальних завдань, давати зворотній зв'язок. Створювати матеріали для різних груп студентів (спрощувати або ж ускладнювати матеріали).

Залучення напрацювань ШІ для розробки інтерактивних симуляторів, віртуальних лабораторій для практикування усіх видів мовленнєвої діяльності у процесі вивчення англійської мови в умовах наближених до реальних професійних умов. Широкий спектр інструментів на базі ШІ допомагає покращити, наприклад, мовленнєві навички здобувачів, підвищити рівень підготовки їх до конкурентного глобального ринку праці. Функціонал ШІ дає можливості для створення оригінальних аудіоматеріалів для конкретної навчальної теми, перетворення тексту на аудіо і т.д. Як-от, платформа синтезу мовлення *Lovo,* застосунки *ElevenLabs, Synthesis* і т.д., є рішенням для аудіювання, у процесі вивчення навчальних

матеріалів студентами, підготовці усної доповіді тощо. Наприклад, при підготовці до виступу за допомогою програми *Google Text-to-Speech* (TTS) можна конвертувати в індивідуалізований аудіофайл текст, при цьому не потрібно встановлювати додаткове програмне забезпечення. Можливості чат-ботів у якості розмовних тренажерів дозволить студентам практикувати англійську мову у контексті професійних сценаріїв. Наприклад, можна імітувати обговорення ходу експерименту з віртуальним колегою, отриманих результатів англійською мовою. Для покращення вимови та тренування розмовного мовлення у студентів використання можливостей ШІ має значні перспективи. Онлайн-платформи, програми, застосунки (*Pronounce*, *Talpal, LanguaTalk*) зручні для відпрацювання практики мовлення. Їх можна використовувати як для покращення рівня володіння мовою, так і для тренування діалогів, дискусій з колегами, обговорення навчальних біотехнологічних проєктів англійською мовою. Це стимулюватиме подолання мовного бар'єру, розвиватиме упевненість у комунікації та презентації власних знань у своїй галузі.

Окрім вигод з полегшенням у процесі підготовки навчального матеріалу, також використання викладачем можливостей ШІ може сприяти персоналізації навчання, підвищенню ефективності результату конкретного студента. Часто студенти у групі мають різний рівень володіння англійською та спеціалізованими знаннями. Для вирішення цієї проблеми можна використовувати адаптивні навчальні платформи, які підлаштовуються під рівень володіння англійською мовою, прогалини у знаннях та темп студента. Ці системи аналізують індивідуальні потреби, показники рівня знань враховують темп навчання. На основі цих показників система автоматично формує навчальний контент, підбирає завдання різної складності, пропонує інтерактивні глосарії, створює пояснення до певних тем, термінології (що є вагомим при вивченні професійної лексики біотехнологічного напряму), відстежує прогрес у засвоєнні навчального матеріалу. Це дозволяє студентові обрати свій темп, отримувати персоналізований контент та адаптивний зворотній зв'язок. У перспективі такі можливості ШІ дозволить створити процес навчання персоналізованим, ефективним, мотивуючим та захоплюючим.

Усі ці розробки у галузі ШІ допомагають викладачам, дозволяють економити час, надають доступ до великих даних для аналізу прогресу студентів, сприяють віднайденню індивідуального підходу. Також створює зручні умови для студентів, доступ до практики у зручний час, індивідуальні підказки. «Поряд з цим варто наголосити, хоча ШІ може покращити навчання, він не може замінити важливість людської взаємодії та культурного розуміння. Майбутнє мовної освіти залежить від успішної

інтеграції ШІ та кваліфікованих викладачів. Завдяки трансформаційному потенціалу ШІ розпочинається рух, у якому мова є мостом, з'єднуючи нас із глобальним розумінням і різноманітними спільнотами, що зрештою збагачує наш культурний гобелен»[14]. Критичне мислення, емоційний інтелект, креативність, які формує викладач, ШІ не замінить. ШІ стає потужним помічником сучасного викладача з англійської мови, який виконує рутинні завдання, створює динамічне, індивідуально налаштоване освітнє середовище.

Практика засвідчує, що «використання технологій та інструментів ШІ поставило перед усіма суб'єктами освітнього процесу досить великий комплекс питань і завдань, від успішності реалізації яких буде залежати майбутнє як викладачів, методистів, закладів освіти, так і майбутніх фахівців, які набуватимуть фахові знання, уміння та компетентності»[15]. Швидкі темпи розробок ШІ вимагають від сучасного викладача додаткових зусиль, освоєння нових знань і вмінь, професійного розвитку.

Залучення розробок ШІ до навчального процесу є трансформаційною силою в освітній сфері, пропонуючи багато нових інструментів і методологій для вивчення мови. Зокрема, застосування технологій ШІ до навчання іноземних мов змінює підхід педагогів до викладання мови[16]. На наш погляд, використання ресурсів ШІ у процесі викладання англійської мови посилить можливості досягнення поставленої навчальної мети. Варто наголосити, що ШІ є інструментом, а не заміною викладача, тьютора, ментора.

ВИСНОВКИ

Актуальність дослідження вирішальної ролі англійської мови у процесі формування конкурентоспроможних фахівців виявляється особливо важливою у контексті інтеграції української молоді у міжнародний освітній і науковий простір.

Майбутнім біотехнологам потрібно важливо орієнтуватися у професійній тематиці, опановувати спеціалізовану лексику, щоб

---

[14] Aristova N., Vyshnevska M. Use of Artificial Intelligencetechnologies for Foreign language Training. *Проблеми сучасного підручника: навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного часу та повоєнного відновлення*: збірник тез доповідей (Київ, 26-27 жовтня 2023). Київ, 2023. С. 24.

[15] Ісмаілова Л.Л. Штучний інтелект в освіті: перспективи та ризики. *Штучний інтелект у вищій освіті: ризики та перспективи інтеграції:* матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 1 липня – 11 серпня 2024 року. Львів – Торунь,2024. С. 111.

[16] Aristova N., Vyshnevska M. Use of Artificial Intelligencetechnologies for Foreign language Training. *Проблеми сучасного підручника: навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного часу та повоєнного відновлення*: збірник тез доповідей (Київ, 26-27 жовтня 2023). Київ, 2023. С. 22.

легко читати та розуміти літературу з фаху англійською мовою, а також презентувати результати своїх досліджень, свої наукові роботи у міжнародних журналах. Також важливим є володіння англійської мови для участі в конференціях, воркшопах і професійних дискусіях.

Викладання англійської мови для природничих спеціальностей орієнтується на формування специфічних мовних та комунікативних навичок, необхідних для професійної діяльності в галузях хімії, біології, фізики, екології тощо. Перед сучасним викладачем англійської мови постає завдання у залученні до навчального процесу спеціалізованої навчальної літератури, яка відображає особливості наукового дискурсу природничої галузі, спеціалізованої термінології та професійно орієнтованих комунікативних ситуацій. Урахування сучасних вимог до методичного забезпечення та галузевої специфіки стимулює викладачів створювати якісні навчальні посібники, які орієнтуються на професійну комунікацію, фокусуються на фаховій тематиці, вузькопрофільній лексиці.

Осучаснення підходів і методик викладання англійської мови для студентів біотехнологічного напрямку дозволить підвищити якість підготовки бакалаврів і магістрів. Новітні розробки у галузі ІКТ та ШІ розширюють можливості для задоволення потреб у вивченні іноземної мови, осучаснює навчальний процес. Їх потенціал робить навчання більш гнучким, інтерактивним, персоналізованим та орієнтованим на досягнення результатів у процесі вивчення англійської мови. Активне залучення розробок ІКТ, ШІ та поєднання з традиційними методиками навчання англійської мови сприятиме забезпеченню необхідного рівня освоєння професійною лексикою студентів-біотехнологів.

Активне залучення сучасних навчальних підходів та методик, інтеграція новітніх цифрових розробок може стати не лише ефективним, а й необхідним механізмом модернізації процесу викладання англійської мови для студентів-біотехнологів. Це є надзвичайно важливим у процесі підготовки конкурентоспроможних фахівців, з перспективою успішної інтеграції у професійний простір, наукову галузь.

АНОТАЦІЯ

Розглянуто особливості викладання англійської мови студентам біотехнологічного напрямку. Нині англійська мова є ключовим інструментом, який відкриває доступ до сучасної наукової інформації, сприяє участі в міжнародних проєктах і конференціях, розширює можливості обміну знаннями та презентацію результатів власних досліджень, розробок. Важливо, що поєднання традиційних та інноваційних методів викладання англійської мови студентам-біотехнологам покращує

навчальний результат, розширює можливості для міжнародної співпраці та мобільності студентів.

Словники, глосарії, інтелектуальні карти, диктанти з термінології та рольові ігри з використанням специфічної вузькопрофільної термінології є надзвичайно корисними для засвоєння та закріплення професійної лексики. Інтеграція сучасних інформаційно-комунікаційних технологій є не тільки ефективним, а й необхідним інструментом для модернізації процесу викладання англійської мови студентам біотехнологічних спеціальностей.

Поєднання професійного потенціалу викладачів та використання новітніх розробок робить навчання більш гнучким, інтерактивним, персоналізованим та орієнтованим на результат у процесі вивчення англійської мови.

Література

1. Англійська мова для студентів IV курсу біотехнологічних спеціальностей [зб. текстів]: Навч.-метод. матеріали для студентів спеціальності 162 «Біотехнології та біоінженерія» / уклад. І. В. Грищенко. Київ, 2025. 106 с. URL: https://biomed.knu.ua/images/stories/Kafedry/Movna_pydhotovka/Library/Curriculum_IV_BT_2025.pdf

2. Арістова Н.О. Формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів вищих навчальних закладів: монографія. Київ, 2015. 240 с.

3. Aristova N., Vyshnevska M. Use of Artificial Intelligencetechnologies for Foreign language Training. *Проблеми сучасного підручника: навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного часу та повоєнного відновлення*: збірник тез доповідей (Київ, 26-27 жовтня 2023). К., 2023. С. 21-25. URL: https://www.researchgate.net/publication/376646069_USE_OF_ARTIFICIAL_INTELLIGENCE_TECHNOLOGIES_FOR_FOREIGN_LANGUAGE_TRAINING

4. Гомон Н.М., Курдіш О.К., Снопченко В.І. Від біології і біотехнології до генної інженерії. Навч. посіб. для студ. другого та третього курсів біол. ф-ту. Київ, 2010. 207.

5. Грищенко І., Арістова Н. Специфіка викладання іноземної мови в умовах воєнного стану. *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі:* зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (Київ, 21-22 вересня 2021 р.). Київ, 2022. 52–55. URL: https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2023/02/Zbirnyk-Svit-dydaktyky-2.pdf

6. Hryshchenko I.V., Kourdish O.K. Challenges of Today: Another Concept of an English Coursebook for Medical Students. *Актуальні питання інтернаціоналізації вищої освіти в Україні в умовах сучасних освітніх*

реалій: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (Біла Церква, 21–22 березня 2024 р.). Біла Церква, 2024. С. 56–59. URL: https://science.btsau.edu.ua/sites/default/files/tezy/tezy_actual_pitan_intern_21-22.03.24.pdf

7. Ісмаілова Л.Л. Штучний інтелект в освіті: перспективи та ризики. *Штучний інтелект у вищій освіті: ризики та перспективи інтеграції:* матеріали всеукр. науково-педагогічного підвищення кваліфікації (1 липня – 11 серпня 2024 року). Львів – Торунь, 2024. С. 108–111. URL: https://cuesc.org.ua/images/informlist/%D0%9C%D0%B0%D0%BA%D0%B5%D1%82%20advanced_training_OLA.pdf

8. Кецик-Зінченко У. В. Особливості застосування чат-боту ChatGPT у вивченні англійської мови *Штучний інтелект у вищій освіті: ризики та перспективи інтеграції:* матеріали всеукр. науково-педагогічного підвищення кваліфікації (1 липня – 11 серпня 2024 року). Львів – Торунь, 2024. С. 127–131. URL:https://cuesc.org.ua/images/informlist/%D0%9C%D0%B0%D0%BA%D0%B5%D1%82%20advanced_training_OLA.pdf

9. Курдіш О.К., Хоперія В.Г., Харченко О.І., Грищенко І.В. Навчальний посібник для студентів 4 курсу (спеціальність 222 «Медицина») ННЦ «Інститут біології та медицини». Київ, 2023. 167 с. URL: https://biomed.knu.ua/images/stories/Kafedry/Movna_pydhotovka/Library/Ukr_mova_osnovy_profcom.pdf

10. Поліщук О. С. English for Biology and Bioengineering: навчальний посібник / О. Поліщук. – Київ, 2017. – 200 с.

11. Тимощук Н.М., Довгань Л.І. English-Ukrainian Environmental Acronyms, Abbreviationa and Glossary of Terms. – Вінниця, 2014. – 326 р. URL: https://socrates.vsau.org/b04213/html/cards/getfile.php/7665.pdf

12. Шаргун Т. О., Бушко Г. О., Мосіна Ю. С. Сучасні аспекти викладання англійської мови в технічних закладах вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020, № 70, Т. 4. С. 205–210. DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-4.38

Information about the author:
Hryshchenko Iryna Vasylivna,
Doctor of Philological Sciences,
Associate Professor at the Language Training Department,
Educational and Scientific Centre «Institute of Biology and Medicine»,
Taras Shevchenko National University of Kyiv
2, Academician Glushkov ave., Kyiv, 03022, Ukraine

CHAPTER 21

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ІНСТРУМЕНТ У МОВНО-ЛІТЕРАТУРНІЙ ОСВІТІ

Громова Н. В., Бариш К. М.
DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-619-5-21

ВСТУП

Запровадження технології штучного інтелекту в освіту є актуальним. Наразі дослідження доводять активне впровадження розвитку технологій штучного інтелекту, який стає необхідною системою, що включається в різні сфери, особливо в освіту. А найголовнішим аспектом залучення штучного інтелекту в освітнє середовище: є взаємодія між учасниками навчального процесу. Залучення штучного інтелекту (ШІ) на уроках української мови та літератури зумовлена глобальними інноваційними тенденціями в освітньому середовищі та необхідністю підвищення ефективності навчального процесу. Впровадження інноваційних технологій на уроках дає можливість зробити їх інтерактивними, персоналізованими та цікавими для учнів.

Штучний інтелект (ШІ) в освіті має на меті розширити межі у використанні новітніх технологій, зробити навчання доступним для всіх його учасників, також його застосування надає можливості у збільшенні індивідуального доступу до знань дистанційно, вливає на оптимізацію знань, методів, засобів для досягнення найвищих результатів у навчанні. Штучний інтелект – це технологія, яка має на меті замінити традиційні методи, створивши при цьому доступне та комфортне життя для суспільства. Для того, щоб штучний інтелект давав успіхи в освітньому середовищі, варто встановити взаємодію між виробниками технології, педагогами, освітянами та залучення виробників з проміжних галузей, в тому числі і з етики.

Дослідження даного питання дозволяє зробити вагомий внесок у модернізацію освітнього середовища, зокрема покращити навчальний процесу з впровадженням ШІ. Залучення нейромереж для аналізу текстів, написання творчих робіт дозволить вчителям краще враховувати індивідуальні потреби учнів. Використання Kazka Fun та ChatGPT на

уроках мовно-літературної галузі стануть методологічною основою для розробки нових інтерактивних методик викладання, що підвищить зацікавленість учнів у навчальному процесі, що сприятиме динамічному засвоюванню знань під час уроку.

Штучний інтелект (ШІ) пропонує потенційні переваги в освіті, що ґрунтуються на основі етичних та академічної доброчесності принципів. Водночас надає нові виклики, бо не всі освітяни мають доступ, тож це створює розбіжності в оцінюванні результатів навчання – це посилює нерівність у можливостях та і результатах. Запровадження штучного інтелекту в освіті може бути і без списування та плагіату. Для цього потрібно розвивати компетентність у використанні сучасних технологій, для збереження академічних цінностей.

1. Можливості та виклики застосування штучного інтелекту в освітньому процесі на засадах академічної доброчесності. Етичні принципи інтеграції ШІ в освітню галузь

Наразі в Україні триває впровадження реформи освіти з ключовим етапом перетворення української освіти на інноваційний інструмент, за допомогою якого всі учасники навчального процесу зможуть розвивати ключові компетентності, що необхідні для життєдіяльності у сучасному інноваційному світі, а інші матимуть можливості для проведення досліджень, що впливатимуть на соціально-економічний та інноваційний розвиток країни[1]. Кабінет міністрів України в грудні 2021 р. затвердив Концепцію розвитку штучного інтелекту у нашій країні до 2030 р., відповідно до якої передбачено: «впровадження технологій штучного інтелекту у сфері освіти, економіки, публічного управління, кібербезпеки, оборони та інших сферах для забезпечення довгострокової конкурентоспроможності України на міжнародному ринку»[2] .

Застосування технології штучного інтелекту надають можливості змінити освітню галузь, як у навчальному процесі для здобувачів освіти, так і для дорослих[3]. Для більшого розуміння основних особливостей використання штучного інтелекту у освітній галузі, вчені виокремлюють наступні стратегії:

---

[1] Реформа освіти та науки. Урядовий портал. URL: https://www.kmu.gov.ua/diyalnist/reformi/rozvitok-lyudskogo-kapitalu/reformaosviti

[2] Кабінет Міністрів України. Розпорядження від 2 грудня 2020 р. № 1556-р «Про схвалення Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#Text

[3] Балик Н. Шмигер Г. Впровадження штучного інтелекту в освіті шляхом використання ChatGPT. Актуальні аспекти розвитку STEAM-освіти в умовах євроінтеграції. *бірник матеріалів Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. 2023. С. 148.

– використання ШІ для створення прикладів вивчення понять;

– тести створені на основі штучного інтелекту забезпечують активну практику пошуку, що може допомогти їм запам'ятовувати й знаходити інформацію[4].

– ШІ забезпечує зворотний зв'язок як для вчителів, так і для учнів. Зворотний зв'язок слід поєднувати з обговоренням у класі та чіткими настановами;

– використання ШІ для структурування освітнього процесу щодо важливих ідей теми[5].

Українська освітня галузь зіштовхнулась зі значними проблемами використання штучного інтелекту, що викликані його новими можливостями.

Запровадження штучного інтелекту в освітній процес створює ряд викликів:

1. *Основний інструмент дослідження*. Штучний інтелект є основним елементом досліджень у сфері технології та освіти, що має потенціал для сприяння трансформації знань, пізнання та культури[6].

2. *Освітні результати.* Незважаючи на те, що штучний інтелект має потенціал трансформувати освіту, позитивні освітні результати не досягаються лише завдяки використанню штучного інтелекту[7].

3. *Академічна недоброчесність використання штучного інтелекту.* Є велика загроза застосування штучного інтелекту, зниження рівня освітнього процесу з недотриманням норм академічної доброчесності [8].

4. *Конфіденційність даних.* Використання технології штучного інтелекту вимагає постійного процесу зібрання даних – це персональна інформація. Під час цього виникає велика загроза конфіденційності даних та порушення прав приватності.

5. *Ризики в освіті.* Використання штучного інтелекту в освітній галузі є доступним для всіх його учасників, така можливість може знизити якість навчання та розвитку у здобувачів критичного мислення, соціальної

---

[4] Kirschner, P. A., Hendrick, C., & Heal, J. (2022). How Teaching Happens: Seminal Works in Teaching and Teacher Effectiveness and What They Mean in Practice. Routledge.

[5] Mollick, Ethan R. and Mollick, Lilach, Using AI to Implement Effective Teaching Strategies in Classrooms: Five Strategies, Including Prompts (March 17, 2023). The Wharton School Research Paper, Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=4391243 or http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4391243

[6] Hwang G. J., Xie H., Wah B.W. & Gasevic D. Vision, challenges, roles and research issues of Artificial Intelligence in Education. Computers & Education: Artificial Intelligence, 2020. № 1. Article 100001. DOI: https://doi.org/10.1016/j. caeai.2020.100001

[7] Riedl M.O. Human-centered artificial intelligence and machine learning. Human Behavior and Emerging Technolo-gies. 2019. № 1 (1), P. 33–36. DOI: https://doi.org/10.48550/ arXiv.1901.11184

[8] Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence. UNESCO. 2021. Available at: https:// www.unesco. org/en/articles/recommendation-ethics-artificial-intelligence

взаємодії та творчого мислення, уміння аналізувати, синтезувати та порівнювати. Тобто освітяни стають пасивним приймачем інформації від системи інтелекту.

Застосування ШІ в освітній процес підвищує ефективність навчання та надає найбільші можливості його використання. Зокрема, мова йде про:

Індивідуалізація процесу навчання. Штучний інтелект здійснює аналіз прогресу кожного освітянина і здатний підлаштовуватися до навчальних матеріалів. Це сприяє кращому запам'ятовуванню навчального матеріалу та підвищенню рівня мотивації під час навчального процесу.

Автоматизація оцінювання. Штучний інтелект здатен швидко й об'єктивно перевіряти здійснювати оцінювання умінь і знань, що стає незамінним помічником для викладачів і дозволяє їм більше часу на підготовку творчих аспектів навчання.

Цілодобова доступність. ШІ, що використовується у вигляді чат-ботів або освітніх платформ надає можливість кожному використовувати цю технологію та отримувати відповіді на запитання в будь-який час.

Підготовка до цифрової реальності. Використання штучного інтелекту допомагає майбутнім педагогам оволодіти уміннями користування цифровими технологіями та можливостями адаптуватися до світу технологій, які швидко змінюються середовище.

Постійне вдосконалення. За можливостями застосування штучного інтелекту дозволяє здійснювати постійне вдосконалення умінь та навичок, отримуючи доступ до оновлених матеріалів у реальному часі. Це важливою умовою вдосконалення освіти.

Технології штучного інтелекту в освіті має найбільший потенціал для покращення рівня навчання учнів та розвитку персоналізованого навчання [9]. Зокрема, варто зосередитись на основних перевагах та недоліках застосування штучного інтелекту в освітню галузь. Серед важливих переваг технології можна назвати такі: ШІ може контролювати поточний розвиток та засвоєння знань освітян; також здійснює оцінювання не лише у текстовій формі, але і в описовій; система штучного інтелекту адаптується під навчальну програму, індивідуальні потреби освітян відповідно до їх слабких та сильних сторін. Поряд із перевагами існують і недоліки застосування системи є: конфіденційність й безпека даних; зниження рівня здібностей як серед освітян, так і серед викладачів; великий ризик надмірного повсякденного використання технологій штучного інтелекту; часто штучний

[9] Мельник А.В. Застосування штучного інтелекту в освітньому середовищі: потенціал та виклики. Розвиток педагогічної майстерності майбутнього педагога в умовах освітніх трансформацій: *матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції. 7 квітня 2023 р.* Глухів. 2023. С. 250-253. URL: https://cutt.ly/twDG6sN8

інтелект надає неточну, недостовірної інформацію, що вимагає додаткової перевірки; важливим недоліком є надмірна адаптація до його використання – це є важливим викликом для освітнього простору, за умови, якщо освітнє середовище не зможе швидко пристосуватися до сучасних реалій.

Необхідною умовою використання штучного інтелекту у освіті України є майбутнє продовження розвитку сучасної технології для покращення навчання та рівня засвоєння знань учнями. Важливо створювати етичні та надійні системи, що не було порушення конфіденційності користувачів системи.

Освітній процес є дуже складним, бо потребує постійного вдосконалення, що є надзвичайно складним явищем і він залежить від більшості факторів, які впливають на якість цього процесу. Академічна доброчесність також є ключовим фактором у підготовці майбутніх фахівця, тому на сьогодні питання про якість освіти і академічну доброчесність є актуальним.

Ключові питання академічної доброчесності у освіті, привернуло увагу багатьох закордонних та вітчизняних науковці. Дослідження С. Паламара і М. Науменка були відкриті для здійснення оцінки морально-етичних цінностей та норм, які регулюють дотримання академічної доброчесності в освітньому середовищі[10]. Також О. Іванова, О. Горицька і Т. Шаповалова розглянули заходи, що складають питання відповідальності за порушення академічної доброчесності. Педагог має забезпечити освітян потрібною технічною підтримкою, для належної перевірки академічних робіт здобувачів освіти[11]. А ось І. Бубнов зміг чітко описав всі можливості використання штучного інтелекту в освітній сфері та ризики їх застосування у сучасній освіті та роз'яснення можливостей використання технологій штучного інтелекту для суб'єктів і об'єктів навчального процесу[12]. Науковець А. Куліш та інші розглядали аспекти, що стосуються академічної доброчесності вже на міжнародному рівні[13].

Відповідно до Закону України «Про освіту», що академічна доброчесність – це частина етичних принципів і правил, якими мають

---

[10] Науменко М.С. Реалізація принципів академічної доброчесності як дієвий інструмент забезпечення якості вищої освіти. *Освітологічний дискурс*. 2022. № 3-4. С. 76-92. URL: https://doi.org/10.28925/2312-5829.2022.345

[11] Іванова О.С., Горицька О.В., Шаповалова Т.Г. Академічна доброчесність як запорука забезпечення якості освіти. *Перспективи та інновації науки.* 2022. № 3 (8). С. 84-97. URL: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-3(8)-84-97

[12] Бубнов І. В. Можливості та ризики використання штучного інтелекту в освітній сфері сучасної України. 2023. с. 285-290. URL: https://eu-conf.com/ua/events/the-latest-information-andcommunicationtechnologies-in-education/

[13] Куліш А. М. «Академічна доброчесність» в Україні: місце в освітньому процесі та законодавче регулювання. *Наукові записки. Серія: Право.* 2022. № 12. С. 258-265. URL: https://doi.org/10.36550/2522-9230-2022-12-258-265

керуватися всі учасники освітнього процесу для покращення якості у навчанні або наукових чи творчих досягнень[14] . Дотримання академічної доброчесності всіма учасниками освітнього процесу передбачає певні аспекти (рис.1).

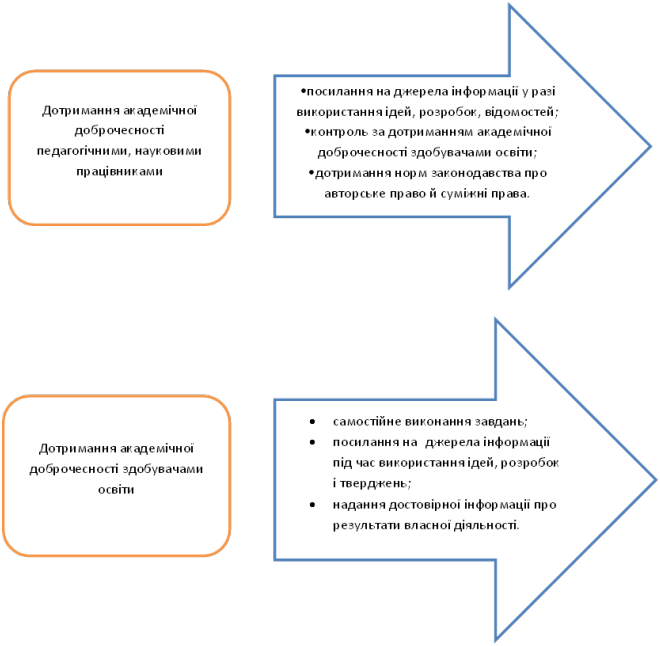


Рис.1 Умови дотримання академічної доброчесності

Запровадження академічної доброчесності у штучний інтелект має великий потенціал, але поява сервісу, як ChatGPT, що розроблений компанією OpenAI, стала вибухом у інноваційному світі. Цей чат-бот створений на основі штучного інтелекту, елементом якої є нейромережа, яка стала доступним помічником для суспільства. Застосування технології штучного інтелекту спричинило впровадження академічної доброчесності у науковому просторі.

Дослідники наголошує, що необхідно сповідувати основні принципи написання матеріалів та дотримання академічної доброчесності з використанням інструментів ШІ, таких як: публікування статей з наукової

[14] Про освіту: Закон України від 5 вер. 2017 р. № 2145-VIII : станом на 28 травня 2023 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 13.09. 2025).

сфери, створених сервісом ChatGPT, що є порушенням академічної доброчесності [15]. У своїх дослідженнях Л. Філіпенко з іншими науковцями висловлюють своє негативне ставлення на розвиток критичного мислення освітян: ШІ призводить до надмірної залежності від інформації, це може спричинити те, що люди перестануть самостійно шукати та аналізувати інформацію; ШІ часто може надавати фейкову інформацію, що призводить до того, що майбутні фахівці будуть приймати рішення на основі неперевіреної або неточної інформації [16] .

На сьогодні в освітньому середовищі технологія ШІ здатна персоналізувати навчання, автоматизувати процес оцінювання та підтримувати самостійне навчання. Відомі вітчизняні дослідники С. Горчинський, М. Софілканич, І. Горбенко, доводять, як підвищується якість освіти через влив академічної доброчесності на штучний інтелект, що використання штучного інтелекту має на меті – несправедливе надання переваги для учасників освітнього процесу[17]. Аналізуючи дослідження науковців, що виокремили основні рекомендації з дотриманням академічної доброчесності з умови застосування штучного інтелекту в освітній галузі[18]: педагоги повинні пропонувати творчі завдання здобувачам освіти, на які згенерувати відповідь складно чи неможливо; ШІ може неправильно, некоректно транслювати контент, що записаний людиною, як контент, що створений ШІ – призводить до помилок.

Штучний інтелект сформований на основі етичних принципах та може бути розглянута як набір правили або норм, що повинні вказувати на те, як працюватиме штучний інтелект. Етичні принципи мають орієнтовані на безпеку, прозорість, справедливість і гуманістичні норми, щоб встановити захист прав всіх учасників (користувачів) та уникати зловживання у сфері освіти. Технологія штучного інтелекту несе свої ризики, які пов'язані з етичними принципами. Варто розробляти етичні принципи та можливості для того, щоб штучний інтелект став «чесним помічником» для вчителів та учнів. Серед можливостей етичного використання ШІ в освіті можна окреслити такі:

---

[15] Мамаєв І. О. Правове регулювання штучного інтелекту в аспекті прийняття «AI Bill of Rights». Modern research in world science: the 11th International scientific and practical conference. Lviv, 2023. P. 1498-1504.

[16] Філіпенко Л. В., Думанський О. В., Козак О. В. Академічна доброчесність в науковому та освітньому середовищі закладів освіти України: погляд крізь призму наявності штучного інтелекту. *Академічні візії.* 2023. 52-56. URL:https://academy-vision.org/ index.php/av/article/view/380

[17] Горчинський С. В., Софілканич М. І., Горбенко І. Ф. Якість української освіти й академічна доброчесність: вплив застосування штучного інтелекту. *Академічні візії.* 2023. № 20.

[18] Рекомендації щодо використання штучного інтелекту у навчанні, викладанні та дослідженнях. URL: https://www.oxsico.com/wp-content/uploads/2023/06/ AI-guidelines-for-universities-UA-v1.03.pdf

1. *Встановлення етичних норм використання ШІ в освіті.* Ці норми повинні ґрунтуватися на справедливість, чесності, безпеці, прозорості, рівність.

2. *Забезпечення прозорості ШІ.* Люди повинні розуміти, що використовуючи цю технологією варто не забувати про те, як вони приймають рішення, як вони працюють і як ними користуватися.

3. *Конфіденційність даних.* Збереження даних повинні здійснюватися відповідно до етичних норм та принципів.

4. *Використання вчителями технологій ШІ в етичний спосіб.* Вчителі повинні знати етичні принципи застосування технології ШІ в освіті та знати, як використовувати ці системи безпечно.

5. *Розвиток критичного мислення та цифрових умінь учнів.* Учні мають критично мислити, вміти здійснювати обробку інформації, яку вони отримують після генерування ШІ-системами, та розуміти обмеження цих систем.

Сьогодні відбувається активне впровадження штучного інтелекту в освітню галузь, який є важливим напрямом у розвитку освіти України. Його використання є важливим інструментом у поліпшені ефективності навчання. Етичні норми мають низку важливих питань, які формуються на основі аналізу та обробки даних, які мають бути конфіденційними, вона повинна охоплювати власне етичні норми освіти. Штучний інтелект налаштовує на зміни у освітньому процесі, він стає «помічником» для педагогів та освітян, розширює та удосконалює методи навчання та ефективно впливає на освітній процес.

2. Використання штучного інтелекту для вивчення літературних творів (на прикладі нейромережі Kazka Fun)

На сучасному етапі одним із найбільш актуальних напрямків розвитку технологій у світ є штучний інтелект. Залучення ШІ на уроках української мови і літератури – це інноваційний підхід, що підвищує рівень освіти, робить цей процес цікавим та інтерактивним, зокрема на уроках української мови та літератури.

Використання ШІ у створенні літературного контексту ставить на перший план етичні норми та творчі міркування: *оригінальність твору* – проблема авторства є важливою у використані ШІ в літературі, це питання потребує глибокого наукового дослідження; *етичні проблеми* – використання штучного інтелекту на уроках мови і літератури виникають при цьому етичні проблеми, що виникають при використанні елементів штучного інтелекту для творчого контенту; *принципи інтелектуальної власності* – ШІ ставить питання щодо інтелектуальної власності, кому можуть належати права власності: розробнику штучного інтелекту, користувачеві або самому штучному інтелекту.

На уроках літератури, штучний інтелект допомагає генерувати тексти, створювати візуальний матеріал, але це все ставить під сумнів роль письменників та їх культурний внесок у літературу, тобто відбувається знецінення національних цінностей народу. Для розвитку читацьких навичок в учнів проводяться безліч літературних ігор, вікторин, казок, марафонів, літературних вечорів, виставок, та інші. Такі форми, дають можливість залучити чим більше учнів до активної творчої діяльності. Творчі здібності в учнів мають розвиватися разом із практичними уміннями. Під час вивчення літературного тексту, штучний інтелект є основним елементом для учнів та вчителів, що надає нові виклики та можливості, є відкритим питанням серед науковців. На уроках української літератури штучний інтелект застосовується для надання нових можливостей, що може зробити навчання гнучким, доступним та інтерактивним. Серед основних можливостей використання штучного інтелекту на уроках мовно-літературної галузі є наступні:

– штучний інтелект може стати тією технологією, за допомогою якого створюються нові форми творчості. До прикладу, цю нейромережу можна використовувати для створення нових віршів, казок, сценарії, оповідань та романів;

– також штучний інтелект можна створювати для аналізу літературних текстів. А саме інтерпретація творів літератури, встановлення зв'язків між творами, для кращого розуміння літературних процесів;

– штучний інтелект може бути використаним під час вивчення біографії письменників, «оживлення» портретів, елементів розмови з письменниками.

Учні та вчителі мають більше можливостей у застосовані штучного інтелекту на уроках української літератури, що підвищує ефективність освітнього процесу. Це генерування текстів, зображень літератури штучним інтелектом, текстових запитань, також і для аналізу успішності учнів та для покращення рівня навчання, оптимізації стратегій навчання. Використання ШІ суттєво змінює навчальний процес, надає нові можливості як для вчителів, та і для учнів.

Розглянемо п’ять основних способів (можливостей) використання штучного інтелекту на уроках української літератури:

1. Генерування зображень. Штучний інтелект можна вважати одним із основних інструментів у генеруванні зображень (Adobe Firefly) – це можуть бути картинки до тематичних вечорів, літературних виставок, створення асоціативних хмар, генерування зображення героїв у будь-якому стилі, ілюстрації до художніх творів, генерування зображень до навчального матеріалу, портретів письменників, подій у творах.

Наприклад**,** вивчаючи твір Івана Франка «Фарбований лис», пропонуємо учням уявити, як міг би виглядати «чарівний ліс» на їхню думку. Учні

скориставшись застосунком Adobe Firefly генерують зображення і потім порівнюють отримані результати.

Рис. 2. Згенероване зображення «Чарівний ліс»

2. Генерування віртуальних літературних героїв: ШІ допоможе у створені віртуальних героїв твору. Головною перевагою те, що учні зможуть поспілкуватися із героями, наприклад, таких як Захар Беркут чи Мелашки, можна поставити їм запитання, запитати про їхнє життя, вчинки, що базуються на літературному тексті. Це може бути допоміжним складником під час аналізу цитатної характеристики героїв. Наприклад, пропонуємо учням згенерувати зображення Мавки з «Лісової пісні» Лесі Українки в українському стилі. Учні охоче працюють зі штучним інтелектом, уявивши образ Мавки з казки «Лісова пісня». Наведемо одного з таких зображень.

Рис. 3. Згенероване зображення Мавки з «Лісової пісні» Лесі Українки в українському стилі

3. Створення художніх текстів. Інноваційна технологія є дуже корисним інструментом, що допоможе у створені нових текстів, серед них можуть бути: казки (наприклад Kazka Fun). Наприклад, учні можуть самостійно створювати нові тексти та демонструвати їх або під час уроку, або на відкритих конкурсах. Це унікальна можливість попрацювати із штучним інтелектом, створюючи нові казки.

Наведемо приклад казки, згенеровоної на основі Kazka Fun «Хитрий Лис у Чарівному лісі».

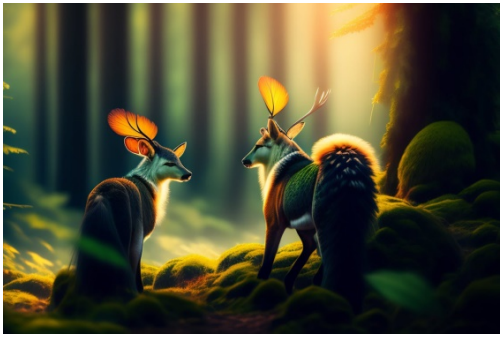


Рис. 4. Згенероване зображення «Хитрий Лис у Чарівному лісі»

У Чарівному лісі жив веселий та допитливий Лис. Він завжди був готовий до пригод і веселощів, тому одного разу він вирушив на пошуки нових пригод. По дорозі Лис зустрів Ведмедя, який сказав йому про таємничий Камінь Мудрості, який знаходиться у серці лісу. Лис вирішив, що саме цей камінь стане для нього наставником та допоможе знайти відповіді на всі питання. Пройшовши через річку з кришталевою водою та лісову галявину з квітучими кущами, Лис нарешті дістався до місця, де знаходився Камінь Мудрості. Він збирався взяти його, але раптом почув голос, який сказав: «Щоб стати мудрим, тобі потрібно пройти через три випробування».

Перше випробування полягало в тому, щоб Лис врятував зайця від лисиці, яка хотіла його з'їсти. Лис допоміг зайцеві втекти, а лисицю переконав, що краще бути друзями, ніж ворогами. Друге випробування було складніше – Лису потрібно було знайти відповідь на загадку дерева, яке вміло говорити. Після тривалих роздумів Лис зрозумів, що відповідь була проста – любов до природи та розуміння її мови. Останнє випробування було найскладнішим – Лису потрібно було пройти через лабіринт, де кожен шлях вела до небезпеки. Але завдяки

своїй винахідливості та вірі у себе, Лис зміг пройти лабіринт та дістатися до Каменя Мудрості. Після цього Лис отримав мудрість та розуміння, які допомогли йому стати кращим другом для всіх тварин у Чарівному лісі. Він розумів, що справжня мудрість полягає в тому, щоб допомагати і бути добрим до інших. Так Лис став героєм Чарівного лісу, який завжди приходив на допомогу та робив добрі справи. І всі тварини знали, що вони можуть покластися на нього в будь-яку хвилину.

До прикладу «Kazka Fun» – це унікальна можливість для розвитку креативних умінь учнів з використанням елементів ШІ. Чудова нейромережа, що генерує казки. Учні не лише можуть створювати казки та слухати їх, але й редагувати, змінювати сюжет, заголовок, героїв. Також до кожної казки можна дібрати згенероване зображення, створювати власну історію. Також після прочитання казки, учень та учениця зможе уявити фінал казки, продовжувати її, за допомогою нейромережі. За допомогою цієї нейромережі учні розвивають уяву і мають можливість краще зрозуміти стилістку та тематику твору.

Освітяни також можуть використовувати Kazka Fun на уроках української літератури для створення нових творів або для додаткових епізодів, при цьому уявити як би можна було змінити події твору або як відчували себе герої, також можна проводити конкурси на кращу згенеровану казку на певну тематику, організувати конкурс найкращих казок.

4.Створення відео та анімацій. За допомогою штучного інтелекту можна створювати креативні відеоуроки, відеопрезентації, відео за текстовим запитом, мультфільм до твору, або уроку.

Технологія штучного інтелекту є інструментом, що допоможе учню та учениці детально аналізувати тексти, при цьому виокремити мотиви, теми, художні особливості, систему образів творів. Штучний інтелект дозволяє визначити стилі текстів, виділити ключові слова та цитати, що полегшить сприйняття текстів і дасть розгорнуту характеристику художнім засобам. Штучний інтелект підтримує творчий потенціал учнів під час уроку, при цьому пропонує завдання з продовженням тексту, або висловлення власної думки, що до прочитаного, або створення власного тексту певного стилю. ШІ має значну перевагу для покращення рівня освіти. Штучний інтелект автоматизує завдання, може персоналізувати навчання та надає доступ учням до ресурсів безкоштовно. Але використання ШІ несе в собі ризики, бо має використовуватися, як допоміжний інструмент під час уроку та підготовки до нього.

3. Застосування чат-боту на уроках української мови (на прикладі чату GPT)

Сучасні технології повністю полонили інноваційний світ і освіта стала не винятком. Найбільшою новиною, що стала «великим вибухом» у світі став штучний інтелект та його нові виклики у застосуванні в навчальному процесі. На уроці української мови штучний інтелект може застосовуватись для розвитку мовленнєвих навичок, у розширені словникового запасу. Нейромережі із штучним інтелектом стають помічником у перевірці граматичних, лексичний, орфографічних помилок, надають учням можливість бачити помилки та виправляти їх. Серед новітніх технологій штучного інтелекту є: чат-бот, програма, яка є структурним елементом та в змозі задовільнити потреби кожного його користувача у вигляді тексту або голосу.

З появою сучасних технологій, уроки української мови стали сучасними, корисними та пізнавальними. Чат-бот на уроці має безліч переваг як для учнів так і для вчителів: чат-боти використовується учнями для зворотнього зв'язку відразу після виконання завдань; за допомогою чат-боту учні можуть самостійно, без участі вчителя, працювати з навчальними матеріалами, виконувати додаткові завдання, повторювати правила складних тем та практикуватися. Поруч із великим переліком переваг, чат-бот має і недоліки – він ніяк не зможе замінити живого спілкування із вчителем, таке навчання може знизити рівень мотивації та заохочення до уроку; надмірне використання чат-ботів учнями для вирішення задач, знижують рівень роботи учнів, вони стають менш самостійними у навчанні та не помічають наявні помилки у завданнях. Але незважаючи на перераховані недоліки, то чат-бот є допоміжним матеріалом до навчального процесу, але якщо його використовувати правильно, розумно та дозувати інформацію створену штучним інтелектом, перевіряти її за допомогою додаткових матеріалів.

ChatGPT – це бот з технологією штучного інтелекту, що розроблений лабораторією OpenAI. По-перше, він здатний розрізняти усну чи письмову мову, учні мають можливість взаємодіяти з навчальним матеріалом. По-друге, чат GPT легко може визначити потреби учня, надавати відповідний контент, що стане допоміжним у навчальному процесі. По-третє, ChatGPT застосовується під час дистанційного навчання, надає зв'язок між вчителем та учнем, швидко добирає та аналізує відповідь учнів у зручний для них час. По-четверте, чат GPT є кращою версією серед інших штучних інтелектів, який надає кілька варіантів відповідей на поставлене запитання, генерує детальний опис ситуації, надає велику кількість влучних прикладів, може створювати завдання, генерувати

тести. По-п'яте, можливості цього сервісу розширюються з можливістю генерування нових ідей для досліджень, проєктів.

На основі спеціального чату GPT був створений «Чат «На Урок»: спілкування з видатними постатями минулого», розроблений освітнім проєктом «На Урок» − це є перший чат-бот, онлайн-платформа, що створена для спілкування з ботом, що створений на основі ШІ. Це стало гарною можливість поспілкуватися з видатними українськими та зарубіжними постатями, він пропонує спілкування з дослідниками, митцями, письменниками.

Чат GPT здатний підвищувати рівень освіти, стати корисним для кожного учня, відповідно до його індивідуальних потреб. Розглянемо основні способи, застосовування чату GPT на уроках української мови:

Підготовка до уроку. ChatGPT стане гарним помічником під час підготовки до уроку, це заощадить велику кількість часу, замінить паперовий варіант, зокрема і при підготовці позакласних заходів. Зробити це можна без будь-яких труднощів – написати тему уроку, за потреби уточнити всі деталі, яка більш точно зможе згенерувати ваш запит.

Генерування запитань. ChatGPT зможе згенерувати ваші запитання на основі поставленої теми, які будуть розміщені в боті. Чат-бот надає можливість створювати запитання з різним рівнем складності та надавати перелік відповідей. Приклади запитань, які можуть бути згенеровані за допомогою за допомогою чату GPT: генерування уроку за відповідною темою; генерування тестових запитань за визначеною темою. У простий спосіб можна запросити чат-бот згенерувати запитання із варіантами відповідей, звичайно перевірити відповіді за допомогою інших джерел; генерування вікторин − ChatGPT може генерувати цікаві та захоплюючи змагання під час уроку, що є інтерактивним інструментом.

Наприклад, вивчаючи у 5 класі тему «Однорідні додатки», запрошуємо чат згенерувати запитання до зазначеної теми та надати орієнтовні відповіді. Чат генерує запитання: що таке однорідні додатки? Як визначити однорідні додатки в реченні? Чи можуть однорідні додатки бути відокремлені комами? Завдання для учнів: у процесі обговорення з'ясувати чи коректні запитання та правильні відповіді надав чат.

Генерування завдань. Можна запросити ChatGPT згенерувати гру та запросити учням позмагатися між собою. Це розвиває уміння працювати у команді, уміння критично мислити. Запросіть чат-бот надати вам відповіді на питання та проведіть разом із учнями невелике дослідження, щоб знайти полкові факти надані штучним інтелектом.

Те, що ChatGPT може надавати фейкову інформацію, – стане гарною нагодою для основник вправ для розвитку критичного мислення.

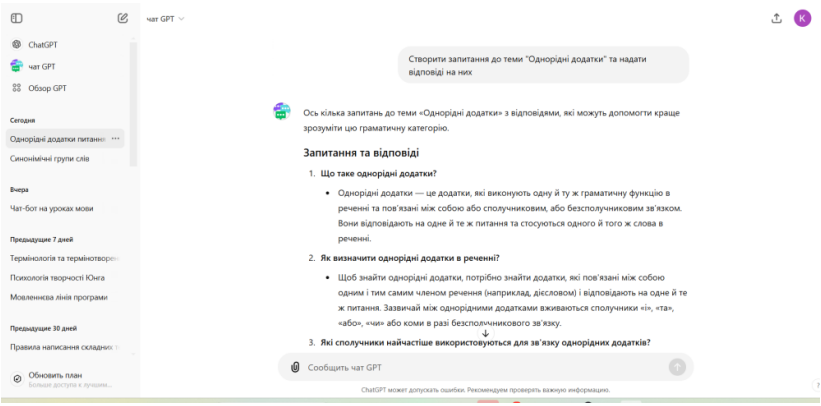


Рис. 5. Згенеровані запитання до теми «Однорідні додатки»

Чат-бот здатний генерувати завдання, як теоретичні, так і практичні. До прикладу для учнів під час вивчення теми «Двоскладне речення» можна згенерувати практичні завдання, що сприяють критичному мислення та вивчення нового матеріалу.

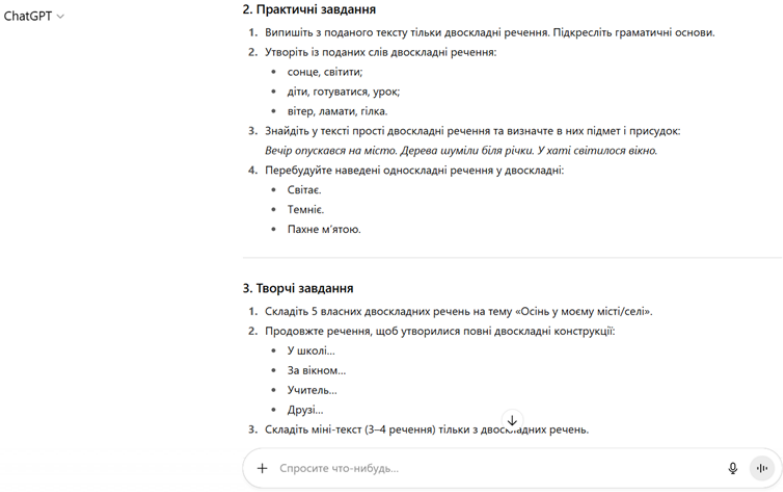


Рис. 6. Згенеровані завдання до теми «Двоскладне речення»

Генерування дебатів, дискусій. ChatGPT також можна застосовується для підготовки та безпосереднього проведення дискусій, генерувати запитання та аргументи на конкретні питання за певною темою. Такий варіант проведення уроку сприяє поглиблення вивчення конкретної теми, розвивати уміння працювати у групах, висловлювати свою думку, доводити її та аргументувати.

Створення нових текстів, речень. Можна без будь-яких труднощів створювати тексти для уроку, на основі власних ідей. Цей сервіс може генерувати різні типи речень, що можуть бути використані під час уроку української мови. Також чат-бот стане «помічником» у написані власного висловлювання або есе. Це стане своєрідним орієнтиром, підказкою, буде як допоміжний інструмент під час уроку. Адже, можна погодитись, що на написання власного висловлювання у вчителя може бракувати часу. Але за допомогою ChatGPT таке завдання зробити дуже легко, авторизуєтесь у сервісі, уводите тему твору, перечитуєте його, корегуєте і ось уже з готовим твіром можна ділитися з учнями.

Штучний інтелект (ШІ) має великі перспективи для підвищення навчального процесу, робить його гнучким та динамічним, але потрібно бути дуже уважним ставитися до нього під час використання. Залучення чат-боту на уроках надає великі можливості для розвитку в учнів креативного мислення, поповнення словникового запасу, розвиток мовних навичок. Але надмірне використання штучного інтелекту на уроці може погано вплинути на здатність самостійно мислити та взаємодіяти. Все ж таки, лише у такий спосіб ми зможемо підвищити рівень освіти в Україні та поєднувати сучасні технології із традиційними методами навчання. Варто не забувати, що виникнення штучного інтелекту поставило важливе питання – це дотримання учнями академічної доброчесності. Аби не виникало таких порушень, варто брати згенеровані відповіді, спираючись на інші джерела, робити перевірку та доповнювати відповідь власними думками. Генерувати завдання, які б були зорієнтовані на власний досвід учнів, з проведенням досліджень.

ВИСНОВКИ

Штучний інтелект – це інноваційний інструмент, що генерує завдання, які виконують людським інтелектом. Історія виникнення та затвердження штучного інтелекту сягає середини XX століття, коли науковці та дослідники почали запроваджувати інструменти із штучним інтелектом у повсякденне життя. Використання штучного інтелекту все більш популярніше, розвивається у всіх галузях, зокрема і в освіті. Затвердження штучного інтелекту в освітній галузі не є випадковим, що виконує такі

функції: система здатна аналізувати навчальні досягнення учнів, також інструмент здатний генерувати завдання різної складності, відповідно до індивідуальних можливостей учнів. У більшості дослідженнях штучний інтелект є допоміжним інтерактивним інструментом, що здатний зробити навчальний процес гнучким, комфортнішим та корисним. Технологія ШІ здатна здійснювати оцінювання – це є гарним помічником для вчителів. Також найбільшою здатністю ШІ є: адаптація навчального матеріалу, генерування інтерактивних завдань для розвитку нових умінь та навичок, уяви та пам‘яті учнів.

Нові можливості використання штучного інтелекту в освітньому процесі полягають у персоналізованому та інтерактивному захоплюючому навчанні, однак залучення цього інструменту має низку недоліків, які пов’язані з конфіденційністю та етикою. Поліпшення якості освіти у нашій країні можливе лише з дотриманням принципів академічної доброчесності. Але поява штучного інтелекту спричинила порушення норм академічної недоброчесності здобувачами освіти. Тому закладам освіти варто врахувати ці особливості та запровадити програмне забезпечення для виявлення цих порушень.

У мовно-літературній галузі використання ШІ підвищує продуктивність навчального процесу. Інструменти із компонентом штучного інтелект (ChatGPT, Kazka Fun та інші) можуть автоматизувати такі аспекти навчання як, перевірка граматики, лексичних помилок, аналізу текстів. Ці інструменти дозволяють зробити навчання доступним, цікавим, зосереджуючи увагу на індивідуальні потреби учнів. Запровадження штучного інтелекту не лише полегшує навчання, але і системи штучного інтелекту потрібні для навчання на досвіді. Але залучення інноваційної технології у своєму використанні, варто дотримуватися етичних принцип та норм. Штучний інтелект у майбутньому стане нерозривною частиною життєдіяльності кожної люди, зокрема і в освіті, що сприятиме кращій підготовці освітян до викликів життя.

АНОТАЦІЯ

Дослідження присвячене розгляду потенціалу штучного інтелекту як сучасного інноваційного інструмента у мовно-літературній освіті. Акцентується увага на можливостях використання цифрових технологій для вдосконалення освітнього процесу, зокрема у вивченні української мови та літератури. Підкреслюється значення інтеграції інтелектуальних технологій для формування ключових компетентностей учнів, підвищення їхньої мотивації до навчання та забезпечення міждисциплінарних зв’язків.

Розглянуто перспективи використання ШІ для розвитку мовленнєвої компетентності, формування критичного мислення та індивідуалізації освітнього процесу. Описано, як інструменти штучного інтелекту можуть сприяти креативності учнів, аналізу текстів та створенню власних висловлювань. Акцент зроблено на інтерактивних платформах, чат-ботах і системах автоматизованого оцінювання. Особливу увагу приділено ролі ШІ у формуванні читацької грамотності та навичок роботи з інформацією. Визначено потенційні ризики, пов'язані з етикою використання технологій та можливістю зниження самостійності учнів.

Зроблено висновок, що використання штучного інтелекту у мовно-літературній освіті сприяє модернізації навчального середовища, поєднанню традиційних і цифрових методів та формуванню нової педагогічної культури.

Література

1. Реформа освіти та науки. Урядовий портал. URL: https://www.kmu.gov.ua/diyalnist/reformi/rozvitok-lyudskogo-kapitalu/reformaosviti

2. Кабінет Міністрів України. Розпорядження від 2 грудня 2020 р. № 1556-р «Про схвалення Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#Text

3. Балик Н. Шмигер Г. Впровадження штучного інтелекту в освіті шляхом використання ChatGPT. Актуальні аспекти розвитку STEAM-освіти в умовах євроінтеграції. *бірник матеріалів Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. 2023. С. 148.

4. Kirschner, P. A., Hendrick, C., & Heal, J. (2022). How Teaching Happens: Seminal Works in Teaching and Teacher Effectiveness and What They Mean in Practice. Routledge.

