

**МАТЕРІАЛИ НАУКОВО-ПРАКТИЧНИХ
КОНФЕРЕНЦІЙ ЧОРНОМОРСЬКОГО
НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ПЕТРА МОГИЛИ**

№ 1(1), 2025

**Матеріали XXII Міжнародної наукової конференції
«ОЛЬВІЙСЬКИЙ ФОРУМ – 2025: стратегії країн
Причорноморського регіону в геополітичному просторі»**

16-21 червня 2025 р., м. Миколаїв, Україна

СЕРІЯ: ФІЛОЛОГІЯ

НАУКОВИЙ ЗБІРНИК

Заснований у 2025 році

Виходить 2 рази на рік



Миколаїв-2025

Засновано у 2025 році. Виходить 2 рази на рік.

Засновник і видавець:

Чорноморський національний університет імені Петра Могили

РЕДАКЦІЙНА РАДА

Голова редакційної ради:

Леонід Клименко – доктор технічних наук, професор, заслужений діяч науки і техніки України, професор, в.о. ректора університету, Чорноморський національний університет імені Петра Могили (м. Миколаїв, Україна).

Заступники голови:

Юрій Котляр – доктор історичних наук, професор, перший проректор, Чорноморський національний університет імені Петра Могили (м. Миколаїв, Україна);

Роман Дінжос – доктор технічних наук, професор, проректор з наукової роботи, Чорноморський національний університет імені Петра Могили (м. Миколаїв, Україна);

Володимир Смельянов – доктор наук з державного управління, заслужений діяч науки і техніки України, професор, директор Навчально-наукового інституту публічного управління та адміністрування, Чорноморський національний університет імені Петра Могили (м. Миколаїв, Україна).

Члени редакційної ради:

Світлана Белінська – доктор економічних наук, професор, декан факультету економічних наук, Чорноморський національний університет імені Петра Могили (м. Миколаїв, Україна);

Анжела Бойко – кандидат технічних наук, доцент кафедри комп'ютерної інженерії, декан факультету комп'ютерних наук, Чорноморський національний університет імені Петра Могили (м. Миколаїв, Україна);

Віталій Вербицький – кандидат історичних наук, доцент, в.о. декана факультету фізичного виховання і спорту, Чорноморський національний університет імені Петра Могили (м. Миколаїв, Україна);

Олена Кузнецова – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи, управління і педагогіки, в.о. директора Навчально-наукового медичного інституту, Чорноморський національний університет імені Петра Могили (м. Миколаїв, Україна);

Ганна Норд – доктор економічних наук, професор, директор Навчально-наукового інституту післядипломної освіти, Чорноморський національний університет імені Петра Могили (м. Миколаїв, Україна);

Дмитро Січко – кандидат юридичних наук, доцент, декан юридичного факультету, Чорноморський національний університет імені Петра Могили (м. Миколаїв, Україна);

Анастасія Хмель – кандидат історичних наук, доцент, декан факультету політичних наук, Чорноморський національний університет імені Петра Могили (м. Миколаїв, Україна);

Людмила Шерстюк – кандидат педагогічних наук, доцент, в.о. декана факультету філології, Чорноморський національний університет імені Петра Могили (м. Миколаїв, Україна).

**Свідоцтво про реєстрацію
друкованого засобу
масової інформації:**
Серія, номер R30-05946
від 27.03.2025 року

*Рекомендовано до друку та
поширення мережею
рішенням Вченої ради ЧНУ
№ 5 від 29.05.2025 р.*

Мови видання:
українська, англійська,
мови ЄС

Електронна версія:
[//mspc.mk.ua](https://mspc.mk.ua)

Адреса редакції:
м. Миколаїв,
вул. 68 Десантників, 10,
54003
Тел.: 8 (0512) 76-55-99,
8 (0512) 76-55-81.
факс 50-00-69, 50-03-33
E-mail: rvv@chmnu.edu.ua

М 32 Матеріали науково-практичних конференцій Чорноморського національного університету імені Петра Могили. Серія: Філологія : Ольвійський форум – 2025 : стратегії країн Причорноморського регіону в геополітичному просторі : XXII міжнар. наук. конф. 16-22 черв. 2025 р., м. Миколаїв : матеріали конф. / М-во освіти і науки України ; ЧНУ імені Петра Могили. – Миколаїв : Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2025. – 168 с.

УДК 004+3+62+7/9]:001.891](477)(06)

**MATERIALS OF THE SCIENTIFIC
AND PRACTICAL CONFERENCE
OF PETRO MOGYLA BLACK SEA
NATIONAL UNIVERSITY**

№ 1(1), 2025

**Materials of the XXII International Scientific Conference
«Olbia Forum – 2025: strategies of the countries of the Black
Sea region in the geopolitical space»**

June 16-22, 2025, Mykolaiv, Ukraine

SERIES: PHILOLOGY

SCIENTIFIC COLLECTION

Founded in 2025

Published 2 times a year



Mykolaiv-2025

Founded in 2025. It is published 2 times a year.
Founder and publisher:
Petro Mohyla Black Sea National University

EDITORIAL COUNCIL

Chairman of the Editorial Board:

Leonid Klymenko - Doctor of Technical Sciences, Professor, Honored Worker of Science and Technology of Ukraine, Professor, Acting Rector of the University, Petro Mohyla Black Sea National University (Mykolaiv, Ukraine).

Deputy Chairmen:

Yurii Kotliar - Doctor of History, Professor, First Vice-Rector, Petro Mohyla Black Sea National University (Mykolaiv, Ukraine);

Roman Dinzhos - Doctor of Technical Sciences, Professor, Vice-Rector for Research, Petro Mohyla Black Sea National University (Mykolaiv, Ukraine);

Volodymyr Yemelianov - Doctor of Science in Public Administration, Honored Worker of Science and Technology of Ukraine, Professor, Director of the Educational and Research Institute of Public Administration and Management, Petro Mohyla Black Sea National University (Mykolaiv, Ukraine).

Members of the Editorial Board:

Svitlana Belinska - Doctor of Economics, Professor, Dean of the Faculty of Economics, Petro Mohyla Black Sea National University (Mykolaiv, Ukraine);

Anzhela Boyko - PhD in Engineering, Associate Professor of the Department of Computer Engineering, Dean of the Faculty of Computer Science, Petro Mohyla Black Sea National University (Mykolaiv, Ukraine);

Vitalii Verbytskyi - PhD in History, Associate Professor, Acting Dean of the Faculty of Physical Education and Sports, Petro Mohyla Black Sea National University (Mykolaiv, Ukraine);

Olena Kuznetsova - PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Social Work, Management and Pedagogy, Acting Director of the Educational and Research Medical Institute, Petro Mohyla Black Sea National University (Mykolaiv, Ukraine);

Hanna Nord - Doctor of Economics, Professor, Director of the Educational and Research Institute of Postgraduate Education, Petro Mohyla Black Sea National University (Mykolaiv, Ukraine);

Dmytro Sichko - PhD in Law, Associate Professor, Dean of the Faculty of Law, Petro Mohyla Black Sea National University (Mykolaiv, Ukraine);

Anastasiia Khmel - PhD in History, Associate Professor, Dean of the Faculty of Political Science, Petro Mohyla Black Sea National University (Mykolaiv, Ukraine);

Liudmyla Sherstiuk - PhD in Pedagogy, Associate Professor, Acting Dean of the Faculty of Philology, Petro Mohyla Black Sea National University (Mykolaiv, Ukraine).

The conference is registered in the catalog of international conferences in Academic Resource Index / Research Bib.

The conference is registered in UkrNTI №358 dated April 07, 2025.

Identifier in the Register of Subjects in the Media Sector:
R30-05946 (Decision of the National Council of Ukraine on Television and Radio Broadcasting No. 656 dated March 27, 2025).

Recommended for publication by the decision of the Academic Council of Petro Mohyla Black Sea National University (protocol № 5, 29.05.2025).

Languages of the publication:
Ukrainian, English,
EU languages

Electronic version:
[//mspc.mk.ua](https://mspc.mk.ua)

Editorial address:
Mykolaiv,
10 Desantnykov St., 68, 54003
tel.: 8 (0512) 76-55-99,
8 (0512) 76-55-81.
fax: 50-00-69, 50-03-33
e-mail: rvv@chmnu.edu.ua

M 32 Materials of scientific and practical conferences of the Petro Mohyla Black Sea National University. Series: Philology : Olbia Forum – 2025: strategies of the countries of the Black Sea region in the geopolitical space: XXII int. scientific conf. June 16-22, 2025, Mykolaiv: materials of the conf. / Ministry of Education and Science of Ukraine; Petro Mohyla Black Sea National University. – Mykolaiv: Publishing house of Petro Mohyla Black Sea National University, 2025. – 168 p.

UDC 004+3+62+7/9]:001.891](477)(06)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ
СЕРІЯ: ФІЛОЛОГІЯ

Головний редактор:

Ірина Даниленко

доктор філологічних наук, професор, професор кафедри української філології та міжкультурної комунікації, Чорноморський національний університет імені Петра Могили (м. Миколаїв, Україна)

Заступники головного редактора:

Людмила Шерстюк

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології та перекладу, Чорноморський національний університет імені Петра Могили (м. Миколаїв, Україна)

Члени редакційної колегії:

Ольга Жвава

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української філології та міжкультурної комунікації, Чорноморський національний університет імені Петра Могили (м. Миколаїв, Україна)

Наталія Лебединцева

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української філології та міжкультурної комунікації, Чорноморський національний університет імені Петра Могили (м. Миколаїв, Україна)

Наталія Абабілова

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології та перекладу, Чорноморський національний університет імені Петра Могили (м. Миколаїв, Україна)

Тетяна Животовська

доктор філософії, доцент б.в.з. кафедри англійської філології та перекладу, Чорноморський національний університет імені Петра Могили (м. Миколаїв, Україна)

Людмила Водяна

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри романо-германської філології та перекладу з німецької мови, Чорноморський національний університет імені Петра Могили (м. Миколаїв, Україна)

Ольга Кіршова

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри романо-германської філології та перекладу з німецької мови, Чорноморський національний університет імені Петра Могили (м. Миколаїв, Україна)

Відповідальний секретар:

Маргарита Лимар

кандидат політичних наук, доцент кафедри англійської філології та перекладу, Чорноморський національний університет імені Петра Могили (м. Миколаїв, Україна)

EDITORIAL BOARD
SERIES: PHILOLOGY

Editor-in-Chief:

Iryna Danylenko

Doctor of Philology, Professor, Professor of the Department of Ukrainian Philology and Intercultural Communication, Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolaiv, Ukraine

Deputy editors-in-chief:

Liudmyla Sherstiuk

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of English Philology and Translation, Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolaiv, Ukraine

Members of the editorial board:

Olha Zhvava

Candidate of Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Ukrainian Philology and Intercultural Communication, Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolaiv, Ukraine

Nataliia Lebedyntseva

Candidate of Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Ukrainian Philology and Intercultural Communication, Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolaiv, Ukraine

Nataliia Ababilova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of English Philology and Translation, Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolaiv, Ukraine

Tetiana Zhyvotovska

Doctor of Philosophy, Associate Professor of the Department of English Philology and Translation, Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolaiv, Ukraine

Liudmyla Vodiana

Candidate of Philology, Associate Professor, Associate Professor of Romance and Germanic Philology and Translation from German, Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolaiv, Ukraine

Olha Kirshova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Romance and Germanic Philology and Translation from German, Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolaiv, Ukraine

Executive Secretary:

Marharyta Lymar

Candidate of Political Sciences, Associate Professor of the Department of English Philology and Translation, Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolaiv, Ukraine

ЗМІСТ

ФІЛОЛОГІЯ	14
Вікторія Агєєва-Каркашадзе, Сергій Пономаренко СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТЕРМІНІВ КРИМІНАЛЬНОГО ПРАВА В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ ПОРІВНЯНО З УКРАЇНСЬКОЮ	15
Софія Біляс, Юлія Сидоренко ВІДТВОРЕННЯ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ КУЛЬТУРНО МАРКОВАНОЇ ЛЕКСИКИ У РОМАНІ К. ІШГУРО «ХУДОЖНИК ХИТКОГО СВІТУ»	19
Анна Бондаренко ЛІНГВІСТИЧНІ ТА СЕМІОТИЧНІ МАРКЕРИ ІДЕНТИЧНОСТІ Й КОРДОНІВ У КОРОТКОМЕТРАЖНОМУ ФІЛЬМІ ФРАНЦА БЬОМА «КАМІНЬ. НОЖИЦІ. ПАПІР»	23
Юлія Бондур МЕДІАКУЛЬТУРА ЯК ЗАСІБ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ	26
Тетяна Вакуленко ОСНОВНІ КОМПОНЕНТИ ФОРМУВАННЯ ВИМОВИ	30
Надія Васильєва ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК АУДІЮВАННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	35
Людмила Водяна ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕДАЧІ ЧУТТЄВОСТІ БАЛАДИ «ВІЛЬШАНИЙ КОРОЛЬ» Й. В. ГЕТЕ В УКРАЇНСЬКИХ ПЕРЕКЛАДАХ	40
Дар'я Гаврилюк ТЕМАТИЧНЕ ГРУПУВАННЯ НІМЕЦЬКОГО МОЛОДІЖНОГО СЛЕНГУ	44
Ірина Даниленко СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ ЯК МЕТАФОРА ТРИВОЖНОГО СЬОГОДЕННЯ В ПОЕТИЧНІЙ КНИЗІ СЕРГІЯ ЖАДАНА «ТАМПЛІЄРИ» (ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ)	47

Ольга Жвава ВЕРБАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПТУ «ВИХОВАННЯ» В УКРАЇНСЬКІЙ ФРАЗЕОЛОГІЧНІЙ КАРТИНІ СВІТУ	51
Анжеліка Зинякова ОРФОЕПІЧНІ НОРМИ – ОBOB'ЯЗKOBA CKЛAДOBA ФAХOBOЇ KOМУНІКАЦІЇ	57
Тетяна Зубенко, Юрій Гулік ВІРТУАЛЬНІ ОБМІНИ CТУДЕНТІВ У CФЕРІ ВИЩОЇ OCВІТИ	60
Світлана Кирилюк, Катерина Саплєва ПЕРЕКЛАДАЦЬКІ ТРАНСФОРМАЦІЇ В АУДІОВІЗУАЛЬНОМУ ПЕРЕКЛАДІ	65
Ольга Кіршова ОРГАНІЗАЦІЯ АCИСТЕНТCЬКОЇ ПРАКТИКИ З МЕТОЮ ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ CТУДЕНТІВ	69
Діана Козуб, Галина Косарева РІЗНОВИДИ ІНТЕРТЕКCТУАЛЬНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У ЖАНРОВІЙ СТРУКТУРІ ВЕБРОМАНУ «OMNISCIENT READER'S VIEWPOINT» SING SHONG	74
Уляна Количева, Ольга Жвава ПОРУШЕННЯ МОВНИХ НОРМ У CУЧАСНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ ТЕЛЕВІЗІЙНОМУ МОВЛЕННІ	78
Галина Косарева МІCЦЯ ПАМ'ЯТІ В ХУДОЖНЬОМУ ЕСЕЇ МАРІЧКИ ПАПЛАУCКАЙТЕ «ДРУГА ПАРТА У ТРЕТЬОМУ РЯДУ» (НА МАТЕРІАЛІ ЗБІРНИКА ЕСЕЇВ «КОНТУРНІ КАРТИ ПАМ'ЯТІ»)	82
Анастасія Ліщук, Ольга Жвава, АНГЛО-АМЕРИКАНСЬКІ ЗАПОЗИЧЕННЯ У МОЛОДІЖНОМУ ВОКАБУЛЯРІ CУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	87
Наталя Лютянська, Надія Попкова АКТУАЛІЗАЦІЯ ПРОБЛЕМИ МІГРАЦІЇ У КІНОДИCКУРСІ (НА МАТЕРІАЛІ ЕКРАНІЗАЦІЇ ТВОРУ ВАСИЛЯ CТЕФАНІКА «КАМІННИЙ ХРЕСТ»)	91
Валерія Мірошніченко, Тетяна Зубенко КОРДОНИ, ІДЕНТИЧНІCТЬ, МІГРАЦІЯ У ТВОРІ ДЖОНАТАНА САФРАНА ФОЕРА «ВСЕ ЯCНО»	95
Валерія Мусафір ОCОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ	99

Людмила Островська ВИЯВ АВТОРСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ В ТЕКСТАХ УКРАЇНСЬКОГО НАУКОВОГО ДИСКУРСУ	103
Вероніка Охналь, Юлія Бондур МОВНІ ЗАСОБИ ВІДОБРАЖЕННЯ МЕНТАЛЬНИХ ТА ФІЗИЧНИХ КОРДОНІВ У ФІЛЬМІ КРІСТОФЕРА НОЛАНА «ІНТЕРСТЕЛЛАР»	107
Ганна Передерій СПЕЦИФІКА ОБРАЗНОГО ПРОСТОРУ ПОЕЗІЇ БІТНИКІВ	111
Наталія Пітерова ВИКЛАДАННЯ ЛЕКСИКИ В КЛАСІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ОСОБИСТИЙ ПРОСТІР ТА ВИКОРИСТАННЯ ЗАСТОСУНКІ	114
Ксенія Раджабова, Надія Васильєва МОВНІ СТРАТЕГІЇ КОНСТРУЮВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У ЖУРНАЛІСТИЧСЬКИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ ДМИТРА КОМАРОВА ПРО ХЕРСОН ПІД ЧАС ВІЙНИ	118
Олена Рибачук, Поліна Ковальчук ІДІОМИ У СЕРІАЛІ «STRANGER THINGS»: СЕМАНТИЧНИЙ ТА КОНОТАТИВНИЙ АСПЕКТИ	121
Юлія Сидоренко ЕКОНОМІЧНА ТЕРМІНОЛОГІЯ: АСПЕКТИ МІЖМОВНОЇ АДАПТАЦІЇ	125
Оксана Харчук ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ПРИЙМЕННИКІВ У БОЛГАРСЬКІЙ МОВІ ПОРІВНЯНО З УКРАЇНСЬКОЮ	129
Александра Цибульська СЕРТИФІКАЦІЯ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ В ЧНУ ІМ. ПЕТРА МОГИЛИ–АКТУАЛЬНИЙ СТАН	133
Людмила Шерстюк, Олександра Хмель МОВНИЙ БАР'ЄР ТА ШЛЯХИ ЙОГО ПОДОЛАННЯ МІГРАНТАМИ НА ПРИКЛАДІ ФІЛЬМУ «ІСПАНСЬКА АНГЛІЙСЬКА»	136
Богдан Яремчук РОЛЬ ЛЕКСИЧНИХ СТИЛІСТИЧНИХ ЗАСОБІВ У РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ РАСОВОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У ТВОРЧОСТІ КЕНДРІКА ЛАМАРА	140
Nataliia Ababilova THE IMPORTANCE OF CULTURE IN TRANSLATORS' TRAINING: UNDERSTANDING HIGH-CONTEXT AND LOW-CONTEXT CULTURES	143

Viktoriia Ahieieva-Karkashadze, Serhii Ponomarenko SPECIFICS OF RENDERING ENGLISH PHRASEOLOGICAL UNITS WITH COMPONENTS ON, AT, UNDER INTO UKRAINIAN.....	146
Mykhailo Denysenko, Hannah Udovichenko IDENTIFICATION OF THE PECULIARITIES OF FILM TRANSLATION OF HUMOUR IN THE COMEDY SERIES ‘FRIENDS’: ORIGINAL, TWO-VOICE VOICE-OVER AND SUBTITLES.....	150
Oleksandra Usik THE CONCEPT OF SYNAESTHESIA IN LINGUISTICS: A CASE STUDY OF JOANNE HARRIS’S PROSE.....	155
Olha Volchenko TRANSLATION AS A FORM OF TRANSLANGUAGING.....	160
Tetyana Zhyvotovska, Anastasiia Radutna CODE-SWITCHING AS A PHENOMENON OF REFLECTING LINGUISTIC AND CULTURAL IDENTITY	164

CONTENTS

PHILOLOGY	14
Viktoriia Ahieieva-Karkashadze, Serhii Ponomarenko STRUCTURAL AND SEMANTIC FEATURES OF CRIMINAL LAW TERMS IN ENGLISH COMPARED WITH UKRAINIAN.....	15
Sofia Bilias, Yulia Sydorenko RENDERING CULTURALLY MARKED VOCABULARY IN UKRAINIAN IN K. ISHIGURO'S NOVEL “THE ARTIST OF THE FLOATING WORLD”	19
Anna Bondarenko LINGUISTIC AND SEMIOTIC MARKERS OF IDENTITY AND BORDERS IN FRANZ BÖHM’S SHORT FILM ROCK. PAPER. SCISSORS.....	23
Yuliia Bondur MEDIA CULTURE AS A MEANS OF ARTISTIC AND AESTHETIC EDUCATION OF THE INDIVIDUAL IN THE MODERN EDUCATIONAL SPACE	26
Tatjana Wakulenko DIE HAUPTKOMPONENTEN DER AUSSPRACHEBILDUNG.....	30
Nadiia Vasylieva DEVELOPING LISTENING SKILLS IN ENGLISH AT THE PRIMARY SCHOOL LEVEL	35
Luidmyla Vodiana FEATURES OF CONVEYING SENSIBILITY IN JOHANN WOLFGANG VON GOETHE’S BALLAD “ERLKÖNIG” IN UKRAINIAN TRANSLATIONS	40
Daria Havryliuk THEMATIC CLASSIFICATION OF GERMAN YOUTH SLANG	44
Iryna Danylenko THE MIDDLE AGES AS A METAPHOR OF THE ANXIOUS PRESENT IN SERHIY ZHADAN’S POETRY BOOK «THE TEMPLARS» (STATEMENT OF THE PROBLEM)	47

Olha Zhvava VERBALISATION OF THE CONCEPT OF ‘EDUCATION’ IN THE UKRAINIAN PHRASEOLOGICAL PICTURE OF THE WORLD	51
Anzhelika Zyniakova ORTHOEPIC NORMS ARE A MANDATORY COMPONENT OF PROFESSIONAL COMMUNICATION	57
Tetiana Zubenko, Yuriy Hulik VIRTUAL STUDENT EXCHANGES IN THE SPHERE OF HIGHER EDUCATION	60
Switlana Kyryljuk, Kateryna Sapleva ÜBERSETZUNGSTRANSFORMATIONEN IN DER AUDIOVISUELLEN ÜBERSETZUNG	65
Olha Kirshova ORGANIZATION OF ASSISTANT PRACTICE WITH THE PURPOSE OF INCREASING THE LEVEL OF GERMAN-LANGUAGE SOCIOCULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS	69
Kozub Diana, Halyna Kosarieva TYPES OF INTERTEXTUAL RELATIONS IN THE GENRE STRUCTURE OF THE WEB NOVEL “OMNISCIENT READER’S VIEWPOINT” BY SING SHONG	74
Ulyana Kolicheva, Olha Zhvava, VIOLATIONS OF LANGUAGE NORMS IN MODERN UKRAINIAN TELEVISION BROADCASTING	78
Halyna Kosarieva PLACES OF MEMORY IN MARICHKA PAPLAUSKAITĖ’S LITERARY ESSAY THE SECOND DESK IN THE THIRD ROW (BASED ON THE ESSAY COLLECTION CONTOUR MAPS OF MEMORY)	82
Anastasiia Lishchuk, Olha Zhvava, ANGLO-AMERICAN LOANWORDS IN THE VOCABULARY OF YOUNG PEOPLE IN CONTEMPORARY UKRAINIAN LANGUAGE	87
Natalia Liutianska, Nadiia Popkova ACTUALISATION OF THE PROBLEM OF MIGRATION IN FILM DISCOURSE (BASED ON THE SCREEN VERSION OF VASYL STEFANYK’S ‘STONE CROSS’)	91
Valeriia Miroshnychenko, Tetiana Zubenko BORDERS, IDENTITY, MIGRATION IN JONATHAN SAFRAN FOER’S «EVERYTHING IS ILLUMINATED»	95
Valeria Musafir FEATURES OF TEACHING GERMAN AS A SECOND FOREIGN LANGUAGEİ	99

Liudmyla Ostrovska EXPRESSION OF THE AUTHOR'S POSITION IN TEXTS OF UKRAINIAN SCIENTIFIC DISCOURSE.....	103
Veronika Okhnal, Yuliia Bondur LINGUISTIC MEANS OF REPRESENTING MENTAL AND PHYSICAL BORDERS IN CHRISTOPHER NOLAN'S FILM «INTERSTELLAR»	107
Hanna Perederii SPECIFICS OF THE IMAGERY SPACE OF BEATNIK POETRY	111
Nataliia Piterova LA ENSEÑANZA DEL VOCABULARIO EN LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA: ESPACIO PERSONAL Y USO DE APLICACIONES	114
Kseniia Radzhabova, Nadiia Vasylieva LINGUISTIC STRATEGIES FOR CONSTRUCTING NATIONAL IDENTITY IN DMYTRO KOMAROV'S JOURNALISTIC RESEARCH ON KHERSON DURING THE WAR	118
Olena Rybachuk, Polina Kovalchuk IDIOMS IN THE SERIES “STRANGER THINGS”: SEMANTIC AND CONNOTATIVE ASPECTS	121
Yuliia Sydorenko ECONOMIC TERMINOLOGY: ASPECTS OF CROSS-LINGUISTIC ADAPTATION.....	125
Oksana Kharchuk SOME ASPECTS OF PREPOSITIONS STUDY IN BULGARIAN COMPARED TO UKRAINIAN.....	129
Aleksandra Cybulska CERTIFICATION OF THE POLISH LANGUAGE AT PETRO MOHYLA BLACK SEA NATIONAL UNIVERSITY – CURRENT STATE.....	133
Liudmyla Sherstyuk, Oleksandra Khmel LANGUAGE BARRIER AND WAYS OF OVERCOMING IT BY MIGRANTS ON THE EXAMPLE OF THE FILM SPANGLISH.....	136
Bohdan Yaremchuk THE ROLE OF LEXICAL STYLISTIC DEVICES IN THE REPRESENTATION OF RACIAL IDENTITY IN KENDRICK LAMAR'S SONGS	140
Nataliia Ababilova THE IMPORTANCE OF CULTURE IN TRANSLATORS' TRAINING: UNDERSTANDING HIGH-CONTEXT AND LOW-CONTEXT CULTURES.....	143

Viktoriia Ahieieva-Karkashadze, Serhii Ponomarenko SPECIFICS OF RENDERING ENGLISH PHRASEOLOGICAL UNITS WITH COMPONENTS ON, AT, UNDER INTO UKRAINIAN.....	146
Mykhailo Denysenko, Hannah Udovichenko IDENTIFICATION OF THE PECULIARITIES OF FILM TRANSLATION OF HUMOUR IN THE COMEDY SERIES ‘FRIENDS’: ORIGINAL, TWO-VOICE VOICE-OVER AND SUBTITLES.....	150
Oleksandra Usik THE CONCEPT OF SYNAESTHESIA IN LINGUISTICS: A CASE STUDY OF JOANNE HARRIS’S PROSE.....	155
Olha Volchenko TRANSLATION AS A FORM OF TRANSLANGUAGING.....	160
Tetyana Zhyvotovska, Anastasiia Radutna CODE-SWITCHING AS A PHENOMENON OF REFLECTING LINGUISTIC AND CULTURAL IDENTITY	164

Розділ ФІЛОЛОГІЯ

Section PHILOLOGY

DOI 10.34132/mspc2025.01.16.01

Вікторія Агєєва-Каркашадзе
 Сергій Пономаренко

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТЕРМІНІВ КРИМІНАЛЬНОГО ПРАВА В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ ПОРІВНЯНО З УКРАЇНСЬКОЮ

У тезах прокоментовано погляди сучасних лінгвістів щодо структури і походження юридичних термінів, їхні класифікаційні різновиди. Подано аналіз англійських термінів кримінального права, запозичених із французької мови, з'ясовано юридичне та неюридичне вживання їхніх українських відповідників. Крім того, визначено структурно-семантичні особливості термінів-словосполучень та аббревіатур, які вживаються в текстах юридичного жанру.

Ключові слова: термін, терміносистема, юридичне і неюридичне вживання, терміни-словосполучення, терміни-аббревіатури

У структурному плані юридичні терміни переважно є похідними. Значна частина їх – це терміни-словосполучення, а решту утворено морфемними способами словотворення, а саме: суфіксальним, префіксальним способами, осново- і словоскладанням. А. Коваленко зазначає, що за кількістю компонентів терміни поділяються на прості й складні: *legislation* – законодавство; *Supreme Court* – Верховний суд; терміни-словосполучення (можуть складатися з двох, трьох і більше складників): *specific performance* – реальне виконання [1, с. 102].

У сучасній англійській мові, на думку В. Шило, найбільш типовими є запозичення в галузі міжнародного права, що зумовлено історією англо-французьких відносин, пов'язаних із боротьбою за території в Азії та в Америці, а також союзом Франції та Англії у період Першої та Другої світових воєн. Деякі терміни набули в мові реципієнта правового та неправового значення [2, с. 131].

У таблиці нижче подаємо приклади вживання термінів кримінального права та процесу, запозичених із французької, українські відповідники яких мають як юридичне, так і неюридичне вживання в мові українській.

Таблиця 1

Англійські юридичні терміни французького походження	Юридичне вживання	Неюридичне вживання
Crime ← <i>crime</i> (EFD, с. 44) – злочин (СУАЮС, с. 234)		
Середньоангл. (у значенні ‘злочестивість, гріх’): через давньофр. мову від лат. <i>crimen</i> ‘вирок, образа’, засноване на <i>cernere</i> ‘судити’ (Oxford dictionary, URL: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/crime?q=Crime)	Передбачене ККУ суспільно небезпечне діяння (дія або бездіяльність), вчинене суб'єктом злочину (ККУ, с. 8; ВЕЮС, с. 308).	Суспільно небезпечна дія (або бездіяльність), що чинить, заподіює зло людям (СУМ III, с. 605).
Murder ← <i>meurtre</i> (EFD, с. 120) – убивство (СУАЮС, с. 59)		
Староангл. <i>morthor</i> , германського походження; споріднене з нідерланд. <i>moord</i> і нім. <i>Mord</i> , від індоєвр. кореня, спільного для санскр. <i>mará</i> ‘смерть’ і лат. <i>mors</i> ; підкріплений у середньоангл. мові старофранцузьким <i>murdre</i> (Oxford dictionary, URL: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/murder?q=Murder)	Протиправне заподіяння смерті іншій людині (ККУ, с. 83; ВЕЮС, с. 68)	Позбавляти життя (ударом чого-небудь, вогнепальною або холодною зброєю і т. ін.); умирати (СУМ X, с. 352-353).