5. Mollick, Ethan R. and Mollick, Lilach, Using AI to Implement Effective Teaching Strategies in Classrooms: Five Strategies, Including Prompts (March 17, 2023). The Wharton School Research Paper, Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=4391243 or http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4391243

6. Hwang G. J., Xie H., Wah B.W. & Gasevic D. Vision, challenges, roles and research issues of Artificial Intelligence in Education. Computers & Education: Artificial Intelligence, 2020. № 1. Article 100001. DOI: https://doi.org/10.1016/j. caeai.2020.100001

7. Riedl M.O. Human-centered artificial intelligence and machine learning. Human Behavior and Emerging Technolo-gies. 2019. № 1 (1), P. 33–36. DOI: https://doi.org/10.48550/ arXiv.1901.11184

8. Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence. UNESCO. 2021. Available at: https://www.unesco. org/en/articles/ recommendation-ethics-artificial-intelligence

9. Мельник А.В. Застосування штучного інтелекту в освітньому середовищі: потенціал та виклики. Розвиток педагогічної майстерності майбутнього педагога в умовах освітніх трансформацій: *матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції. 7 квітня 2023 р.* Глухів. 2023. С. 250-253. URL: https://cutt.ly/twDG6sN8

10. Науменко М.С. Реалізація принципів академічної доброчесності як дієвий інструмент забезпечення якості вищої освіти. *Освітологічний дискурс*. 2022. № 3-4. С. 76-92. URL: https://doi.org/10.28925/2312-5829.2022.345

11. Іванова О.С., Горицька О.В., Шаповалова Т.Г. Академічна доброчесність як запорука забезпечення якості освіти. *Перспективи та інновації науки.* 2022. № 3 (8). С. 84-97. URL: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-3(8)-84-97

12. Бубнов І. В. Можливості та ризики використання штучного інтелекту в освітній сфері сучасної України. 2023. с. 285-290. URL: https://eu-conf.com/ua/events/the-latest-information-andcommunicationtechnologies-in-education/

13. Куліш А. М. «Академічна доброчесність» в Україні: місце в освітньому процесі та законодавче регулювання. *Наукові записки. Серія: Право.* 2022. № 12. С. 258-265. URL: https://doi.org/10.36550/2522-9230-2022-12-258-265

14. Про освіту: Закон України від 5 вер. 2017 р. № 2145-VIII : станом на 28 травня 2023 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 13.09. 2025).

15. Мамаєв І. О. Правове регулювання штучного інтелекту в аспекті прийняття «AI Bill of Rights». Modern research in world science: the 11th International scientific and practical conference. Lviv, 2023. P. 1498-1504.

16. Філіпенко Л. В., Думанський О. В., Козак О. В. Академічна доброчесність в науковому та освітньому середовищі закладів освіти України: погляд крізь призму наявності штучного інтелекту. *Академічні візії.* 2023. 52-56. URL:https://academy-vision.org/ index.php/av/article/view/380

17. Горчинський С. В., Софілканич М. І., Горбенко І. Ф. Якість української освіти й академічна доброчесність: вплив застосування штучного інтелекту. *Академічні візії.* 2023. № 20.

18. Рекомендації щодо використання штучного інтелекту у навчанні, викладанні та дослідженнях. URL: https://www.oxsico.com/wp-content/uploads/2023/06/ AI-guidelines-for-universities-UA-v1.03.pdf

Information about the authors:
Hromova Nataliia Vasylivna,
Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department
of Ukrainian Language and Literature,
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko
87, Romenska str., Sumy, 40002, Ukraine

Barysh Kateryna Maksymivna,
Bachelor of Education, Student at the Faculty
of Foreign and Slavic Philology,
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko
87, Romenska str., Sumy, 40002, Ukraine

CHAPTER 22

THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF NEURAL NETWORK TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION WITH FUTURE IMPLICATIONS

Krasnopolskyi V. E.
DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-619-5-22

INTRODUCTION

The integration of artificial intelligence (AI), particularly neural networks, into the process of foreign language acquisition is a rapidly growing area within contemporary educational research. This trend is largely influenced by the widespread digitalization of educational practices, a trend accelerated by the global growth of distance learning and the increasing focus on customizing educational processes. According to the 2023 report from the International Society for Technology in Education, more than 70% of educational institutions worldwide have incorporated various forms of AI into their systems curricula, with foreign language instruction being among the most demanding areas[1]. Neural networks, capable of deep learning and recognizing complex patterns, make it possible to personalize language instruction to the individual needs of learners, helping to overcome traditional challenges such as the one-size-fits-all approach and limited opportunities for speaking practice.

1. The problem's prerequisites emergence and the problem's formulation

As noted above, the demand for foreign language proficiency has reached an unprecedented level, a direct consequence of globalization, the expansion of international business, and the growing need for intercultural communication. A 2024 study by the Modern Languages Association revealed that language skills rank among the top five most in-demand competencies in the global labor market[2]. However, traditional methods of language instruction often struggle

[1] International Society for Technology in Education. Report on the state of educational technologies. 2023. URL: https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/technology

[2] Modern Language Association. (2024). Skills for the future: Global trends in the labor market. URL: https://www.mla.org/report2024

to keep pace with these demands, particularly when it comes to providing real-time feedback and creating adaptive learning paths. Neural networks are well-positioned to bridge this gap by delivering instant, data-driven analytical insights into learner performance, thereby enhancing both the efficiency and effectiveness of language instruction. For instance, such technologies can analyze pronunciation in real time, offer personalized exercises, and adjust task complexity based on the learner's proficiency level[3].

2. The analysis of existing methods for solving the problem and formulating a task for the optimal technique development

Furthermore, the COVID-19 pandemic served as a powerful catalyst for the transition toward digital and hybrid learning models, underscoring the urgent need for innovative solutions capable of sustaining language education under diverse conditions. Neural network–based tools, such as AI tutors and speech recognition systems, have demonstrated significant potential in increasing learner engagement and improving learning outcomes, even in fully remote environments[4]. For example, a 2023 pilot program at the University of Tokyo revealed that students using an AI-powered language learning platform improved their conversational skills 30% faster than those studying in traditional classroom settings. This provides compelling evidence that, in the context of ongoing educational digitalization, neural networks are emerging not merely as an enhancement but as an essential instrument for meeting contemporary educational needs.

In this context, the study of neural networks in foreign language education is not merely timely but essential. It responds to both the immediate demands of the digital learning environment and the long-term objective of preparing linguistically competent global citizens. The purpose of this paper is to explore the potential of neural networks in language education and to develop practical strategies for their implementation aimed at enhancing the accessibility, inclusivity, and overall effectiveness of language learning.

Contemporary research in the field of foreign language instruction supported by neural network technologies demonstrates a qualitative shift in both theoretical frameworks and practical applications. Over the past three years, there has been a sharp increase in the number of publications devoted to the integration of artificial intelligence and neural network models–primarily large language models (LLM), automatic speech

[3] Hwang G. J., Fu Q. K. Applications of artificial intelligence in language learning: A review of research from 2000 to 2019. Educational Technology & Society. 2023. Vol. 23, no. 3. P. 1–17.

[4] International Society for Technology in Education. (2023). Report on the state of educational technologies. URL: https://www.iste.org/report2023

recognition (ASR), and neural machine translation (NMT)–into language education systems. An analysis of more than 50 English-language studies indicates that the most extensively explored areas include the development of speaking and writing skills, automated feedback, learner motivation and self-regulation, as well as the methodological and ethical dimensions of technology integration.

One of the central vectors is the use of neural network chatbots and voice agents (in particular, based on GPT models) for the development of oral speech and communicative competence. The papers by Liu et al. (2024), AlTwijri et al. (2024), Chen & Liu (2024) demonstrated that AI-assisted interaction not only improves fluency and pronunciation, but also reduces anxiety, increases willingness to communicate (WTC), and overall engagement in language practice. At the same time, the emotional design of systems (including realistic avatars and voice interfaces) has an additional impact on the affective factors of learning. These results underscore the importance of considering interface and emotional variables when developing neural network solutions for language learning.

Meanwhile, automatic assessment and feedback in written language are actively developing, with neural network tools–from Grammarly to ChatGPT–being used in both formative and summative assessment. Research by Kim & Lee (2024), Mendoza-Denton et al. (2023), Han et al. (2023, 2024) confirm that such systems significantly improve the accuracy, fluency, and structure of written work. Particular attention is paid to prompt engineering – the skills of creating and refining queries to LLM, which are becoming a new literacy of the 21st century. The use of platforms such as RECIPE and ChEDDAR demonstrates a high degree of student engagement and the development of their creative and metacognitive thinking. For countries with limited resources, this opens up vast opportunities for scaling written assignments with minimal burden on the teacher.

A distinct body of research focuses on motivation, learner engagement, and self-regulated learning (SRL), where neural network technologies are viewed as catalysts for autonomous learning. Systematic reviews (Chang & Sun, 2024; Alhusaiyan, 2024) and empirical studies (Wei, 2023; Qiao & Zhao, 2023) indicate that AI integration enhances learners' control over their educational process, stimulates cognitive interest, and enables the adaptation of learning strategies to individual needs. These findings are particularly relevant in hybrid and distance learning environments, where the role of facilitator increasingly shifts from the instructor to the intelligent system.

Neural machine translators (NMT), including DeepL, Google Translate, and NLLB, are considered tools for improving the quality of written

and reference materials. The works of Klimova & Polakova (2022), Lo (2023), Mao & Liu (2024) confirm that their use contributes to improving vocabulary, understanding context, and developing self-correction strategies. At the same time, the importance of educational support is emphasized, as automated translations can reinforce errors in the absence of critical analysis.

Equally significant are the issues of ethics, privacy, and pedagogical design, particularly within educational systems undergoing transformational challenges–such as Ukraine's. Reviews by Gonzalez & Hoffmann (2024) and Mejia-Camacho & Gomez (2023) provide a theoretical and methodological foundation for the safe and productive integration of AI. In particular, the "Privacy by Design" model and the SMART-ELT framework emphasize adherence to principles of transparency, data security, and maintaining a balance between automation and human facilitation.

In the Ukrainian context, as shown by research by Chukhno (2024), Yunina (2023), Rudnik & Grinchenko (2024), there has been a modest but steady growth in interest in generative and conversational AI tools. Projects such as Interlocutor and Promova, developed at the national level, confirm the possibility of adapting neural network technologies to local cultural and educational realities. Nevertheless, challenges remain, ranging from a lack of digital literacy to the risks of dependence on AI and loss of authenticity in the learning process. This is why systematic approaches to training both students and teachers in working with neural network systems are so important.

Although the potential of neural networks in education is widely recognized, their specific application in foreign language teaching remains an area requiring significant development and in-depth research. Existing works, such as Murad's study (2025), have laid an important fundamental basis by exploring the general principles of neural networks in language learning. Murad emphasized how recurrent neural networks (RNNs) can effectively model language sequences, potentially helping in the teaching of grammar and syntax[5]. Similarly, Zhao and Li (2019) explored the use of convolutional neural networks (CNN) for processing audio inputs in pronunciation training, showing moderate success in improving student accuracy[6].

However, these studies, while undoubtedly valuable, tend to focus on specific aspects of language learning or particular neural network architectures.

[5] Murad A. Using neural network principles for learning the English language. Eurasian Science Review. 2025. Vol. 1, no. 3. P. 2262–2274. DOI: 10.63034/esr-380.

[6] Zhao Y., Li S. Deep learning for speech pronunciation assessment: A review. Speech Communication. 2019. Vol. 111. P. 1–15..

For example, Dzyubata's (2024) study on the use of transformer models for generating language exercises showed promising results but did not consider how these tools could be integrated into a comprehensive curriculum[7]. Moreover, much of the current literature is either too technical, aimed at AI specialists, or overly general, lacking specific practical recommendations for teachers. This creates a significant gap between theoretical developments and their real-world application in the classroom.

There is also a notable gap in research concerning the pedagogical implications of integrating neural networks. A limited number of studies have examined how these technologies affect the teacher's role, classroom dynamics, or student motivation. For example, questions remain open as to how AI might reshape teacher–student interaction or influence learners' own perceptions of the educational process[8]. Moreover, ethical considerations–such as data privacy and potential algorithmic bias–have received only limited attention in the context of language education, despite their critical importance in the age of big data and the pervasive use of technology.

An analysis of recent publications shows that neural network technologies are not simply being integrated into language education systems – they are transforming their fundamental foundations, moving from an auxiliary function to the role of a full-fledged cognitive and didactic partner (see Table 1). This requires a rethinking of the role of the teacher, the structure of educational programs, and the strategy for developing students' digital skills. For Ukraine, this means not simply borrowing technologies, but the need to form its own ethical and methodological framework based on global experience and local needs.

The focus of new approaches is on moving away from universalism and toward context-oriented strategies that emphasize flexibility, personalization, and interaction with technology. The post-methodological paradigm, which is replacing the rigid methods of the past, affirms the priority of the teacher as a critical mediator between the learner and knowledge (Kumaravadivelu, 2006). Language teaching in the 21st century is no longer conceivable outside the digital environment, which has radically changed the forms of presentation, methods of communication, and types of learning activities. AI-based language learning, which is enhanced by artificial intelligence, is developing particularly rapidly.

---

[7] Dziubata Z. Application of artificial intelligence in teaching ESL and ESP. Pedagogical Discourse. 2022. Vol. 15, no. 1. P. 1199–1210. URL: https://ojs.kgpa.km.ua/index.php/peddiscourse/article/view/1199

[8] Lai C., Yeung Y. Y. The role of artificial intelligence in language learning: A pedagogical perspective. Journal of Computer Assisted Learning. 2021. Vol. 37, no. 1. P. 22–35.

Table 1

Analytical Report on the Use of Artificial Intelligence in Foreign Language Teaching (Based on 50 Publications)

GENERAL RESEARCH TOPICS		
Research Focus	**Number of Studies**	**Key Directions & Findings**
AI tutors and chatbots	9	Improve speaking skills, simplify role-playing scenarios, and boost learner confidence.
Automated writing assessment	8	Tools like Grammarly, ChatGPT, and E-rater enhance noticing skills and complement teacher-led evaluation.
NMT (Neural Machine Translation)	11	Platforms such as DeepL, Google Translate, and NLLB support academic summarizing, paraphrasing, and vocabulary retention.
Student motivation & engagement	7	AI support reduces anxiety, fosters self-assessment, and provides timely feedback.
AR/VR/virtual environments	6	Mixed-reality tools aid in preparing presentations, meetings, and dialogues.
Low-resource languages & ethics	5	Use of NLLB technologies while respecting cultural identity and student rights.

Numerous studies confirm that digital transformation has not only facilitated access to educational materials, but has also changed the very structure of learning. The use of Web 2.0 platforms, learning management systems (Moodle, Canvas), and mobile applications for language practice (Duolingo, Babbel) contributes to the formation of ecosystems in which the learner becomes an active subject rather than a passive recipient of information (Godwin-Jones, 2020). Mobile-assisted language learning (MALL) and data-driven learning allow students to build their own trajectories by analyzing language patterns and real language data (Boulton & Cobb, 2017). However, it is the integration of AI that has opened up qualitatively different opportunities for language teaching.

Intelligent CALL systems, chatbots, automatic assessment of written work, generation of dialogues and adaptive tasks based on analysis of the student's language profile – all these are examples of AIALL (Artificial Intelligence-Assisted Language Learning), a rapidly developing field (Li, Link, & Hegelheimer, 2022). Leading platforms such as Duolingo and ELSA Speak use neural network models to analyze pronunciation, rhythm, and error frequency and offer personalized tips. Moreover, with the advent of large language models (LLMs) such as ChatGPT, it is now possible to engage in immediate dialogue with an artificial interlocutor who can answer questions, offer explanations of grammatical phenomena, edit texts, and even simulate real-life situations (Lee, 2023). These results are shown in the Table 2.

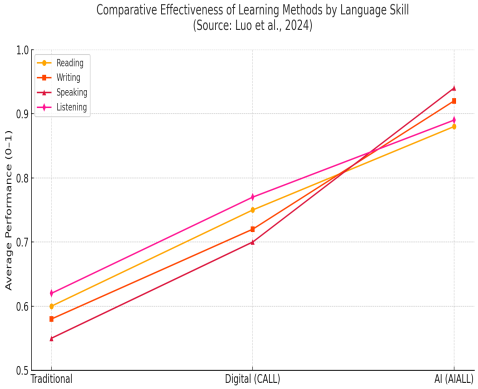


Fig. 1. Comparative effectiveness of language learning methods by type of speech activity

Empirical data confirms the high effectiveness of AI integration. A meta-analysis by Luo et al. (2024) shows that the use of AI tools leads to a significant improvement in all four language skills, especially writing and speaking. The SMD (standardized mean difference) in the samples exceeds 0.95, which is considered a large effect according to Cohen's criteria as depicted in Figure. 1. At the same time, researchers emphasize the need for pedagogical support: the use of AI without teacher involvement reduces the level of critical thinking and can reinforce mechanical repetition without deep understanding (Shadiev & Yang, 2023).

Table 2

Comparison of Traditional, Digital, and AI-Enhanced Approaches in Language Learning

Characteristic	Traditional Approach	Digital (CALL, MALL)	AI-Enhanced (ICALL, ChatGPT)
Personalization	Low	Medium	High
Feedback	Delayed, from instructor	Fast, templated	Instant, adaptive
Student Role	Passive participant	Active user	Co-creator, explorer
Content Adaptability	Limited	Medium	High (based on profile)
Grammar Effectiveness	Medium	Medium	High (automated checking)

Despite the obvious advantages, it is important to consider the limitations and risks. First, artificial intelligence does not convey sociocultural context

and, therefore, is unable to fully convey the pragmatic and cultural nuances of communication (Tafazoli et al., 2023). Second, there is a risk of "hallucinations" – the generation of false or unverified statements, which is particularly critical in advanced learning. In addition, there is growing concern about academic integrity: students may use ChatGPT to automatically write essays without developing their own skills (OECD, 2023).

Effective integration of AI requires appropriate training for teachers. A study by Godwin-Jones (2023) showed that only 38% of foreign language teachers are confident in using AI tools in their teaching practice, and less than 25% are able to critically evaluate their work (see Figure 2). This points to the need to rethink professional development models, in which digital pedagogy and critical thinking take center stage.

The diagram presented, illustrating data from the Godwin-Jones (2023) study, reveals the distribution of confidence levels in the use of artificial intelligence (AI) among key stakeholders in the education sector. This analysis reveals significant differences in perceptions and readiness to integrate AI into academic practice.

The student community shows a high level of confidence in using AI tools (over 60%) in an educational setting, while the teaching staff has a more cautious view of these technologies. According to empirical data, about 38% of teachers are confident in using AI in their professional activities. Although this figure cannot be considered insignificant, it is significantly lower than the level of confidence among students. Such a gap may indicate the existence of institutional and methodological barriers that hinder the wider implementation of AI in teaching practice.

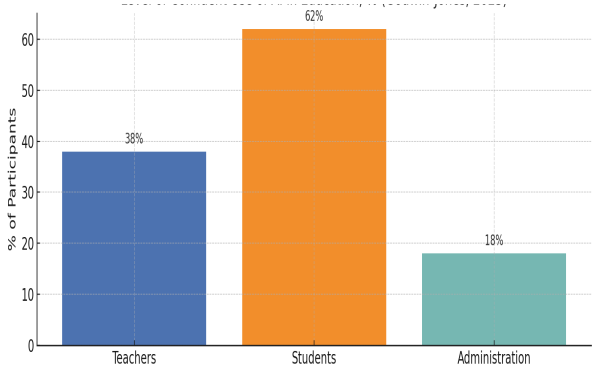


Fig. 2. Level of confidence in using AI in education, % (according to Godwin-Jones, 2023)

Among the potential reasons are limited access to adapted teaching materials, a lack of sufficient examples of successful AI integration into the learning process, and a shortage of comprehensive professional development programs specifically focused on the digital transformation of teaching. These circumstances underscore the need to rethink approaches to teacher professional development and to revise institutional strategies to support innovative teaching practices. Increasing the level of digital confidence among faculty members is a key condition for the successful integration of AI into the structure of academic interaction.

The least confident attitude toward the use of AI is observed among administrative staff–less than 20% of respondents in this group demonstrated a readiness for the systematic application of digital intelligent technologies. This trend may be due to several interrelated factors. First, unlike students and teachers, administrative staff are less often involved in the direct application of AI in educational scenarios. Second, there is often a lack of strategic vision regarding the role of AI in institutional management, which leads to low motivation to master the relevant tools. Third, the absence of institutionalized policies and clearly defined mechanisms for the digitalization of administrative processes hinders the meaningful integration of AI at the management decision-making level.

It is this category of employees that requires special attention when formulating educational and organizational policies in the field of digital transformation. The development of specialized programs in digital leadership aimed at building competencies in the strategic application of AI, as well as the creation of a regulatory and organizational framework for its use in management, appears to be a critically important task.

A key aspect of successful AI integration is explainability–the ability of systems to provide clear and transparent explanations for their recommendations. Many generative AI models operate on a "black box" principle, which contradicts the pedagogical values of transparency and collaborative knowledge construction (Selwyn et al., 2023). Explainability allows teachers and learners to trust AI tools and use them effectively in educational practice. Only technologies that ensure transparency in decision-making can be organically integrated into learning, maintaining trust and promoting collaborative knowledge creation as depicted in Figure. 3.

The modern educational paradigm, shaped by digitalization and the introduction of intelligent systems, is transforming the traditional roles of participants in the learning process, methodological approaches, tools used, and conceptual trends. The presented structure of artificial intelligence (AI) integration into foreign language teaching covers four key components: learning

subjects (teacher and learner), tools, methodological challenges, and promising areas of development as depicted in Figure. 4.

Thus, artificial intelligence is an effective tool in the arsenal of a modern language teacher, but its effectiveness depends on the correct pedagogical approach, critical thinking, and compliance with ethical standards. AI does not replace the teacher, but complements them, opening up new forms of interaction and analysis, but requires conscious integration into educational practice. The transition to hybrid models, where technology and humans act synergistically, is today a key vector for the development of language education.

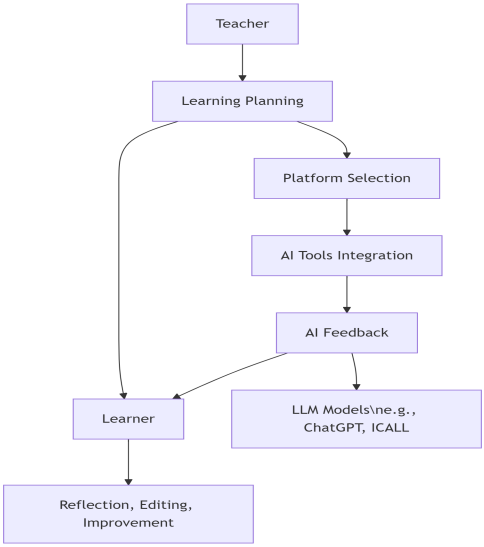


Fig. 3. Ecosystem of AI integration in language education

The experimental part of the study includes a description of the methodology, characteristics of the participants, assessment tools, and the results obtained, which together allow us to verify the hypothetical advantages of AI. The key objective of this study was to identify the impact of AI assistant integration on the development of students' language skills. Particular attention was paid to academic writing, lexical and grammatical competence, as well as the perception of foreign speech in listening and writing. During the experimental work, students' attitudes toward working with neural networks, their level of motivation to study, and the influence of technology on their independence and creative thinking were also studied.

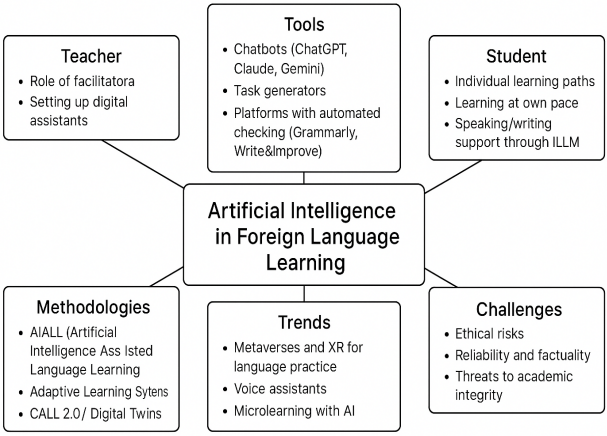


Fig. 4. Structure of artificial intelligence (AI) integration in foreign language teaching

The experiment was conducted in the context of the natural educational process, without artificially simplifying or complicating factors, within the framework of a professionally oriented course in the field of law.

Students from two parallel study groups studying English as a professionally oriented course participated in the study. The division into control and experimental groups was based on language proficiency (B1 according to CEFR), the curriculum, and basic motivation. This ensured the comparability of the initial conditions.

The control group studied in the traditional format, using standard textbooks, audio and video materials, written exercises, and frontal teaching. The experimental group, on the other hand, had access to an AI assistant–a digital assistant based on neural network architecture capable of generating texts, correcting errors, simulating dialogues, explaining grammatical structures, and creating personalized exercises. These results are shown in the Table 3.

Table 3

Comparative parameters of study participants

Parameter	Control group	Experimental group
Number of students	64	68
Average age	20.4 years	20,7 years
Field of study	Law	Law
Language level (CEFR)	B1	B1
Duration of study	1 semester (16 weeks)	1 semester (16 weeks)

The control and experimental groups worked on the same curriculum, with the only difference being the nature of the digital support. All classes were conducted by teachers who used the same methodological approaches, which eliminated pedagogical variability as a variable.

The effectiveness of using neural network solutions was assessed through comprehensive diagnostic measures, including entrance and exit tests, analysis of written work, listening and reading results, and student questionnaires. This approach made it possible to take into account both quantitative indicators and qualitative characteristics of changes in educational activities as depicted in Figure. 5.

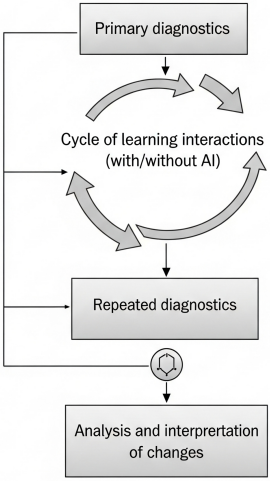


Fig. 5. Logic diagram of the experimental study

The following indicators were considered as criteria for the effectiveness of teaching: improvement in lexical and grammatical competence, improvement in the structure of academic writing, successful perception of educational information, and subjective satisfaction of students with the learning process.

The level of mastery of grammatical structures and active vocabulary was assessed using an adapted version of a standardized test based on the APTIS format. The results showed that the control group's score increased by 9.4%, while the experimental group's score increased by 18.7%, which is almost twice as high. These results are shown in the Table.4.

Table 4

Changes in Grammatical and Lexical Test Scores

Group	Average Score Before	Average Score After	Increase (%)
Control	64,3	70,3	+9,4%
Experimental	65,1	77,3	+18,7%

The work of students in the experimental group showed an increase in the variety of structures used, a decrease in the number of spelling and punctuation errors, and improved agreement of tenses and articles. These changes are particularly noticeable in written assignments, where the AI assistant acted as a proofreader and generator of alternative formulations.

One of the most significant effects was an improvement in academic writing. Students interacting with neural network solutions demonstrated greater structure in their arguments, improved logical presentation of texts, and a higher level of stylistic adequacy. The GPT model offered frames, templates, and ready-made fragments that students could adapt to their needs. This contributed to more confident writing of essays, abstracts, and analytical reviews as depicted in Figure. 6.

Content analysis of written work revealed an expansion of thematic vocabulary, which is particularly important in the context of professionally oriented education.

The assessment of receptive skills also showed positive dynamics in the experimental group. Students who regularly interacted with the AI assistant performed better on listening and reading tasks, especially in a professional context. The use of AI made it possible to simulate complex audio situations, create adaptive tasks, and select explanations for unfamiliar words and expressions.

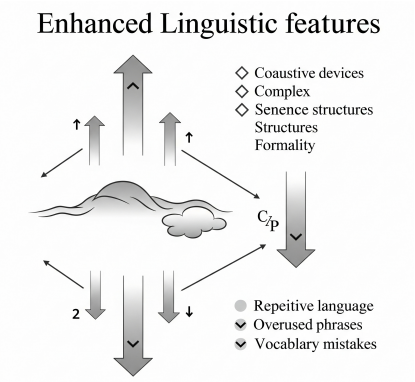


Fig. 6. Typical improvements in written work in the experimental group

Content analysis of written work revealed an expansion of thematic vocabulary, which is particularly important in the context of professionally oriented education.

The assessment of receptive skills also showed positive dynamics in the experimental group. Students who regularly interacted with the AI assistant performed better on listening and reading tasks, especially in a professional context. The use of AI made it possible to simulate complex audio situations, create adaptive tasks, and select explanations for unfamiliar words and expressions (see Table 5).

Table 5

Successful completion of receptive tasks (Reading & Listening)

Group	Average Result (%)	After	Increase
Control	62,1	68,4	+6,3%
Experimental	63,8	74,7	+10,9%

This result indicates that the neural network tool not only compensates for gaps, but also promotes autonomous learning by activating cognitive mechanisms for context recognition and information decoding.

An equally important component of the study was the assessment of students' subjective impressions of using the AI tool. Most participants in the experimental group expressed satisfaction with the quality of interaction and positively assessed the possibilities for individualizing learning. However, among the respondents, there was also a group of students who were concerned that excessive use of neural networks could reduce creativity and the ability to formulate thoughts independently as depicted in Figure. 7.

Thus, neural network solutions are perceived by students primarily as a supporting tool rather than a replacement tool, which is generally consistent with the principles of digital humanities in education.

A comprehensive analysis of theoretical foundations, practical applications, and empirical data obtained allows us to speak with a high degree of confidence about the positive impact of neural network solutions on the effectiveness of foreign language teaching at universities. The analysis confirms that the use of artificial intelligence in foreign language teaching contributes to improving the effectiveness of material assimilation, personalizing educational trajectories, and developing student motivation. AI can act as a tutor, editor, simulator, and interpreter, significantly enhancing both the cognitive and motivational components of learning.

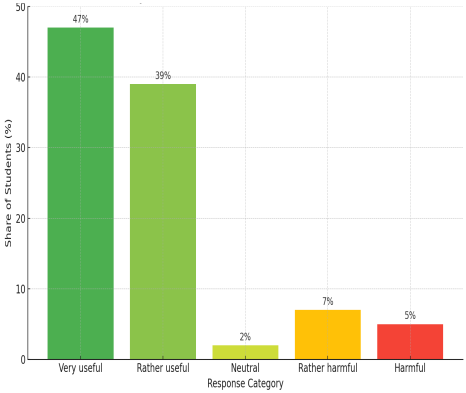


Fig. 7. Subjective Evaluation of AI Assistant Usefulness

At the same time, certain limitations have been identified, related to the need to adapt pedagogical approaches, ensure the accessibility of technologies, and address ethical issues such as data protection and preventing excessive dependence on AI. It is expected that in the coming years, AI will be further integrated into educational platforms, enabling the creation of more complex adaptive learning systems capable of taking into account the individual cognitive characteristics of students. The development of natural language processing (NLP) technologies and generative models, such as large language models, is likely to lead to the creation of virtual tutors capable of providing full-fledged interaction at the level of human communication. In addition, the use of multimodal approaches, including the analysis of audio, video, and text data, is expected to grow in order to create comprehensive educational environments. Another important area will be the development of systems focused on intercultural learning and multilingual support, which is particularly relevant in the context of globalization. However, realizing these opportunities will require solving a number of technical and organizational challenges, including increasing the accessibility of AI tools for educational institutions with limited resources and developing standards for their implementation. An important task remains the pedagogical regulation of AI use, the development of digital literacy among teachers, and the development of ethical and methodological standards for its application. The experiment demonstrated the high effectiveness of neural network integration, but at the same time emphasized the need to develop a critical attitude toward the information received and to preserve the autonomy of the learner's thinking. In the long term, it is particularly important to study the long-term consequences of introducing AI into the educational

environment, including the development of critical thinking, communication strategies, and professional language identity. In addition, further steps should be aimed at creating blended learning models in which the role of AI will be organically integrated into the pedagogical ecosystem.

Based on the analysis, the following recommendations are proposed for teachers, educational program developers, and researchers:

1. Integration of AI into teaching practice. Teachers should actively use AI tools to create personalized assignments and feedback, while maintaining a balance between technological and traditional teaching methods.

2. Professional training. It is necessary to organize professional development programs for teachers aimed at mastering the skills of working with neural network technologies.

3. Ethical aspects. Developers of educational platforms are advised to implement transparent data protection mechanisms and inform users about the principles of AI systems.

4. Research activities. Further research should focus on studying the long-term effects of AI use in foreign language teaching, including an analysis of its impact on cognitive and sociocultural aspects.

CONCLUSIONS

Neural network technologies open up new horizons for foreign language learning, providing flexibility, interactivity, and adaptability in the educational process. However, their successful implementation requires a comprehensive approach that includes both technological and pedagogical innovations. The further development of neural network technologies in education will depend on the ability of the academic community to adapt to new challenges while maintaining a focus on humanistic values and the individual needs of learners. This study is intended to serve as a starting point for further developments and discussions in this rapidly evolving field.

SUMMARY

This research presents a comprehensive examination of the integration of neural network technologies within foreign language education, arguing for their transformative potential while acknowledging the attendant pedagogical and ethical complexities. The author posits that the convergence of globalization, digitalization, and the limitations of traditional instructional methods has created a critical need for adaptive, personalized learning solutions. Neural networks, with their capacity for deep learning and complex pattern recognition, are positioned as powerful tools to meet this need by facilitating real-time, data-driven feedback, curating personalized exercise

regimens, and dynamically adjusting task difficulty to align with individual learner proficiency.

A systematic analysis of extant literature indicates that applications such as AI-driven tutors and chatbots, automated writing evaluation systems, and neural machine translation platforms significantly enhance speaking fluency, writing accuracy, and learner motivation and autonomy. Crucially, the research underscores that these technologies serve not merely as instructional aids but as catalysts for a pedagogical shift, redefining the educator's role from a knowledge deliverer to a facilitator of learning and a critical mediator between the student and the technology.

The research further substantiates its claims with empirical evidence from a controlled experiment involving law students. The experimental group, utilizing a neural network-based assistant, demonstrated markedly superior gains in grammatical and lexical competence, academic writing structure, and receptive skills compared to the control group. Student feedback revealed nuanced concerns regarding the potential stifling of creative and independent thought, highlighting the indispensable role of the teacher in guiding critical engagement with AI-generated content.

Bibliography

1. Boulton A., Cobb T. Corpus use in language learning: A meta-analysis. Language Learning. 2017. Vol. 67, no. 2. P. 348–393.

2. Dziubata Z. Application of artificial intelligence in teaching ESL and ESP. Pedagogical Discourse. 2022. Vol. 15, no. 1. P. 1199–1210. URL: https://ojs.kgpa.km.ua/index.php/peddiscourse/article/view/1199

3. Godwin-Jones R. Emerging technologies: Global reach and local practice: The potential of mobile language learning. Language Learning & Technology. 2022. Vol. 24, no. 3. P. 1–12.

4. Hwang G. J., Fu Q. K. Applications of artificial intelligence in language learning: A review of research from 2000 to 2019. Educational Technology & Society. 2023. Vol. 23, no. 3. P. 1–17.

5. International Society for Technology in Education. Report on the state of educational technologies. 2023. URL: https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/technology

6. Kumaravadivelu B. Understanding language teaching: From method to postmethod. New York: Lawrence Erlbaum, 2006.

7. Lai C., Yeung Y. Y. The role of artificial intelligence in language learning: A pedagogical perspective. Journal of Computer Assisted Learning. 2021. Vol. 37, no. 1. P. 22–35.

8. Lee J. ChatGPT in the ESL classroom: Potential and challenges. TESOL Quarterly. 2023. Vol. 57, no. 1. P. 89–104.

9. Li Z., Link S., Hegelheimer V. Intelligent computer-assisted learning: From theory to application. ReCALL. 2022. Vol. 34, no. 1. P. 18–35.

10. Luo H. et al. The effects of AI tools on second language learning: A meta-analytic review. System. 2024. Vol. 121. P. 103–732.

11. Modern Language Association. Skills for the future: Global trends in the labor market. 2024. URL: https://www.mla.org/report2024.

12. Murad A. Using neural network principles for learning the English language. Eurasian Science Review. 2025. Vol. 1, no. 3. P. 2262–2274. DOI: 10.63034/esr-380.

13. Organisation for Economic Co-operation and Development. Artificial intelligence and the future of skills. 2023. URL: https://www.oecd.org/en/about/projects/artificial-intelligence-and-future-of-skills.html.

14. Selwyn N., Pangrazio L., Perrotta C. The ethics of artificial intelligence in education: Challenges and opportunities. British Journal of Educational Technology. 2023. Vol. 54, no. 2. P. 211–229.

15. Shadiev R., Yang M. Effects of AI-integrated writing tools on learners' academic performance. Educational Technology Research and Development. 2023. Vol. 71, no. 2. P. 445–462.

16. Tafazoli D., Romero M., Siqueira D. Integration of artificial intelligence in EFL education: Benefits, challenges, and pedagogical implications. CALL-EJ. 2023. Vol. 24, no. 1. P. 59–78.

17. University of Tokyo Pilot Program. Effectiveness of AI-based language learning platforms. 2023. URL: https://www.u-tokyo.ac.jp/ailanguage-study (дата звернення: 20.09.2025).

18. Zhao Y., Li S. Deep learning for speech pronunciation assessment: A review. Speech Communication. 2019. Vol. 111. P. 1–15.

Information about the author:
Krasnopolskyi Volodymyr Eduardovych,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Language Training,
Dnipro State University of Internal Affairs
26, Nauky ave., Dnipro, 49005, Ukraine

CHAPTER 23

DIGITAL RESILIENCE IN WARTIME EDUCATION: THE ROLE OF ONLINE PLATFORMS IN SUSTAINING ENGLISH LANGUAGE LEARNING

Nykyporets S. S., Kot S. O., Piddubchak S. Yu.
DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-619-5-23

INTRODUCTION

War tests every seam of an education system. Since 2022, Ukrainian schools and universities have been required to deliver learning under the strain of air-raid alerts, displacement, interrupted timetables, and rolling power cuts. English language teaching has been no exception. In a technical university context, where students must master both academic discourse and the communicative routines of engineering workplaces, the stakes are practical as well as intellectual. This chapter explores how online platforms have been mobilised to sustain English language learning amid these constraints, and how such tools contribute to what I term digital resilience – the capacity of learners, teachers, and institutions to absorb shocks, adapt pedagogy, and continue progressing towards curricular goals.

Digital resilience[1] is not a single technology or a heroic act of endurance. It is a disciplined way of designing courses so that English language learning continues when electricity fails, sirens interrupt, and students move between homes, shelters, and temporary accommodation. In Ukraine since 2022 these are not exceptional conditions but the everyday texture of study. For engineering students the stakes are immediately professional: they must read specifications with care, brief non-specialist stakeholders, file incident reports with precise tense and aspect, and negotiate meaning across international teams. This chapter treats digital resilience as the organising logic of English instruction in a technical university, not as a contingency plan to be opened only during crisis weeks.

[1] Nyakotyo C., Goronga P. Resilience Strategies for Higher Education Institutions. In: Kayyali M. (ed.). Rebuilding Higher Education Systems Impacted by Crises: Navigating Traumatic Events, Disasters, and More. IGI Global Scientific Publishing, 2024. P. 1-18. DOI: https://doi.org/10.4018/979-8-3693-1926-0.ch001.

By digital resilience we mean the capacity of an educational system to maintain acceptable continuity, equity, and assessment integrity despite shocks, by adapting platforms, practices, and people. Continuity is progression against stated outcomes rather than mere activity. Assessment integrity is the validity of evidence under constraints, achieved through design rather than surveillance. The system spans micro, meso, and macro layers: a student on a low-spec phone downloading an offline packet; a course team mirroring instructions and artefacts across channels; a faculty policy that privileges learning continuity, protects data, and recognises workload.

The Ukrainian context sharpens this question. Rolling blackouts and targeted attacks produce predictable unpredictability. Live seminars drop mid-sentence, upload windows collapse, and attention is fractured by the soundscape of alerts. Under such strain, the platform stack must be layered and redundant. An LMS or VLE anchors structure and assessment; videoconferencing provides social presence when conditions allow; messaging coordinates quickly with light cognitive overhead; content repositories supply stable, versioned materials for offline use; assessment tools gather evidence without multiplying places to check. Every high-bandwidth activity needs a low-bandwidth twin. Every synchronous plan needs an asynchronous mirror with equivalent credit. Privacy-by-design is not a luxury but a safety measure: default settings must minimise exposure of identity and location metadata.

For English language learning in a technical university, resilience translates into concrete pedagogic moves. Communicative practice shifts from generic debates to genres engineers actually use: change logs, incident narratives, concise stakeholder briefs, and clarification emails that reduce ambiguity. Assessment becomes versioned rather than single-shot: draft, feedback, revision, and a short change log that renders learning visible. Integrity is verified lightly through rotating micro-orals that invite students to justify a lexical or structural choice. Open-resource policies authorise dictionaries, corpora, and bounded AI use with disclosure, so the emphasis moves from surveillance to accountable reasoning. Instructors adopt a predictable weekly cadence that reduces decision fatigue: packet release, consolidation, submission, and a grace window during alerts.

1. Sustainability under shocks for resilient English learning

A first strand concerns continuity and equity under constrained infrastructure. Recent open and distance education studies converge on a simple but powerful claim: when platforms and materials are authored for low bandwidth and offline access from the outset, participation stabilises and the gap between well-connected and constrained learners narrows. In an IRRODL study mapping

marginalisation and access across low-resource settings, low-data formats, downloadable bundles, and phone-first design emerged as practical levers for continuity rather than mere accessibility niceties. The findings align with economic evidence[2] that home broadband availability is a strong predictor of distance-learning engagement, underscoring why tri-channel mirroring and offline-first bundles are not optional in our setting but structural to equity.

The synchronous-versus-asynchronous debate has matured beyond early pandemic polemics. A meta-analysis in IRRODL shows small average differences in outcomes between synchronous and asynchronous formats, with effects moderated by task design and feedback timeliness rather than by live contact per se. A more recent review in medical education similarly reports[3] strong satisfaction and learning in both modes when cognitive load is managed and activities are tightly aligned to outcomes. For wartime Ukraine the implication is practical: treat live sessions as a premium commodity for interaction that cannot be replicated, and ensure an equivalent asynchronous path for everything else.

Assessment integrity under disruption is the second major thread. The large Australian multi-institution project led by Bretag[4] documents a robust relationship between authentic, staged assessment and lower incentives for contract cheating, shifting attention away from heavy remote proctoring towards assessment design that makes authorship visible – drafts, revisions, and criterion-linked change logs. A subsequent systematic review consolidates this evidence and calls for integrity policies that favour transparent process over surveillance, a position that resonates in a security-sensitive environment where cameras and keystroke capture are neither feasible nor ethical during sheltering. These studies give our wartime practice both a vocabulary and an evidence base for versioned tasks and brief oral justifications in lieu of invasive proctoring.

A third body of work deals with the proliferating influence of AI on language learning. A 2024 systematic review[5] in Smart Learning Environments warns that over-reliance on dialogic AI systems can dampen precisely the

---

[2] Sanwal A. Marginalization, technology access, and study approaches of undergraduate distance learners during the COVID-19 pandemic in India. The International Review of Research in Open and Distributed Learning. 2024. 25(2). P. 1-19. DOI: https://doi.org/10.19173/irrodl.v25i2.7718.

[3] Martin F., Sun T., Turk M., Ritzhaupt A. D. A meta-analysis on the effects of synchronous online learning on cognitive and affective educational outcomes. The International Review of Research in Open and Distributed Learning. 2021. 22(3). P. 205-242. DOI: https://doi.org/10.19173/irrodl.v22i3.5263.

[4] Bretag T., Harper R., Burton M., Ellis C., Newton P., Rozenberg P., Saddiqui S., van Haeringen K. Contract cheating and assessment design: Exploring the relationship. Assessment & Evaluation in Higher Education. 2019. 44(5). P. 676-691. DOI: https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1527892.

[5] Zhai C., Wibowo S., Li L. D. The effects of over-reliance on AI dialogue systems on students' cognitive abilities: A systematic review. Smart Learning Environments. 2024. 11. 28. DOI: https://doi.org/10.1186/s40561-024-00316-7.

cognitive abilities – critical evaluation, analytical reasoning, decision-making – that language courses in technical fields are meant to cultivate. This is not an argument for prohibition but for bounded, transparent use with verification of judgement, a stance consistent with our open-resource policy and short oral checks. The review's mapping of benefits and risks helps us articulate classroom-level guardrails without pretending that generative tools can be wished away.

Ukraine-specific scholarship has begun to document the distinct texture of teaching and learning under invasion. Studies in Policy Futures in Education and Studies in Higher Education report on quality assurance, care-centred pedagogy, and staff wellbeing, drawing on interviews with academics who taught through curfews and evacuations. A 2025 paper in Higher Education analyses[6] mechanisms of institutional resilience using student narratives from Lviv, while work on English-medium instruction in a Ukrainian medical university details how EMI lecturers re-engineered discourse routines, materials, and assessment when the campus became a danger zone. Complementary contributions in Romanian and international journals describe practice-level innovations in English teaching – micro-tasks, asynchronous verification, and low-bandwidth scaffolds – and surface the training needs of staff thrust into online instruction by war rather than by institutional strategy. Together these publications move the conversation beyond emergency anecdotes towards a researchable design space for resilient ELT.

A parallel literature on mobile-first and messaging-based learning provides useful, if partial, analogues for our phone-heavy reality. Studies in Education Sciences and IRRODL explore[7] WhatsApp as a coordination and learning channel in higher education, finding gains in immediacy, group cohesion, and perceived performance when tasks are explicitly structured rather than left to ad hoc chat. These results support our use of pinned weekly checklists and structured prompt types in messaging channels, with the caveat that privacy settings and data jurisdiction must be handled with unusual care in a war context.

Across these strands, unsolved parts of the problem come into focus. First, we still lack causal identification for specific low-bandwidth interventions under real outage profiles. Difference-in-differences and interrupted time-series designs are promising, but they need to be married to high-resolution, ethically

[6] Błaszczyk M., Kovalisko N., Pieńkowski P., Pachkovskyy Y., Ryniejska-Kiełdanowicz M. Coping with adversity: Mechanisms of resilience in Ukrainian universities during the Russian-Ukrainian war – a perspective from Lviv University students. Higher Education. 2025. Advance online publication. DOI: https://doi.org/10.1007/s10734-025-01506-z.

[7] Lee C. E., Chern H. H., Azmir D. A. WhatsApp use in a higher education learning environment: Perspective of students of a Malaysian private university on academic performance and team effectiveness. Education Sciences. 2023. 13(3). 244. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci13030244.

sourced telemetry on electricity and connectivity to pin down effect sizes in the presence of rolling blackouts. Second, long-term retention in English for Specific Purposes (ESP) under intermittent study remains under-researched: we know more about short-term task performance than about the durability of genre control, technical vocabulary, and pragmatic routines when practice is repeatedly broken. Third, equity has been framed mainly through bandwidth and device access, but Ukrainian displacement patterns, caregiving burdens, disability, and trauma exposure introduce layered disadvantages that current instruments capture only indirectly. Fourth, ethical AI scaffolding[8] for ESP tasks is still a design hypothesis rather than a tested protocol – we need comparative studies of transparent AI use plus light oral verification against traditional workflows, with attention to voice, bias, and the distribution of benefit across strata. Finally, data protection in occupied or frontline regions is an active risk surface that the mainstream literature scarcely considers, yet the stakes for identity and location exposure are qualitatively different in our context.

Pulling the research threads together, three practice-level regularities stand out. Redundancy and offline-first design associate with higher continuity and smaller equity gaps, not only in low-resource contexts globally but, crucially, in Ukrainian wartime conditions where predictably unpredictable outages turn any single platform into a liability. Assessment flexibility preserves integrity when it is anchored in clear rubrics, staged evidence, and brief oral justification rather than in brittle proctoring. Human presence delivered through short, predictable check-ins stabilises engagement more reliably than long lectures, because cadence and control mitigate cognitive load in a population living with chronic alertness and disruption. These claims are not abstract ideals – they are the places where international findings and Ukrainian experience meet, and they set the agenda for the next round of work.

In sum, the literature already initiates a solution pathway that our practice has begun to follow: configure for graceful degradation, assess for visible judgement, and ritualise humane contact. The research base is young but usable, and it points to a future programme that answers questions Ukraine has made impossible to ignore – what configurations hold under bombardment, for whom, and at what ethical cost.

Conceptual frame and context

Wartime disruption forces language education to survive under power cuts, displacement, and psychological stress, so digital resilience becomes a core educational capacity rather than a bonus. In the Ukrainian higher education

[8] Nykyporets S. Scaffolding in the foreign language learning process of tertiary education. III International Science Conference on E-Learning and Education. 2021. P. 206-209. DOI: https://doi.org/10.46299/ISG.2021.I.III.

sector the issue is not theoretical. Lecturers and students work through rolling blackouts, air raid sirens, curfews, intermittent connectivity, family separation, and the background noise of uncertainty that exacts a cognitive toll. For English language education in a technical university, where communicative competence has immediate professional value, the demand is relentless: reading specifications, drafting incident reports, presenting evidence to mixed expert and non-expert audiences, and negotiating meaning across cultures must continue even when the campus is dark and the timetable is fractured. The conceptual frame that follows treats digital resilience as the organising logic of course design, not a peripheral set of emergency tricks.

By digital resilience we mean the capacity of an educational system to maintain acceptable learning continuity, equity, and assessment integrity despite shocks, by adapting platforms, practices, and people. The definition is deliberately compact but normatively charged. Continuity is not mere activity for activity's sake; it refers to progression against curricular outcomes at a level that stakeholders accept as defensible. Equity is not only access to files but participation with dignity and voice, especially for students whose circumstances are most precarious. The system comprises tools, rules, and relationships: digital services that deliver content and support interaction, institutional policies that set expectations and guardrails, and the human work of teachers and students who translate rules into everyday routines.

To operationalize digital resilience for English learning in a wartime technical university, we propose five interlocking dimensions. First, continuity of access: students can reach core materials, instructions, and submission points regardless of device type, bandwidth, or time zone. In practice this implies mobile-ready pages, text-light versions of resources, downloadable packets for offline study, and mirrored channels so that a single point of failure does not stall a cohort. Second, adaptability of pedagogy: tasks and sequences can pivot between synchronous and asynchronous modes without collapsing their learning intent. A seminar becomes a micro-lecture plus a discussion board with structured prompts; a live presentation becomes a short audio brief with timestamped peer comments. Third, reliability of assessment: evidence can be collected and verified under outages, with clear rubrics, diversified artefacts, and allowances for staged resubmission when interruptions occur. Fourth, equity of participation: course design deliberately counters stratification by bandwidth, device, location, disability, or caregiving load, using low-bandwidth paths, flexible deadlines, and peer structures that prevent the quiet disappearance of vulnerable learners. Fifth, data protection for vulnerable learners: platforms and workflows minimise exposure to surveillance, harassment, or secondary harms, with careful handling of identities, locations, and personal artefacts.

Together these dimensions make resilience measurable and actionable at course level.

The wartime constraint set is concrete and persistent. Rolling blackouts destabilise scheduled sessions and erase the assumption that learning can be anchored to a fixed time grid. Connectivity loss is uneven across neighbourhoods and hours, producing asymmetric participation even within the same class. Mobility and safety restrictions make commuting hazardous or impossible; temporary shelter may lack quiet space for study. Air raid interruptions halt synchronous meetings on minutes' notice and force abrupt transitions between cognitive tasks and protective action. Device scarcity means siblings and parents share one laptop or rely on ageing phones with limited storage. Cybersecurity threats rise as phishing, spoofed update prompts, and misinformation target stressed populations; a hasty click can compromise personal data or institutional systems. Cognitive load is amplified by ambient anxiety, fragmented sleep, and the mental overhead of contingency planning. Each constraint translates into design requirements. For example, if power cuts are predictable in windows, the course must support time shifting; if connectivity is fragile, audio-first options must exist for activities commonly designed around video; if devices are shared, file sizes and storage footprints must be kept low.

Against this constraint field, the platform stack functions as a layered infrastructure rather than a silver bullet. A learning management system or virtual learning environment provides structure: a canonical syllabus, week-by-week modules, instructions, and a gradebook that anchors expectations. Videoconferencing sustains synchronous contact and social presence, but must be treated as a luxury mode rather than the default, with automatic recording for later access and explicit backup plans. Messaging platforms handle lightweight coordination: urgent alerts, quick polls, and clarifications when other channels fail. Content repositories serve as stable, versioned stores where students can download readings, slide decks, exemplars, and task sheets for offline use. Assessment tools collect evidence, maintain rubrics, and manage resubmissions without multiplying places to check. AI assistants operate as scaffolding, offering language reformulations, genre-aware prompts, or formative feedback that shortens revision cycles. Crucially, the stack must be configured for redundancy and low-bandwidth paths. Every high-bandwidth interaction should have a text or audio analogue; every synchronous moment should have an asynchronous mirror with clear deadlines and equivalent credit.

Two guiding research questions (RQ) orient the empirical and design claims of this chapter.

RQ1: Which platform features most strongly predict continuity and outcomes under outages.

RQ2: Which low-bandwidth and offline strategies mitigate inequity. On the basis of prior practice and the constraint analysis above, we advance the following hypothesis.

H1: Redundancy and offline-first design correlate with higher continuity and more stable outcomes. Redundancy here refers to mirrored channels and duplicated affordances that permit learning to proceed when one tool or mode fails; offline-first describes the practice of designing materials and tasks so that the default assumption is intermittent connectivity.

To make these questions tractable, the conceptual frame translates features and strategies into testable units. Candidate features likely to predict continuity include automated capture of synchronous sessions with privacy-aware access controls, in-platform low-data commenting that functions reliably on older phones, one-click content packaging for offline use, and graded discussion workflows that award partial credit for alternative formats. Candidate strategies for mitigating inequity include audio diaries instead of video submissions, strict page and file size budgets for readings and slides, rubric-aligned checklists to reduce ambiguity, and scheduled downtime that respects known blackout windows in different regions. These units can be coded at course level and linked to participation traces and outcome indicators such as timely submission rates, revision depth, and rubric stability across cohorts.

The conceptual frame also clarifies the roles and risks of AI assistants within a resilient ecology. As scaffolds, they can surface grammar patterns, propose pragmatic rephrasings for technical reporting, and generate formative prompts for peer review. As risks, they may flatten rhetorical voice, blur authorship boundaries, and create over-reliance that masks fragile underlying competence. A resilience lens requires transparency about tool use, explicit boundaries in task design, and meta-linguistic reflection that trains students to interrogate outputs rather than outsource judgement. The goal is to protect assessment validity while harnessing AI’s value for practice and feedback in constrained conditions.

Policy and governance form the institutional envelope around the stack. Attendance policies must acknowledge that presence can be documented through artefacts, not only through punctuality on a video call. Assessment boards should accept structured resubmission after outages and guide programmes towards diversified evidence rather than single high-stakes events. Privacy policies must constrain the circulation of recordings and student artefacts, especially where location data could increase personal risk. Staff workload models should recognise the labour of maintaining mirrored paths and templates, with departmental repositories that prevent duplication and drift. Without this governance layer, even well-chosen platforms will underperform,

because rules and incentives will pull teachers back towards fragile, high-bandwidth default practices.

In the Ukrainian context, the human element is decisive. Teachers curate, translate, and choreograph the ecosystem so that students can progress during disruption. Students sustain peer networks that carry information and morale across outages. Both groups must cultivate platform literacy: understanding default settings, data jurisdictions, and the subtle ways in which interface design shapes attention and interaction. In English courses this literacy is not ancillary but curricular, because the language of platforms is itself a communicative genre that students will navigate in their professional lives. Teaching students to read a dashboard, challenge a recommendation order, or choose a privacy setting is simultaneously language practice and digital citizenship.

This conceptual frame supports a clear argument[9] arc for the chapter. Platforms enable continuity only when configured with redundancy, low-bandwidth paths, and assessment flexibility shaped for wartime realities. Resilience emerges from alignment: constraints are mapped with precision, the stack is layered accordingly, pedagogy is designed to travel between modes without losing intent, and policy protects equity and integrity. When any link in that chain is weak, the system fails in predictable ways, and the most vulnerable students pay the highest price.

The next paragraph operationalizes these constructs into measurable indicators, describes the empirical setting in a Ukrainian technical university, and presents initial evidence on how specific platform features and offline-first strategies relate to participation patterns, submission continuity, and assessment stability under blackout conditions.

Evidence, methods, and mechanisms in action

This section pivots from concepts to evidence by showing how specific platform configurations sustained English learning for engineering students during wartime, and by unpacking the mechanisms through which those configurations worked. The account draws on a mixed body of data generated in Vinnytsia national technical university between autumn 2022 and spring 2025, a period marked by rolling blackouts, air raid interruptions, curfews, and recurrent connectivity loss. Rather than seeking a single decisive experiment, the analysis triangulates platform analytics, course artefacts, and brief surveys with instructor reflections to identify design patterns that held up under pressure.

[9] Nykyporets S. S., Boiko Y. V. Practical tips and interactive learning tools for the work of a foreign language teacher at a technical university in the conditions of blended learning during the full-scale military aggression of Russia against Ukraine. World trends in the use of interactive technologies in education: International collective monograph. Chap. 14. Intellebence Transportation System and Smart City Institute (ITSSCI), 2024. P. 322-348. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.10653715.

The guiding claim is simple but testable: platforms enable continuity only when configured with redundancy, low-bandwidth paths, and assessment flexibility, and when these choices are made explicit to teachers and students.

Data landscape and sources

Four complementary streams of evidence underpin the analysis.

First, platform analytics and LMS logs provided session-level traces of attendance, submissions, and time-on-task. For each cohort, the LMS recorded page views by resource, quiz and assignment submission time stamps, forum posts, and access device type where available. Videoconferencing metadata supplied counts of attendees per synchronous session and the duration of participation per user. Messaging platforms contributed only coarse metrics by design, but we captured posting frequency and the proportion of instructor versus student-initiated messages.

Second, course gradebooks and standardised task rubrics provided outcomes. Each English for Engineering module used four common task families across terms: technical reading briefs, incident-report writing, short oral briefs, and a capstone integrative memo addressed to a non-specialist stakeholder. Rubrics were criterion-referenced and invariant across terms with minor wording clarifications, allowing comparison within and between cohorts.

Third, short pulse surveys of students and instructors captured access constraints and perceived efficacy. Student surveys, administered at three points in each term, asked about electricity and connectivity availability during the previous fortnight, device type and sharing, perceived cognitive load, and the helpfulness of specific platform features. Instructor surveys focused on workload, friction points, and perceived reliability of mirrored workflows. To keep response burden low, each survey took fewer than five minutes.

Fourth, instructor reflection notes and brief interviews supplied qualitative accounts of mechanisms. Instructors maintained weekly reflection notes for internal moderation, responding to prompts about what failed, what worked, and what was modified mid-course. A subset participated in 20-30 minute interviews at term end to elaborate on strategies and perceived trade-offs.

The combined dataset is pragmatic rather than pristine. Logs are occasionally incomplete due to outages; surveys contain self-report bias; reflections are subject to hindsight. Yet the triangulation of traces, artefacts, and first-hand accounts offers enough structure to answer the guiding questions with appropriate caution.

Measures and operationalization

To link configurations to effects, four indices are defined in-line.

1. Continuity index. The proportion of scheduled sessions that were successfully converted into learning events per week despite disruptions.

A learning event is counted[10] when students receive an instruction and a practicable route to complete the associated task synchronously or asynchronously within the week, and at least 60 percent of enrolled students access the event artefact. The numerator aggregates completed live sessions, posted micro-lectures with guided tasks, and documented asynchronous fallbacks; the denominator is the planned session count. The index ranges from 0 to 1 and is computed weekly, then averaged per term.

2. Engagement stability. The variance of attendance and submission rates across outage windows. We segment the term into blackout weeks and relatively stable weeks using local electricity provider outage schedules and aggregated student reports. Engagement stability is defined[11] as 1 minus the normalised variance of attendance and on-time submission rates across those segments, so higher values indicate steadier engagement despite volatility.

3. Outcome robustness. The stability of performance on common tasks across terms adjusted for exposure to outages. For each rubric criterion we compute z-scores within term and then estimate the absolute difference between cohort means across adjacent terms, adjusting for the mean blackout hours reported by the cohort via a linear covariate. Lower adjusted differences indicate more robust outcomes.

4. Equity gap. The difference in continuity and outcomes across device-bandwidth strata. Students are binned into three strata based on self-report and logs: high bandwidth laptop or desktop primary use, mid bandwidth smartphone primary use, and constrained access defined by shared device or frequent offline study. Equity gap is the absolute difference in continuity index reach and in rubric totals between the most advantaged and most constrained bins.

These indices are not perfect, but together they allow us to test whether mirrored, low-bandwidth, and flexible assessment designs cushion cohorts against the shock of outages, and whether they do so without widening disadvantage.

Three design choices structure the analysis.

1. Mixed-methods linkage. We link log-derived indices to survey indicators and to coded instructor reflections at the module-week level. The linkage is anonymized and uses cohort-level aggregates to avoid re-identification. This

[10] Kot S. O., Nykyporets S. S. Activating students' cognitive engagement in technical English learning with AI tools. Science and education in the third millennium: Information technology, education, law, psychology, social security and work, management. International collective monograph. Vol. I. Lublin: Institute of Public Administration Affairs, 2025. P. 295-332. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.16942267.

[11] Nykyporets S. S. Harnessing cloud technologies for foreign language acquisition among masters in energy engineering. Moderní aspekty vědy: Svazek XXXI mezinárodní: Kolektivní monografie. 2023. P. 21-56. URL: http://perspectives.pp.ua/public/site/mono/mono-31.pdf.

alignment lets us match observed stabilisation in engagement to reported use of low-bandwidth artefacts or mirrored repositories, and to instructors’ accounts of what they changed.

2. Quasi-experimental contrasts. We compare blackout weeks to relatively stable weeks within the same term for the same cohort, and we compare terms that deployed specific interventions to immediately prior terms that did not. The first comparison addresses short-run resilience under shock; the second addresses medium-run effect of design choices.

3. Simple difference-in-differences and interrupted time series. For interventions introduced mid-term, such as a switch to compressed audio summaries plus transcripts, we use interrupted time series with a two-week pre and four-week post window to estimate level and slope changes in attendance and submission rates. For interventions adopted between terms, such as offline-first content packages, we estimate a difference-in-differences model with cohort and week fixed effects. Given the modest scale and the non-random nature of adoption, estimates are treated as suggestive rather than causal proof.

4. Instructor strategy coding. Reflection notes and interviews are coded thematically around friction-reduction strategies. Codes include redundancy, low-bandwidth defaults, asynchronous fallbacks, assessment resilience, and wellbeing scaffolds, with sub-codes for concrete tactics like pinned message checklists, versioned templates, audio-first briefs, or rubric-linked comment banks. Co-coding by two researchers produced acceptable agreement, with disagreements resolved through discussion.

Five mechanisms recur across the logs and narratives. Each is illustrated with brief examples and linked to movements in the indices.

1. Redundancy: mirror materials on LMS, cloud drive, and messaging pins.

When slides, task sheets, and exemplars were posted to the LMS module page, mirrored to a cloud drive folder structured by week, and pinned in the cohort messaging channel, the odds that at least 60 percent of students accessed the artefact within 48 hours rose sharply during blackout weeks. In one term, moving from single-location posting to tri-channel mirroring mid-course produced a visible step change in the Continuity Index, from a blackout-week mean of 0.67 to 0.86 in the four weeks after the change. Instructor reflections explain the gain: students who could not authenticate to the LMS during brief uplinks could still fetch the drive folder via a shared link, and those who worked primarily in messaging apps had the pinned checklist as a lightweight point of reference. The redundancy also reduced instructor follow-up, with fewer one-to-one requests for lost links reported in messaging logs.

2. Low-bandwidth defaults: slide decks plus transcripts and compressed audio.

Replacing live-heavy sessions with micro-lectures delivered as 8-12 slide decks, each slide captioned with a short transcript and accompanied by a 3-5 minute compressed audio brief, stabilised engagement in weeks of frequent sirens. Attendance to live calls fell as expected, but on-time submission rates remained high, and engagement stability improved. In an interrupted time series around the switch, the level of on-time submission increased by 7-10 percentage points in blackout weeks while remaining flat in stable weeks, suggesting that the low-bandwidth default cushioned the shock without inflating activity in already stable conditions. Students in the constrained stratum reported that audio briefs downloaded quickly enough during short connectivity windows and could be replayed offline, allowing them to control cognitive load when anxiety spiked after sirens.

3. Asynchronous fallbacks: deadline windows, microtasks, and forum threads when live sessions drop. Where courses specified an asynchronous mirror for every live session at the start of term, with a clear deadline window (for example 72 hours), a microtask equivalent to the live activity, and a structured forum thread with two prompt types (explain and challenge), continuity index values in blackout weeks approached stable-week values. In one cohort the difference narrowed to less than 0.05 on average. Importantly, the gain did not come entirely from students who missed the live call; a non-trivial subset of live attendees posted follow-up microtasks during the window, which instructors described as consolidation. Reflection notes describe a workable pattern: a live vocabulary-in-context activity around an incident report is mirrored by a short reading with a targeted lexicon extraction microtask and a forum prompt asking students to propose two alternative phrasings that reduce ambiguity for non-specialist readers. The fallbacks were not an afterthought; they were designed in tandem with live plans, which made the pivot smoother when calls dropped.

4. Assessment resilience: versioned tasks, oral checks with recording, open-resource integrity policies. Assessment designs that foregrounded versioning and authentic artefacts were measurably more robust. When the capstone memo was split into two versions, a draft and a revised submission with a short change log, outcome robustness improved term-on-term despite greater blackout exposure. The change log, a 150-200 word note explaining revisions against rubric criteria, served as a metacognitive checkpoint and a deterrent to wholesale ghostwriting. In addition, instructors scheduled brief oral checks, 3-4 minutes per student, using low-data audio calls or recorded voice messages, to verify authorship for high-stakes tasks. Students were informed at the start of term that English was being assessed in an open-resource regime: use of

dictionaries, corpora, or AI assistants was permitted within declared bounds, but students must be able to justify lexical and structural choices in a short oral exchange. Logs show that after the introduction of oral checks and open-resource transparency, the rate of last-minute file resubmissions during blackout spikes declined, and rubric stability increased. Instructors reported fewer integrity disputes and more targeted feedback conversations.

5. Wellbeing scaffolds: predictable cadence and lighter cognitive load during alerts. Courses that adopted a predictable weekly cadence reduced decision fatigue. The pattern was simple: Monday micro-lecture packet release, midweek forum consolidation, Friday submission, with a no-penalty 48 hour grace window in blackout weeks. Messaging channels carried a weekly pinned checklist and a short summary of the week's goals in plain language. During heightened alert periods, instructors pre-announced lighter cognitive load weeks, swapping dense readings for executive summaries and reducing the number of sub-tasks while preserving the core skill focus. Survey responses link this scaffolding[12] to perceived control. Engagement stability increased when cadence was predictable, and equity gaps in both access and outcomes narrowed because constrained students could plan scarce electricity windows around known release times.

Two contrasts are especially instructive. Low-bandwidth intervention difference-in-differences: one module introduced compressed audio briefs plus transcripts between Term A and Term B, holding rubrics and task families constant. In blackout weeks, on-time submission rates increased by an average of 9 percentage points in Term B relative to Term A, while stable-week submissions did not change significantly. The difference-in-differences estimate suggests that the gain was linked to the low-bandwidth intervention rather than to cohort idiosyncrasies. The continuity index also rose in blackout weeks from 0.72 to 0.88 on average. Qualitative notes attribute the effect to students banking audio during short connectivity windows and to instructors writing tighter prompts.

Offline-first content packaging interrupted time series: mid-term in Term C, instructors began posting weekly offline bundles comprising slide decks, transcripts, task sheets, and model answers from prior years in a single compressed file under 20 MB. The interrupted time series shows a level shift in artefact access within 48 hours of release and a decline in messaging requests for lost links. The engagement stability index improved in the four weeks after

[12] Stepanova I. S., Nykyporets S. S., Ibrahimova L. V., Hadaichuk N. M., Herasymenko N. V. Challenges and strategies for professional development of English language teachers in war-affected regions. Grail of Science: International Scientific Journal. 2025. 50. P. 677-684. DOI: https://doi.org/10.36074/grail-of-science.21.03.2025.087.

the change, with variance narrowing most sharply for the constrained stratum. Instructors noted that the bundle acted as a shared anchor during multi-day outages, reducing the need for ad hoc redistribution.

Equity gap trends are mixed but instructive. Before mirrored repositories and offline bundles, the gap in continuity index reach between the advantaged and constrained strata routinely exceeded 0.20 in blackout weeks. After adoption, the gap narrowed to 0.08-0.12 in most cohorts, though it rarely vanished. Outcome equity gaps, measured by rubric totals, were smaller to begin with but still present, typically 3-5 percent of the total rubric points. Versioned assessments plus oral checks narrowed this gap by about 1-2 percentage points, especially in writing tasks where constrained students could leverage offline time for revision without losing credit because they missed a live drafting activity. It bears emphasising that equity is as much about predictability as it is about bandwidth. Surveys reveal that students with shared devices benefited disproportionately from fixed release times and clear fallback windows, which allowed them to negotiate device access at home.

Friction reduction and instructor workload

Digital resilience that lasts across terms requires friction reduction for staff. Reflection coding highlights four friction points and associated mitigations.

Link entropy. With materials scattered across LMS pages, drives, and messaging threads, both students and instructors lost time locating the latest version. Weekly checklists pinned in messaging with canonical links and a standard naming convention reduced entropy. Versioned file names with timestamps and a simple trailing v1 or v2 prevented accidental grading of old drafts.

Feedback overhead. High-stakes single-shot submissions created grading spikes that were hard to absorb during outages. Splitting tasks into draft plus revision spread workload and made feedback more targeted. Rubric-linked comment banks in the LMS allowed instructors to paste criterion-level comments quickly while retaining space for personalised notes.

Synchronous over-dependence. When courses leaned heavily on live sessions, cancellations created cascades of rescheduling. The explicit design of asynchronous mirrors with pre-written prompts removed the need for ad hoc substitutes. Surveys show[13] that instructors initially feared loss of social presence, but audio replies and targeted peer comments maintained enough interaction to prevent disengagement.

Security and privacy uncertainty. Instructors were unsure which platform settings protected student identity or location data. Departmental templates

[13] Cilligol Karabey S., Karaman S. Identifying pedagogical design and implementation of synchronous virtual classrooms. The International Review of Research in Open and Distributed Learning. 2024. 25(2). P. 132-154. DOI: https://doi.org/10.19173/irrodl.v25i2.7584.

with pre-configured privacy defaults and a one-page checklist reduced risk and decision fatigue.

A tight ethical and security note is warranted: protect student identity and location data, minimise surveillance, and avoid exposing sensitive metadata by default.

Linking mechanisms to indices

Across modules and terms, the mechanisms align with index movements in consistent ways. Redundancy lifts the continuity index because more students can access artefacts promptly through at least one channel; low-bandwidth defaults dampen variance in attendance and submission, raising engagement stability; assessment resilience designs reduce outcome robustness fluctuations by preserving validity under shock; and predictable cadence plus offline-first bundles narrow equity gaps by giving constrained learners workable paths. The data do not show that any single mechanism is sufficient. Gains are largest when two or more mechanisms are present together, especially redundancy paired with low-bandwidth defaults, and assessment resilience paired with wellbeing scaffolds.

Three cautions temper the claims. First, despite difference-in-differences and interrupted time series, the evaluation is not a randomised trial. Cohort composition, instructor experience, and local infrastructure improvements could confound effects[14]. Second, indices compress complex realities. A high continuity index does not guarantee depth of learning; a stable engagement trace can coexist with quiet fatigue. Third, equity requires a lens beyond bandwidth. Disability accommodations, caregiving duties, and trauma exposure shape participation in ways the current instruments only partially capture. We report what the data can sustain and flag where richer methods are needed.

To ground the abstractions, three short vignettes illustrate mechanisms at work.

Vocabulary for safety-critical instructions. A live session on writing clear safety notices was interrupted twice by sirens. Because the week had a predefined mirror, students pivoted to an asynchronous packet with paired examples and a microtask to rewrite ambiguous sentences. A 4 minute audio brief explained why imperatives with poor deictic anchoring fail in shelters. Submissions remained high and peer feedback focused on deictic precision. The continuity index for the week did not dip, and instructor notes emphasised that the mirror preserved the pedagogic intent, not just activity.

[14] Espinosa Andrade A., Padilla L., Carrington S. J. Educational spaces: The relation between school infrastructure and learning outcomes. Heliyon. 2024. 10(19). e38361. DOI: https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e38361.

Incident-report writing under blackout. In a week with scheduled 6 hour evening blackouts, the instructor released a compressed offline bundle with annotated exemplars and a checklist for tense and aspect in procedural recounting. Students drafted offline and uploaded the next morning. Rubric-linked comment banks accelerated feedback, and a brief oral check the following week verified authorship. Outcome robustness remained within the prior term's band despite heavier outages, and students in the constrained stratum performed on par with the cohort median.

Capstone memo with versioning and open resources. The capstone required synthesising technical findings for a non-specialist bank stakeholder. Students submitted a draft, received criterion-level comments, and resubmitted with a change log. They were authorised to consult corpora and AI assistants within declared limits. Oral checks asked each student to defend two lexical choices and one structural choice. Integrity disputes fell to near zero. Instructors reported[15] a higher signal-to-noise ratio in feedback conversations, and the equity gap in rubric totals narrowed by just over one percentage point.

The mechanism lens explains[16] why superficially similar courses fared differently. Courses that used the same LMS and videoconferencing platform diverged in continuity index and engagement stability because one configured redundancy and mirrors while the other relied on live sessions with ad hoc substitutions. Courses that both adopted AI assistants diverged in outcome robustness because one embedded transparency and oral checks, while the other treated AI use as a taboo, driving it underground and distorting the feedback loop. Courses that both posted readings diverged in equity gaps because one enforced strict file size budgets with transcripts and summaries, while the other uploaded large image-heavy PDFs that were unusable on shared phones.

Practical implications for course teams

Five design moves emerge as low-cost, high-gain.

Set mirroring as policy, not preference. Make tri-channel posting the default through templates and staff induction. The marginal effort is small once naming conventions and checklists are in place.

Author content for audio-first. Write micro-lecture scripts for reading aloud, keep clips short, attach transcripts, and compress files. Encourage students to bank audio during connectivity windows.

---

[15] Jones D., Murray N. The impact of the Russia-Ukraine war on English-medium instruction teachers' professional identity in a Ukrainian medical university. International Journal of Educational Development. 2025. 116. 103315. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2025.103315.

[16] Lancaster T., Cotarlan C. Contract cheating by STEM students through a file sharing website: A Covid-19 pandemic perspective. International Journal for Educational Integrity. 2021. 17. 3. DOI: https://doi.org/10.1007/s40979-021-00070-0.

Design fallbacks with parity. Specify asynchronous mirrors in advance and award equivalent credit. Provide prompts that drive higher order moves – explanation and challenge – so mirrors are not busywork.

Assess in versions and verify lightly. Split high-stakes tasks, require change logs, and conduct brief oral checks. Publish an open-resource integrity policy that sets clear, bounded expectations.

Anchor the week and lighten load under alerts. Fix release times, pin checklists, honour grace windows during outages, and explicitly reduce cognitive load when sirens are frequent.

None of these moves depends[17] on a particular brand of platform. They depend on configuration discipline and shared habits.

Taken together, redundancy, low-bandwidth defaults, asynchronous fallbacks, assessment resilience, and wellbeing scaffolds act on the indices in predictable ways: they raise the continuity index, dampen variance to increase engagement stability, reduce cross-term fluctuations to strengthen outcome robustness, and narrow the equity gap by ensuring constrained learners can participate with dignity.

2. Findings synthesis, implications, and a practical wartime workbook

This section distils what works, where it tends to fail, and how to institutionalise the gains for English instruction in technical universities under wartime conditions. The synthesis is anchored[18] in the Ukrainian experience of teaching under air-raid alerts, rolling blackouts, displacement, and the ever-present cognitive drag of uncertainty. The headline is clear enough to carry into policy: English learning for engineers does not survive on goodwill or heroic improvisation alone – it survives when platforms, pedagogy, and policy are deliberately engineered for redundancy, offline-first access, assessment flexibility, and humane, predictable contact. Where these design choices were implemented with discipline, continuity rose and inequity narrowed; where they were absent or applied inconsistently, participation fractured along the fault lines of bandwidth, device, and geography.

The first consolidated finding concerns redundancy and offline-first design. When materials, tasks, and announcements were mirrored across a canonical LMS page, a structured cloud repository, and pinned messaging posts, students were able to reach what they needed through at least one channel during short

[17] Meng W., Yu L., Liu C., Pan N., Pang X., Zhu Y. A systematic review of the effectiveness of online learning in higher education during the COVID-19 pandemic period. Frontiers in Education. 2023. 8. 1334153. DOI: https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1334153.

[18] Zayachuk Y. Ensuring quality higher education in Ukraine in times of war. Journal of Adult and Continuing Education. 2025. 31(1). P. 135-159. DOI: https://doi.org/10.1177/14779714241270254.

connectivity windows. Low-bandwidth defaults – transcripts before video, compressed audio briefs before long live lectures, text-light versions of slide decks – decoupled learning from the volatility of the grid. The effect was not cosmetic. Week by week, cohorts that worked within mirrored, offline-ready ecosystems converted a higher proportion of planned sessions into actual learning events and displayed smaller swings in attendance and timely submission during outage-heavy periods. Equally important, the equity gap between students with private laptops and stable connectivity and those sharing devices or working mostly on phones shrank to a tolerable band. In the language of engineering, redundancy and offline-first did what they are supposed to do: they removed single points of failure, and they placed graceful degradation at the heart of the system.

The second finding speaks to assessment. Flexibility preserved integrity rather than diluting it, provided rubrics were explicit and evidence types were intentionally diversified. Splitting high-stakes tasks into draft-plus-revision with short change logs created a transparent trail of learning and reduced the temptation to outsource authorship. Oral verification of authorship, conducted via brief low-data calls or recorded voice notes, was less intrusive than proctoring and more respectful of safety constraints in shelters. Declaring open-resource conditions – authorising dictionaries, corpora, and bounded use of AI scaffolds with clear disclosure – shifted the emphasis from surveillance to justification, which is where engineers live professionally. Grades did not inflate. Instead, criterion-level stability improved because tutors could focus feedback on observable decisions in language and structure, and students could demonstrate the reasoning behind those decisions even when their upload time was a five-minute window between sirens.

The third finding is human and deceptively simple: short, predictable check-ins stabilised engagement more effectively than long live lectures. A weekly cadence – release of a micro-lecture packet on Monday, a forum consolidation midweek, a submission on Friday with a no-penalty 48-72 hour grace window during alerts – allowed students to plan scarce electricity and device time. Rotating micro-orals, two to four minutes per student over the term, created a sense of presence without imposing the cognitive and infrastructural burden of extended conferencing. Instructors described the difference with an analogy we all recognise now in Ukraine: when the power company publishes outage schedules, households cope; when it does not, each day is a small emergency. Pedagogy behaved in the same way.

The synthesis also has edges where practice failed or under-delivered. Where courses continued to privilege live sessions as the unmarked default and treated asynchronous mirrors as a last-minute patch, continuity index values

dipped sharply whenever alerts clustered. Where materials were posted[19] as large image-heavy PDFs without transcripts or text-first alternatives, phone-reliant students were excluded in practice even if not in policy. Where integrity policies leaned on heavy proctoring or opaque tools, trust eroded and teacher workload spiked, with little evidence that cheating fell. The moral is not to abandon synchronous teaching or integrity concerns, but to reframe them under wartime constraints: live contact is a premium commodity to be spent sparingly on interaction that cannot be replicated offline; integrity must be protected with methods that travel across bandwidth and shelter walls.

Turning from synthesis to practice, a compact implementation blueprint can be narrated for departments seeking to institutionalise these gains. Platform configuration comes first, not because the brand matters, but because defaults matter. Set the LMS or VLE to render low-bandwidth views by default and to surface transcript-first resources at the top of each module page. Enable offline download for readings, slide decks, transcripts, and task sheets, and compress bundles so they remain accessible on older phones with limited storage. Pre-publish all links for the week in a single canonical place on the LMS, then mirror that weekly bundle in a cloud folder with a stable naming convention and pin a checklist in the cohort messaging channel that repeats those links in plain language. Treat tri-channel mirroring as policy rather than instructor preference. Configure videoconferencing so that recordings are automatic when safety allows and permissions default to cohort-only access with expiry dates. None of this is flashy, but each setting reduces friction when people are trying to learn by torchlight.

Teaching routines then give those platforms a rhythm. Announce dual-path activities at the start of each week, making the asynchronous mirror visible before the first live session begins. Keep submission windows open for at least 72 hours in periods of frequent alerts so that students can thread their work through outage schedules. Provide transcript-first resources consistently, with short audio briefs that can be banked during brief uplinks, and design live sessions so that the core cognitive move – analysis, reformulation, justification – can be completed in the mirror task if the call collapses. Rotate micro-orals for verification and connection, planning two or three minutes per student rather than attempting long group seminars that collapse under uncertain bandwidth. Use rubric-linked comment banks to keep feedback specific and sustainable; reserve truly bespoke commentary for misconceptions or exemplary moves.

[19] Romero-Saritama J. M., Durán-Aguilar R. J., Robles-Molina L. L., Rivera-Lombardi A., Inga-Berrocal E. Using WhatsApp in distance education: Assessing the impact on students' outcomes and behaviours. Social Sciences. 2025. 14(3). 183. DOI: https://doi.org/10.3390/socsci14030183.

Assessment policy codifies the integrity of this routine. Write for outcome equivalence across formats by specifying what counts as acceptable evidence of a learning objective whether produced live, offline, or through a hybrid route. Require version control for major tasks – draft, feedback, revision, and a short change log – so that learning is visible and feedback is actionable. Replace surveillance with verification that respects safety constraints: short oral defences of lexical and structural choices, transparent declarations of resource use, and, where appropriate, randomised task variants drawn from the same difficulty pool. By stating openly that dictionaries, corpora, and limited AI scaffolds are permitted within declared bounds, and by requiring students to justify their choices, we align the classroom with the communicative realities of engineering – where tools are used, but judgement is accountable.

Equity safeguards sit alongside these policies as explicit design constraints. For every activity, provide a device-light alternative that can be completed on a phone with intermittent connectivity, and keep the file size budget tight. When the situation demands it, use paper bundles distributed through safe campus points or municipal libraries, and accept SMS or low-data messaging for short submissions or check-ins. Coordinate with faculty or donor programmes to target loaner devices and power banks to students who self-identify as constrained; even a small pool can dramatically reduce attrition in the most vulnerable stratum. Remember that equity is not simply access to files – it is the ability to participate with dignity and predictable expectations.

Alongside the blueprint, we should name the risks in crisp, operational terms. Single-point-of-failure platforms create brittle systems – if everything depends on a single service, a routine outage becomes a pedagogic crisis. Data privacy pitfalls multiply under stress – poorly configured sharing exposes identities and locations, and recording by default without expiry bakes surveillance into the course. Overreliance on AI scaffolds can flatten voice and hide fragile competence – without transparent boundaries and light-touch oral verification, tools that were meant to scaffold become tools that supplant. Staff burnout is a real operational risk – mirroring and feedback routines demand upfront labour, and without departmental templates, protected time, and mutual aid, the system will run on fumes.

A question naturally arises about generalizability. Some elements of this playbook are distinctly Ukrainian, shaped by the scale and cadence of grid attacks, the routine of air-raid alerts, and the specific mix of mobile networks, generators, and community resilience we have developed. The habit of designing for predictable unpredictability – keeping 72-hour windows, pre-publishing mirrors, templating oral verifications to fit around curfews – bears the stamp of our context. Yet the core principles travel to other crisis settings: redundancy

to remove brittle dependencies, offline-first to honour the reality of intermittent connectivity, assessment flexibility to preserve validity when proctoring is neither feasible nor ethical, and humane cadence to maintain a sense of control. Whether the crisis is a natural disaster, political unrest, or an infrastructure failure, these are not Ukrainian tricks – they are general properties of resilient instructional systems.

Looking forward, three lines of research are urgent and feasible. First, we need causal estimation with richer outage telemetry – linking anonymized, high-resolution electricity and connectivity data to course traces to isolate the marginal effect of specific low-bandwidth interventions under real shock profiles. Second, we should track long-term language retention under intermittent study – not just immediate task performance, but the durability of vocabulary, genre control, and pragmatic competence when learning proceeds in starts and stops over months. Third, we must design and evaluate ethical AI scaffolding for English for Specific Purposes tasks – prompts, guardrails, and verification routines that amplify practice without displacing judgement, with special attention to transparency, bias, and the equitable distribution of benefit.

The result of this synthesis is a wartime playbook that is both modest and robust. It does not promise that learning will feel effortless – nothing does under bombardment – but it shows how to make English instruction for engineers survivable and fair. Institutionalise tri-channel mirroring and offline bundles; cadence the week so that students can plan around darkness; treat live contact as a precious resource measured in minutes; write assessments that travel across formats and leave an audit trail of reasoning; verify lightly but consistently; protect data like a safety-critical asset; and direct scarce support to those who would otherwise fall out of view. None of these moves depends on new money or new platforms so much as on shared discipline, clear templates, and the recognition that resilience is not a mood but a design property.

CONCLUSIONS

Digital resilience is the capacity of an educational system to maintain acceptable learning continuity, equity, and assessment integrity despite shocks, by adapting platforms, practices, and people – it is not a feature toggle, and when we engineer it into our platforms, pedagogy, and policy, it keeps English learning alive precisely when everything else is failing.

This article has argued that in wartime Ukraine English language education survives not by accident but by design. Digital resilience – the capacity to maintain acceptable continuity, equity, and assessment integrity despite shocks – is built when platforms, pedagogy, and policy are engineered to absorb disruption rather than deny it. The evidence from technical university

cohorts points in the same direction across terms: redundancy and offline-first choices raise continuity and shrink equity gaps; assessment flexibility preserves validity without inflating grades; short, predictable human check-ins stabilise engagement better than long, brittle live lectures. In plain terms, the system works when every high-bandwidth experience has a low-bandwidth twin, when every synchronous plan has an asynchronous mirror, and when integrity is demonstrated through transparent process rather than enforced through fragile surveillance.

The practical implications are modest and powerful. Configure the platform stack for graceful degradation – transcript-first views, compressed audio, offline bundles, tri-channel mirroring as a rule not a favour. Design teaching for dual paths – 72 hour windows, forum prompts that demand explanation and challenge, rotating micro-orals for verification and contact. Write assessment for outcome equivalence across formats, with drafts, revisions, and change logs that reveal thinking. Protect the vulnerable by default – device-light alternatives, cautious handling of identity and location, paper or SMS fallbacks when the grid is silent. None of this requires new heroism, only shared discipline and templates that travel from course to course.

For a Ukrainian reader the analogy is unavoidable. Our power grid holds because it is distributed, layered, and repaired faster than it is broken. Our civil defence holds because routines are known and rehearsed. A resilient curriculum must resemble both – distributed across tools, layered across modes, and practised until the pivot is unremarkable. Such a curriculum does more than carry students to exam thresholds. It cultivates judgement, voice, and professional confidence under pressure, which are the communicative assets engineers need to rebuild the country they will inherit.

Future work should tighten causal estimates with better outage telemetry, follow long term retention under intermittent study, and specify ethical guardrails for AI scaffolds in ESP tasks. Yet the central conclusion already stands. Digital resilience is not a toggle to be switched on when sirens sound – it is an engineered property of platforms, pedagogy, and policy, and it keeps English learning alive precisely when everything else is failing.

SUMMARY

This study addresses a clear problem: wartime disruption in Ukraine forces English language instruction for engineering students to operate under power cuts, connectivity loss, displacement, and elevated cognitive stress, so digital resilience becomes a core educational capacity rather than a bonus. We examine how specific platform configurations and teaching routines sustain continuity, equity, and assessment integrity in this context. Using a mixed-methods design,

we link LMS analytics, videoconference metadata, gradebooks, short student and instructor surveys, and reflection notes collected across 2022-2025. We operationalize outcomes through four indices: continuity index, engagement stability, outcome robustness, and equity gap. Quasi-experimental contrasts compare blackout-heavy weeks with more stable weeks, and interrupted time series capture the effect of interventions such as offline-first content bundles, compressed audio with transcripts, and tri-channel mirroring. Redundancy and offline-first design are associated with higher continuity and lower volatility in attendance and submissions, particularly during clustered outage windows. Assessment flexibility that combines versioned tasks, rubric-linked feedback, and brief oral verification preserves integrity without grade inflation and stabilises criterion-level scores. Short, predictable check-ins and rotating micro-orals sustain engagement more effectively than long live lectures under air-raid alerts and curfews. Device-light alternatives, 72-hour submission windows, and cautious data practices narrow equity gaps for phone-reliant, displaced, or sheltering students while respecting safety constraints. We conclude with a practical wartime playbook for technical universities that institutionalises redundancy, offline-first access, assessment flexibility, and privacy-by-design, and we outline a forward research agenda on causal effects under real outage telemetry, long-term retention, and ethical AI scaffolding for ESP tasks.

Bibliography

1. Nyakotyo C., Goronga P. Resilience Strategies for Higher Education Institutions. In: Kayyali M. (ed.). Rebuilding Higher Education Systems Impacted by Crises: Navigating Traumatic Events, Disasters, and More. IGI Global Scientific Publishing, 2024. P. 1-18. DOI: https://doi.org/10.4018/979-8-3693-1926-0.ch001.

2. Sanwal A. Marginalization, technology access, and study approaches of undergraduate distance learners during the COVID-19 pandemic in India. The International Review of Research in Open and Distributed Learning. 2024. 25(2). P. 1-19. DOI: https://doi.org/10.19173/irrodl.v25i2.7718.

3. Martin F., Sun T., Turk M., Ritzhaupt A. D. A meta-analysis on the effects of synchronous online learning on cognitive and affective educational outcomes. The International Review of Research in Open and Distributed Learning. 2021. 22(3). P. 205-242. DOI:https://doi.org/10.19173/irrodl.v22i3.5263.

4. Bretag T., Harper R., Burton M., Ellis C., Newton P., Rozenberg P., Saddiqui S., van Haeringen K. Contract cheating and assessment design: Exploring the relationship. Assessment & Evaluation in Higher Education. 2019. 44(5). P. 676-691. DOI: https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1527892.

5. Zhai C., Wibowo S., Li L. D. The effects of over-reliance on AI dialogue systems on students' cognitive abilities: A systematic review. Smart Learning Environments. 2024. 11. 28. DOI: https://doi.org/10.1186/s40561-024-00316-7.

6. Błaszczyk M., Kovalisko N., Pieńkowski P., Pachkovskyy Y., Ryniejska-Kiełdanowicz M. Coping with adversity: Mechanisms of resilience in Ukrainian universities during the Russian-Ukrainian war – a perspective from Lviv University students. Higher Education. 2025. Advance online publication. DOI: https://doi.org/10.1007/s10734-025-01506-z.

7. Lee C. E., Chern H. H., Azmir D. A. WhatsApp use in a higher education learning environment: Perspective of students of a Malaysian private university on academic performance and team effectiveness. Education Sciences. 2023. 13(3). 244. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci13030244.

8. Nykyporets S. Scaffolding in the foreign language learning process of tertiary education. III International Science Conference on E-Learning and Education. 2021. P. 206-209. DOI: https://doi.org/10.46299/ISG.2021.I.III.

9. Nykyporets S. S., Boiko Y. V. Practical tips and interactive learning tools for the work of a foreign language teacher at a technical university in the conditions of blended learning during the full-scale military aggression of Russia against Ukraine. World trends in the use of interactive technologies in education: International collective monograph. Chap. 14. Intellebence Transportation System and Smart City Institute (ITSSCI), 2024. P. 322-348. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.10653715.

10. Kot S. O., Nykyporets S. S. Activating students' cognitive engagement in technical English learning with AI tools. Science and education in the third millennium: Information technology, education, law, psychology, social security and work, management. International collective monograph. Vol. I. Lublin: Institute of Public Administration Affairs, 2025. P. 295-332. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.16942267.

11. Nykyporets S. S. Harnessing cloud technologies for foreign language acquisition among masters in energy engineering. Moderní aspekty vědy: Svazek XXXI mezinárodní: Kolektivní monografie. Czech Republic, 2023. P. 21-56. URL: http://perspectives.pp.ua/public/site/mono/mono-31.pdf.

12. Stepanova I. S., Nykyporets S. S., Ibrahimova L. V., Hadaichuk N. M., Herasymenko N. V. Challenges and strategies for professional development of English language teachers in war-affected regions. Grail of Science: International Scientific Journal. 2025. No. 50. P. 677-684. DOI: https://doi.org/10.36074/grail-of-science.21.03.2025.087.

13. Cilligol Karabey S., Karaman S. Identifying pedagogical design and implementation of synchronous virtual classrooms. The International Review

of Research in Open and Distributed Learning. 2024. 25(2). P. 132-154. DOI: https://doi.org/10.19173/irrodl.v25i2.7584.

14. Espinosa Andrade A., Padilla L., Carrington S. J. Educational spaces: The relation between school infrastructure and learning outcomes. Heliyon. 2024. 10(19). e38361. DOI: https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e38361.

15. Jones D., Murray N. The impact of the Russia-Ukraine war on English-medium instruction teachers' professional identity in a Ukrainian medical university. International Journal of Educational Development. 2025. 116. 103315. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2025.103315.

16. Lancaster T., Cotarlan C. Contract cheating by STEM students through a file sharing website: A Covid-19 pandemic perspective. International Journal for Educational Integrity. 2021. 17. 3. DOI: https://doi.org/10.1007/s40979-021-00070-0.

17. Meng W., Yu L., Liu C., Pan N., Pang X., Zhu Y. A systematic review of the effectiveness of online learning in higher education during the COVID-19 pandemic period. Frontiers in Education. 2023. 8. 1334153. DOI: https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1334153.

18. Zayachuk Y. Ensuring quality higher education in Ukraine in times of war. Journal of Adult and Continuing Education. 2025. 31(1). P. 135-159. DOI: https://doi.org/10.1177/14779714241270254.

19. Romero-Saritama J. M., Durán-Aguilar R. J., Robles-Molina L. L., Rivera-Lombardi A., Inga-Berrocal E. Using WhatsApp in distance education: Assessing the impact on students' outcomes and behaviours. Social Sciences. 2025. 14(3). 183. DOI: https://doi.org/10.3390/socsci14030183.

Information about the authors:
Nykyporets Svitlana Stepanivna,
Senior English language lecturer,
Vinnytsia National Technical University
95, Khmelnytske shose, Vinnytsia, 21021, Ukraine

Kot Sergii Oleksandrovych,
Candidate of Philological Sciences, Assistant professor,
Vinnytsia National Technical University
95, Khmelnytske shose, Vinnytsia, 21021, Ukraine,

Piddubchak Svitlana Yuriivna,
English language lecturer,
Vinnytsia National Technical University
95, Khmelnytske shose, Vinnytsia, 21021, Ukraine

CHAPTER 24

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЯК ЧИННИК ПАРТНЕРСТВА ЗАРАДИ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

Осова О. О.
DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-619-5-24

ВСТУП

Сучасний світ характеризується динамічністю соціально-економічних та духовних перетворень, що відбуваються на тлі інтенсивних процесів глобалізації. Збільшення інформації за рахунок стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, активізація мобільності людей, інтеграційні процеси, необхідність комунікації з іноземними партнерами призводять до суттєвих змін у сферах людської діяльності, зокрема освітньої, одна із ключових цілей якої полягає в тому, щоб підготувати людину до життя та роботи в умовах міжкультурного різноманіття.

Як відомо, важливим інструментом міжнародної взаємодії виступають іноземні мови. Саме тому виняткового значення набуває потреба у фахівцях, які на високому рівні володіють іноземними мовами, зокрема, англійською, про що наголошується в Законі України «Про застосування англійської мови в Україні» (2024 р.). Згідно з цим документом, статус англійської мови закріплено одним із найважливіших, а її визнано «мовою міжнародного спілкування на всій території України у публічних сферах суспільного життя»[1].

З огляду на зазначене вище, аксіологічним імперативом сьогодення виступає проблема підготовки вчителів іноземних мов нової генерації, здатних до ефективного викладання іноземних мов та підготовки нового покоління до взаємодії в міжкультурному просторі. Саме здатність особистості сучасного вчителя іноземних мов до продуктивного

[1] Про застосування англійської мови в Україні : Закон України № 3788-IX від 06.06.2024. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3760-20#Text.

спілкування з представниками інших культур уможливлює формування міжкультурної компетентності учнів, що дозволить їм отримати комплекс знань про особливості культурної та мовної поведінки представників різних культур, проявляти емпатію та повагу до інших країн і народів, а також правильно інтерпретувати культурні контексти, що є одним із пріоритетних завдань Концепції Нової української школи[2].

На важливості міжкультурного діалогу та здатності до співпраці для вирішення глобальних проблем наголошується також у Цілях сталого розвитку ООН[3]. Зокрема, Ціль 4 спрямована на забезпечення «інклюзивної та рівної, якісної освіти для всіх»[4], що має важливе значення для забезпечення доступності мультикультурної освіти. Формування міжкультурної компетентності сприятиме також вихованню толерантних громадян, здатних до мирного співіснування та міжкультурної взаємодії з представниками різних етносів та культур, які мають інші переконання та цінності, що є особливо актуальним у контексті сьогодення. У зв'язку з цим формування міжкультурної компетентності сприятиме реалізації Цілі 16 сталого розвитку ООН, покликаної сприяти побудові миролюбного та справедливого суспільства[5].

Виходячи з вище викладеного, представлена проблема є актуальною та сучасною і вимагає глибокого наукового дослідження.

1. Стан дослідження проблеми

Проведений кластерний аналіз наукових джерел дав змогу визначити основні напрями розвитку окресленої проблеми в сучасному педагогічному дискурсі. Теоретико-методологічні засади формування міжкультурної компетентності розглядали в своїх дослідженнях Г. Бондар (формування міжкультурної комунікативної компетенції студентів на заняттях іноземних мов), В. Бутова, О. Комар, А. Джурило, Т. Осипова, Чжао Жуйчень (формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів), Н. Гальчун (формування міжкультурної компетентності майбутніх медиків).

У цілій низці науково-педагогічних джерел зазначається, що процес формування міжкультурної комунікативної компетентності ґрунтується

---

[2] Концепція Нової української школи. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf.

[3] Наша робота над досягненням Цілей сталого розвитку в Україні. URL: https://ukraine.un.org/uk/sdgs.

[4] Наша робота над досягненням Цілей сталого розвитку в Україні. URL: https://ukraine.un.org/uk/sdgs.

[5] Наша робота над досягненням Цілей сталого розвитку в Україні. URL: https://ukraine.un.org/uk/sdgs.

на розумінні особливостей рідної культури та культур країн, мова яких вивчається, тобто підкреслюється важливість взаємодії культур, а не просто контакт з представниками інших соціумів[6][7][8][9][10]. Як зазначає Г. Бондар, «… багато співрозмовників, які представляють різні культурні традиції, можуть відчувати труднощі у розумінні та спілкуванні один з одним, а також у правильній інтерпретації вербальних і невербальних повідомлень»[11]. Саме тому дослідниця акцентує на «діалозі культур»[12].

Важливими для розуміння теоретико-методологічних засад міжкультурної компетентності є також наукові праці та публікації, присвячені аналізу її складових. Класичну трьохкомпонентну модель міжкультурної компетентності, що ґрунтується на мотиваційному, когнітивному факторах та фактору звичок, досліджує В. Гудикунст[13]. Інші вчені У. Четінавджі[14], Б. Купка., А. Еверетт, С. Вільдермут[15] спрямовують вектори своїх досліджень у напрямі вивчення афективного та поведінкового компонентів, як важливих складових міжкультурної компетентності.

Значний внесок в уточнення складових міжкультурної компетентності було здійснено німецькими та австрійськими методистами. Особливо варто відзначити наукові праці С. Мюллера та К. Гельбріха, які

---

[6] Бондар Г., Павлюк В. Основи професійної компетентності вчителя іноземної мови. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2022. Вип. 48, том 1. С. 217-222. DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-1-33.

[7] Бутова В. О. Міжкультурна компетенція у підготовці майбутніх вчителів англійської мови. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 14. DOI https://doi.org/10.5281/zenodo.14774369.

[8] Комар О., Джурило А. Формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у контексті глобалізації освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету.* 2024. № 2. С. 46–55. DOI https://doi.org/10.31499/2307-4906.2.2024.306322.

[9] Осипова Т. Ю., Чжао Ж. Формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін як педагогічна проблема**.** *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 62, том 2. С. 69-72. DOI https://doi.org/10.32782/2663- 6085/2023/62.2.12.

[10] Чжао Ж. Компонентна структура міжкультурної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін. *Інноваційна педагогіка.* 2023. Вип. 64., том 2. С. 122-126. DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.2.24.

[11] Бондар Г., Павлюк В. Основи професійної компетентності вчителя іноземної мови. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2022. Вип. 48, том 1. С. 25. DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-1-33.

[12] Бондар Г., Павлюк В. Основи професійної компетентності вчителя іноземної мови. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2022. Вип. 48, том 1. С. 24-25. DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-1-33.

[13] Gudykunst W. B., Mody B. Intercultural communication theories. *Handbook of international and intercultural communication*. 2-nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2002. P. 183-206.

[14] Cetinavci U. R. Intercultural communicative competence in ELT. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2012. № 46. P. 3445–3449. DOI https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.082.

[15] Kupka B., Everett A., Wildermuth S. The Rainbow Model of Intercultural Communication Competence: A Review and Extension of Existing Research. *Intercultural Communication Studies.* 2007. № XVI(2). P. 17-36.

розглядають зазначену проблему через призму двох аспектів: ефективності та відповідності нормам. На їхню думку, міжкультурна комунікативна компетентність – це поєднання здатності особистості успішно взаємодіяти з представниками інших культур та уміння досягати поставлених комунікативних цілей[16].

У дослідженнях сучасних науковців структура міжкультурної компетентності аналізується в контексті викликів сьогодення. Зокрема, Г. Бондар до складових міжкультурної комунікативної компетенції відносить загальнокультурні, лінгвокультурні, соціокультурні, професійні вміння та вміння застосовувати знання під час взаємодії з представниками інших етносів[17]. Зарубіжні науковці С. Хеггернес, Й. Мунезане розширюють діапазон свого наукового пошуку та виділяють у структурі міжкультурної комунікативної компетентності соціолінгвістичний компонент, який ґрунтується на розумінні та аналізі спільних та відмінних рис у культурі рідної країни та країни, мова якої вивчається, та прагматичний компонент, що представлено комплексом знань, умінь і навичок, володіння якими відкриває шлях до залучення до національно-культурної спадщини та розуміння і повагу цінностей країни, мова, якої вивчається[18][19].

З теорію міжкультурної комунікації тісно поєднуються лінгводидактичні студії. Значну увагу методам формування міжкультурної комунікативної компетентності приділено у дослідженнях багатьох вітчизняних та зарубіжних вчених, які пропонують власні підходи та лінгводидактичні засади її формування. Так, наприклад, у науковій праці Н. Воєводіної представлено огляд методів формування міжкультурної компетентності, які визначають особливості опанування німецької мови після англійської[20]. Аналізуючи особливості методів формування міжкультурної компетентності здобувачів мовної освіти, З. Бакум і Т. Гарлицька пропонують критерії їх відбору, на основі яких, одним із найдієвіших для формування міжкультурної комунікативної

---

16 Müller S., Gelbrich K. Interkulturelles Marketing. München, 2004. c.793.

17 Бондар Г., Павлюк В. Основи професійної компетентності вчителя іноземної мови. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2022. Вип. 48, том 1. С. 25. DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-1-33.

18 Heggernes S. L. A Critical Review of the Role of Texts in Fostering Intercultural Communicative Competence in the English Language Classroom. *Educational Research Review.* 2021. № 33. 100390. DOI https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100390.

19 Munezane Y. A new model of intercultural communicative competence: bridging language classrooms and intercultural communicative contexts. *Studies in Higher Education.* 2021. № 46(2). P. 1-18. DOI https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1698537.

20 Воєводіна Н. Формування міжкультурної компетентності майбутніх перекладачів у німецькій як другій мові в контексті плюрилінгвальної освіти. *Ars linguodidacticae*. 2020. № 5. P. 45–54. DOI https://doi.org/10.17721/2663-0303.2020.5.05.

компетентності, на їхню думку, є кейс-метод, оскільки під час його імплементації в освітній процес «використовуються різноманітні автентичні матеріали, які допомагають суб'єктам навчання здобути знання про мовний код (лексику й граматику) та культуру країни, мова якої вивчається»[21].

Виняткового значення у контексті дослідження заслуговують наукові праці, присвячені проблемі реалізації концепції сталого розвитку в освітньому процесі. Зокрема, у творчому доробку Г. Чайковської та І. Левчук представлено проблему міждисциплінарної інтеграції освіти для сталого розвитку в освітній процес вищої школи. Дослідниці розкривають потенціал освітнього компонента «Іноземна мова» у інтегрованому навчанні[22]. Інші питання, пов'язані з використанням ідей сталого розвитку в підручниках та освітніх програмах вивчалися в роботах Н. Стукало, М. Литвин[23] та І. Корневої[24].

Отже, наукова рефлексія окреслених аспектів засвідчує, що окремі питання представленої проблеми знайшли своє відображення у науковій літературі, однак, цілісного аналізу лінгводидактичних аспектів формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов як чинника партнерства заради сталого розвитку ще не здійснено, що потребує глибокого і системного його вивчення.

Мета дослідження – визначити лінгводидактичні засади формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземних мов для реалізації принципів партнерства та сталого розвитку в освітній діяльності.

---

[21] Бакум З., Гарлицька Т. Методи і прийоми формування міжкультурної компетентності здобувачів мовної освіти. Věda a perspektivy. 2023. № 9(28). С. 105-116. DOI https://doi.org/10.52058/2695-1592-2023-9(28)-105-116.

[22] Чайковська Г. Б., Левчик І. Ю. Міждисциплінарна інтеграція освіти для сталого розвитку у вищий навчальний заклад (інтегрований випадок з англійської мови для спеціалістів). *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки.* 2022. № 2(109). С. 195-212. DOI https://doi.org/10.35433/pedagogy.2(109).2022.195-211.

[23] Стукало Н., Литвин М. До сталого розвитку через забезпечення якості вищої освіти. *Освітні науки.* 2021. № 11(11). С. 664. DOI https://doi.org/10.3390/educsci11110664.

[24] Коренева І. Зміст і структура компетентності майбутніх учителів біології у сфері освіти для сталого розвитку. *Український педагогічний журнал.* 2018. № 3. С. 109-117. DOI https://doi.org/10.32405/2411-1317-2018-3-109-117.

2. Компетентності

Аналіз наукових праць та публікацій[25][26][27][28][29][30][31][32][33][34][35][36][37] дозволяє стверджувати, що переважна більшість дослідників (О. Комар, А. Джурило, Т. Осипова, Н. Гальчун, Т. Пилип, І. Сафонова та ін.) визнають міжкультурну компетентність пріоритетною складовою професійної підготовки фахівців в умовах глобалізованого світу. З огляду на це у науковому дискурсі існує широкий спектр концептуальних підходів до розуміння її сутності.

У дослідженнях[32][33][34][35][36][37] міжкультурна компетентність ототожнюється з певним комплексом знань, вмінь та особистісних якостей, які забезпечують можливість здійснення міжкультурного спілкування.

Поряд із загальноприйнятим терміном «міжкультурна компетентність» у науковому обігу використовуються також відповідні поняття:

---

[25] Комар О., Джурило А. Формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у контексті глобалізації освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету.* 2024. № 2. С. 46-55. DOI https://doi.org/10.31499/2307-4906.2.2024.306322.

[26] Осипова Т. Ю., Чжао Ж. Формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін як педагогічна проблема**.** *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 62, том 2. С. 69-72. DOI https://doi.org/10.32782/2663- 6085/2023/62.2.12.

[27] Гальчун Н. Формування міжкультурної компетентності майбутніх медичних працівників у процесі викладання іноземної мови : дис. … д-ра філософії : 01.011 / Волинський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2024. 367 с.

[28] Бакум З., Гарлицька Т. Методи і прийоми формування міжкультурної компетентності здобувачів мовної освіти. Věda a perspektivy. 2023. № 9(28). С. 105-116. DOI https://doi.org/10.52058/2695-1592-2023-9(28)-105-116.

[29] Пилип Т. Я. Генезис поняття «міжкультурна компетентність». *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. 2015. Вип. 8. С. 42-47. URL: http://surl.li/rkxia.

[30] Сафонова І. Сутність і структура міжкультурної компетентності в контексті аксіологічного підходу. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика.* 2014. № 3(62). С. 129-143.

[31] Халабузар О. А. Інноваційні педагогічні технології у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземної мови. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. 2015. Вип. 3. С. 345-350.

[32] Гальчун Н. Формування міжкультурної компетентності майбутніх медичних працівників у процесі викладання іноземної мови : дис. … д-ра філософії : 01.011 / Волинський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2024. 367 с.

[33] Пилип Т. Я. Генезис поняття «міжкультурна компетентність». *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. 2015. Вип. 8. С. 42-47. URL: http://surl.li/rkxia.

[34] Altmayer C. 'Diskursive Landeskunde' in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Bestandsaufnahme, Herausforderungen und offene Fragen. *Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik.* 2023. Vol. 37, Iss. 2. P. 19-33. DOI https://doi.org/10.5817/BBGN2023-2-2.

[35] Сафонова І. Сутність і структура міжкультурної компетентності в контексті аксіологічного підходу. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика.* 2014. № 3(62). С. 129-143.

[36] Кміть О. В. Формування методичної компетентності майбутнього вчителя англійської мови початкової школи з позиції контекстного підходу. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. 2016. Вип. 135. С. 92-95. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2016_135_25.

[37] Кравець Р. А. Культурна компетентність та міжкультурна комунікація у професійній підготовці майбутніх аграрників. *Зб. наук. праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2013. № 1(7). С. 112-115.