Англійські юридичні терміни французького походження	Юридичне вживання	Неюридичне вживання
om/definition/english/murder_1?q=Murder)		
Assault ← <i>assaut</i> (EFD, с. 11) – <i>напад</i> (СУАЮС, с. 305)		
Середньоангл.: від давньофранцузької <i>asaut</i> (іменник), <i>assauter</i> (дієслово), на основі латинського <i>ad-</i> ‘до’ + <i>saltare</i> , часто від <i>salire</i> ‘стрибати’ (Oxford dictionary, URL: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/assault_1?q=Assault).	Напад з метою заволодіння чужим майном, поєднаний із насильством, небезпечним для життя чи здоров’я особи, яка зазнала нападу, або з погрозою застосування такого насильства (ККУ, с. 127).	Накидатися на когось-небудь або що-небудь, щоб захопити, пограбувати, знищити і т. ін. (СУМ V, с. 136).
Defender ← <i>défenseur</i> (EFD, с. 49) – <i>захисник</i> (СУАЮС, с. 212)		
Середньоанглійська: від старофранцузького <i>defendeor</i> (Oxford dictionary, URL: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/defender?q=Defender).	Захисником є адвокат, який здійснює захист підозрюваного, особи, стосовно якої зібрано достатньо доказів для повідомлення про підозру у вчиненні кримінального правопорушення, але не повідомлено про підозру у зв’язку з її смертю, обвинуваченого, засудженого, виправданого, особи, стосовно якої передбачається застосування примусових заходів медичного чи виховного характеру або вирішувалося питання про їх застосування, а також особи, стосовно якої передбачається розгляд питання про видачу іноземній державі (екстрадицію) (КПКУ, с. 41).	Той, хто відстоює на суді інтереси обвинуваченого; оборонець (СУМ III, с. 378).
Appeal ← <i>appel</i> (EFD, с. 9) – <i>апеляція</i> (СУАЮС, с. 31)	Одна з форм оскарження до вищої судової інстанції вироків і рішень, що не набрали законної сили, з метою виправлення судових помилок (ВЕЮС, с. 35)	Оскарження ухвали, постанови нижчої інстанції (звичайно судової) перед вищою (СУМ I, с. 54).

А. Коваленко поділяє терміни-словосполучення на три групи. До першої групи належать терміни-словосполучення, компонентами яких є самостійні слова, які можуть вживатися окремо і які зберігають своє значення: *law, faculty, franchise, freedom, liberty, power* – ‘право’; *amortization, killing, criminal homicide, unlawful homicide, homicide, murderment, slaughter, blood, bloodshed* – ‘вбивство’. До другої групи належать такі терміни-словосполучення, які мають один із компонентів технічний термін, а другий – із загальноновживаної лексики. Компонентами такого типу можуть бути два іменники або іменник і прикметник. Цей спосіб утворення науково-технічних термінів більш продуктивний, ніж перший, де два компоненти є самостійними термінами: *negligent killing, negligent homicide, negligent manslaughter* – ‘вбивство через необережність’. До третьої групи належать терміни-словосполучення, обидва компоненти яких є словами загальноновживаної лексики, і тільки сполучення

цих слів є терміном. Такий спосіб утворення науково-технічних термінів непродуктивний: *adjudicatory jurisdiction* – ‘вирішення судових справ’ [1, с. 103].

Терміни формують своєрідний тезаурус, що є частиною спеціальної фахової лексики. Якщо терміни належать до певної царини людської діяльності, тоді вони формують термінологічну номенклатуру. Існують різні погляди на те, наскільки необхідні подібні тезауруси, що вони мають включати і як саме терміни в них мають бути репрезентовані.

Оскільки правнича галузь активно розвивається, постійно з’являються нові терміни, які відповідають сучасним дериваційним моделям. Ці терміни утворюються як на базі коренів слов’янського походження, так і на основі коренів іншомовного походження.

Однією з актуальних проблем сучасного термінознавства, зокрема, й контрастивного, є дослідження термінів-аббревіатур в англійській юридичній термінології. Аббревіація активно використовується у цій галузі, утворені скорочення застосовуються не лише для назв установ (наприклад, С.М. – Court Martial) і документів (С.Р. – Code of Civil Procedure), але і для назв осіб (def. – defendant) та дій (Н.Т. – high treason), що підвищує ефективність використання аббревіацій.

Мова, будучи явищем суспільним, відбиває досить швидко всі ті зміни, що відбуваються в ньому. Зокрема, глобалізація, міжмовні контакти носіїв різних культур, правописні зміни, інформаційно-цифрові технології – усе це має значний вплив на формування термінологічних систем, зокрема на розвиток правової термінології в англійській мові та, як наслідок, в інших європейських мовах, зокрема, в українській.

Під час міжкультурної правової комунікації важливо правильно розуміти й уживати правничі терміни. Але різні правові системи, історико-культурні й соціальні відмінності ускладнюють міжмовну юридичну комунікацію. Адаптація термінів, юридичний контекст і культурні відмінності можуть спричинити серйозні помилки в документах. Важливо усвідомлювати структурно-семантичні особливості термінів у кожній системі права. Зіставлення таких особливостей є важливим на рівні міжмовної юридичної комунікації.

References

1. Kovalenko A. Ya. *Zahalnyi kurs naukovo-tekhnichnoho perekladu: posibnyk dlia studentiv perekladatskykh fakultetiv*. Kyiv: Inkos, 2002. 320 s.
2. Shylo V. Henezys i stanovlennia anhliiskoi pravnychoi ta administratyvnoi terminolohii. *Visnyk Lvivskoho universytetu (Serii : inozemni movy)*. 2003. № 11. S. 131–136.

Reference literature:

VEIuS – Velykyi entsyklopedychnyi yurydychnyi slovnyk / Za redaktsiieiu Shemshuchenka Yu. S. Kyiv : TOV «Vyd-vo «Iurydychna dumka»», 2007. 992 s.

KKU – Kryminalnyi kodeks Ukrainy : Verkhovna Rada Ukrainy vid 05.04.2001 № 2341-III : stanom na 1 sich. 2024 r. 338 s.

KPKU – Kryminalnyi protsesualnyi kodeks Ukrainy : Verkhovna Rada Ukrainy vid 12.04.2012 № 4651-VI : stanom na 1 liut. 2022 r.

SUAuS – Suchasnyi ukrainsko-anhliiskyi yurydychnyi slovnyk: Blyzko 30 000 terminiv i stiikykh slovospoluchen / Borysenko I. I., Saienko V. V., Kononchuk N. M., Kononchuk T. I. Kyiv : Yurinkom Inter, 2007. 632 s.

SUM – Slovnyk ukrainskoi movy : V 11 t. / red. kol.: Bilodid I. K. (holova) ta in. Kyiv : Nauk. dumka; AN Ukrainskoi RSR, In-t movoznav. im. O. Potebni, 1970–1980.

OLD – Oxford Learner’s Dictionary. URL : <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/>

EFD – English-French Dictionary. New York : HaperPaperbacks, 1991. 222 p.

**STRUCTURAL AND SEMANTIC FEATURES OF CRIMINAL LAW TERMS IN ENGLISH COMPARED
WITH UKRAINIAN**

The theses comment on the views of modern linguists on the structure and origin of legal terms, their classification varieties. An analysis of English criminal law terms borrowed from French is presented, the legal and non-legal use of their Ukrainian counterparts is clarified. In addition, the structural and semantic features of terms-phrases and abbreviations used in legal texts are determined.

Keywords: term, term system, legal and non-legal use, terms-phrases, terms-abbreviations.

Відомості про авторів / Information about the Authors

Вікторія Агєєва-Каркашадзе, к.філол. наук, доцент б.в.з. кафедри англійської філології та перекладу, Чорноморського національного університету імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна. E-mail: missis.ageeva@gmail.com, orcid: orcid.org/0000-0001-5243-3623.

Viktoriia Ahieieva-Karkashadze, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the English Philology and Translation Department of Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolaiv, Ukraine. E-mail: missis.ageeva@gmail.com, orcid: orcid.org/0000-0001-5243-3623.

Сергій Пономаренко, к.філол.н., доцент, доцент кафедри української філології та міжкультурної комунікації Чорноморського національного університету імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна. E-mail: ssponomarenko76@gmail.com, orcid: orcid.org/0009-0002-5045-4337

Serhii Ponomarenko, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Ukrainian Philology and Cross-Cultural Communication of Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolaiv, Ukraine. E-mail: ssponomarenko76@gmail.com, orcid: orcid.org/0009-0002-5045-4337

DOI 10.34132/mspc2025.01.16.02

Софія Біляс,
Юлія Сидоренко

ВІДТВОРЕННЯ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ КУЛЬТУРНО МАРКОВАНОЇ ЛЕКСИКИ У РОМАНІ К. ІШІГУРО «ХУДОЖНИК ХИТКОГО СВІТУ»

У дослідженні розглядається культурно маркована лексика як важливий компонент відображення національної ідентичності та культурної специфіки у художньому творі. Матеріалом для аналізу обрано роман Кадзуо Ішігуро «Художник хиткого світу», в якому переплітаються традиції східної та західної культур. Авторська поетика ґрунтується на деталізованості, фрагментарності оповіді та глибокій рефлексії, що посилює значущість мовних засобів, насамперед культурно маркованої лексики. У межах дослідження проаналізовано способи її перекладацького відтворення українською мовою, зокрема такі як транслітерація, транскрибування, калькування, описовий переклад та коментарі. Виявлено перекладацькі стратегії, які дозволяють зберегти автентичність культурних реалій та забезпечити доступність для україномовного читача. Дослідження сприяє глибшому розумінню механізмів передачі етнокультурної інформації при перекладі художнього тексту та висвітлює проблематику адаптації іноземної культури в умовах міжкультурного діалогу. Отримані результати можуть бути корисними для фахівців у галузі перекладознавства, лінгвокультурології, а також у навчальній практиці при підготовці перекладачів і філологів.

Ключові слова: культурно маркована лексика, тематика, способи перекладацького відтворення, лінгвокультурний аспект.

Дослідження культурно маркованої лексики залишається актуальним у сучасних філології та перекладознавстві. З плином часу вокабуляр мови розширюється через низку зрозумілих причин еволюції суспільства. Ось чому дослідження даного філологічного феномену є перспективним. Під поняттям культурно маркованої лексики ми розуміємо, спираючись на визначення українського мовознавця М. Бондара, слова та вирази, що несуть у собі глибокі культурні конотації, і чие адекватне розуміння вимагає знань про культурний та історичний контекст їх використання [2].

Проаналізувавши різні підходи до класифікації культурно маркованої лексики, виділили класифікацію П. Ньюмарка, як, на наш погляд, найбільш повну і точну, що поділяє зазначену лексику на такі типи: 1) слова, що описують поняття екології (природний світ); 2) слова - реалії на позначення матеріальної культури (побутова); 3) лексика соціокультурної сфери; 4) лексика на позначення державного ладу і суспільного життя; 5) лексика для опису звичок та жестів [5].

Розглянувши особливості художнього світу роману К. Ішігуро, що є важливим для даного дослідження, відзначимо, що для його поетики, характерне взаємопроникнення західної та східної (китайської, японської) культурних традицій. Роман «Художник хиткого світу» написаний за традиційними канонами японської літератури. Для нього характерне зображення найдрібніших деталей, недомовленостей, натяків, неквапний стриманий сюжет. В сюжет роману майстерно вплетені і детально змальовані японські чесноти. Текстуальний простір твору насичений флешбеками героїв. Події відбуваються не хронологічно, а постійно перериваються роздумами, рефлексіями головного героя, повертаючи його в минуле.

Культурно маркована лексика в романі К. Ішігуро «Художник хиткого світу» є важливим лінгвістичним пластом для передачі соціальних, культурних та історичних реалій повоєнної Японії. Автор вправно використовує спеціальні слова, термінологію, що роблять акцент на процесі американізації, зміні культурних орієнтирів та розриву між поколіннями. Культурно марковані слова дозволяють глибше осягнути перехід від конвенційної японської культури до західних цінностей, а також послугуються у дослідженні ідентичності і конфліктів, пов'язаних з процесами акультурації, адаптації до нових умов, зміни цінностей

Опрацювавши текст роману К. Ішігуро і його переклад, проаналізувавши емпіричний матеріал з відібраних нами 47 фрагментів, було схарактеризовано найбільш поширені способи перекладацьких відтворень культурно маркованої лексики. Дане дослідження містить приклади японських реалій, поєднаних тематично відповідно до 4-х сфер вжитку та контексту, серед яких даному романі переважає культурно маркована лексика на позначення реалій матеріальної культури (усього – 23 лексичні одиниці), що становлять 48,93 % серед обраних лексичних одиниць. Наступні за кількістю – культурно маркована лексика на позначення реалій соціокультурної сфери (усього – 18 лексичних одиниць), що становить 38,29 % серед обраних лексичних одиниць, культурно маркована лексика на позначення організацій (усього – 4 лексичні одиниці), що становить 8,51 %, культурно маркована лексика на позначення екології (усього – 3 лексичні одиниці), що становить 6,38% серед обраних лексичних одиниць. З даного аналізу випливає, що культурно маркована лексика на позначення екології є найменш вживаною письменником та становить 6,38%, а найбільш вживаною культурно маркованою лексикою є та, що описує реалії матеріальної культури (48,93 %) та реалії соціокультурної сфери (38,29 %) Отже, частота використання реалій за тематикою дозволяє дійти висновку, що основну роль у зображенні японської культурної автентичності в романі відіграє культурно маркована лексика, що описує реалії матеріальної культури і соціокультурної сфери. Частота використання культурно маркованої лексики відповідно до класифікації П. Ньюмарка представлена у таблиці 1.

Таблиця 1

Типи культурно маркованої лексики у романі К. Ішігуро «Художник хиткого світу»

	Типи культурно маркованої лексики	Кількість лексичних одиниць	Відсоток %
1	Реалії на позначення матеріальної культури	22	48,93
2	Реалії соціокультурної сфери	18	38,29
3	Реалії на позначення державного ладу і суспільного життя	4	8,51
4	Реалії екології	3	6,38

Поміж обраної культурно маркованої лексики у перекладацькому аспекті було встановлено відсоткове співвідношення способів перекладацького відтворення українською мовою.

У процесі перекладу культурно маркованої лексики аналізованого твору роману на українську перекладачка застосовує ряд способів перекладацьких відтворень, а саме: транслітерацію та транскрибування, калькування, що ефективно працюють для читачького сприйняття автентичного звучання та джерел витоків лексики, незначний відсоток застосування описового перекладу та коментарів та пояснень перекладачки.

Переважає більший відсоток використання транслітерації, транскрибування, калькування, а водночас і невеликий відсоток використання описового перекладу у тексті перекладу аналізованого роману можна пояснити наступними факторами: 1) збереження автентичного етнокультурного колориту, адже, транслітерація і транскрибування дозволяють зберегти зовнішню форму та звучання реалій «іншої» культури; 2) багато слів японського походження вже не потребують тлумачення, вони увійшли у інтернаціональний лексикон; 3) перекладачка надала перевагу більш «економним» способам перекладацького відтворення, тому що, вважається, що описовий переклад, особливо, якщо його надмірно використовувати, може значно розширити текст, що порушує ритм і форму оригінального твору.

Спираючись на отримані дані у ході дослідження, робимо наступний висновок про застосування перекладачкою роману К. Ішігуро «Художник хиткого світу» транслітерації - усього 35 випадків (74,46 %), калькування – усього 7 випадків (14,89 %) як способів перекладацького відтворення культурно маркованої лексики. Наступним за кількістю випадків використання є транскрибування – усього 4 випадки, що становить 8,51 %. Низький відсоток (2,14 %) використання описового перекладу та перекладацьких коментарів, пояснень. Узагальнені результати аналізу представлений в таблиці 2.

Таблиця 2.

Способи перекладацького відтворення культурно маркованої лексики			
	Способи перекладацького відтворення	Кількість випадків	Відсоток %
1	Транслітерація	35	74,46
2	Калькування	7	14,89
3	Транскрибування	4	8,51
4	Описовий переклад та коментарі	1	2,14

Найпоширенішим способом перекладу реалій матеріальної культури є транслітерація, яка становить 68,18% випадків (15 з 22). Менш поширеними виявилися калькування – 22,73 % (5 з 22) та транскрибування – 4,55 % (1 з 22). Найменш уживаним способом є описовий переклад, який зафіксовано лише в одному випадку (4,55 %). У перекладі реалій соціокультурної сфери найчастіше використовується транслітерація – 66,67 % випадків (12 з 18). Рівною мірою менш поширеними є транскрибування та калькування, кожне з яких становить по 16,67 % (3 з 18). Усі зафіксовані випадки перекладу реалій, що стосуються державного ладу й суспільного життя, здійснено виключно за допомогою транслітерації – 100 % (4 з 4). У перекладі екологічних реалій також спостерігається виняткове використання транслітерації – 100 % (3 з 3).

Проведений нами аналіз у межах даного дослідження зміг розкрити специфіку обігу культурно маркованої лексики у романі та його перекладі українською, зокрема в світлі зображення етнічної, соціокультурної картини японського суспільства, представника східного суспільства. Результати даного дослідження можуть слугувати одним з джерел вивчення лінгвокультурних реалій Японії в англомовних художніх текстах та перекладах українською.

References

1. Ababilova, N.M. (2014). Vidtvorennia realii yak perekladoznavcha problema [Reproduction of realia as a translation studies issue]. *Filolohichni nauky – Philological sciences*, 3, (pp. 9–12) [in Ukrainian].
2. Bondar, M.V. (2015). Klyasyfikatsiia natsionalno markovanykh odynyt [Classification of nationally marked units]. *Naukovyi visnyk kafedry UNESCO Kyivskoho natsionalnoho linhvistychnoho universytetu. Filolohiia, pedahohika, psykhohiia – Scientific bulletin of the UNESCO department of Kyiv National Linguistic University. Philology, pedagogy, psychology*, 30, (pp. 31–36) [in Ukrainian].
3. Ishihuro, K. (2020). *Khudozhnyk khytkoho svitu* [An Artist of the Floating World] (T. Savchynska, Trans.). Lviv: Vydavnytstvo Staroho Leva. 232 p. [in Ukrainian].
4. Ishiguro, K. (1986). *An Artist of the Floating World*. London: Faber and Faber. 206 p.[in English]
5. Newmark, P. (1988). *A Textbook of Translation*. New York: Prentice Hall. 292 p. [in English]
6. Newmark, P. (1981). *Approaches to Translation*. Oxford; New York: Pergamon Press. 200 p.[in English]

DOI 10.34132/mspc2025.01.16.02

Sofia Biliias,
 Yulia Sydorenko

RENDERING CULTURALLY MARKED VOCABULARY IN UKRAINIAN IN K. ISHIGURO'S NOVEL “THE ARTIST OF THE FLOATING WORLD”

The study examines culturally marked vocabulary as an important component in conveying national identity and cultural specificity within a literary work. The material for analysis is Kazuo Ishiguro's novel *An Artist of the Floating World*, in which Eastern and Western cultural traditions are intertwined. The author's poetics are based on detailed description, fragmented narration, and deep reflection, all of which emphasize the significance of linguistic means, particularly culturally marked vocabulary. The research analyzes the methods used to render such vocabulary into Ukrainian, including transliteration, transcription, calque, descriptive translation, and commentary. The study identifies translation strategies that preserve the authenticity of cultural realia while ensuring accessibility for the Ukrainian-speaking reader. This research contributes to a deeper understanding of the mechanisms involved in conveying ethnocultural information in literary translation and highlights the challenges of adapting foreign cultures in the context

of intercultural dialogue. The results may be useful for specialists in translation studies, linguoculturology, as well as in educational practice for training translators and philologists.

Key words: *culturally marked vocabulary, thematic classification, translation strategies, linguocultural aspect.*

Відомості про авторів / Information about the Authors

Софія Білас, студентка факультету філології Чорноморського національного університету імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна. E-mail: sofiya22611@gmail.com.

Sofiia Bilias, undergraduate student, the Department of Foreign Philology, Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolaiv, Ukraine. E-mail: sofiya22611@gmail.com.

Юлія Сидоренко, канд. пед. наук, доцент б.в.з. кафедри англійської філології та перекладу Чорноморського національного університету імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна. E-mail: sydorenko.yuliia@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6407-1017>.

Yuliia Sydorenko, PhD in Pedagogics, Associate Professor, the Department of English Philology and Translation of the Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolaiv, Ukraine. E-mail: sydorenko.yuliia@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6407-1017>.

DOI 10.34132/mspc2025.01.16.03

Анна Бондаренко

ЛІНГВІСТИЧНІ ТА СЕМІОТИЧНІ МАРКЕРИ ІДЕНТИЧНОСТІ Й КОРДОНІВ У КОРОТКОМЕТРАЖНОМУ ФІЛЬМІ ФРАНЦА БЬОМА «КАМІНЬ. НОЖИЦІ. ПАПІР»

Тези представляють лінгвістичний аналіз маркерів ідентичності й кордонів у короткометражному фільмі Франца Бьома «Камінь. Ножниці. Папір». У контексті повномасштабної війни в Україні тема ідентичності, самовизначення та меж – фізичних і ментальних – набуває особливої значущості. Кінематограф (не лише в Україні, а й далеко за її межами) стає важливим інструментом осмислення колективного досвіду, трансляції емоційного та культурного коду.

Наголошується, що короткометражний фільм 2024 року «Камінь, ножниці, папір» британсько-німецького режисера Франца Бьома не лише відображає суспільно-політичні події, які точаться на теренах нашої країни, але й через мову, символіку та візуальні контексти передає глибокі внутрішні конфлікти, які переживає людина в умовах війни.

Ключові слова: ідентичність, кордони, самовизначення, колективна пам'ять, війна в Україні, семіотика простору, мовне зіткнення.

Фільм «Камінь, ножниці, папір» (2024), режисера Франца Бьома, є короткометражною драмою. Історія, описана у фільмі, заснована на реальних подіях та розгортається на фоні війни, що у свою чергу впливає на внутрішній світ головного персонажа. Прем'єра стрічки відбулася в жовтні 2024 року. Головну роль у фільмі зіграв український актор, родом з Миколаївської області, Олександр Рудинський, за що й отримав звання «Заслужений артист України». Також принагідно зазначити, що до знімального процесу було залучено й інших українських акторів. У лютому 2025 року фільм отримав премію BAFTA (одну із найпрестижніших у галузі кіномистецтва, британський аналог Оскара) у номінації «Найкращий короткометражний фільм» [2].

Фільм зосереджений на історії молодого юнака Івана, який проживає разом із батьком-хірургом на Сході України й допомагає йому у шпиталі з пораненими. Усі вони знаходяться у польовому бункері і чекають на евакуаційну автівку, якої нікому, на жаль, не судилося дочекатися. Фінал «трагічний настільки, наскільки лише можна уявити», а сам фільм – «втілення живої пам'яті» (так сам режисер – Франц Бьом – коментує власну кінострічку) про загиблого українського солдата. Парубок намагався врятувати усіх людей, які перебували у сховищі, шляхом відвертання уваги ворога, проте, на жаль, наприкінці фільму ми дізнаємося, що ракета влучає в укриття, тим самим забираючи життя всіх, хто там перебував. Титри в кінці фільму повідомляють, що після знищення госпіталю і загибелі батька, Іван пішов до війська, і у 2024 році загинув у бою [3].

Аналіз лінгвістичних та семіотичних маркерів у фільмі.

Лінгвістичні маркери ідентичності.

- **Українська vs. російська мова.** Фільм використовує мовне зіткнення, яке ставить акцент на мовні бар'єри, зображені у фільмі. Головний герой Іван виріс на Сході України, у російськомовному середовищі, проте код нації чітко відбивається на його особистості, прикладом цього слугують сцени у бункері, де головний герой говорить українською мовою. Проте парубок переходить на російську мову, аби «влитися» і здатися «своїм», комунікуючи із російськими загарбниками. Цей епізод підкреслює мовний резонанс, конфлікт, який виникає через мовну та культурну різницю, і є символом більш глибоких розподілів між «своїми» та «чужими», адже мова – код нації.
- **Тиша як мовний знак.** Одним із значних лінгвістичних маркерів є використання тиші. Моменти, коли герой зупиняється перед відповіддю або вагається, можна трактувати як сигнал напруги або психологічної бар'єрності, що виникає в умовах війни та безперервного напруження.

Семіотика кордонів.

- **Кордон як фізичний простір.** Фільм демонструє фізичні межі через образи руйнувань та лінії фронту. Це символізує не лише географічні кордони, а й вплив війни на повсякденне життя людей. Ці образи відображають не лише фізичні розділення, а й поділ між життям та смертю, надією та зневірою, який є результатом війни.

- **Кордон як психологічна межа.** Це відображається у ваганні головного героя. Коли він, як людина (18-ти років), яка жодного разу не брала до рук зброї, мусить зробити вибір, від якого залежить життя всіх у бункері. Вбити російських солдат, які направляються до укриття, чи дослухатися до наказу командира та зачекати на автівку, яка мала б означати безпеку для них усіх, хоча цьому також не судилося трапитися.

Знакові елементи, що символізують війну та розділення:

- **Образи руйнування:** руйнування укриття, розбиті дороги та техніка стають важливими семіотичними маркерами, що підкреслюють не тільки фізичне розділення, але й моральний розрив між сторонами конфлікту.
- **Військовий одяг:** одяг та військова форма виступають як маркери належності до певної соціальної чи політичної групи. Простежується в сценах, де персонажі одягнені в українську чи російську форму.
- **Символічні предмети:** рація (символ надії на порятунок, зв'язку зі світом), автівка (оазис серед нищівної воєнної пустелі), снайперська гвинтівка (вибір, рішення, яке може стати доленосним), бінокль – можуть слугувати знаком зміни статусу персонажа, його моральних виборів.

Невербальні лінгвістичні маркери.

- **Кольори в кадрі.** Режисер уміло створює два контрастуючі світи: холодний та жахаючий простір навколо та теплий і майже безпечний шпиталь, хоча і дещо клаустрофобний та брудний. Що в свою чергу, додає моторошності і так страшним наслідкам, яких зазнали люди впродовж війни.
- **Освітлення та тінь.** Гра світла і тіні в кадрі не тільки підкреслює емоційний стан персонажів, але й символізує розмежування між світлом (надією) і тінню (страхом, війною).
- **Гойдання камери.** Хоч це і не новомодний прийом у кінематографі, проте справляє враження постійного руху та динаміки: кроки, біг – все це додає градус напруги до сценарію життя, за яким стоїть війна.

Висновки.

Отже, проаналізувавши лінгвістичні й семіотичні маркери ідентичності та кордонів у короткометражному фільмі Франца Бьома «Камінь, ножиці, папір» та інтерпретувавши символи та їх вплив, можна дійти висновку, що цей короткий метр використовує маркери для відображення національної ідентичності та кордонів, які існують як у фізичному, так і в ментальному просторі. Мова, символи, невербальні знаки у своїй сукупності підкреслюють глибокі соціальні, психологічні та культурні розриви. Ідентичність героя, його вибір та реакція на ситуацію стають відображенням більш загальних тем війни, насильства та боротьби за збереження моральних меж у хаосі конфлікту.

References

1. Barnes J. The Theory of Semiotics in Cinema. New York: Oxford University Press, 2016. Retrieved from: <https://philosophy.chdu.edu.ua/article/view/57246>.
2. Böhm F. Rock. Paper. Scissors. [Short film]. IMDb : web-site. Retrieved from: <https://www.imdb.com/title/tt27895331/>.
3. The Film “Rock. Paper. Scissors” Starring Oleksandr Rudynskiy Wins BAFTA Award. Harper’s Bazaar Ukraine : web-site. 2024. Retrieved from: <https://harpersbazaar.com.ua/news/culture/film-kamin-nozhytsi-papir-z-oleksandrom-rudynskym-oderzhav-premiyu-bafta/>.
4. Krysanova T. A. Linguistics of Cinema: Stages of Formation and Development Trends. Theoretical and Applied Problems of Journalism, 2023. Retrieved from: <https://tsj.journal.kspu.edu/index.php/tsj/article/view/447>.
5. Zhelyazkova V. V. Linguosemiotic Markers in the Dialogues of Oksana Bayrak’s Film “Aurora”. Odesa I. I. Mechnikov National University, 2024. Retrieved from: <https://mova.onu.edu.ua/article/view/107899>.

DOI 10.34132/mspc2025.01.16.03

Anna Bondarenko

LINGUISTIC AND SEMIOTIC MARKERS OF IDENTITY AND BORDERS IN FRANZ BÖHM'S SHORT FILM ROCK. PAPER. SCISSORS

The theses present a linguistic analysis of the markers of identity and borders in Franz Böhm's short film Rock. Paper. Scissors. In the context of the full-scale war in Ukraine, the themes of identity, self-determination, and both physical and mental borders gain particular significance. Cinema (not only in Ukraine but far beyond its borders) becomes a powerful tool for reflecting on collective experience and conveying emotional and cultural codes.

It is emphasized that that the 2024 short film Rock. Paper. Scissors by British-German director Franz Böhm not only mirrors the socio-political events unfolding in Ukraine, but also, through language, symbolism, and visual contexts, expresses the deep internal conflicts experienced by individuals during wartime.

Keywords: *identity, borders, self-determination, collective memory, war in Ukraine, semiotics of space, language conflict.*

Відомості про автора / Information about the Author

Бондаренко Анна, студентка спеціальності «Германські мови та літератури (переклад – включно)», Чорноморського національного університету імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна. E-mail: annabondarenko03016@gmail.com

Anna Bondarenko, a student of the program “Germanic Languages and Literatures (including Translation)” at Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolaiv, Ukraine. E-mail: annabondarenko03016@gmail.com

Надія Васильєва, к. філол. н., доцент б. в. з. кафедри англійської філології та перекладу Чорноморського національного університету імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна. E-mail: nadezhdavasylieva@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7926-3334>.

Nadiia Vasylieva, PhD in Philology, Assistant Professor of English Philology and Translation Department at Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolaiv, Ukraine. E-mail: nadezhdavasylieva@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7926-3334>.

DOI 10.34132/mspc2025.01.16.04

Юлія Бондур

МЕДІАКУЛЬТУРА ЯК ЗАСІБ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Тези представляють феномен медіакультури як інноваційного засобу художньо-естетичного виховання молоді в умовах цифрової трансформації сучасного суспільства. Визначено основні функції медіакультури, зокрема комунікативну, естетичну, виховну та пізнавальну, а також проаналізовано її естетичний потенціал у контексті інтеграції до освітнього процесу. Особлива увага приділена проблемам медіаосвіти як засобу формування візуальної грамотності, критичного мислення, інформаційної чутливості та розвитку естетичного сприйняття студентів. Окреслено виклики, пов'язані з перенасиченням інформаційного простору, та визначено перспективи використання медіакультурних ресурсів у вищій освіті.

Ключові слова: медіакультура, естетичне виховання, медіаосвіта, візуальна грамотність, сучасна освіта.

У контексті глобальних змін, пов'язаних з цифровізацією суспільства, особливої актуальності набуває переосмислення ролі медіакультури в освітньому процесі. Медіакультура перестала бути лише інформаційним або розважальним інструментом – вона стала носієм нових форм художньої виразності, естетичного досвіду й соціокультурного діалогу. Художньо-естетичне виховання, яке традиційно асоціюється з класичним мистецтвом, потребує розширення свого методологічного поля за рахунок нових засобів культурної комунікації – насамперед, медіа.

Тези мають на меті дослідити можливості використання медіакультури як засобу художньо-естетичного виховання, обґрунтувати доцільність її інтеграції в освітній процес та окреслити основні виклики й перспективи такого підходу.