«мультикультурна компетентність», «крос-культурна компетентність», «інтеркультурна компетентність», «полікультурна компетентність», «плюрикультурна компетентність», «плюрилінгвальна компетентність» тощо [38]. Наявність альтернативних термінів свідчить про багатогранність та складність досліджуваного феномену та відображає його комплексний характер.

Так, дослідники Центру міжкультурного діалогу (США), який функціонує під керівництвом Ради комунікаційних асоціацій, розглядають міжкультурну компетентність крізь призму здатності до ефективної і відповідальної поведінки у процесі міжкультурної взаємодії. Представники цього центру обґрунтовують рівнозначність понять «міжкультурна компетентність» та «міжкультурна комунікативна компетентність», наголошуючи на провідній ролі особистісних характеристик учасників міжкультурної взаємодії. До ключових якостей, які забезпечують ефективність міжкультурного діалогу вони відносять емпатію, навички активного слухання, відкритість до нового досвіду і повагу до інших культурних цінностей, комунікабельність та гнучкість у міжособистісних стосунках[39].

Особливу увагу концепції міжкультурної комунікативної компетентності приділено і в оновленій версії Загальноєвропейський рекомендацій з мовної освіти (2018 р.). Автори цього документа запропонували інноваційний підхід до її визначення, який ґрунтується на поєднанні плюрилінгвальної та плюрикультурної компетентностей[40]. Згідно з дослідженнями Ж. Беакко та співавторів, така інтеграція передбачає розвиток здатності особистості ефективно застосовувати різноманітні мовні та культурні ресурси не лише для задоволення потреб комунікативної взаємодії з представниками інших культур, але й для постійного збагачення власного міжкультурного потенціалу[41]. У рекомендаціях презентовано також детальну систему дескрипторів для кожного рівня володіння мовою, які чітко визначають рівні плюрилінгвальної та плюрикультурної компетентності на кожному із етапів мовної підготовки[42].

---

[38] Пилип Т. Я. Генезис поняття «міжкультурна компетентність». *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. 2015. Вип. 8. С. 42-43. URL: http://surl.li/rkxia.

[39] Arasaratnam L. A. Міжкультурна компетентність. *Key Concepts in Intercultural Dialogue*. 2017. № 3. URL: http://surl.li/rncme.

[40] Common European Framework of Reference for languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Council of Europe. Strasbourg: Directorate of Communication, 2018. 235 p. URL: https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989.

[41] Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education / Beacco J. C. Et al. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2016. C. 10.

[42] Common European Framework of Reference for languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Council of Europe. Strasbourg: Directorate of Communication, 2018. 235 p. URL: https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989.

Важливим для розуміння сутності поняття «міжкультурна комунікативна компетентність» є також підхід К. Альтмаєра, що ґрунтується на концепції дискурсивного країнознавства. На відміну від традиційних підходів, які часто обмежуються фактологічними знаннями культурних особливостей іншомовних країн, концепція німецького дослідника передбачає наявність знань та умінь не лише розпізнавати, але й адекватно інтерпретувати культурно марковані повідомлення під час безпосередньої взаємодії з представниками інших етносів[43].

У дослідженні П. Вільберсхід та Ф. Лі представлено ідею, що міжкультурна комунікативна компетентність об'єднує в собі комплекс таких особистісних якостей, як розвинена культурна самосвідомість, адекватна самооцінка та здатність до емпатійного сприйняття іншомовної культури. Виняткового значення дослідники надають таким характеристикам, як емоційна врівноваженість та здатність ефективно розв'язувати міжкультурні протиріччя та попереджати потенційні конфлікти[44].

Отже, на основі аналізу наукових джерел можемо зробити висновок, що у західній науковій думці не існує єдиного погляду щодо визначення досліджуваного поняття. Виявлено певну двовекторність у потрактуванні міжкультурної комунікативної компетентності. Згідно з першим напрямом, вона розглядається як здатність особистості інтегрувати елементи іншої культури, що передбачає глибоке розуміння ціннісних орієнтацій та засвоєння моделей поведінки, які характерні для представників цієї культури. Другий напрям акцентує увагу на практичному аспекті міжкультурної комунікації, що спряє досягненню конструктивних результатів у процесі комунікації між представниками різних спільнот[45].

Цінні підходи щодо окресленого феномену представлено також у вітчизняних дослідженнях. Спираючись на національні освітні традиції та враховуючи сучасні глобалізаційні процеси, українські наковці розробили власні науково-методологічні підходи до формування міжкультурної компетентності. Особливістю національних досліджень у цій галузі є їх практична комунікативна спрямованість та орієнтація на інтеграцію України в європейський та світовий освітній простір. Зокрема, О. Халабузар визначає міжкультурну компетентність як здатність суб'єкта ефективно брати участь у процесі міжетичної комунікативної

---

[43] Altmayer C. 'Diskursive Landeskunde' in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Bestandsaufnahme, Herausforderungen und offene Fragen. *Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik.* 2023. Vol. 37, Iss. 2. P. 19-33. DOI https://doi.org/10.5817/BBGN2023-2-2.

[44] Wilberschied P., Lee F. Intercultural communicative competence: Literature review. *Cultural Encounters, Conflicts, and Resolutions.* 2015. № 2. С. 5.

[45] Сафонова І. Сутність і структура міжкультурної компетентності в контексті аксіологічного підходу. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика.* 2014. № 3(62). С. 132.

взаємодії в умовах глобалізованого світу[46]. Крізь призму ефективності комунікативного процесу між людьми із різними культурними віруваннями, освітою, системами цінностей та моделями поведінки розглядає також міжкультурну компетентність О. Кміть. Дослідниця трактує зазначений феномен як здатність співучасників діалогу до адекватного взаєморозуміння[47]. Р. Кравець дещо розширює розуміння досліджуваного поняття, розглядаючи його за межами комунікативного аспекту. Концептуальні ідеї науковця ґрунтуються на важливості «принципу толерантності» як етичного принципу міжкультурної взаємодії. Окрім того, дослідник поглиблює зміст міжкультурної компетентності, включаючи до її структури здатність «ефективно взаємодіяти з представниками інших культур, розуміючи специфіку міжкультурної взаємодії», що передбачає не тільки їх усвідомлення, але й конструктивне врахування у процесі комунікації[48]. Такий підхід розширює значення міжкультурної компетентності, перетворюючи її з інструмента спілкування у механізм гармонізації міжкультурних відносин.

Досліджуючи проблему міжкультурної комунікативної компетентності, М. Пустовойченко формулює власне бачення цього поняття, визначаючи його як інтегративну здатність особистості до здійснення продуктивної взаємодії з представниками різних культур. На думку дослідниці, ефективність такої взаємодії зумовлюється усвідомленням та дотриманням «універсальних правил і норм поведінки, притаманних міжнародному комунікативному етикету»[49]. Таке поєднання, на нашу думку, дозволяє глибше зрозуміти, як культурні відмінності впливають на поведінку та спілкування, надаючи більш повну картину природи та функціонування досліджуваного поняття.

Із точки зору І. Бахова, міжкультурна компетентність також має комплексний характер, що об'єднує знання та уміння взаємодіяти в полікультурному середовищі. Особливість такої компетентності, за формулюванням вченого, полягає в здатності комунікатора створювати

---

[46] Халабузар О. А. Інноваційні педагогічні технології у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземної мови. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. 2015. Вип. 3. С. 115.

[47] Кміть О. В. Формування методичної компетентності майбутнього вчителя англійської мови початкової школи з позиції контекстного підходу. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. 2016. Вип. 135. С. 93. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2016_135_25.

[48] Кравець Р. А. Культурна компетентність та міжкультурна комунікація у професійній підготовці майбутніх аграрників. *Зб. наук. праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2013. № 1(7). С. 114.

[49] Пустовойченко Д.·Формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх психологів засобами іноземної мови як один з пріоритетних напрямків професійної підготовки. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2018. № 4(63). С. 103.

спільне розуміння ситуації для всіх учасників міжкультурної взаємодії, забезпечуючи єдине тлумачення комунікативних подій, не загубивши «власної культурної ідентичності»[50].

Розглядаючи різні наукові підходи вітчизняних вчених до міжкультурної компетентності, варто звернути увагу на дослідження В. Манакіна, в якому автор потрактовує міжкультурну комунікативну компетентність як систему взаємопов'язаних понять у сфері міжкультурних взаємодій. Особливістю наукової позиції вченого є те, що міжкультурну комунікативну взаємодію він вивчає у контексті міжкультурної комунікації. З одного боку, автор визначає її як науку, що досліджує особливості вербальної і невербальної взаємодії представників різних національних та лінгвістичних спільнот. З іншого боку, під міжкультурною комунікацією вчений розуміє також сам процес комунікативної взаємодії між цими представниками. Розкриваючи поняття «міжкультурна комунікативна компетентність», В. Манакін характеризує її як «специфічний вид комунікативної компетентності», сутність якої полягає у здатності ефективно застосовувати комунікативні правила, характерні для того лінгвокультурного суспільства, мовою якого відбувається діалог[51]. Аналізуючи поняття «міжкультурна комунікативна компетентність», науковець апелює спорідненими поняттями «міжкультурна адаптація» та «міжкультурна толерантність». Перший термін автор пов'язує із здатністю інтегруватися в національно-культурне середовище нового місця проживання, другий – як здатність виявляти толерантність і тактовність до культурних відмінностей[52]. Досліджуючи міжкультурну комунікативну компетентність, В. Манакін фокусується переважно на навичках. Проте очевидно, що функціонування цих навичок неможливе без фундаментальної бази знань та сформованих практичних комунікативних умінь учасників міжкультурної взаємодії. У контексті дослідження варто відмітити, що важливою складовою міжкультуної компетентності, за вченням В. Манакіна, виступає міжкультурна толерантність, яка фактично розкриває її емоційно-психологічний аспект, надаючи концептуальної повноти загальному розумінню міжкультурних взаємодій.

Органічне поєднання ключових аспектів попередніх концепцій виразно проявляється у поглядах вітчизняних дослідників В. Гаманюк, В. Карпюк,

---

[50] Bakhov I. S. Historical dimension to the formation of multicultural education of Canada. *Pedagogika*. 2015. Vol. 117(1). P. 9. DOI https://doi.org/10.15823/p.2015.063.

[51] Мова і міжкультурна комунікація : навч. посібник для університетів. Київ : Академія, Серія "Альма-матер", 2012. С. 276. URL: https://www.academia.edu/22845182.

[52] Мова і міжкультурна комунікація : навч. посібник для університетів. Київ : Академія, Серія "Альма-матер", 2012. С. 276. URL: https://www.academia.edu/22845182.

І. Шуміліної, В. Устінової. Згідно з їх трактуванням, міжкультурна компетентність визначається як інтегративна здатність ефективно взаємодіяти з представниками різних етнічних, релігійних, мовних та соціальних спільнот. Ця взаємодія ґрунтується на засадах взаємоповаги, позитивного сприйняття відмінностей і толерантного ставлення до вибору оптимальних комунікативних стратегій і тактик. Важливо, що дослідники поєднують системні знання про мову, культуру, ментальні особливості та соціальні норми іншої спільноти з практичними навичками застосування цих знань[53]. На нашу думку, таке комплексне розуміння досліджуваного поняття враховує найсуттєвіші елементи, що сприяють забезпеченню продуктивного взаєморозуміння та запобігання потенційним міжкультурним конфліктам.

Виходячи з розуміння окремих параметрів міжкультурної компетентності, приходимо до висновку, що всі вони взаємопов'язані і формують ядро цього поняття, яке за своєю сутністю включає спроможність сприймати та поважати культурне різноманіття, а також здатність до рефлексії щодо власної культурної приналежності та імпліцитних упереджень, вміння адаптуватися до різних культурних контекстів у процесі міжкультурної взаємодії, наявність специфічних особистісних якостей, наприклад, відкритість до нового, зацікавленість співпереживання тощо.

Незважаючи на багатовекторність потрактувань досліджуваного поняття та наявності широкої палітри синонімів, у нашому дослідженні ми послуговуватимемося терміном «міжкультурна комунікативна компетентність», оскільки він, на нашу думку, найточніше відображає діалогічну природу міжкультурної взаємодії та підкреслює значущість комунікативного аспекту в міжкультурних відносинах задля мирного спілкування, що є особливо актуальним в умовах сьогоднішніх реалій міжнародних конфліктів. Такий підхід зумовлює створення передумов для ефективної міжкультурної взаємодії, яка ґрунтується на принципах взаємоповаги та толерантності, що має зменшити ризики непорозумінь і сприятиме мирному співіснуванню в полікультурному світі.

Методологія дослідження міжкультурної комунікативної компетентності передбачає розгляд її структурних компонентів, що дозволяє розкрити внутрішні взаємозв'язки та глибше зрозуміти механізми її функціонування.

---

[53] The concept of "intercultural competence" in educational and scientific discourses / Hamaniuk V., Karpiuk V., Shumilina I., Ustinova V. *Educational Dimension*. 2024. Vol. 11. C. 22. DOI https://doi.org/10.55056/ed.715.

Аналіз наукових досліджень у сфері структурування міжкультурної комунікативної компетентності[54][55][56][57][58][59][60] дозволяє стверджувати про певну схожість поглядів вчених щодо структурних компонентів цього поняття. Так, переважна більшість науковців (Г. Пилип, Л. Ребуха, О. Рудакевич, Г. Бондар та ін.) схиляється до моделі міжкультурної комунікативної компетентності, яка включає когнітивний, афективний (емоційно-ціннісний) та поведінковий (діяльнісний) компоненти. Вивчення та аналіз структурних елементів міжкультурної комунікативної компетентності, представлений у таблиці 1, дозволяє стверджувати про їх взаємозалежність та взаємообумовленість. Рівень значущості та впливу кожного компонента перебуває в прямо пропорційній залежності до загальної сукупності міжкультурних контактів, що становлять складний, багатовимірний процес[61]. Огляд літератури з теми

[54] Коренева І. Зміст і структура компетентності майбутніх учителів біології у сфері освіти для сталого розвитку. *Український педагогічний журнал.* 2018. № 3. С. 109-117. DOI https://doi.org/10.32405/2411-1317-2018-3-109-117.

[55] Сафонова І. Сутність і структура міжкультурної компетентності в контексті аксіологічного підходу. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика.* 2014. № 3(62). С. 129-143.

[56] Мова і міжкультурна комунікація : навч. посібник для університетів. Київ : Академія, Серія "Альма-матер", 2012. 285 с. URL: https://www.academia.edu/22845182.

[57] The concept of “intercultural competence” in educational and scientific discourses / Hamaniuk V., Karpiuk V., Shumilina I., Ustinova V. *Educational Dimension*. 2024. Vol. 11. P. 1-27. DOI https://doi.org/10.55056/ed.715.

[58] Чжао Ж. Компонентна структура міжкультурної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін. *Інноваційна педагогіка.* 2023. Вип. 64., том 2. С. 122-126. DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.2.24.

[59] Ребуха Л., Рудакевич О. Структура формування міжкультурної компетентності у фахівців соціономічних професій: соціально-педагогічний аспект. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи.* 2019. Вип. 72(2). С. 153-157. DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.72-2.33.

[60] Осипова Т., Чжао Ж. Формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін як педагогічна проблема. *Інноваційна педагогіка.* 2023. Вип. 62, том 2. С. 69-72. DOI https://doi.org/10.32782/2663- 6085/2023/62.2.12.

[61] Гальчун Н. Формування міжкультурної компетентності майбутніх медичних працівників у процесі викладання іноземної мови : дис. … д-ра філософії : 01.011 / Волинський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2024. С. 63.

дослідження[62][63][64][65][66] дозволяє стверджувати, що когнітивний компонент присутній майже у всіх моделях, представлених у таблиці 1, і включає знання про культуру, мову та соціокультурні особливості комунікативної поведінки різних етносів. У дослідженнях різних авторів назва когнітивного компоненту може варіюватися, відображаючи особливості їхніх теоретичних підходів. Наприклад, у науковій праці Н. Гальчун використовується термін «когнітивно-знаннєвий компонент»[67]. У такий спосіб авторка наголошує на важливості системи знань. Чжао Жуйчень надає перевагу поняттю «гносеологічний компонент», акцентуючи саме на пізнавальних процесах міжкультурної комунікативної взаємодії[68]. Г. Бондар у структурі даного компоненту взагалі виокремлює декілька підсистем, які пов'язує із загальнокультурними, лінгвокультурними та граматичними знаннями іноземної мови, а також соціокультурні знання, психологічні і професійно-педагогічні знання та вміння[69]. Водночас у моделях Т. Пилип[70], Л. Ребухи та О. Рудакевича[71] комунікативні аспекти інтегровані в поведінковий компонент.

---

62 Гальчун Н. Формування міжкультурної компетентності майбутніх медичних працівників у процесі викладання іноземної мови : дис. … д-ра філософії : 01.011 / Волинський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2024. 367 с.

63 Пилип Т. Я. Генезис поняття «міжкультурна компетентність». *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. 2015. Вип. 8. С. 42-47. URL: http://surl.li/rkxia.

64 Чжао Ж. Компонентна структура міжкультурної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін. *Інноваційна педагогіка.* 2023. Вип. 64., том 2. С. 122-126. DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.2.24.

65 Ребуха Л., Рудакевич О. Структура формування міжкультурної компетентності у фахівців соціономічних професій: соціально-педагогічний аспект. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи.* 2019. Вип. 72(2). С. 153-157. DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.72-2.33.

66 Осипова Т., Чжао Ж. Формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін як педагогічна проблема. *Інноваційна педагогіка.* 2023. Вип. 62, том 2. С. 69-72. DOI https://doi.org/10.32782/2663- 6085/2023/62.2.12.

67 Гальчун Н. Формування міжкультурної компетентності майбутніх медичних працівників у процесі викладання іноземної мови : дис. … д-ра філософії : 01.011 / Волинський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2024. С. 64.

68 Чжао Ж. Компонентна структура міжкультурної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін. *Інноваційна педагогіка.* 2023. Вип. 64, том 2. С. 125. DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.2.24.

69 Бондар Г., Павлюк В. Основи професійної компетентності вчителя іноземної мови. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2022. Вип. 48, том 1. С. 220. DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-1-33.

70 Пилип Т. Я. Генезис поняття «міжкультурна компетентність». *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. 2015. Вип. 8. С. 42-47. URL: http://surl.li/rkxia.

71 Ребуха Л., Рудакевич О. Структура формування міжкультурної компетентності у фахівців соціономічних професій: соціально-педагогічний аспект. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи.* 2019. Вип. 72(2). С. 153-157. DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.72-2.33.

У більшості проаналізованих моделей наявний також емоційно-ціннісний (афективний) компонент, який відображає ставлення, емоції та цінності до інших культур. До інших складових, які утворюють ядро міжкультурної комунікативної компетентності, належить також поведінковий (діяльнісний) компонент, варіативним проявом якого можуть виступати комунікативно-діяльнісний, праксеологічний або операційний компоненти, що містять комплекс практичних вмінь міжкультурної взаємодії.

Деякі дослідники пропонують більш деталізовані структури. Наприклад, у дослідженні Т. Осипової представлено модель, що включає когнітивний, комунікативний, аксіологічний, ціннісний, діяльнісний, рефлексивний компоненти[72]. Багатокомпонентну модель презентує також Г. Бондар, зосереджуючись на різних типах знань і вмінь[73]. На міжкультурному аспекті фокусується Б. Кукса, виділяючи мовну, логіко-інформаційну та соціально-психологічну компетентності[74]. Чжао Жуйчень виокремлює також мотиваційний компонент, який майже не представлений в інших моделях і окремо виділяє афективний компонент[75].

На основі проведеного аналізу даних таблиці 1, можемо зазначити, що базовим у науково-педагогічній думці є тріадний підхід до визначення структурних компонентів міжкультурної комунікативної компетентності. Ці компоненти є своєрідним структурним ядром, яке простежується у більшості концепцій, незважаючи на певні термінологічні варіації. В цілому, структурні компоненти міжкультурної компетентності являють собою гнучку, динамічну систему, що здатна адаптуватися до складних полікультурних трансформацій та забезпечувати ефективність міжкультурної взаємодії.

Спираючись на результати досліджень науковців щодо структурування елементів міжкультурної комунікативної компетентності, формуємо власну позицію щодо досліджуваного феномену та виокремлюємо такі компоненти: когнітивний, афективний та комунікативно-діяльнісний.

---

[72] Осипова Т. Ю., Чжао Ж. Формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін як педагогічна проблема**.** *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 62, том 2. С. 69-72. DOI https://doi.org/10.32782/2663- 6085/2023/62.2.12.

[73] Бондар Г., Павлюк В. Основи професійної компетентності вчителя іноземної мови. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2022. Вип. 48, том 1. С. 217-222. DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-1-33.

[74] Кукса Б. Структура міжкультурної компетентності в англомовному діловому спілкуванні майбутніх фахівців туризму. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2021. № 77, Т. 1. С. 162. DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.77-1.29.

[75] Чжао Ж. Компонентна структура міжкультурної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін. *Інноваційна педагогіка.* 2023. Вип. 64, том 2. С. 125. DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.2.24.

Таблиця 1

Структура міжкультурної комунікативної компетентності

№ з/п	Автор	Компонентний склад
1	Б. Кукса	- мовна і мовленнєва компетентність із міжкультурним аспектом; - логіко-інформаційна компетентність із міжкультурним аспектом; - міжкультурна соціально-психологічна компетентність[76].
2	Чжао Жуйчень	- мотиваційний; - гносеологічний; - праксеологічний; - афективний компоненти[77].
3	Т. Осипова	- когнітивний; - комунікативний; - аксіологічний; - ціннісний; - діяльнісний; - рефлексивний[78].
4	Н. Гальчун	- когнітивно-знаннєвий; - ціннісно-емоційний; - комунікативно-діяльнісний[79].
5	Т. Пилип	- афективний; - когнітивний; - поведінковий[80].
6	Л. Ребуха, О. Рудакевич	- когнітивний - емоційно-ціннісний - поведінковий[81].

[76] Кукса Б. Структура міжкультурної компетентності в англомовному діловому спілкуванні майбутніх фахівців туризму. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2021. № 77, Т. 1**.** С. 162. DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.77-1.29.

[77] Чжао Ж. Компонентна структура міжкультурної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін. *Інноваційна педагогіка.* 2023. Вип. 64, том 2. С. 125. DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.2.24.

[78] Осипова Т., Чжао Ж. Формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін як педагогічна проблема. *Інноваційна педагогіка.* 2023. Вип. 62, том 2. С. 69. DOI https://doi.org/10.32782/2663- 6085/2023/62.2.12.

[79] Гальчун Н. Формування міжкультурної компетентності майбутніх медичних працівників у процесі викладання іноземної мови : дис. … д-ра філософії : 01.011 / Волинський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2024. С. 64.

[80] Пилип Т. Я. Генезис поняття «міжкультурна компетентність». *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. 2015. Вип. 8. С. 42. URL: http://surl.li/rkxia.

[81] Ребуха Л., Рудакевич О. Структура формування міжкультурної компетентності у фахівців соціономічних професій: соціально-педагогічний аспект. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи.* 2019. Вип. 72(2). С. 155. DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.72-2.33.

Продовження таблиці 1

7	Г. Бондар	- загальнокультурні знання; - лінгвокультурні та граматичні знання іноземної мови; - уміння отримувати культурно-історичну інформацію); - соціокультурні знання; - психологічні знання; - професійні знання й уміння; - вміння застосовувати знання в умовах комунікації з представником іншої культури)[82].
8	О. Комар, А. Джурило	- когнітивний; - афективний; - поведінковий[83].
9	М. Князян, Є. Бондаренко, І. Панченко	- когнітивний; - лінгвістичний; - інтерактивний; - рефлексивний - конквітивний[84].
10	Л. Перетяга	- афективний; - когнітивний; - поведінковий; - операційний[85].

3. Міжкультурна комунікативна компетентність як важливий структурний елемент професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов

Розглянувши складові досліджуваного поняття, вважаємо за необхідне визначити його місце в системі професійної компетентності педагога, оскільки саме вчитель виступає ключовою фігурою у формуванні міжкультурних цінностей майбутніх поколінь. Цікавою у цьому контексті є наукова позиція О. Галіцан, яка вважає, що міжкультурна компетентність є невід'ємною складовою професійної компетентності педагога. Авторка наголошує, що її значення постійно зростає, що зумовлюється «постійним залученням фахівців-освітян до

[82] Бондар Г., Павлюк В. Основи професійної компетентності вчителя іноземної мови. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2022. Вип. 48, том 1. С. 220. DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-1-33.

[83] Комар О., Джурило А. Формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у контексті глобалізації освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету.* 2024. № 2. С. 50. DOI https://doi.org/10.31499/2307-4906.2.2024.306322.

[84] Князян М., Бондаренко Є., Панченко І. Інтеркультурно-комунікативна компетентність майбутніх судноводіїв: сутність, структура та прийоми формування. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2022. Вип. 54., Т. 1. С. 289. DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/54-1-43.

[85] Перетяга Л. Є. Зміст і показники полікультурної компетентності молодших школярів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальній школі*. 2009. № 2. С. 262-266.

наукової міжкультурної комунікації з представниками інших країн»[86]. Надаючи особистості вчителя виняткового значення, О. Галіцан обстоює думку про те, що визначальним фактором у процесі його професійної підготовки виступають саме євроінтеграційні процеси, що відбуваються у країні.

Зазначене спричиняє гостру необхідність володіння іноземними мовами та актуалізує здатність формувати професійні зв'язки на основі культурного розмаїття та міжетичної толерантності. Розглядаючи міжкультурну комунікативну компетентність як невід'ємну складову професійної компетентності педагога, О. Галіцан потрактовує досліджуване поняття як цілісний, багатовимірний «особистісно-професійний конструкт», що охоплює систему соціокульотурних, культурологічних, етнолінгвістичних та іншомовних професійно зорієнтованих знань та уміння застосовувати вербальні й невербальні інструменти комунікації в професійному контексті, формувати сталу «професійну позицію» щодо національних, ментальних партнерів та культурних варіацій, створювати комунікативний простір з різноманітними міжкультурними спільнотами на засадах синергетичного культурного діалогу[87].

Аналогічної думки дотримується С. Пільова, яка пропонує комплексне тлумачення професійної компетентності педагога як поліструктурне особистісне явище. Дослідниця концептуалізує зазначену категорію як «інтерактивне особистісне утворення», що органічно поєднує в собі теоретичний фундамент психолого-педагогічних і предметно-фахових знань із практичним інструментарієм умінь і навичок[88]. Важливими складниками професійної компетентності, за С. Пільовою, виступають також особистісні та професійні якості особистості, ціннісні орієнтири у міжкультурному просторі та наявний педагогічний досвід[89]. Саме таке поєднання компонентів, на думку вченої, забезпечує високий рівень професійної майстерності у реалізації освітньо-виховних завдань.

Як багатовимірну модель, що одночасно функціонує у якості «визначального індикатора та фундаментального критерію» відповідності фахівця вимогам педагогічної професії розглядають професійну

---

[86] Галіцан О. А. Міжкультурна компетентність учителя сучасної школи. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 22., Т. 1. С. 107. DOI https://doi.org/10.32843/2663- 6085/2020/22-1.23.

[87] Галіцан О. А. Міжкультурна компетентність учителя сучасної школи. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 22., Т. 1. С. 107-108. DOI https://doi.org/10.32843/2663- 6085/2020/22-1.23.

[88] Пільова С. Г. Формування організаційної компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки : дис…. канд.. пед.. наук : 13.00.04. Одеса, 2011. С. 26.

[89] Пільова С. Г. Формування організаційної компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки : дис…. канд.. пед.. наук : 13.00.04. Одеса, 2011. С. 26-27.

компетентність педагога О. Раковець і С. Раковець[90]. Відтак, зазначений термін вчені визначають як інтегральний комплекс фахових знань, умінь та особистісних якостей педагога, що забезпечує результативне виконання завдань у закладі освіти. О. Раковець і С. Раковець наголошують, що педагогічна майстерність виявляється через гармонійне поєднання предметно-методичних здібностей та індивідуально-психологічних характеристик[91]. Саме таке поєднання якостей уможливлює ефективну професійно-педагогічну діяльність та реалізацію функціональних обов'язків педагога в освітньому середовищі. Серед предметно-методичних якостей особливої ваги набуває міжкультурна компетентність учителя, що передбачає володіння стратегіями ефективної комунікації з представниками різних етносів, а також здатністю імплементувати культурно-специфічні елементи у зміст навчання й добирати та ефективно використовувати культурно релевантні педагогічні методи і прийоми[92].

Виходячи з вище викладеного, стає очевидним, що міжкультурна комунікативна компетентність постає інтегральним компонентом професійної компетентності сучасного вчителя, набуваючи особливої значущості в контексті євроінтеграційних орієнтирів державної політики.

Теоретичні положення вчених щодо значущості міжкультурної компетентності в структурі професійної компетентності педагога знайшли своє втілення також і в професійному стандарті вчителя. Відповідно до вимог стандарту, міжкультурна компетентність проявляється в таких професійних функціях педагога, як планування освітнього процесу з урахуванням культурної різноманітності учнівського колективу, створення інклюзивного освітнього середовища, що враховуватиме культурну ідентичність кожного учня, добір і розробка навчальних матеріалів, вільних від стереотипів та таких, що враховують культурну специфіку країн, мова яких вивчається, та всебічне сприяння міжкультурному діалогу[93].

Отже, міжкультурна комунікативна компетентність виступає важливим структурним елементом професійної компетентності

---

[90] Раковець О., Раковець С. Компетентність педагога як основа його професійної майстерності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. № 1(105). С. 50. DOI 10.24139/2312-5993/2021.01/050-060.

[91] Раковець О., Раковець С. Компетентність педагога як основа його професійної майстерності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. № 1(105). С. 50. DOI 10.24139/2312-5993/2021.01/050-060.

[92] Раковець О., Раковець С. Компетентність педагога як основа його професійної майстерності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. № 1(105). С. 50-60. DOI 10.24139/2312-5993/2021.01/050-060.

[93] Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : Наказ МОНУ від 29.08.2024 №1225. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity.

сучасного педагога, який уможливлює його ефективну професійно-педагогічну діяльність в умовах мультикультурного суспільства. Саме тому, на думку Т. Осипової, формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх учителів стає пріоритетним завданням системи вищої педагогічної освіти в контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів сучасності[94].

Досліджуючи проблему професійної компетентності вчителя, варто звернути увагу на її компоненти. У своїх наукових пошуках І. Свердлова та М. Рубцова визначають п'ять основних складових. До першої складової належить комплекс знань за спеціальністю, до якого входять не лише лексичні та граматичні знання, а також соціокультурні аспекти та міжкультурні особливості, які виступають своєрідним фундаментом для формування міжкультурної комунікативної компетентності вчителя. Друга складова передбачає розуміння педагогом психологічних потреб та індивідуальних особливостей учнів. Третя – включає володіння методиками та стратегіями ефективно організовувати навчальний процес. Четверту складову визначають знання програм та програмних вимог, які пов'язані з розумінням місця міжкультурної комунікативної компетентності в освітніх стандартах та програмах з іноземної мови, орієнтованих на формування навичок міжкультурного діалогу. П'ята складова, на думку дослідників, охоплює уміння й навички створювати освітнє середовище, що включає розуміння особливостей закладу освіти, його культури, традицій та організаційних аспектів, у яких здійснюється освітній процес[95].

Дослідники Г. Бондар та В. Павлюк мають своє бачення професійної компетентності вчителя іноземної мови, у структурі якої вони виділяють три складових – ключові, базові та спеціальні компетентності. Ключові компетентності охоплюють комплекс умінь і навичок, які «необхідні для будь-якої професійної діяльності»[96]. До переліку базових автори відносять компетентності, що виступають своєрідним індикатором певної професійної діяльності. У переліку соціальних компетентностей значаться комунікативна, лінгвістична, лінгвокраїнознавча та загальнопедагогічна.

---

[94] Осипова Т. Ю., Чжао Ж. Формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін як педагогічна проблема**.** *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 62, том 2. С. 72. DOI https://doi.org/10.32782/2663- 6085/2023/62.2.12.

[95] Свердлова І. Рубцова М. Оцінювання професійної компетенції учителя іноземної мови. *Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія: Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов*. 2021. № 93. С. 87. DOI https://doi.org/10.26565/2227-8877-2021-93-11.

[96] Бондар Г., Павлюк В. Основи професійної компетентності вчителя іноземної мови. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2022. Вип. 48, том 1. С. 221. DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-1-33.

Таке поєднання, на думку науковців, відображає багатогранну природу досліджуваного поняття, оскільки, з одного боку, дозволяє визначити унікальні характеристики професійної компетентності вчителя іноземної мови, з іншого – слугує інструментом практичної реалізації фундаментальних компетентностей[97].

Аналізуючи сутнісні характеристики професійної та міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх учителів, варто відзначити кореляцію їх компонентів. Спираючись на попередні дослідження[9899100101] та інтегруючи досвід викладацької практики у педагогічному закладі вищої освіти, маємо підстави стверджувати, що взаємозв'язки між цими поняттями реалізуються на рівні когнітивного, афективного та комунікативно-діяльнісного компонентів.

Зокрема, когнітивний компонент міжкультурної комунікативної компетентності співвідноситься з когнітивно-інформаційними та методичними аспектами професійної компетентності вчителя, оскільки знання про різні культури та їхні особливості збагачують предметні знання вчителя, поглиблюють світосприйняття, дозволяючи інтегрувати культурний контекст під час мовно-комунікативної підготовки здобувачів освіти. Досліджуючи проблему міжкультурної компетентності, Т. Турчина зазначає, що дане поняття виходить за межі знань про інші культури та критерії вибору стилю спілкування з їх представниками. На думку дослідниці, міжкультурна комунікативна компетентність передбачає формування «внутрішньої позиції», яка характеризується позитивним сприйняттям культурних відмінностей та здатністю адаптувати комунікативні стратегії під час взаємодії з представниками інших соціокультурних середовищ[102]. Науковиця підкреслює важливість трансформації освітнього процесу, наголошуючи на необхідності

---

97 Бондар Г., Павлюк В. Основи професійної компетентності вчителя іноземної мови. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2022. Вип. 48, том 1. С. 221. DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-1-33.

98 Бондар Г., Павлюк В. Основи професійної компетентності вчителя іноземної мови. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2022. Вип. 48, том 1. С. 217-222. DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-1-33.

99 Перетяга Л. Є. Зміст і показники полікультурної компетентності молодших школярів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальній школі*. 2009. № 2. С. 262-266.

100 The concept of "intercultural competence" in educational and scientific discourses / Hamaniuk V., Karpiuk V., Shumilina I., Ustinova V. *Educational Dimension*. 2024. Vol. 11. P. 1-27. DOI https://doi.org/10.55056/ed.715.

101 Пільова С. Г. Формування організаційної компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки : дис…. канд.. пед.. наук : 13.00.04. Одеса, 2011. 160 с.

102 Турчина Т. В. Міжкультурна комунікація в парадигмі глобалізації навчання. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди».* 2016. Вип. 36, Т. I(17). С. 472.

«залучення їх (здобувачів освіти) до нової культури через світобачення комуніканта», стимулювання рефлексії щодо власних ціннісних орієнтирів та розвиток шанобливого ставлення до інших культур і народів[103]. Заслуговує на підтримку позиція Т. Турчини стосовно того, що сформована міжкультурна компетентність стає каталізатором креативного мислення, збагачує професійний світогляд та розширює горизонти професійного розвитку, що сприяє підвищенню професійної діяльності педагогів[104]. Розуміння специфіки вербальної та невербальної комунікації представників різних народів зумовлює також розширення методичного інструментарію вчителя та його підходів до навчання іноземних мов. Так, усвідомлення міжкультурних особливостей комунікації дозволяє розробити автентичні комунікативні ситуації, які відображають реальні соціокультурні контексти та організувати навчальний процес з урахуванням цих особливостей. Така інтеграція культурологічного аспекту в методичну підготовку вчителя значно підвищує якість викладання іноземних мов.

Афективний компонент міжкультурної комунікативної компетентності взаємопов'язаний з психолого-педагогічним та особистісним аспектами професійної компетентності, оскільки здатність управляти власними емоціями в міжкультурній взаємодії розвиває емоційний інтелект педагога в цілому. Як зазначають Л. Зєня та колектив авторів, педагогічний аспект визначається ціннісними орієнтирами учасників освітнього процесу, їхнім емоційним сприйняттям та «ставленням до змісту і технології навчання іноземних мов»[105]. Отже, афективний компонент відіграє важливу роль не лише у формуванні міжкультурної комунікативної компетентності, але й у професійному становленні педагога в цілому. У свою чергу, толерантність та відкритість до культурного різноманіття сприяє також формуванню інклюзивного підходу в професійній діяльності.

---

103 Турчина Т. В. Міжкультурна комунікація в парадигмі глобалізації навчання. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди».* 2016. Вип. 36, Т. І(17). С. 472.

104 Турчина Т. В. Міжкультурна комунікація в парадигмі глобалізації навчання. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди».* 2016. Вип. 36, Т. І(17). С. 472.

105 Зєня Л., Роман С., Коломінова О. Формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів з використанням навчально-професійних завдань. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка.* 2017. № 4 С. 149. DOI https://doi.org/10.25128/2415-3605.17.4.19.

Аналіз наукової літератури з теми дослідження[106][107][108][109] засвідчує взаємозв'язок комунікативно-діяльнісного компонента міжкультурної комунікативної компетентності з діяльнісно-практичним та комунікативним аспектами професійної компетентності. Як відомо, основною метою навчання іноземних мов є опанування нею як засобом міжкультурного спілкування, а також розвиток «умінь використовувати іноземну мову як інструмент у діалозі культур і цивілізацій сучасного світу»[110]. У контексті зазначеного варто відмітити, що сформовані навички ефективної комунікації в міжкультурному середовищі значно розширюють загальні комунікативні здібності педагога, а наявний досвід міжкультурної взаємодії сприяє розвитку гнучкості в професійній діяльності. Цей взаємозв'язок свідчить про те, що міжкультурна комунікативна компетентність органічно інтегрується в структурі професійної компетентності вчителя іноземних мов, збагачуючи кожен її компонент.

Опираючись на проведений аналіз кореляційних зв'язків між компонентами міжкультурної комунікативної компетентності та враховуючи специфіку педагогічної діяльності у сфері іншомовної освіти, визначаємо міжкультурну комунікативну компетентність вчителя іноземних мов як професійно-особистісне новоутворення, що характеризується готовністю до реалізації освітніх цілей в полікультурному середовищі на основі синтезу лінгводидактичних, культурологічних та методичних компетенцій.

4. Еволюція лінгводидактичних концепцій

Виходячи із запропонованого визначення міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземних мов, виникає необхідність в переосмисленні традиційних підходів до підготовки педагогічних кадрів. Відповідно ключовим завданням лінгводидактики стає не просто навчання іноземної мови як системи засвоєння мовних структур та лексичних одиниць, а як комплексна інтеграція міжкультурного компонента в освітній процес. Саме такий підхід створює передумови для підготовки майбутніх учителів іноземних мов, здатних до продуктивної міжкультурної комунікації в умовах полікультурного суспільства.

---

[106] Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е.Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.

[107] Everett D. L. *Język - narzędzie kultury* / Tłum. na polski Z. Wąchocka, P. Paszkowski. Kraków : Copernicus Center Press, 2018. 292 s.

[108] Глуховцева К. Д., Глуховцева І. Я. Мова – націєтворчий код народу: колективна монографія. Полтава : ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2023. 240 с.

[109] Пилип Т. Я. Генезис поняття «міжкультурна компетентність». *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. 2015. Вип. 8. С. 42-47. URL: http://surl.li/rkxia.

[110] Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е.Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. С. 24.

Важливість лінгводидактичних аспектів у формуванні міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземних мов пояснюється фундаментальним зв'язком між мовою та культурою. Мова – це не просто засіб передачі інформації, вона виступає як «культурний код», що відображає світогляд, систему цінностей та поведінкові моделі певного мовного співтовариства[111]. На значимості цього зв'язку наголошують також Н. Глуховцева та І. Глуховцева, зазначаючи, що «мова тісно пов'язана з історією народу, його культурою» і саме вона визначає ментальність людини[112]. Це розуміння має принципове значення для лінгводидактики, оскільки, як справедливо зазначають науковці, відрив від культурних основ мови «негативно впливає на генетичний код, позначається на світосприйнятті й світобаченні особистості, збіднює лексичний запас»[113]. Наприклад, у контексті навчання німецької мови це означає, що студенти не просто мають заучувати слова типу «Feierabend» або «Fernweh», а розуміти культурні смисли, закладені в них. Саме лінгводидактика надає широкий спектр інструментів для глибокого розуміння культурно-мовної специфіки.

Вивчення науково-педагогічної літератури з теми дослідження[114][115] дозволяє стверджувати, що розуміння значення культурного підтексту у процесі опанування іноземної мови формувалося поступово, через еволюцію лінгводидактичних підходів. Аналіз історичного розвитку методики навчання іноземних мов дозволяє з'ясувати зміни у ставленні до ролі культури в освітньому процесі. Як відомо, у європейській освіті протягом століть домінував граматико-перекладний метод. Під час застосування цього методу основна увага приділялася точності перекладу та засвоєнню граматичних структур. Як зазначає О. Тарнопольський, зазначений метод передбачав чітку послідовність дій від детального вивчення граматичних закономірностей до їх механічного використання в процесі побудови речень іноземною мовою[116]. Семантизація лексики здійснювалася через переклад рідною мовою, а основним способом закріплення матеріалу було

---

111 Everett D. L. *Język - narzędzie kultury* / Tłum. na polski Z. Wąchocka, P. Paszkowski. Kraków : Copernicus Center Press, 2018. 292 s.

112 Глуховцева К. Д., Глуховцева І. Я. Мова – націєтворчий код народу: колективна монографія. Полтава : ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2023. С. 5.

113 Глуховцева К. Д., Глуховцева І. Я. Мова – націєтворчий код народу: колективна монографія. Полтава : ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2023. С. 5.

114 Everett D. L. *Język - narzędzie kultury* / Tłum. na polski Z. Wąchocka, P. Paszkowski. Kraków : Copernicus Center Press, 2018. 292 s.

115 Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Bristol : Blue Ridge Summit, 2021. 284 p.

116 Тарнопольський О.Б., Кабанова М.Р. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі : підручник. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. С. 59.

заучування напам'ять. Обмеженість представленого методу проявлялася в його відірваності від життя. Дослідник підкреслює, що речення без змістового навантаження використовувалися свідомо, оскільки вважалося, що смисл «може відволікати від форми»[117]. Культурний контекст виконував роль додаткового матеріалу для читання класичних текстів. У результаті такого підходу студенти не були готовими до реального спілкування з представниками інших культур.

На зміну зазначеному методу прийшов аудіолінгвальний, який змістив акценти в навчанні іноземних мов, зосередившись на формуванні автоматичних навичок через багаторазове повторення мовних зразків[118]. Проте, як підкреслює М. Байрам, у контексті цієї методики мова розглядалася як «технічний код», який був позбавлений культурних смислів[119]. Отже, згідно такого підходу, культурний підтекст мови майже не враховувався, вона сприймалася як інструмент передачі інформації, позбавлений будь-яких соціальних, емоційних чи культурних смислів.

Соціально-економічні перетворення, що відбувалися у другій половині XIX сторіччя, спричинили гостру потребу у фахівцях, які володіють усним іншомовним мовленням. Таким чином, навчання іноземних мов за описаними вище методиками вимагало корінного переосмислення і стимулювало появу нових методів. Як зазначають дослідники, «в надрах перекладних методів як їх антипод і противник зароджуються прямі методи, в яких на перший план висуваються практичні цілі, і, перш за все – навчання усного мовлення»[120] [48, с. 546]. Цей «рух за розробку нових методів» отримав назву Реформи школи в історії методики навчання іноземних мов[121] [49, с. 546]. Прямі методи ґрунтувалися на принципі повного занурення студентів в іншомовне середовище без використання рідної мови. Однак, попри свою інноваційність, яка передбачала відмову від механічного перекладу, цей підхід також мав суттєві обмеження. Дослідження О. Бігич, Н. Бориско, Г. Борецької[122], О. Тарнопольського[123],

---

117 Тарнопольський О.Б., Кабанова М.Р. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі : підручник. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. С. 59.

118 Тарнопольський О.Б., Кабанова М.Р. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі : підручник. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. С. 59.

119 Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Bristol : Blue Ridge Summit, 2021. P. 23.

120 Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е.Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. С. 546.

121 Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е.Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. С. 546.

122 Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е.Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.

123 Тарнопольський О.Б., Кабанова М.Р. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі : підручник. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 256 с.

М. Байрам[124] демонструють, що прямий метод не враховував культурні особливості комунікації, внаслідок чого засвоєння мови відбувалося механічно, без розуміння міжкультурних підтекстів.

Зростаючі вимоги до якості міжкультурної комунікації у глобалізованому світі зумовили пошук нових педагогічних рішень. Одним із таких стало застосування комунікативного підходу до навчання іноземних мов, який виявився перехідним етапом в еволюції лінгводидактичних концепцій. На відміну від попередніх методів, які зосереджувалися на формальних аспектах мови, комунікативний підхід поставив у центр уваги ефективність практичного спілкування та здатність досягати комунікативних цілей[125]. Беззаперечною перевагою комунікативного підходу у порівнянні з традиційними методами стали орієнтація на комунікативні потреби студентів, використання автентичних матеріалів, перехід від механічного заучування до творчого використання мови у ситуаціях, наближених до реальних. Водночас, попри наявність низки переваг, у процесі реалізації комунікативного підходу до навчання іноземних мов виявилася і його слабка сторона, а саме: нестача уваги до культурних особливостей як невід'ємної складової міжкультурного спілкування. Дослідження М. Канале та М. Свейна[126] показали, що навіть учасники з високим рівнем розвитку іншомовної комунікації часто зазнавали невдач у культурній взаємодії через недостатнє розуміння культурних особливостей, цінностей та норм поведінки носіїв мови.

Теоретичні засади комунікативного підходу знайшли своє втілення у комунікативно-діяльнісній методиці, яка намагалася максимально наблизити навчальний процес до реальної мовленнєвої взаємодії. Як підкреслюють О. Бігич, Н. Бориско, Г. Борецька «з позиції комунікативно-діяльнісного підходу процес навчання ІМіК будується адекватно реальному процесу мовленнєвого спілкування, тобто процес навчання є моделлю процесу мовленнєвої комунікації»[127]. Водночас дослідниці справедливо зауважують на неможливості повної ідентичності між навчальним процесом та природною комунікацією, що зумовлено специфікою вивчення іноземної мови в умовах, коли навчання відбувається в рідномовному оточенні[128]. У цьому контексті особливого значення набув ретельний

---

[124] Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Bristol : Blue Ridge Summit, 2021. 284 p.

[125] Тарнопольський О.Б., Кабанова М.Р. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі : підручник. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. С. 67.

[126] Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1980. Vol. I, Iss. 1. P. 1-47. DOI https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1.

[127] Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е.Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. С. 83.

[128] Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е.Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. С. 83.

відбір комунікативних тем для мовленнєвих ситуацій, які б відповідали інтересам і потребам здобувачів освіти. Однак, навіть така організація освітнього процесу не могла повністю компенсувати відсутність природного культурного підтексту, що залишало прогалини у формуванні міжкультурної комунікативної компетентності здобувачів освіти.

Наприкінці XX сторіччя в лінгводидактиці почав формуватися принципово новий методологічний напрям – міжкультурний підхід до викладання іноземних мов. Виникнення цього підходу було зумовлене кардинальними змінами в розумінні природи міжкультурного спілкування. Науковці дійшли висновку, що ефективна комунікація в полікультурному світі потребує формування міжкультурної комунікативної компетентності, яка поєднує лінгвістичні знання з культурною обізнаністю та навичками міжкультурної взаємодії[129].

Актуалізація міжкультурної складової в освітньому контексті набула особливого значення у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти та отримала нормативне закріплення й у правовому полі України, що підтверджується прийняттям Постанови Кабінету Міністрів України «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання» від 16.11.2000 р. №1717. У документі наголошувалося на потребі у вдосконаленні здатності до спілкування, що базується на розумінні соціальних і культурних особливостей[130].

Теоретичним підґрунтям міжкультурного підходу стали дослідження М. Байрам[131], який розробив модель міжкультурної комунікативної компетенції, К. Крамш[132], яка обґрунтувала концепцію «третього простору» в міжкультурному навчанні, та Г. Хофстеде[133], який систематизував культурні виміри та заклав концептуальну основу нового підходу. Водночас у вітчизняній методиці викладання іноземних мов отримав розвиток культурологічний підхід, який, за визначенням О. Бігич та інших авторів, «передбачав у процесі занять тісну взаємодію мови

---

129 Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Bristol : Blue Ridge Summit, 2021. P. 27.

130 Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання : Постанова Кабінету Міністрів України від 16.11.2000 р. №1717. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v_574290-07#Text.

131 Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Bristol : Blue Ridge Summit, 2021. 284 p.

132 Kramsch C. Language and culture. Oxford : Oxford University Press, 1998. 79 p.

133 Hofstede G. Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations. 2nd ed. Thousand Oaks, CA : Sage Publications, 2001. 596 p. URL: https://www.scribd.com/document/564670458/Hofstede-G-2001-Culture-s-Consequences-Comparing-Values-Behaviors-Institutions-And-Organizations-Across-Nations-2nd-Ed.

і культури його носіїв»[134]. Важливо підкреслити, що міжкультурний підхід не протиставлявся комунікативному, а органічно інтегрувався з ним, створюючи комплексну методологічну систему. Таке поєднання зумовлене тим, що комунікативні цілі навчання не можуть повною мірою досягнуті без урахування міжкультурного контексту спілкування. Зазначені підходи мали спільну концептуальну основу, яка ґрунтувалася на тому, що вивчення іноземної мови відбувалося із урахуванням культурного контексту та базувалося на декількох фундаментальних принципах, що забезпечують ефективну інтеграцію мовного та культурного компонентів в навчальному процесі. Обґрунтовуючи необхідність розвитку «intercultural speakers» – мовців, здатних ефективно взаємодіяти на межі культур, М. Байрам відводить центральне місце принципу діалогу культур[135]. У вітчизняній методиці цей принцип реалізується через «діалог культур як зіставлення фактів із галузі художньої творчості і способу життя носіїв мови»[136], що дозволяє студентам глибше усвідомити особливості іноземної та рідної культур.

Поглиблюючи ідею міжкультурної взаємодії, окремої уваги заслуговує принцип культуроцентричностості, що знаходить теоретичне підґрунтя в роботах К. Крамш, яка наголошує на нерозривному зв'язку між мовою та культурним контекстом[137]. Практична реалізація цього принципу передбачає, що іншомовна культура стає основою комплексної освіти, охоплюючи різні аспекти освітнього процесу[138].

Теоретичну основу принципу інтегративного підходу до формування міжкультурної комунікативної компетентності становить модель, розроблена М. Байрамом, який виділяє п'ять взаємопов'язаних між собою компонентів (знання, навички, навички інтерпретації, навички відкриття, критичне культурне усвідомлення та відповідні ставлення)[139]. Розвиваючи цю концепцію, О. Тарнопольський підкреслює важливість формування соціокультурної компетентності як інтегративного утворення[140].

---

134 Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е.Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. С. 85.

135 Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Bristol : Blue Ridge Summit, 2021. 284 p.

136 Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е.Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. С. 86.

137 Kramsch C. Language and culture. Oxford : Oxford University Press, 1998. P. 56.

138 Тарнопольський О.Б., Кабанова М.Р. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі : підручник. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. С. 75.

139 Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Bristol : Blue Ridge Summit, 2021. P. 63.

140 Тарнопольський О.Б., Кабанова М.Р. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі : підручник. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. С. 73.

Принцип культурної рефлексії знаходить підтвердження у дослідження Г. Хофстеде, який показав, що глибоке розуміння власної культури та її впливу на сприйняття світу є ключовим для ефективної взаємодії з представниками інших культур[141].

Вітчизняні дослідники обґрунтовують принцип формування стійкої мотивації, визначаючи, що основним завданням розвивального аспекту культурологічного підходу є «формування стійкої мотивації до вивчення іноземної мови та іншомовної культури»[142].

Узагальнюючи викладене, слід зазначити, що становлення міжкультурного підходу до навчання іноземних мов пройшло досить складний шлях трансформації поглядів, що характеризувалися поступовими змінами до ставлення щодо ролі культури в освітньому процесі.

5. Лінгводидактичний інструментарій формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у контексті цілей сталого розвитку

Перенесення теоретичних засад міжкультурної комунікативної компетентності у площину підготовки майбутніх учителів іноземних мов вимагає особливої систематизації. У цьому контексті успішність формування зазначеної компетентності значною мірою залежить від ефективного конструювання змістового та процесуального аспектів процесу навчання.

Змістове наповнення процесу формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземних мов передбачає оновлення навчальних планів та освітніх програм та цілеспрямований відбір навчального матеріалу. Огляд освітніх програм спеціальностей 014.021 Середня освіта (Мова та зарубіжна література (англійська), 014.022 Середня освіта (Мова та зарубіжна література (німецька)), 014.022 Середня освіта (Мова та зарубіжна література (німецька, англійська)) у закладах вищої освіти України дозволяє свідчити, що культурологічна складова присутня переважно в рамках країнознавчих дисциплін. Наприклад, освітня програма Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди містить обов'язковий компонент «Країнознавство», Криворізького державного педагогічного університету та Сумського державного університету – «Країнознавство» та «Лінгвокраїнознавство» тощо. Варто відзначити, що Харківська гуманітарно-педагогічна академія, окрім «Країнознавства»

---

141 Hofstede G. Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations. 2nd ed. Thousand Oaks, CA : Sage Publications, 2001. P. 231. URL: https://www.scribd.com/document/564670458/Hofstede-G-2001-Culture-s-Consequences-Comparing-Values-Behaviors-Institutions-And-Organizations-Across-Nations-2nd-Ed.

142 Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е.Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. С. 86.

презентує в каталозі вибіркових дисциплін компонент «Соціальні та культурні практики німців», що свідчить про розширення підходу до міжкультурної підготовки та акцентує увагу на практичних аспектах міжкультурної взаємодії. На нашу думку, з метою успішного формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземних мов доцільним є включення освітніх компонентів «Основи міжкультурної комунікації», «Педагогіка полікультурного суспільства», «Методика формування міжкультурної компетентності» на рівні освітніх програм.

Модернізація освітніх програм та навчальних планів підготовки майбутніх учителів іноземних мов спричиняє також зміни у змістовому наповненні освітніх компонентів. Погоджуємося з думкою В. Свиридюк, що відбір мовного і мовленнєвого матеріалу для навчання іноземних мов потребує дотримання специфічних принципів[143]. Згідно з дослідженням С. Ніколаєвої, цей процес має ґрунтуватися на принципах необхідності й достатності змісту для реалізації навчальних цілей, а також посильності та доступності матеріалу[144]. Перший принцип вимагає, щоб навчально-методичний матеріал сприяв досягненню поставлених завдань та забезпечував результативність навчального процесу. Другий принцип передбачає «оптимальність матеріалу в часовому вимірі» та його відповідність можливостям студентів, що дозволяє зберегти внутрішню мотивацію до вивчення іноземної мови. Практична реалізація цих принципів у контексті міжкультурної освіти викликає особливу увагу до балансу між обсягом матеріалу та його культурологічним змістом[145].

Важливого значення під час формування міжкультурної комунікативної компетентності набуває також лексичний компонент змісту освіти. Специфіка підготовки майбутніх учителів іноземних мов полягає в необхідності включення професійно-фахової термінології. Окремого розгляду потребують і національно-культурні лексичні одиниці, зміст яких розкривається лише через порівняння з рідною мовою та вимагає додаткового лінгвокультурного коментування[146].

---

143 Свиридюк В. П. Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів німецької мови під час самостійної роботи : монографія. Київ : Видавничий центр КНЛУ, 2024. С. 157. ISBN 978-966-638-385-6.

144 Свиридюк В. П. Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів німецької мови під час самостійної роботи : монографія. Київ : Видавничий центр КНЛУ, 2024. С. 10. ISBN 978-966-638-385-6.

145 Свиридюк В. П. Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів німецької мови під час самостійної роботи : монографія. Київ : Видавничий центр КНЛУ, 2024. С. 157. ISBN 978-966-638-385-6.

146 Свиридюк В. П. Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів німецької мови під час самостійної роботи : монографія. Київ : Видавничий центр КНЛУ, 2024. С. 157. ISBN 978-966-638-385-6.

Граматичний та фонетичний аспекти мови є необхідним мінімумом для побудови для осмислених висловлювань. Проте їхнє використання в реальній комунікації не має жорстких обмежень. Як слушно зауважує В. Свиридюк, завдяки різноманіттю граматичних конструкцій та фонетичних варіантів, мовці можуть максимально точно передавати свої думки, «визначаючи семантичний склад тезаурусу»[147].

Поряд із зазначеними аспектами особливої уваги у контексті нашого дослідження заслуговує також відбір тематичного контенту. До провідних критеріїв відбору іншомовного матеріалу дослідники (О. Бігич, Н. Бориско, Г. Борецька, В. Свиридюк та ін.) відносять тематичність і комунікативну цінність[148][149]. Важливо, щоб зміст навчального матеріалу відповідав принципу сучасності, відображав актуальні проблеми та стимулював до комунікації. Активізація комунікативної діяльності зумовлюється також використанням автентичних матеріалів, що безпосередньо заохочує майбутніх учителів до мовленнєвої діяльності та мінімізує часові витрати на формування міжкультурної комунікативної компетентності.

Поряд із комунікативною цінністю ключового значення набуває культурологічне наповнення навчальних матеріалів. Реалізація принципу культуровідповідності передбачає зображення лінгвокультурологічного портрету країн, мова яких вивчається, через насичення навчального матеріалу культурологічними фактами та артефактами. Такий підхід дозволяє майбутнім учителям іноземної мови усвідомити свою роль як «посередників» між рідною та іноземною культурами[150]. Водночас специфіка педагогічної діяльності зумовлює необхідність професійного спрямування змістового компонента, яка реалізується під час опрацювання автентичної фахової літератури, аналізу планів-конспектів уроків носіїв мови та перегляду відеоматеріалів професійної діяльності колег[151].

Отже, формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземних мов потребує комплексного підходу до оновлення змісту

---

147 Свиридюк В. П. Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів німецької мови під час самостійної роботи : монографія. Київ : Видавничий центр КНЛУ, 2024. С. 157. ISBN 978-966-638-385-6.

148 Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е.Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.

149 Hofstede G. Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations. 2nd ed. Thousand Oaks, CA : Sage Publications, 2001. 596 p. URL: https://www.scribd.com/document/564670458/Hofstede-G-2001-Culture-s-Consequences-Comparing-Values-Behaviors-Institutions-And-Organizations-Across-Nations-2nd-Ed.

150 Свиридюк В. П. Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів німецької мови під час самостійної роботи : монографія. Київ : Видавничий центр КНЛУ, 2024. С. 157. ISBN 978-966-638-385-6.

151 Задорожна І. П. Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки : монографія. Тернопіль : Вид-во ТНПУ, 2011. С. 147.

освіту, що передбачає модернізацію навчальних програм шляхом включення спеціалізованих дисциплін та цілеспрямований відбір навчальних матеріалів з урахуванням принципів необхідності, доступності, комунікативної спрямованості, культуровідповідності та професійної спрямованості.

Ефективне формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземних мов неможливе без застосування інноваційних методів, засобів, прийомів та технологій навчання, що сприяють створенню міжкультурного підґрунтя для успішної взаємодії з представниками інших культур.

Дослідження провідних науковців у галузі методики викладання іноземних мов[152][153][154][155] та власний педагогічний досвід дозволяють стверджувати про існування специфічних методів навчання, використання яких забезпечує підготовку компетентних вчителів іноземних мов. Завдання цих методів полягає в тому, щоб сприяти розвитку професійних навичок педагогів та стимулювати їхню креативність до пошуку інноваційних рішень з метою формування культурно-мовного навчального середовища.

Особливе місце у контексті досліджуваної проблеми займають проблемні методи навчання. Теоретичне підґрунтя проблемного підходу розглядається як специфічна форма розвивального навчання, що ґрунтується на поетапному розв'язанні студентами проблемних завдань різнорівневої складності. Дослідження І. Кучеренко демонструють, що застосування проблемного методу забезпечує засвоєння нових знань та опанування способів діяльності через розв'язання проблемних ситуацій під методичним супроводом викладача, що сприяє розвитку креативних здібностей, продуктивного мислення та уяви[156]. Механізм функціонування проблемного навчання базується на виявленні прогалин у знаннях студентів. Як підкреслює І. Задорожна, проблемна ситуація виникає саме в момент усвідомлення браку необхідних знань для виконання завдання, що стимулює активізацію розумової діяльності та творчий пошук шляхів вирішення проблеми[157]. Практична реалізація такого підходу передбачає

---

[152] Задорожна І. П. Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки : монографія. Тернопіль : Вид-во ТНПУ, 2011. 414 с.

[153] Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е.Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.

[154] Тарнопольський О.Б., Кабанова М.Р. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі : підручник. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 256 с.

[155] Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови.* 2010. № 2. С. 11-17.

[156] Кучеренко І. Технологія проблемного навчання української мови: сутність та лінгводидактичний потенціал. *Українська мова і література в школі.* 2018. № 3. С. 16.

[157] Задорожна І. П. Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки : монографія. Тернопіль : Вид-во ТНПУ, 2011. С. 153

розроблення викладачем спеціальних проблемних вправ і завдань, успішне виконання яких потребує від здобувачів вищої освіти синтезу попереднього досвіду з новими знаннями, що формуються в процесі навчально-пізнавальної діяльності.

Аналіз літератури з проблем підготовки майбутніх педагогів[158][159][160] дозволяє стверджувати про певну диференціацію проблемних ситуацій в науково-методичні думці залежно від їх спрямованості на розвиток рецептивних або продуктивних дискурсивних умінь. Звертаючись до праці В. Свиридюк, визначимо проблемні ситуації когнітивно-перцептивної комунікативної діяльності[161]. Проблемні ситуації з ускладненням, які належать до першого типу, характеризуються потребою в пошуку нової інформації для досягнення поставленої мети завдання. Натомість проблемні ситуації діалогічного характеру орієнтовані на активну взаємодію всіх учасників освітнього процесу і мають на меті стимулювання репродуктивних мовленнєвих дій[162]. Такий тип завдань забезпечує комплексний розвиток міжкультурної комунікативної компетентності через створення автентичних ситуацій міжкультурної взаємодії, де студенти опановують навички інтерпретації культурних контекстів, невербальних компонентів комунікації та соціокультурних норм мовленнєвої поведінки. Водночас діалогічні проблемні завдання допомагають студентам усвідомити власні культурні упередження та коригувати культурну поведінку з урахуванням культурних відмінностей. Наступний тип проблемного навчання представлений ситуаціями-проблемами, що використовуються як тематична основа заняття або науково-дослідницької діяльності та містять теоретичні та практичні аспекти формування міжкультурної комунікативної компетентності. Згідно з дослідженнями сучасних науковців, ці ситуації активізують метакогнітивні процеси, що забезпечують «планування й усвідомлення комунікативного наміру шляхом його реалізації»[163]. Така організація навчального процесу

---

158 Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е.Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.

159 Everett D. L. *Język - narzędzie kultury* / Tłum. na polski Z. Wąchocka, P. Paszkowski. Kraków : Copernicus Center Press, 2018. 292 s.

160 Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови.* 2010. № 2. С. 11-17.

161 Свиридюк В. П. Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів німецької мови під час самостійної роботи : монографія. Київ : Видавничий центр КНЛУ, 2024. С. 158. ISBN 978-966-638-385-6.

162 Свиридюк В. П. Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів німецької мови під час самостійної роботи : монографія. Київ : Видавничий центр КНЛУ, 2024. С. 158. ISBN 978-966-638-385-6.

163 Свиридюк В. П. Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів німецької мови під час самостійної роботи : монографія. Київ : Видавничий центр КНЛУ, 2024. С. 158. ISBN 978-966-638-385-6.

вимагає від студентів глибокого аналізу комунікативної ситуації та прогнозування можливих сценаріїв її розвитку. Ситуація-проблема як методичний інструмент створює оптимальне комунікативне середовище для вирішення дослідницьких завдань міжкультурного характеру. Використання цих завдань дозволяє студентам поєднувати теоретичне осмислення міжкультурних феноменів з практичним досвідом їх аналізу та інтерпретації, що сприяє формуванню дослідницьких компетенцій та навичок критичного мислення в контексті міжкультурної комунікації.

Поряд з проблемними методами навчання значний потенціал для формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземних мов демонструє метод проєктів. Він природньо доповнює проблемно-орієнтоване навчання, створюючи ширші можливості для практичного застосування теоретичних знань у сфері міжкультурного спілкування.

Сучасне розуміння проєктної методики характеризується її інноваційністю та комплексністю. С. Попеску-Віллігманн визначає проєктну технологію як дослідницько-пошуковий підхід, що орієнтований не лише на досягнення конкретного результату, але й на продуману організацію навчального процесу[164]. На нашу думку, саме ця подвійна спрямованість робить проєктну діяльність особливо цінною для формування професійний компетенцій майбутніх учителів.

Ефективність проєктного підходу в контексті міжкультурної підготовки пояснюється його здатністю об'єднувати різні аспекти навчання. Л. Цепєлєвська-Качмарек зауважує, що «проєктна технологія сприяє реалізації навчальних цілей і змісту формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності за допомогою вправ і завдань, основу яких складає вербально-семантичний, тематико-стилістичний і культурний зміст»[165]. Такий підхід забезпечує розвиток мовленнєвих навичок в автентичному культурному контексті. Гнучкість проєктної методики дозволяє адаптувати її до потреб вищої іншомовної освіти. С. Ніколаєва обґрунтовує доцільність використання традиційної типології проєктів, що включає дослідницькі, творчі, рольово-ігрові, інформаційні та практико-орієнтовані[166]. Варто зауважити, що кожен тип має свої переваги для розвитку різних складових

---

[164] Popescu-Willigmann S. Didaktische und methodische Grundlagen. E*rstorientierung für Geflüchtete. Eine Handreichung aus der Praxis Sozialer Arbeit /* In Popescu-Willigmann S., Ebbeler S. & Remmele B. (Hrsg.) Verlag Barbara Budrich, 2019. P. 309. DOI https://doi.org/10.2307/j.ctvbkk3d9.16.

[165] Ciepielewska-Kaczmarek L. Möglichkeiten und Grenzen interkulturellen Lernens im institutionalisierten DaF-Unterricht. Poznan : Wydział Neofilologii UAM, 2016. S. 56. DOI https://doi.org/10.14746/9788394601799.

[166] Ніколаєва С. Ю. Проектна робота "Europa is more than you think" для учнів старшої школи. *Іноземні мови.* 2006. № 1. С. 3.

міжкультурної комунікативної компетентності. Так, дослідницькі проєкти допомагають студентам глибоко вивчати культурні особливості та розвивати аналітичне мислення. Наприклад, під час вивчення німецької мови студенти можуть досліджувати особливості німецького менталітету через аналіз сучасної літератури, пісенного матеріалу та кінофільмів. Зокрема, аналіз фільмів «Das Leben der Anderen», «Good Bye, Lenin», «Der Untergang» дозволяє осмислити складні історичні процеси та їх вплив на формування сучасної німецької ідентичності. Творчі проєкти стимулюють креативність та культурну чутливість. Студенти можуть створювати власні твори, інспіровані культурними традиціями країн, мови яких вивчаються. Рольово-ігрові проєкти надають умови для практичного моделювання міжкультурних комунікативних ситуацій. Інформаційні проєкти розвивають медіаграмотність у міжкультурному контексті, навчаючи студентів критично аналізувати культурну інформацію з різних джерел. Практико-орієнтовані проєкти безпосередньо готують до майбутньої професійної діяльності, дозволяючи застосувати набуті знання в реальних педагогічних ситуаціях.

Зазначене вище дозволяє зробити висновок про універсальність проєктного методу як інструменту комплексної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах культурного розмаїття. Проєктна діяльність сприяє також формуванню у майбутніх учителів розуміння глобальних викликів та навичок міжнародної педагогічної співпраці, що є необхідним для реалізації цілей сталого розвитку в освітній сфері.

Проєктний метод у сучасній педагогічній практиці набуває особливої ефективності у поєднанні з кейс-технологією, що передбачає аналіз конкретних ситуацій міжкультурної взаємодії. Кейс-метод дозволяє студентам занурюватися у реальні або змодельовані проблемні ситуації, що виникають у процесі міжкультурного спілкування, та знаходити оптимальні шляхи їх вирішення[167]. Специфіка кейс-методу полягає у створенні навчального середовища, де студенти стикаються з реалістичними проблемними ситуаціями міжкультурного характеру. При цьому важливо, що такі ситуації не мають однозначних рішень, що змушує майбутніх педагогів шукати творчі рішення до вирішення конфліктів.

Структура кейс-методу у міжкультурному навчанні має свої особливості. Дослідники відзначають, що такі ситуації зазвичай моделюють культурні бар'єри, що спричиняють непорозуміння між учасниками комунікації[168].

---

[167] Свиридюк В. П. Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів німецької мови під час самостійної роботи : монографія. Київ : Видавничий центр КНЛУ, 2024. С. 200. ISBN 978-966-638-385-6.

[168] Свиридюк В. П. Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів німецької мови під час самостійної роботи : монографія. Київ : Видавничий центр КНЛУ, 2024. С. 200. ISBN 978-966-638-385-6.

Учасники спочатку інтерпретують ситуації, виходячи із власного культурного досвіду, але потім вони поступово навчаються розглядати їх через призму іншої культури. Цей процес створює простір для рефлексії власних культурних цінностей та розуміння альтернативних підходів до комунікації.

Ефективний міжкультурний кейс повинен містити кілька ключових міжкультурних елементів. Конкретизуючи типові ознаки кейсу в міжкультурному навчанні, Г. Гвенн та Хр. Фаттер виділяють декілька його обов'язкових характеристик. По-перше, це автентичність і життєвість ситуації, яка може реально відбуватися у педагогічній практиці. По-друге, наявність неочевидних культурних підтекстів, що створюють дискомфорт у спілкуванні[169]]. Особливу увагу науковці приділяють «комунікативній поведінці із непривальною інтерпретацією», оскільки саме такі ситуації найкраще демонструють механізми виявлення міжкультурних конфліктів, а також сприяють глибшому розумінню іншої культури та уникненню стереотипів[170].

Сучасні можливості мультимедійних технологій значно розширюють арсенал засобів для створення міжкультурних кейсів. Як зазначає В. Свиридюк, викладачі активно використовують аудіо- та відеоматеріали, художні фільми, друковані матеріали та інтернет-ресурси для створення максимально реалістичних ситуацій[171]. Така різноплановість дозволяє студентам не лише читати про культурні відмінності, але й спостерігати їх в дії. Власний досвід роботи зі студентами показує, що найбільший ефект дають кейси, побудовані на основі реальних історій. Наведемо конкретний приклад міжкультурного кейсу для майбутніх учителів англійської мови. *Ситуація:* Учитель англійської мови з України запланував низку методичних вебінар для колег з інших країн, під час яких він буде ділитися власним досвідом. Всі колеги приєдналися вчасно, окрім одного з Латинської Америки, який запізнився на 15 хвилин. Це повторюється вже втретє, тому український вчитель образився на колегу. *Культурний контекст:* В українській культурі, як і в багатьох європейських, пунктуальність виступає ключовою ознакою поваги. Прийти вчасно – цінувати час людей. А запізнення, особливо систематичні, сприймаються як прояв безвідповідальності. Натомість у багатьох латиноамериканських

---

169 Leitfaden Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz / Gwenn H. G. u.a. Druckproduktion GmbH, 2016. S. 21.

170 Leitfaden Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz / Gwenn H. G. u.a. Druckproduktion GmbH, 2016. S. 22.

171 Свиридюк В. П. Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів німецької мови під час самостійної роботи : монографія. Київ : Видавничий центр КНЛУ, 2024. С. 201. ISBN 978-966-638-385-6.

культурах існує таке явище, як «hora latina», згідно з яким концепція часу є більш гнучкою. Під час зустрічі акцент робиться не на суворих графіках, а на міжособистісних стосунках. Цей приклад демонструє конфлікт між двома поглядами на час і спонукає майбутніх учителів іноземних мов шукати культурну причину такої поведінки і розвивати емпатію.

Отже, застосування кейс-методу під час формування міжкультурної комунікативної компетенції майбутніх учителів сприяє розвитку критичного мислення, здатності до аналізу міжкультурних ситуацій, формуванню толерантності, а також набуттю практичних навичок міжкультурної взаємодії.

Значні можливості для формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземних мов надає також тандем-навчання. І. Жукевич трактує цей підхід як відкриту освітню модель, в межах якої носії різних мов об'єднуються в пари для взаємного збагачення знаннями[172]. У процесі застосування зазначеного методу тандем-партнери вивчають не лише мовні структури, але й занурюються в культурний контекст. Водночас відбувається інтенсивний розвиток професійних компетентностей. На відміну від кейс-методу, тандем-навчання забезпечує живу комунікацію. Студенти вступають у реальний діалог з носіями іншомовної культури, що відрізняється від роботи у штучно створених навчальних ситуаціях. Важливість тандем-методики для підготовки майбутніх учителів іноземних мов полягає у тому, що вони отримують корисний досвід, відчувши на власному прикладі ті міжкультурні виклики, з якими можуть зіштовхнутися у майбутньому їхні учні.

На широкому спектрі лінгводидактичних можливостей тандем-методу наголошують також сучасні дослідники. Зокрема, В. Свиридюк зауважує, що в процесі міжособистісного спілкування відбувається взаємне збагачення життєвим досвідом, «культурна асиміляція», протягом якої зберігається культурна неповторність кожного із учасників, занурення в систему цінностей, якими вони несвідомо керуються під час дискурсу, виявлення спільного й відмінного в контексті лінгвосоціокультурного змісту, а також розуміння комунікативної поведінки, яка супроводжується невербальними засобами спілкування[173]. Ця багатовимірність тандем-взаємодії робить її важливим інструментом формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

---

[172] Жукевич І. Технології навчання іноземної мови в тандемі студентів немовних закладів вищої освіти. Актуальні питання гуманітарних наук. 2020. № 27(2). С. 227. DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/27.203564.

[173] Свиридюк В. П. Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів німецької мови під час самостійної роботи : монографія. Київ : Видавничий центр КНЛУ, 2024. С. 202-203. ISBN 978-966-638-385-6.

Сучасні інформаційно-комунікаційні засоби значно розширюють перспективи тандем-навчання. Для пошуку партнера для спілкування використовуються спеціальні інтернет-платформи, де можна підібрати мовного партнера з урахуванням вікових особливостей та інтересів.

Основне завдання викладача під час застосування тандем-методу полягає в тому, щоб навчити студентів ефективним стратегіям спілкування, способам подолання комунікативних бар'єрів та технікам рефлексії культурних відмінностей. Особистий досвід роботи засвідчує, що високий рівень продуктивності мають тандем-сесії, де студенти отримують конкретні завдання для обговорення з партнерами та ведуть щоденники міжкультурних спостережень. Наприклад, під час вивчення модуля «Система оцінювання знань» українські та німецькі студенти аналізують різні підходи до академічного оцінювання. Представники з України презентують 12-бальну систему навчання та її вплив на мотивацію учнів. Німецькі партнери розкривають особливості 6-бальної системи, де 1 – це найвища оцінка. У рефлексивних щоденниках фіксуються спостереження та висновки щодо культурних відмінностей обох країн, мови яких вивчаються. Такий формат дозволяє переосмислити звичні підходи до педагогічного оцінювання через призму іншої культурної традиції.

Зауважимо, що представлені в дослідженні методи не вичерпують весь спектр педагогічних інструментів формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземних мов, проте саме вони найбільш повно відповідають принципам сталого розвитку освіти, органічно поєднуючи освітні цілі з формуванням глобальної свідомості та сприяючи підготовці педагогів як агентів позитивних змін.

ВИСНОВКИ

Таким чином, результати наукового пошуку дають підстави стверджувати, що міжкультурна комунікативна компетентність є невід'ємною складовою професійної компетентності сучасного вчителя іноземних мов в умовах глобалізаційних змін. Дослідження сутнісних характеристик професійної та міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземних мов дозволило виявити чіткі кореляційні зв'язки між їх структурними компонентами, які найбільш виразно проявляються на когнітивному, афективному та комунікативно-діяльнісному рівнях. У контексті досліджуваної проблеми ці взаємозв'язки набувають специфічних особливостей.

Здійснений аналіз проблеми дозволив розкрити лінгводидактичні аспекти формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземних мов відповідно до сучасних освітніх

викликів (інтеграція культурного компоненту в іншомовну освіту, застосування інтерактивних методів міжкультурної комунікації, використання можливостей сучасних комунікаційних технологій). Результати дослідження підтверджують, що міжкультурна комунікативна компетентність є ключовим чинником підготовки педагогічних кадрів, здатних ефективно працювати в умовах полікультурного суспільства та сприяти досягненню цілей сталого розвитку.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо в розробці методичних рекомендацій щодо інтеграції принципів сталого розвитку в систему лінгводидактичної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, а також у створенні інноваційних освітніх програм, орієнтованих на формування глобальної педагогічної компетентності в контексті міжнародного партнерства.

АНОТАЦІЯ

У світлі глобальних процесів інтеграції особливої актуальності набуває проблема формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземних мов, здатних до ефективної професійної діяльності та підготовки нової генерації до міжкультурної взаємодії. Існуючі наукові публікації недостатньо розкривають окреслену проблематику, що зумовило потребу у детальному висвітленні її лінгводидактичних аспектів для реалізації принципів партнерства та сталого розвитку в освітній діяльності. На основі аналізу кореляційних зв'язків між компонентами міжкультурної комунікативної компетентності та врахування специфіки педагогічної діяльності у сфері іншомовної освіти, міжкультурну комунікативну компетентність вчителя іноземних мов визначено як професійно-особистісне новоутворення, що характеризується готовністю до реалізації освітніх цілей в полікультурному середовищі шляхом поєднання лінгводидактичних, культурологічних та методичних компетенцій. Аналіз динаміки розвитку лінгводидактичних підходів показав, що становлення міжкультурного підходу до навчання іноземних мов пройшло досить складний шлях трансформації поглядів, що характеризувалися поступовими змінами до ставлення щодо ролі культури в освітньому процесі. Ефективність формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземних мов зумовлюється використанням інноваційних методів, засобів, прийомів та технологій навчання. Основне їх завдання полягає в тому, щоб сприяти розвитку професійних навичок педагогів та стимулювати креативність до пошуку інноваційних рішень з метою формування культурно-мовного навчального середовища. У результаті дослідження доведено,

що міжкультурна комунікативна компетентність є ключовим чинником ефективної підготовки майбутніх учителів іноземних мов до роботи в умовах полікультурного суспільства та сприяння досягненню цілей сталого розвитку.

Література

1. Altmayer C. 'Diskursive Landeskunde' in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Bestandsaufnahme, Herausforderungen und offene Fragen. *Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik.* 2023. Vol. 37, Iss. 2. P. 19-33. DOI https://doi.org/10.5817/BBGN2023-2-2.
2. Arasaratnam L. A. Міжкультурна компетентність. *Key Concepts in Intercultural Dialogue*. 2017. № 3. URL: http://surl.li/rncme.
3. Bakhov I. S. Historical dimension to the formation of multicultural education of Canada. *Pedagogika*. 2015. Vol. 117(1). P. 7-15. DOI https://doi.org/10.15823/p.2015.063.
4. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Bristol : Blue Ridge Summit, 2021. 284 p.
5. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1980. Vol. I, Iss. 1. P. 1-47. DOI https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1.
6. Cetinavci U. R. Intercultural communicative competence in ELT. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2012. № 46. P. 3445-3449. DOI https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.082.
7. Ciepielewska-Kaczmarek L. Möglichkeiten und Grenzen interkulturellen Lernens im institutionalisierten DaF-Unterricht. Poznan : Wydział Neofilologii UAM, 2016.240 s. DOI https://doi.org/10.14746/9788394601799.
8. Common European Framework of Reference for languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Council of Europe. Strasbourg: Directorate of Communication, 2018. 235 p. URL: https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989.
9. Everett D. L. *Język - narzędzie kultury* / Tłum. na polski Z. Wąchocka, P. Paszkowski. Kraków : Copernicus Center Press, 2018. 292 s.
10. Gudykunst W. B., Mody B. Intercultural communication theories. *Handbook of international and intercultural communication*. 2-nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2002. P. 183-206.
11. Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education / Beacco J. C. Et al. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2016. 170 p.
12. Heggernes S. L. A Critical Review of the Role of Texts in Fostering Intercultural Communicative Competence in the English Language Classroom.

Educational Research Review. 2021. № 33. 100390. DOI https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100390.

13. Hofstede G. Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations. 2nd ed. Thousand Oaks, CA : Sage Publications, 2001. 596 p. URL: https://www.scribd.com/document/564670458/Hofstede-G-2001-Culture-s-Consequences-Comparing-Values-Behaviors-Institutions-And-Organizations-Across-Nations-2nd-Ed.

14. Kramsch C. Language and culture. Oxford : Oxford University Press, 1998. 79 p.

15. Kupka B., Everett A., Wildermuth S. The Rainbow Model of Intercultural Communication Competence: A Review and Extension of Existing Research. *Intercultural Communication Studies.* 2007. № XVI(2). P. 17-36.

16. Leitfaden Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz / Gwenn H. G. u.a. Druckproduktion GmbH, 2016. 127 s.

17. Müller S., Gelbrich K. Interkulturelles Marketing. München, 2004. 865 s.

18. Munezane Y. A new model of intercultural communicative competence: bridging language classrooms and intercultural communicative contexts. *Studies in Higher Education.* 2021. № 46(2). P. 1-18. DOI https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1698537.

19. Popescu-Willigmann S. Didaktische und methodische Grundlagen. E*rstorientierung für Geflüchtete. Eine Handreichung aus der Praxis Sozialer Arbeit* / In Popescu-Willigmann S., Ebbeler S. & Remmele B. (Hrsg.) Verlag Barbara Budrich, 2019. P. 268-339. DOI https://doi.org/10.2307/j.ctvbkk3d9.16.

20. The concept of "intercultural competence" in educational and scientific discourses / Hamaniuk V., Karpiuk V., Shumilina I., Ustinova V. *Educational Dimension*. 2024. Vol. 11. P. 1-27. DOI https://doi.org/10.55056/ed.715.

21. Wilberschied P., Lee F. Intercultural communicative competence: Literature review. *Cultural Encounters, Conflicts, and Resolutions.* 2015. № 2. P. 1-16.

22. Бакум З., Гарлицька Т. Методи і прийоми формування міжкультурної компетентності здобувачів мовної освіти. Věda a perspektivy. 2023. № 9(28). С. 105-116. DOI https://doi.org/10.52058/2695-1592-2023-9(28)-105-116.

23. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е.Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.

24. Бондар Г., Павлюк В. Основи професійної компетентності вчителя іноземної мови. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2022. Вип. 48, том 1. С. 217-222. DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-1-33.

25. Бондар Г., Павлюк В. Основи професійної компетентності вчителя іноземної мови. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2022. Вип. 48, том 1. С. 217-222. DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-1-33.

26. Бутова В. О. Міжкультурна компетенція у підготовці майбутніх вчителів англійської мови. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 14. DOI https://doi.org/10.5281/zenodo.14774369.

27. Воєводіна Н. Формування міжкультурної компетентності майбутніх перекладачів у німецькій як другій мові в контексті плюрилінгвальної освіти. *Ars linguodidacticae*. 2020. № 5. P. 45-54. DOI https://doi.org/10.17721/2663-0303.2020.5.05.

28. Галіцан О. А. Міжкультурна компетентність учителя сучасної школи. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 22., Т. 1. С. 106-108. DOI https://doi.org/10.32843/2663- 6085/2020/22-1.23.

29. Гальчун Н. Формування міжкультурної компетентності майбутніх медичних працівників у процесі викладання іноземної мови : дис. … д-ра філософії : 01.011 / Волинський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2024. 367 с.

30. Гарлицька Т. Сучасні тенденції підготовки вчителів англійської мови. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2022. Вип. 58, том 1. С. 263-269. DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/58-1-41.

31. Глуховцева К. Д., Глуховцева І. Я. Мова – націєтворчий код народу: колективна монографія. Полтава : ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2023. 240 с.

32. Жукевич І. Технології навчання іноземної мови в тандемі студентів немовних закладів вищої освіти. Актуальні питання гуманітарних наук. 2020. № 27(2). С. 226-230. DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/27.203564.

33. Задорожна І. П. Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки : монографія. Тернопіль : Вид-во ТНПУ, 2011. 414 с.

34. Зєня Л., Роман С., Коломінова О. Формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів з використанням навчально-професійних завдань. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка.* 2017. № 4 С. 145-154. DOI https://doi.org/10.25128/2415-3605.17.4.19.

35. Кміть О. В. Формування методичної компетентності майбутнього вчителя англійської мови початкової школи з позиції контекстного підходу. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. 2016. Вип. 135. С. 92-95. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2016_135_25.

36. Князян М., Бондаренко Є., Панченко І. Інтеркультурно-комунікативна компетентність майбутніх судноводіїв: сутність, структура

та прийоми формування. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2022. Вип. 54., Т. 1. С. 286-290. DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/54-1-43.

37. Комар О., Джурило А. Формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у контексті глобалізації освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету.* 2024. № 2. С. 46-55. DOI https://doi.org/10.31499/2307-4906.2.2024.306322.

38. Концепція Нової української школи. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf.

39. Коренева І. Зміст і структура компетентності майбутніх учителів біології у сфері освіти для сталого розвитку. *Український педагогічний журнал.* 2018. № 3. С. 109-117. DOI https://doi.org/10.32405/2411-1317-2018-3-109-117.

40. Кравець Р. А. Культурна компетентність та міжкультурна комунікація у професійній підготовці майбутніх аграрників. *Зб. наук. праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2013. № 1(7). С. 112-115.

41. Кукса Б. Структура міжкультурної компетентності в англомовному діловому спілкуванні майбутніх фахівців туризму. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2021. № 77, Т. 1**.** С. 160-162. DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.77-1.29.

42. Кучеренко І. Технологія проблемного навчання української мови: сутність та лінгводидактичний потенціал. *Українська мова і література в школі.* 2018. № 3. С. 14-21.

43. Мова і міжкультурна комунікація : навч. посібник для університетів. Київ : Академія, Серія "Альма-матер", 2012. 285 с. URL: https://www.academia.edu/22845182.

44. Наша робота над досягненням Цілей сталого розвитку в Україні. URL: https://ukraine.un.org/uk/sdgs.

45. Ніколаєва С. Ю. Проектна робота “Europa is more than you think” для учнів старшої школи. *Іноземні мови.* 2006. № 1. С. 3-16.

46. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови.* 2010. № 2. С. 11-17.

47. Осипова Т. Ю., Чжао Ж. Формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін як педагогічна проблема**.** *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 62, том 2. С. 69-72. DOI https://doi.org/10.32782/2663- 6085/2023/62.2.12.

48. Осипова Т., Чжао Ж. Формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін як педагогічна проблема.

Інноваційна педагогіка. 2023. Вип. 62, том 2. С. 69-72. DOI https://doi.org/10.32782/2663- 6085/2023/62.2.12.

49. Перетяга Л. Є. Зміст і показники полікультурної компетентності молодших школярів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальній школі*. 2009. № 2. С. 262-266.

50. Пилип Т. Я. Генезис поняття «міжкультурна компетентність». *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. 2015. Вип. 8. С. 42-47. URL: http://surl.li/rkxia.

51. Пільова С. Г. Формування організаційної компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки : дис…. канд.. пед.. наук : 13.00.04. Одеса, 2011. 160 с.

52. Про застосування англійської мови в Україні : Закон України № 3788-IX від 06.06.2024. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3760-20#Text.

53. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : Наказ МОНУ від 29.08.2024 №1225. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity.

54. Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання : Постанова Кабінету Міністрів України від 16.11.2000 р. №1717. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v_574290-07#Text.

55. Пустовойченко Д.·Формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх психологів засобами іноземної мови як один з пріоритетних напрямків професійної підготовки. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2018. № 4(63). С. 102-106.

56. Раковець О., Раковець С. Компетентність педагога як основа його професійної майстерності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. № 1(105). С. 50-60. DOI 10.24139/2312-5993/2021.01/050-060.

57. Ребуха Л., Рудакевич О. Структура формування міжкультурної компетентності у фахівців соціономічних професій: соціально-педагогічний аспект. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи.* 2019. Вип. 72(2). С. 153-157. DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.72-2.33.

58. Сафонова І. Сутність і структура міжкультурної компетентності в контексті аксіологічного підходу. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика.* 2014. № 3(62). С. 129-143.

59. Свердлова І. Рубцова М. Оцінювання професійної компетенції учителя іноземної мови. *Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія: Іноземна*

філологія. Методика викладання іноземних мов. 2021. № 93. С. 84-89. DOI https://doi.org/10.26565/2227-8877-2021-93-11.

60. Свиридюк В. П. Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів німецької мови під час самостійної роботи : монографія. Київ : Видавничий центр КНЛУ, 2024. 381 с. ISBN 978-966-638-385-6.

61. Стукало Н., Литвин М. До сталого розвитку через забезпечення якості вищої освіти. *Освітні науки.* 2021. № 11(11). С. 664. DOI https://doi.org/10.3390/educsci11110664.

62. Тарнопольський О.Б., Кабанова М.Р. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі : підручник. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 256 с.

63. Турчина Т. В. Міжкультурна комунікація в парадигмі глобалізації навчання. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди».* 2016. Вип. 36, Т. І(17). С. 466-472.

64. Халабузар О. А. Інноваційні педагогічні технології у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземної мови. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. 2015. Вип. 3. С. 345-350.

65. Чайковська Г. Б., Левчик І. Ю. Міждисциплінарна інтеграція освіти для сталого розвитку у вищий навчальний заклад (інтегрований випадок з англійської мови для спеціалістів). *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки.* 2022. № 2(109). С. 195-212. DOI https://doi.org/10.35433/pedagogy.2(109).2022.195-211.

66. Чжао Ж. Компонентна структура міжкультурної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін. *Інноваційна педагогіка.* 2023. Вип. 64, том 2. С. 122-126. DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.2.24.

Information about the author:
Osova Olha Oleksiivna,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Foreign Philology Department,
Municipal Establishment 'Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy'
of Kharkiv Regional Council
7, Rustaveli Lane, Kharkiv, 61000, Ukraine

CHAPTER 25

INNOVATIVE EDUCATIONAL PLATFORMS AS A NEW PARADIGM IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Perminova V. A., Shenderuk O. B., Sikaliuk A. I.
DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-619-5-25

INTRODUCTION

The article examines the transformative impact of innovative digital educational platforms on the methodology, content and philosophy of foreign language teaching in the context of the global challenges of the 21st century. It analyses the key characteristics of these platforms, such as artificial intelligence-based adaptability, gamification of the learning process, and the use of data analytics for personalisation, which are shaping a new paradigm in education. This paradigm is focused on the formation of holistic language competences, the development of soft skills, and the preparation of individuals for life in a globalised digital society. Particular attention is paid to the changing roles of participants in the educational process: the transition of students from passive consumers of knowledge to architects of their own learning, and teachers from transmitters of information to facilitators, mentors, and analysts. The article defines the structural and functional types of platforms (MOOCs, mobile applications, communication platforms, virtual environments), analyses their didactic potential and substantiates the effectiveness of blended learning models. It outlines the challenges of integration related to technological, methodological and personnel training, as well as prospects for development, in particular the use of generative artificial intelligence, metaverses and blockchain technologies.

The relevance of the topic is due to the triple pressure of globalisation, technological and socio-economic factors. Globalisation has intensified intercultural communication, transforming foreign language proficiency from an elite skill to a vital competence. The digital transformation of society, predicted by futurologists such as Manuel Castells, has radically changed the ways in which information is created, consumed and transmitted, which inevitably affects educational processes. The growing needs of the labour market, as formulated in the Partnership for 21st Century Learning concept,

require graduates to have not only language skills, but also communication, cognitive and digital skills, as well as the ability to learn independently and work in a team.

The problem with the traditional language education system is that it is increasingly lagging behind these challenges. The standardised approach, inherited from the industrial era, is geared towards the average student and often ignores individual characteristics, learning speeds and styles. This leads to a lack of individualisation and, as a result, a decline in motivation. In addition, there is a significant gap between the real language environment and the classroom: learning often takes place in artificial classroom conditions, using adapted texts and speech patterns that do not prepare students for communication in authentic, unpredictable situations.

The aim of this article is to analyse innovative educational platforms not simply as a technical tool or a set of digital resources, but as a vehicle and catalyst for a new philosophical and pedagogical paradigm of language education. This paradigm is based on the principles of personalisation, data orientation, social constructivism and lifelong learning.

To explore the evolution of approaches to language teaching – from rigid traditional methods (Grammar-Translation, Audio-Lingual) through the communicative approach to computer-assisted (CALL) and technology-enhanced (TELL) learning – in order to identify patterns and prerequisites for the transition to a new paradigm.

Identify the key characteristics and types of modern educational platforms through the prism of their didactic functionality (adaptability, gamification, immersiveness), classify them (MOOC, MALL, communication platforms, VR/AR) and evaluate the didactic potential of each category.

Analyse the impact of platforms on the roles of teachers and students, in particular the transformation of teachers into facilitators, mentors, content curators and data analysts, and students into active, autonomous participants (self-directed learners) and architects of their own learning.

Assess the effectiveness and challenges of integrating platforms into the traditional educational process, identifying the benefits (personalisation, motivation, accessibility) and risks (digital divide, dehumanisation, content quality), and justify the effectiveness of hybrid models (blended learning, flipped classroom).

Outline future trends in the development of innovative platforms, such as the integration of generative artificial intelligence (Generative AI) for content creation, the use of metaverses for immersive social learning, the application of biometric data for deeper adaptation, and blockchain for verification of achievements.

1. The evolution of language teaching methods: from the classroom to the cloud

1.1. Overview of traditional methods: Grammar-Translation Method, Audio-Lingual Method

The history of foreign language teaching goes back a long way, but systematic methods only emerged in the 19th and 20th centuries. The first scientifically based method was the Grammar-Translation Method. Its main goal was not to develop communication skills, but rather intellectual gymnastics, reading competence, and access to literary works in their original language. Learning boiled down to the mechanical memorisation of grammar rules, vocabulary lists, and the translation of disjointed sentences, often of high complexity. Language was seen as a set of logical structures rather than a living means of communication. Students who studied using this method could have a deep knowledge of the language, but were practically unable to use it in real situations. As Ukrainian methodologist O. M. Shevchuk notes, this method created a solid foundation for a systematic understanding of linguistic structures, but led to the formation of a "language barrier" of fear of making mistakes and the inability to improvise [1].

In response to the limitations of the grammar-translation method, in the mid-20th century, under the influence of behaviourism (B. Skinner) and structural linguistics (F. de Saussure), the Audio-Lingual Method emerged. Its philosophy was based on the formation of "language habits" through mechanical repetition and pattern drills. The key principle was "hear it, repeat it, reinforce it." Model dialogues, which were memorised, and exercises involving substituting words in template sentences were actively used. Despite clear progress in the development of listening skills and pronunciation, the method was criticised for its mechanistic nature. It ignored the creative aspect of language and the real communicative context, preparing students to reproduce pre-set models rather than to communicate freely. American linguist Noam Chomsky sharply criticised the behaviourist basis of the method, arguing that speech is a creative rather than a mechanical process [2].

1.2. The communicative approach (Communicative Language Teaching) as the basis of modern language teaching

A radical shift in methodology occurred in the 1970s and 1980s with the advent of the Communicative Language Teaching (CLT) approach. Its emergence was driven by socio-economic changes in Europe, where the growth

1 Шевчук О. М. Методика викладання іноземних мов: історія та сучасність. Київ: Ленвіт, 2018. 245 с.

2 Chomsky N. A Review of B.F. Skinner's Verbal Behavior. Language. 1959. Vol. 35, No. 1. P. 26–58. DOI: https://doi.org/10.2307/411334

of international cooperation required practical language skills. The philosophy of CLT is that the goal of learning is not simply to know grammar, but to develop communicative competence (a term coined by Dell Hymes) [3].

This approach shifted the focus from the form of language to its function. The following principles came to the fore:

Learning through communication: Language is used to perform meaningful tasks (ordering food, discussing plans, conducting negotiations).

Authentic materials: Use of texts, audio and video recordings taken from real life, rather than specially adapted for teaching. Tolerance for mistakes: Mistakes are seen as a natural part of the learning process; the main thing is that the message is understood. Role of the teacher: The teacher ceases to be the sole source of knowledge and becomes a facilitator, an organiser of communicative situations.

British scholars such as Henry Widowson and David Nunna became key theorists of this approach, developing its methodological foundations [4] [5]. In Ukraine, CLT ideas have been reflected in the works of scholars such as S. Yu. Nikolaeva and N. V. Pavlichenko, who adapted communicative principles to the domestic educational context [6].

1.3. The emergence of Computer-Assisted Language Learning (CALL)

The emergence of personal computers in the 1980s marked the beginning of a new era – Computer-Assisted Language Learning (CALL). The first phase of CALL, often referred to as "behaviouristic CALL", largely replicated the principles of the audio-lingual method, but in a new format. The computer acted as a "tutor" that offered students gap-filling exercises, multiple-choice questions, and mechanical vocabulary acquisition. The programmes of this period were rigidly programmed, and their interaction with the learner was limited to simple "right/wrong" responses. In the 1990s, under the influence of the communicative approach, the communicative phase (communicative CALL) began. The computer became a tool for working with authentic texts, simulating real communication situations and accessing multimedia content. The first interactive CD-ROM programmes appeared, including video, audio and games. Researcher Mark Varshawer classified this stage as a transition from teaching about language to teaching with language [7]. The third, integrative

3 Hymes D. On Communicative Competence. In: Pride J. B., Holmes J. (eds.) Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin, 1972. P. 269–293.

4 Widdowson H. G. Teaching Language as Communication. Oxford: Oxford University Press, 1978. 168 p. DOI: https://doi.org/10.2307/325093

5 Nunan D. Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers. New York: Prentice Hall, 1991. 264 p.

6 Ніколаєва С. Ю. (ред.). Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов і культур. Київ: Логос, 2017. 312 с.

7 Warschauer M. Computer-Assisted Language Learning: An Introduction. In: Fotos S. (ed.) Multimedia language teaching. Tokyo: Logos International, 1996. P. 3–20.

phase (integrative CALL) began with the development of the Internet and web technologies. It broke down the walls of the classroom, providing students with opportunities for real communication with native speakers via email, forums, and chats. Technology ceased to be a separate tool and began to be integrated into all aspects of the learning process. Ukrainian scientist G. V. Kononova emphasises in her works that CALL has become a catalyst for the development of student autonomy and a change in the role of the teacher in the Ukrainian education system[8].

1.4. Transition to an integrative and personalised approach through technology (Technology-Enhanced Language Learning – TELL)

The current stage of development, often referred to as TELL (Technology-Enhanced Language Learning), is a logical continuation of integrative CALL, but with fundamentally new qualities. While CALL focused on the computer as a device, TELL views technology as an environment, an ecosystem that encompasses cloud services, mobile applications, artificial intelligence (AI) and big data.

The key characteristics of TELL are: Personalisation and adaptability: Modern AI-based platforms analyse each student's progress and gaps, automatically adjusting the complexity and sequence of tasks. This implements the idea of adaptive learning, as described by American educational technologist David Wiley [9].

Gamification: The use of game mechanics (points, badges, ratings, levels) to increase motivation and engagement. Research by scientists such as K. Carballo shows the effectiveness of gamification in maintaining interest in routine tasks[10].

Microlearning: Dividing learning material into small, easy-to-digest modules that allow you to learn "on the go" using mobile devices.

Data-driven approach: Platforms accumulate a huge array of data about the learning process, allowing teachers and the system itself to make informed conclusions about progress and difficulties.

Ukrainian researchers T. O. Kilchitska and I. V. Sikorska analyse the impact of TELL on the formation of individual educational trajectories and the development of digital competence of both students and teachers in Ukraine [11].

---

8 Кононова Г. В. Комп'ютерно-асістоване навчання іноземних мов: теорія та практика. Іноземні мови. 2020. № 4 (104). С. 3–12.

9 Wiley D. The Ongoing Evolution of Adaptive Learning. 2019. URL: https://opencontent.org/blog/archives/5842 (дата звернення: 10.10.2023).

10 Carballo K. Gamification and Language Learning: Motivation and Engagement. International Journal of Educational Technology. 2021. Vol. 15, No. 2. P. 45–59. DOI: https://doi.org/10.3991/ijet.v15i02.12567

11 Кільчицька Т. О., Сікорська І. В. Цифровізація освіти: виклики та можливості для викладачів іноземних мов. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка. 2022. № 1 (45). С. 56–61.

Modern innovative educational platforms are not a simple technical addition to classical methods. They represent a synthesis of the most effective principles of the communicative approach (communication orientation, authenticity) and advanced technologies (adaptability, gamification, data analytics). This synthesis gives rise to a new philosophy of learning, where the focus is on the student's personality, their individual needs and preparation for life in a digital society.

2. A new paradigm: the transformation of the roles of teachers and students

The integration of innovative educational platforms not only changes the technical tools available to teachers, but also initiates a profound transformation of the educational paradigm, at the heart of which is a radical change in the traditional roles of students and teachers. This transition is fundamental to the implementation of a human-centred learning philosophy.

2.1. Students are transformed from passive consumers of knowledge into active participants in the process, architects of their own learning (self-directed learners)

In the traditional model, students often acted as passive recipients of information transmitted by the teacher. Modern educational platforms, through their characteristics (personalisation, gamification, accessibility), transform students into architects of their own learning (self-directed learners).

This manifests itself in the following ways:

Choice and control: Students are given the opportunity to choose the pace, time, place of study and, often, the content. They can focus on the aspects of the language that are a priority for them (e.g., business vocabulary or conversational practice).

Responsibility: Personalised trajectories and clearly defined goals on platforms (e.g., "reach level 5," "learn 20 words per week") instil in students a sense of responsibility for their own educational progress.

Reflection: The analytics and feedback tools of the platforms allow students to track their progress, analyse their mistakes, and consciously adjust their learning trajectory.

As noted by renowned American educator and education theorist Philip C. Candy, self-directed learning is a key competency in a lifelong learning society, as it develops students' critical thinking, problem-solving and continuous self-improvement skills [12]. Ukrainian researcher N. V. Morska emphasises in her

12 Candy P. C. Self-direction for Lifelong Learning. A Comprehensive Guide to Theory and Practice. San Francisco: Jossey-Bass, 1991. 567 p.

works that digital platforms, by giving students autonomy, contribute to the formation of educational self-efficacy – belief in one's own ability to achieve learning goals, which is a powerful motivational factor [13].

Thus, students cease to be objects of learning and become its subjects – active, motivated, and responsible architects of their own knowledge and competencies.

2.2. The teacher transforms from a "knowledge transmitter" into a facilitator, mentor, content curator and analyst

The transformation of the student's role inevitably leads to a rethinking of the role of the teacher. They are no longer the sole source of knowledge and bearer of truth. Their new role becomes much more complex, multifaceted and, as a result, more meaningful.

Facilitator: The teacher becomes an organiser of the learning process, creating conditions for effective learning. They do not "teach" the material, but rather design situations in which students independently discover knowledge through communication, collaboration and problem solving. They model real-life communication situations, organise discussions, debates and group projects, using platforms as a tool for this interaction.

Mentor: In the new paradigm, the teacher acts as a personal coach and motivator. They help students set learning goals, support them in times of difficulty, and help them overcome language barriers and fears. This role requires a high level of emotional intelligence and pedagogical sensitivity. Research by O. I. Pometun and L. V. Guz shows that mentoring support is a key factor for success in blended and online learning, especially for students with low levels of self-organisation [14].

Content curator: In a world of information overload, the ability to select high-quality, relevant and authentic content is becoming critically important. The teacher analyses available resources (MOOCs, YouTube videos, podcasts, mobile apps, articles) and uses them to create comprehensive learning paths that meet the needs of a specific group or individual student. They do not create content from scratch, but rather play the role of a "guide" in the digital information space.

Analyst: One of the most important new roles. Teachers learn to interpret the data provided by platforms: student activity levels, error statistics, progress in completing modules. This data allows them to objectively assess the

13 Морська Н. В. Розвиток освітньої самоефективності студентів за допомогою цифрових інструментів. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2021. № 6 (108). С. 168–177. DOI: https://doi.org/10.31812/educdim.5687

14 Пометун О. І., Гуз Л. В. Менторство у змішаному навчанні іноземних мов: виклики та можливості. Інформаційні технології і засоби навчання. 2020. Т. 75, № 1. С. 204–218. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v75i1.3156

effectiveness of teaching, identify students who are falling behind in a timely manner, and provide them with targeted support. L. O. Kharchenko notes that "data-driven teaching" allows a transition from subjective intuition to objective pedagogical decision-making. [15]

2.3. The Flipped Classroom model as an ideal example of platform synergy and classroom work

The most striking example of the implementation of new roles for students and teachers is the flipped classroom model. This model is the ideal synergy of the capabilities of digital platforms and live communication in the classroom.

Homework (on the platform): Students independently (as self-directed learners) familiarise themselves with new theoretical material using resources selected by the teacher (as content curator). These can be video lectures, interactive grammar exercises, or articles. The platform provides instant feedback, allowing students to test their understanding of the basics.

Classroom work: The time freed up in class is used not to explain new material, but to apply it in practice through communication exercises, discussions, projects, role-playing games, and debates led by the teacher as a facilitator and mentor.

As research by the founders of this model, Jonathan Bergmann and Aaron Sams, shows, this approach allows for a deeper understanding of the material, as the emphasis shifts from passive perception to active use of language [16]. In her study on the use of the flipped classroom in English lessons, Ukrainian educator S. M. Ivanova notes that this model leads to a significant increase in student motivation and their level of communicative competence, as the classroom becomes a creative space for practice rather than a lecture hall [17].

Thus, innovative platforms do not replace the teacher, but enhance their role, shifting it from a technical one (transmission of knowledge) to a higher one – creative, mentoring and analytical.

3. Future trends and conclusions

Innovative educational platforms are constantly evolving, and today we can already identify the key trends that will shape the future of language education in the coming years.

---

15 Харченко Л. О. Аналітика навчання як інструмент педагога в умовах цифровізації освіти. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка. 2022. № 2 (15). С. 45–49. DOI: https://doi.org/10.17721/bsp.2022.2(15).8

16 Bergmann J., Sams A. Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. Eugene: International Society for Technology in Education, 2012. 120 p.

17 Іванова С. М. Застосування моделі «перевернутого класу» для формування комунікативної компетенції з англійської мови. Іноземні мови в школах України. 2021. № 3 (45). С. 12–17.

Integration of Generative AI (ChatGPT) for creating dialogues and exercises. The emergence of generative artificial intelligence (Generative AI), such as ChatGPT, Midjourney, etc., opens up revolutionary possibilities. These are no longer just adaptive systems, but tools for creating content. In the context of language education, Generative AI is capable of:

Generate a multitude of authentic and contextualised dialogues on any topic of any level of complexity.

Create personalised exercises, stories and reading texts, taking into account the interests of a specific student.

Act as an unlimited virtual conversation partner capable of conducting dialogue, correcting mistakes, and providing explanations 24/7.

Provide instant feedback on written texts. Researcher Mike Sharples argues in his work that AI will become a "personal cognitive assistant" for students, taking on routine tasks and freeing up time for creativity [18]. Ukrainian scientist K. Yu. Yeliseyev predicts that the main task of teachers will not be to create content, but to manage its selection, adaptation, and integration of AI results into the learning process [19].

Development of metaverses for immersive social learning. Metaverses, as persistent (permanent) three-dimensional virtual spaces, offer a new level of immersion and social interaction. Unlike current VR simulations, the metaverse promises to create entire virtual cities, universities or historical locations where students from around the world can communicate, learn and collaborate through their avatars, practising language in social contexts that are as close to reality as possible. Cathy Gay, a researcher at Harvard, believes that metaverses could be the next step in the development of the social constructivist model of learning, where knowledge is constructed through social interaction [20].

Deeper adaptation based on biometric data (student's emotional state). Future platforms will be able to analyse not only answers, but also the emotional state and level of engagement of the student using computer vision (analysis of facial expressions, eye movements) and voice analysis. This will allow the system to detect increased anxiety, fatigue or confusion in real time and instantly adapt the complexity of tasks, suggest a break or change the type of activity to maintain an optimal state for learning. Rosalind Picard, founder of the Affective

18 Sharples M. The Future of Learning: Artificial Intelligence and Education. 2023. URL: https://www.researchgate.net/publication/374588120 (дата звернення: 10.10.2023).

19 Єлісєєв К. Ю. Штучний інтелект у мовній освіті: виклики та етичні дилеми. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Іноземна філологія. 2023. № 94. С. 45–53. DOI: https://doi.org/10.26565/2227-1864-2023-94-05

20 Gay C. Learning in the Metaverse: A New Frontier for Education. Harvard Graduate School of Education. 2022. URL: https://www.gse.harvard.edu/news/22/11/learning-metaverse (дата звернення: 10.10.2023).

Computing research group at MIT, has proven that taking emotional state into account significantly increases learning effectiveness [21].

NFT and blockchain for language certificate verification. Blockchain technology can be used to create indisputable, decentralised and tamper-proof digital certificates of achievement (e.g. in the form of NFTs). This will allow employers and educational institutions to instantly and confidently verify a candidate's qualifications, including not only the fact of completing a course, but also detailed statistics on specific skills (for example, "B2 level of business English"). Research by O. V. Malytskyi on the application of blockchain in education shows that this technology can radically increase transparency and trust in the system of educational credits and micro-certificates [22].

CONCLUSIONS

The analysis allows us to formulate a number of key conclusions about the role of innovative educational platforms in modern language education.