Людина ХХІ століття живе в медіатизованому просторі інформаційного суспільства, що складає її нове середовище буття, реальність сучасної культури. Засоби масової комунікації, нові технології – (насамперед, аудіовізуальні: телебачення, кіно, відео, та мультимедійні – Інтернет) проникли в усі сфери життя. Медіа стали основним засобом виробництва культури сьогодення, а не тільки комунікаційним механізмом. Медіатизація стала визначати багато параметрів естетики соціуму, індустрії, політики. Відбулася глобалізація мережі інформаційних технологій, у яку поступово включаються й асимілюються вітчизняні комунікаційні системи.

Включення України в глобальний інформаційний простір, який є невід'ємною складовою сучасної цивілізації, стало одним із найважливіших факторів у формуванні особистісних характеристик молоді людини, серед яких чимало роль грають естетичні уявлення і цінності, естетичне ставлення до дійсності. У сучасну епоху цифрових трансформацій та глобалізації медіакультура постає як надзвичайно важливий соціокультурний феномен, що визначає характер комунікаційних процесів, формування ідентичностей і трансляцію цінностей.

Поняття медіакультури є міждисциплінарним і охоплює сукупність інформаційних, візуальних і комунікативних практик, що функціонують у медіапросторі. За визначенням Г. Дженкінса, медіакультура – це простір конвергенції традиційних і новітніх медіа, в якому формуються нові типи культурного досвіду. Вона включає такі форми, як кіно, телебачення, цифрове мистецтво, соціальні мережі, відеоблоги, відеоігри, інсталяції та інші візуально-звукові формати.

Під медіакультурою сучасні дослідники розуміють сукупність соціальних практик, норм, смислів та компетенцій, що формуються у процесі створення, сприйняття, інтерпретації та критичного осмислення інформації в медіапросторі. За визначенням Л. Найдьонової, «медіакультура формує ментальну екосистему людини, впливаючи на її поведінку, ціннісні орієнтири та здатність до критичного мислення» [Найдьонова, 2021].

Особливу увагу у вітчизняному науковому дискурсі приділяють проблемам медіаосвіти, цифрової етики та формування медіаграмотності. Зокрема, Любов Найдьонова у своїх дослідженнях фокусує увагу на впливі медіа на психіку дітей та молоді, ролі соціальних мереж у формуванні свідомості [Найдьонова, 2019]. Володимир Різун досліджує теоретичні аспекти медіадискурсу та структурні моделі медіакомунікацій [Різун, 2010].

Крім того, Олена Пронкевич аналізує інтермедіальні зв'язки між літературою й масовою комунікацією, акцентуючи на явищах гібридності сучасної медіакультури. Ольга Герасим'юк, у свою чергу, популяризує етичні стандарти мовлення, розглядаючи медіа не лише як канал інформації, а як інструмент соціального впливу.

У роботах сучасних дослідників (S. Livingstone, D. Buckingham) наголошується на тому, що медіакультура здатна не лише відображати соціальні процеси, а й активно формувати світоглядні та естетичні уявлення молодого покоління. Вона задає нові параметри культурної норми, переосмислює межі художнього та буденного, сприяє синтезу мистецтва з цифровими технологіями.

Простір медіа-культури об'єднує не лише виробництво та розповсюдження образів, а й взаємообмін «інформацією» та «інтересів»: аудиторія сприймає як цікаву або корисну, в першу чергу, таку інформацію, що має відношення до неї особисто, і саме ця інформація користується у неї попитом. Однак, виробництво медіа-продукції не лише зорієнтоване на інтерес аудиторії, а й викликане реальними інтересами (наприклад, економічними або політичними) певних спільнот, груп та особистостей, що прагнуть контролювати це виробництво. Завдяки своїй доступності і «повсюдності» медіакультура стає засобом найвпливовішим.

Сучасну медіа-культуру характеризує інтенсивність інформаційного потоку (перш за все аудіовізуального: телебачення, кіно, відео, Інтернет), тому сучасне розуміння медіакультури включає: медіаграмотність як уміння аналізувати й критично оцінювати інформацію з медіа, медіаспоживання (стилі, платформи, вплив на свідомість), медіавиробництво (створення текстів, відео, візуального контенту), цифрову етику та комунікаційні практики в соціальних мережах, телебаченні, новинних платформах тощо.

Медіакультура тісно пов'язана з культурною ідентичністю, політичною свідомістю, соціальними трендами та технологічними інноваціями.

Таким чином, вивчення медіакультури потребує міждисциплінарного підходу, поєднуючи знання з філології, соціології, психології, культурології та журналістики.

Естетична функція медіакультури виразніше прослідковується у способах візуалізації, колористичних рішеннях, композиційній побудові та емоційній виразності медіапродуктів. Наприклад, художні фільми, рекламні ролики, відеосеє здатні не лише інформувати чи розважати, а й естетично впливати на глядача, формуючи його візуальні уподобання та смакові орієнтири.

Значну роль у цьому відіграє й поява нових жанрів цифрового мистецтва, таких як відеоарт, генеративне мистецтво, інтерактивні медіаінсталяції. Вони стирають межу між глядачем і творцем, залучаючи аудиторію до емоційної та сенсорної співучасті. Саме через такі форми відбувається актуалізація естетичного переживання у форматі, близькому до молодіжної культури.

Сучасні платформи (YouTube, TikTok, Instagram) стають не лише засобом дозволя, а й простором креативного самовираження. Важливо звертати увагу на те, як змінюється візуальна мова, як трансформуються канони краси та художньої виразності. Це має бути предметом педагогічного аналізу.

Художньо-естетичне виховання у свою чергу передбачає розвиток здатності до сприйняття та оцінки мистецтва, формування емоційної чутливості, естетичного смаку та творчої уяви. Взаємодія з медіа може слугувати платформою для реалізації цих завдань. У поєднанні з медіакультурою це виховання набуває нових форм: розширюється поняття краси, змінюються художні засоби, з'являються нові форми мистецької комунікації.

Медіаакти сприймаються сучасною молоддю як природне середовище, а отже, саме через них можливо реалізувати цілі естетичного виховання. Візуальні образи, які несе медіакультура, нерідко виконують роль художніх артефактів, що вимагають інтерпретації, рефлексії та емоційної чутливості. Наприклад, художні фільми, відеосеє, рекламні ролики часто є носіями складних візуальних метафор, авторських стилів та культурних кодів. Через колір, композицію, ритм, звукове оформлення медіа впливають на емоційну та естетичну сферу глядача.

Аналіз таких продуктів дозволяє студентам не лише розвивати критичне мислення, а й набувати здатності до естетичного споглядання й осмислення візуального середовища.

У процесі пізнання медіакультури та її впливу визначної ролі набуває медіаосвіта. Медіаосвіта – є системою навчання та виховання, спрямованою на формування в людини здатності критично сприймати, аналізувати, інтерпретувати, створювати та безпечно використовувати інформацію, отриману через медіа (телебачення, інтернет, соціальні мережі, друковані видання тощо).

Головними завданнями медіаосвіти є формування медіаграмотності – здатності орієнтуватися в інформаційному просторі; розвиток критичного мислення та цифрової етики; сприяння усвідомленому споживанню медіаконтенту. Вона є важливою складовою громадянської освіти в демократичному суспільстві та, згідно з рекомендацій ЮНЕСКО, медіаосвіта є ключовою компетентністю XXI століття.

У процесі інтеграції медіакультури в освіту передбачено формування студентів медіаграмотності, візуальної чутливості, критичного мислення та цифрової компетентності. Це не окремий навчальний предмет, а наскрізна освітня складова, яка може бути присутня в різних дисциплінах – від історії до мистецтва, від інформатики до громадянської освіти. Важливим є також розвиток у педагогів компетентностей у сфері медіакультури, що дозволить їм ефективно інтегрувати ці ресурси у виховну та навчальну діяльність. Це вимагає як методичної підготовки, так і створення сучасного освітнього середовища з відповідною технічною базою.

На думку Л. Найдюнової, «медіаосвіта – це інструмент формування стійкості до маніпуляцій, здатності до самостійного мислення та прийняття відповідальних рішень в інформаційному суспільстві» [10]. З огляду на це, основні цілі медіаосвіти, що впроваджується через медіакультуру, включають: розвиток здатності аналізувати, інтерпретувати та оцінювати медіатексти; формування навичок створення етичного та якісного медіаконтенту; підвищення рівня естетичної культури та емоційного інтелекту; виховання інформаційної безпеки та поваги до цифрової етики.

Отже медіаосвіта, як процес формування в особистості медіаграмотності та здатності до інтерпретації та створення медіаповідомлень, у контексті естетичного виховання набуває великого значення у вирішенні проблем розвитку візуальної грамотності, аналізу художньої виразності в медіатекстах та створення власних мультимедійних продуктів.

Механізми впровадження медіакультури в освітній процес можуть бути різноманітними: від створення інтегрованих курсів (наприклад, “Медіакультура”, “Критичне мислення і медіаграмотність”) та впровадження модулів медіаосвіти в традиційні предмети (українська мова, історія, мистецтво) до використання методів проєктного навчання, аналізу відео- та аудіоконтенту, соціальних мереж, блогів тощо та організації студентських медіаклубів, університетських блогів, подкастів, відеостудій.

Доцільним є використання таких методів як аналіз кліпів і реклам з огляду на композицію, колір, символіку; порівняння традиційних художніх творів із їх медіаінтерпретаціями; проєктна діяльність (цифрові виставки, відеоесе, сторітелінг); рефлексивні вправи щодо впливу медіа на особисте сприйняття краси.

Важливо не лише аналізувати медіа, а й інтегрувати їх у практичну діяльність. Наприклад, у межах мистецтвознавчих курсів можна аналізувати художні засоби в кліпах, соціальних відео чи фільмах; на заняттях з мови – вивчати наративні структури в серіалах чи відеоблогах; у позакласній роботі – організовувати проєктні форми діяльності з використанням цифрових технологій.

Крім цього, варто звернутися до практики арт-педагогіки, яка поєднує елементи класичної мистецької освіти з сучасними візуальними засобами. Наприклад, студенти можуть створювати цифрові ремікси класичних картин, інтерпретувати музику у вигляді анімованих колажів або брати участь у створенні віртуальних арт-просторів.

Серед основних викликів використання медіакультури в естетичному вихованні варто виділити наступне: засилья поверхневого, комерціалізованого контенту; втрату художньої глибини в умовах масової культури; брак методичних розробок для інтеграції медіа в освітній процес.

Водночас існує широкий спектр перспектив таких, як залучення учнів до активного художнього самовираження через доступні їм формати; поява нових жанрів мистецтва (відеоарт, digital storytelling); формування естетичного імунітету – здатності протистояти візуальному шуму та культурній уніфікації; можливість об’єднання формальної та неформальної освіти через спільні креативні проєкти.

Узагальнюючи досвід зарубіжних та вітчизняних вчених, що розглядали проблеми виховання молоді на матеріалі медіа-культури, та посиляючись на зміст та сутність художнього виховання, можна зробити наступні висновки: медіакультура як засіб художньо-естетичного виховання відкриває нові горизонти для педагогіки, дозволяючи поєднувати традиційні цінності з актуальними форматами спілкування та творчості. Її інтеграція в освітній процес сприяє не лише розвитку естетичних смаків студентів, а й формуванню культурної ідентичності, критичного мислення та здатності до міжкультурного діалогу. Подальше дослідження цього напрямку потребує глибшої теоретичної розробки та активного впровадження інноваційних методик, здатних адаптувати медіакультуру як навчальний ресурс до потреб конкретного віку, освітнього контексту й культурного середовища.

References

1. Arnkheim R. *Mystetstvo i vizualne spryiniattia* [Art and Visual Perception]. – Kyiv: Osnovy, 2004. – 356 s. [in Ukrainian].
2. Bekh I. D. *Osobystisno oriientovane vykhovannia: teoriia i tekhnolohii* [Personality-oriented education: theory and technologies]. – Kyiv: Lybid, 2003. – 280 s. [in Ukrainian].
3. Buckingham D. *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. – Cambridge: Polity Press, 2003.
4. Eco U. *Vidsutnia struktura* [The Absent Structure]. – Kharkiv: Folio, 2018. – 412 s. [in Ukrainian].

5. Jenkins H. *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. – New York: NYU Press, 2006.
6. Kryvonos R. Mediakultura yak chynnyk formuvannia estetychnoho svitohliadu molodi [Media culture as a factor in the formation of youth's aesthetic worldview] // *Pedahohichnyi almanakh*. – 2021. – No. 1. – S. 32–37. [in Ukrainian].
7. Livingstone S. *Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies*. – London: LSE, 2004.
8. Makliuen M. *Rozuminnia media [Understanding Media]*. – Lviv: Lytopys, 2011. – 468 s. [in Ukrainian].
9. Olifira V. V. Vizualna hramotnist u mediaosviti: kulturolohichniy aspekt [Visual literacy in media education: a cultural approach] // *Humanitarnyi visnyk*. – 2021. – No. 48. – S. 112–116. [in Ukrainian].
10. Naidionova L. V. *Mediahramotnist u tsyfrovomu sviti: psikhologo-pedahohichniy vymir [Media literacy in the digital world: psychological and pedagogical dimension]*. – Kyiv: ISPP NAPN Ukrainy, 2021. – 58 s. [in Ukrainian].
11. Volosheniuk O. V. *Mediaosvita i mediahramotnist: navchalno-metodychnyi posibnyk [Media education and media literacy: teaching guide]*. – Kyiv: Tsentrl Vilnoi Presy, 2020. – 132 s. [in Ukrainian].
12. Voroshylova O. I. *Mediaosvita yak chynnyk formuvannia informatsiinoi kultury uchniv [Media education as a factor of shaping students' information culture]* // *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*. – 2020. – Vyp. 27. – S. 54–58. [in Ukrainian].
13. Vovk S. *Intehratsiia mystetstva ta mediaosvity: suchasni pidkhody [Integration of art and media education: current approaches]*. – Kyiv: Osvita Ukrainy, 2022. – 148 s. [in Ukrainian].
14. White J. *Estetychne vykhovannia u suchasni shkoli [Aesthetic education in the modern school]* // *Osvita i rozvytok*. – 2020. – No. 3. – S. 45–52. [in Ukrainian].

DOI 10.34132/mspc2025.01.16.04

Yuliia Bondur

MEDIA CULTURE AS A MEANS OF ARTISTIC AND AESTHETIC EDUCATION OF THE INDIVIDUAL IN THE MODERN EDUCATIONAL SPACE

The abstract presents the phenomenon of media culture as an innovative means of artistic and aesthetic education of youth in the context of the digital transformation of modern society. The main functions of media culture are defined, including communicative, aesthetic, educational, and cognitive. Its aesthetic potential is analyzed in relation to integration into the educational process. Special attention is given to the challenges and opportunities of media education as a tool for developing visual literacy, critical thinking, information sensitivity, and students' aesthetic perception. The paper outlines the risks associated with information overload and highlights the prospects for the use of media-cultural resources in higher education.

Key words: media culture, aesthetic education, media education, visual literacy, modern education.

Відомості про автора / Information about the Author

Юлія Бондур, викладач кафедри англійської філології та перекладу, Чорноморського національного університету імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна. E-mail: 1mamajulia@gmail.com.

Yuliia Bondur, lecturer of the Department of English Philology and Translation of the Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolaiv, Ukraine. E-mail: 1mamajulia@gmail.com.

© Ю. Бондур

Стаття отримана редакцією 16.05.2025.

DOI 10.34132/mspc2025.01.16.05

Тетяна Вакуленко

ОСНОВНІ КОМПОНЕНТИ ФОРМУВАННЯ ВИМОВИ

У цій доповіді розглядається проблема підготовки фахівців з метою оволодіння ними гарної іноземної вимови. Це питання стає особливо гострим в умовах розширення міжнародних контактів України. Невід'ємною характеристикою міжкультурної комунікації є вміння мовця знаходити адекватні мовні засоби для вираження свого комунікативного наміру. Якщо багатомовність і мовна компетенція є основною передумовою для професійного успіху, то правильна вимова являє собою міцний фундамент для оволодіння мовою та успішної комунікації в усіх сферах сучасного суспільства. Під час вивчення німецької мови як іноземної фонетика потребує такої самої уваги, як і інші аспекти викладання, і тільки інтенсивні та змістовні заняття можуть привести до бажаного результату.

Ключові слова: фонетика, фонологія, фонема, стандартна вимова, інтонація, лінгвістичні, соціолінгвістичні і прагматичні компетенції.

Мова як засіб спілкування існує насамперед у звуковій формі, тому володіння її фонетичними засобами є обов'язковою умовою комунікації. Потреба у фахівцях, які володіють гарною вимовою іноземної мови, стає особливо гострою в умовах розширення міжнародних контактів України. Невід'ємною характеристикою міжкультурного спілкування є вміння мовця знаходити адекватні мовні засоби для вираження свого комунікативного наміру. Тим часом практика навчання німецької мови у вищій школі засвідчує, що рівень сформованих навичок і вмінь вимови в більшості студентів-германістів не повністю відповідає вимогам вишівської програми, що висуваються до фонетичного боку мовлення. Сформульовані Радою Європи сучасні вимоги до знань іноземних мов роблять основною метою навчання учнів будь-якого рівня формування комунікативної компетенції, що являє собою єдність наступних складових: лінгвістичних, соціолінгвістичних і прагматичних компетенцій [1]. Під лінгвістичними компетенціями розуміють обізнаність учня про систему мови, що вивчається, і правила оперування мовними засобами в усній або письмовій формі, а також його здатність не тільки розуміти чужі думки, викладені іноземною мовою, а й висловлювати власні судження. При цьому важливою складовою є фонологічна компетенція учнів, що включає знання і навички перцепції та продукції

- звукових одиниць (фонем) мови, що вивчається, і способів їх реалізації в певному контексті (алофонів);
- фонетичних ознак, які відрізняють фонему одна від одної;
- фонетичного складу слів;
- фонетики речення (просодії) - фразового наголосу та ритму, а також інтонації;
- фонетичної редукції - редукції голосних, асиміляції, елізії [1].

На рубежі 19-го і 20-го століть фонетика була для викладачів іноземних мов найбільш хвилюючою частиною мовознавства. Головною метою так званого «прямого методу», у розробці якого брали участь видатні психологи, лінгвісти та методисти (В. Фістор, О. Есперсен, Ш. Швейцер та ін.), ставиться навчання учнів насамперед розмовній мові, де завжди є місце для зміни та вдосконалення. Г. Суїту, одному з найвідоміших фонетистів початку 20-го століття, Дж. Б. Шоу поставив пам'ятник своєю п'єсою «Пігмаліон». Саме Г. Суїт послугував прообразом професора Гігінса, який хотів навчити Елізу Дулітл вимови, яка б відповідала вищому соціальному становищу. П'єсу Б. Шоу можна розглядати як літературний документ дискусії про стандарт вимови будь-якої мови та її роль у житті суспільства. Для фонетистів, як і для професора Гігінса, важливим є те, як людина за допомогою артикуляційного апарату формує звуки, тобто важливим є вивчення фізичної сторони звуків мови. Але не менш важливим є вивчення функціонального боку звуків мови, нюансів вимовляння цих звуків у мовній системі [2].

Навчання вимови будь-якої іноземної мови, що вивчається, на заняттях, які переслідують комунікативні цілі, має відігравати особливо важливу роль. Однак багато викладачів вважають, що саме цим аспектом навчання студентів достатньо займатися тільки на початковому етапі на спеціально виділених заняттях з практичної

фонетики. Для того, щоб добре розуміти іноземну мову, яку вивчають, проникнути в її глибини, відчувати її зсередини, слугує фонологія – наука, що вивчає структуру звукового ладу мови та роль фонем, елементів конкретної звукової системи, яку вони, взаємодіючи одна з одною, виконують у мовленні як компоненти складніших значущих одиниць – морфем, слів. Таким чином, щоб розуміти мову, потрібно розуміти фонему, за допомогою яких передається значення. Розуміння вимовленого співрозмовником звукового ряду здійснюється в мозку людини, і тоді фонетика відіграє роль допоміжного інструменту для викладача під час навчання вимови, а фонологія – для навчання аудіювання, тобто, розуміння іншомовної мови на слух.

Тож, як фонетика, так і фонологія однаково важливі для відповіді на питання, пов'язані з викладанням іноземних мов для дорослих: чи варто взагалі навчати вимови студентів мовних факультетів, чи прийняти за аксіому так звану «теорію солоного огірка» (це коли студент – як огірок у розсолі: хоч би який був огірок, та якщо розсіл добрий, то рано чи пізно огірок просолиться), скільки уваги, часу, зусиль слід приділяти цьому аспекту навчання? Чи потрібно навчати студентів фонематично правильного мовлення, чи достатньо, щоб вони оволоділи звуковою системою в загальних рисах? Чи, може, треба домагатися вимови, максимально близької до стандартної і по можливості позбавленої акценту?

Розуміння усного мовлення, зокрема й іншомовного, пов'язане з тим, що ми обираємо (немов би відфільтровуємо) сприйняті зі звукового континууму направлені на нас мовні сигнали, які викликають у нашій свідомості відповідні образи, тобто, ми приписуємо їм значення. Певні фільтри для системи звуків нашої рідної мови створюються вже в ранньому дитинстві. А при навчанні іноземної мови одним із завдань викладачів фонетики є розвиток у студентів фонематичного слуху, тобто встановлення цих фільтрів для розпізнавання звуків мови, що вивчається, з урахуванням їхніх особливостей.

Фонему німецької мови володіють певними характеристиками, не властивими українській або російській мовам. Так, для німецьких голосних показовими є якісні та кількісні характеристики, а саме, довгість і стислість, а також їхня закритість чи відкритість. Щоразу, коли фонема змінюється в мовленнєвому ланцюзі, ми розуміємо інше слово. Так, наприклад, у кожній наступній парі німецьких слів *lieben - leben; Spuren - spüren; tuten - Tüten; gute - Güte; stehlen - stellen; fehlen - fällen; beten - Betten; Wahn - wann; lahm - Lamm; Stahl - Stall; quälen - Quellen; Täler - Teller; schräg - Schreck; bieten - bitten; Miete - Mitte; Stiel - still; Ofen - offen; Polen - Pollen; Rogen - Roggen* змінюється тільки одна фонема /i:/, /u:/, /e:/, /ɛ:/, /ɐ/, /o:/, /ɔ/, /u:/, /y:/, /a:/ або /a/, тобто, всі наведені вище слова є мінімальними парами і для нетренованого слуху студента звучать однаково, так само як і в словах *Pass - Bass; Oper - Ober; Paar - Bar*, де змінюються відповідно лише приголосні фонему /b/ та /p/. Однак за всієї схожості звучання вони мають різне значення.

Помилки фонематичного плану – недбала артикуляція закритих чи відкритих, довгих чи коротких голосних, нехтування такою особливістю німецьких звуків, як твердий напад голосних та асиміляція приголосних, а також недбале ставлення до деяких інших незвичних для нас особливостей звукового ладу німецької мови можуть призвести до проблем розуміння. Наприклад, слова *Schiff* /ʃɪf/ і *schief* /ʃi:f/ перекладаються як «корабель» і «кривий/косий». Їхнє неправильне вимовляння в конкретній ситуації не порушить комунікацію, бо сенс висловлювання буде зрозумілий із контексту, але неодмінно викличе посмішку носія мови, який почує, як іноземець, розповідаючи про себе, каже: «*Ich habe an der Schiefbauhochschule studiert und bin qualifizierter Schiefbauingenieur*», що означає, що людина навчалася у «*криво/кособудівному*» виші та є кваліфікованим «*інженером-криво/кособудівельником*», тоді як ідеться про суднобудування. Здивування носіїв мови викликає і відсутність у вимові іноземців твердого приступу, відсутність лабіалізації /o:/ і /ɔ/ в ненаголошеній позиції та зміщення наголосу в композитах. Класикою жанру можна вважати слова *Pendeluhr* і *hochoval*, які недбайливі студенти вимовляють як /pendə 'lu:v/ і /haxa'va:l/, і які носії мови розуміють лише з великими труднощами, а інколи – з поблажливою посмішкою.

При більш уважному розгляді проблем вимови можна побачити, що фонема німецької мови дає лише ідеалізований прототип для артикуляції. Але вже при з'єднанні фонем у слова можна спостерігати цікаві явища. Насправді на реалізацію фонем у розмовній мові впливають багато чинників, зокрема й комунікативна ситуація. Фонему ніколи не представлені в мові однозначно, а мають, так би мовити, нечіткі обриси, тобто індивідуально варіюються в певних межах [3]. Це може створювати певні труднощі сприйняття вивчаємої іноземної мови, оскільки слухачеві постійно потрібно налаштовуватися на індивідуальну вимовну систему співрозмовника. Для носіїв мови, звісно, не є проблемою зрозуміти людину, що розмовляє її ж мовою, бо вони, інакше, ніж ті, хто тільки вчить іноземну мову, сприймають фонематичні прототипи з усіма можливими варіантами та, окрім того, у разі, якщо їм щось не зрозуміло, можуть залучати інші мовні рівні (синтаксис, значення). Кожен із нас по-своєму реалізує звуки рідної мови: наша манера говорити так само індивідуальна, як і відбитки пальців, і нас зазвичай одразу впізнають, варто нам тільки вимовити по телефону: «Привіт, це я!» Але в тих випадках, коли мова спілкування не є рідною, часто виникають великі труднощі при сприйнятті мови на слух.

Німецька мова є, як відомо, плюрицентричною або поліцентричною мовою, тобто, мовою, що має широке розповсюдження в кількох незалежних державах, кожна з яких виробляє свої норми для мови, які називаються «національні мовні варіанти» (Staatsvarietäten des Deutschen). Під час вивчення німецької мови як іноземної, безсумнівно, слід прагнути до оволодіння максимально наближеною до стандарту формою вимови (Standardaussprache). Вимова, позбавлена ознак діалектів (регіональних, соціальних, ситуативних чи специфічних вікових), є прийнятною в усьому німецькомовному просторі та навіть є найкращою не лише в «мовленнєвому мистецтві» – у театрі, фільмах, радіоп'єсах, а й у різноманітних публічних мовленнєвих ситуаціях – у викладацькій діяльності, на конференціях, під час ділових перемовин тощо, а також в електронних засобах масової інформації, новинних передачах і повідомленнях, на радіо і телебаченні, що мають мовлення не тільки у своєму регіоні.

На практичних заняттях з німецької мови необхідно готувати студентів мовних факультетів, окрім усього іншого, і до сприйняття на слух мовлення, ситуативно-обумовленого або такого, що має регіональну специфіку звучання. При цьому мається на увазі, що студенти, які вивчають німецьку мову як основний фах, повинні стати сприйнятливими до фоностилістичних і просодичних ознак розмовної мови, розуміти носіїв мови в різних мовленнєвих ситуаціях (а не лише в аудіозаписах, які додають до навчальних комплексів, і які вимовляються найчастіше навмисне чітко, з неприродною артикуляцією). Перебуваючи, наприклад, у Відні, їх не повинні збентежити або ввести в оману розмови віденським діалектом: «*Na, junger Mann, kummans runter und machens schon ina Kraxen auf des Formular. I hab's eilig*». Що означає: «*Kommen Sie herunter und machen Sie schon Ihre Unterschrift auf das Formular. Ich habe es eilig*» [4]. А в Берліні вони мають бути готові зрозуміти: «*Hatter denn ooch'n jüht'jen Faahohohsweis?*», що значить: «*Hat er denn auch einen gültigen Fahrausweis?*» або: «*Hattse denn die fünf Euro nich'n bisklen kleena?*», що перекладається як: «*Hat sie denn die fünf Euro nicht ein bisschen kleiner?*» Розглядаючи на практичних заняттях фонетичні особливості берлінського діалекту, можна підготувати студентів до того, що дифтонги вимовляються берлінцями як довгі голосні: «*beede*» замість «*beide*», «*ick weeß*» замість «*ich weiß*», «*ick meene*» замість «*ich meine*», «*du gloobste?*» замість «*du glaubst?*», «*ooch*» замість «*auch*», навчити їх розпізнати синерезу: «*uff'n*» для «*auf dem*», «*mit'm*» для «*mit dem*», «*umme Ecke*» для «*um die Ecke*», «*auffer Straße*» для «*auf der Straße*», «*inna Stadt*» для «*in der Stadt*»; привчити до розпізнавання напівголосних: «*janz ejal*» для «*ganz egal*», «*jenau jesacht*» для «*genau gesagt*», «*jut*» для «*gut*»; до випадання як голосних так і приголосних звуків, коли вимовляється «*sehn*» замість «*sehen*», «*könn*» замість «*können*»; розуміти слова з переміщенням приголосних, де «*t*» звучить замість «*s*» – «*det*» замість «*das*», «*wat*» замість «*was*», «*Appel*» замість «*Apfel*», не дивуватися заміні давального на знахідний відмінок або на знахідний на давальний, як це самими берлінцями подано в жартівливому чотиривірші «*Berliner Reim*»:

«*Mir*» und «*mich*» verwechs'l ick nich, / dit kommt bei mich nich vor,
meen Köta looft nich mit mich, / und rennt mich weg durchs Tor. [5]

Як відомо, складовими компонентами формування вимови є як свідомо артикуляція, так і імітація звуків. Метод імітації у відриві від свідомої артикуляції може не дати бажаних результатів через ще слабо розвинений фонематичний слух студентів-першокурсників. Використання ж тільки методу свідомої артикуляції може викликати у них зацікнення на технічному боці вимовляння звуків. Практикою та науковими дослідженнями доведено, що найкращі результати досягаються при використанні обох компонентів. Із двох видів вимови – орфоепічної та апроксимованої, чільною є орфоепічна вимова, що збігається з літературною, стандартною вимовою освічених носіїв мови і є однією з цілей навчання студентів на факультетах іноземної філології. У зв'язку з цим очевидним є той факт, що вже на найпочатковішому етапі вивчення німецької мови, коли йдеться про репродукцію вимови звуків, які вивчаються, у зв'язному висловлюванні, необхідною умовою розвитку фонетичних навичок є робота з автентичними текстами різних функціональних стилів.

Просодичні параметри, а саме: словесний, фразовий, логічний наголос; висота звуку; тон (мелодика мовлення); гучність; темп мовлення та його окремих відрізків; ритміка; паузи, трапляються в усному мовленні в комбінації й саме вони формують членування мовлення на синтагми та фрази, словесний і фразовий наголос та ритм. Саме просодичні особливості більш виразно, ніж артикуляційні ознаки голосних і приголосних звуків, повідомляють інформацію про комунікантів (наприклад, про їхній вік, ступінь освіченості, регіональне походження, освіту), вони роблять зрозумілішим загальний задум бесіди, а висловлювання – однозначними для розуміння, тобто, запобігають семантичній двозначності. І, нарешті, поряд з артикуляторними ознаками, вони повідомляють про емоції, наприклад, про радість, засмучення, гнів, сумнів, розпач тощо. За допомогою просодичних ознак ми сигналізуємо також і про своє ставлення до партнерів по комунікації, а так само до повідомлюваної нами інформації. При цьому слід зазначити, що «нейтральної» просодії практично не існує. Тому винятково важливо, щоб використовувані нами просодичні засоби відповідали кожній конкретній ситуації.

За допомогою наголосу та інтонації ми керуємо увагою слухача/співрозмовника, вказуємо голосом на найважливішу інформацію в усному повідомленні. Деякі методисти вважають, що під час навчання правильної вимови основний наголос треба робити саме на навчання правильної, ситуативно-обумовленої інтонації німецької мови. Тоді б багато проблем осіб, які вивчають німецьку мову, вважають вони, розв'язалися б самі собою.

Не секрет, що, незважаючи на знання про звукову будову німецької мови та її артикуляційну базу, які студенти отримують під час вступного курсу, вміння та навички нормативної вимови основних проблемних звуків та їхніх асимільованих варіантів у словах, словосполученнях та реченнях у них ще певний час залишаються недостатньо автоматизованими. На другому курсі студенти зазнають певних труднощів у нормативному відтворенні проблемних звуків і звукосполучень у реченнях і при спробах вільного висловлювання своїх думок і почуттів. Певний відсоток студентів відчуває додаткові труднощі в нормативному фонетичному читанні неадаптованого тексту вголос із дотриманням швидкісного режиму. Навіть на третьому курсі окрім фонетичних (артикуляційних) помилок студенти припускаються фонологічних помилок, які спотворюють сенс тексту і впливають на його якісне сприйняття.

Наскільки точною має бути вимова студентів по закінченню курсу? На нашу думку, не слід надто занижувати вимоги до більш здібних до мов студентів, але не можна й миритися з вимовою майже як у рідній мові інших студентів, тобто, алофони рідної мови мають бути максимально наближеними до фонетичної норми мови, що вивчається, щоб не порушувався акт комунікації. Таким чином, стає очевидним, що в курсі практичної фонетики для студентів загалом і студентів-германістів зокрема недостатньо займатися тільки системою фонем німецької мови. Це означає, що розвиваючи навички стандартної німецької вимови, слід поетапно й послідовно готувати їх до сприйняття на слух діалектного різноманіття німецької мови - регіонального, соціального, індивідуального. Студенти мають навчитися розпізнавати особливості звучання усного мовлення та порівнювати його доречність. Адже формування фонетичних знань, навичок і вмінь як нейтральної, так і різних варіантів німецької вимови відбувається в процесі оволодіння ними основними видами мовленнєвої діяльності.

Якщо багатомовність і мовна компетенція є основною передумовою для професійного успіху, то правильна вимова являє собою міцний фундамент для оволодіння мовою та успішної комунікації в усіх сферах сучасного суспільства. Під час вивчення німецької мови як іноземної фонетика потребує такої самої уваги, як і інші аспекти викладання, і тільки інтенсивні та змістовні заняття можуть привести до бажаного результату. Крім того, використовувані на заняттях німецької мови методи та форми роботи мають сприяти розвитку в студентів основ комунікативних та управлінських здібностей, певних навичок спілкування та роботи в команді (так званого Soft-Skills), якими досі нехтують в українській системі освіти.

У межах цієї статті ми хотіли коротко розглянути деякі загальні питання, що стосуються проблем навчання студентів-германістів стандартної німецької вимови. Чи достатньо їм для розвитку правильних вимовних навичок лише слухати тексти, вірші, пісні, дивитися фільми німецькою мовою або навіть мати викладачів - носіїв мови, щоб потрібні навички вироблялися автоматично? Чи необхідні ще якісь допоміжні заходи? Усі фонетисти, які найуспішніше працюють у цьому напрямку та мають великий досвід у навчанні студентів правильної німецької вимови, вважають, що хороших результатів можна домогтися тільки активними методами викладання. Це означає, що явно недостатньо тільки пропонувати студентам автентичні моделі німецької вимови. Їх обов'язково треба доповнювати численними вправами та поясненнями, тобто, працювати за схемою «пред'явлення - роз'яснення - вправа». Наявні в арсеналі викладачів фонетики автентичні аудіотексти та системи вправ активно використовуються не лише у вступно-фонетичному курсі під час професійної підготовки майбутніх викладачів вишів, перекладачів, спеціалістів-міжнародників чи шкільних вчителів іноземної мови, а й на старших етапах навчання, тому що вироблення в студентів хорошої вимови і її удосконалення не повинні припинятися до кінця навчання в університеті, адже наслідком правильної вимови є можливість стати висококваліфікованим фахівцем у майбутній професії.

Насамкінець наведемо приклади фонетичних відхилень від стандартної німецької вимови, які найчастіше зустрічаються в українських студентів:

- Інтонація:
 - зміщення словесного наголосу, особливо в композитах;
 - висхідний тон у стверджувальному реченні.
- Артикуляція (голосні):
 - відсутність різниці у вимови довгих закритих і коротких відкритих голосних;
 - заміна звуку /e:/ на /ɛ:/ або /ɐ/;
 - вимова /ɐ/ замість /ə/;
 - недостатнє округлення губ (лабіалізація) під час вимови /o:/, /ø:/ і /u:/, /y:/, а також

- відсутність лабіалізації звуків /ɔ/, /æ/ і /y/ в ненаголошеній позиції;
- відсутність твердого приступу.
- Артикуляція (приголосні):
- відсутність аспірації глухих вибухових /p, t, k/;
- заміна звуку /ç/ - Laut на /x/ - Laut;
- регресивна асиміляція замість прогресивної;
- передньоязичний звук /R/ замість вібранта /r/.

References

1. Zahalnoievropeiska rekomendatsiia z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia, (2001). Vydano Hete-Institutom, Postiynym komitetom z movnoi osvity u Federatyvni Respublitsi Nimechchyna, Shveitsarskym institutom movnoi osvity (EDK) ta Avstriiskym institutom movnoi osvity (BMBWK), Lanhenshaidt, 2001. 244 p. [in Ukrainian].
2. Dalton, K. ta Zaidhofer, B. Vymova, (1994)- Oksford: Vydavnytstvo Oksfordskoho universytetu, p. 2. [in Ukrainian].
3. Wode, H. Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht - Ismaning: Hueber, 1995 - p. 340.
4. Hornung M., Grüner S. Wörterbuch der Wiener Mundart - 2. Auflage 2002, ÖBV. Wien: Pädagogischer Verlag, 2. Auflage 2002, – S. 16.
5. Reiher, Ruth. Berlinisch heute. Kompetenz – Verwendung – Bewertung. – Peter Lang, Berlin, 2001. – S. 142.

DOI 10.34132/mspc2025.01.16.05

Tatjana Wakulenko

DIE HAUPTKOMPONENTEN DER AUSSPRACHEBILDUNG

In diesem Artikel wird das Problem der Ausbildung von Fachkräften mit guter fremdsprachlicher Aussprache erörtert, das im Zusammenhang mit den wachsenden internationalen Kontakten der Ukraine besonders akut wird. Ein wesentliches Merkmal der interkulturellen Kommunikation ist die Fähigkeit eines Sprechers, angemessene sprachliche Mittel zu finden, um seine kommunikative Absicht auszudrücken. Wenn Mehrsprachigkeit und sprachliche Kompetenz die wichtigsten Voraussetzungen für beruflichen Erfolg sind, dann ist eine korrekte Aussprache eine solide Grundlage für die Beherrschung der Schriftsprache und eine erfolgreiche Kommunikation in allen Bereichen der modernen Gesellschaft. Beim Erlernen von Deutsch als Fremdsprache erfordert die Phonetik die gleiche Aufmerksamkeit wie andere Aspekte des Unterrichts, und nur ein intensiver und sinnvoller Unterricht kann zum gewünschten Ergebnis führen.

Schlüsselwörter: Phonetik, Phonologie, Phonem, Standardaussprache, Intonation, linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen.

Відомості про автора / Information about the Author

Вакуленко Тетяна Іванівна, канд. пед. наук, доцент кафедри романо-германської філології та перекладу з німецької мови, Чорноморський національний університет імені Петра Могили, вул. Дессанників 68, 10, м. Миколаїв, 54008, e-mail: vodyanaya2016@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3304-1293>.

Tatjana Wakulenko, Ph. D Candidate of Pedagogical Sciences, Associate professor an the Department of Romano-Germanic Philology and German Translation, Black Sea National University named after Petro Mohyla, Mykolaiv, 54008, Dessantnikiv 68, 10, e-mail: velariya1804@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3304-1293>.

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК АУДІЮВАННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Аудіювання – один із ключових компонентів іншомовної комунікативної компетентності, який забезпечує розуміння усного мовлення на слух. Саме цей вид мовленнєвої діяльності виступає базовим для формування інших навичок, зокрема говоріння, читання та письма. На початковому етапі вивчення англійської мови розвиток аудіативних умінь є надзвичайно важливим для створення повноцінного мовного середовища, особливо в умовах обмеженого мовного оточення.

Дистанційне навчання вимагає переосмислення традиційних підходів, оновлення методичного інструментарію, активного використання сучасних цифрових технологій, онлайн-платформ, мультимедійного контенту. Виявлено, що ефективними є вправи, які передбачають слухання коротких відеофрагментів, інтерактивні завдання на основі аудіозаписів, робота в парах або групах за допомогою відеозв'язку. Водночас успішність таких завдань залежить від технічного забезпечення, рівня цифрової компетентності освітан і здобувачів, а також від підтримки батьків.

Ключові слова: аудіювання, дистанційне навчання, діти молодшого шкільного віку, мультимедійний контент, сучасні цифрові технології, онлайн-платформи.

У сучасних умовах розвитку української освіти, що супроводжується активним впровадженням інформаційних технологій та цифрових інструментів, особливої значущості набуває формування ключових компетентностей у молодших школярів. Однією з провідних серед них є іншомовна комунікативна компетентність, яка забезпечує здатність розуміти та використовувати іноземну мову в різних життєвих ситуаціях, включаючи міжкультурне спілкування. Серед компонентів цієї компетентності важливе місце посідає аудіювання як засіб сприймання мовлення на слух.

Проблема ефективної організації навчання в умовах дистанційного формату набула особливої актуальності в останні роки у зв'язку з викликами, спричиненими пандемією COVID-19 та російсько-українською війною. Така форма навчання змінює традиційні підходи до викладання, вимагає від учителя нових методичних рішень, а від учнів – вищого рівня самостійності. Зокрема, дистанційне навчання створює нові можливості та певні труднощі для розвитку навичок аудіювання: обмежений контроль з боку вчителя, технічні перешкоди, зниження концентрації уваги тощо.

У процесі дистанційного навчання психолого-педагогічні особливості молодших школярів стають ще важливішими. Відсутність безпосередньої присутності вчителя вимагає ще більшої уваги до візуальної привабливості матеріалів, чіткої структури уроку, регулярної зміни діяльностей і активного залучення учня до процесу. Діти потребують алгоритму дій, доброзичливого тону викладання та максимально доступних інструкцій. Саме тому дистанційне навчання має бути організоване з урахуванням усіх психолого-педагогічних чинників, які забезпечують ефективність іншомовного розвитку [2, с. 19].

Аудіювання – один із ключових видів мовленнєвої діяльності, що полягає у сприйманні та розумінні усного мовлення на слух. Слухання – це перший крок до діалогу, спілкування, обміну інформацією. Саме через аудіювання дитина опановує мовлення у природних умовах, тому навчання іноземної мови в початковій школі має приділяти особливу увагу розвитку цієї навички. В умовах дистанційного навчання роль аудіювання як інтерактивного процесу лише зростає, адже воно дозволяє учневі зберігати контакт з автентичним або навчальним мовним середовищем [7, с. 12-14].

Науковці (зокрема І. Л. Білоусова, С. Ю. Ніколаєва, Г. В. Рогова) виділяють кілька підходів до розуміння структури навички аудіювання. Загалом цей процес включає три основні етапи: слухове сприймання, обробка інформації та розуміння. Перший етап – сприймання звукового потоку – вимагає вміння розрізняти фонему, інтонаційні моделі, ритміко-мелодійні структури мови. Це базовий рівень, який особливо важливий для молодших школярів, що лише починають ознайомлюватися з іноземною мовою. Другий етап – обробка – полягає у декодуванні мовних одиниць (слів, словосполучень, речень), що включає лексичні та граматичні знання. Нарешті, розуміння – це осмислення всього прослуханого тексту, виявлення головної думки, деталей, оцінка інформації відповідно до комунікативної ситуації.

Навички аудіювання формуються поступово, за певною логікою, від простого до складного. На початковому етапі учні вчаться розпізнавати знайомі слова та фрази, пов'язувати звуки з відповідними візуальними образами або діями. Далі вони переходять до розуміння коротких висловлювань, інструкцій, діалогів, а згодом – до сприймання складніших текстів. Важливо, щоб ці етапи супроводжувалися достатньою кількістю повторень, підтримкою з боку вчителя, використанням контексту, візуальних та невербальних підказок.

Особливу увагу в теорії аудіювання приділяють процесам мовного передбачення. Учень не просто сприймає текст, а активно будує гіпотези щодо того, що буде далі. Це дозволяє компенсувати часткову нерозбірливість мовлення чи прогалини в знаннях. Передбачення ґрунтується на знанні теми, логіці розвитку ситуації, інтонаційних та просодичних сигналів. Розвиток цього вміння у молодших школярів має критичне значення, оскільки сприяє формуванню не лише мовної компетентності, а й загальної когнітивної гнучкості.

До компонентів навичок аудіювання зазвичай відносять:

- Фонематичний слух – здатність розрізняти звуки іноземної мови;
- Лексичну і граматичну обізнаність – необхідні знання для розуміння змісту;
- Уміння виділяти головне – виявлення ключової інформації в потоці мовлення;
- Мовленнєву пам'ять – утримання прослуханої інформації для подальшого аналізу;
- Комунікативну здогадку – вміння робити висновки з контексту;
- Уміння слідувати за інтонацією та логікою висловлювання.

Методика формування навичок аудіювання передбачає використання автентичних або адаптованих аудіо- та відеоматеріалів, вправ на загальне і детальне розуміння, завдань на передбачення, відтворення змісту, відповіді на запитання. Крім того, важливою умовою є мотивація учня: матеріал має бути цікавим, відповідати віковим інтересам, дозволяти відчувати успіх.

Одним із провідних у сучасній методиці є комунікативно-діяльнісний підхід, який передбачає формування мовної компетенції через активну участь учня в мовленнєвих ситуаціях, наближених до реального життя. У межах цього підходу аудіювання розглядається не як ізольований процес, а як частина комунікативної діяльності, де учень не просто сприймає мовлення на слух, а взаємодіє з мовним матеріалом. Застосування такого підходу дозволяє реалізовувати принцип діяльності, відповідно до якого знання засвоюються не шляхом пасивного запам'ятовування, а через практичне використання у мовленнєвій ситуації. Наприклад, вчитель може організувати слухання коротких діалогів або інструкцій, після чого учні мають виконати відповідну дію (намалювати предмет, перейти до певної частини класу, відповісти на запитання тощо). Таким чином, сприйняття мовлення на слух стає невіддільною частиною практичної діяльності, а процес слухання – цілеспрямованим і мотивованим [4, с. 27].

Значну увагу сучасна методика приділяє також контекстно-орієнтованому підходу, який акцентує на зв'язку навчального матеріалу з реальним досвідом та життєвими ситуаціями учнів. У цьому випадку формування навичок аудіювання здійснюється на основі текстів, що мають пізнавальну або емоційну цінність для учнів. Такий підхід сприяє розвитку не лише слухової пам'яті, а й мовного здогаду, вміння співвідносити нову інформацію з уже відомою. Важливо, що матеріали для слухання повинні бути зрозумілими для дітей з огляду на їхній життєвий досвід: наприклад, розповіді про школу, сім'ю, друзів, домашніх улюбленців тощо. Для підсилення ефективності сприйняття бажано супроводжувати аудіоматеріал візуальним рядом – малюнками, фото, жєстами вчителя, що допомагає створити контекст і полегшує розуміння. Контекст у цьому разі виконує роль опори, яка дозволяє учням «впізнати» зміст мовлення, навіть якщо окремі слова є незрозумілими.

Особливо актуальним у роботі з молодшими школярами є інтерактивний підхід до навчання аудіювання, який передбачає активну участь учня в процесі слухання. Слухання перетворюється на діалогічну форму взаємодії, де учень виступає не як пасивний споживач інформації, а як активний учасник комунікативного процесу. Після прослуховування тексту учням пропонується виконати низку завдань: відповісти на запитання, відтворити

почуте своїми словами, співставити почутий текст із візуальними зображеннями, доповнити діалог або скласти власну історію на основі почутого. Така діяльність дозволяє перевірити розуміння інформації, активізує мовлення і розвиває навички критичного мислення.

Не можна не згадати про значення мультимедійного підходу, який передбачає використання сучасних цифрових технологій у процесі навчання. Аудіо- та відеоматеріали, інтерактивні вправи, навчальні комп'ютерні програми – усе це створює додаткові можливості для організації слухання. Зокрема, відео, що супроводжується мовленням, сприяє одночасному розвитку слухового і візуального сприйняття, що є надзвичайно важливим для молодших школярів з огляду на домінування наочно-образного мислення. Наприклад, мультфільми, короткі навчальні кліпи або анімації з субтитрами дозволяють краще зрозуміти значення висловлювань і водночас знайомлять дітей з інтонаційними особливостями мовлення. Мультимедійні ресурси мають високий мотиваційний потенціал: яскраві візуальні образи, динаміка сюжету, музичний супровід залучають увагу учнів, підтримують інтерес до вивчення мови й створюють позитивну атмосферу на уроці.

Важливим компонентом у формуванні слухових навичок є принцип поступовості та систематичності. Молодші школярі лише починають знайомство з іноземною мовою, тому аудіоматеріали мають бути доступними за змістом і структурою. На початковому етапі доцільно використовувати короткі тексти з чіткою логічною побудовою, обмеженим словниковим запасом, повільним темпом мовлення. Повторне прослуховування тексту допомагає глибше закріпити мовний матеріал, а також дає змогу учням поступово «налаштуватися» на іноземну мову. З часом, коли слухові навички розвиваються, тексти можуть ускладнюватися за змістом і мовною структурою. Такий підхід дозволяє знижувати рівень тривожності учнів, підвищувати їхню впевненість у власних силах і поступово готувати до сприйняття складніших зразків мовлення.

Окремої уваги заслуговує індивідуалізація навчального процесу, що передбачає урахування рівня підготовки, темпу засвоєння матеріалу, інтересів і особливостей сприйняття кожного учня. У класі завжди є діти з різним рівнем мовної компетенції, тому завдання з аудіювання повинні бути диференційованими за складністю. Для цього вчитель може використовувати додаткові аудіоматеріали для окремих груп учнів, змінювати тип завдань або ступінь підтримки під час виконання вправ. Наприклад, для слабших учнів доцільно використовувати завдання з підказками або спиратися на візуальну опору (малюнки, схеми), тоді як більш підготовленим можна запропонувати завдання на вільне висловлення або інтерпретацію почутого. Таким чином, кожен учень має змогу працювати у своєму темпі та розвивати слухові навички відповідно до індивідуальних потреб [6, с. 321].

Організація процесу формування навичок аудіювання в умовах дистанційного навчання стала важливим викликом для сучасного вчителя англійської мови, особливо коли йдеться про початкову школу. Перш за все, важливо враховувати, що аудіювання як вид мовленнєвої діяльності ґрунтується на сприйманні автентичної або адаптованої іноземної мови у природному звучанні. У дистанційному форматі цю функцію можуть виконувати відео- або аудіоматеріали, які розміщені на спеціалізованих платформах або доступні на загальнодоступних сервісах. Одним із найефективніших інструментів для організації сприймання іноземної мови на слух є платформа *YouTube*, що забезпечує широкий спектр контенту для дітей – від навчальних мультфільмів до тематичних пісень, казок, історій і навіть простих навчальних діалогів. Відео на каналах на кшталт *Super Simple Songs*, *British Council Kids*, *Storyline Online* створено спеціально для молодшої аудиторії, тож вони поєднують в собі чітку артикуляцію, повторювані структури, візуальні підказки та привабливе оформлення.

Окрім відеоплатформ, надзвичайно корисними є інтерактивні онлайн-ресурси, які дозволяють учителю не тільки демонструвати аудіо- та відеофайли, а й будувати повноцінні завдання, спрямовані на розвиток навички аудіювання. Платформа *LearningApps* надає можливість створення інтерактивних вправ, які передбачають роботу з аудіотекстами, що супроводжуються завданнями на встановлення відповідності, сортування, вибір правильної відповіді тощо. Це дозволяє вчителю персоналізувати навчальний процес, враховуючи потреби окремих учнів або цілих груп. Схожий функціонал має також платформа *Wordwall*, яка дає змогу створювати вправи на слух у формі ігор, конкурсів та головоломок – такий ігровий формат надзвичайно ефективний для учнів молодшого шкільного віку, оскільки сприяє збереженню уваги, стимулює емоційне залучення і водночас реалізує навчальні завдання.

Значне поширення у практиці викладання англійської мови набули платформи для створення інтерактивних робочих аркушів, зокрема *Liveworksheets*. Вони дозволяють вбудовувати у завдання фрагменти аудіо, після чого учень має, наприклад, вписати пропущене слово, позначити правильну відповідь, обрати послідовність подій тощо. Цей формат забезпечує самостійну роботу учнів у зручному темпі та дозволяє вчителю автоматизувати перевірку результатів. Інша популярна платформа, *Quizlet*, хоч і орієнтована переважно на розвиток лексичних

навичок, також містить функції озвучення термінів і речень, що дозволяє учням тренувати сприймання нових слів на слух [1, с. 182].

Значним доповненням до зазначених ресурсів можуть бути спеціалізовані платформи для тренування аудіювання, наприклад, *Listenwise* або *ESL Lab*. Хоча ці платформи більше орієнтовані на середню та старшу школу, деякі з їхніх ресурсів можуть бути адаптовані до рівня учнів початкової школи.

Крім зазначених платформ, варто звернути увагу на освітні ресурси з готовими аудіоуроками, зокрема, *BBC Learning English for Kids* та *Ello.org*. Їх переваги – велика база матеріалів, які поділені за темами та рівнями складності. Завдяки цьому вчитель може легко знайти саме той контент, що відповідає віковим та навчальним особливостям класу. Такі ресурси часто супроводжуються завданнями для перевірки розуміння, що спрощує процес підготовки до уроку.

Підсумовуючи, слід зазначити, що ефективна організація онлайн-аудіювання в початковій школі вимагає від учителя обдуманого підбору цифрових платформ та матеріалів. Перевага має надаватися тим ресурсам, які поєднують якісний звуковий супровід, візуальні елементи, можливість інтерактивної взаємодії та варіативність завдань. Також важливою умовою є збереження емоційного контакту з учнями, їх активне залучення до роботи та постійна підтримка – усе це можливо реалізувати навіть у дистанційному форматі за допомогою відповідних платформ. Таким чином, цифрові технології відкривають широкі перспективи для розвитку навичок аудіювання, якщо їх застосування є педагогічно виваженим, методично обґрунтованим і зорієнтованим на потреби конкретної вікової групи [5, с. 113].

References

1. Bykov V. Yu. Teoretyko-metodolohichni zasady stvorennia i rozvytku suchasnykh zasobiv ta e-tekhnohii navchannia. Rozvytok pedahohichnoi i psykhologichnoi nauk v Ukraini 1992 – 2002: zb. nauk. pr. do 10-richchia APN Ukrainy. Akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy. Kharkiv : «OVS», 2002. Ch. 2. S. 182–199.
2. Bihych O. B. Metodyka formuvannia inshomovnoi kompetentnosti v audiiuvanni. Inozemni movy. 2012. №. 2. S. 19–30.
3. Horiunova M. M. Audiiuvannia ta pryntsynt avtentychnosti u vykladanni inozemnoi movy. Stratehiia rozvytku Ukrainy: ekonomichni ta humanitarni vymiry: mat-ly Mizhnar. nauk.- prakt. konf. Kyiv: «Informatsiino-analitychne ahentstvo», 2016. S. 358.
4. Diachuk N. M. Osoblyvosti formuvannia anhlomovnoi audytyvnoi kompetentnosti starshoklasnykiv. Naukovi zapysky Ternopil'skoho natsional'nogo pedahohichnogo universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Serii: pedahohika. 2017. №. 4. S. 27–33.
5. Kotenko O. V. Metodyka navchannia inozemnykh mov u pochatkovii shkoli: navch. posib. dlia stud. vyshch. navch. zakl. K. : Kyiv, un-t imeni Borysa Hrinchenka, 2013. 356 s.
6. Sytnyk O. I., Savchuk O. V. Robota z avtentychnym tekstem z metoiu formuvannia navychok anhlomovnoho audiiuvannia uchniv pochatkovoi shkoly. The 9th International scientific and practical conference “Study of world opinion regarding the development of science” (November 22–25, 2022). Prague, Czech Republic. International Science Group. 2022. 734 p. 2022. S. 451.
7. Shliakhtina O. S. Osoblyvosti formuvannia navychok audiiuvannia u protsesi vykladannia anhliskoi movy dlia spetsialnykh tsilei. Pedahohichni nauky: teoriia ta praktyka. 2023. №. 4. S. 48.

DOI 10.34132/mspc2025.01.16.06

Nadiia Vasylieva

DEVELOPING LISTENING SKILLS IN ENGLISH AT THE PRIMARY SCHOOL LEVEL

Listening is one of the key components of communicative competence in a foreign language. It ensures listening comprehension. This speech activity forms the basis for developing other skills, including speaking, reading and writing. At the initial stage of learning English, developing listening skills is crucial for establishing a comprehensive language environment, particularly in limited language conditions.

Distance learning requires rethinking traditional approaches, updating methodological tools, and actively using modern digital technologies, online platforms, and multimedia content. Research has shown that exercises such as

listening to short video fragments, interactive tasks based on audio recordings, and working in pairs or groups via video communication are effective. However, the success of such tasks depends on technical support, digital competence of teachers and students, and parental participation as well.

Key words: *listening comprehension, distance learning, primary school children, multimedia content, modern digital technologies, online platforms.*

Відомості про автора / Information about the Author

Надія Васильєва, канд. філол. наук, доцент б. в. з. кафедри англійської філології та перекладу Чорноморського національного університету імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна. E-mail: nadezhdavasylieva@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7926-3334>.

Nadiia Vasylieva, PhD in Philology, Assistant Professor of English Philology and Translation Department at Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolaiv, Ukraine. E-mail: nadezhdavasylieva@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7926-3334>.

© Н. Васильєва

Стаття отримана редакцією 16.05.2025

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕДАЧІ ЧУТТЄВОСТІ БАЛАДИ «ВІЛЬШАНИЙ КОРОЛЬ» Й. В. ГЕТЕ В УКРАЇНСЬКИХ ПЕРЕКЛАДАХ

У тезах досліджено особливості передачі чуттєвого й духовного наповнення балади Й. В. Гете «Вільшаний король» у низці українських перекладів. Автор аналізує поетико-ритмічну структуру твору, семантичні зсуви. Увагу приділено історико-культурним кодам, активованим через етнографізми й діалектизми, які наближають баладу до української традиції. Виявлено дві протилежні стратегії перекладу: семантично-естетичну, що зберігає внутрішню напругу оригіналу, та фольклоризаційну, що актуалізує локальні образи. Порівняльний аналіз демонструє, як кожен перекладач формує власну інтерпретацію духовного дискурсу твору. Стаття підкреслює, що переклад «Вільшаного короля» – це не просто мовний акт, а міжкультурний діалог, в якому відтворюється та переосмислюється універсальна поетична модель Гете.

Ключові слова: перекладознавство, функціональна еквівалентність, поетичний метр, семантична адаптація, фольклоризація, культурна інтерпретація.

Феномен художнього слова Й. В. Гете та його вплив на літератури інших країн, зокрема українську, є об'єктом глибокого вивчення. Балади, що мають міфопоетичну основу, драматизм і психологічну глибину, викликають інтерес не лише як літературні твори, а й як філософські моделі осмислення світу.

Балада «Вільшаний король» – один із найвідоміших творів поета, що зображує складний діалог між раціональним і надприродним, між життям і смертю, між страхом і вірою. Глибинний психологізм, символіка смерті та напружена ритміка зробили твір привабливим для перекладачів у всьому світі. Для української культури переклад «Вільшаного короля» виявився не лише лінгвістичним викликом, а й нагодою осмислити через чужу поезію власні уявлення про містичне й духовне.

У перекладі такого твору особливу роль відіграє відтворення чуттєвості – складної системи символів, емоцій, культурних конотацій і внутрішнього напруження. Балада «Вільшаний король» Й. В. Гете була інтерпретована багатьма українськими перекладачами та письменниками: Ю. Федькович, Б. Грінченко, М. Рильський, Б. Шалагінов, Д. Загуг та іншими.

У перекладознавстві обговорюють два основні підходи до поетичного перекладу: формально-орієнтований (реставрація метра, рими, синтаксису) та семантично-естетичний (збереження загального ефекту й внутрішньої емоційної динаміки). Принцип функціональної еквівалентності передбачає, що читач цільової мови мусить відчувати той самий «вплив» тексту, навіть якщо окремі слова чи образи (алюзії, архаїзми тощо) зазнають адаптації.

Духовність у літературному творі інтерпретується як сукупність семантичних шарів, пов'язаних із символікою трансцендентного, екзистенційними мотивами страху й смерті, мотивом переходу. У випадку «Вільшаного короля» ключовим є поєднання дитячого переживання страху, батьківського розуму та містичного звернення «короля».

У баладі «Вільшаний король» поєднано три плани:

- реалістичний (ізда батька з сином),
- фантастичний (діяльність Вільшаного короля)
- філософський (зіткнення емоцій та розуму).

Реальний план поет у баладі зобразив лаконічно чітко й страшно. Смерть сина – розв'язка, що міститься в одному реченні. Ці слова звучать як абсолютна крапка, вирок, який оскарженню не підлягає:

Erreicht den Hof mit Muh und Not, In seinem Annen das Kind und tot [2, с. 173].

Насилу додому доїхав він,

В руках його мертвий лежав його син [5, с. 283].

Реалістичний план накладається на фантастично-міфологічний. У фантастично-міфологічному плані діє вільшаний король, таємничий і жакхливий. Він кличе до себе дитину:

Du liebes Kind, komm geh mit mir!
Gar schone Spiele spiel ich mit dir [2, с. 173].
Любе дитя, до мене мерщій:
Будемо гратись в оселі моїй. [5, с. 283].
заманює її золотом, квітами:
Manch bunte Blumen sind an dem Stand
Meine Mutter hat mach gülden Gewand [2, с. 174].
Квіти прекрасні знайду тобі я,
У злото матуся одягне моя. [5, 284].

Духовна суть твору полягає у символічному зображенні невіддільного раціонального – уособленого в образі Вільшаного короля, який приваблює, вводить в оману, знищує. Як писав І. Лімборський, «в українській літературі йшов інтенсивний процес пошуку такого художнього слова, яке б засвідчувало важливий зв'язок між чуттєвою природою та адекватним її втіленням у поетичному образі» [4, с. 57].

М. Рильський відтворює філософський підтекст і психологізм балади, зберігаючи ритміку і структурну точність. Його переклад звучить як оригінальна українська балада, в якій не втрачено жодного з центральних смислових елементів. Зокрема рядок:

Чому тремтиш ти, мій сину, щомить? [5, с. 283]
передає атмосферу напруження, страху і невідомості.

Ю. Федькович натомість фольклоризує текст, робить його наближеним до народного бачення смерті та загрози. У перекладі використано етнографізми, зменшувальні форми: «синку», «личко», що додають емоційності, але знижують трагізм.