Innovative platforms are radically changing the paradigm of language education, making it more personalised, flexible and practice-oriented. They are not just tools, but carriers of a new philosophy that shifts the focus from the transmission of knowledge to the creation of conditions for its active assimilation and practical application. This paradigm responds to the challenges of a globalised digital society, where independence, mobility and the ability to work with information are becoming critically important.

Their role is not to replace the teacher, but to free them up for high-quality, creative and personalised work with students. Technology takes over routine functions: checking exercises, vocabulary training, and providing basic theoretical material. This allows the teacher to focus on high-level tasks: motivation, developing communication skills in live communication, providing personalised support, and fostering critical thinking in students. As O. M. Shokin notes, the teacher is transformed from a "source of knowledge" into an "architect of learning experiences". [23]

SUMMARY

The future lies in hybrid (mixed) models that combine the best practices of traditional education with the capabilities of digital technologies. The most

21 Picard R. W. Affective Computing. Cambridge: MIT Press, 1997. 292 p. DOI: https://doi.org/10.7551/mitpress/1140.001.0001

22 Малицький О. В. Блокчейн-технології в освіті: можливості для верифікації кваліфікацій. Інформаційні технології в освіті. 2022. № 3 (50). С. 78–87. DOI: https://doi.org/10.14308/ite000751

23 Шокін О. М. Компетентнісний портрет сучасного вчителя іноземної мови в умовах цифровізації. Педагогічна освіта: теорія і практика. 2021. № 32 (1). С. 156–162. DOI: https://doi.org/10.28925/2311-2409.2021.3212

effective model is one where automated, adaptive learning on a platform (as in the "flipped classroom" model) is combined with valuable classroom work focused on live communication, collaboration, and creative application of knowledge under the guidance of a teacher. This synergy maximises the advantages of both approaches.

Successful integration requires systemic changes: infrastructural, methodological and personnel. To realise the potential of IOP, the following is necessary:

Infrastructure: Provision of stable internet, devices and access to platforms.

Methodological support: Development of new curricula focused on blended learning, creation of digital methodological recommendations.

Staff training: Organising professional development programmes for teachers, aimed not only at mastering technical aspects, but also at developing new pedagogical competencies (facilitation, mentoring, working with data). Without investment in "human capital," any technological innovations will be ineffective.

Thus, innovative educational platforms are shaping a new landscape of language education, where technology serves as a catalyst for deeper, more meaningful and more humane educational processes focused on the real needs of individuals in the 21st century.

Bibliography

1. Шевчук О. М. Методика викладання іноземних мов: історія та сучасність. Київ: Ленвіт, 2018. 245 с.

2. Chomsky N. A Review of B.F. Skinner's Verbal Behavior. Language. 1959. Vol. 35, No. 1. P. 26–58. DOI: https://doi.org/10.2307/411334

3. Hymes D. On Communicative Competence. In: Pride J. B., Holmes J. (eds.) Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin, 1972. P. 269–293.

4. Widdowson H. G. Teaching Language as Communication. Oxford: Oxford University Press, 1978. 168 p. DOI: https://doi.org/10.2307/325093

5. Nunan D. Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers. New York: Prentice Hall, 1991. 264 p.

6. Ніколаєва С. Ю. (ред.). Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов і культур. Київ: Логос, 2017. 312 с.

7. Warschauer M. Computer-Assisted Language Learning: An Introduction. In: Fotos S. (ed.) Multimedia language teaching. Tokyo: Logos International, 1996. P. 3–20.

8. Кононова Г. В. Комп'ютерно-асістоване навчання іноземних мов: теорія та практика. Іноземні мови. 2020. № 4 (104). С. 3–12.

9. Wiley D. The Ongoing Evolution of Adaptive Learning. 2019. URL: https://opencontent.org/blog/archives/5842 (дата звернення: 10.10.2023).

10. Carballo K. Gamification and Language Learning: Motivation and Engagement. International Journal of Educational Technology. 2021. Vol. 15, No. 2. P. 45–59. DOI: https://doi.org/10.3991/ijet.v15i02.12567

11. Кільчицька Т. О., Сікорська І. В. Цифровізація освіти: виклики та можливості для викладачів іноземних мов. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка. 2022. № 1 (45). С. 56–61.

12. Candy P. C. Self-direction for Lifelong Learning. A Comprehensive Guide to Theory and Practice. San Francisco: Jossey-Bass, 1991. 567 p.

13. Морська Н. В. Розвиток освітньої самоефективності студентів за допомогою цифрових інструментів. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2021. № 6 (108). С. 168–177. DOI: https://doi.org/10.31812/educdim.5687

14. Пометун О. І., Гуз Л. В. Менторство у змішаному навчанні іноземних мов: виклики та можливості. Інформаційні технології і засоби навчання. 2020. Т. 75, № 1. С. 204–218. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v75i1.3156

15. Харченко Л. О. Аналітика навчання як інструмент педагога в умовах цифровізації освіти. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка. 2022. № 2 (15). С. 45–49. DOI: https://doi.org/10.17721/bsp.2022.2(15).8

16. Bergmann J., Sams A. Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. Eugene: International Society for Technology in Education, 2012. 120 p.

17. Іванова С. М. Застосування моделі «перевернутого класу» для формування комунікативної компетенції з англійської мови. Іноземні мови в школах України. 2021. № 3 (45). С. 12–17.

18. Sharples M. The Future of Learning: Artificial Intelligence and Education. 2023. URL: https://www.researchgate.net/publication/374588120 (дата звернення: 10.10.2023).

19. Єлісєєв К. Ю. Штучний інтелект у мовній освіті: виклики та етичні дилеми. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Іноземна філологія. 2023. № 94. С. 45–53. DOI: https://doi.org/10.26565/2227-1864-2023-94-05

20. Gay C. Learning in the Metaverse: A New Frontier for Education. Harvard Graduate School of Education. 2022. URL: https://www.gse.harvard.edu/news/22/11/learning-metaverse (дата звернення: 10.10.2023).

21. Picard R. W. Affective Computing. Cambridge: MIT Press, 1997. 292 p. DOI: https://doi.org/10.7551/mitpress/1140.001.0001

22. Малицький О. В. Блокчейн-технології в освіті: можливості для верифікації кваліфікацій. Інформаційні технології в освіті. 2022. № 3 (50). С. 78–87. DOI: https://doi.org/10.14308/ite000751

23. Шокін О. М. Компетентнісний портрет сучасного вчителя іноземної мови в умовах цифровізації. Педагогічна освіта: теорія і практика. 2021. № 32 (1). С. 156–162. DOI: https://doi.org/10.28925/2311-2409.2021.3212

Information about the authors:
Perminova Vladyslava Anatoliivna,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Foreign Philology,
Chernihiv Polytechnic National University
95, Shevchenka str., Chernihiv, 14035, Ukraine

Shenderuk Olena Borysivna,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Foreign Philology,
Chernihiv Polytechnic National University
95, Shevchenka str., Chernihiv, 14035, Ukraine

Sikaliuk Angela Ivanivna,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Foreign Philology,
Chernihiv Polytechnic National University
95, Shevchenka str., Chernihiv, 14035, Ukraine

CHAPTER 26

BRAIN-FRIENDLY FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN HIGHER EDUCATION: INTEGRATING NEUROCOGNITIVE PRINCIPLES AND NEUROLANGUAGE COACHING

Raikhel A. M.
DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-619-5-26

INTRODUCTION

Over the past twenty years, advancements in neuroscience and cognitive psychology have significantly impacted educational sciences, providing fresh insights into the mechanisms of learning at the neurological level. Language learning, in contrast to numerous other fields of knowledge, necessitates continual interaction among memory, attention, emotions, and social communication–elements that are currently the subject of extensive research in cognitive neuroscience. Consequently, higher education institutions worldwide are progressively investigating the application of neurocognitive concepts in classroom practices.[1] This development is especially opportune for both Ukraine and Europe. Higher education institutions face the dilemma of modernisation: they are required to maintain academic traditions and curricular consistency while simultaneously adapting to swiftly evolving educational, technical, and socio-cultural contexts. Language education is central to this dilemma. Conventional grammar-translation techniques and solely communicative approaches are inadequate to fulfil learners' requirements as they must operate in multilingual, multicultural, and cognitively challenging environments. In this context, neurocognitive techniques offer a novel teaching framework that enhances linguistic proficiency while also fostering students' well-being, motivation, and resilience. The theoretical underpinnings of neurocognitive methodologies in language acquisition are based on numerous fundamental ideas. Memory consolidation elucidates the processes of knowledge encoding, storage, and retrieval, providing insights on optimal repetition schedules and

[1] Oxford R. L. Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context. 2nd ed. New York: Routledge, 2017.

multimodal reinforcement.[2] Secondly, attention modulation emphasises the significance of concentration and cognitive load, which directly influence learners' capacity to assimilate new language information. Third, emotional resonance illustrates how affective elements influence the efficacy of language acquisition, indicating that favourable learning environments and motivational guidance are essential. Ultimately, neuroplasticity highlights the brain's enduring ability to adapt and reorganise, thus contesting the belief that effective language acquisition is limited to childhood. Neurolinguistic coaching is a pioneering practice that integrates concepts from neuroscience, applied linguistics, and coaching psychology. This method emphasizes understanding the differences between the thinking brain and the performing brain, while guiding learners through their own learning journey. Learners, rather than teachers, set the goals and actions, which are then supported by a structured, step-by-step progression of language acquisition. Regular goal reviews provide a way to measure progress and achievements subjectively. In addition, grammar is introduced through coaching conversations, enabling learners to internalize structures in a brain-friendly, supportive manner that avoids triggering negative emotional responses.

In contrast to conventional education, which designates the instructor as the principal authority, neurolinguistic coaching enables learners to assume active responsibility over their cognitive and emotional involvement in the learning process. This methodology promotes learner autonomy through guided reflection, goal-setting, and personalised tactics, while also addressing the neurological underpinnings of language development. This approach is especially pertinent in higher education, as university students are both language learners and emerging professionals preparing to operate in intricate international and multicultural contexts. The incorporation of neurocognitive techniques into Ukrainian higher education encounters numerous obstacles. European universities have progressively integrated neuroscience-informed pedagogy into teacher training and curriculum creation, but Ukrainian institutions are just commencing to investigate this approach. Factors including restricted access to interdisciplinary research, conventional methodological perspectives, and insufficient institutional support can impede innovation. There is an increasing acknowledgement that harmonising Ukrainian practices with European norms necessitates a willingness to embrace multidisciplinary solutions that integrate theory with actual implementation. Neurocognitive tactics compel educators and policymakers to reconsider both instructional methods and the overarching

[2] Kelly C. H. The Brain Studies Boom: Using Neuroscience in ESL / EFL Teacher Training // Development (Springer). 2017. P. 79–102

objectives of higher education. They encourage educators to perceive language acquisition as beyond the knowledge of linguistic structures; it evolves into a whole process that fosters critical thinking, intercultural competence, and emotional intelligence.[3] These ideas create a robust foundation for rethinking university-level language education in Ukraine by integrating theory and practice within the wider European academic context. In this research the problem is examined comprehensively looking over the theoretical foundations of neurocognitive methodologies in language instruction and positioning them within the expansive framework of neurolinguistics and cognitive science.

1. Problem Statement and Research Review

One of the most pressing challenges in contemporary higher education is the effective teaching of foreign languages to students. This difficulty arises from multiple factors, including the specific linguistic demands of future professions, the necessity to operate in multilingual academic and professional environments, the diverse cultural backgrounds of learners, and the cognitive complexities inherent in acquiring a new language. Traditional methods of language instruction, such as grammar-translation or purely communicative approaches, often fail to address these challenges fully, leaving students underprepared and sometimes demotivated. Consequently, there is an urgent need to identify and implement teaching methodologies that not only enhance linguistic proficiency but also engage learners cognitively, emotionally, and motivationally. Exploring neurocognitive approaches, including neurolanguage coaching, offers a promising pathway to address these issues by combining insights from neuroscience, cognitive psychology, and coaching to create brain-friendly, learner-centered, and goal-oriented language education.

In this article, we examine the process of teaching foreign languages through the lens of a "brain-friendly approach," a contemporary methodology grounded in neurolanguage coaching–a concept developed by Rachel Paling–and the practical application of neuroscience. Our discussion draws upon the most recent research in this area, including Paling's foundational work on neurolanguage coaching, studies on "language socialization" by M. Lieberman, contributions by Professor C. Kelly, and empirical investigations conducted at the University of Southampton, among others. The primary aim of this study is to systematize the core principles of neuroscience and highlight their practical implementation in higher education language instruction. The examples presented illustrate how neuroscience-informed strategies can transform the

[3] Jensen E. Brain-based learning: The new paradigm of teaching. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2008

traditional role of the teacher from a mere transmitter of knowledge to that of a coach–a concept originally rooted in sports–that is increasingly being adapted for educational contexts.

2. Enhancing Student Motivation and Autonomy through Neurocognitive Strategies

Globalization and computerization have significantly shaped language teaching, but they also raise questions about the role of social interaction, which cannot be fully replicated through digital means. Neuroscientific studies, such as those by Lieberman (2013), indicate that humans are inherently social beings, and our brains are wired to connect with others. Learning is more effective when it occurs through social interaction, as generating and sharing information with others strengthens memory and understanding.[4]

For example, in one study, two groups of students completed a reading task: one group was told they would be tested on the material, while the other was asked to teach it to someone else. Although both groups were tested afterward, the group tasked with teaching performed significantly better. This highlights the often-overlooked potential of social learning, as human beings are fundamentally motivated by social needs.[5]

According to an English professor at Kansai University in Japan, language coaches and teachers recognize the power of pair and group work. Facilitating peer communication satisfies students' intrinsic need to build friendships, which is crucial for well-being, reduces the risk of depression, and increases the likelihood of academic success. Kelly also notes that the brain functions as a multiprocessor, with around 50 centers working on separate tasks simultaneously. The depth of language retention depends on how much of the brain is engaged in processing it. "Deep processing leads to deep learning," he explains, as extensive neural connections form when learners engage in multi-sensory input, problem-solving, and active use of new knowledge, rather than passively listening to lists of language rules.[6] Thus, the goal of language instruction should be to maximize learner activity and engagement. Brain-compatible teaching practices should prioritize how language is acquired rather than focusing solely on its structure. Instruction must address students' emotional, developmental, and social needs, ensuring that the language taught

[4] Paling R. Neurolanguage Coaching: Brain friendly language learning. Kindle Edition. The Choir Press, 146 p.

[5] Lieberman M. D. Social: Why our brains are wired to connect. Oxford: Oxford University Press, 2013. URL: https://psycnet.apa.org/record/2013-09689-000

[6] Kelly C. H. The Brain Studies Boom: Using Neuroscience in ESL / EFL Teacher Training // Development (Springer). 2017. P. 79–102

is meaningful, relevant, and delivered in ways that foster active processing, emotional involvement, and deeper learning. Professor Ros Mitchell emphasizes the classroom as a social environment where language knowledge is co-constructed through interaction–both between teacher and students and among the students themselves. This concept is referred to as language socialization**.** In this framework, the classroom functions as a social group or community, united by a common goal: the joint development of language competence. While classroom members do not live together or spend leisure time together, their collective engagement in learning allows them to progress from less skilled to more proficient language users. Active participation from all members is essential; without it, meaningful learning cannot occur. From this perspective, the modern language teacher increasingly assumes the role of a neurolanguage coach, whose responsibilities extend beyond knowledge transmission to creating a brain-friendly, socially interactive learning environment. The coach facilitates active engagement, designs tasks that stimulate deep cognitive processing, and promotes deep learning.

Rachel Paling raises the concept of a "perfect learning state", highlighting intention and motivation as its core components. Stories emerge as a particularly powerful teaching tool in this context. Neuroscientific research indicates that information presented in narrative form is retained more effectively than through conventional explanations or lectures. Interestingly, the effect is not solely due to familiarity or interest: the narrative format itself, structured as sequences of events with cause-and-effect relationships, aligns with the way our brains naturally process information.[7] Stories encapsulate experiences in a memorable way, making them highly effective for learning.

Physical activity also plays a critical role in cognitive function. While traditionally associated with general health, neuroscience now demonstrates that movement enhances blood flow and supports brain function.[8]Teachers should therefore incorporate short, simple movements into lessons to optimize learning. Examples include having students stand while collecting or submitting materials, participate in standing pair work, or use movement to answer questions. Such practices boost energy, mood, and cognitive performance, supporting better retention and engagement.

Memory Consolidation and Linguistic Acquisition Memory is fundamental to all learning processes, although it assumes a particularly vital function in

[7] Kelly C. H. The Brain Studies Boom: Using Neuroscience in ESL / EFL Teacher Training // Development (Springer). 2017. P. 79–102

[8] Kelly C., Sandy C. Brain-based learning and the active approach. The Language Teacher, 2008. URL:http://www.bbbforlearning.com/uploads/1/0/4/4/10446722/brain_based_learning_is_active_learning.pdf

language teaching. Students must not only acquire individual vocabulary and grammatical units but also integrate them into intricate systems of speech and communication. Cognitive neuroscience delineates various memory types crucial to this process: working memory (facilitating short-term manipulation of linguistic input), declarative memory (repository of explicit knowledge, including vocabulary lists and grammar rules), and procedural memory (unconscious acquisition of skills, such as fluent speaking or comprehension). The consolidation process–transferring knowledge from short-term to long-term storage–relies on repetition, context, and significant association. Neuroscientific research emphasises the hippocampus's pivotal involvement in this transmission, whereas sleep and rest are essential for the stabilisation of new linguistic knowledge. This concept has immediate educational implications: instead of focusing on rote memorisation, language training can utilise spaced repetition, multimodal reinforcement (such as integrating reading, listening, and speaking tasks), and introspective activities that enhance brain connections. In higher education, the issue lies not only in the quantity of linguistic information but also in the efficacy of its retention and application.[9] Employing memory-sensitive strategies–such as microlearning, retrieval practice, and contextualised exposure–educators can markedly improve students' capacity to recall and utilise new language structures. Consequently, memory consolidation functions as both a theoretical basis and a practical instrument in neurocognitive language education. *Attention Management and Cognitive Load* Attention is a fundamental aspect of learning, as it influences the efficacy with which students assimilate incoming information. Neuroscience differentiates between focused attention (continuous concentration on a particular task) and divided attention (changing focus among several stimuli). In language education, efficient attention management is frequently impeded by substantial cognitive load, especially in university environments where students manage intricate academic, social, and professional obligations. Research indicates that attentional resources are finite and can be readily exhausted if instructional design fails to consider cognitive limitations. Introducing extensive new vocabulary without adequate scaffolding overwhelms working memory, resulting in irritation instead of acquisition. Neurocognitive pedagogy emphasises approaches such as segmenting knowledge into smaller pieces, alternating between intensive and comprehensive tasks, and incorporating moments of mindfulness or brief rests to replenish attentional capacity. This principle is especially pertinent in the Ukrainian and broader European higher education environments due to the predominance of

[9] Paling R. Neurolanguage Coaching: Brain friendly language learning. Kindle Edition. The Choir Press, 146 p.

lecture-based learning. Conventional lecture styles frequently neglect attention spans, which studies indicate average approximately 15–20 minutes for adults. A transition to interactive, task-orientated, and problem-solving activities aids in sustaining concentration while alleviating cognitive overload. By synchronising pedagogical methods with neuroscientific understanding of attention, educators can cultivate a more enduring and captivating learning experience that addresses both the constraints and capabilities of human cognition.

Emotional Resonance and Motivation in Language Acquisition The significance of emotions in education has frequently been undervalued in conventional pedagogy, which typically emphasises cognitive results above affective ones. Neuroscience has shown that emotions are intrinsically linked to cognition, affecting both memory consolidation and attentional regulation. The amygdala is crucial in assigning emotional importance to experiences, hence improving recall and long-term retention. In language teaching, emotional resonance is crucial due to the essentially social and affective nature of communication. Students are more inclined to retain and utilise language associated with personally significant or emotionally resonant circumstances. Consequently, neurocognitive methods prioritise activities that promote emotional involvement, including storytelling, role-playing, and real-world simulations. These methods enhance linguistic proficiency while fostering intercultural awareness and empathy–capabilities that are more vital in European and global settings. Neurolinguistic coaching exemplifies a particularly potent implementation of this theory. This technique combines coaching psychology with neuroscientific insights to assist students in controlling language anxiety, establishing personal objectives, and maintaining intrinsic motivation. According to R. Paling, motivation plays a crucial role in language learning, as information is difficult to retain without it. She identifies three types of learners, or "coachees":

1. Those who are already motivated ("yes, motivated"),
2. Those who are not currently motivated but have aspects of their life that could inspire them to learn the target language, and
3. Those who are not motivated and have no apparent reasons in their life to learn the language. [10]

From this, it follows that motivation is a key determinant of success in language acquisition. As educators, our role is to help students discover their sources of motivation and sustain them throughout the learning process. Ideally, many learners are either already motivated or can find elements in their personal

[10] Paling R. Neurolanguage Coaching: Brain friendly language learning. Kindle Edition. The Choir Press, 146 p.

or professional life that encourage language study. Additionally, teachers can foster a positive shift in mindset, especially for students who have struggled with language learning in the past, helping them to overcome previous difficulties and approach the process with renewed confidence and determination. In higher education, where students frequently encounter significant stress and performance pressure, emotional scaffolding is an essential instrument for promoting resilience and well-being. Ukrainian institutions should utilise this strategy to tackle a critical difficulty in the post-crisis educational environment: fostering students' psychological and emotional well-being while maintaining academic success.

3. Bridging Coaching and Pedagogy for Effective Language Acquisition

Neuroplasticity and Continuous Language Acquisition The most groundbreaking revelation in contemporary neuroscience is the notion of neuroplasticity–the brain's enduring capacity to reorganise itself by establishing new neural connections. This principle undermines previous beliefs that language acquisition is solely effective in childhood or adolescence. Research indicates that people, even university students, possess a significant ability to learn new languages when education is congruent with brain processes. Neuroplasticity underscores the significance of repetitive, purposeful, and adaptive practice in language acquisition. In contrast to rote procedures that foster superficial and tenuous connections, neurocognitive strategies prioritise profound learning experiences that consistently reconfigure brain networks. Multisensory learning, which integrates visual, aural, and kinaesthetic modalities, together with adaptive digital technology and interdisciplinary challenges, enhances and broadens neural connections. Within the realm of higher education in Ukraine and Europe, neuroplasticity presents a compelling rebuttal to doubts regarding innovation in language instruction. It illustrates that even within conventional academic frameworks, there exists potential for continuous learning and adaptation. Furthermore, it emphasises the necessity of providing students with not only linguistic information but also metacognitive awareness–an insight into their own cognitive processes of learning. By cultivating this understanding, educators enable students to become proactive participants in their lifetime learning endeavours. The four neurocognitive concepts delineated above–memory consolidation, attention management, emotional resonance, and neuroplasticity–constitute the foundation of neuroscience-informed language teaching. They offer both theoretical rationale and practical guidance for executing tactics that are more congruent with the realities of human cognitive learning. In higher education in Ukraine and Europe, these ideas facilitate a reevaluation of language instruction that enhances linguistic proficiency

while simultaneously fostering student well-being, motivation, and intercultural competency.

Neurocognitive Approaches in Language Instruction The shift from theoretical knowledge to practical application is a significant problem in higher education. Although neuroscience and cognitive linguistics provide significant insights into the brain's language acquisition processes, these concepts must be translated into specific teaching strategies to influence classroom practices effectively. This section delineates essential neurocognitive methods applicable in university-level language education. Each is intended to improve linguistic proficiency while concurrently fostering motivation, well-being, and learner independence. *Memory-Conscious Techniques*: Spaced Repetition is grounded in the principle of memory consolidation, entails presenting learners with new vocabulary or grammatical structures at progressively extended intervals. This technique fortifies brain connections and diminishes the probability of forgetting. Digital platforms like Quizlet, Anki, or university learning management systems (LMS) can be utilised to automate spacing schedules, hence enhancing the scalability of this method in higher education settings. Retrieval practice, defined as the process of recalling information without explicit clues, significantly augments memory consolidation. Rather than reviewing texts or notes, students may participate in low-stakes exams, flashcard exercises, or peer-teaching sessions. Ukrainian and European universities might incorporate retrieval activities at the conclusion of lectures, allowing students to actively reconstruct essential linguistic concepts instead of passively examining them. *Methods for Enhancing Attention*: Chunking–partitioning information into smaller, significant units–enhances understanding and memory retention. Instructors can categorise business-related terminology into theme clusters, such as "finance," "marketing," and "negotiation" instead of providing an extensive list. Microlearning entails the provision of content in brief, concentrated segments, typically through digital platforms or hybrid learning modules.[11] In a European setting, where internet resources are progressively included into curricula, microlearning can enhance traditional lectures by providing students with brief, manageable practice opportunities. Ultimately, incorporating thoughtful pauses–concise intervals for contemplation, dialogue, or silent assessment–facilitates the restoration of attentional focus. In Ukraine, where lecture-centric teaching prevails, the integration of mindful pauses constitutes a straightforward yet impactful innovation that necessitates minimal alteration of the current curriculum. *Emotionally Engaged Learning*: Emotional

[11] Paling R. The Differences between Language Teaching and Language Coaching. Efficient Language Coaching. URL: http://www.languagecoachingcertification.com/differences-language-teaching-and-language-coaching/

resonance is crucial to successful language acquisition, as emotionally charged events are more likely to be encoded and recalled. A potent strategy is narrative construction. Educators might incorporate storylines that resonate with students' personal, cultural, or professional experiences. For instance, students pursuing English for international business may examine and recount success narratives of European start-ups, thereby associating terminology with significant situations. Role-playing exercises enable students to engage in genuine conversational situations, such as job interviews, negotiations, or intercultural interactions. These challenges not only cultivate emotional engagement but also replicate the tension and unpredictability of authentic communication, equipping students for professional interactions. Simulations, such as fake international conferences or project-based cooperation, provide enhanced immersion. By placing language acquisition in authentic, problem-solving scenarios, simulations stimulate both cognitive and emotional involvement. For Ukrainian institutions, where students frequently lack direct exposure to foreign settings, such simulations might act as a conduit to global academic and professional realities. *Neurolinguistic Coaching*: Neurolinguistic coaching is a transformative approach that combines neuroscience, applied linguistics, and coaching psychology. In contrast to teacher-centred paradigms, coaching empowers the learner to actively engage in cognitive and emotional development. Coaches assist students in establishing personal objectives, tracking advancement, and contemplating their learning experiences. This may manifest as individualised coaching sessions, small-group workshops, or guided self-reflection diaries. Students are urged to express their reasons for language acquisition, recognise individual obstacles (such as worry or distraction), and explore techniques that correspond with their own cognitive characteristics. In Ukrainian higher education, neurolinguistic coaching serves as an effective instrument for mitigating student disengagement and stress–challenges intensified by social and political instability. In Europe, where coaching is progressively included in corporate training, using these methods at the university level equips students for both academic achievement and professional adaptation, fostering lifelong learning.

Multimodal and Technology-Enhanced Education Neuroplasticity emphasises the significance of diverse and flexible practice in reinforcing brain connections. Multimodal learning–integrating visual, aural, and kinaesthetic modalities–facilitates enhanced cognitive processing by activating several brain regions. For example, when acquiring new vocabulary, students can observe the written form, hear the pronunciation, demonstrate the meaning, and utilise it in both written and spoken contexts. Technology is essential in enabling multimodal methods. Digital storytelling platforms, virtual reality simulations, and language learning applications foster immersive settings that enable

students to engage with language in significant manners. Such technologies are already included in mixed and online curricula at European universities. For Ukrainian institutions, enhancing access to digital technologies may signify both a problem and an opportunity for modernisation and alignment with European standards. The neurocognitive strategies mentioned–memory-sensitive approaches, attention-enhancing techniques, emotionally engaged learning, neurolinguistic coaching, and multimodal technology–provide tangible avenues for connecting theory and practice in university language education. Although their implementation necessitates adapting to local circumstances, these tactics closely coincide with the ambitions of both Ukraine and Europe for contemporary, student-centered pedagogy. Ultimately, they facilitate the attainment of linguistic proficiency as well as the cultivation of autonomy, drive, and intercultural preparedness–attributes vital for success in a globalised academic and professional environment.

Trends in Neurocognitive Language Education in Europe Over the past two decades, Europe has experienced a progressive transition towards learner-centred, evidence-based methodologies in higher education. Inspired by the Bologna Process and the European Higher Education Area (EHEA), institutions have adopted competency-based curricula that prioritise transferable skills, critical thinking, and intercultural competence. In this context, language acquisition has progressively utilised neuroscience and cognitive psychology to develop more efficient pedagogical strategies. Universities in Germany, Finland, and the Netherlands have included modules on neurocognitive learning into teacher education programmes, providing prospective educators with insights into memory, attention, and neuroplasticity. European institutions are currently engaging in experiments with virtual reality simulations, language acquisition applications, and gamified platforms. These instruments closely correspond with neuroscience by providing multimodal reinforcement and adaptive feedback. Coaching has transcended the corporate realm to universities in the UK, Spain, and Scandinavia, where students are assisted in establishing learning objectives, alleviating anxiety, and fostering autonomy through systematic reflection. Neuroscience-informed education in Europe is progressively linked to social-emotional learning (SEL), acknowledging that emotions, motivation, and psychological safety are crucial for enduring academic success.[12] These trends collectively establish Europe as a frontrunner in integrating higher education with neuroscientific findings. Nonetheless, implementation significantly differs among countries and institutions, contingent upon resources, educator training, and policy endorsement.

[12] European Commission. The European higher education area in 2020: Bologna Process implementation report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020

4. The Ukrainian Context: Obstacles and Prospects

Ukraine confronts a more intricate reality. The higher education system is significantly shaped by conventional paradigms, including lecture-based teaching, grammar-translation methodologies, and an emphasis on theoretical knowledge. Multiple obstacles impede the rapid adoption of neurocognitive pedagogy: Ukrainian universities frequently prioritise stability and continuity, hindering the implementation of innovative methodologies. Teacher training programs infrequently incorporate neuroeducation, resulting in numerous educators' lack of familiarity with its ideas. Financial constraints hinder access to sophisticated digital technologies and transdisciplinary cooperation. The persistent conflict and economic difficulties have fostered an atmosphere of increased stress, adversely affecting pupils' motivation, focus, and emotional fortitude. Simultaneously, there exist significant prospects for reform. Ukrainian institutions are progressively participating in European exchange programmes (Erasmus+, Horizon Europe), which provide access to modern educational frameworks. Moreover, the ongoing national initiative to harmonise higher education with European standards provides an advantageous context for the incorporation of neuroscience-informed techniques. The resilience exhibited by children and educators throughout crises highlights a willingness to embrace creative, comprehensive strategies that improve linguistic proficiency and promote emotional well-being. *Case Study:* Mukachevo State University (MSU), a Ukrainian university, is implementing neurocognitive techniques within its academic framework. As a regional university with strong European ties, MSU is at the intersection of traditional Ukrainian academic culture and European innovation. The university educates a significant number of English language educators and students in commerce, tourism, and international relations, placing language acquisition as a core part of its curriculum. In recent years, faculty interest in student-centered, multidisciplinary methods has increased. MSU has begun exploring spaced repetition and retrieval practice with digital flashcard platforms and classroom review games, incorporating neuroscientific research findings. Educators have also introduced attention and microlearning, incorporating microlearning modules and group discussions. Storytelling and project-based learning have been introduced in business English and tourism curricula. MSU has commenced the incorporation of online tools like Padlet and Kahoot into language courses through Erasmus+ agreements. These instruments facilitate multimodal learning and augment interactivity, conforming to neurocognitive principles of engagement and feedback. The situation at MSU exemplifies overarching inconsistencies throughout Ukrainian higher education. The university is firmly entrenched in academic traditions and encounters resource constraints. Conversely, its receptiveness to European collaboration,

robust focus on teacher preparation, and innovative faculty generate impetus for reform. This contradiction reflects the broader national conflict between tradition and innovation–a conflict that neurocognitive techniques are adept at resolving. *Comparative Analysis: Ukraine and Europe* European universities systematically educate instructors in neuroeducation, whereas Ukrainian universities, including MSU, remain in the exploratory phase. Europe utilises sophisticated digital tools, whilst Ukraine frequently depends on innovative adaptations of available platforms. While both contexts recognise the importance of well-being, war-induced stress and instability in Ukraine intensify this need. The potential for innovation in Ukraine may paradoxically increase, as necessity frequently stimulates creativity. Institutions such as MSU exhibit resilience and a willingness to embrace multidisciplinary solutions that correspond with European trends. The incorporation of neurocognitive techniques into higher education offers both benefits and problems throughout Europe and Ukraine. European universities provide frameworks for systemic innovation, whereas Ukrainian institutions, such as Mukachevo State University, demonstrate the adaptability of these ideas in resource-limited contexts. By synchronising memory-oriented activities, attentional support, emotional involvement, and coaching methodologies with the distinctive requirements of students, Ukrainian institutions can modernise their curricula while addressing the psychological realities of modern learners. Ultimately, MSU's incremental implementation of neurocognitive techniques underscores Ukraine's ability to establish itself as a creative collaborator within the European Higher Education Area.

CONCLUSIONS

The integration of neurocognitive approaches and neurolanguage coaching into higher education represents a profound opportunity to transform language learning in Ukraine and similar contexts. Grounded in principles such as memory consolidation, attentional control, emotional resonance, neuroplasticity, and associative learning, these methodologies provide a scientifically informed framework that advances not only linguistic proficiency but also students' motivation, resilience, and self-awareness. Central to this approach is the development of teacher and learner awareness: educators are encouraged to reflect on their own teaching strategies to identify the most effective techniques, while guiding students to understand their own strengths, preferred learning styles, and cognitive processes. This dual focus ensures that language learning becomes a personalized, self-directed journey rather than a mere accumulation of vocabulary, grammar, and conversational patterns.

Goal setting is another crucial element. By encouraging learners to articulate individual and group objectives–whether academic, professional, or

personal–educators can facilitate structured, incremental progress. Discussing often-overlooked goals, such as cognitive development, memory improvement, or personal growth, sparks engagement and fosters a sense of ownership in the learning process. Motivation, a cornerstone of effective instruction, requires careful cultivation throughout the course. Initial enthusiasm may naturally decline due to increased complexity, competing responsibilities, or the first "language plateau." In response, teachers can employ empathetic, individualized strategies, including active listening, structured learning plans, and visible progress indicators through measurable tasks, automated quizzes, or point-based systems. These methods maintain engagement, reinforce achievement, and encourage sustained effort.

Creating a brain-friendly learning environment further enhances effectiveness. Prioritizing information, clarifying essential versus optional material, offering choice in assignments, and fostering a respectful, inclusive atmosphere all reduce cognitive overload and stress, enabling students of diverse abilities to participate fully. Pair and group work, relatable lesson topics, humor, and games help form positive emotional associations with learning while activating long-term memory through meaningful connections. Encouraging learners to generate their own associations and linking new content to prior knowledge strengthens retention and deepens understanding.

Finally, reflective tools such as learning diaries and structured questionnaires allow students to monitor their own progress, analyze personal learning strategies, and adapt their approaches to optimize results. This combination of self-reflection, personalized support, and brain-informed pedagogy empowers learners to take control of their educational journey, cultivating autonomy, confidence, and lifelong learning skills. In contexts such as Mukachevo State University, these strategies demonstrate that even amid limited resources, innovation, resilience, and European collaboration can drive meaningful reform. Overall, neurolanguage coaching exemplifies a holistic, learner-centered approach, showing that language education is not only about mastering linguistic structures but also about fostering the cognitive, emotional, and motivational foundations necessary for sustained personal and professional growth in a globalized world.

SUMMARY

This research examines the incorporation of neurocognitive methods into higher education language instruction, specifically within the Ukrainian setting and the experience at Mukachevo State University. Neuroeducation, an emerging interdisciplinary domain that integrates neuroscience, cognitive psychology, and pedagogy, offers unique strategies for improving language learning and

learner engagement. It is emphasised that neurocognitive methods–such as memory consolidation techniques, the influence of emotion on learning, and the effects of attentional control–can enhance conventional language training, making it more individualised and successful. Neuro-language coaching is based on self-regulation, learner's autonomy, and resilience among students. Utilising contemporary European frameworks in neurodidactics and local advancements at Mukachevo State University, the study delineates pragmatic approaches for integrating brain-based methodologies into curriculum and pedagogical practices. The dilemma of higher education in Ukraine–reconciling swift integration into the European Higher Education Area with the obstacles of socio-political instability and constrained resources–establishes a distinctive framework for testing and adaptation of these methodologies. The results indicate that the application of neurocognitive techniques enhances linguistic proficiency while simultaneously improving students' mental health, motivation, and cognitive adaptability, so better equipping them for international academic and professional discourse.

Bibliography

1. Anderson J. R. Cognitive psychology and its implications. 7th ed. New York: Worth Publishers, 2010.

2. Baddeley A. D., Eysenck M. W., Anderson M. C. Memory. New York: Psychology Press, 2020.

3. Doidge N. The brain that changes itself: Stories of personal triumph from the frontiers of brain science. New York: Viking, 2007.

4. Edelmann D. Neurolanguage coaching: Brain friendly language learning. Munich: Efficient Language Coaching, 2018.

5. European Commission. The European higher education area in 2020: Bologna Process implementation report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020.

6. Immordino-Yang M. H., Damasio A. We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education // Mind, Brain, and Education. 2007. Vol. 1, no. 1. P. 3–10. https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x

7. Jensen E. Brain-based learning: The new paradigm of teaching. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2008.

8. Kelly C. H. The Brain Studies Boom: Using Neuroscience in ESL / EFL Teacher Training // Development (Springer). 2017. P. 79–102.

9. Kelly C., Sandy C. Brain-based learning and the active approach. The Language Teacher, 2008. URL: http://www.bbbforlearning.com/uploads/1/0/4/4/10446722/brain_based_learning_is_active_learning.pdf

10. Kuhl P. K. Brain mechanisms in early language acquisition // Neuron. 2010. Vol. 67, no. 5. P. 713–727. https://doi.org/10.1016/j.neuron.2010.08.038

11. Lieberman M. D. Social: Why our brains are wired to connect. Oxford: Oxford University Press, 2013. URL: https://psycnet.apa.org/record/2013-09689-000

12. Oxford R. L. Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context. 2nd ed. New York: Routledge, 2017.

13. Paling R. Neurolanguage Coaching: Brain friendly language learning. Kindle Edition. The Choir Press, 146 p.

14. Paling R. The Differences between Language Teaching and Language Coaching. Efficient Language Coaching. URL: http://www.languagecoachingcertification.com/differences-language-teaching-and-language-coaching/

15. Sprenger M. How to teach so students remember. 2nd ed. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2020.

16. Squire L. R., Wixted J. T. The cognitive neuroscience of human memory since H.M. // Annual Review of Neuroscience. 2011. Vol. 34. P. 259–288. https://doi.org/10.1146/annurev-neuro-061010-113720

17. Sweller J., Ayres P., Kalyuga S. Cognitive load theory. New York: Springer, 2011.

18. Zull J. E. From brain to mind: Using neuroscience to guide change in education. Sterling, VA: Stylus, 2011.

Information about the author:
Raikhel Anna Mykhailivna,
Assistant at the Department of English language,
Literature and Teaching Methods,
Mukachevo State University
26, Uzhgorodska str., Mukachevo, 89600, Ukraine

CHAPTER 27

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ: ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ ПІДХОДІВ ДО НАВЧАННЯ АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА

Рускуліс Л. В., Родіонова І. Г., Родіонов Д. С.
DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-619-5-27

ВСТУП

В умовах усебічного запровадження компетентнісного підходу як найважливішого орієнтира сучасної освіти, значно підвищуються вимоги до професійної підготовки здобувачів вищої освіти. Такий підхід як основний критерій валідності сучасного фахівця відповідає принципам європейської вищої школи, забезпечує здатність до безперервної освіти й самоосвіти протягом життя.

Водночас інформатизація та інтеграція сучасного суспільства зумовлюють необхідність підготовки практично зорієнтованих фахівців, що спричинює зміни не лише відповідного змістового наповнення предмета, а й передбачає урізноманітнення навчальних технологій підготовки здобувачів освіти. Відтак актуалізується проблема саме інформаційно-цифрової компетентності майбутнього вчителя, що в системі вищої освіти зміщує акценти від простих навичок роботи в Інтернеті до алгоритмічного мислення та розуміння етики роботи з інформацією.

Використання комп'ютерних технологій у навчанні стало невід'ємною частиною сучасної освіти. Спеціалізовані програми та додатки можуть суттєво полегшити процес навчання та забезпечити підвищення його ефективності. Особливо актуальним є питання впровадження технологій штучного інтелекту в освітній процес, адже їх використання підвищує наочність і доступність навчального матеріалу, посилює мотивацію та інтерес до вивчення предметів. Водночас така технологія відкриває простір для ефективнішого використання часу.

Окрім того, ШІ в освітньому процесі – це не лише інноваційний спосіб підтримки студентів у навчанні та дослідницькій діяльності, а й потужний інструмент трансформації самого підходу до здобуття знань. Він забезпечує швидкий і зручний доступ до інформації та навчальних

ресурсів, створює умови для індивідуалізованого темпу навчання здобувача освіти та надає персональні рекомендації, тобто максимально відповідає майбутнім професійним потребам студентів. Проте, попри очевидні переваги, впровадження ШІ в освіту має низку ще недостатньо досліджених аспектів, серед яких – етичні питання, захист персональних даних та баланс між технологічною підтримкою і роллю викладача.

Метою дослідження є визначення новітніх підходів до навчання студентів академічного письма з урахуванням технологій штучного інтелекту. Досягнення мети наукової розвідки передбачає розв'язання таких завдань: аналіз сучасних тенденцій використання технологій штучного інтелекту; визначення оптимальних інструментів ШІ для фахової підготовки здобувачів вищої освіти; оцінка застосування технологій штучного інтелекту в освітньому процесі ЗВО; коригування вимог до використання технологій штучного інтелекту під час навчання академічного письма.

1. Тенденції використання технологій штучного інтелекту

Л. Ілійчук уважає, що ШІ є «продуктом людської діяльності, має значний потенціал для трансформації освітньої галузі, зокрема, у площині розроблення нових підходів для поліпшення якості освіти, створення більш персоналізованого, адаптивного, інклюзивного та ефективного освітнього середовища»[1]. О. Панухник вбачає в ШІ «модерний педагогічний механізм у процесі навчання та наукових пошуків здобувачів вищої освіти, завдяки адекватному й етичному застосуванню якого набуте умовами сучасності вміння самостійного навчання перетворюється на життєву необхідність кожного»[2]. М. Єфремов переконує, що це «можливість системи автономно підбирати найбільш якісний варіант вирішення проблеми з набору наперед визначеного набору варіантів»[3]. Погоджуємося також із думкою науковців, які утотожнюють ШІ з «організованою сукупністю інформаційних технологій, застосування якої уможливлює виконання складних комплексних завдань завдяки використанню системи наукових методів досліджень і алгоритмів обробки інформації, отриманої або самостійно створеної під час роботи, а також створення та використання власної бази знань, моделей прийняття рішень, алгоритмів роботи з інформацією та

[1] Ілійчук І. Вплив штучного інтелекту на якість освіти : можливості, виклики та загрози. *Науково-педагогічні студії*. 2024. Вип. 8. С. 241.

[2] Панухник О. Штучний інтелект в освітньому процесі та наукових дослідженнях здобувачів вищої освіти : відповідальні межі вмісту ШІ. *Галицький економічний вісник. 2023.* № 4(83). С. 209.

[3] Єфремов М., Єфремов Ю. Штучний інтелект, історія та перспективи розвитку. *ВІСНИК ЖДТУ. Технічні науки.* 2008. № 2 (45). С. 123.

визначення способів досягнення поставлених завдань»[4], з'ясовують, що це «сукупність програм, що втілені у алгоритмах машин, спрямованих на реалізацію тих чи інших завдань, які ставить перед ними суспільство»[5]. Як переконують дослідження, ШІ займає досить вагоме місце в різних сферах нашого життя, охоплюючи інформатику, психологію, філологію, педагогіку та ін., відкриваючи нові можливості для покращення й удосконалення освітнього процесу.

Аналіз наукових джерел уможливлює виокремлення низки підходів використання ШІ у процесі навчання, зокрема:

1. *Гіперперсоналізований освітній процес* – розробка індивідуального профілю навчання з урахуванням здібностей кожного здобувача освіти, темпу сприйняття й відтворення інформації, потреб і запитів, що дозволить об'єктивно й неупереджено оцінити отримані знання. На основі цих даних, як переконує практика, можливим є створення персоналізованих освітніх програм, що дозволять максимально комфортне й успішне навчання кожного здобувача освіти. Із метою створення індивідуальних освітніх траєкторій наразі доступними є платформи DreamBox, Knewton, Smart Sparrow.

2. *Адаптивне освітнє середовище*. ШІ пропонує створення таких навчальних матеріалів, що автоматично спроможні адаптуватися до рівня знань і потреб студентів, запропонувати альтернативні шляхи репрезентації нового матеріалу з метою кращого засвоєння його. Зокрема, системи Khan Academy, Newton Education представлені адаптивними алгоритмами, що пропонують контент, який відповідає рівню знань здобувачів освіти на певному етапі, й індивідуальні поради щодо засвоєння освітніх компонентів.

3. *Голосові помічники* з метою покращання сприйняття інформації є альтернативою традиційних навчально-методичних матеріалів у друкованому вигляді. Безперечно, ШІ дозволяє створити, й запропонувати віртуальних асистентів викладача, що надаватимуть допомогу здобувачам освіти, пояснюватимуть незрозумілі проблемні питання, тобто полегшуватимуть процес навчання. На допомогу викладачеві стануть платформи Socratic by Google (розпізнавання тексту й голосу); Google Assistant (інформує про навчальні дисципліни, організовує розклад); Siri, Amazon Alexa (голосова взаємодія й доступ до інтерактивних навчальних ресурсів), ChatGPT, Jill Watson (швидка реакція на запити) та ін.

---

[4] Толочко С., Бордюг Н., Міронець Л. Академічна доброчесність та штучний інтелект в освітній і науковій діяльності. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 62. Т.2. С. 27.

[5] Москалюк М., Москалюк Н., Лень А. Штучний інтелект в закладах вищої освіти : переваги та недоліки. *Open educational e-environment of modern University. 2023.* № 15(85). С. 87.

4. *Допомога педагогічним / науково-педагогічним працівникам* у процесі розв'язання різноманітних завдань, зокрема управління освітнім середовищем, ведення документообігу (журнали, самостійні роботи студентів тощо), оцінювання робіт здобувачів освіти, формулювання відгуків про виконані завдання для студентів та ін. Системи BM Watson Education, DreamBox, Socrative, Knewton дають миттєву відповідь на рівень виконання завдань і можуть запропонувати поради для покращення результатів.

5. *Інклюзивність освітнього середовища* шляхом голосового зв'язку (для глухих і слабочуючих осіб, особам з вадами зору). У цьому процесі в нагоді стануть системи Dragon NaturallySpeaking, Otter.ai, Amazon Polly, Google Text-to-Speech, Seeing AI, Aira, Deaf AI, KinTrans[6].

Науковці стверджують, що сучасна освіта представлена трьома напрямами ШІ: *розробки, що спрямовані на систему* освіти: комп'ютерні системи, що забезпечують керування освітнім процесом і доставляють освітній продукт (складання розкладу занять, контроль за відвідуваністю занять, перевіряння виконання самостійної роботи чи домашнього завдання, проведення моніторингу успішності знань здобувачів освіти); *розробки, що спрямовані на здобувачів освіти*: комп'ютерні системи, що здійснюють оцінювання знань студентів, пропонують розробку плану навчання, слідкують за поведінкою студентів, темпом мовлення викладачів та ін.; *розробки, що спрямовані на викладачів* є досить складними для переведення на мову комп'ютера, тому знаходять в стані розробки[7].

Нам імпонують розвідки, проведені С. Толочко, Н. Бордюг, Л. Міронець, які, спираючись на закордонні дослідження, з'ясовують магістральні вимоги до використання технологій ШІ, до яких уналежнюють: з'ясування шаблонних правил щодо вимог використання різних видів інструментів ШІ дослідникам, викладачам, здобувачам освіти й іншим зацікавленим особам; політика й правила повинні бути чітко представлені всім зацікавленим сторонам; розробка порад і рекомендацій щодо правильності й прозорості підтвердження використаних інструментів ШІ в завданнях, статтях, розділах у книгах, дисертаціях, в інфографіці та інших типах штучно створених об'єктів[8].

---

[6] Панухник О. Штучний інтелект в освітньому процесі та наукових дослідженнях здобувачів вищої освіти : відповідальні межі вмісту ШІ. *Галицький економічний вісник. 2023.* № 4(83). С. 202; Використання штучного інтелекту в освіті / І. М. Візнюк та ін. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми*. Вип. 59. С 17-18; Шарова Т. М., Ломейко О. П., Шаров С. В. Штучний інтелект в освіті : свідомий вибір. *Удосконалення освітньо-виховного процесу в закладі вищої освіти*: зб. наук.-метод. пр. ТДАТУ. Запоріжжя : ТДАТУ. 2024. Вип. 27. С. 396-399.

[7] Москалюк М., Москалюк Н., Лень А. Штучний інтелект в закладах вищої освіти : переваги та недоліки. *Open educational e-environment of modern University. 2023.* № 15(85). С. 87-88.

[8] Толочко С., Бордюг Н., Міронець Л. Академічна доброчесність та штучний інтелект в освітній і науковій діяльності. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 62. Т.2. С. 30.

2. Огляд технологій штучного інтелекту

Як свідчать розвідки науковців і власний досвід роботи у ЗВО, здобувачам освіти представлено чисельну кількість новітніх технологій, зокрема й технологій штучного інтелекту (далі ШІ) – інструментами ChatGPT, Compose AI, Gemini, Search Microsoft Copilot та Adobe Podcast та ін., що здійснили значно більший стрибок від нескладного пошуку інформації до її комплексного аналізу, до миттєвої генерації нового контенту й адаптації до унікальних вимог зацікавлених користувачів. Зокрема ChatGPT може забезпечити формування кращих метаданих, індексування, адаптації академічного тексту на непрофесійну мову, формування синонімічних пошукових термінів та ін., що важливо для пошуку міждисциплінарних досліджень[9]. Беззаперечним є той факт, що поява ChatGPT від OpenAI стала синонімом вияву академічної недоброчесності здобувачів освіти, які потенційно можуть використовувати цю систему, щоб виконувати завдання й видавати їх за власні напрацювання[10]. Однак наразі розроблено програми для перевірки текстів – GPTZero, AI Writing Check, CrossPlag, OpenAI, основою яких є ШІ, що дає можливість розрізняти текст, створений людиною та написаний ШІ. Відповідно назріває проблема адекватного оцінювання їх застосування, підготовки студента й розробки методики роботи з ними. Ми повністю погоджуємося з С. Паламар, М. Науменко, що технології ШІ та освіта – нероздільні. Одні науковці висловлюють загрози і побоювання щодо впровадження даних технологій в освітній процес, інші – активно впроваджують їх[11].

Спираючись на розвідки М. Москалюк, Н. Москалюк, А. Лень[12] репрезентуємо в таблиці 1 сервіси, що стануть у допомозі освітянам.

Констатуємо той факт, що технології ШІ складні за структурою, однак доступні для застосування й функціонують за принципом пошуку загальнодоступної інформації через бази даних пошукових систем, опрацювання й надання користувачу даних за запитом, відбуваються без зазначення джерела, часто при цьому порушуючи авторське право. Це призводить до того, що викладачі не завжди можуть розрізнити, де

---

[9] Lund B. D., Wang T. Chatting about ChatGPT : how may AI and GPT impact academia and libraries? *Library Hi Tech News. 2023.* Vol. 40, No. 3. P. 28; Cotton D. R., Cotton P. A., Shipway J. R. Chatting and cheating : Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*. 2024. Vol. 61, No. 2. P. 230.

[10] Паламар С., Науменко М. Штучний інтелект в освіті: використання без порушення: використання без порушення принципів академічної чесності. *Освітологічний дискурс*. Київський столичний університет імені Бориса Грінченка. № 1(44). 2024. С. 73.

[11] Горчинський С. В., Софілканич М. І., Горбенко І. Ф. Якість української освіти й академічна доброчесність : вплив застосування штучного інтелекту. *Академічні візії*. 2023. № 20.

[12] Москалюк М., Москалюк Н., Лень А. Штучний інтелект в закладах вищої освіти : переваги та недоліки. *Open educational e-environment of modern University. 2023.* № 15(85). С. 88.

завдання виконані студентом, а де за допомогою технології штучного інтелекту.

Таблиця 1

HeyGen (https://www.heygen.com/)	інноваційний інструмент, що допоможе створити відео з аватарами, що говорять (необхідно підібрати голос), використовуючи лише текст
Eightify (https://eightify.app/)	дозволяє генерувати основну інформацію з YouTube-відео (за доданим покликанням), використовуючи технологію AI YouTube
DALL-E (http://surl.li/mkaie)	уможливлює генерування зображень на основі тестових підказок
Cohesive (https://cohesive.so/)	створення матеріалів: статті, інтерв'ю, есе тощо
Gpt4all (http://surl.li/mkais)	Програма для навчання й розгортання розлогих мовних моделей, які працюють на комп'ютерах споживчого рівня
Chatpdf (chatpdf.com)	інструмент для швидкого й легкого аналізу будь-яких файлів у форматі PDF
Lovo (https://lovo.ai/)	сервіс дозволяє генерації голосу з тексту й редагування відео засобами усемережжя
StockIMG (https://stockimg.ai/)	сервіс, що генерує зображення з тексту
Landingsite (https://www.landingsite.ai/)	інструмент покликаний створити сайт за дуже короткий термін
WriteSonic (http://surl.li/mkaih)	генерує тексти, уможливлює створення запитів українською мовою
AIseo (https://aiseo.ai/)	Стане в нагоді для створення тексту в науковому стилі, редагує орфографію, граматичний рівень
Openai (chat.openai.com)	ChatGPT дозволяє пошук ключових слів, зверне увагу на те, що необхідно вам знайти; відповідно нейромережа видає відповідний запит

Зазначимо, що актуальності сьогодні набувають й мобільні додатки, які уможливлюють більш доступний процес навчання, дозволяють швидке вирішення питань, що викликають труднощі в студентів, забезпечують якісний збір додаткового теоретичного й практичного матеріалу. Звернемо увагу на використання чат-ботів – системи ШІ, за допомогою якої користувачі взаємодіють шляхом використання тексту. Як стверджують науковці, чат-боти не вимагають ресурсних затрат, потенційно здатні допомогти великій кількості студентів шляхом вибудовування діалогу; здатні зберігати історії спілкування й дозволити переглянути раніше отримані відповіді; навчаючи одночасно розважають користувачів. Прикладами використання чат-ботів у процесі навчання є:

Duolingo (призначений для вивчення мов, адаптуючи курси для рівнів володіння мовами);

Thinkster (покликаний для організації індивідуального навчання математики, налаштовуючи питання відповідно до рівня володіння навчальним матеріалом);

Querium (аналізує дії здобувачів освіти під час вирішення проблем STEM, аналізує, що вони роблять правильно або неправильно);

AitabyKnewton (адаптивне навчання для виявлення прогалин у знаннях студентів)[13].