Б. Грінченко вживає лексеми типу «гайда», «зо мною», «гриму», що створює атмосферу наближену до казки. Це дозволяє досягти близькості до української ментальності, але віддаляє від оригінального філософського звучання.

Цікавим та виразним є фонетико-ритмічним малюнком.

Перша строфа «Вільшаного короля» Й. Гете характеризується двостопний ямбом, який утворює динамічну пульсацію, яка імітує тупіт коня та посилює відчуття невинного руху в нічну мить. Тема відповідності звукової організації та семантичного навантаження лежить в основі концепції «поетичного рельєфу»: саме поєднання метричної точності й тематичної рими – «*Nacht-Wind*», «*Arm-warm*» – створює у читача ефект екзистенційного напруження.

Український переклад Максима Рильського зберігає цю ритмічну схему, успішно транспонуючи подвійну ямбічну стопу в українську мову, де зберігається і тематична рима («*ніч-туман*», «*їде-мерщій*»), і характер напруги. Цей приклад демонструє застосування принципу формальної еквівалентності у поетичному перекладі: збереження метра й рими як засобів художнього вираження інтенції автора.

Атмосфероутворення на початку твору базується на каталептичних образах стихії. У Гете перший рядок:
Wer reitet so spät durch Nacht und Wind? [2, С. 173].

вводить читача в епістематичний простір нічного лісу, де вітер набуває агресивних рис.

У перекладі Юрія Федьковича «*буря*» замість «*вітер*» є лексичною адаптацією, покликаною посилити драматичний ефект, проте втрачає тонку відмінність між «німецькою бурею» як стихією та «вітерцем» як рухом.

Борис Грінченко, використовуючи словосполучу «*ніч і мряка*» [3, с. 254], вводить етнолектний компонент, який наближає текст до західноукраїнської діалектологічної моделі, але девіація від оригінального образу вносить семантичний зсув: «мряка» знеособлює стихію, перетворюючи її на безлике задимлення.

Натомість Рильський, зберігаючи «*туман*», забезпечує баланс між лексичним відповідником і поетичною функцією образу, зберігаючи принцип семантичної дослівності разом із поетичною ефективністю.

Звертання Вільшаного короля в оригіналі поєднує два полюси: його лінгвістична форма («*Du liebes Kind*») несе і гіпнотичну ласкавість, і підступну загрозу. Перекладацький прийом Ю. Грінченко ж залишає зменшувальну форму «*хлопчику любий*», що зберігає інтимність звертання, але створює надмірну ніжність, яка знижує трагічний контраст між дитячою невинністю та загрозою.

М. Рильський застосовує стратегію дрескрипції: скорочений імператив «мерщій!» передає актуалізований заклик, насичений експресією невідворотності, і водночас тримає лексичну близькість до «*geh mit mir*». Таким чином він забезпечує функціональну еквівалентність – читач українською відчуває ту ж напругу, що й оригінальний німецький читач.

Кульмінаційний рядок про смерть дитини у Й. Гете зведений до синтетичного висловлювання: «*In seinen Armen das Kind war tot*» [2, с. 174]. Цей стиснутий та імперативний синтаксис виступає прикладом «семантичної лаконічності», коли однословний зміст максимально насичений і завершує драму.

У перекладах Ю. Федьковича та Б. Грінченка з'являються додаткові дієслова «лежало»/«померло», що розгортають текст у бік описової деталізації, знижуючи напругу і трансформуючи семантичний вираз трагедії в оповідний тон.

М. Рильський, натомість, утримує синтаксичну лакуну, передаючи ключове слово «нежива» в позиції інверсії – це приклад «стилістичної еквівалентності», коли перекладач вносить слово з потужним епітетним забарвленням, яке не лише відповідає «*tot*», але й розкриває глибину філософського підтексту.

Поза рамками чисто поетико-ритмічного зіставлення, важливо розглянути, яким чином українські переклади балади «Вільшаний король» інтегрують текст у локальний культурний контекст і які культурологічні коди при цьому активуються.

Юрій Федькович свідомо використовує фольклорні топоніми й етнографічні деталі – «садочок», «квіти й лути» [1, с. 77] – щоб наблизити баладу до народної естетики, але втрачає універсальність мотиву потойбічного, оскільки «луг» стає метафорою звичного побуту, а не позачасового простору страху.

Борис Грінченко, навпаки, звертається до діалектологічної лексики («мряка», «коняка»), що створює архетип образу лісовика – господаря лісу, який у фольклорі є як захисником, так і загрозливою силою. Ця амбівалентність добре відповідає подвійній природі Вільшаного короля, проте семантична орієнтація спадає до локального міфу, а не до романтичної символіки незвіданого.

Максим Рильський реалізує «стратегічну еквівалентність»: він поєднує формальні ознаки оригіналу (метр, рима, синтаксис) з філософською глибиною. Завдяки цьому його переклад зберігає ефект «епістемічного шоку», коли дитячий страх набуває універсального звучання. Рильський вводить епітет «нежива» замість «мертва», що є семантичним ніггером до ідеї душі, яка покидає тіло. Це вдала філологічна інтервенція, яка посилює екзистенційний підтекст.

Дмитро Загул робить спробу модернізації тексту: його переклад містить урбаністичні алюзії, що контрастують з романтичною патетикою Гете. Такий прийом є цікавим з погляду рецепції у ХХІ столітті, але відводить читача від міфопоетичної атмосфери, оскільки сучасна урбаністична метафора руйнує часовий та просторовий континуум оригіналу.

Культурно-психологічний аналіз виявляє також, що читач українського контексту сприймає Вільшаного короля значною мірою через традиційні образи смерті й лісовика, тоді як оригінал Гете підкреслює трансцендентну невидимість сутності. Цей зсув – наслідок «екстралінгвістичної адаптації», коли переклад наповнюється культурними конотаціями цільового мовного середовища.

Таким чином, українські переклади «Вільшаного короля» виконують не лише функцію мовного відтворення, а й культурної інтерпретації: кожна версія стає окремим артефактом, що відображає не лише текст Гете, а й специфіку українського культурного коду. Це є свідченням того, що переклад – це завжди діалог між текстом-першоджерелом і культурно-історичним контекстом перекладача.

Загалом, порівняльний аналіз виявляє два полярні підходи: адаптацію під етнолітературний контекст (Федькович, Грінченко) та прагнення зберегти оригінальну поетичну структуру й філософську семантику (Рильський). Ця дихотомія між «формальною» та «функціональною» еквівалентністю лежить у серці перекладознавчих дискусій і стає ключем до розуміння того, як «чуттєвість» усякого художнього твору може бути втрачена, збережена або переосмислена в іншу мовну систему.

References

1. Fed'kovych, YU. (1994) *Vybrani tvory: poeziyi, pereklady, krytyka* [Selected Works: poetry, translations, criticism]. Chernivtsi: «Bukrek», (p. 77) [in Ukrainian].
2. Goethe, J. (1949). *Goethes Werke* [Goethes Works] *Hamburger Ausgabe*, (pp. 173–174) [in German].
3. Hrinchenko, B. (1964) *Tvory* [Works]. *Naukova dumka*, (pp. 254–255) [in Ukrainian].
4. Limbors'kyi, I. (1999) *Yohann Vol'fhanh Hete y Ukrayina* [Johann Wolfgang Goethe and Ukraine]. *Zarubizhna literatura v navchal'nykh zakladakh. – Foreign Literature in Educational Institutions*, 9, (pp. 55–58) [in Ukrainian].
5. Ryl's'kyi, M. (1985) *Zibrannya tvoriv u 20 T.* [Collected Works in 20 Vols]. *Naukova dumka*, (pp. 283–284) [in Ukrainian].

**FEATURES OF CONVEYING SENSIBILITY IN JOHANN WOLFGANG VON GOETHE'S BALLAD
"ERLKÖNIG" IN UKRAINIAN TRANSLATIONS**

This paper examines how the sensory and spiritual dimensions of Johann Wolfgang von Goethe's ballad "Erlkönig" are rendered in various Ukrainian translations. The author analyzes the poem's poetic-rhythmic structure and semantic shifts introduced by translators. Attention is given to historical and cultural codes activated through ethnographic terms and dialectisms that bring the ballad closer to Ukrainian tradition. Two opposing translation strategies are identified: a semantic-esthetic approach that preserves the original's inner tension, and a folklorizing approach that foregrounds local imagery. Comparative analysis demonstrates how each translator creates a unique interpretation of the work's spiritual discourse. The study emphasizes that translating "Erlkönig" is not merely a linguistic act but an intercultural dialogue that re-creates and reinterprets Goethe's universal poetic model.

Keywords: translation studies, functional equivalence, poetic meter, semantic adaptation, folklorization, cultural interpretation.

Відомості про автора / Information about the Author

Водяна Людмила Володимирівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри романо-германської філології та перекладу з німецької мови, Чорноморський національний університет імені Петра Могили, вул. Десантників 68, 10, м. Миколаїв, 54008, e-mail: vodyanaya2016@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3304-1293>.

Luidmyla Vodiana, Ph. D in Philology, Associate professor in the Department of Romano-Germanic Philology and German Translation, Black Sea National University named after Petro Mohyla, Mykolaiv, 54008, Dessantnikiv 68, 10, e-mail: velariya1804@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3304-1293>.

ТЕМАТИЧНЕ ГРУПУВАННЯ НІМЕЦЬКОГО МОЛОДІЖНОГО СЛЕНГУ

У дослідженні запропоновано узагальнену модель тематичного групування лексем німецького молодіжного сленгу. В основу класифікації покладено принцип розподілу одиниць за сферами вживання та змістовими ознаками. Виділено кілька основних тематичних груп, зокрема лексику, що відображає функціонування людини як члена суспільства, мовні засоби емоційної виразності, лексичні одиниці, пов'язані з міжособистісним та міжстатевим спілкуванням.

Тематичне групування дозволяє виявити специфіку мовної картини світу сучасної німецькомовної молоді та систематизувати мовний матеріал для подальшого аналізу. Запропонований поділ також може бути корисним для укладання навчальних посібників, словників сленгової лексики, а також у межах досліджень з соціолінгвістики, лінгвокультурології та комунікативної прагматики.

Ключові слова: німецький молодіжний сленг, соціолінгвістика, лінгвокультурологія, міжособистісне спілкування, лексема, онлайн-комунікація, емоційно забарвлена лексика.

Молодіжний сленг – це динамічна частина мови, що слугує відображенням соціальних, культурних та політичних процесів суспільства. Відзначаючи себе як маркер покоління, він стає своєрідним засобом групової ідентифікації, протесту, самовираження та комунікації у межах молодіжної субкультури. У німецькому мовному просторі молодіжний сленг має надзвичайну варіативність і швидко поповнюється новими лексемами, що з'являються внаслідок запозичень, метафоризації, словотворення, мовної гри тощо.

Лексика молодіжного сленгу слугує показником мовної креативності, адже постійно поповнюється оригінальними мовними інноваціями та неологізмами, що часто залишаються поза межами стандартної мови. Молоді носії мови створюють словосполучення, що нерідко мають стійке емоційне забарвлення, використовують грубі, експліцитні, жартівливі або поетизовані лексеми у постійних спробах знайти вирази, що ідеально відображають їх ставлення до понять, міжособистісних стосунків та ситуацій повсякденності.

Дослідники, які займаються вивченням молодіжного сленгу, по-різному підходять до класифікації та тематичного групування способів його вираження. Серед них особливе місце посідають С. М. Солдатова, А. В. Козонак, А. Г. Жолуденко, А. Ю. Романова.

Незважаючи на певні розбіжності, усі вищезгадані науковці підкреслюють важливість соціального контексту та функціональної навантаженості лексем. Так, у своєму дослідженні С. Солдатова та А. Козонак пропонують таку тематичну класифікацію лексем німецького молодіжного сленгу, виокремлюючи кілька основних груп, що відображають ключові сфери молодіжного досвіду та міжособистісної взаємодії [3]:

1. Людина як частина соціуму. Тема охоплює іменники як позначення осіб, пов'язані із соціальними функціями людини як частини суспільства, стосунками у родині, професійною діяльністю, міжособистісною оцінкою та інтимними відносинами. Зокрема дослідники виділяють такі підгрупи як:

а) сленгізми, що позначають членів родини: der Bro (брат), der Sis (сестра), der Kleene (молодший брат або сестра, «малий»), die Seniorenfront/die Alts (дідусь та бабуса), die Ellies/die Otzis/die Kohlenbeschaffer (батьки);

б) лексика, пов'язана з професійною діяльністю: der Pauker (вчитель), der Pillendreher (аптекарь), der Aktenfresser (бюрократ), der Schreibtischtäter (чиновник, офісний працівник), der Promillologe (працівник ДАІ), die Bullen/die Cops/die Mützen/die Onkel/die Polypen/die Trachtengruppe (працівники поліції);

в) слова для іронічної або зневажливої оцінки розумових здібностей співрозмовника: der Expresschecker (розумний чоловік), die Checkerbraut (розумна дівчина), der Intelligenzallergiker/der Kameltänzer/das Klopskind/der Noop/der Nullchecker/der Nullpeiler/das Opfer (нерозумна людина);

г) сленгові одиниці для вираження романтичної або сексуальної зацікавленості: die Ische/die Lolly/die Perle/die Hottie (приваблива жінка), der McDreamy/der Hengst (ідеальний, привабливий чоловік), der Aufreißer (звabник, жиголо), die Alte/der Alte (романтичний партнер/партнерка, «мій старий/моя стара»).

У контексті гендерної репрезентації важливими є зауваження М. Турчин, яка підкреслює, що об'єктом номінації в сленговій лексикі здебільшого виступають саме жінки. На її думку, у молодіжному жаргоні простежується стійка тенденція до знецінення жіночого образу через метафоризацію з негативним забарвленням.

Жінки часто ототожнюються з побутовими предметами, тваринами або недосконалими об'єктами (der Besen, die Schachtel, die Schnepfe – неприваблива жінка, das Gerät, der Bettvorleger, der Golfplatz, die Matratze – сексуально активна жінка, die Torte – приваблива жінка). Такі лексеми свідчать про мовну об'єктивацію та сексизм, які є характерними рисами певної частини молодіжного (переважно чоловічого) сленгу [4, с. 394-395].

2. Емоційно забарвлена лексика. С. Солдатова та А. Козонак виділяють як окрему лексичну підсистему емоційно насичену лексику (переважно прикметники та прислівники, зрідка дієслова), яка служить для вираження оцінки, ставлення, вражень, захоплення або осуду. Вона є важливим інструментом комунікативної гнучкості та ідентифікації всередині молодіжного середовища.

Дослідники умовно поділяють цю групу на три основні підкатегорії:

а) лексеми для вираження захоплення, подиву, сильної позитивної емоції: fett, böse, dicht, geil, endgeil, hammerhart, phat, bombe, porno, mega, ultra, superduper;

б) лексеми, що виражають різко негативне ставлення: keimig/gottenschlecht/grell (дуже поганий), ätzend (нудний), grottig (неякісний, «гнилий»);

с) лексеми для вираження нейтральної експресії або підкреслення враження. Ці слова не завжди мають чітко позитивне чи негативне забарвлення, проте активно використовуються для **вираження емоційного залучення** до ситуації: burnen (бути надзвичайно привабливим), abgehen («відриватися» на повну, божеволіти), ausflippen (вийти з себе).

Ця група свідчить про високий рівень емоційної експресивності у молодіжному спілкуванні, а також про тенденцію до переосмислення значень відомих слів: багато з них проходять шлях семантичного зсуву від первинного до вторинного, субкультурного або навіть протилежного значення. Наприклад, böse (злий) у сленгу може означати «надзвичайно крутий», а porno – «дуже добре».

3. Міжгендерні стосунки. До групи дослідники відносять у першу чергу дієслова, що дозволяють **експресивно й грайливо (проте подекуди іронічно та зневажливо) передавати динаміку романтичної міжгендерної взаємодії**: blümeln/äugeln/anmachen/anbaggern (фліртувати), knutschen/schnullen/zügnen/rumhauen (цілуватися), sich verknallen («по вуха» закохатися), vögeln/bumsen/porren (мати статевий акт).

4. Лексика для позначення продуктів харчування та страв не місцевої кухні. Ці сленгізми часто мають іронічне, зневажливе або регіональне забарвлення: Asi-Schale (картопля фрі з майонезом та сосискою), Bauarbeitermarmelade (фарш), Flachlandpizza (тонкий хліб із сиром), Studentenfutter (горіхи та сухофрукти), Katzenfutter (погана на вигляд страва), Kantinenfraß/Mensakleister (їжа зі шкільної або університетської їдальні), Schnitzelplatte/Wurst mit Ahnung (фастфуд).

5. Лексика цифрового спілкування. Ця група містить англіцизми, неологізми та адаптовані до мови користувачів терміни, пов'язані з комп'ютером, його функціями та внутрішніми процесами: saugen (завантажувати), adden/frienden/followen (додаватися у друзі в соцмережах), snappen/whatsappen/skypen/zoomen (користуватися однойменними додатками), cringen, roasten, stalken, haben, ghosten, cancelen, bingen тощо.

6. Слова, пов'язані із вживанням алкоголю, тютюну та наркотиків: rack sein/ralle/strack/breit/lattenstramm/voll wie eine Haubitze/hacke sein/knülle/besoffen (у стані алкогольного сп'яніння), chiggen/dampfen/paffen/fluppen/quarzen (палити), Kippe/Fluppe/Glimmstängel (сигарета), kiffen/ballern/knallen/ziehen/cracken/fixen (вживати наркотичні речовини), druff sein/abheben/abdriften/wegfliegen (під впливом наркотиків).

7. Лексика, що відображає ставлення молоді до освіти: das Psychohaus/das Bildungsvermittlungsinstitut/das Paukerlager/die Wissensanstalt (заклади освіти), bläuen/blümchen pflücken (прогулювати заняття), der Notenschinder/der Streber/die Lernkuh/die Bücherlaus (старанний учень, зневажливо), das Bulimielernen (поверхневе, швидке вивчення матеріалу перед «випльовуванням» його під час іспиту).

А. Жолуденко та О. Поздняков доповнюють класифікацію молодіжного сленгу низкою тематичних груп, пов'язаних з [1, с. 283, 2, с. 243]:

а) дружніми або товариськими стосунками: der Macker/der Kumpel/der Alter/der Homie/der Bro (друг, кращий друг), die Homiegirl (подруга), die Bitch (подруга, вживане жартома серед дівчат), die Crew/die Gang/die Clique (компанія друзів);

б) зоосемією: die Katze/die Miese/das Kätzchen (молода та приваблива жінка), der Hengst/der Bock/der Löwe (чоловік, мачо), der Bär/der Brummbar (чоловік міцної статури), der Vogel/die Schnecke/der Dackel/die Gans (нерозумна жінка), die Dinos/die Otzis (батьки), die Ratte, die Sau, der Hund, das Schwein тощо.

с) етнофолізмами, етнічним стереотипізуванням. Ці одиниці часто мають негативне або жартівливо-зневажливе забарвлення: der Iwan (росіянин), der Ami (американець), der Kanake (турок), der Musel (мусульманин), der Schlitzauge/der Reiskocher (людина з країн Азії), der Itaker (італієць), der Polacke (поляк), der Franzmann (француз), der Ösi (австрієць).

Висновки. Незважаючи на численні спроби систематизації, в науковому дискурсі відсутній загальноприйнятий підхід до чіткого тематичного поділу сленгової лексики молоді. Так, С. Солдатова та А. Козонак пропонують диференціацію за такими тематичними блоками: людина як соціальний суб'єкт (включно з номінаціями родинних зв'язків, професійної належності, розумових здібностей тощо), емоційно забарвлена лексика, міжстатеві та

міжособистісні стосунки, найменування харчових продуктів, Інтернет-комунікація, шкідливі звички, а також лексика, пов'язана з освітнім процесом.

Водночас, дослідження А. Жолуденко та О. Поздняков розширюють зазначену класифікацію, додаючи такі групи, як лексика дружніх і товариських взаємин, зоосемічно мотивовані одиниці (що базуються на метафоричному перенесенні зоономів на людей) та етнічно марковані сленгізми, зокрема ті, що функціонують у грубо-зневажливному ключі, демонструючи расистські або ксенофобні конотації.

Таким чином, тематична структура молодіжного сленгу відображає основні сфери зацікавлень, самовираження та соціальної взаємодії молоді, а також репрезентує її ціннісні орієнтири, комунікативні потреби й мовну гру як складову культурної ідентичності.

References

1. Zholudenko, A. H. (2015). Zhargonna leksyka nimetskoï molodi [Slang vocabulary of German youth]. *Movni i kontseptualni kartyny svitu – Linguistic and conceptual pictures of the world*, 1, (pp. 282–286) [in Ukrainian].
2. Pozdniakov, O. V. (2012). Leksyko-semantychni osoblyvosti nimets'koho molodizhnogo slenhu [Lexical and semantic features of German youth slang]. *Naukovi zapysky Natsional'noho universytetu «Ostrozka akademiia»*. Seriya: Filolohichna – Scientific Notes of the National University «Ostroh Academy». Philology Series, 24, (pp. 242–244) [in Ukrainian].
3. Soldatova, S. M. & Koziunak, A. V. (2018). Linhvistychnyi status nimets'koho molodizhnogo slenhu [Linguistic status of German youth slang]. *Molodyi vchenyi – Young Scientist*, 4(1), (pp. 344–348) [in Ukrainian].
4. Turchyn, M. M. & Turchyn, V. V. (2013). Linhvokohnityvni ta prahmatychni osoblyvosti nimets'koi molodizhnoi leksyky [Linguocognitive and pragmatic features of German youth vocabulary]. *Naukovi zapysky [Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»]*. Ser.: Filolohichna – Scientific Notes of the National University «Ostroh Academy». Philology Series, 35, (pp. 393–395) [in Ukrainian].

DOI 10.34132/mspc2025.01.16.08

Daria Havryliuk

THEMATIC CLASSIFICATION OF GERMAN YOUTH SLANG

The study proposes a generalized model of thematic classification of lexemes in German youth slang. The classification is based on the principle of grouping units according to spheres of usage and semantic features. Several main thematic categories are identified, including vocabulary that reflects the functioning of individuals as members of society, linguistic means of emotional expressiveness, and lexical items related to interpersonal and romantic communication.

Thematic classification makes it possible to reveal the specifics of the linguistic worldview of contemporary German-speaking youth and to systematize linguistic material for further analysis. The proposed categorization may also be useful for the development of educational materials, slang dictionaries, and in studies within the fields of sociolinguistics, linguistic and cultural studies, and communicative pragmatics.

Keywords: *German youth slang, sociolinguistics, linguistic and cultural studies, interpersonal communication, lexeme, online communication, emotionally expressive vocabulary.*

Відомості про автора / Information about the Author

Гаврилюк Дар'я Миколаївна, викладач кафедри романо-германської філології та перекладу з німецької мови, Чорноморський національний університет імені Петра Могили, вул. Десанників 68, 10, м. Миколаїв, 54008, e-mail: daria.havryliuk@gmail.com, ORCID: 0009-0008-6377-2047.

Daria Havryliuk, professor of the Department of Romance and Germanic Philology and Translation (German), Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolaiv, 54008, Desantnikov 68, 10, e-mail: daria.havryliuk@gmail.com, ORCID: 0009-0008-6377-2047.

СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ ЯК МЕТАФОРА ТРИВОЖНОГО СЬОГОДЕННЯ В ПОЕТИЧНІЙ КНИЗІ СЕРГІЯ ЖАДАНА «ТАМПЛІЄРИ» (ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ)

Тези присвячено науковому осмисленню художньої алюзії на середні віки у поетичній книзі С. Жадана «Тамплієри» (2016), інспірованої подіями російсько-української війни. У результаті іманентного та контекстуального аналізу віршів авторка тез дійшла висновку, що Середньовіччя як період після краху Західної Римської імперії став для поета образом смутних часів, спричинених крахом імперії Радянської. Було з'ясовано, що серед провідних мотивів збірки наявні контрастні, але генетично пов'язані між собою настрої ліричних персонажів на виклики долі: 1) біль, розгубленість і відчай, 2) згуртованість перед викликами долі; посилення почуття любові до близьких та рідної землі, яка починає по-справжньому усвідомлюватися як батьківщина.

Ключові слова: Середньовіччя, лицарський орден, тамплієри (храмовники), хрестові походи, російсько-українська війна, алюзія, метафора, мотив.

2016 року вийшла друком поетична книга С. Жадана «Тамплієри», що об'єднала під своєю обкладинкою 39 ліричних віршів, інспірованих розпочатою у квітні 2014 року російською окупацією Донецької і Луганської областей. Назва книги та уся її провідна образність засвідчує, що в основі збірки – алюзія на західноєвропейське Середньовіччя з його хрестовими походами, офіційно спрямованими на захист віри. Тамплієри (фр. *templiers*) або храмовники, відомі також як Орден бідних лицарів Єрусалимського храму (фр. *L'Ordre des Pauvres Chevaliers du Temple de Jerusalem*), Бідні лицарі Христа і Храму Соломона (лат. *Pauperes commilitones Christi Templique Salomonici*) – це католицький лицарський орден в Єрусалимському королівстві, створений після Першого хрестового походу 1109 р. невеликою групою монахів-воїнів на чолі зі шампанським лицарем Ґуго де Пейні (з 1119 р. по 1136 р. – великий магістр ордену).

Історія ордену є неоднозначною і драматичною. Офіційно його було створено для охорони прочан, які вирушали з Європи до Святої землі – Єрусалиму, але вельми часто тамплієри виконували й функцію захисників держав, створених ними на Сході (територіях Палестини і Сирії). Протягом XII-XIII ст. орден мав великі церковні та юридичні привілеї, що їм надавали і папа Римський, і монархи країн, де цей орден володів землями та нерухомістю. 1292 р. хрестоносців було вигнано з Палестини султаном Єгипту, і вони переключилися на іншу діяльність – фінансово-торгівельну. Втім, в період 1307–1314 рр. члени ордену зазнали жорстоких, нелюдських репресій з боку французького короля Філіпа IV, який звинуватив їх у ересі. 1312 р. орден був розпущений папою Климентом V. Такий вражаючий фінал існування колись могутнього лицарського ордену спричинив появу безкінечних варіантів «постісторій» про нього (див. про це докладніше, приміром: [1], [3]).

Герб засновника ордену тамплієрів Ґуго де Пейні у вигляді червоного хреста на білому тлі, очевидно, послугував основою не тільки для плащів хрестоносців, а й для вишуканого й атмосферного дизайну твердої обкладинки Жаданової поетичної збірки. Оформлення книги чітко відповідає авторському задуму – розповісти мовою поезії про смутні часи українського сьогодення, подивившись на нього крізь призму західноєвропейських середніх віків (V–XVI ст.). Загальний тривожно-драматичний настрій віршів збірки засвідчує, що Жадану не притаманна ідеалізація Середньовіччя, яка властива, приміром, вченим і митцям періоду романтизму, котрі вбачали у цих століттях втілення вищої моралі. Поет, швидше за все, розділяє погляд гуманістів, які услід за Фр. Петраркою весь період між античністю та Ренесансом сприймали як «темний». Він і сьогодні (усупереч більш виваженій позиції сучасних медієвістів) традиційно асоціюється з релігійним мракобіссям, війнами фанатиків та еретиків, полюванням на відьом, тортурами та спаленням за віру, – одне слово, з усім тим, «що можна щоранку побачити у випуску теленовин», як зазначив у своєму анонсі Жаданової книги С. Померанцев (див., приміром: палітурка книги С. Жадана «Тамплієри»).

Магістральна парадигма розвитку Жаданових ліричних сюжетів – це коли його герої прагнуть вижити у крихкому, божевільному світі та, краще пізнавши себе на тлі буремних подій, доходять думки про необхідність

жити далі й берегти те, що ще можна зберегти. Адже у важкі часи людина проявляється найповніше як у доброму, що у ній є, так і в поганому. Герої Жадана насамперед прагнуть зберегти дорогий їхньому серцю мікрокосм – свій дім, своє місто, свою родину. Доволі символічною у зв'язку з цим є розміщена на палітурці «Тамплієрів» ілюстрація О. Ройтбурда, де на тлі бетонної арки нагий чоловік (що може бути символом як абсолютної чесності, так і надзвичайної вразливості) йде, тримаючи в руках люстерко, в якому видно його лице. Водночас мотив щемливого почуття любові до батьківщини, який є центральним у збірці Жадана, змушує припустити, що поет усвідомлює й позитивні надбання Середньовіччя. Загальновідомо, що більшість сучасних медієвістів у своїх характеристиках цього періоду європейської історії уникають поняття «темні віки» через його негативну конотацію, яку вважають неточною. Адже середні віки в історії Західної Європи – це й період формування національних європейських держав у результаті Великого переселення народів, а отже – національних мов, літератур; період розвитку науки, техніки, архітектури тощо.

Вельми прикметно у зв'язку з цим, що збірку «Тамплієри» відкриває оповідна поезія, де ліричне осмислення ситуації війни репрезентовано крізь призму сприйняття юної дівчини-квіткарки, яка працює на вокзалі («*Її п'ятнадцять і вона торгує квітами на вокзалі...*» [2, с. 6]. Спостерігаючи рух життя навколо себе у вигляді потягів, пересування військових тощо, вона гостро відчуває і біль від того, що відбувається у рідному місті, і свою самотність. Але разом з тим з подивом помічає, як зростає її сердечна прив'язаність до землі, де народилась та виросла і яку наразі чомусь слід захищати зі зброєю в руках:

Ніхто не зупиняється в її місті.

Ніхто не хоче забрати її з собою.

Вона думає, стоячи зранку на своєму місці,

Що навіть ця територія, виявляється, може бути бажаною і дорогою

[2, с. 6].

Попри втрати, спричинені війною («Ніхто не приносить квіти на могилу її старшому брату» [2, с. 6]), 15-річна українка відчула значимість цього драматичного часу для всієї нації, яка має чітко визначитися, де її батьківщина:

«Крізь сон чути, як у темряві формується батьківщина, /

ніби хребет у підлітка з інтернату. /Формується світло й темрява, складаючись разом» [2, с. 6].

Утім, алюзія на «темний» бік Середньовіччя у книзі є досить відчутною, причому саме в тих віршах, які концептуально і тематично пов'язані з цією історичною добою. Найяскравіше, вважаємо, її репрезентовано у поезіях «Другий місто косить чума...» та в поетичному циклі із трьох віршів «Тамплієри». Так, провідним ліричним настроєм вірша «Другий місто косить чума...» є відчай на межі з фаталізмом, нігілізмом і цинізмом. У лаконічно-іронічній манері тут описано занепад міста в усіх життєво важливих сферах людського життя: економічний («Не працюють навіть борделі й тюрма / Скінчився хліб, скінчилася вода» [2, с. 20]), культурний («З культурного життя – лише хресна хода. / Ходимо, кличемо святих отців», [2, с. 20]), демографічний («На зворотному шляху підбираємо мерців» [2, с. 20]), політичний («Папське ім'я втрачає силу і міць. / Відьми звільняються з робочих місць» [2, с. 20]). Як наслідок – духовна розгубленість жителів міста, які втратили будь-які ідеологічні орієнтири: «Світла немає. Відсутня мета» [2, с. 21]). І тоді, за ініціативи місцевого єпископа, який запропонував святкувати і нічого не боятися – ані небес, ані сатани, ані смерті, («Боятися тут варто хіба що нас» [2, с. 20]), – вони повертаються до поганських ритуалів із переодяганням, розмалюванням облич'я (аби смерть не пізнала їх у лице), прикликанням «старих богів» тощо:

І ми одягаємо пір'я і хвости,

і змащуємо кров'ю натільні хрести,

і палимо на вулицях свого сатану,

і оголошуємо небесам війну,

і водимо процесії довкола вогнів.

Все, що в нас є – народний гнів [2, с. 21].

Вірш написано від першої особи множини – колективного ліричного суб'єкта, який усвідомлює процес духовної розгубленості жителів зачумленого християнського міста. Він розуміє, що їхня спільна недовіра до папи Римського (мотив, який у сьогоденнішньому політичному контексті звучить напрочуд актуально), до Церкви («Усіх нас нищить небесний терор» [2, с. 20]), їхнє загальне духовно-релігійне здичавіння («лишаємось дикі, як алича» [2, с. 21]) та як наслідок – повернення до старих вірувань («своїх богів», «старих маяків»), зовсім не гарантує вирішення їхніх численних екзистенційних проблем. Лише єднання у гніві (і з мертвими, і з живими) та вперта стійкість є тією невеличкою розрадою, що наповнює їхні серця, не даруючи, однак, ані спокою, ані надії:

Лишаємось разом – мертві й живі,
стоїмо по горло у високій траві,
стоїмо на березі нічної ріки,
запалюємо старі маяки.
На вогонь прилітає лише сарана [2, с. 21].

Отож згуртованість народу перед лицем численних смертельних випробувань, яке руйнує стабільний уклад життя, та набута незламність, – єдиний очевидний бонус, що лишився під час таких непевних часів («Середні віки такі Середні віки» [2, с. 20]). Цей мотив звучить фінальним акордом поезії і вочевидь вияскравлює провідну думку автора.

Поетичний цикл «Тамплієри», що складається з трьох віршів, розпочинає промовисте риторичне запитання ліричного суб'єкта «Хто зможе вижити в середньовіччі?» [2, с. 112]), засвідчуючи, що мотив небезпечної атмосфери середніх віків стає саме тим культурно-історичним тлом, яке інспірує роздуми ліричного героя про найдорожче: свою кохану, дітей, про віру та тих численних воїнів-монахів, яким пощастить повернутися додому. Тож, якщо у вірші «Другий місто косить чума...» основу ліричної рефлексії становлять гнів і відчай, то у циклі «Тамплієри» наскрізним мотивом є любов в усіх її найважливіших проявах. Помітно іншим є й ставлення героя до свого часу: для нього воно вже не «темне», а «приборкане». Можливо, це – натяк на пізніший, більш гармонійний час зрілого Середньовіччя.

Так, перший вірш циклу «Тамплієри», по суті, становить гімн кохання. Привертає увагу ніжне й турботливе ставлення ліричного героя до коханої, яка разом із ним перебуває у місті під облогою («Жінка спить на шрамованому передпліччі. / Сонце займається на покрівлях передмість. / Я звик до радості на твоєму обличчі – / хто про неї ще тобі розповість?», «Я так люблю твоє дихання і мовчання, / що слухаю тебе навіть коли ти мовчиш» [2, с. 112]). Віра у єдиного Бога втішає у цій ситуації («Є лише одна книга. Вона про бога, / але написана невідомо ким»), засвідчуючи зрілу духовну любов героя до Творця та зумовлюючи його подальші роздуми про природу віри («Світ обмежується тим, у що ти віриш. / Світло вигадали, аби закінчити ніч» [2, с. 112]) та про порятунок як її плід:

Приручені, мов тварини, середні віки
охороняють нас, стаючи на чати.
Світ створено так, щоби нам було що втрачати:
цей ліс, цей голос, лівий берег ріки [2, с. 113].

У другому вірші циклу об'єктом сердечного хвилювання ліричного героя стають власне тамплієри. Зокрема, він намагається змоделювати час їх повернення додому, доходячи невтішної думки щодо цього: «Їм ще згадають усе, що сьогодні не має значення, / на них ще посиплються зречення та звинувачення, / їх ще зроблять винними в усьому, що нині діється, / їм ще влаштує трус небесна митниця [2, с. 114]. Окрім цього, поезія містить багато мудрих спостережень ліричного героя щодо війни: «Війна за нові території завжди пов'язана з вірою»; «За війною найкраще спостерігати на відстані» [2, с. 114], «Чим далі війна, тим більше потрібно сміливості» [2, с. 115].

Заключний вірш циклу присвячений темі повоєнної праці. Ліричний суб'єкт твору розповідає про відбудову міста тими, хто повернувся з війни. Попри все пережите, попри душевні і фізичні рани («Ще вуста після голоду такі солоні, / хтось і далі залишається у полоні...», с. 116), вони, звертаючись до праці, беруться за працю, аби порятувати найдорожче – рідне місто, свою батьківщину. Долаючи біль, вони важко працюють задля того, аби створити світ таким, «щоб його можна було любити» [2, с. 116]. Цей вірш – справжній гімн мирній праці на благо своєї батьківщини та на радість майбутнім поколінням:

Всім, хто лишився жити після тяжкого мору,
всім, хто зберіг свою радість і непокору,
кожному, хто вцілів під важкими зірками –
вони відбудовують місто збитими в кров руками [2, с. 116].

З огляду на те, що третій вірш циклу «Тамплієри» фіналізує не тільки окремий цикл, а й усю книгу, то його акцент на тому, що базова мета життя людини – створювати світ, вартий любові, є надзвичайно відчутним.

Назагал середні віки як історичний період після краху Західної Римської імперії для С. Жадана є типологічно близьким сьогоденню – історичному часу після краху імперії Радянської. Адже обидва періоди на зламі епох, з одного боку, вирізняються своєю нестабільністю, новими викликами; але з іншого – містять у собі нові

.....

можливості, зокрема у націо- та державотворенні, розбудові більш сучасного культурного дискурсу й простору, даруючи на тлі загального болю надію на краще. Це, гадаємо, й пояснює наявність у поетичній збірці контрастних, але генетично зв'язаних між собою ліричних настроїв.

References

1. Barber, Malcolm (1994). *The New Knighthood: A History of the Order of the Temple*. Cambridge, England: Cambridge University Press. 441 p.
2. Zhadan, Serhiy (2016). *Tampliery. Poeziyi [The Templars. Poetry]*. Chernivtsi: «Meridian Czernovitz», 120 p. [in Ukrainian].
3. *Istoriya yevropeiskoi tsyvilizatsii: Serednovichchia. Sobory. Lytsari. Mista [History of European Civilization. Middle Ages. Cathedrals. Knights. Cities]* (2018) / editor U. Eko. Kharkiv: Folio, 667 p. [in Ukrainian].

DOI 10.34132/mspc2025.01.16.09

Iryna Danylenko

THE MIDDLE AGES AS A METAPHOR OF THE ANXIOUS PRESENT IN SERHIY ZHADAN'S POETRY BOOK «THE TEMPLARS» (STATEMENT OF THE PROBLEM)

The thesis is devoted to the scientific understanding of the artistic allusion to the Middle Ages in S. Zhadan's poetic book «The Templars» (2016), inspired by the events of Russian invasion of Ukraine. As a result of immanent and contextual analysis, the author of the thesis came to the conclusion that the Middle Ages as the period after the collapse of the Western Roman Empire became for the poet an appropriate metaphor for the war caused by the collapse of the Soviet empire. It was found that among the leading motifs of the collection are contrasting, but genetically related lyrical moods: 1) confusion and despair as a reaction of lyrical heroes to "dark" times, 2) solidarity in the face of the challenges of fate, a strengthening of the feeling of love for loved ones and for the native land, which begins to be truly perceived as a homeland.

Keywords: Middle Ages, the Knights Templar, Crusades, Russian invasion of Ukraine/war, allusion, metaphor, motif.

Відомості про автора / Information about the Author

Даниленко Ірина, д-р філол. наук, професор, в.о. завідувача кафедри української філології та міжкультурної комунікації, м. Миколаїв, Україна. E-mail: danir2512@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0009-0008-0532-8634>.

Danylenko Iryna, Doctor of Philology, Professor, Acting Head of the Department of Ukrainian Philology and Intercultural Communication, Mykolaiv, Ukraine. E-mail: danir2512@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0009-0008-0532-8634>.

© І. Даниленко

Стаття отримана редакцією 16.05.2025.

ВЕРБАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПТУ «ВИХОВАННЯ» В УКРАЇНСЬКІЙ ФРАЗЕОЛОГІЧНІЙ КАРТИНІ СВІТУ

Тези представляють теоретико-методологічний опис вчення про концепт у галузі сучасної лінгвокогнітології та лінгвокультурології. Охоплено структуру концепту, дефініційні моделі. Розкрито деякі аспекти досліджень, що упевнено увійшли в активний науковий ресурс, ставши об'єктом осмислення і оперування не тільки лінгвістів, але й психологів, культурологів, філософів. У дослідженні проаналізовано вибірку, здійснену на основі фразеологічного словника 2003 року (укладачі: В. М. Білоножко, В. О. Винник, І. С. Гнатюк), яка склала 100 одиниць.

Ключові слова: етнос, концепт, вербалізація, фразеологізм.

Одним із постулатів сучасної лінгвістичної науки є положення про те, що кожен етнос своєрідно концептуалізує дійсність. У свідомості кожного народу світ існує в нерозривній єдності з навколишнім середовищем, історією та культурою. Знання про світ зберігаються в концептах – ментальних національно-специфічних конструктах, які виявляються в мові (Ю. Д. Апресян, Ю. С. Степанов). Увага до семантичного та концептуального аналізу мовних одиниць, які репрезентують концепт, дозволяє встановити національні особливості сприйняття та відображення певного фрагмента дійсності у свідомості носіїв мови. Своєрідність концептуалізації різних фрагментів дійсності, що відображається в наївній картині світу певного етносу, викликає постійний інтерес мовознавців.

Важливим для створення цілісного уявлення про мовну картину світу є вивчення різноманітних її фрагментів, у тому числі й тих, які активно вербалізуються за допомогою фразеологізмів. Фразеологізми мають здатність відображати фрагменти концептуально-мовної картини світу певного народу, показуючи особливості сприйняття й оцінювання ним різних явищ життя, адже мовна картина світу є засобом вираження не тільки знань про предметний світ, а й засобом вираження й формування духовного світу тих надбань, які безпосередньо не сприймаються органами чуття, які виникають і формуються в результаті складних психо- і логіко-ментальних процесів, у яких мова виступає знаряддям об'єктивації духовного світу.

Актуальність розвідки зумовлена необхідністю розробки теоретико-методологічних та емпірико-практичних основ мовознавчих досліджень у галузі сучасної лінгвокогнітології та лінгвокультурології.

Об'єктом дослідження є концептуальне поле «виховання» у фраземах української мови, а **предметом** їх семантичне та культурологічне навантаження.

Джерельну базу дослідження складає 2-х-томний словник фразеологізмів (2003), що його уклали В. М. Білоноженко, І. С. Гнатюк, В. В. Дятчук, В. Н. Неровня, Т. О. Федоренко.

Наприкінці 90-х рр. XX ст. у складі когнітивної лінгвістики виокремилася нова галузь – лінгвоконцептологія, метою якої став опис концептів і мовних засобів їхньої репрезентації.

Концепти виявилися одним із найбільш актуальних аспектів досліджень, упевнено увійшовши в активний науковий ресурс, ставши об'єктом осмислення і оперування не тільки лінгвістів, але й психологів, культурологів, філософів. На сьогодні термін «концепт» застосовується в різних галузях знань: покриває предметні галузі декількох наукових напрямів, які займаються проблемами мислення і пізнання, збереження і опрацювання інформації. Наукове осмислення цього терміну відобразилося у лінгвокультурологічному, психолінгвістичному, лінгвофілософському, лінгвокогнітологічному та інших напрямках науки про мову, що підтверджено доробками вчених у галузях філософії, культурології і лінгвістики: Е. Канта, Е. Сепіра, Б. Уорфа, Н. Хомського, у т. ч. сучасних: М. Алефіренка, С. Воркачова, І. Голубовської, В. Іващенко, В. Карасика, А. Мартинюк, В. Ніконової, З. Попової, А. Приходька, О. Селіванової, Г. Слишкіна, Ю. Степанова, Й. Стерніна, О. Шмельова та ін. Це зробило можливим виявлення його історичної еволюції, а також набуття нових характерних ознак.

Історично вчення про концепт веде походження від П'єра Абеляра (1079-1142), який розглядає його як форму «схоплювання» смислу. Подальший його розвиток і впровадження в різні наукові сфери відбувався шляхом переосмислення традиційного логічного змісту концепту і адаптації його до потреб досліджень.

У науковий обіг вітчизняного мовознавства був уведений у 20-ті роки ХХ століття. Однак лише у 80-ті роки у зв'язку з перекладами робіт англomовних авторів поняття «концепт» як термін адаптувалося на вітчизняному ґрунті.

Завданнями лінгвоконцептології стали: 1) дослідження процесів концептуалізації світу та внутрішнього рефлексивного досвіду; 2) аналіз залежності концептуалізації від різноманітних чинників: етносвідомості, соціуму, культури та субкультури певної групи, індивідуальної свідомості; 3) опис концептуалізації в історичному розвитку взагалі та кожної мови окремо; 4) визначення параметрів концептосистеми та її зв'язку з концептуальною і мовною картинами світу; 5) диференціація предметних сфер (доменів) у концептосистемі й етносвідомості; 6) опис констант культури як системи культурних концептів народу; 7) обґрунтування поняття концепту, його співвідношення із поняттям і значенням; 8) з'ясування структури концепту; 9) визначення ролі мовної репрезентації у встановленні його складу; 10) розроблення методики концептуального аналізу; 11) створення типології концептів; 12) характеристика текстових і художніх концептів у творах і творчості майстрів слова тощо [7]. Зрозуміло, що відтоді дослідженню поняття «концепт» присвячено багато лінгво-філософських міркувань.

Так, на думку В. І. Карасика, концепт виникає в результаті взаємодії досвіду, відбору інформації на основі критерію цінності та механізму запам'ятовування [3]. За Ю. С. Степановим, концепт виникає при зіткненні світу культури та індивіда [3]. Д. С. Лихачов у своєму визначенні пояснює концепт як «заміщення значення слова в індивідуальній свідомості і в певному контексті», підкреслює його суто індивідуальну спрямованість як засобу розуміння навколишнього світу, не приділяючи увагу соціальній стороні даного поняття [8].

У науковій літературі існує чимало підходів до кваліфікації й опису концептів. Український лінгвіст А. Приходько розрізняє кілька дефініційних моделей концепту:

1) концепт – це таке утворення, що ґрунтується на усвідомленні інформаційних витоків знань і досвіду людини, тобто концепт – це певне припущення;

2) концепт як психоментальне утворення, зумовлене розумінням концепту як продукту людської свідомості;

3) концепт як етнокультурне утворення, що відображає уявлення про концепт як концентроване вираження духовно-емоційного досвіду певного етносу, згусток культури;

4) концепт – це утворення, що є результатом ціннісних домінант культури [6] та інші.

Основними дискусійними проблемами, пов'язаними із кваліфікацією феномена концепту, є: 1) розмежування концепту й поняття; 2) залежність концепту від мовної вербалізації; 3) його кваліфікація за способами формування; 4) зв'язок концепту та значення; 5) наявність у структурі концепту оцінно-емотивних, ціннісних і прагматичних компонентів; 6) наявність концептів в індивідуальній або колективній (загальнонаціональній, груповій, регіональній) свідомості; 7) обсяг концепту залежно від індивідуальної чи етнічно-колективної репрезентації, наукової чи наївної картини світу; 8) типологія концептів; 9) їхня структура; 10) методи та процедури опису й аналізу концептів тощо [6].

Найбільш актуальним питанням концептуального моделювання є структура концепту.

Метафорично концепт представляють у вигляді хмари (З. Попова), або сніжної грудки (М. Болдирєв), або плоду (Й. Стернін). В основу його структури покладено різноманітні ментальні репрезентації, ідеалізовані когнітивні моделі: пропозиції, схеми, фреймові мережі, сценарії, ментальні простори тощо. Більшість дослідників обстоюють польову модель концепту, яка містить ядро та периферію. Ядерну зону нерідко ототожнюють зі значенням відповідної ключової лексики [Помилка! Джерело посилання не знайдено.], із поняттям, яке здебільшого постає у вигляді семного (значеннєвого) набору ключового слова; з образом предмета чи явища тощо.

Периферію концепту представляють також по-різному: як асоціативні зв'язки з іншими концептами; поглиблену інформацію, суб'єктивні досвідні знання, конотативні елементи тощо. Й. Стернін пропонує вважати ядром концепту базовий шар як чуттєвий образ, що кодує концепт як мисленнєву одиницю в універсальному предметному коді. На чуттєвий образ нашаровуються інші концептуальні ознаки, що відображають розвиток концепту, його зв'язки з іншими концептами.

Інколи структура концепту отримує вигляд рівневої моделі або кількох шарів: смислового та вербального або смислового, образно-асоціативного та предметно-почуттєвого. Ю. Степанов, демонструючи історичну мінливість концепту, виокремив у його структурі етимологічний шар, який є основою концепту; історичний шар, що сформувався протягом розвитку концепту, й активний шар, актуальний для сучасного стану.

В. Карасик і В. Слишкін виокремлюють у культурних концептах принаймні три складники: образ, поняття, цінність [7]. Деякі дослідники, розглядаючи польову природу концепту, долучають до неї різні ціннісні шари: етнопсихологічний, лінгвокультурологічний, соціодискурсивний [8].

Як бачимо, думки дослідників щодо поняття «концепт», його визначення та трактування розходяться, що пояснюється і різними завданнями, які вони перед собою ставили, і досліджуванним матеріалом, і рівнем теоретичної розробленості проблеми. Зрозуміло, що концепт як інформаційна структура художньої чи аналітичної свідомості вважається різносустратною, відповідно організованою одиницею пам'яті, що містить

сукупність знань про об'єкт пізнання. Тому визначення концептосфери у якій є «ядро (когнітивно-пропозиційна структура важливого концепту), приадресована зона (лексичні репрезентації) та периферія (асоціативно-образні репрезентації)» передбачає виокремлення національного та індивідуального, а також загальнонаціонального й універсального [7].

Так, як мова співвідноситься з культурою, так і поняття концептосфера мови співвідноситься з поняттям концептосфери культури. Опираючись на це твердження можемо виокремити концептосферу певної конкретної мови, наприклад, української та англійської. А в концептосфері української й англійської мов можемо виокремити вужчі поняття, такі як: концептосфера родини, політики, розваг, молоді, професійної спрямованості.

Отже, кожен концепт має ідеалізовану когнітивну модель, під якою розуміють усі наші уявлення про об'єкт в цілому, якийсь «нерозчленований образ», що зумовлює певну поведінку мовного знака. Попри різноманітність підходів у когнітивній лінгвістиці, спільним є твердження, що центральним у мові є значення і саме воно повинно бути основним аспектом дослідження.

Таким чином, концептом ми називатимемо семантичну категорію, яка діє в системі логічних відношень і є вербалізованим вираженням певного культурного явища, з його різними додатковими значеннями, уявленнями та певними асоціаціями. З часом концепт може поповнюватись, змінюватись та відбивати людський досвід, який з'являється за певних умов.

Пріоритетними серед методик дослідження концептів у сучасній науковій літературі також вважаються методики фреймового моделювання та теорії концептуальної метафори.

Досліджуючи фразеологізми зі значенням «виховання», виокремлено **ядро поля**, що представлене родовою семою-компонентом, навколо якого розгортається поле. Для ядра характерні безозначовість, нейтральність, висока частота вживання. Оскільки ядро є лексичним вираженням смислів, або семантичних ознак, воно може замінити кожен із членів парадигми, будучи представником усієї парадигми.

У мікрополі «Освіта» увійшло **19 фразем**: Від А до Я; Альма Матер; Дійти апогею; Ганяти за двома зайцями; Брати/взяти горбом; Варитися у власному соку; Ламати голову (собі); Курячі лапи; Набиратися розуму; Натирати мозолі; Недосипати; Осідлати Пегаса; Красне письменство; Покласти початок; Золоті руки; Сідати за парту; Упірнути з головою; Майстер своєї справи; Тримати першість.

Схематична структура мікрополя «Освіта»



У мікрополі «Релігія» увійшло **26 фразем**: Від Адама; Адамові ребро; Адамові діти; Біс штовхає; До біса на роги; Як на великдень; Скидати з себе ветхого Адама; Іди з богом; Іскра божжа; Іуди поцілунок; Бог мені свідок; Живим до Бога лізти; Крий мати божжа; Ой мати божжа!; Хай мати божжа милує/прощає/боронить; Мати бога в серці; Інший мир; Молити бога; Хреста нема; Вічна пам'ять; Бог помилював; Раб божий / раба божжа; Божий світ; Христа ради; Вічне царство; Яблуко розбрату.

Схематична структура мікрополя «Релігія»



У мікрополе «Родина» увійшло **12 фразем**: Як за рідного батька; Солом'яний вдівець (жарт); Вести до вінця; Вести рід; Як брат з сестрою; Своя кістка; Кров і плоть; Срібне/золоте весілля; Смоктати мамину цицю; З молоком матері; Ні сват, ні брат; Посилати старостів.

Схематична структура мікрополя «Родина»



У мікрополе «Соціум» увійшло **44 фраземи**: Акції падають / підвищуються; Атмосфера розжарилась / розрядилась; Багатіти думкою; Багнети схрестилися; Бачити все в рожевому світлі; Валятися у ногах; Без

вогню варити; Вергати громи; Грати першу скрипку; Камінь за пазухою; Слизький карбованець; Кидати слова на вітер; Покласти честь на собі; Копати яму; Небо коптити; Лежати на плечах; Лизати п'яту; Високо літати; З великої літери; Як Мартин до мила припасти; Мати добрий язик; Наламати дрів; На сьомому небі бути; Нема рівного; Обкрутити дільце; Облежувати боки; Опечений; Синя панчоха; Як свекор пелюшки пере; Тримати в пазурах; Високо тримати голову; Радий небо прихилити; Раціональне зерно; Першої руки; Сам собі пан; Світ піднявся; Гаряче серце; Тихіший від води; З іншого тіста; Людський / живий товар; Тютя з полив'яним носом; Золоті уста; Єдиним фронтом; Хапатися за соломинку; Хилити на своє.

Схематична структура мікрополя «Соціум»



Отже, концептосистема і ментальний лексикон перебувають у відношенні «ціле – частина». Концепти можуть бути картиноподібні і мовноподібні. Єдиний рівень представлення знань, що поєднує мовну, сенсорну й моторну інформацію, – це концептосфера.

Концептуальний аналіз – головний метод логічного аналізу мови й когнітивної лінгвістики, що передбачає моделювання й описування концептів із застосуванням різних метамов або природної мови. Він спрямований на виявлення змісту та формалізацію спостереженого. У практиці проведення концептуального аналізу найчастіше використовується поєднання аналізу на основі словникових дефініцій і аналізу контекстів.

У дослідженні проаналізовано вибірку, здійснену на основі фразеологічного словника 2003 року (укладачі: В.М. Білоножко, В.О. Винник, І.С. Гнатюк), яка склала 100 одиниць. Вибірku аналізували за 4 типами асоціацій, що утворили відповідні мікрополя: фраземи концептуального поля «виховання» – освіта (18 одиниць), фраземи концептуального поля «виховання» – родина (12), фраземи концептуального поля «виховання» – соціум (44) і фраземи концептуального поля «виховання» – релігія (26).

Ядро поля представляла родова сема-компонент, навколо якого розгорталося поле. Для ядра характерні безознаковість, нейтральність, висока частота вживання. Оскільки ядро є лексичним вираженням смислів, або семантичних ознак, воно може замінювати кожен із членів парадигми, будучи представником усієї парадигми. Проаналізувавши природу фразем в українській мові, виховний аспект та семантику фразеологічних виразів, можна зробити висновок: найбільш кількісним є аспект «Соціум». Його компоненти характеризують різні аспекти життя: людина серед інших людей, внутрішнє Я людини, світобачення та особисті якості. Мікрополе «Релігія» показує ставлення українців до релігії, до Бога та церкви і на те, як тісно пов'язане їхнє життя з релігією. Аналіз фразем мікрополя «Релігія» показав, що релігія – одна із найважливіших сфер життя українців. Мікрополе «Родина» окреслило місце родини в житті українців. Родина з давніх часів мала сакральне значення. Доказом

цього є не лише фраземи мікрополя «Релігія», а також велика кількість традицій та обрядів, які проводилися обов'язково з участю членів родини.

References

1. Bilonozhenko V.M., Hnatiuk I.S., Diatchuk V.V., Nerovnia V.N., Fedorenko T.O. (2003). Slovník frazeologizmů ukrajinštiny / odpovídající red. Vynnyk V.O. K. : Naukova dumka. 788 s. [in Ukrainian].
2. Zankovska H.D. (2015). Metody doslidzhennia kontseptiv. / Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Ser.: Filolohiia. № 19, tom 2. [in Ukrainian].
3. Kocherhan. M.P. (2006). Zahalne movoznavstvo: Pidruchnyk. M.P. Kocherhan Vydannia 2-he vypravlene i dopovnene: K. : Vydavnychiy tsentr «Akademiia», 464 s. [in Ukrainian].
4. Krutoholova O.V. (2015). Semantychna deryvatsiia yak dynamichniy protses // Naukovi pratsi : naukovy-metodychnyi zhurnal. Vyp. 243. T. 255. Filolohiia. Movoznavstvo. Mykolaiv : Vyd-vo ChDU im. Petra Mohyly. 112 s. [in Ukrainian].
5. Litiiaha V. Poniattia "kontsept" u paradyhmi suchasnykh lingvistychnykh doslidzhen [Elektronnyi resurs] / V. Litiiaha. Rezhym dostupu: www-philology.univer.kharkov.ua/.../litvinova_lect_4.pdf. [in Ukrainian].
6. Prykhodko A.M. (2008). Kontsepty i kontseptosystemy v kohnityvno-dyskursivnii paradyhmi lingvistyky. Zaporizhzhia : Premier. 332 s. [in Ukrainian].
7. Selivanova O.O. (2012). Svit svidomosti v movi. Myr soznanyia v yazyke. Cherkasy. [in Ukrainian].
8. Selivanova O.O. (2017). Suchasna lingvistyka: napriamy ta problemy. 2-e vyd., vypr. i dop. Cherkasy. 890 s. [in Ukrainian].
9. Uzhchenko V.D., Avksentiev L.H. (1990). Ukrainska frazeolohiia. Kharkiv. 167 s. [in Ukrainian].
10. Uzhchenko V.D., Uzhchenko D.V. (2007). Frazeolohiia suchasnoi ukrainskoi movy : Navch. posib. K. : Znannia. 494 s. [in Ukrainian].

DOI 10.34132/mspc2025.01.16.10

Olha Zhvava

VERBALISATION OF THE CONCEPT OF 'EDUCATION' IN THE UKRAINIAN PHRASEOLOGICAL PICTURE OF THE WORLD

The thesis presents a theoretical and methodological description of the concept doctrine in the field of modern linguistic cognitive science and linguistic and cultural studies. The structure of the concept and definition models are covered. Some aspects of research that have confidently entered the active scientific resource, becoming an object of comprehension and operation not only for linguists, but also for psychologists, cultural studies, and philosophers, are revealed. The study analyses a sample made on the basis of the 2003 phraseological dictionary (compiled by V.M. Bilonozhko, V.O. Vynnyk, I.S. Hnatiuk), which totalled 100 units.

Keywords: ethnicity, concept, verbalisation, phraseology.

Відомості про автора / Information about the Author

Ольга Жвава, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української філології та міжкультурної комунікації Чорноморського національного університету імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна. E-mail: qwerty84848@ukr.net, orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1046-8849>.

Olha Zhvava, PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Ukrainian Philology and Intercultural Communication of the Black Sea National University named after Peter Mohyla, Mykolaiv, Ukraine. E-mail: qwerty84848@ukr.net, orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1046-8849>.

ОРФОЕПІЧНІ НОРМИ – ОБОВ'ЯЗКОВА СКЛАДОВА ФАХОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Українська мова, як і кожна літературна, має усталені орфоепічні норми, що обов'язкові для кожного, хто послуговується нею, а особливо – у сфері фахової комунікації. Сучасні норми української орфоєпії склалися історично на основі вимови, властивій середньонадніпрянським говорам (полтавським і київським говіркам) південно-східного наріччя.

У тезах проаналізовано особливості виформування й вимови голосних звуків сучасної української мови через призму фонем, у котрих вони реалізуються. Акцентовано увагу на тому, що голосні звуки – це звуки людської мови, в основі яких лежить музикальний тон, що утворюється при розкритому мовному каналі внаслідок коливань голосових зв'язок і подальшої модифікації цих коливань у надгортанних порожнинах. Також зазначено, що найістотнішим фактором при утворенні голосних звуків є зміна об'єму й форми порожнини мовного апарата (ротової, носової, фарингальної), що виконують функцію резонаторів. Зазначено, що орфоепічні норми вимови голосних звуків є імперативними. Звернено увагу на кодифікацію вимови голосних звуків, що подано в сучасних лексикографічних працях

Ключові слова: орфоєпія, орфоєпічна норма, голосні звуки, мовний канал, кодифікація вимови голосних.

Для найбільш ефективного функціонування будь-яка мова повинна мати не лише унормований словник, граматику і правопис, а й унормовану вимову. Тому українська мова, як і кожна літературна, має усталені орфоєпічні норми, що є обов'язковими для кожного, хто послуговується нею, а особливо – в сфері фахової комунікації. Отже, орфоєпія є однією з важливих граней культури мовлення.

Мета пропонованої розвідки – проаналізувати особливості вимови голосних звуків.

Сучасні норми української орфоєпії склалися історично (водночас із осмисленням звукової організації національної мови, описом характерних ознак, що вирізняють її з-поміж інших мов – праці О. Павловського, Я. Головацького, П. Лавровського, О. Потебні, П. Житецького, А. Кримського, О. Синявського тощо) на основі вимови, властивій середньонадніпрянським говорам (полтавським і київським говіркам) південно-східного наріччя, в XIX столітті. Певний вплив на усталення вимовних норм мали говори й інших українських діалектів, а також усна народна творчість.

Орфоєпія – система загальноприйнятих правил, що визначають норми літературної вимови, а також розділ мовознавства, що вивчає норми літературної вимови. Предметом її вивчення є правильна вимова звуків мовлення та їхніх сполучень, а також окремих слів та їхніх граматичних форм, якщо для них характерні якісь вимовні особливості.

Орфоєпічні норми мають особливе суспільне значення – розбіжність у вимові утруднює процес спілкування, розуміння й сприйняття висловленої думки. Цим і зумовлюється потреба в єдиних загальноприйнятих нормах вимови, котрі є досить консервативними. Якщо словниковий склад мови оновлюється порівняно швидко (хоча основний словниковий фонд зберігає свою стабільність віками), то зміни в звуковій системі можна простежити через сотні, а то й тисячі років. Саме в фонетичній системі зберігається самобутність мови, яку треба пізнати й усвідомити, бо з різних причин існує загроза її деформації.