3. Недоліки використання технологій штучного інтелекту

Попри з'ясовані переваги використання ШІ, наголосимо й на певні недоліки. Зокрема, Л. Ілійчук уналежнює до них стандартизацію навчання (надмірна подібність освітніх програм і підходів до отримання освіти), налагодження контакту між учасниками освітнього процесу (зменшення вагомості людського чиннику), зниження мотивації до навчання (уплив на процеси самоосвіти й особистісного розвитку), порушення академічної доброчесності (порушення політики й етичних принципів закладів освіти), алгоритмічні помилки й недостовірність даних (подання невірогідної інформації), соціальна ізоляція (зменшення соціальної взаємодії), недостатня підготовка кадрів (неготовність учасників освітнього процесу до використання ШІ), кіберзагрози та безпека даних (ужиття заходів безпеки з метою захисту систем і даних користувачів)[14]; О. Панухник наголошує на проблемі відсутності посилань / покликань на джерела інформації, ризику отримання недостовірної інформації, шахрайства в навчанні й уважає, що використання ШІ також негативно впливає на розвиток когнітивних здібностей студентів, тому пропонує розглядати ШІ виключно як доповнення до навчальних матеріалів, які розроблені викладачами[15]; Т. Шарова, О. Ломейко, С. Шаров підкреслюють, що використання технологій ШІ призводить до обмеження створення інноваційних ідей та концепцій; не завжди може врахувати індивідуальні потреби й запити, недооцінювати нестандартні здібності чи форми інтелекту; може створювати бар'єри для здобувачів освіти з інших культур

---

[13] Використання штучного інтелекту в освіті / І. М. Візнюк та ін. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2021. Вип. 59. С. 20-21.

[14] Ілійчук І. Вплив штучного інтелекту на якість освіти : можливості, виклики та загрози. *Науково-педагогічні студії*. 2024. Вип. 8. С. 243.

[15] Панухник О. Штучний інтелект в освітньому процесі та наукових дослідженнях здобувачів вищої освіти : відповідальні межі вмісту ШІ. *Галицький економічний вісник. 2023.* № 4(83). С. 208.

чи мовних груп; виключає людський фактор (емоційна підтримка, мотивація тощо); ризик технічних збоїв[16].

Зокрема, науковці підкреслюють, що використання ШІ ставить під загрозу виявлення такого порушення академічної доброчесності, як плагіат, ускладнюючи цей процес, оскільки програми, що здатні створювати наукові роботи, порушують академічну чесність; «розвиток освітнього й наукового простору створює нові виклики, пов'язані із проблемою плагіату в наукових роботах і нечесним оцінюванням, і ставить на передній план потребу ефективної етичної комісії у закладах освіти»[17].

4. Академічне письмо й вимоги до використання технологій штучного інтелекту

Розвиток української системи вищої освіти, яка суттєво змінилася в час російсько-української війни й упевнено рухається до європейського освітнього простору, передбачає високий рівень сформованості навичок академічного письма у студентів, бо як наголошують Т. Левченко, Л. Шимченко, воно є «ключовою компетентністю будь-якого фахівця у сучасному світі»[18]. Поняття «академічне письмо» ввійшло в науковий обіг наприкінці ХХ ст. спочатку в англомовних країнах, а потім й на теренах України[19].

Академічне письмо – процес створення текстів у межах академічного дискурсу[20]; форма особистісного ставлення до проблеми, що потребує демонстрації власних знань й досвідченості із застосуванням навичок мислення, інтерпретації й презентації[21]; процес створення і оприлюднення наукового тексту – «раціональне використання можливостей сучасних інформаційних технологій, а також безпосереднє ознайомлення наукової спільноти з новими фактами»[22]; складний і багатоаспектний комплекс умінь, що охоплює «не лише лінгвістичні (мовні, синтаксичні і стилістичні), але й передусім металінгвістичні

---

[16] Шарова Т. М., Ломейко О. П., Шаров С. В. Штучний інтелект в освіті : свідомий вибір. *Удосконалення освітньо-виховного процесу в закладі вищої освіти* : зб. наук.-метод. пр. ТДАТУ. Запоріжжя: ТДАТУ, 2024. Вип. 27. С. 399-404.

[17] Левченко Т., Шимченко Л. Академічне письмо як компонент професійної підготовки здобувачів вищої освіти. *Академічні студії. Серія Педагогіка*. 2023. Вип. 2. С. 101.

[18] Левченко Т., Шимченко Л. Академічне письмо як компонент професійної підготовки здобувачів вищої освіти. *Академічні студії. Серія Педагогіка*. 2023. Вип. 2. С. 102.

[19] Бабенко Т. Академічне письмо : залежність назви навчального курсу від цілей та мети навчання. *Молодь і ринок. 2016.* № 10 (141). С. 80.

[20] Coffin C., Curry M. J., Goodman Sh. Teaching Academic Writing. London : Routledge, 2003. P. 120.

[21] Irvin L. Lennie. What Is "Academic" Writing? *Writing Spaces : Readings on Writing* [Electronic resource]. South Carolina : Parlor Press, 2010. Vol. 1. P. 8.

[22] Вихрущ А. В. Академічне письмо : структура і завдання. *Медична освіта*. 2021. № 1. С. 113.

компетенції, такі як логіка, аналіз, критичне мислення, об'єктивність і повага до інших ідей та текстів»[23]; узагальнювальна назва «низки навичок і вмінь, формування яких не може бути охоплено однією навчальною дисципліною»[24]; результат самостійної науково-дослідницької діяльності, утіленої в писемній формі за допомогою системи графічних знаків певної мови, який засвідчує нові шляхи пізнання, розв'язання тієї чи тієї проблеми[25].

У науковій літературі з'ясовано магістральні ознаки академічного письма, до яких уналежнено:

– об'єктивність – уся інформація повинна ґрунтуватися на беззаперечних наукових фактах і доказах;

– точність – інформація подана точно й достовірно;

– структурованість – три взаємопов'язані частини: вступ, основна частина з аргументами й доказами, висновки, де кожна наступна частина випливає з попередньої; упорядкованість інформації – запорука кращого його сприйняття;

– аргументованість – чітке усвідомлення чільної ідеї чи аргументу, які слід донести аудиторії; всі факти повинні бути підтверджені покликаннями на наукові джерела; супроводжуватися цитатами;

– формальність – використання наукової лексики, специфічних термінів тощо;

– доказова база – цитування авторитетних джерел, репрезентація статистичних даних, результатів проведеної розвідки (без фальсифікації та фабрикації статистичних даних із подальшим їх репрезентуванням як власних розвідок);

– академічна чесність – виключення плагіату / використання чужих думок без покликань на автора;

– форматування й цитування – використання стандартів для оформлення списку літератури;

– застосовування правила 80/20: створити 80 % тексту за 20 % часу[26].

---

[23] Кузнєцова О. В., Тарасова С. О. Академічне письмо : проблеми та шляхи вирішення. Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі: шляхи інтеграції школи та ВНЗ : *м*атеріали IX Міжнар. наук.-метод. конф., м. Харків, 28 квіт. 2017 р. Харків, 2017. С. 89.

[24] Бабенко Т. Академічне письмо : залежність назви навчального курсу від цілей та мети навчання. *Молодь і ринок. 2016.* № 10 (141). С. 80.

[25] Академічне письмо та доброчесність : навч.-метод. посіб. / автори-уклад. : І. Насмінчук, Л. Громик. Кам'янець-Подільський : ЗВО «ПДУ», 2024. С. 46.

[26] Академічне письмо та доброчесність : навч.-метод. посіб. / автори-уклад. : І. Насмінчук, Л. Громик. Кам'янець-Подільський : ЗВО «ПДУ», 2024. С. 19; Гуменний О. Розвиток науковцями інформаційних компетенцій. *Академічна доброчесність: виклики сучасності:* зб. наук. есе учасників дистанційного етапу наукового стажування для освітян (Республіка Польща, Варшава, 27.06.2022 – 05.08.2022). С. 94.

Переконливими є думки О. Гуменного щодо якостей академічного письма. Вчений наголошує, що читач, знайомлячись із науковим текстом повинен чітко зрозуміти, які частини написав автор, які запозичені; які частини тексту запозичені дослівно; які частини тексту написані власними словами, а не є інтерпретацією слів інших авторів[27]. I. Bruce закцентовує, що засвоєння академічного письма охоплює декілька етапів, що передбачають формування ключових компетентностей із метою реконструкції дискурсу освітнього компонента, який здобувач освіти засвоює; вироблення «авторського стилю» й, відповідно «авторської ідентичності»[28]; сформованість критичної компетентності, що уможливлює продукування власної наукової продукції. Зупинимося на розвідках Н. Каліберди, О. Осадчої, які з'ясовують прерогативні сучасні підходи до оволодіння академічним письмом.

1. Від контрольованого письма до вільного, в основі якого – аудіолінгвальний метод, а письмо репрезентується як допоміжне вміння – вторинне щодо говоріння.

2. Вільне письмо передбачає вільний виклад студентами власних думок упродовж певного періоду часу.

3. Підхід зв'язного абзацу має на меті формувати навички написання зв'язного абзацу – логічне розміщення частин абзацу, добір / створення речень.

4. Граматично та синтаксично організоване письмо орієнтує здобувача освіти на граматичну точність створення наукового продукту й організаційну коректність.

5. Процесуальний підхід зорієнтований на вміння створювати зв'язні й оригінальні тексти – особливому відпрацюванню підлягає опрацювання лексичного й граматичного матеріалу[29].

Науковиці репрезентують переваги й недоліки означених підходів. Зокрема, *від контрольованого письма до вільного* – уможливлює послідовну практику в процесі створення елементів тексту; збільшується обсяг роботи над логікою викладу матеріалу в тексті; розвиваються слабо розвинуті навички, однак зайва увага відводиться формі, а не змісту; характерним є шаблонність викладу матеріалу, відповідно немає місця

---

[27] Гуменний О. Розвиток науковцями інформаційних компетенцій. *Академічна доброчесність: виклики сучасності:* зб. наук. есе учасників дистанційного етапу наукового стажування для освітян (Республіка Польща, Варшава, 27.06.2022 – 05.08.2022). С. 96.

[28] Bruce I. Theory and Concepts of English for Academic Purposes. Palgrave Macmillan, 2011.

[29] Каліберда Н., Осадча О. Сучасні підходи до вивчення іншомовного академічного письма студентами немовних факультетів. *Сучасні дослідження з іноземної філології* : зб. наук. пр. / голов. ред. М. П. Фабіан. Ужгород : Видавничий дім «Гельветика», 2021. Вип. 2(20). С. 268.

творчій роботі. *Вільне письмо* готує до зняття страху письма, розвиваючи його швидкість й виробляючи звичку писати, з одного боку, а з іншого – не є ефективним для здобувачів освіти з низьким рівнем академічного письма, характерним є ігнорування граматичними правилами. *Підхід зв'язного абзацу* сприяє розвитку грамотності й посилює роботу над структурою абзацу, однак зайвим є акцентування на формі й розвиток творчості на низькому рівні. *Граматично та синтаксично організоване письмо* забезпечує мотивованість студентів, дозволяє встановлення зв'язку між формою, значенням і змістом, характерним є мимовільне засвоєння мовних форм, однак недостатньою є робота над організацією в межах абзацу тексту. *Процесуальний підхід* покликаний імітувати процес створення тексту в реальному житті, враховує потреби й запити аудиторії; забезпечує навчання створення тексту в кілька етапів, розвиваючи самостійність, однак займає багато аудиторного часу. У межах процесуального підходу створення тексту проходить декілька етапів: prewriting – генерація ідей, збору інформації, актуалізації знань → планування – упорядкування матеріалу (інфографіка) → writing / drifting – створення чорнового варіанту наукового тексту → revising/ editing/ post-writing (етап рецензування та редагування, доопрацювання тексту[30].

Зі сферою академічного письма асоціюється поняття «академічна грамотність», що, беззаперечно поєднує металінгвістичні компетентності, в основі яких – компетентність науково-дослідницького письма. Цей збірний термін, як наголошують М. Козолуп, Р. Комар, І. Серебрянська та ін., об'єднує металінгвістичні компетентності, що є основою розвитку компетентностей науково-дослідницького письма. Науковці вбачають в академічній грамотності здатність до ефективної комунікації в сучасному академічному просторі, що охоплює навички міжкультурної комунікації на основі текстів професійного спрямування англійською мовою як мовою міжнародного спілкування[31].

У складі академічної грамотності виокремлено такі складники: вузько дисциплінарні вміння, міждисциплінарні вміння; відомості про переваги академічного письма різних жанрів; критичне мислення; мотивація;

[30] Caplan N.A., Douglas S.R. Q : Skills for Success 5. Reading and Writing. Oxford : Oxford University Press, 2012. P. 155.

[31] Козолуп М., Комар Р. Навчання академічного письма у вищій школі: теоретико-методологічні засади. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. № 29. Т.2. С. 223; Серебрянська І. «Основи академічного письма» в закладах вищої освіти : міждисциплінарне спрямування. *Educological discourse*. 2021. № 1 (32). С. 88-89.

здатність до самоосвіти; рефлексія[32]. У науковій літературі з'ясовано три підгрупи вмінь, що є пріоритетними для оволодіння навичками академічного письма:

– академічна грамотність;
– інформаційна грамотність;
– міжкультурна грамотність[33].

Аналіз наукової літератури репрезентує, що дослідники академічного письма, спираючись на праці Б. Гріна, визначають важливість урахування тривимірної моделі, яка охоплює:

1. Операційний вимір – мовна організація тексту дослідження: структура тексту, речення й абзацу; використання мовних засобів).

2. Культурний вимір – знання предмета й коло тем, що обговорюється, правильний добір мовних засобів відповідно до адресата мовлення й призначення запропонованого тексту.

3. Критичний вимір – ідеї, що слід генерувати, обґрунтувати й довести автору[34].

С. Ревуцька[35], аналізуючи модель, наголошує, що в основі куба – культурний й операційний виміри, а критичний розташований до них вертикально. Це пояснює те, чим більше автор проаналізував джерел, більш детально репрезентував предмет дослідження, тим він відійшов далі від точки «нуль» по лінії культурного виміру. Показник операційного вимірювання тоді вищий, коли прочитане передано грамотно. Важливим є усвідомлення, що виправити культурні недоліки набагато легше, ніж операційний, що полягає в ретельній роботі з текстом.

Показником якісного академічного письма, як ми зауважили, є постійне й чітке дотримання принципів академічної доброчесності, яке в Законі України «Про освіту» визначено як «сукупність етичних принципів та прав, якими повинні керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та наукової діяльності». Дотримання академічної доброчесності має на меті: правдиві посилання / покликання на джерела інформації; дотримання вимог законодавства про авторське й суміжні

---

[32] Академічне письмо для здобувачів вищої освіти юридичних спеціальностей / Ю. Томчаковська, Л. Строченко, О. Томчаковський, Т. Тупікова *Закарпатські філологічні студії*. 2022. Вип. 25. Т. 2. С. 256.

[33] Академічне письмо : навч. посіб. / уклад. : Т. М. Костирко, С. В. Ларенкова, І. В. Бондар, М. С. Жигалкіна. Миколаїв : НУК, 2022. С. 10-11; Ревуцька С. К. Курс лекцій з дисципліни «Академічне письмо». Кривий Ріг : ДонНУЕТ, 2018. С. 8.

[34] Академічне письмо : навч. посіб. / уклад. : Т. М. Костирко, С. В. Ларенкова, І. В. Бондар, М. С. Жигалкіна. Миколаїв : НУК, 2022. С. 12; Ревуцька С. К. Курс лекцій з дисципліни «Академічне письмо». Кривий Ріг : ДонНУЕТ, 2018. С. 9.

[35] Ревуцька С. К. Курс лекцій з дисципліни «Академічне письмо». Кривий Ріг : ДонНУЕТ, 2018. С. 9.

права; надання достовірної інформації про результати проведених наукових розвідок[36]. Особливості цього поняття виокремлює С. Омельчук, акцентуючи, що академічна доброчесність – це «етичні принципи та правила; вона виявляється в навчальній та науковій діяльності; стосується всіх учасників навчального процесу; забезпечує довіру до результатів навчальної та наукової діяльності»[37].

Поняття «академічна доброчесність», реалізується в академічній спільноті й визначає її академічну культуру як «інтелектуально-етичну систему цінностей, мотивацій, переконань та сприйняттів, які визначають професійну діяльність в освіті та науці»[38]; «система цінностей, традицій, норм, правил, зразків поведінки проведення наукового дослідження, способів діяльності, принципів спілкування, що ґрунтується на педагогічно адаптованому досвіді наукової пізнавальної діяльності»[39]. До цінностей академічної культури уналежнено: прагнення українських наукових товариств до тісної співпраці на світовому академічному рівні; академічну свободу, моральну й соціальну відповідальність науковців за результати власних досліджень; дослідницьку етику.

О. Семеног репрезентує академічну культуру складником «м'яких» навичок (soft skills), акцентуючи, що «світовий досвід свідчить про орієнтацію професійної освіти на формування «м'яких» (soft skills) і «жорстких» (hard skills), а так само «цифрових» (digital skills) навичок у їх єдності. У країнах Європейського Союзу формується поняття м'яких навичок (soft skills), враховуючи нагальну потребу освіти щодо включення здобувача вищої освіти в найважливішу складову освітнього середовища – продукування та вдосконалення знань. Британська платформа інтернет-навчання SkillsYouNeed виділяє персональні навички (тайм-менеджмент, саморозвиток, управління емоціями), інтерперсональні (комунікація, робота у команді, ведення переговорів, конфлікт-менеджмент), лідерські здібності, проведення презентацій, а також письменницьку майстерність і базові математичні знання»[40].

---

[36] Про вищу освіту: Закон України URL: https://zakon. rada.gov.ua/laws/show/1556-18.

[37] Омельчук С. Бути чесним у навчанні й науці: експрес-курс з академічної доброчесності для здобувачів вищої освіти : навч. посіб. Херсон : ОЛДІ-ПЛЮС, 2021. С. 8.

[38] Захарченко В. М. Розроблення освітніх програм : метод. рек. / за ред. В. Г. Кременя. Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. С. 25.

[39] Семеног О. М. Академічна культура дослідника : європейський та національний контексти : навч. посіб. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2021.С. 22.

[40] Семеног О. М. Культура наукової української мови: навч. посіб. К.: ВЦ «Академія», 2010. С. 22-23.

Науковці[41] виокреслюють систему принципів визначення академічної доброчесності, які ми продемонструємо за допомогою таблиці 2.

Таблиця 2

Принципи визначення академічної доброчесності

Чесність	Пошук істини й знання у процесі самостійної власної інтелектуальної чесності у процесі навчання чи викладання, наукового студіювання й надання сервісів на прохання (вимогу) керівництва
Довіра	Стимулювання здобувачів освіти (працівників) й створення взаємодовірливого клімату, який заохочує й уможливлює постійний і вільний обмін думками
Справедливість	Підтримання справедливості в ставленні учасників освітнього процесу один до одного у процесі визначення чітких і прозорих стандартів і практик
Повага	Цінування кооперативного та партнерського, інтерактивного змісту навчання й пізнання
Відповідальність	Усвідомлення особистої відповідальності, що акцентується готовністю окремих осіб і груп на яскравому прикладі відповідальної поведінки
Прозорість і публічність	Доступність інформації – усебічна репрезентація наукових здобутків усіх учасників освітнього процесу, відкрита й зрозуміла діяльність; надання й отримання освітніх послуг, власна реалізація у сфері забезпечення якості освіти державної політики
Сміливість	Відстоювання цінностей дотримання академічної доброчесності навіть в умовах труднощів і тиску, відповідні дії, публічні заявлення про прояви академічної нечесності

Дотримання вимог академічної доброчесності формує такі *компетентності студента*:

– усвідомлення сутності беззаперечного дотримання норм академічної доброчесності;

– розуміння своїх учинків і дій учасників освітнього процесу відповідно до норм академічної доброчесності;

– дотримання канонів професійної етики й академічної доброчесності в освітній та професійній діяльності;

– самостійне виконання завдань;

– коректне посилання / покликання на джерело інформації.

[41] Академічна чесність як основа сталого розвитку університету / Міжнар. фонд дослідж. освіт. політики; за заг. ред. Т. В. Фінікова, А. Є. Артюхова. Київ : Таксон, 2016. 234 С. 14-15; Колоїз Ж. Основи академічного письма : практикум. Кривий Ріг : ФОП Маринченко С. В., 2019; Омельчук С. Бути чесним у навчанні й науці : експрес-курс з академічної доброчесності для здобувачів вищої освіти: навч. посіб. Херсон: ОЛДІ-ПЛЮС, 2021. С. 7; Семеног О. М. Академічна культура дослідника : європейський та національний контексти : навч. посіб. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2021. С. 157-158.

У процесі роботи з академічними текстами студент повинен «навчитися добирати, аналізувати якість джерел; конспектувати їх, покликаючись на джерела та правильно оформлюючи їх; цитувати джерела та перефразовувати чужі думки власними словами: чітко, правильно й логічно формулювати власні думки; вибудовувати академічний текст відповідно до його структури»[42].

Процес установлення академічного шахрайства передбачає виконання таких дій:

1. Ґрунтовно простудіювати джерела, вказані в науковій роботі. Дослідити текст і співставити зі списком літератури цитати. Слід закцентувати на цитуванні студентом тієї літератури, яка з певних причин недоступна в усемережжі / бібліотеці (стародруки, рідкісні вузькоспеціалізовані видання, іншомовні видання).

2. Проаналізувати вказівку на прізвища авторів першоджерел і вказівку на них у списку літератури. Недопустимим є цитування науковців без наведення їхніх праць у переліку використаних джерел. Це наводить на думку, що цитати взято з інших статей, авторефератів, курсових чи кваліфікаційних робіт, інших наукових розвідок, що легко доступні в інтернеті. Саме такі вставки легко демонструють антиплагіатні програми.

3. Перевірити текст на неузгоджені мовні елементи, стилістичні й синтаксичні помилки, що репрезентують спотвореність запропонованого тексту, які можливо встановити за допомогою програмного забезпечення. Такі огріхи властиві для автоматичного (комп'ютерного) перекладу тексту. В Україні ліцензованою програмою для вирішення подібних задач є Unichek. Результати перевірки є підставою для доопрацювання тексту, його перегляду, але не звинувачення в академічному плагіаті здобувача освіти[43].

Повністю погоджуємося з думками дослідників, що вплив ШІ на академічну доброчесність є надзвичайно важливим і полягає в:

1. Персоналізації навчання: створення адаптивних навчальних платформ, які підлаштовуються під індивідуальні потреби та рівень знань кожного здобувача; розробка індивідуальних освітніх маршрутів, що враховують інтереси, здібності та темп навчання кожного здобувача освіти.

---

[42] Рускуліс Л. Академічна доброчесність: навч.-метод. посіб. Миколаїв: СПД Румянцева Г. В., 2024. С. 50-51.

[43] Методичні рекомендації щодо забезпечення академічної доброчесності в закладах загальної середньої та позашкільної освіти / за ред. І. Ю. Поліщук. Київ : Київська Мала академія наук учнівської молоді, 2021. С. 22-24.

2. Підвищенні доступності освіти: сприяння доступності освіти для людей з обмеженими можливостями, географічними або соціальними бар'єрами.

3. Покращенні якості навчання: аналіз величезних обсягів даних, що уможливлює розуміння потреби студентів та ефективність методів навчання.

4. Підтримці викладачів, педагогів, науково-педагогічних працівників: можливість зняти частину адміністративного навантаження, дозволяючи викладачам зосередитися на навчанні.

5. Розширенні навчальних можливостей: навчання через інтерактивні та імерсивні технології: віртуальні лабораторії та ігрові методи навчання[44].

Уважаємо, що основне завдання викладача – спрямувати здобувача освіти й навчити з користю використовувати ШІ для проведення наукових розвідок, добору матеріалу до занять. Обов'язковою вимогою також є організація та проведення заходів, спрямованих на підвищення уваги до дотримання норм академічної етики у ЗВО: висвітлення інформації на сайті ЗВО матеріалів про академічну доброчесність; залучення здобувачів освіти до розробки та впровадження політики й правил академічної доброчесності; обговорення на різних рівнях (від академічної групи й кафедри до вченої ради та ректорату) стану запровадження етичних норм академічної доброчесності; використання мотиваційних цитат з етичного кодексу; організація та проведення тижнів «академічної доброчесності»; уведення навчальних курсів (кредитів) до програм підготовки учасників освітнього процесу на всіх освітніх рівнях та програм підвищення кваліфікації викладачів; укладання індивідуального договору усіма учасниками освітнього процесу, де визначено етичні зобов'язання та прописано відповідальність за недотримання вимог академічної доброчесності[45].

ВИСНОВКИ

Технології ШІ мають право на функціювання й покликані покращити освітній процес і наукову-дослідницьку діяльність здобувачів освіти. Інтерес до використання ШІ в освіті та наукових колах зростає, що породжує певні проблеми й загрози для дотримання принципів

[44] Партико Н., Смирнова І., Житомирська Т. Академічна доброчесність в епоху штучного інтелекту: виклики та можливості для здобувачів освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 72. С. 266.

[45] Рускуліс Л. Академічна доброчесність : навч.-метод. посіб. Миколаїв : СПД Румянцева Г. В., 2024. С. 51-52.

академічної доброчесності. Слід говорити про формування інформаційної компетентності на основі сучасних технологій, усвідомлюючи мету й можливості використання ШІ. Магістральну роль у цьому процесі має виховання академічної культури студентів шляхом проведення заходів, спрямованих на впровадження політики академічної доброчесності, підвищення обізнаності здобувачів освіти щодо проблем дотримання принципів академічної доброчесності, основних проявів академічної нечесності та шляхів запобігання її.

Як продемонстрували проведені дослідження, одне з пріоритетних місць у підготовці здобувачів освіти має зайняти формування мовних, навчально-пізнавальних умінь створювати й продукувати академічні тексти, оприлюднювати їх як в усному, так і в писемному мовленні. Слід створити оптимальні умови для розвитку таких навичок, що уможливить цілісність і результативність освітнього процесу загалом.

АНОТАЦІЯ

Статтю присвячено проблемі застосування технологій штучного інтелекту в освітньому процесі, адекватного оцінювання їх, розробки методичних рекомендацій для студентів під час навчальної та науково-дослідницької діяльності.

З'ясовано, що сьогодні в наукових дослідженнях та практичній площині розлого репрезентовано різноманітні ШІ-технології, що пропонують широкий спектр можливостей для покращення навчання здобувачів освіти. Зокрема, сучасна освіта представлена трьома напрямами ШІ: розробки, що спрямовані на систему освіти, розробки, що спрямовані на здобувачів освіти та розробки, спрямовані на викладачів.

Проаналізовано технології штучного інтелекту та перспективні аспекти їх використання, зокрема таких інструментів, як HeyGen, Eightify, Gpt4all, Chatpdf, Cohesive, AIseo, Openai та ін. Зауважено актуальність мобільних додатків, що забезпечують студентам якісний збір додаткового теоретичного й практичного матеріалу. Запропоновано приклади використання чат-ботів (Duolingo, Thinkster, Querium, AitabyKnewton), важливою особливістю яких є інтеграція з ШІ та забезпечення цифрової безпеки.

Доведено вплив штучного інтелекту на академічну доброчесність, що полягає у: персоналізації навчання; підвищенні доступності та якості освіти; підтримці вчителів, вихователів і дослідників; розширенні можливостей навчання. Однак закцентовано певні проблеми й загрози для дотримання принципів академічної доброчесності у використанні інструментів штучного інтелекту. Проведене дослідження свідчить,

що одне з пріоритетних місць у підготовці здобувачів освіти має зайняти формування мовних, навчально-пізнавальних умінь створювати й продукувати академічні тексти, оприлюднювати їх як в усному, так і в писемному мовленні; виховання академічної культури студентів, підвищення їх обізнаності щодо проблем дотримання принципів академічної доброчесності, основних проявів академічної нечесності та шляхів запобігання її.

Література

1. Ілійчук І. Вплив штучного інтелекту на якість освіти : можливості, виклики та загрози. *Науково-педагогічні студії.* 2024. Вип. 8. С. 232-247.
2. Панухник О. Штучний інтелект в освітньому процесі та наукових дослідженнях здобувачів вищої освіти : відповідальні межі вмісту ШІ. *Галицький економічний вісник. 2023.* № 4(83). С. 202-211.
3. Єфремов М., Єфремов Ю. Штучний інтелект, історія та перспективи розвитку. *ВІСНИК ЖДТУ. Технічні науки.* 2008. № 2 (45). С. 123-127.
4. Толочко С., Бордюг Н., Міронець Л. Академічна доброчесність та штучний інтелект в освітній і науковій діяльності. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 62. Т. 2. С. 25-32.
5. Москалюк М., Москалюк Н., Лень А. Штучний інтелект в закладах вищої освіти : переваги та недоліки. *Open educational e-environment of modern University.* 2023. № 15(85). С. 85-96.
6. Використання штучного інтелекту в освіті / І. М. Візнюк та ін. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2021. Вип. 59. С. 14-22.
7. Шарова Т. М., Ломейко О. П., Шаров С. В. Штучний інтелект в освіті : свідомий вибір. *Удосконалення освітньо-виховного процесу в закладі вищої освіти* : зб. наук.-метод. пр. ТДАТУ. Запоріжжя : ТДАТУ, 2024. Вип. 27. С. 390-408.
8. Lund B. D., Wang T. Chatting about ChatGPT : how may AI and GPT impact academia and libraries? *Library Hi Tech News. 2023.* Vol. 40, No. 3. Pp. 26-29.
9. Cotton D. R., Cotton P. A., Shipway J. R. Chatting and cheating : Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*. 2024. Vol. 61, No. 2. Pp. 228-239.
10. Паламар С., Науменко М. Штучний інтелект в освіті: використання без порушення: використання без порушення принципів академічної чесності. *Освітологічний дискурс*. Київський столичний університет імені Бориса Грінченка. № 1(44). 2024. С. 68-83.

11. Горчинський С. В., Софілканич М. І., Горбенко І. Ф. Якість української освіти й академічна доброчесність: вплив застосування штучного інтелекту. Академічні візії. 2023. № 20. С. 1-9.

12. Левченко Т., Шимченко Л. Академічне письмо як компонент професійної підготовки здобувачів вищої освіти. *Академічні студії. Серія Педагогіка*. 2023. Вип. 2. С. 101-106.

13. Бабенко Т. Академічне письмо : залежність назви навчального курсу від цілей та мети навчання. *Молодь і ринок.* 2016. № 10 (141). С. 79-83.

14. Coffin C., Curry M. J., Goodman Sh. Teaching Academic Writing. London : Routledge, 2003. 193 p.

15. Irvin L. Lennie. What Is "Academic" Writing? *Writing Spaces : Readings on Writing* [Electronic resource]. South Carolina : Parlor Press, 2010. Vol. 1. 16 p.

16. Вихрущ А. В. Академічне письмо: структура і завдання. *Медична освіта*. 2021. № 1. С. 112-116.

17. Кузнєцова О. В., Тарасова С. О. Академічне письмо : проблеми та шляхи вирішення. Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі: шляхи інтеграції школи та ВНЗ : матеріали IX Міжнар. наук.-метод. конф., м. Харків, 28 квіт. 2017 р. Харків, 2017. С. 89-90.

18. Академічне письмо та доброчесність : навч.-метод. посіб. / автори-уклад. : І. Насмінчук, Л. Громик. Кам'янець-Подільський : ЗВО «ПДУ», 2024. 256 с.

19. Гуменний О. Розвиток науковцями інформаційних компетенцій. *Академічна доброчесність: виклики сучасності :* зб. наук. есе учасників дистанційного етапу наукового стажування для освітян (Республіка Польща, Варшава, 27.06.2022 – 05.08.2022). С. 93-97.

20. Bruce I. Theory and Concepts of English for Academic Purposes. Palgrave Macmillan, 2011. 227 p.

21. Каліберда Н., Осадча О. Сучасні підходи до вивчення іншомовного академічного письма студентами немовних факультетів. *Сучасні дослідження з іноземної філології* : зб. наук. пр. / голов. ред. М. П. Фабіан. Ужгород : Видавничий дім «Гельветика». 2021. Вип. 2(20). С. 261-270.

22. Caplan N.A., Douglas S.R. Q : Skills for Success 5. Reading and Writing. Oxford : Oxford University Press, 2012. 277 p.

23. Козолуп М., Комар Р. Навчання академічного письма у вищій школі: теоретико-методологічні засади. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. № 29. Т. 2. С. 220–225.

24. Серебрянська І. «Основи академічного письма» в закладах вищої освіти : міждисциплінарне спрямування. *Educological discourse*. 2021. № 1(32). С. 87-100.

25. Академічне письмо для здобувачів вищої освіти юридичних спеціальностей / Ю. Томчаковська, Л. Строченко, О. Томчаковський, Т. Тупікова *Закарпатські філологічні студії*. 2022. Вип. 25. Т. 2. С. 255-269.

26. Академічне письмо : навч. посіб. / уклад. : Т. М. Костирко, С. В. Ларенкова, І. В. Бондар, М. С. Жигалкіна. Миколаїв : НУК, 2022. 116 с.

27. Ревуцька С. К. Курс лекцій з дисципліни «Академічне письмо». Кривий Ріг : ДонНУЕТ, 2018. 81 с.

28. Про вищу освіту: Закон України URL: https://zakon. rada.gov.ua/laws/show/1556-18 (дата звернення: 15.09.2025).

29. Омельчук С. Бути чесним у навчанні й науці : експрес-курс з академічної доброчесності для здобувачів вищої освіти: навч. посіб. Херсон : ОЛДІ-ПЛЮС, 2021. 80 с.

30. Захарченко В. М. Розроблення освітніх програм : метод. рек. / за ред. В. Г. Кременя. Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. 120 с.

31. Семеног О. М. Академічна культура дослідника : європейський та національний контексти : навч. посіб. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2021. 216 с.

32. Семеног О. М. Культура наукової української мови: навч. посіб. К.: ВЦ «Академія», 2010. 216 с.

33. Академічна чесність як основа сталого розвитку університету / Міжнар. фонд дослідж. освіт. політики; за заг. ред. Т. В. Фінікова, А. Є. Артюхова. Київ : Таксон, 2016. 234 с.

34. Колоїз Ж. Основи академічного письма : практикум. Кривий Ріг : ФОП Маринченко С. В., 2019. 178 с.

35. Рускуліс Л. Академічна доброчесність: навч.-метод. посіб. Миколаїв: СПД Румянцева Г. В., 2024. 180 с.

36. Методичні рекомендації щодо забезпечення академічної доброчесності в закладах загальної середньої та позашкільної освіти / за ред. І. Ю. Поліщук. Київ : Київська Мала академія наук учнівської молоді, 2021. 46 с.

37. Партико Н., Смирнова І., Житомирська Т. Академічна доброчесність в епоху штучного інтелекту: виклики та можливості для здобувачів освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 72. С. 265-268.

Information about the authors:
Ruskulis Liliia Volodymyrivna,
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor at the Department of the Ukrainian Language,
Literature and Teaching Methodology,
Admiral Makarov National University of Shipbuilding
9, Heroiv Ukrainy ave., Mykolaiv, 54007, Ukraine

Rodionova Inna Hryhorivna,
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of the Ukrainian Language,
Literature and Teaching Methodology
Admiral Makarov National University of Shipbuilding
9, Heroiv Ukrainy ave., Mykolaiv, 54007, Ukraine

Rodionov Dmytro Serhiiovych,
Applicant Postgraduate Student at the Vasyl Sukhomlynskyi Educational
and Scientific Institute of Pedagogy,
Admiral Makarov National University of Shipbuilding
9, Heroiv Ukrainy ave., Mykolaiv, 54007, Ukraine

CHAPTER 28

АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ «М'ЯКИХ УМІНЬ» НА ЗАНЯТТЯХ З МОРСЬКОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Федорова О. В., Піндосова Т. С.
DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-619-5-28

ВСТУП

Морська галузь стає все більш динамічною, та пори численні заяви про «розумні технології» дистанційного управління судном, людський фактор залишається ключовим як невід'ємна складова майбутнього розвитку морської індустрії. Останні декади морських спеціалістів оцінювали в основному в світлі їх професіоналізму, відповідності технічним навикам й фаховим умінням роботи на судні. Наразі фокус уваги провідних міжнародних організацій змістився на розвиток таких умінь, як цифровізація, екологічна усвідомленість або «зелені вміння», взаємодія й спілкування на судні або «м'які вміння».

З точки зору *цифрових умінь*, моряки повинні знати, як взаємодіяти з комп'ютерними системами, щоб реагувати на виклики автоматичних судових систем, наприклад, коли змінюються маршрути або кораблі знаходяться в небезпечних водах. Базовими цифровими навичками є робота з датчиками, мережами, підключенням, розширена аналітика та глибоке розуміння цифрових систем, кібербезпека, оновлення, обслуговування та ремонт цифрових систем, тощо. Для цього використовують VR та AR технології, навчання на симуляторах та інші методи для розвитку вмінь майбутніх морських фахівців.

«Зелені вміння» мають на меті збільшити екологічну обізнаність та усвідомленість у діях морських фахівців на сучасних судах. Для цього активно вводять курси, спрямовані на підвищення кваліфікації моряків під час процедур і операцій на складному гібридному обладнанні, тренінги з того, як поводитися з різними видами палива (наприклад, водень і аміак) і батареями, та обізнаність щодо ризиків, пов'язаних з ними.

«М'які вміння» наразі стали більш визнаними як важлива складова загальної професійної компетентності будь-якого морського спеціаліста,

без яких неможлива його ефективна робота та кар'єрне зростання. Такі вміння більше називають міжособистісними або такими, що використовуються при спілкуванні та взаємодії з іншими людьми. Багато «м'яких умінь», як лідерство, спілкування, командна робота, вже можуть бути добре розвиненими в одній особі, тоді як інші люди все ще потребують опанування відповідних навиків.

У світлі майбутнього морської освіти опанування вміннями взаємодії та спілкування на судні є не менш важливим, ніж технічна компетентність спеціалістів[1], адже веде до зниження відсотку нещасних випадків у морі[2].

1. Формулювання проблеми та аналіз теоретичних здобутків вивчення «м'яких умінь»: зарубіжний та український досвід

Попри те, що Міжнародна конвенція про вимоги до підготовки, дипломування та несення вахти моряків (STCW) охоплює базові стандартизовані вимоги до професійної компетентності морських фахівців, на сьогодні судноплавна галузь вимагає додаткових компетенцій на борту судна, і саме нетехнічного характеру. Результати досліджень[3] Європейського Товариства Асоціації Судновласників (ECSA) та Європейської федерації транспортників (ETF) станом на 2023 рік підтверджують, що базового рівня компетенцій стандартизованих вищевказаною конвенцією недостатньо у теперішніх умовах для того, щоб стати «висококваліфікованим моряком» та щоб отримати високооплачувану роботу на судні, оскільки велика частка кораблів вимагає додаткової підготовки, спеціальних умінь та навчання відповідно до типу судна (Рис. 1). За результатами вказаного вище дослідження в рамках проекту SkillSea[4] під прогалини у компетенціях підпадають шість видів умінь: морська економіка та бізнес, морське право, судові технології, цифрові вміння, «зелені вміння» та «м'які вміння».

У зв'язку з цим поширеною на сьогодні стала практика розвитку вмінь спеціалістів через проходження електронних навчальних курсів у рамках самостійного навчання на базі цифрових освітніх платформ. Провідні європейські товариства з морської галузі на додачу до стандартів Міжнародної конвенції про вимоги до підготовки, дипломування та несення

---

1 Manuel M. Vocational and academic approaches to maritime education and training (MET): Trends, challenges and opportunities. WMU Journal of Maritime Affairs. 2017. 16(3). P. 473–483.

2 Кудрявцева В., Барсук С., Фролова О. Інтеграція м'яких умінь у програму з морської англійської мови. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. 2024. Вип. 44. С. 95–109. DOI: https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-44-06

3 SkillSea Project (2023) "Recommendations for education and training". URL: D-1.3_-Recommendations-for-Education--Training-Final.pdf

4 SkillSea Project (2023) "Recommendations for education and training". URL: D-1.3_-Recommendations-for-Education--Training-Final.pdf

вахти моряків рекомендують обов'язкове проходження електронних модульних курсів під час роботи на судні або у рамках неперервного навчання поза судном. Низка світових судноплавних компаній також єдині у введенні обов'язкового додаткового навчання на базі різних навчальних платформ, навіть з використанням онлайн-тренажерів, що забезпечують дистанційне самонавчання морських спеціалістів.

Рис. 1. Дослідження компетенцій морських фахівців

Безсумнівно це не може не впливати на розвиток морської освіти. Наразі вищі морські навчальні заклади Європи ще не переглянули робочі навчальні програми щодо актуальних компетенцій людської взаємодії та спілкування, які мають бути додані у рамках освітньо-професійної програми підготовки для отримання освітнього ступеню бакалавра та магістра. Відповідно, навчальні установи мають самостійно проявити ініціативу щодо доповнення актуальних освітніх компонент та перегляду тих, що викладаються, на рахунок тем, які сприятимуть розвитку «м'яких умінь» у майбутніх морських фахівців. Тим не менш, відсутні жодні інструкцій чи приклади того, які саме освітні компоненти мають бути включені до навчального процесу або які компетенції додані до навчальних програм, або як оцінювати вищезазначені вміння[5]. Це обумовлює необхідність системного дослідження даної проблеми.

Метою дослідження є опис ключових методів розвитку «м'яких умінь» на заняттях з морської англійської мови зі студентами старших курсів. Для досягнення поставленої мети необхідним є виконання низки *завдань*: визначення поняття «м'які вміння» та ступеню його дослідження у зарубіжних й вітчизняних наукових доробках; аналіз ключових вмінь морських фахівців, що належать до концепту «м'які вміння», та їх опис;

[5] Sá M., Serpa S. Transversal competences: Their importance and learning processes by higher education students. Education Sciences. 2018. 8(3). DOI: https://doi.org/10.3390/educsci8030126

аналіз тем робочої навчальної програми, що викладаються на старших курсах з морської англійської мови, на момент відповідності «м'яким умінням»; опис методів розвитку «м'яких умінь» на заняттях з морської англійської мови зі студентами старших курсів у руслі ключових андрагогічних принципів.

Концепт «м'яких умінь» описаний у різних зарубіжних та вітчизняних наукових доробках, проте у вчених немає загальновизнаної дефініції цього поняття. «М'які вміння» часто називають міжособистісними, людськими або поведінковими навичками з акцентом на особистісній поведінці та управлінні стосунками між людьми[6]. Цей концепт пов'язують як з умінням міжособистісного спілкування[7], роботою з людьми, так і з особистими якостями, якими володіє людина[8]. Вважається, що «м'які вміння» обумовлені певними особистісними рисами і у такий спосіб впливають на психологічні процеси, що характеризують життєвий розвиток людини[9]. Ці вміння трактують як здатність людини взаємодіяти та ефективно співпрацювати з іншими людьми, що можуть широко застосовуються і на робочому місці, і за межами роботи[10]. А, отже, це сукупність навичок управління людьми, важливих для багатьох професій і посад[11].

В українських наукових доробках «м'які вміння» також трактують як такі, що включають в себе переважно міжособистісні навички, які можуть бути застосовані в різних сферах, що робить їх «наскрізними»[12]. Л. Сергеєва, Н. Муранова, В. Купрієвич вважають, що ці вміння представляють собою соціально-емоційні навички, які сприяють ефективному спілкуванню, роботі в команді та досягненню професійного успіху[13]. Більш глибко це поняття досліджували В. Кудрявцева, С. Барсук

---

6 Rainsbury E., Hodges D., Burchell N., Lay M. Ranking workplace competencies: Student and graduate perceptions. 2002. URL: https://www.merriam-webster.com/dictionary/responsibility

7 Robles M. Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. Business Communication Quarterly. 2012. 75(4). P. 453–465. DOI: https://doi.org/10.1177/1080569912460400

8 Smith I., Williams S. Soft skills: characteristics and impact on professional success. Journal of Social Sciences. 2020. 5(3). P. 78–91.

9 Scheerens J., Werf G, Boer H. Soft skills in education: putting the evidence in perspective. Springer Nature. 2020. DOI:10.1007/978-3-030-54787-5

10 Nitonde R., Nandapurkar V. Soft Skills and Personality Development. 2014. DOI:10.13140/RG.2.2.28116.60804

11 Matteson M., Anderson L., Boyden C. "Soft Skills": A Phrase in Search of Meaning. portal: Libraries and the Academy. 2016. 16(1). P. 71–88. DOI: https://doi.org/10.1353/pla.2016.0009

12 Шевченко І., Шелевер О., Маркова В. Розвиток Soft Skills у здобувачів вищої освіти як запорука успішної професійної діяльності. Інноваційна педагогіка. Випуск 72. 2024. С. 269–272. DOI https://doi.org/10.32782/2663- 6085/2024/72.54

13 Сергеєва Л., Муранова Н., Купрієвич В. Розвиток м'яких навичок майбутніх фахівців у проектній діяльності: міжнародний досвід. Професійна педагогіка. 2023. 1(26). С. 103–109. DOI: https://doi.org/10.32835/2223-5752.2023.26.103-109

та О. Фролова, визначаючі «м'які вміння» як «індивідуальні психологічно-поведінкові властивості, які реалізуються в міжособистісній взаємодії та сприяють її ефективності»[14].

Деякі вчені пов'язують поняття «м'яких умінь» з терміном «компетенцій»[15], адже вони об'єднують когнітивну і психологічну площини. Інші апелюють до поняття «персонального стилю»[16] як індивідуальний спосіб мислення, поведінки та навчання. Проаналізувавши й узагальнивши численні наукові праці, доходимо висновку, що «м'які вміння» включають як навички спілкування та поведінки, так і особистісні характеристики, вроджені чи набуті, якими повинні володіти висококваліфіковані морські спеціалісти, щоб задовольнити потреби сучасної морської галузі.

Існує багато класифікацій вищевказаних умінь. М. Роблз[17] вважає найважливішими навичками в контексті роботи комунікабельність, ввічливість, відповідальність, соціальні навички, позитивне ставлення, гнучкість, командна робота та трудова етика. Е. Естімо[18] відносить до таких умінь лідерство, толерантність, мотивацію, адаптивність, емпатію, бажання вчитися, самоконтроль, неупередженість й відданість своїй справі. Найпоширенішими м'якими навичками в освіті є критичне мислення, вирішення проблем, лідерство, відповідальність, комунікація та співпраця[19]. Українські вчені І. Шевченко, О. Шелевер, В. Маркова вважають необхідним розвивати у здобувачів вищої освіти такі вміння людської взаємодії та спілкування: комунікація, робота в команді, креативність, емоційний інтелект, вміння вирішувати проблеми, адаптивність, лідерство, наполегливість, відповідальність, тайм-менеджмент[20]. У розрізі вивчення морської англійської мови І. Зайцева підкреслює важливість розвитку

---

[14] Кудрявцева В., Барсук С., Фролова О. Інтеграція м'яких умінь у програму з морської англійської мови. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. 2024. Вип. 44. С. 95–109. DOI: https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-44-06

[15] Kechagias K. Teaching and Assessing Soft Skills (Measuring and Assessing Soft Skills, MASS Project). Second Chance School of Thessaloniki, 2011. 189 p.

[16] Scheerens J., Werf G, Boer H. Soft skills in education: putting the evidence in perspective. Springer Nature. 2020. DOI:10.1007/978-3-030-54787-5

[17] Robles M. Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. Business Communication Quarterly. 2012. 75(4). P. 453–465. DOI: https://doi.org/10.1177/1080569912460400

[18] Emeliza T. Estimo. Ship to Academe, Seafaring to Teaching: A Paradigm Shift for Marine Officers. Journal of Maritime Research. 2019. Vol. XVI. No. II. P. 99. DOI:10.11648/j.her.20200502.12

[19] Devedzic V., Tomic B., Jovanovic J., Kelly M., Milikic N., Dimitrijevic S. Metrics for students' soft skills. Applied Measurement in Education. 2018. 31(4). P. 283–296. DOI: https://doi.org/10.1080/08957347.2018.1495212

[20] Шевченко І., Шелевер О., Маркова В. Розвиток Soft Skills у здобувачів вищої освіти як запорука успішної професійної діяльності. Інноваційна педагогіка. Випуск 72. 2024. С. 269–272. DOI https://doi.org/10.32782/2663- 6085/2024/72.54

таких «м'яких умінь», як ефективна командна робота, доведення власної думки, пошук компромісу зі спірних питань[21] та інші.

Як бачимо, класифікації «м'яких умінь» різняться, і відкритим залишається питання «які саме вміння потребують уваги й розвитку з позиції морської освіти?». Щоб відповісти на це питання, необхідно проаналізувати як офіційні джерела, що містять міжнародні загальноприйняті на сьогодні стандарти підготовки морських фахівців, так і неофіційні інформативні ресурси, що вказують на сучасні тенденції та потреби морської галузі.

2. Аналіз офіційних та неофіційних джерел розвитку «м'яких умінь» у рамках підготовки морських фахівців

Наступним кроком дослідження є аналіз змісту Міжнародної конвенції про вимоги до підготовки, дипломування та несення вахти моряків[22] (STCW) на момент положень, пов'язаних з розвитком «м'яких умінь». У ході аналітичного аналізу було виявлено 7 вмінь людської взаємодії та спілкування (Табл. 1), які ми трактуємо як базові у розрізі стандартизованих положень конвенції.

Таблиця 1

Список положень і «м'яких умінь» за STCW Конвенцією

«М'які вміння»	Положення Конвенції STCW
Офіційне спілкування (усне / письмове)	-Використання стандартних фраз спілкування на морі (IMO) та англійської мови в письмовій та усній формі (A-II/1-F1-C7-K1). -Ведення безпечної навігаційної/інженерної вахти, знання принципів управління ресурсами на навігаційному містку / у машинному відділенні, в т.ч. ефективне спілкування (A-II/1-F1-C2-K8, A-III/1-F1-C1- K9). -Здатність налагоджувати та підтримувати ефективну комунікацію, важливість чітких і лаконічних наказів та звітів (A-V/2-C5 K1).
Лідерство	-Практичні знання з управління судновим персоналом та проведенням навчань (A-II/1-F2-C7-K1). -Уміння управляти завданнями та робочим навантаженням (A- II/1-F2-C7-K3). -Здатність безпечно виконувати та контролювати всі вантажні операції (завантаження, розвантаження, перевезення вантажу) (A-V/1-1-2-C1-K31, A-V/1-2-2-C1-K13). -Здатність керувати і направляти інших у надзвичайних ситуаціях (A-V/2-C3-K3, A-V/2-C3-K4). -Застосування навичок лідерства та роботи в команді, уміння застосовувати техніку прийняття рішень (A-II/1-F2-C7-K13, A-II/2-F3-C5-K13, A-III/1-F3-C7-K13, A-III/2-F4-C5-K13).

[21] Зайцева І. «Soft skills – невід'ємні аспекти формування конкурентоспроможності студентів у XXI столітті». Київ : Київ. нац. торг.-екон. ун-ту, 2020. с. 35.

[22] STCW Convention and STCW Code (2017) London: International Maritime Organization.

Продовження таблиці 1

Командна робота	-Несення навігаційної вахти із знанням принципів управління ресурсами на навігаційному містку, в т.ч враховуючи досвід команди (A-II/1-F1-C2-K11). -Практичні знання з управління судновим персоналом та проведенням навчань (A-II/1-F2-C7-K1). -Основні принципи командної роботи, в тому числі з вирішенням конфліктних ситуацій (A-VI/1-4-C5-K2).
Поведінкова безпека	-Сприяння безпеці персоналу та судна (A-II/1-F2-C8- K1, A-III/1-F3-C8-K1, A-III/6-F3-C6-K1). -Важливість дотримання правил безпечної роботи (A-VI/1-4-C3-K1). -Ознайомлення з міжнародними заходами щодо запобігання нещасним випадкам і професійної безпеки (A-VI/1-4-C3- K4). -Запобіжні та захисні пристрої/обладнання, доступні для захисту від потенційних небезпек на борту судна (A-VI/1-4-C3-K2). -Запобіжні заходи, яких необхідно вжити перед входом у закриті приміщення (A-VI/1-4-C3-K3).
Планування та організація	-Уміння розподіляти завдання і управляти робочим навантаженням, включаючи планування та узгодження (A-II/1-F2-C7-K3, A-II/2-F3-C5-K3, A-III/1-F3-C7-K3, A-III/6-F3-C5-K2). -Здатність управління завданнями та робочим навантаженням з позиції пріоритетності (A-II/1-F2-C7-K6, A-II/2-F3-C5-K6, A-III/1-F3-C7-K6, A-III/6-F3-C5-K5).
Людські відносини	-Підтримування добрих людських та робочих відносин на борту судна (A-VI/1-4-C5-K1). -Соціальні обов'язки; умови працевлаштування; індивідуальні права та обов'язки (A-VI/1-4-C5-K3).
Управління стресом	-Здатність ідентифікувати розвиток симптомів надмірного особистого стресу та інших членів екіпажу судна (A-V/2-C3-K5).

Уміння «Спілкування» включає як повсякденне спілкування між членами екіпажу, так і офіційне усне спілкування у рамках комунікації судно-судно чи судно-берег, або письмове спілкування (внутрішні процедури, звіти для компанії, тощо). Сюди також відноситься знання морської англійської мови, професійної термінології та стандартних фраз спілкування на морі. Некомпетентність у цих аспектах може спричинити непорозуміння, затримки судна або навіть нещасні випадки (низький рівень морської англійської мови унеможливлює спілкування й рапортування Центрам управління рухом суден, повідомлення про нещасний випадок на судні без використання стандартних фраз спілкування на морі зменшує шанси на успішність рятувальної операції, тощо).

«Лідерство» пов’язане з впливом на людей, здатністю їх навчати, узгоджувати інтереси та цілі співробітників з робочими цілями, фокусувати їх зусилля для досягнення поставлених цілей (вахтовий офіцер несе відповідальність за всі дії та операції на навігаційному містку, відповідає за безпеку судна і вантажу, об’єднує і направляє команду).

«Командна робота» охоплює дії групи людей, спрямовані на досягнення спільної мети, здатність злагоджено та ефективно працювати у команді (тренування з відпрацювання дій у надзвичайних ситуаціях, екстрена евакуація, спуск шлюпки на воду, тощо).

«Поведінкова безпека» є послідовністю у дотриманні певних принципів поведінки на судні та відповідальності за наслідки їх порушення, здатністю помічати та реагувати на порушення норм охорони праці, критично сприймати власні дії та оцінювати їх наслідки (неналежне використання обладнання, відсутність відповідного захисту голови або тіла, порушення норм процедури входу до закритого приміщення на судні, тощо).

«Планування та організація» означає дивитися вперед і приймати рішення з метою реалізації певних заходів у майбутньому (планування заходу / виходу в порт, вантажні / розвантажувальні роботи, зміна маршруту під час шторму, тощо), зібрати все необхідне, обладнання та людей, для виконання поставлених завдань (розподіл завдань при обслуговуванні судна, ремонтних роботах, тощо).