Голосні звуки – це звуки людської мови, в основі котрих лежить музикальний тон, що утворюється при розкритому мовному каналі внаслідок коливань голосових зв'язок і дальшої модифікації цих коливань у надгортанних порожнинах.

У фонетичній системі голосні становлять усього 15,8 %, у живому ж мовленні ця кількість інша – майже 42 %. За спостереженнями дослідників, серед голосних найбільшу частоту вживання має звук [а], далі йдуть у порядку зменшення частотності такі звуки – [о], [і], [и], [е], [у]. Лінгвіст О. Потебня, наприклад, окремі звуки пов'язував із почуттєвою сферою людини: [а] для нього – загальний вияв рівномірного, тихого, ясного почуття, спокійного спостереження, але одночасно й подиву; [у] – прагнення суб'єкта віддалити від себе предмет, вияв почуття протидії, страху; [і] – вияв любові, прагнення наблизити до себе предмет, добре його сприйняти. Сучасні дослідники роблять подібні висновки, аналізуючи звуки багатьох мов (української,

румунської, німецької, англійської) за такими ознаками – розмір, сила, тепло, світло, активність, твердість тощо. Так, зокрема, серед голосних найбільшим, найсильнішим, найтемнішим і найтвердішим виявився звук [а], найнеприємнішим і найсильнішим [у], найшвидшим – звук [и], найхолоднішим – [о], а найменшим, найприємнішим, найповільнішим, найтеплішим, найслабшим, найсвітлішим і найм'якшим – звук [і].

Голосні звуки утворюються внаслідок періодичних, рівномірних та ритмічних коливань голосових зв'язок, які називаються тонами або напівтонами. Під час вимови голосних повітря вільно проходить через ротову порожнину, сила видихуваного струменя повітря слабка, язик має однотипну форму.

Найістотнішим фактором при утворенні голосних звуків є зміна об'єму й форми порожнини мовного апарата (ротової, носової, фарингальної), що виконують функцію резонаторів. В утворенні потрібної форми й розміру резонаторів першорядну роль відіграють рухомі органи, передусім – язик, губи, нижня щелепа. Найрухливіший орган у ротовій порожнині – язик, якому й належить найважливіша роль у вимові голосних. При їхньому утворенні спинка язика може рухатися в горизонтальному і вертикальному напрямках, змінюючи форму й розмір резонатора, від чого залежить якість голосного. Залежно від положення язика голосні характеризуються за місцем артикуляції й ступенем підняття язика. Місце артикуляції визначається положенням спинки язика в горизонтальному напрямкові відносно піднебіння. Якщо при вимові звука основна маса язика зосереджена в його середній і передній частинах, піднімається більше чи менше до твердого піднебіння, а натомість у задній частині ротової порожнини виникає великий простір, що служить резонатором, – утворюються голосні переднього ряду [і], [и], [е]. Якщо ж при вимові звука основна маса язика зосереджена в його задній частині й піднімається до заднього піднебіння, утворюються голосні заднього ряду [а], [о], [у]. При цьому в задній частині ротової порожнини залишається тільки невеликий прохід, а великий резонатор утворюється в передній частині. Середнє положення між голосними переднього й заднього ряду займають голосні середнього ряду (у системі українського вокалізму таких голосних немає).

Ступінь підняття язика залежить від того, якою мірою спинка язика піднімається до піднебіння. Тому в українській мові розрізняються голосні високого – [і], [у], високо-середнього – [и], середнього – [е], [о] й низького – [а] підняття.

Характерною артикуляційною характеристикою вимови голосних звуків є те, що повітря вільно проходить через ротову порожнину; форма язика однотипна – опущений до низу кінчик з вигнутою догори спинкою; сила видихуваного струменя повітря слабка.

Основним алофоном фонем /а/ є нелабіалізований голосний звук заднього ряду низького ступеня підняття мовної спинки – [а]. У цьому вияві він реалізується в наголошених і ненаголошених складах майже у всіх позиціях. У сусідстві з м'яким чи пом'якшеним приголосним вимовляється трохи вищим і більш переднім положенням язика, наприклад: [с'а'д'], [т'а'жко], [гусе'н'а'], [п'а'т'].

Фонема /о/ реалізується в голосному лабіалізованому звукові [о] заднього ряду середнього підняття. У наголошеній та в ненаголошеній позиціях після твердого приголосного, між твердими приголосними, якщо в наступному складі немає наголошеного голосного [у] вимовляється чітко, наприклад: [орда'], [го'ри]. Звук [о'] вимовляється в ненаголошеній позиції перед складом із наголошеним [у] або [і], наприклад: [ко'жу'х'], [то'б'і']. Звук [о] не виявляє наближення до [у] за таких умов:

- 1) якщо є сполучним голосним у складних словах (*однокурсник*);
- 2) у словах іншомовного походження (*абсолютний*);
- 3) у префіксах *до-*, *недо-*, *про-*, *об-*, *роз-*, *о-* (*добуток*, *недочути*);
- 4) перед складом із наголошеним [у], що належить до закінчення (*дошу*, *йому*, *ношу*).

При артикулюванні ненаголошеного [о] треба стежити, щоб язик не опускався вниз, бо тоді маємо «акання», що є особливістю російської літературної вимови.

Основним алофоном фонем /у/ є лабіалізований звук заднього ряду високого ступеня підняття мовної спинки [у]. Цей алофон реалізується в наголошених і ненаголошених складах на початку, у середині та в кінці слова, наприклад: [ум'о'ва], [ту'га], [бе'ру']. Поруч із пом'якшеними приголосними вимовляються комбінаторні алофони, наприклад: [л'ук], [гул'а'ти], [л'у'д'ми'].

Основним алофоном фонем /и/ є голосний звук переднього ряду високо-середнього підняття мовної спинки, нелабіалізований [и]. Ці ознаки виявляються в наголошених складах [жи'то], а також у складах, на котрі падає побічний наголос [ми'рол'у'бни'є]. У ненаголошених складах фонема /и/ реалізується в позиційному алофоні [е^и] – перед складом із наголошеним [е] [ме'не'] та як [и^е] – в усіх інших випадках, наприклад: [жи'ву'].

Основним алофоном фонем /е/ є нелабіалізований голосний переднього ряду середнього ступеня підняття мовної спинки [е]. Ці диференціальні риси найповніше виявляються в наголошених і побічно наголошених складах у всіх позиціях, а в ненаголошених складах виступає алофон [е^и], наприклад: [пе'ро'], як [и^е] – у позиціях перед складом з [і], [и], [у], наприклад: [ни'на'че']. Між м'яким і пом'якшеним, на думку деяких науковців, реалізується як [е'], наприклад: [змага'й'єц':а'].

Основним алофоном фонем /і/ є нелабіалізований голосний звук переднього ряду високого ступеня підняття мовної спинки [і]. У цьому алофоні вона реалізується в наголошених і ненаголошених складах

майже в усіх позиціях. На початку деяких слів перед наступним звуком [н], а також у словах із суфіксом – і́н – вимовляється позиційний варіант [і"], наприклад: [і"но́д'ї], [во"їі́н], факультативно – у прикметниках і числівниках м'якої групи, наприклад: [тре"т' і́м].

Варто пам'ятати, що орфоепічні норми вимови голосних звуків є імперативними.

Кодифікацію вимови голосних звуків подано в таких лексикографічних працях, а саме: Орфоепічному словникові української мови: В 2 – х тт. Київ, 2001, 2003; Погрібний М. І. Орфоепічному словникові. Київ, 1986; Українській літературній вимові і наголосові / За ред. М. А. Жовтобрюха. Київ, 1973.

References

1. Aleksieieva O. S. (2016). Ukrainske usne movlennia studentiv: udoskonalennia orfoepichnykh norm [Elektronnyi resurs] / Informatsiina osvita ta profesiino-komunikativni tekhnolohii KhKhI stolittia: IX Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia Odesa, 8–9 veresnia. (pp. 307–318) Rezhym dostupu: http://opu-konf.at.ua/2016/stran_6_do_konza_2016_15_07-302-313 [in Ukrainian].
2. Badenkova V., Zyniakova A. (2018). Suchasna ukrainska literaturna mova : Fonetyka. Fonolohiia. Morfonolohiia. Aktsentolohiia. Orfoepiia. Hrafika. Orfohrafiiia : navch. posibnyk. Mykolaiv : Ilion. 280 p. [in Ukrainian].
3. Bulakhovskyi L. A. (1981). Holosni povnoho tvorennia. Vybrani pratsi v 5 t. T.2. Kyiv : Naukova dumka. (pp. 238–261) [in Ukrainian].
4. Totska N. I. (1973). Holosni fonemy ukrainskoi literaturnoi movy. Kyiv : Naukova dumka. 193 p. [in Ukrainian].

DOI 10.34132/mspc2025.01.16.11

Anzhelika Zyniakova

ORTHOEPIC NORMS ARE A MANDATORY COMPONENT OF PROFESSIONAL COMMUNICATION

The Ukrainian language, like any other literary language, has established orthoepic norms that are mandatory for everyone who uses it, especially in the field of professional communication. The modern norms of Ukrainian orthoepy have historically developed on the basis of the pronunciation inherent in the Middle Dnipro dialects (Poltava and Kyiv dialects) of the southeastern dialect.

The thesis analyses the peculiarities of the formation and pronunciation of vowel sounds in the modern Ukrainian language through the prism of the phonemes in which they are realised. The attention is focused on the fact that vowel sounds are the sounds of human speech, which are based on a musical tone formed when the speech canal is opened as a result of vocal cord vibrations and further modification of these vibrations in the epiglottal cavities. It is also noted that the most significant factor in the formation of vowel sounds is a change in the volume and shape of the cavity of the speech apparatus (oral, nasal, pharyngeal), which serve as resonators. It is noted that orthoepic norms of vowel sounds pronunciation are imperative. Attention is drawn to the codification of vowel sounds pronunciation, which is presented in modern lexicographical works

Keywords: orthoepy, orthoepic norm, vowel sounds, speech channel, codification of vowel pronunciation.

Відомості про автора / Information about the Author

Анжеліка Зинякова, кандидат філологічних наук, доцент кафедри української філології та міжкультурної комунікації, факультету філології, Чорноморського національного університету імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна. E-mail: anzhelika.zyniakova@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6895-3348>.

Anzhelika Zyniakova, PhD in the field of philology, Associate Professor of the Department of Ukrainian Philology and Intercultural Communication, Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolaiv, Ukraine. E-mail: anzhelika.zyniakova@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6895-3348>.

DOI 10.34132/mspc2025.01.16.12

Тетяна Зубенко,
Юрій Гулік

ВІРТУАЛЬНІ ОБМІНИ СТУДЕНТІВ У СФЕРІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Тези представляють практико-орієнтований аналіз віртуальних обмінів як ефективної форми транснаціонального та міжкультурного досвіду. Розглядається історія запровадження технології проведення віртуальних обмінів в закладах вищої освіти м. Миколаєва. Самоаналіз професійної діяльності дозволяє простежити спрямованість віртуальних обмінів на заохочення міжкультурного діалогу з третіми країнами, не пов'язаними з Програмою Еразмус+virtual exchanges, та підвищення толерантності через онлайн-взаємодію між людьми, як доповнення до фізичної мобільності Еразмус+virtual exchanges.

Наголошується, що спільне онлайн міжнародне навчання (COIL) є одним з найкращих способів підготувати молодь до життя в сучасному світі, підвищуючи їхню схильність і здатність ефективно працювати з відмінностями, спілкуватися і співпрацювати з іншими культурами. Підкреслюється, що співпраця між університетами сприяє взаємодії викладачів та студентів, а також надає студентам можливість спілкуватися зі своїми однолітками за кордоном, що покращує їхнє навчання та розуміння важливих питань, пов'язаних з глобальною міграцією. Віртуальні обміни дозволять більшій кількості молодих людей отримати користь від міжкультурного та міжнародного досвіду, розвивати критичне мислення та медіаграмотність.

Ключові слова: віртуальний обмін, міжкультурний досвід, програма Еразмус+virtual exchanges, онлайн навчання медіаграмотність.

Віртуальні обміни, що виникли протягом останніх 30 років на основі досвіду освітніх обмінів та навчання за кордоном і швидко розвиваються з розвитком ІКТ, визначаються як технологічно забезпечені, полегшені програми навчання між людьми, що підтримуються протягом певного періоду часу. Використовуючи різноманітні технології та освітню педагогіку, віртуальні обміни дають можливість кожній молодій людині отримати значущий, транснаціональний та міжкультурний досвід. Але лише 3,7% молоді в Європі беруть участь у програмах міжнародних обмінів, а в усьому світі – менше 1% молоді. Віртуальний обмін має унікальну можливість розширити сферу дії та охоплення традиційних програм фізичного обміну завдяки своєму інклюзивному та масштабованому характеру.

Проекти віртуальних обмінів – це онлайн-зустрічі між людьми, які сприяють міжкультурному діалогу та розвитку «м'яких» навичок. Вони дають можливість кожній молодій людині отримати доступ до високоякісної міжнародної та крос-культурної освіти без фізичної мобільності. Хоча віртуальні дебати чи тренінги не можуть повністю замінити переваги фізичної мобільності, учасники віртуальних обмінів повинні мати змогу скористатися деякими перевагами міжнародного освітнього досвіду. Цифрові платформи є цінним інструментом, який частково вирішує проблему глобальних обмежень мобільності, спричинених пандемією COVID-19, війнами. Віртуальні обміни також допомагають поширювати європейські цінності. Більше того, в деяких випадках віртуальні обміни можуть підготувати ґрунт для майбутніх фізичних обмінів.

Віртуальні обміни відбуваються в невеликих групах і завжди модеруються підготовленим фасилітатором. Вони повинні бути легко інтегровані в молодіжні (неформальні) проекти або курси вищої освіти. Віртуальні обміни можуть залучати учасників з обох секторів, навіть якщо, в залежності від конкретних проектів, вони можуть залучати учасників лише з одного з них або з обох. У всіх проектах в рамках Програми Erasmus+ virtual exchanges беруть участь організації та учасники як з держав-членів ЄС, так і з третіх країн, асоційованих з Програмою, а також з третіх країн, не асоційованих з Програмою, з прийнятних регіонів.

Діяльність спрямована на заохочення міжкультурного діалогу з третіми країнами, не пов'язаними з Програмою Еразмус+virtual exchanges, та підвищення толерантності через онлайн-взаємодію між людьми, спираючись на цифрові, дружні до молоді технології сприяння різним видам віртуальних обмінів як доповнення до фізичної мобільності Еразмус+virtual exchanges, що дозволить більшій кількості молодих людей отримати

користь від міжкультурного та міжнародного досвіду розвивати критичне мислення та медіаграмотність, особливо у використанні Інтернету та соціальних мереж, наприклад, для протидії дискримінації, індоктринації, поляризації та насильницькій радикалізації; сприяння розвитку цифрових та «м'яких» навичок студентів, молоді та молодіжних працівників, включаючи практику іноземних мов та роботу в команді, зокрема з метою покращення можливостей працевлаштування; просування громадянськості та спільних цінностей свободи, толерантності та недискримінації через освіту; посилення молодіжного виміру у відносинах ЄС з третіми країнами.

Що викладачі можуть зробити за допомогою Erasmus+ virtual exchanges? Викладачі можуть брати участь у проекті двома способами: 1. Залучити своїх студентів до участі в готових програмах Віртуальних обмінів, або до діалогових онлайн-програм, або до тематичних інтерактивних онлайн-курсів. У цьому варіанті команда проекту відповідатиме за реалізацію програми та надаватиме викладацькому складу детальний зворотній зв'язок щодо участі та успішності студентів. 2. Взяти участь в он-лайн тренінгу з Віртуального обміну з метою створення власного міжнародного проекту Віртуального обміну у співпраці з колегами з іншої країни. Цей варіант передбачає високі часові зобов'язання з боку викладачів, але дає можливість адаптувати Віртуальний обмін до їхньої предметної області, курсів, які вони викладають, і партнерських зв'язків, які вони вже мають.

Що може зробити адміністративний персонал через Віртуальний обмін Еразмус+? Адміністративний персонал може записатися на базовий навчальний курс, який допоможе їм краще зрозуміти Еразмус+ Віртуальні обміни за допомогою практичного підходу до навчання. Цей курс представляє особливий інтерес для співробітників міжнародних офісів, відповідальних за інтернаціоналізацію відділів або факультетів, співробітників відділу підтримки електронного навчання, співробітників навчально-методичних центрів. Цей тренінг допоможе їм підтримати реалізацію програми Еразмус+ Віртуальний обмін у своєму університеті.

Чи можуть студенти брати участь безпосередньо?

Проект пропонує ряд заходів, в яких студенти можуть брати участь безпосередньо, без залучення викладачів, і які ви можете просувати серед своїх студентів. Прикладами заходів, в яких студенти можуть брати участь безпосередньо, є соціальні кола та інтерактивні відкриті онлайн-курси.

Чи існує схема визнання діяльності в рамках Віртуального обміну Еразмус+?

Кожен учасник, стажер і координатор (як студент, так і співробітник), який успішно завершив діяльність у рамках Віртуального обміну Еразмус+, отримає Відкритий значок Еразмус+ Віртуального обміну. Відкриті значки -- це портативні цифрові значки, які можна перевірити, із вбудованими метаданими про компетенції та досягнення. Крім того, ваші студенти стануть частиною міжнародної мережі випускників програми Еразмус+ Віртуальний обмін.

З 2015 року глобальні освітні можливості для молоді Сполучених Штатів Америки (США), а також Близького Сходу та Північної Африки надає Ініціатива Стівенса. Вона оголосила про розширення своєї діяльності на нові регіони по всьому світу, включаючи підтримку пілотних програм віртуального обміну для мексиканської та української молоді з 2023 року.

Ініціатива Стівенса це міжнародний рух, місія якого полягає в об'єднанні молодих людей за допомогою віртуального обміну для покращення їхнього розуміння навколишнього світу, надання їм критично важливих навичок для досягнення успіху та заохочення глобальної дружби на цьому шляху.

«Це розширення є ідеальним продовженням нашої засновницької місії», – сказала Крістін Шиау, виконавчий директор Ініціативи Стівенсів, «Сім'я посла Крістофера Стівенса хотіла вшанувати його особисту та дипломатичну спадщину, надихаючи допитливість та зв'язок між молодими людьми з різних культур, тим самим закладаючи фундамент для глобального взаєморозуміння, яке було справою його життя. Ця експансія в нові регіони ще на крок наближає нас до нашого бачення, що кожна молода людина має отримати віртуальний міжнародний досвід як частину своєї освіти».

Перші спроби віртуальних обмінів у вищих закладах освіти м. Миколаєва були започатковані викладачем кафедри англійської філології та перекладу Зубенко Т. В. ще на початку 2000-х у межах роботи «Центру міжкультурної комунікації». Проект «Snowblog CT Net City 2010» був організований у далекому 2009 році і тривав майже рік. Це міжкультурний спільний проект, запланований як дослідницька діяльність у освітньому середовищі з акцентом на діалогічну взаємодію між учасниками. Він проводився в різних соціокультурних контекстах і дозволяв асинхронну участь в особистому темпі кожного учасника. У цьому мультикультурному навчальному середовищі, яке координувалося і фасилітувалося тренерами з Ізраїлю Гал Спрінгман і Америки Людмилою Смирною, учасники з США, Тель-Авіва, України та Китаю набували і розвивали компетентності 21 століття, такі як глобальне громадянство, співпраця, міжкультурна комунікація, творче, рефлексивне письмо, а також вербальне і візуальне «осмислення» за допомогою наявних цифрових медіа.

Іншим прикладом віртуального обміну було спільне вивчення інформаційних технологій американськими (університет м. Салем) та українськими студентами (ЧНУ імені Петра Могили, інститут філології) в рамках проекту з глобалізації педагогічної освіти для підвищення викладання та навчання у 2014–2016 рр. (11). Обґрунтування проекту: «ефективне використання технологій може будувати мости між класами, націями та людством, вміння 21 століття охоплюють не лише міць сучасних технологій, а й владу народу. Нам потрібні ці контакти для майбутнього нашої планети. Студенти один для одного є найкращими підручниками, коли-небудь написаними, і вони будуть мандрівниками». (Ліндсей та Девіс, 2013, с. 2). Обмін ідеями та навичками відкриває необмежений потенціал студентів (Уільямс, 2009).

Цілями проекту були:

1. використання технологій, щоб представити картину навчального процесу та педагогічної практики у Сполучених Штатах Америки;
2. покращити розуміння навчального процесу та педагогічної практики в країні-партнері;
3. покращити уявлення про можливості кар'єрного зростання як у штаті Массачусетс, так і в країні-партнері;
4. співробітництво зі студентами іншої країни для порівняння програм підготовки вчителів в університетах країн-партнерів.

Основні види діяльності:

1. створення сайту, наповнення його корисною для майбутньої професії інформацією;
2. вивчення ресурсу Вікі та використання його для співпраці;
3. робота в команді, щоб зробити чітке пояснення навчальної практики та можливостей для кар'єрного зростання в США та у Україні, розміщення результатів на веб-сайті;
4. результатами такої роботи були тексти, зображення, посилання на докладні інформаційні ресурси, відео та повний список бібліографії.

Студенти ЧНУ імені Петра Могили підготували аналогічний продукт та розмістили його на тому самому сайті, що й студенти Салем університету; використовуючи Skype, Google Docs та інші Web 2.0 технології, студенти Університету м. Салем працювали в команді зі студентами ЧНУ імені Петра Могили з метою порівняння програм підготовки вчителів в обох країнах та розміщення результатів на веб-сайті.

Створено контакти з педагогами американського та українського університетів з метою спільного навчання за програмою підготовки вчителів, педагогічної практики та можливостей кар'єрного зростання педагогів обох країн, створено також презентації, які були розміщені в Інтернеті. Ресурси Салем державного університету: американські студенти мали доступ до комп'ютерної лабораторії, з комп'ютерами, смартдошкою, айпадами та відеокамерами, які були використані для цього проекту.

У 2015 році був проведений проект Linking Local and Global. Студенти Чорноморського державного університету імені Петра Могили, Державного університету м. Салем та Ліберійського державного університету зустрілися онлайн, щоб познайомитися та організувати спільне навчання (12). Метою проекту було активно заохочувати студентів розвивати власні академічні інтереси та навчитися їх реалізовувати через критичне мислення щодо одного або кількох переконливих питань чи проблем.

Співпраця між доцентом Тетяною Зубенко та доктором Грегом Керроллом в рамках програми спільного онлайн міжнародного навчання (COIL) в Державному університеті Салема розпочалася восени 2022 року і тривала до кінця весняного семестру 2023 року, яка дозволила важливий культурний обмін для студентів другого курсу факультету філології.

У ці складні часи COIL надає важливу педагогічну підготовку викладачам та студентам з різних країн для співпраці на заняттях без обов'язкового компонента міжнародних поїздок. У цей час, коли подорожі неможливі, COIL став важливою педагогічною підготовкою, яка дозволяє продовжувати культурний обмін. Співпраця між університетами сприяє взаємодії викладачів та студентів, а також надає студентам можливість спілкуватися зі своїми однолітками за кордоном, що покращує їхнє навчання та розуміння важливих питань, пов'язаних з глобальною міграцією.

Університет штату Салем сподівається й надалі надавати студентам та викладачам можливості для онлайн-взаємодії з Чорноморським національним університетом імені Петра Могили. Співпраця між професорами та студентами дозволить Університету м. Салем продовжувати виконувати спільну місію – підготовку різноманітної спільноти студентів, які відповідально та творчо внесуть свій внесок у глобальне суспільство.

Восени 2024 року відбулося спільне онлайн навчання студентів Польщі, Мексики та України. Метою навчання було вивчення доступних ресурсів (відео, літературу) про різні аспекти життя в кожній країні (залежно від заданої теми). Були проведені відеозустрічі, на яких студенти обговорювали свої точки зору з партнерами. Вони ділилися аналізами різних аспектів життя країни у міжнародних командах, а потім розміщували висновки,

до яких прийшла група, у спільному документі (відео, презентації) та розміщували його покликання на сайті проєкту.

Підсумовуючи сказане вище, спільне онлайн міжнародне навчання (COIL) є одними з найкращих способів підготувати молодь до життя в сучасному світі, підвищуючи їхню схильність і здатність ефективно працювати з відмінностями, спілкуватися і співпрацювати з іншими культурами.

References

1. Claudia Ingrisich-Rupp and Vasileios Symeonidis. 2024. The Multifaceted Field of Virtual Exchanges in Teacher Education: A Literature Review. <https://cepsj.si/index.php/cepsj/article/view/1741/748>
2. Lindsay, J. & Davis, V. (2013) *Flattening Classrooms Engaging Minds: Move to Global Collaboration One Step at a Time*. Boston: Pearson.
3. Strashko Stojanovski, Ana Paneva, Kristijan Panev. *Balkan Social Science Review*, Vol. 22, December 2023, 271-293. <https://js.ugd.edu.mk/index.php/BSSR/article/view/6234/5105>
4. Williams, S. (2009) *The Impact of Collaborative, Scaffolded Learning in K-12 schools: A Meta-Analysis*. Los Angeles: The Mctrii Group.
5. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/programme-guide/part-b/key-action-1/what-is-a-mobility-project>
6. <https://www.aspeninstitute.org/programs/stevens-initiative/>
7. <https://www.stevensinitiative.org/the-stevens-initiative-expands-to-enable-global-education-opportunities-in-two-new-regions/>
8. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.stevensinitiative.org/wp-content/uploads/2024/07/SI_VirtualExchOverview_One-Pager_V3_Digital.pdf
9. <https://www.stevensinitiative.org/virtual-exchange/>
10. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/programme-guide/part-b/key-action-1/virtual-exchanges>
11. <https://www.slideshare.net/slideshow/american-ukrainian-project-learning-together-33590084/33590084>
12. <http://www.slideshare.net/zubenko47/trilateral-meeting-online-211015>

DOI 10.34132/mspc2025.01.16.12

Tetiana Zubenko,
Yuriy Hulik

VIRTUAL STUDENT EXCHANGES IN THE SPHERE OF HIGHER EDUCATION

This thesis presents a practice-oriented analysis of virtual exchanges as an effective form of transnational and intercultural engagement. It examines the historical development and implementation of virtual exchange technologies in higher education institutions in Mykolaiv. A self-reflective analysis of professional activity highlights the role of virtual exchanges in fostering intercultural dialogue with third countries not affiliated with the Erasmus+ Virtual Exchange Programme, and in promoting tolerance through online interpersonal interaction. These initiatives are positioned as a valuable complement to the physical mobility offered by Erasmus+ programmes.

*Special emphasis is placed on **Collaborative Online International Learning (COIL)** as one of the most effective approaches for preparing young people to live and work in a globalized world. COIL enhances students' capacity and readiness to engage with diversity, communicate across cultures, and collaborate in multicultural environments. Inter-university cooperation facilitates meaningful interaction between educators and students, while also providing opportunities for students to engage with peers abroad—thereby enriching their academic experience and deepening their understanding of critical global issues such as migration.*

Virtual exchanges, therefore, expand access to intercultural and international experiences, foster critical thinking, and promote media literacy among students.

Key words: virtual exchange, intercultural experience, Erasmus+ Virtual Exchanges, online learning, media literacy.

Відомості про автора / Information about the Author

Тетяна Зубенко, канд. пед. наук, доцент кафедри англійської філології та перекладу, Чорноморського національного університету імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна. E-mail: zubenko47@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4524-8563>.

Tetiana Zubenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of English Philology and Translation, Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolaiv, Ukraine. E-mail: zubenko47@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4524-8563>.

Юрій Гулік студент другого (магістерського) рівня вищої освіти, спеціальності «Германські мови та літератури, (переклад включно) перша-англійська», ЧНУ імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна E-mail: yuriygulik@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0009-0002-8971-6613>.

Yuriy Hulik student of the second (master's) level of higher education, specialty «Germanic languages and literatures, (including translation) first-English», Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolaiv, Ukraine E-mail: yuriygulik@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0009-0002-8971-6613>.

DOI 10.34132/mspc2025.01.16.13

Світлана Кирилюк
Катерина Саплєва

ПЕРЕКЛАДАЦЬКІ ТРАНСФОРМАЦІЇ В АУДІОВІЗУАЛЬНОМУ ПЕРЕКЛАДІ

Тези присвячено проблемі перекладацьких рішень в аудіовізуальному перекладі кіноказки «Розумна селянська дівчина» за однойменною народною казкою братів Грім. Застосування трансформацій при перекладі кінофільму має свої особливості. Завдяки грамотно застосованим трансформаціям переклад стає зрозумілим, естетично привабливим і водночас зберігає зв'язок із оригіналом. Такі засоби допомагають підкреслити повчальність, культурну цінність та художню майстерність кіноказки, створюючи міст між традиціями німецького фольклору та сучасною українською аудиторією. Використання трансформацій розглянуто з урахуванням специфіки аудіовізуального перекладу, коли інформація подається одночасно не лише вербально, а має ще невербальну складову. Все це сприяє досягненню комунікативного ефекту фільму загалом.

Ключові слова: аудіовізуальний переклад, трансформація, народна казка, міжкультурна комунікація.

Значна кількість аудіовізуального контенту сприяє останнім часом ґрунтовним дослідженням креалізованих текстів. Кінодискурс як форма міжкультурної комунікації поєднує вербальні, невербальні та аудіовізуальні засоби передачі інформації, створюючи багаторівневу семантичну структуру і важливо не порушити його цілісності при адаптації тексту іншою мовою. Переклад кінотекстів є особливим видом перекладу, який відбувається на перетині лінгвістики, міжкультурної комунікації і перекладознавства.

До найбільш характерних викликів у перекладі аудіомедійних текстів є обмеження часу та простору. У субтитруванні перекладачу слід вкласти зміст діалогів у лаконічні фрази, які з'являються на екрані синхронно з мовленням персонажів. Це вимагає високого рівня стислості та точності, без втрати змісту оригіналу. У випадку дублювання додатковою проблемою стає синхронізація перекладеного тексту з рухами губ акторів і тривалістю реплік, що також ускладнює роботу.

У контексті аудіовізуального перекладу, народні казки визначаються багатовимірним процесом перекладу, який виходить за межі звичайного відтворення змісту. Перекладач використовує знання з багатьох сфер лінгвістики, оскільки інформація надходить по паралельних каналах сприйняття [1, с. 42]. Народна казка як текст є результатом тривалої еволюції міфопоетичних аспектів свідомості людини та мови, що впливають на інтерпретацію казки як особливого семантичного мікротексту, який реалізує міфолого-сакральну картину світу нації. Народна казка характеризується національнокультурною специфікою і передбачає збереження закладеного в оригіналі сенсу за допомогою певних лінгвостилістичних засобів. Саме в народній казці знаходить своє відображення менталітет нації – його мислення, погляди на життя її представників. Тому творчий аспект перекладу в плані його стратегічного розгортання полягає у вмінні перекладача гармонійно поєднувати елементи, скеровані на відтворення культурно-мовної специфіки оригіналу як складової вихідного культурного середовища, з елементами, скерованими на задоволення потреб реципієнта як представника приймаючого лінгвокультурного середовища [3, с. 84]. Не є виключенням німецька народна казка братів Грім «Розумна селянська донька» і її екранізація.