«Людські взаємовідносини» передбачають встановлення, підтримку та розвиток стосунків між людьми і можуть відігратися на будь-якому рівні спілкування, адже судновий екіпаж перебуває у замкненому просторі більшу частину рейсу. Це може торкатися і відносин під час робочих годин (непорозуміння на навігаційному містку, під час ремонтних робіт на палубі, тощо), і спілкування у період відпочинку (конфлікти на фоні расової або релігійної приналежності).

«Управління стресом» це здатність справлятися зі складними ситуаціями та адаптуватися, обирати критичне мислення над емоційним реагуванням. На судні є багато чинників, що провокують стрес у морських фахівців: це великі обсяги роботи, відсутність зв'язку з рідними, перевтома, непорозуміння, соціальні, мовленнєві або расові бар'єри, тощо. Вміння боротися зі стресом та контролювати власні емоції розвиває лідерські навички та покращує людські відносини у колективі.

Після визначення базових умінь людської взаємодії та спілкування, які необхідно мати морському фахівцю, доречним є розгляд тих «м'яких умінь», що потребують наразі провідні судноплавні компанії. Це є можливим через аналіз найуживаніших електронних навчальних платформ, як *Ocean Learning Platform, Maritime Education Platform, STCW Online, CBT Platform, Maritime Trainer, Seably, Maritime Training*, що використовуються судноплавними компаніями для онлайн-навчання морських фахівців. За результатами аналітичного аналізу електронних курсів на цифрових навчальних платформах було складено список з 15 умінь, якими мають володіти морські фахівці, від найбільш поширеніших до найменш поширених (Табл. 2).

Таблиця 2

Список «м'яких умінь»

«М'які вміння»	Soft Skills
Лідерство	Leadership
Спілкування (усне / письмове)	Communication (oral / written)
Поведінкова безпека	Behavior based safety
Командна робота	Team work and cooperation
Людські взаємовідносини	Interpersonal relationship
Управління командою	Crowd management
Планування і організація	Planning of works / workload management
Вирішення проблем і конфліктів	Conflict management
Розподіл часу	Time management
Управління під час кризи	Crisis management
Управління стресом	Stress management
Переслідування та знущання	Harassment and bulling
Активне слухання	Active listening
Наставництво у морі	Mentoring at sea
Культурна обізнаність	Cultural awareness

Результати аналізу засвідчують розширення переліку затребуваних «м'яких умінь» майже вдвічі та підтверджують важливість такого вміння, як «лідерство», що займає провідне місце серед інших. Більш того, судноплавні компанії деталізували цю категорію у вигляді взаємопов'язаних умінь *управління командою, вирішення проблем і конфліктів, управління під час кризи, наставництво у морі*. Фокусування саме на лідерських якостях морських фахівців є пріоритетним трендом морської індустрії сьогодення, адже саме це вміння знижує ризики нещасних випадків у морі та збільшує шанси на виживання екіпажу, збереження судна та вантажу. Крім того, додалися вміння, що стосуються будь-якої ієрархічної ланки на судні, особливо рядового складу команди: *переслідування та знущання, розподіл часу, активне слухання, культурна обізнаність*.

«Управління командою» це про здатність морського спеціаліста працювати з іншими людьми або управляти груповою роботою (перед кожним тренуванням перший помічник капітана роздає завдання, оголошує сценарій, за яким відбуватиметься тренінг, моніторить ситуацію та ін.). Деяким людям важко добре працювати з іншими людьми, вони можуть менше висловлюються в групах або вони не почуваються впевнено, щоб взаємодіяти у групах.

«Вирішення проблем і конфліктів» є складним умінням, оскільки більшість проблем не мають чіткого рішення. Це вміння інтегрує здатність

сприймати інформацію, аналізувати та віднайти «найкращий» варіант рішення для поставленої проблемної ситуації.

«Управління під час кризи» спрямоване на розвиток вміння управляти кризовими ситуаціями під час надзвичайних випадків у морі: реагування на надзвичайні ситуації, здатність швидко організовувати процедури евакуації на судні, оптимізація використання ресурсів, контроль поведінки команди під час аварійних ситуацій, підтримка ефективної комунікації, тощо.

«Наставництво у морі» є вмінням передавати власний досвід іншому під час роботи на судні (систематизація інформації, правильні акценти, аналіз помилок, поради, тощо), адже не кожна людина має задатки вчителя.

«Переслідування та знущання» включає здатність особистості розпізнати акт переслідування чи знущання та протистояти деструктивним діям особистості з колективу. Це вміння передбачає обізнаність у своїх правах та можливості подати скаргу як відповідальному на судні, так і до міжнародних організацій поза судном, відсутність страху (навіть перед керівництвом) та реальна оцінка ситуації.

«Розподіл часу» передбачає процес організації та планування того, як ефективно розподілити свій час задля виконання конкретних робочих завдань та рутинних дій під час вільних годин шляхом використання певних принципів, практик, навичок та інструментів. Це вміння є вкрай важливим, адже дозволяє уникнути такого стану як перевтома, що є поширеним явищем на судні, і може призвести до нещасних випадків.

«Активне слухання» передбачає вміння морського фахівця уважно сприймати інформацію на слух, не пропускаючи деталей викладу.

«Культурна обізнаність» включає знання про менталітет та культурні цінності , поведінку по відношенню до інших людей в колективі. Ця категорія спрямована на підвищення обізнаності щодо проблеми, які культурна різноманітність може спричинити серед морських фахівців на судні.

Отже, у подальшому ході дослідження вважаємо виділені вище 15 «м'яких умінь» ключовими у підготовці висококваліфікованого морського фахівця на сьогоднішній день як за ухваленими морськими стандартами, так і за вимогами роботодавців морської галузі.

3. Аналіз навчальних потреб морської освіти та методів розвитку «м'яких умінь» у світлі провідних андрагогічних принципів

Тенденція у морській освіті закордоном щодо вдосконалення навчальних програм та їх орієнтація на нетехнічні компетенції[23],

[23] Warrner J. Integrating Soft Skills into an Academic Curriculum. 2021. P. 247–250. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED611615.pdf

окрім фахових, такі як лідерство, управління та культурна обізнаність, розпочалася ще минулої декади[24]. Тим не менш, у провідних морських закладах вищої освіти України у фокусі уваги досі залишаються лише технічні навички, які необхідно мати майбутнім морським фахівцям. Тому здається, що вміння українських моряків ефективно взаємодіяти на судні є більшою мірою результатом середньої освіти, спеціального навчання за ініціативою компанії, культури, традицій та якостей самої особистості. Але для того, щоб оцінити чиїсь здібності, «м'які вміння» можуть бути такими ж важливими, як і фахові навички.

З огляду на те, що на сьогоднішній день все більше і більше закладів морської освіти закордоном імплементують «м'які вміння» до своїх навчальних програм, слідом за Я. Чуліним, Т. Біличем та К. Якшичем[25] вважаємо, що вищі навчальні заклади та педагоги, зокрема і в Україні, повинні відповідати викликам сучасної морської індустрії, передаючи актуальні знання та впроваджуючи сучасні стандарти у своїй освітній діяльності.

У зв'язку з тим, що розвиток «м'яких умінь» можливий лише через міжособистісну комунікацію[26], дисципліна «Морська англійська мова» займає у цьому ракурсі провідне місце, адже інтегрує різноманітні актуальні теми, необхідні для досягнення цієї мети. Тому саме на прикладі дисципліни «Морська англійська мова», що викладається у Херсонській державній морській академії (далі – ХДМА), було проаналізовано теми навчальних модулів робочої навчальної програми спеціальності «271 Морський та внутрішній водний транспорт» щодо відповідності розвитку «м'яких умінь», затребуваних провідними судноплавними компаніями (Табл. 3).

Таблиця 3

Відповідність тем навчальних модулів розвитку «м'яких умінь»

Назва модулю	«М'які уміння»
Bridge Procedures	*Спілкування (усне / письмове), Командна робота, Лідерство, Людські взаємовідносини, Управління командою, Планування і організація, Розподіл часу, Управління під час кризи, Активне слухання*

[24] Pekcan C. On being a maritime lecturer. In The International Maritime Human Element Bulletin Issue. 2012. No. 29. URL: HE01060-On-Being-a-Maritime-Lecturer.pdf

[25] Čulin J., Bielić T., Jakšić K. Suggestions for improving the effectiveness of environmental education in the maritime sector. Pomorstvo – Scientific Journal of Maritime Research. 2019. 33(2). P. 232–237.

[26] Kudryavtseva V., Barsuk S., Frolova O. Soft skills for maritime students: possibility versus necessity. Proceedings of the International maritime lecturers association (IMLA) conference (September 25-28, 2024). URL: https://rep.ksma.ks.ua/server/api/core/bitstreams/234a3768-f3ff-428f-80ac-07fb0a0f9b54/content

Продовження таблиці 2

Chart Updating	*Спілкування (усне / письмове), Наставництво у морі*
IMO Nautical Publications	*Спілкування (усне / письмове)*
Navigation in Dense Traffic Waters	*Спілкування (усне / письмове), Командна робота, Планування і організація, Лідерство, Управління командою, Управління під час кризи, Поведінкова безпека*
Occupational Safety	*Спілкування (усне / письмове), Людські взаємовідносини, Вирішення проблем і конфліктів, Розподіл часу, Управління стресом, Переслідування та знущання*
Ship Maintenance and Inspection	*Спілкування (усне / письмове), Поведінкова безпека, Планування і організація, Управління командою, Наставництво у морі*
Survival Crafts	*Лідерство, Спілкування (усне / письмове), Командна робота, Управління командою, Планування і організація, Управління під час кризи, Активне слухання, Наставництво у морі*
Ship Security Techniques	*Лідерство, Спілкування (усне / письмове), Поведінкова безпека, Командна робота, Людські взаємовідносини, Управління командою, Планування і організація, Вирішення проблем і конфліктів, Переслідування та знущання, Культурна обізнаність*
Solid Bulk Cargo Handling	*Спілкування (усне / письмове), Лідерство, Поведінкова безпека, Управління командою, Планування і організація*
Liquid Bulk Cargo Handling	*Спілкування (усне / письмове), Лідерство, Поведінкова безпека, Управління командою, Планування і організація*
Containers Handling	*Спілкування (усне / письмове), Лідерство, Поведінкова безпека, Управління командою, Планування і організація*
Enclosed Space Awareness	*Спілкування (усне / письмове), Лідерство, Поведінкова безпека, Управління командою, Планування і організація, Управління під час кризи, Розподіл часу, Активне слухання, Наставництво у морі*
Bunkering	*Спілкування (усне / письмове), Лідерство, Поведінкова безпека, Управління командою, Планування і організація, Управління під час кризи, Активне слухання*
Dangerous Cargo Handling	*Спілкування (усне / письмове), Лідерство, Поведінкова безпека, Управління командою, Планування і організація, Вирішення проблем і конфліктів, Управління під час кризи*
Ballast Water Management	*Лідерство, Спілкування (усне / письмове), Планування і організація, Управління командою, Управління під час кризи*
Heavy-Lift Cargo Handling	Спілкування (усне / письмове), Лідерство, Поведінкова безпека, Управління командою, Планування і організація

Результати аналізу засвідчують, що 88% тем робочої навчальної програми з дисципліни «Морська англійська мова» сприяють активному розвитку не лише базових, але і периферійних «м'яких умінь» майбутніх морських фахівців. А 50% тем відповідають за опанування щонайменше половини з затребуваних вмінь взаємодії та спілкування на судні. Перспективним на нашу думку є доповнення тем «IMO Nautical Publications» та «Chart

Updating» у руслі їх комунікативності та відповідності необхідним вмінням людської взаємодії, адже вони несуть більш теоретичний характер.

Тим не менш, попри свою тематичну направленість, кожний навчальний модуль з дисципліни «Морська англійська мова» побудований та витриманий у рамках комунікативно-компетентнісного підходу, спрямованого на розвиток навичок міжособистісного спілкування, критичного мислення, командної роботи, лідерства, прийняття рішень, креативності й інноваційності, мотивації студентів. Це досягається за рахунок використання комунікативно направлених методів навчання[27].

До того ж мова йде про навчання студентів старших курсів, які отримали освітньо-кваліфікаційний рівень молодшого спеціаліста по завершенню Морського коледжу ХДМА та вже мають досвід роботи на судні. Тому навчальний процес відповідає ключовим андрагогічним принципам М. Ноулза[28], О. Огієнко[29] та С. Сисоєвої[30], а саме – цілеспрямованість, активність, інноваційність та мотивація навчання, принцип усвідомленості, самоспрямованості, спільної діяльності та співпраці, опори на досвід або рефлексії професійного досвіду, актуалізації результатів навчання, інтеграції нових знань у вже здобутий досвід та інші.

Так, 100% навчальних модулів для студентів старших курсів містять аутентичні морські тексти або «кейси», побудовані на справжніх ситуаціях у морі. Слідом за провідними українськими та зарубіжними вченими[31] [32] [33] вважаємо, що *метод кейсів* є провідним у розвитку «м'яких умінь» курсантів. Цей метод включає поетапний аналіз актуальної проблеми, описаної у невеликому тексті, що стимулює використання когнітивних навичок та інформаційних ресурсів для винесення аргументованих суджень. Це вміння дуже важливе для оцінки ситуації, аналізу ймовірних сценаріїв

---

[27] IMO Model Course 3.17. Maritime English (2015) London: International Maritime Organization.

[28] Knowles M., Holton E., Swanson R. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development (7th ed.). London; NewYork, etc.: ELSEVIER Butterworth-Heinemann, 2011. 378 p.

[29] Огієнко О., Литовченко І. Андрагогічна модель навчання дорослих: американський контекст. К: НТУУ «КПІ», 2014. 233 с.

[30] Сисоєва С. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посіб. / С.О. Сисоєва; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К.: ВД «ЕКМО», 2011. 320 с.

[31] Geada Borda de Água P.M. Future of maritime education and training: blending hard and soft skills. Scientific Journal of Maritime Research. 2020. 34. P. 345–353. DOI: https://doi.org/10.31217/p.34.2.15

[32] Lekakou M., Iakovaki H., Vintzilaios D. Introducing the Use of Case Studies Methodology in Training for Soft Skills in Maritime Universities. The ISOL-MET Program. Pedagogika – Pedagogy. 2023. 95. P. 111–122. DOI: https://doi.org/10.53656/ped2023-6s.10

[33] Кудрявцева В., Барсук С., Фролова О. Інтеграція м'яких умінь у програму з морської англійської мови. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. 2024. Вип. 44. С. 95–109. DOI: https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-44-06

її розвитку та варіантів реагування, особливо на судні. Поетапність цього методу охоплює різні формати роботи під час занять: від індивідуального ознайомлення з «кейсом», його парного / групового аналізу, до загального обговорення та роботи над помилками. Майже всі студенти старших курсів мають досвід роботи на судні, ось чому завдання до «кейсів» активізують критичне мислення та посилюють мотивацію співставляти власний досвід з поставленою ситуацією. Цей метод сприяє розвитку таких «м'яких умінь», як *спілкування, командна робота, лідерство, вирішення проблем і конфліктів, активне слухання*.

Метод імітації охоплює відтворення будь-якої ситуації з судна, може бути репрезентований у різних форматах роботи на занятті. Студенти зацікавлені у застосуванні отриманих знань та досвіду у ситуації, що імітує реальні обставини на судні та робить навчання усвідомленим. Цей метод сприяє розвитку майже усіх «м'яких умінь», ключовими серед яких будуть *спілкування, командна робота, лідерство, планування і організація, активне слухання, поведінкова безпека*.

Метод «рольової гри» сфокусований не лише на розвитку вмінь спілкування, але і на вирішенні проблем та конфліктів. Як і попередній метод, «рольова гра» дозволяє зануритись у атмосферу на судні за чітко розподіленими ролями й сценарієм розвитку подій, що мотивує студентів, робить навчання активним та відповідає принципу рефлексії професійного досвіду. Цей метод уможливлює розвиток будь-яких «м'яких умінь» зі списку відповідно до обраної теми.

Методи дискусії або «круглого столу» та дебатів не лише сприяють розвитку критичного мислення, але і вчать толерантного ставлення до думок інших. Студенти розвивають здатність висловлювати судження з будь-яких тем, навіть з тих, де вони мають обмежений досвід, що робить процес навчання самоспрямованим через самовираження та самоутвердження. Цей метод особливо ефективно розвиває такі «м'які уміння», як *спілкування, активне слухання, командна робота, культурна обізнаність*.

Метод презентацій та проектів дозволяє подолати страх публічних виступів, покращити ораторські задатки. Такий досвід корелює з практикою проведення засідань, обговорень та інструктажів з командою на судні. Студент розвиває здатність працювати на конкретний результат, ефективно планувати свій час, розподіляти завдання, брати на себе відповідальність, що робить навчання більш ініціативним та науковим. Цей метод сприяє розвитку таких «м'яких умінь», як *управління командою, лідерство, спілкування, планування і організація, управління часом, наставництво у морі.*

Метод комунікативних стратегій, за якого студенти у групах обговорюють задану проблемну ситуацію за схемою ПРОБЛЕМА → ПРИЧИНИ → СЦЕНАРІЇ РОЗВИТКУ (якщо не втручатися) → ВАРІАНТИ ВИРІШЕННЯ. Під час фінальної презентації своєї комунікативної стратегії інші студенти можуть не лише задавати питання, але і пропонувати власні варіанти вирішення поставленої проблеми. Таким чином студенти розвивають здатність пропонувати відповідальну стратегію рішення та підтримувати творчу й продуктивну співпрацю. Цей метод уможливлює розвиток будь-яких «м'яких умінь» відповідно до обраної теми, а особливо *спілкування, командна робота, вирішення проблем і конфліктів, лідерство*.

Метод «судового засідання» частково схожий на методи імітації та «рольової гри», проте має свої особливості. Він ідеально доповнює метод «кейсів», адже спрямований на вирішення проблемної ситуації та виявлення особи, відповідальної за цю ситуацію. Студенти мають імітувати судове засідання, де їм надаються ролі «сторони, що звинувачує» та «сторони, яка захищається». Мета – довести власну правоту (навіть якщо все вказує на протилежне), спираючись на інформацію у тексті. На засіданні також можуть бути присутні свідки зі своїми версіями подій і суддя, який веде сам процес. Усі інші не задіяні студенти грають роль присяжних, які активно слухають засідання, роблять нотатки та по його завершенні мають кожний оголосити свій вердикт з обов'язковим його обґрунтуванням. Цей метод сприяє усвідомленості навчання та ідеально підходить для розвитку таких «м'яких умінь», як *спілкування, людські взаємовідносини, вирішення проблем і конфліктів, активне слухання, управління командою*.

ВИСНОВКИ

За останню декаду фокус уваги провідних міжнародних організацій морської галузі змістився у бік розвитку «м'яких умінь», які включають як навички спілкування та поведінки, так і особистісні характеристики, якими повинні володіти кваліфіковані морські спеціалісти. За результатами дослідження перше місце займають вміння, пов'язані з лідерськими якостями та управлінням – лідерство, спілкування (усне/письмове), командна робота, поведінкова безпека, управління командою, людські взаємовідносини, планування і організація, вирішення проблем і конфліктів, управління під час кризи, розподіл часу та інші. Саме ці вміння вважають найнеобхіднішими на даному етапі розвитку морської індустрії, адже висококваліфіковані спеціалісти знижують ризик нещасних випадків у морі та збільшують шанси на збереження судна й вантажу. Таким чином, імплементація «м'яких умінь» у навчальні програми вищих навчальних закладів України є нагальною освітньої потребою сьогодення. На прикладі

дисципліни «Морська англійська мова» було проаналізовано робочу навчальну програму на момент відповідності темам, що обумовлюють розвиток «м'яких умінь» і виявлено результат у 88%, що є задовільним, проте вимагає перегляду деяких тем у світлі їх комунікативності. Щодо методів, які використовуються на заняттях з морської англійської мови на старших курсах, вони на 100% сприяють розвитку описаних вище вмінь, адже обумовлені залученням комунікативно-компетентнісного підходу до навчання, базовим принципом якого є міжособистісна комунікація. Серед найефективніших методів розвитку «м'яких умінь» слід виділити метод «кейсів», імітації, «рольової гри», комунікативних стратегій, «судового засідання», дискусій або «круглих столів», презентацій та проектів, які роблять навчальний процес усвідомленим, самоспрямованим та активним.

АНОТАЦІЯ

Дослідження покликане розкрити три головні питання: «які вміння наразі затребувані в морській галузі як «м'які вміння», «чи відповідає робоча навчальна програма з морської англійської мови розвитку ключових умінь людської взаємодії та спілкування?» і «чи сприяють методи викладання на заняттях з морської англійської мови розвитку «м'яких умінь»?».

Завдяки електронному навчанню та навчанню на онлайн-тренажерах безперервне навчання стає більш доступним і допомагає тим, хто працює у морі поглибити свої знання та розвинути навички як перебуваючи на судні, так і поза ним. Все більше світових судноплавних компаній використовують навчальні онлайн-платформи задля отримання морськими спеціалістами додаткових компетенцій, які не включені до їх стандартизованої базової підготовки. На сьогодні у фокусі уваги розвиток не лише технічних навичок, але і вмінь людської взаємодії й спілкування або «м'яких умінь». Навіть у перспективі глобальної цифровізації морської галузі, ці вміння займатимуть провідне місце, адже забезпечують володіння ситуацією та ефективне спілкування на будь-якому етапі роботи складних систем контролю судна.

У ході дослідження буде виявлено які саме «м'які вміння» є офіційно прописаними у стандартизованих положеннях щодо вимог з підготовки морських фахівців та які вміння є затребуваними провідними судноплавними компаніями, описано їх значення та роль, проаналізовано робочу навчальну програму з морської англійської мови на момент її відповідності темам розвитку «м'яких умінь» та описано найефективніші методи, що сприяють досягненню цієї мети у руслі ключових андрагогічних принципів.

Результати дослідження показали, що задля ефективного навчання морських фахівців сьогодення необхідним є доповнення базових технічних навиків освітніх програм «м'якими вміннями», що уможливіть розвиток лідерських якостей, критичного мислення, адаптації на судні, аналітичних вмінь спеціалістів та здатності вчитися на помилках як ключових навичок сучасного висококваліфікованого спеціаліста. Розвиток вищевказаних вмінь є можливим через використання методів комунікативно-компетентісного підходу, провідним з яких є саме метод «кейсів», що забезпечує високий рівень мотивації до навчання і моделює реальність, у якій студенти старших курсів можуть усвідомлено застосовувати набутий досвід.

Література

1. Manuel M. Vocational and academic approaches to maritime education and training (MET): Trends, challenges and opportunities. *WMU Journal of Maritime Affairs.* 2017. 16(3). P. 473–483.
2. Кудрявцева В., Барсук С., Фролова О. Інтеграція м'яких умінь у програму з морської англійської мови. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. 2024. Вип. 44. С. 95–109. DOI: https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-44-06
3. SkillSea Project (2023) "Recommendations for education and training". URL: D-1.3_-Recommendations-for-Education--Training-Final.pdf
4. Sá M., Serpa S. Transversal competences: Their importance and learning processes by higher education students. *Education Sciences.* 2018. 8(3). DOI: https://doi.org/10.3390/educsci8030126
5. Rainsbury E., Hodges D., Burchell N., Lay M. Ranking workplace competencies: Student and graduate perceptions. 2002. URL: https://www.merriam-webster.com/dictionary/responsibility
6. Robles M. Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*. 2012. 75(4). P. 453–465. DOI: https://doi.org/10.1177/1080569912460400
7. Smith I., Williams S. Soft skills: characteristics and impact on professional success. *Journal of Social Sciences.* 2020. 5(3). P. 78–91.
8. Scheerens J., Werf G, Boer H. Soft skills in education: putting the evidence in perspective. *Springer Nature*. 2020. DOI:10.1007/978-3-030-54787-5
9. Nitonde R., Nandapurkar V. Soft Skills and Personality Development. 2014. DOI:10.13140/RG.2.2.28116.60804
10. Matteson M., Anderson L., Boyden C. "Soft Skills": A Phrase in Search of Meaning. portal: Libraries and the Academy. 2016. 16(1). P. 71–88. DOI: https://doi.org/10.1353/pla.2016.0009

11. Шевченко І., Шелевер О., Маркова В. Розвиток Soft Skills у здобувачів вищої освіти як запорука успішної професійної діяльності. Інноваційна педагогіка. 2024. Вип. 72. С. 269–272. DOI https://doi.org/10.32782/2663- 6085/2024/72.54

12. Сергеєва Л., Муранова Н., Купрієвич В. Розвиток м'яких навичок майбутніх фахівців у проектній діяльності: міжнародний досвід. *Професійна педагогіка*. 2023. 1(26). С. 103–109. DOI: https://doi.org/10.32835/2223-5752.2023.26.103-109

13. Kechagias K. Teaching and Assessing Soft Skills (Measuring and Assessing Soft Skills, MASS Project). Second Chance School of Thessaloniki, 2011. 189 p.

14. Emeliza T. Estimo. Ship to Academe, Seafaring to Teaching: A Paradigm Shift for Marine Officers. *Journal of Maritime Research.* 2019. Vol. XVI. No. II. P. 96–104. DOI:10.11648/j.her.20200502.12

15. Devedzic V., Tomic B., Jovanovic J., Kelly M., Milikic N., Dimitrijevic S. Metrics for students' soft skills. *Applied Measurement in Education.* 2018. 31(4). P. 283–296. DOI: https://doi.org/10.1080/08957347.2018.1495212

16. Зайцева І. «Soft skills – невід'ємні аспекти формування конкурентоспроможності студентів у XXI столітті». Київ : Київ. нац. торг.-екон. ун-ту, 2020. 90 с.

17. STCW Convention and STCW Code (2017) London: International Maritime Organization.

18. Warrner J. Integrating Soft Skills into an Academic Curriculum. 2021. P. 247–250. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED611615.pdf

19. Pekcan C. On being a maritime lecturer. *In The International Maritime Human Element Bulletin Issue*. 2012. No. 29. URL: HE01060-On-Being-a-Maritime-Lecturer.pdf

20. Čulin J., Bielić T., Jakšić K. Suggestions for improving the effectiveness of environmental education in the maritime sector. *Pomorstvo – Scientific Journal of Maritime Research*. 2019. 33(2). P. 232–237.

21. Kudryavtseva V., Barsuk S., Frolova O. Soft skills for maritime students: possibility versus necessity. *Proceedings of the International maritime lecturers association (IMLA) conference (September 25-28, 2024)*. URL: https://rep.ksma.ks.ua/server/api/core/bitstreams/234a3768-f3ff-428f-80ac-07fb0a0f9b54/content

22. IMO Model Course 3.17. Maritime English (2015) London: International Maritime Organization.

23. Knowles M., Holton E., Swanson R. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development (7th ed.). London; NewYork, etc.: ELSEVIER Butterworth-Heinemann, 2011. 378 p.

24. Огієнко О., Литовченко І. Андрагогічна модель навчання дорослих: американський контекст. К: НТУУ «КПІ», 2014. 233 с.

25. Сисоєва С. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посіб. / С.О. Сисоєва; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К.: ВД «ЕКМО», 2011. 320 с.

26. Geada Borda de Água P.M. Future of maritime education and training: blending hard and soft skills. *Scientific Journal of Maritime Research.* 2020. 34. P. 345–353. DOI: https://doi.org/10.31217/p.34.2.15

27. Lekakou M., Iakovaki H., Vintzilaios D. Introducing the Use of Case Studies Methodology in Training for Soft Skills in Maritime Universities. *The ISOL-MET Program. Pedagogika – Pedagogy.* 2023. № 95. P. 111–122. DOI: https://doi.org/10.53656/ped2023-6s.10

28. Čampara L., Frančić V., & Bupić M. Quality of maritime higher education from seafarers' perspective. *Pomorstvo – Scientific Journal of Maritime Research.* 2017. 31(2). P. 137–150.

Information about the authors:
Fedorova Olha Volodymyrivna,
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the English language department for maritime officers (abridged programme),
Kherson State Maritime Academy
99, Kanatna str., Odesa, 65039, Ukraine

Pindosova Tamara Serhiivna,
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the English language department for maritime officers (abridged programme)
Kherson State Maritime Academy
99, Kanatna str., Odesa, 65039, Ukraine

04 SECTION

LANGUAGE AND LITERARY TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN THE PARADIGM OF BLENDED LEARNING: EUROPEAN AND NATIONAL EXPERIENCE

CHAPTER 29

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПРОЗИ В 7 КЛАСІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ (НА МАТЕРІАЛІ ПОВІСТІ ГРИГОРА ТЮТЮННИКА «КЛИМКО»)

Кириленко Н. І., Маценко С. М.
DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-619-5-29

ВСТУП

Актуальність теми дослідження полягає у спробі дослідити та систематизувати онлайн-джерела для використання на уроках української літератури під час вивчення прози у 7 класі Нової української школи (НУШ). адже сьогодні суспільство вимагає не лише технічної грамотності, а й здатності критично оцінювати отриману інформацію, чого можна досягти завдяки розвитку цифрових компетенцій учнів. Саме тому інноваційні технології в освіті стають засобом підвищення пізнавальної активності та розвитку аналітичних навичок, необхідних для сучасного світу. Упровадження інноваційних технологій в освітній процес покликане розширити можливості навчання, створити умови для доступу до знань та покращити якість освіти, забезпечуючи активну участь учнів та готуючи їх до викликів цифрового майбутнього.

Проблема використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) на уроках української літератури цікавила багатьох дослідників, таких як: М. Гаврилюк, Н. Головченко, В. Дзьоба, А. Кіктенко, В. Кілочок, В. Лисенко, Т. Ломоносова, О. Орлова, О. Пєхота, А. Романова, А. Савченко та інших.

Зазначимо, що добре спланований учителем урок та вміння працювати з інформаційно-комунікаційними технологіями є запорукою успішно проведеного уроку. Вчителям також слід звертати увагу на такі види діяльності, як перегляд (скрінкасти, відеоуроки тощо), слухання (аудіолекції, подкасти), читання (конспекти, презентації, інфографіка). Важливо залучати різні програми під час уроків, адже учні не повинні звикати до одного, а постійно розвиватися разом з учителем.

Слушною вбачаємо думку М. Гаврилюк, яка відзначає, що «сучасний урок української мови та літератури не можна уявити у наш час без комп'ютерних технологій, які допомагають формувати мовну, мовленнєву та орфографічну компетенції учнів. Під час використання мультимедійних технологій знання набуваються різними каналами сприйняття тому краще засвоюються, запам'ятовуються. Інтеграція ІКТ та сучасних педагогічних технологій стимулює пізнавальний інтерес до української мови та літератури, створюючи умови для мотивації до вивчення цих предметів, сприяють підвищенню ефективності навчання і самонавчання, якості освіти в цілому» [1].

Як зауважує А. Савченко: «Тут потрібний педагог нової формації як професіонал та людина культури, здатний до формування, розширення та збагачення досвіду дитини, з достатнім рівнем сформованості компетентностей в сфері інформаційно-комунікаційних технологій. В даному аспекті зростає роль вчителя, викладача, що виявляється в готовності орієнтуватися у великих потоках інформації, у знаннях законів функціонування інформаційних систем, методики їх застосування на практиці» [2].

Слід зазначити, що в результаті трансформації освіти великого значення набувають знання, які учень може застосовувати практично навіть поза уроками. Сьогодні учні повинні вміло аналізувати твори, уміти порівнювати тексти вітчизняних та зарубіжних авторів, а також висловлювати власну думку щодо прочитаних матеріалів. Щоб підвищити рівень зацікавленості учнів творами українських письменників, вчителям необхідно вміло використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології.

Мета нашого дослідження полягає у розгляді особливостей використання інноваційних технологій під час вивчення прози (на матеріалі повісті Гр. Тютюнника «Климко») у Новій українські школі.

Меті підпорядковані такі завдання:

1) розкрити специфіку інноваційних технологій як засобу вивчення епосу;

2) розглянути методику використання сучасних інструментів під час вивчення прози;

---

[1] Гаврилюк М. Використання ІКТ на уроках української мови і літератури. *Науковий пошук молодих дослідників* : зб. наук. праць студ., магістр. та вик. Житомир : Вид-во О. О. Євенок, 2018. Вип. 11. С. 29-31. URL: http://eprints.zu.edu.ua/

[2] Савченко А. В. Сидоренко про роль інформаційно-комунікаційних технологій у загальноосвітньому навчальному просторі. *Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи*: зб. тез доповідей учасників всеукр.наук.-практ. семінару. Київ : Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, 2019. С. 73-75.

3) простежити використання онлайн-ресурсів під час вивчення твору «Климко» Гр. Тютюнника.

Методологічні та теоретичні основи дослідження базуються на загальнотеоретичних та описових методах.

Практичне значення дослідження полягає у можливому залученні матеріалу для проведення подальших наукових досліджень щодо вивчення інших мультимедійних засобів, використання матеріалу вчителями Нової української школи з метою пошуку нових цікавих ресурсів.

1. Методологія застосування сучасних технологій під час вивчення епосу в Новій українській школі

У контексті концепції «Нова українська школа» методологія використання інформаційно-комунікаційних технологій під час вивчення епосу має стратегічне значення для формування читацької компетентності, розвитку критичного мислення та заохочення учнів до активного опанування художніх текстів. Головною метою впровадження ІКТ в освітній процес є не лише модернізація навчання, а й створення інтерактивного навчального середовища, яке спонукає учнів до глибшого розуміння літератури. Першочерговим завданням є адаптація традиційних методів навчання до сучасних вимог, що передбачає інтеграцію цифрових ресурсів у освітній процес. Використання онлайн-платформ, мультимедійних презентацій, відеоматеріалів, а також інтерактивних вправ дозволяє створити динамічний урок, на якому учні мають можливість не лише отримувати знання, а й активно їх обробляти, аналізувати та обговорювати. Використання цифрових ресурсів на уроках літератури підвищує мотивацію учнів та сприяє кращому розумінню текстів.

Сучасні ІКТ сприяють формуванню критичного мислення, що є важливим аспектом вивчення епосу. Учні мають можливість порівнювати різні інтерпретації літературних творів, обговорювати контексти, в яких вони були написані, та аналізувати соціокультурні аспекти.

Крім того, важливим є розвиток навичок самостійної роботи. Цифрові ресурси забезпечують учнів доступом до різноманітних джерел інформації, що дозволяє їм глибше досліджувати літературні теми. За допомогою онлайн-бібліотек, форумів та освітніх порталів учні можуть вільно вибирати матеріали для навчання, що розвиває їхню самостійність та критичне мислення.

Важливим аспектом також є формування медіаграмотності учнів. Учні повинні навчитися орієнтуватися у величезній кількості інформації, аналізувати її та критично оцінювати. Загалом, уміння працювати

з інформаційними технологіями стає ключовим елементом сучасної освіти, що забезпечує конкурентоспроможність учнів у майбутньому.

У контексті НУШ методологія використання ІКТ у вивченні епосу повинна враховувати різноманітні освітні потреби та інтереси учнів. Це передбачає створення інклюзивного освітнього середовища, де всі учні мають можливість брати участь в освітньому процесі, використовуючи ІКТ як засіб реалізації свого потенціалу.

Ефективність використання ІКТ в освітньому процесі також проявляється в можливості впровадження проєктного навчання, яке є невід'ємною частиною сучасної освіти. Проєктна робота, виконана з використанням цифрових інструментів, дозволяє учням глибше досліджувати літературні теми.

Використання ІКТ також сприяє активізації навчальної діяльності учнів. Інтерактивні платформи дозволяють вчителям організовувати уроки у форматі «взаємного навчання», де учні самостійно досліджують матеріал, обговорюють його з однокласниками та презентують свої висновки. Це сприяє формуванню відповідальності за власне навчання та розвитку комунікативних навичок.

Слід також наголосити, що успішне впровадження ІКТ в освітній процес вимагає від вчителів постійного професійного розвитку. Вчителі повинні бути знайомі з новітніми технологіями, мати навички їх використання та розуміти, як інтегрувати ІКТ у навчальну програму. Постійний професійний розвиток вчителів та їхня готовність до впровадження нових технологій є ключовими факторами успішності використання ІКТ у навчанні.

Серед основних рекомендацій щодо використання ІКТ під час вивчення прози відзначимо підбір завдань відповідно до віку та можливостей учнів, створення проблемних ситуацій, вивчення здібностей кожного учня з метою реалізації індивідуалізованого навчання, проведення виступів з творчими роботами учнів тощо.

Крім того, слід враховувати етичні аспекти використання цифрових технологій. Учні повинні усвідомлювати важливість дотримання авторських прав, а також відповідальність за інформацію, яку вони публікують та поширюють. Формування медіаграмотності та цифрової етики у школярів є важливим завданням, яке має супроводжувати впровадження ІКТ в освіту.

Підходи, засновані на використанні цифрових технологій, відповідають вимогам сучасності та є необхідними для формування кваліфікованого та готового до життя покоління.

З огляду на вищезазначене, важливими є також рекомендації щодо розвитку освітньої інфраструктури, зокрема, забезпечення доступу до

сучасних комп'ютерних технологій, Інтернету та інтерактивних платформ. Це буде запорукою ефективного впровадження ІКТ в освітній процес, що сприятиме підвищенню якості освіти в Україні.

2. Особливості використання онлайн-ресурсів під час вивчення повісті Григора Тютюнника «Климко» у 7 класі Нової української школи

Використання онлайн-ресурсів під час вивчення твору «Климко» Григора Тютюнника відкриває нові можливості для учнів та вчителів, сприяючи глибшому розумінню змісту твору та розвитку критичного мислення. Поряд із традиційними методами навчання, цифрові технології забезпечують інтерактивний підхід до навчання, що особливо важливо в умовах НУШ, де акцент робиться на формуванні активного та самостійного учня.

Онлайн-ресурси, такі як освітні платформи, відеоуроки, електронні бібліотеки та соціальні мережі, створюють сприятливе середовище для засвоєння матеріалу. Наприклад, учні можуть використовувати відеоаналізи, що розглядають ключові моменти повісті «Климко», обговорювати порушені у творі проблеми, такі як дружба, стійкість та самопожертва. Використання платформ, на яких учні можуть ділитися своїми думками та обговорювати прочитане, сприяє розвитку комунікативних навичок та емоційного інтелекту.

Під час вивчення твору «Климко» важливо залучати учнів до створення мультимедійних проєктів, які дозволяють їм інтерпретувати текст через власну призму. Це можна реалізувати за допомогою онлайн-інструментів для створення презентацій, анімації або навіть короткометражних фільмів, що ілюструють основні події твору. Такі проєкти не лише підвищують рівень зацікавленості учнів, а й стимулюють їх до самостійного дослідження теми.

Платформа «LearningApps» стає незамінним інструментом для інтерактивного навчання, який сприяє активній участі учнів у навчальному процесі та закріпленню знань. Наприклад, вчитель може створити вікторину, яка охоплює ключові елементи сюжету, теми, персонажів та важливі моменти оповідання. Учням можна ставити запитання, що спонукають до роздумів та аналізу тексту, наприклад, «Яку роль відіграє дружба в житті Климка?». Це дозволяє вчителю отримувати миттєвий зворотний зв'язок щодо рівня розуміння матеріалу.

Вчитель може використовувати можливості «LearningApps» для створення кросвордів з ключовими термінами, подіями та персонажами твору. Такий формат активності робить навчання більш захопливим та дозволяє учням закріплювати знання про твір в ігровій формі.

Флеш-картки на «LearningApps» можуть допомогти учням запам'ятати важливі факти та терміни. Вчитель може створювати картки з цитатами з твору, які учні повинні пов'язати з персонажами. Наприклад, на одній стороні картки може бути цитата з повісті, а на іншій стороні – запитання щодо змісту цитати. Це допомагає поглибити розуміння тексту та розвинути аналітичні навички. «LearningApps» також дозволяє проводити інтерактивні групові заняття. Вчитель може розділити клас на невеликі групи для роботи над різними завданнями, пов’язаними з текстом. Наприклад, одна група може створити слайди з основними подіями історії, інша може проаналізувати персонажів, а третя може обговорити основні теми. Після виконання завдань групи можуть презентувати свої результати всьому класу, що заохочує до обговорення та зміцнює навички публічних виступів.

Під час вивчення повісті «Климко» Гр. Тютюнника платформа «Miro» може бути надзвичайно корисним інструментом для візуалізації та структурування інформації, що сприяє глибшому розумінню тексту учнями. «Miro» дозволяє створювати інтерактивні ментальні карти, на яких учні можуть візуалізувати ключові елементи оповідання, такі як персонажі, теми та сюжетні лінії.

Наприклад, вчитель може запропонувати учням створити ментальну карту, де в центрі розміщена назва твору, а навколо неї – ключові персонажі та їхні характеристики. Це може включати інформацію про Климка, його друзів, родину та тих, хто впливає на його розвиток. Учні також можуть вказати важливі сюжетні моменти, пов’язані з кожним персонажем, та зв’язки між ними, що допоможе їм зрозуміти, як ці персонажі взаємодіють один з одним та які конфлікти виникають у творі.

Учні можуть використовувати «Miro» для створення спільних проєктів, наприклад, для розробки спільної дошки для обговорення оповідання. Вони можуть додавати цитати з тексту, власні думки та зображення, що ілюструють різні аспекти твору. Ця вправа допомагає учням краще зрозуміти основні ідеї, викладені в повісті «Климко», та розвинути навички критичного мислення.

Завдяки таким можливостям «Miro» робить процес вивчення твір «Климко» більш інтерактивним та цікавим. Платформа сприяє співпраці між учнями, дозволяючи їм об’єднувати зусилля у створенні спільних проєктів та обміні ідеями. Це не лише підвищує мотивацію учнів, але й допомагає формувати глибше розуміння тексту, сприяючи розвитку навичок, важливих для їхнього навчання в цілому. Серед значущих ресурсів під час вивчення твору «Климко» Гр. Тютюнника у 7 класі НУШ виділяємо дошку «Padlet». Ця інтерактивна платформа може бути гарним ресурсом для аналізу портретних характеристик персонажів. Слід зазначити, що

онлайн-ресурс «Padlet» дозволяє висловлювати свої думки щодо твору під час його аналізу, використовуючи режими «дошка роздумів», «діаграма почуттів», «питання, коментарі та зауваження» тощо.

Проєктна діяльність на уроках має велике значення. У контексті вивчення твору «Климко» Гр. Тютюнника учні 7-го класу можуть створити блог Климка, висловити свої думки та переживання у форматі коротких постів, використовуючи інтернет-ресурс «Blogger». Створення коміксу за фрагментами твору на уроці української літератури нам здається досить цікавим. Такий вид діяльності дозволяє учням розвивати комунікативні навички, краще розуміти зміст твору. Платформа «Mentimeter» може стати потужним інструментом для залучення учнів до активного обговорення твору та перевірки їхніх знань. Використання «Mentimeter» під час уроків літератури дозволяє створити інтерактивну атмосферу, де кожен учень має можливість висловити свою думку та отримати миттєвий зворотний зв'язок. Наприклад, учитель може розпочати урок з інтерактивного опитування про враження учнів від прочитаної повісті. За допомогою «Mentimeter» учні можуть анонімно відповідати на запитання, що дозволяє їм висловлювати свої думки, не боячись бути оціненими. Учитель може створювати запитання типу «Які емоції викликала у вас розповідь Климка?» або «Які проблеми в повісті здаються вам актуальними?». Відповіді учнів відображатимуться в режимі реального часу у вигляді графіків або хмар слів, що зробить процес обговорення більш наочним та зрозумілим.

«Mentimeter» можна використовувати для проведення вікторин, де учні можуть перевірити свої знання про персонажів, сюжетні лінії та важливі деталі історії. Вчитель може створювати питання з варіантами відповідей, оскільки згаданий онлайн-ресурс дозволяє переглядати результати в режимі реального часу. Це може допомогти підвищити мотивацію та активність учнів під час уроку.

Завдяки можливостям «Mentimeter» учні мають можливість не лише активно залучатися до навчального процесу, а й розвивати свої навички критичного мислення. Вони вчаться формулювати свої думки, обґрунтовувати їх та поважати думки однокласників. Це створює атмосферу співпраці та спонукає учнів до глибшого вивчення твору.

Використання платформи «WordWall» може значно підвищити інтерактивність уроків та сприяти закріпленню знань учнів у формі ігор та завдань. «WordWall» пропонує багато можливостей для створення інтерактивних навчальних матеріалів, які допомагають учням глибше засвоїти зміст твору.

Наприклад, вчитель може створити різноманітні ігри, такі як кросворд, вікторина, гра на відповідність або гра, заснована на темах, персонажах

та подіях твору «Климко». Це дозволяє учням активно взаємодіяти з матеріалом, закріплюючи свої знання про літературний твір у ігровій формі.

Під час проведення вікторини на «Стіні слів» вчитель може включити запитання, що стосуються ключових сюжетних моментів, характеристик персонажів або основних тем повісті. Наприклад, учні можуть відповідати на запитання про те, з якими труднощами стикається Климко у своїй подорожі, або як вони інтерпретують його стосунки з іншими персонажами. Використання таймера під час вікторини додає елемент змагання, що може додатково мотивувати учнів.

Вчитель може створити гру на відповідність, де учні можуть зіставити персонажів твору з їхніми характеристиками або цитатами з повісті. Це допоможе закріпити знання про особистості персонажів та їхні дії в контексті твору.

«WordWall» також дозволяє вчителям отримувати статистику про результати виконання завдань учнями, що допомагає оцінити їхнє розуміння матеріалу і вчасно коригувати навчальний процес. Учні можуть працювати індивідуально та в групах, що сприяє розвитку комунікативних навичок та командної роботи.

Щоб перевірити засвоєння учнями матеріалу, можна скористатися такими онлайн-ресурсами, як «Kahoot» або «GoogleForms». Проведення тестування в інтерактивному форматі дозволяє учням зменшити стрес і хвилювання.

«Kahoot» – це онлайн-платформа для створення інтерактивних вікторин, опитувань та ігор, які можна використовувати в режимі реального часу.

Платформа дозволяє створювати різні типи завдань – питання з однією правильною відповіддю (так чи ні), головоломки, письмові відповіді тощо. Використання платформи «Kahoot» під час уроку додає, окрім гейміфікації, елемент змагання, оскільки учні отримують бали за правильність та швидкість своїх відповідей, що стимулює їхній інтерес. Крім того, до питань можна додавати тематичні фотографії, відео та музику.

«GoogleForms» – це безкоштовний ресурс для створення опитувань, анкет, тестів та збору інформації. Під час створення тестів можна встановлювати правильні відповіді, щоб результати перевірялися автоматично.

Проєктна діяльність на уроках має велике значення. У контексті вивчення твору «Климко» Гр. Тютюнника учні 7-го класу можуть створити блог Климка, висловити його думки та переживання у форматі коротких постів, використовуючи інтернет-ресурс «Blogger».

Створення коміксу на основі фрагментів твору на уроці української літератури нам здається досить цікавим. Такий вид діяльності дозволяє учням розвивати комунікативні навички, краще розуміти зміст твору.

Варто зазначити, що після завершення розгляду твору можна створити спільну презентацію, зосередившись на ключових аспектах твору, використовуючи онлайн-ресурс інтерактивних презентацій «Genially».

Серед ефективних ресурсів слід відзначити платформу «YouTube», оскільки на ній є низка відео про біографію письменника, аналіз оповідання «Климко» тощо. Зазначимо, що для кращого розуміння твору варто знати біографію письменника, враховуючи зовнішні та внутрішні фактори, в яких він працював.

Оскільки сучасні учні люблять працювати з інтернет-ресурсами, можна спробувати створити Telegram-канал із символічною назвою «Климко». Учні повинні розподілити персонажів між собою, включити відповідний текст, вибрати тематичні фотографії профілю тощо. Таким чином, вони зможуть краще засвоїти матеріал, спробувати передати атмосферу твору.

Для систематизації інформації про Гр. Тютюнника та його повісті «Климко» можна створити ментальну карту. Таким чином, учні зможуть узагальнити та систематизувати знання, краще запам'ятати матеріал, знайти відповіді на проблемні питання. Також, під час створення такої карти, учні розвивають асоціативне мислення, оскільки задіяні обидві півкулі мозку, тому цей вид діяльності підходить для всіх учнів. Створити ментальну карту можна на таких платформах, як «MindMeister», «XMind» тощо.

Серед онлайн-ресурсів також виділяємо «Canva», оскільки на цьому ресурсі можна створювати інфографіку з учнями на основі біографії Гр. Тютюнника або твору «Климко». Інфографіка сприяє швидкому огляду теми, надає можливість порівнювати та протиставляти думки, пояснювати складний матеріал тощо. Ми вважаємо зручним, що учні мають можливість створювати інфографіку разом, оскільки вищезгаданий онлайн-ресурс дозволяє певній кількості учасників працювати одночасно.

Невід'ємною частиною вивчення будь-якого твору є візуалізація героїв творів. Вчителі можуть запропонувати створити портрети героїв за їх описом у повісті «Климко», використовуючи онлайн-ресурси «Bing» та «WOMBO Dream». Цікавим нам здається бачення штучного інтелекту героїв твору Гр. Тютюнника, а також висловлення думок учнів щодо згенерованих картинок.

Під час узагальнення вивченої інформації можна створити мультфільм разом з учнями, використовуючи онлайн-ресурс «Toony Tool». Слід зазначити, що можна врахувати знакові фрагменти з твору «Климко»,

спочатку створити комікс, а потім використовувати скріншоти для створення мультфільму. Примітно, що учням також можна запропонувати його озвучити.

ВИСНОВКИ

Використання інноваційних технологій у навчальному процесі дозволяє забезпечити інтерактивність уроків, що особливо важливо для сучасного покоління учнів, які звикли до динамічного інформаційного середовища. Інтеграція цифрових платформ для колективної роботи над проєктами, онлайн-дискусій та створення мультимедійних презентацій відкриває нові можливості для самовираження учнів, стимулюючи їх до глибшого аналізу та осмислення прочитаного.

Використання онлайн-ресурсів сприяє покращенню розуміння та засвоєння творів мистецтва. Результати дослідження свідчать про те, що інформаційно-комунікаційні технології допомагають учням краще аналізувати тексти, розвивати критичне мислення та формувати власну думку про літературні твори.

Специфіка вивчення творчості Гр. Тютюнника на уроках літератури у 7 класі Нової української школи вимагає особливого підходу, оскільки творчість письменника втілює глибокі морально-психологічні аспекти. Використання ІКТ під час аналізу оповідання «Климко» дозволяє вчителям та учням ефективно взаємодіяти з текстом, обговорювати ключові ідеї та проблеми, а також розвивати вміння формулювати думки та аргументувати свої позиції.

Таким чином, використання інноваційних технологій в освітньому процесі сприяє глибшому вивченню літератури і, зокрема прози, формуючи у школярів необхідні компетенції для сучасного життя. Наголошуємо на забезпеченні всебічного розвитку учнів, що включає формування критичного мислення, креативності та здатності до самостійного навчання.

Ми бачимо перспективи подальшого розгляду цієї проблеми у вивченні інших інтернет-ресурсів для більш ефективного вивчення твору Гр. Тютюнника «Климко» у 7 класі Нової української школи.

АНОТАЦІЯ

У дослідженні розглянуто ключові аспекти методики використання інноваційних технологій в освітньому процесі. Доведено, що методика використання ІКТ у вивченні епосу в Новій українській школі є важливим елементом сучасної освіти. Наголошено, що впровадження інноваційних технологій в освітній процес значно підвищує ефективність вивчення літературного матеріалу, зокрема повісті «Климко» Гр. Тютюнника, що

дозволяє не лише активізувати пізнавальну діяльність учнів, а й розвивати їхні критичні навички, творчі здібності та підвищувати інтерес до творів української літератури. Це відкриває нові можливості для навчання, забезпечує активну участь учнів в освітньому процесі, сприяє розвитку критичного мислення та самостійності, дозволяє учням ефективно взаємодіяти з текстом, обговорювати ключові питання, розвивати вміння формувати думку та аргументувати свою позицію.

Загалом методика використання інноваційних засобів у вивченні епосу в Новій українській школі сприяє модернізації освітнього процесу, забезпечує інтерактивність навчання, розвиває критичне мислення та медіаграмотність, а також заохочує учнів до активної участі в навчанні.

Література

1. Гаврилюк М. Використання ІКТ на уроках української мови і літератури. *Науковий пошук молодих дослідників* : зб. наук. праць студ., магістр. та вик. Житомир : Вид-во О. О. Євенок, 2018. Вип. 11. С. 29-31. URL: http://eprints.zu.edu.ua/30910/1/%D0%9D%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%B9%20%D0%BF%D0%BE%D1%88%D1%83%D0%BA%20%D0%BC%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D1%85%20%D0%B4%D0%BE%D1%81%D0%BB%D1%96%D0%B4%D0%BD%D0%B8%D0%BA%D1%96%D0%B2_2018_copy.pdf

2. Савченко А. В. Сидоренко про роль інформаційно-комунікаційних технологій у загальноосвітньому навчальному просторі. *Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи*: зб. тез доповідей учасників всеукр.наук.-практ.семінару. Київ : Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, 2019. С. 73-75.

3. Дудка О. Використання ІКТ на уроках української мови та літератури. URL: https://naurok.com.ua/vikoristannya-ikt-na-urokah-ukransko-movi-ta-literaturi-119657.html.

4. Інформатизація середньої освіти, програмні засоби, технології, досвід, перспективи / Ред. В.М. Мадзігон та Ю.О. Дорошенко. Київ : Наукова думка, 2003.

5. Квасова І. Упровадження дослідницької діяльності та застосування ІКТ на уроках української мови та літератури як засіб підвищення пізнавальної активності учнів. *Реалізація програми інноваційного освітнього проєкту «Я – дослідник»* : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2020. С. 104–112. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/722740/1/%D0%97%D0%B1_%D0%BA%D0%BE%D0

%BD%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%86_%D0%AF_%D0%B4%D0%BE%D1%81%D0%BB%D1%96%D0%B4%D0%BD%D0%B8%D0%BA_2019.pdf#page=104

6. Ломоносова Т. Використання ІКТ на заняттях з української літератури. *Smart-освіта: ресурси та перспективи* : матеріали Міжнар. наук.-метод. конф. Київ : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2014. С. 187–190. URL: https://knute.edu.ua/file/Mg==/526591fae69a86fb16855b2824710b8c.pdf#page=187.

7. Орлова О.І. Компетентнісне навчання за допомогою ІКТ на уроках української мови та літератури. URL : http://5fan.ru/download.php

8. *Освітні технології*: навч.-метод.посіб. / О.М. Пєхота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін. За заг. ред. О.М. Пєхоти. Київ : А.С.К., 2001.

Information about the authors:
Kyrylenko Nadiia Ivanivna,
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of Ukrainian Language and Literature, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko
87, Romenska str., Sumy, 40002, Ukraine

Matsenko Svitlana Mykhailivna,
Master's Student at the Faculty of Foreign and Slavic Philology,
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko
87, Romenska str., Sumy, 40002, Ukraine

NOTES

NOTES

Izdevniecība “Baltija Publishing”
Valdeķu iela 62 – 156, Rīga, LV-1058
E-mail: office@baltijapublishing.lv

Iespiests tipogrāfijā SIA “Izdevniecība “Baltija Publishing”
Parakstīts iespiešanai: 2025. gada 26. novembrī
Tirāža 300 eks.