Особливістю кіноперекладу німецької народної казки є те, що перекладач працює на стику мовних і культурних систем, що вимагає застосування певних трансформацій. Невербальні компоненти, такі як жести і вирази обличчя героїв або зміна інтонації, зазвичай доповнюють текст і допомагають зберегти прагматичні аспекти реплік. Водночас адаптація вербального матеріалу, зокрема через описовий переклад або конкретизацію, дозволяє зробити фільм зрозумілим для іншомовної аудиторії. Розглянемо найбільш частотні перекладацькі трансформації.

Вербальні засоби складають основну частину комунікативного акту, оскільки мовлення залишається головним інструментом передачі інформації. Вони включають лексичні, синтаксичні, стилістичні, та інтонаційні засоби. Лексико-семантичні засоби базуються на виборі слів і словосполучень, які передають певний зміст і

створюють емоційне забарвлення висловлювання. Вживання позитивно чи негативно забарвлених лексем дозволяє адресату чітко зрозуміти ставлення мовця до предмета.

У різних комунікативних ситуаціях одна й та ж лексична одиниця може викликати різні комунікативні ефекти. Так, наприклад, лексична одиниця Bäuerin. Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache дає наступне значення слова: weibliche Person, die Grund und Boden bewirtschaftet, um landwirtschaftliche Produkte zu erzeugen (особа жіночої статі, яка обробляє землю для виробництва сільськогосподарської продукції), тобто селянка. Це значення ми маємо у наступному прикладі:

„Die Bäuerin hat dich belogen“. – «Селянка тебе дурить».

Проте в наступному прикладі перекладач використав прагматичну адаптацію лексичної одиниці Bäuerin для досягнення комунікативного ефекту:

„Nur diese Milch habe ich von der Bäuerin bekommen“. – «Сьогодні мені ця скупердяка лише 1 л молока дала».

Як свідчить приклад, прагматичний потенціал лексичної одиниці скупердяка є результатом змісту повідомлення та його мовного висловлювання. Відповідно до свого комунікативного наміру перекладач відібрав для передачі інформації іншу мовну одиницю, яка має необхідне значення, в результаті чого висловлювання набуває певного прагматичного потенціалу, дає можливість зробити комунікативний ефект на глядача.

У процесі перекладу лексичних елементів перекладні відповідники можуть утворюватися за рахунок розширення значення. Тому лексичною перекладацькою трансформацією, що при цьому використовується і є власне генералізація, внаслідок якої слово з вузьким значенням, що перекладається, замінюється в перекладі на слово із ширшим значенням. Розглянемо такий приклад:

„Das ist ein Instrument, mit dem man in die Ferne sehen kann“. – «Крізь цю штуку можна бачити на відстань».

У німецькому оригіналі використовується слово „Instrument“, яке є конкретним терміном, що позначає клас об'єктів (інструментів). Воно супроводжується уточненням функції: „mit dem man in die Ferne sehen kann“ (дослівно: «за допомогою якого можна бачити вдалечинь»).

В українському перекладі термін „Instrument“ узагальнюється до розмовного слова «штука», яке має ширше значення і використовується для позначення невизначених об'єктів. Німецька мова, як правило, більш формалізована у побудові речень, навіть у повсякденному спілкуванні. Українська мова, особливо в розмовному стилі, схильна до використання менш формальних або навіть узагальнених слів («штука», «річ», «штучка»).

Прикладом генералізації сугує і наступний приклад:

„... und ihr dafür die ganze Wäsche gemacht“. – «...а я стільки всього випрала».

У німецькому тексті конкретно зазначається, що праця була виконана з усією білизною („die ganze Wäsche“ – дослівно «вся білизна»). Це уточнення створює враження завершеності та конкретності дії. В українському перекладі замість конкретного об'єкта („die ganze Wäsche“) використовується узагальнена фраза «стільки всього», яка не деталізує, що саме було випрано, але підкреслює великий обсяг виконаної роботи.

Узагальнення до «стільки всього» надає перекладу більш емоційного забарвлення і відповідає розмовному стилю. Це передає не лише дію, а й певне емоційне ставлення мовця до її обсягу. Такий прийом доречний у художньому та розмовному стилі, де головною метою є відтворення емоційного аспекту тексту, а не точність деталей.

Важливим способом вибору контекстуального відповідника слова залишається і перекладацька трансформація конкретизації значення. Саме вона зумовлена різницею у функціональних характеристиках словникових відповідників лексичних одиниць оригіналу та традицій мовлення. Розглянемо це на прикладах:

„Wie stellst du dir das vor, liebes Kind?“ – «Про що ти кажеш, доню!»

У оригіналі кінотексту використано фразу „Wie stellst du dir das vor, liebes Kind?“, що дослівно перекладається як «Як ти це собі уявляєш, любе дитя?». Це питання є загальним, зосередженим на розумінні чи уявленні чогось, адресованим до дитини, з певною ніжністю.

У перекладі ж українською мовою змінено структуру та лексичне значення фрази. «Про що ти кажеш, доню!» не лише перекладає оригінал, а й додає емоційного забарвлення. Слово «доню» у цьому контексті створює більш близький, родинний зв'язок і підкреслює теплоту взаємин.

Низка науковців наголошує на тому, що зміст кожного тексту складається з двох частин: експліцитної, тобто безпосередньо вираженої, та імпліцитної, що не має вираження в поверхневій структурі. Лексична трансформація додавання пов'язана з перекладом лексичних одиниць, що відсутні в оригіналі, з метою правильної передачі змісту речення (оригіналу), що перекладається, та/або дотримання мовленнєвих і мовних норм, що існують у культурі мови перекладу [2 с.]. Слушним підтвердженням цієї думки слугує такий приклад:

„Hier. Ein Stück Schinken“. – «На, ось тобі шинка!»

Як бачимо, оригінал є дуже коротким і простим: «Hier. Ein Stück Schinken» означає «Ось. Кусок шинки». Проте, в українському перекладі використовуються слова «На, ось тобі шинка!», що надає фразі більше

емоційного забарвлення і конкретизації. Замість простої передачі предмета, в тексті додається емоційний компонент через слово «тобі».

Поряд з додаванням в перекладі кінотексту зустрічається і така лексична трансформація, як вилучення. Усунення семантично надлишкових елементів вихідного тексту дає перекладачеві можливість здійснювати те, що називається компресією тексту, тобто скорочення його загального обсягу, що є важливим при субтитруванні та дублюванні. Розглянемо на прикладах.

В перекладі на українську мову вихідний текст приймає більш стислу форму шляхом опущення надлишкових елементів висловлювання та використання більш компактних конструкцій:

„Du brauchst eine Audienz beim König.“ – „Wie soll ich die bekommen?“

«Треба потрапити на прийом» – «І яким це чином?»

Як свідчить приклад, компонент *beim König* є зрозумілим і відсутній у перекладі для уникнення надмірної деталізації, оскільки прийом може бути лише у короля. Фразу „Wie soll ich die bekommen?“ відтворено за рахунок використання семантично найбільш ємних одиниць української мови. Завдяки використанню більш коротких фраз та речень досягається стиснення лексико-семантичної структури речення, а також відбувається семантико-синтаксичне спрощення речення.

Антонімічний переклад – це перекладацька трансформація, за якої у тексті перекладу використовується антонім до вихідного слова чи виразу, що дозволяє точніше передати прагматичний або стилістичний контекст оригіналу. У субтитрах до кіноадаптації народної казки «Розумна селянська донька» цей прийом допомагає адаптувати текст для аудиторії, додаючи виразності та природності. Наведемо приклади.

„Die letzten 11 waren längst nicht so hübsch.“ – «Попередні 11 були точно гірші».

В оригіналі використовується твердження в позитивній формі („längst nicht so hübsch“ – «далеко не такі гарні»), тоді як у перекладі застосовано антонімічну конструкцію – «точно гірші». Переклад підсилює емоційне забарвлення висловлювання.

Наступний приклад свідчить про застосування такої перекладацької трансформації як смисловий розвиток. Як свідчить аналіз фактичного матеріалу, в кінотексті наявні фрази, значення яких логічно виводяться із значення вихідної одиниці. Це дає змогу передати культурно специфічні поняття або додати необхідні пояснення для цільової аудиторії. Наприклад:

– „Wir waren am See.“ – «Ми були на озері».

– „Im See?“ – «Купались?»

Порівняємо вирази в німецькій мові „am See“ та „im See“. Прийменник „an“ має значення біля, у; прийменник „in“ – в. Результати порівняльного аналізу дозволяють зробити висновок, що перекладач для досягнення максимальної смислової близькості перекладу до оригіналу використовував дієслово «купались» задля досягнення прагматичної еквівалентності.

Отже, аналіз перекладу кінотексту німецької народної казки братів Грімм «Розумна селянська донька» показав, що перекладач використовує різноманітні трансформації, такі як генералізація, конкретизація, антонімічний переклад, описовий переклад, опущення та додавання. Ці прийоми сприяють не лише адаптації тексту до мовних норм цільової аудиторії, але й збереженню його стилістичної та емоційної цілісності.

References

1. Lukianova T. H. (2012) *Osnovy anhlo-ukrainskoho kinoperekladu* [Basics of English-Ukrainian Film Translation]. *Navchalnyi posibnyk dlia studentiv 4 kursu osvitho-kvalifikatsiinoho rivnia «Bakalavr» dennoi formy navchannia fakultetu inozemnykh mov* [Textbook for 4th-year students of the educational and qualification level «Bachelor» of full-time study at the Faculty of Foreign Languages] Kharkiv, KhNU imeni V. N. Karazina, 104 p. (In Ukrainian).
2. Radziievska T. V. (1999) *Komunikatyvno-prahmatychni aspekty tekstotvorennia*. Avtoref. dys. kand. filol. nauk. Instytut ukrainskoi movy NAN Ukrainy [Communicative-pragmatic aspects of text creation: author's abstract of the dissertation of the candidate of philological sciences. Institute of the Ukrainian Language of the National Academy of Sciences of Ukraine]. 33 p. (In Ukrainian).
3. Rebrii O. V. (2012). *Suchasni kontseptsii tvorchosti u perekladi* [Modern concepts of creativity in translation]. Monohrafiia. Kharkiv, KhNU imeni V. N. Karazina, 376 p. (In Ukrainian).
4. *Rozumna selianska donka* [The clever farmer's daughter]. Available at: <http://surl.li/ocehwq> (Accessed 7 November 2024). (In German).
5. *Der kluge Bauertochter* [The clever farmer's daughter]. Available at: <http://surl.li/vfixfy> (Accessed 7 November 2024). (In Ukrainian).

ÜBERSETZUNGSTRANSFORMATIONEN IN DER AUDIOVISUELLEN ÜBERSETZUNG

Die Arbeit widmet sich der Problematik übersetzungstechnischer Lösungen bei der audiovisuellen Umsetzung des Märchens „Das kluge Bauernmädchen“ nach dem gleichnamigen Volksmärchen der Brüder Grimm. Die Verwendung von Transformationen bei der Übersetzung eines Films hat ihre eigenen Besonderheiten. Dank angewandter Transformationen wird die Übersetzung verständlich, ästhetisch ansprechend und behält gleichzeitig den Bezug zum Original. Solche Mittel tragen dazu bei, den pädagogischen und kulturellen Wert sowie die künstlerische Meisterhaftigkeit des Films hervorzuheben und eine Brücke zwischen den Traditionen der deutschen Folklore und dem modernen ukrainischen Publikum zu schlagen. Der Einsatz von Transformationen wird unter Berücksichtigung der Besonderheiten der audiovisuellen Übersetzung erwogen, wenn Informationen gleichzeitig nicht nur verbal präsentiert werden, sondern auch eine nonverbale Komponente haben. All dies trägt zur kommunikativen Wirkung des gesamten Films bei.

Schlüsselwörter: *audiovisuelle Übersetzung, die Transformation, das Volksmärchen, interkulturelle Kommunikation.*

Відомості про автора / Information about the Author

Світлана Кирилюк, канд. філол. наук, доцент кафедри романо-германської філології та перекладу з німецької мови Чорноморського національного університету імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна. E-mail: kiriljuk64@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4711-5473>

Svitlana Kyryljuk, Ph.D. Philol., Deutschlektorin der Abteilung für Romanisch-Germanische Philologie und Übersetzung aus dem Deutschen der nationalen Petro-Mohyla- Schwarzmeeresuniversität, Mykolajiw, Ukraine. E-Mail: kiriljuk64@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4711-5473>

Катерина Саплева, магістр кафедри романо-германської філології та перекладу з німецької мови Чорноморського національного університету імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна.

Kateryna Sapleva, Masterstudentin der Abteilung für Romanisch-Germanische Philologie und Übersetzung aus dem Deutschen der nationalen Petro-Mohyla- Schwarzmeeresuniversität, Mykolajiw, Ukraine.

ОРГАНІЗАЦІЯ АСИСТЕНТСЬКОЇ ПРАКТИКИ З МЕТОЮ ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

У тезах розглянуто сучасні дослідження, присвячені формуванню професійної компетентності майбутніх викладачів. Автором було визначено, що для досягнення цієї мети, в навчальні плани українських університетів введено дисципліну «Методика навчання іноземних мов», що складається з лекцій та семінарських занять. Саме тому тут детально проаналізовано ряд підручників, рекомендованих для вивчення цієї дисципліни.

Оскільки окрім «Методики навчання іноземних мов» для формування професійної компетентності навчальним планом передбачено проходження магістрантами асистентської (педагогічної) практики, у роботі розглянуто і низку публікацій, присвячених питанням організації асистентської практики магістрантів мовних закладів вищої освіти в Україні.

Проте, незважаючи на велику кількість досліджень, недоліки у підготовці майбутніх викладачів німецької мови виявляються досить регулярно, і метою тез став відбір завдань для підготовки магістрантів до формування німецькомовної соціокультурної компетентності студентів-філологів.

Автором запропоновано низку завдань, що можуть бути застосовані як у ході семінарських занять з «Методики навчання іноземних мов», так і у ході консультацій під час асистентської практики.

Доведено, що саме такі завдання змінять соціальні відносини в аудиторії та сприятимуть підвищенню рівня професійної компетентності майбутніх викладачів німецької мови.

Ключові слова: магістранти, методика, асистентська практика, професійна компетентність, соціокультурна компетентність.

Модернізація застарілої системи освіти до світових стандартів, безперервний процес реформ, інституалізація освітніх практик актуалізують пошук засобів підвищення якості професійної освіти. Так в методичній літературі проблема формування професійної компетентності викладачів іноземних мов висвітлена досить широко, про що свідчать дослідження багатьох вчених [1; 10].

Проте викладачам інколи не вистачає так званих «практичних інструментів», тобто конкретних знань, які завдання пропонувати магістрантам, щоб у подальшій професійній діяльності вони могли ефективно формувати німецькомовну соціокультурну компетентність вже своїх студентів.

У першу чергу пропонуємо розглянути, які саме дисципліни покликані формувати професійну компетентність майбутніх викладачів. Так, у більшості мовних закладів вищої освіти України у навчальному плані для магістрантів передбачено вивчення «Методики навчання іноземних мов». З цією метою нашими вченими було написано багато підручників. Р. Гришкова детально описала методику навчання англійської мови за професійним спрямуванням студентів нефілологічних спеціальностей [4]. О. Тарнопольський та М. Кабанова розглядають у своїй роботі як особистість студента, так і методику навчання як аспектів іноземної мови, так і видів мовленнєвої діяльності [9]. Матеріал посібника колективу авторів під керівництвом М. Пабат поєднує та систематизує різноманітність методів і прийомів навчання іноземної мови [7].

Автором тез також були написані посібники, призначені для магістрантів-філологів, і присвячені основам методики викладання саме німецької мови як у мовному, так і немовному закладі вищої освіти [5; 6].

Окрім цієї дисципліни, до складу якої входять як лекції, так і семінарські заняття, навчальним планом передбачено проходження магістрантами асистентської (педагогічної) практики, з метою закріплення знань, отриманих у ході вивчення дисципліни «Методика навчання іноземних мов», та набуття практичного досвіду. З метою покращення процесу організації асистентської практики та підвищення її ефективності також було здійснено ряд досліджень. Так, М. Рогова та І. Зарішняк присвятили свою статтю ролі асистентської практики у формуванні індивідуального стилю педагогічного спілкування майбутніх викладачів [8]. Робота О. Бігич та Н. Майер досліджує науково-асистентську практику як складову практичної професійно-методичної підготовки

майбутніх викладачів романських мов [2]. О. Цокур також розглядає практику як детермінанту професійного самовизначення студентів в статусі викладачів закладу вищої освіти [11].

Проте, як свідчать дані, отримані нами у бесідах з керівниками асистентської практики, а також звіти магістрантів, найбільшою проблемою для майбутніх викладачів залишається формування соціокультурної компетентності студентів. Тобто, вони не були достатньо підготовлені до цього у курсі «Методика навчання іноземних мов», і не завжди отримували належну допомогу від керівника асистентської практики.

Мета тез – розглянути, які завдання має запропонувати викладач з методики, або керівник практики, щоб як найкраще підготувати магістрантів до формування німецькомовної соціокультурної компетентності (СКК) студентів-філологів.

Насамперед, хочемо зазначити, що, на нашу думку, питання про включення таких завдань чи то до курсу «Методики навчання іноземних мов», чи то до асистентської практики, має вирішувати колектив кафедри. Це залежить від кількості годин, що передбачені для цих дисциплін, а також від самої концепції навчальної роботи кафедри. Нам вважається більш логічним опрацьовувати такі завдання у ході семінарських занять з «Методики навчання іноземних мов». Таким чином ми матимемо змогу краще підготувати магістрантів до проходження асистентської практики, де майбутні викладачі вже мали б змогу здійснити апробацію власних розробок.

За основу в наших завданнях ми взяли класифікацію вправ, запропоновану Н. Склярєнко [2].

Завдання № 1. Мета: навчити магістрантів добирати, аналізувати і критично оцінювати тексти для читання з різних джерел з урахуванням можливих труднощів їх розуміння студентами, рівня їх мовленнєвої підготовки та соціокультурної цінності.

Anweisung: Sie sind Universitätslektor und möchten für Ihre Studierenden deutschsprachige Texte auswählen. Sie haben schon einige Texte ausgewählt, die Ihnen passend scheinen. Analysieren Sie sie anhand folgender Punkte:

1. Gefällt Ihnen der Text? Können Sie damit arbeiten?
2. Ist der Text interessant für Ihre Studenten?
3. Sind bei Ihren Studenten die erforderlichen Hintergrundkenntnisse vorhanden? Wenn ja, wie lassen sie sich aktivieren? Wenn nein, wie kann das Hintergrundwissen vermittelt werden?
4. Lassen sich die Textinhalte an vertraute Situationen und Erlebnisse in der Erfahrungswelt Ihrer Studenten anschließen?
5. Macht der Text neugierig und regt er die Studenten an, sich weiter damit zu beschäftigen?
6. Ist der Text sprachlich/inhaltlich evtl. zu schwer?
7. Ist der Text landeskundlich interessant?
8. Können die Studenten etwas über gesellschaftliche Zusammenhänge lernen?
9. Weckt der Text viele Fragen bei den Studenten?
10. Ist das Thema interessant?

Запропонована інструкція розроблена нами на основі роботи М. Бішоф, Ф. Кеслінг та Р. Крехель [12].

Завдання розраховано на індивідуальне виконання магістрантами під час самостійної/ домашньої роботи. Відібрані тексти мають бути надані викладачу для перевірки.

Завдання №2. Мета: розвивати вміння магістрантів щодо створення передтекстових умовно-комунікативних вправ для формування у студентів СКК.

Anweisung: Sie sind Universitätslektor und möchten die Fertigkeiten der Studenten in der soziokulturellen Kompetenz entwickeln. Sie beabsichtigen es mit der Hilfe eines authentischen Textes und einer Übungssequenz dazu zu erledigen. Hier werden zuerst die Übungen angeboten, die vor dem Lesen gemacht werden sollen. Folgende Liste der Lernaktivitäten hilft Ihnen, so eine Übung zu erarbeiten:

- Hypothesen über den Inhalt bilden;
- sich ein Bild über Menschen und einen Ort machen;
- eigenes Wissen aktivieren, landeskundlichen Zusammenhang entwickeln;
- Aktivieren von Alltagswissen.

Завдання виконується магістрантами як домашнє і має бути перевірено на наступному занятті.

Завдання №3. Мета: розвивати вміння магістрантів щодо створення текстових умовно-комунікативних вправ для формування у студентів СКК.

Anweisung: Als Universitätslektor möchten Sie die Fertigkeiten Ihrer Studierenden in der soziokulturellen Kompetenz entwickeln. Jetzt müssen Sie für Ihre Studenten eine Übung erarbeiten, die beim Lesen des Textes gemacht werden sollte. Folgende Liste der Lernaktivitäten hilft Ihnen, so eine Übung zu erarbeiten:

- eine Interpretationshypothese bilden;
- ein Bild deuten, Hintergrundinformationen erweitern;
- Textsignale und geschichtliche Zusammenhänge erkennen;

- verschiedene Bereiche einer dargestellten Wirklichkeit erkennen;
- Wahrnehmung für Ähnliches und Verschiedenes schulen;
- (fremde) Perspektive des Textes nachvollziehen;
- Annahmen zur fremden Perspektive überprüfen;
- Interpretation;
- Textperspektiven erkennen und thematischen Faden weiterentwickeln;
- für mögliche kulturbedingte Unterschiede sensibilisieren;
- Informationen, die sich auf Fakten beziehen, aus dem Text entnehmen;
- landeskundliches Wissen aktivieren, verschiedene Bedeutungsebenen erkennen;
- Wissen aktivieren, landeskundliche Textinformationen nutzen.

Завдання виконується магістрантами як вдома і перевіряється на наступному занятті.

Завдання №4. Мета: розвивати вміння магістрантів щодо створення післятекстових умовно-комунікативних вправ для формування у студентів СКК.

Anweisung: Als Universitätslektor möchten Sie die Fertigkeiten Ihrer Studierenden in der soziokulturellen Kompetenz entwickeln. Jetzt müssen Sie für Ihre Studenten eine Übung erarbeiten, die nach dem Lesen des Textes gemacht werden sollte. Folgende Liste der Lernaktivitäten hilft Ihnen, so eine Übung zu erarbeiten:

- landeskundliches Wissen verankern;
- Wissen über geschichtlichen Kontext erweitern;
- Situation auf eigene Erfahrungen beziehen, kulturelle Unterschiede erkennen;
- interkultureller Vergleich;
- landeskundliches Hintergrundwissen aufbauen, aneignen und mit Text verknüpfen;
- Thema mit eigenen Erfahrungen verknüpfen;
- Bedeutungsnuancen in Titel und Text erkennen;
- Fremdperspektive einnehmen;
- kreative Umsetzung unterschiedliche Informationen in einen Textzusammenhang.

Завдання виконується магістрантами як домашнє і має бути перевірено на наступному занятті.

Завдання №5. Це завдання магістранти отримують лише після того, як попередні завдання були перевірені.

Мета: навчити магістрантів розробляти серію вправ для формування у студентів СКК.

Anweisung: Sie sind Universitätslektor und möchten die soziokulturellen Fertigkeiten der Studierenden entwickeln. Entwerfen Sie bitte dafür eine Übungssequenz. Denken Sie daran, dass hier die Übungen vor dem Lesen, beim Lesen und nach dem Lesen dargestellt werden sollten. Die Kompliziertheit ist kontinuierlich und schrittweise zu steigern.

Завдання виконується індивідуально як домашнє і потім магістрант обмінюється серіями для взаємоконтролю з тими магістрантами, які працюватимуть із студентами того ж року навчання, що й він.

Така активна залученість магістрантів у навчальний процес безумовно змінює соціальні відносини в аудиторії та сприяє підвищенню рівня професійної компетентності майбутніх викладачів німецької мови.

Подальшими розвідками у цьому напрямку може стати розробка завдань, спрямованих на підготовку магістрантів до навчання студентів інших видів мовленнєвої діяльності.

References

1. Bab'yak ZH., Shchur N. (2020) Osoblyvosti rozvytku profesiynoyi kompetentnosti vykladachiv inozemnykh mov u SSHA [Peculiarities of the development of professional competence of teachers of foreign languages in the USA.]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelya*. No. 2 (22). pp. 12-20. DOI: [https://doi.org/10.31499/2307-4914.2\(22\).2020.219371](https://doi.org/10.31499/2307-4914.2(22).2020.219371) [in Ukrainian].
2. Bihych O.B., Borysko N. F., Boretska H.E. etc. (2013) *Metodyka navchannya inozemnykh mov i kul'tur: teoriya i praktyka: pidruchnyk* [Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice: textbook] / editor-in-chief S.Yu. Nikolazeva. Kyiv: Lenvit, 590 p. [in Ukrainian].
3. Bihych O.B., Mayer, N.V. (2022) Naukovo-asystent-s'ka praktyka yak skladnyk praktychnoyi profesiyno-metodychnoyi pidhotovky maybutnikh vykladachiv romans'kykh mov [Research assistant practice as a component of practical professional and methodical training of future teachers of Romance languages]. *Bulletin of the Kyiv National Linguistic University*. Vol.37. pp. 35-44. DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.37.2022.272889> [in Ukrainian].
4. Hryshkova R.O. (2015) *Metodyka navchannya anhliys'koyi movy za profesiynym spryamuvannyam studentiv nefilolohichnykh spetsial'nostey : navchal'nyy posibnyk* [Methodology of teaching English according to the professional direction of students of non-philology majors: study guide]. Mykolaiv: Publishing House of the Black Sea State University named after Petro Mohyla, 220 p. [in Ukrainian].

5. Kirshova O.V. (2011) *Metodyka navchannya nimets'koyi movy u vyshchii shkoli: navchal'nyy posibnyk* [Methods of teaching the German language in higher education: a study guide]. Mykolaiv: Publishing House of the Black Sea State University named after Petro Mohyla, 92 p. [in Ukrainian].
6. Kirshova O.V. (2021) *Methodik des Deutschunterrichts an Hochschulen und Universitäten: methodychni rekomendatsiyi* [Methods of teaching the German language in institutes and universities: methodical recommendations]. Mykolaiv: Publishing House of the Black Sea National University named after Petro Mohyla, 132 p. [in German].
7. Pabat M.A., Budz I.F., Pochenyuk Ya.V. (2023) *Metodyka navchannya inozemnykh mov: navchal'nyy posibnyk* [Methods of teaching foreign languages: a study guide.] / editor-in-chief M.A.Pabat. Rivne: MEGU, 516 p. [in Ukrainian].
8. Rogova M.O., Yarishnyak I.M. (2020) *Rol' asystent-s'koyi praktyky u formuvanni indyvidual'noho stylu pedahohichnoho spilkuvannya maybutnikh vykladachiv* [The role of assistant practice in the formation of the individual style of pedagogical communication of future teachers.]. *Bulletin of the Student Scientific Society of the Vasyl Stus Donetsk National University*. Vol.1. No.12. pp.279-282 [in Ukrainian].
9. Tarnopolskyi O.B., Kabanova M.R. (2020) *Metodyka vykladannya inozemnykh mov u vyshchii shkoli: pidruchnyk* [Methods of teaching foreign languages in higher education: a textbook]. Vinnytsia: Nova Knyha, 384 p. [in Ukrainian].
10. Khomenko O. V. (2019) *Formuvannya profesiynoyi kompetentnosti vykladacha inozemnoyi movy* [Foreign language teachers' professional competence formation]. *Innovatsiyna pedahohika*. Odesa. No.13. Vol.1. pp.188-191. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-13-1-40> [in Ukrainian].
11. Tsokur O. (2021) *Naukovo-pedahohichna (asystent-s'ka) praktyka yak determinanta profesiynoho samovyznachennya studentiv v statusi vykladachiv zakladu vyshchoyi osvity*. [Scientific-pedagogical (assistant) practice as a determinant of professional self-determination of students in the status of teachers of a higher education institution]. *Scientific Bulletin of the Izmail State Humanitarian University*. No. 48. pp. 220-228. DOI 10.31909/26168812.2020-(48) -29 [in Ukrainian].
12. Bischof M., Kessling V. & Krechel R.(1999) *Landeskunde und Literaturdidaktik* [Regional studies and literary didactics]. München: Goethe-Institut, 183 p. [in German].

DOI 10.34132/mspc2025.01.16.14

Olha Kirshova

ORGANIZATION OF ASSISTANT PRACTICE WITH THE PURPOSE OF INCREASING THE LEVEL OF GERMAN-LANGUAGE SOCIOCULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS

The theses provide modern researches, dedicated to the formation of future teachers' professional competence. The determination made by the author shows, that in order to achieve this goal, the subject "Foreign Language Teaching Methods", consisting of lectures and seminars, has been introduced into the curricula of Ukrainian universities. Therefore, in the article, a number of textbooks were analysed in detail, recommended for studying this subject.

Since, besides the "Foreign Language Teaching Methods" course, the curriculum provides for the completion of the assistantship (pedagogical) practice by master's students to form professional competence, the paper also considers a number of publications on the organisation of assistantship practice for master's students of language higher education institutions in Ukraine.

However, despite the large number of researches, flaws in the coaching of future German language teachers are identified quite regularly, and the purpose of the theses is to select tasks for preparing masters' students to teach students – philologists of German-language sociocultural competence.

The author proposes a number of tasks that can be used both in the course of seminars on «Foreign Language Teaching Methods» and in consultations during assistantship practice.

It is proved that such tasks will change social relations in the classroom and contribute to the development of future German teachers' professional competence.

Keywords: master's students, methodology, assistant practice, professional competence, sociocultural competence.

Відомості про автора / Information about the Author

Ольга Кіршова, канд. пед. наук, доцент кафедри романо-германської філології та перекладу з німецької мови Чорноморського національного університету імені Петра Могили, м.Миколаїв, Україна. E-mail: olhakirshova1606@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2784-1742>

Olha Kirshova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of *Romano-Germanic Philology and Translation from German of Petro Mohyla Black Sea National University*, Mykolaiv, Ukraine. E-Mail: olhakirshova1606@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2784-1742>

© О. Кіршова

Стаття отримана редакцією 16.05.2025.

DOI 10.34132/mspc2025.01.16.15

Діана Козуб
Галина Косарева

РІЗНОВИДИ ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У ЖАНРОВІЙ СТРУКТУРІ ВЕБРОМАНУ «OMNISCIENT READER'S VIEWPOINT» SING SHONG

У тезах зроблено спробу з'ясувати різновиди інтертекстуальності та жанрової специфіки веброману «Omniscient Reader's Viewpoint». Розглянуто теоретичні підходи до поняття інтертекстуальності, її функції у сучасному наративі, а також проаналізовано літературні та міфологічні алюзії, інтегровані в текст. Особливу увагу приділено жанровим особливостям веброману як гібридного літературного явища, що поєднує елементи фентезі, антиутопії, металітератури та гейміфікованого наративу. У статті окреслюється, в який спосіб інтертекстуальні зв'язки та жанрові дифузії сприяють глибшому розкриттю авторського задуму, формуванню читачького досвіду та переосмисленню традиційних наративних моделей.

Ключові слова: інтертекстуальність, жанрова специфіка, веброман, алюзія, фентезі, ORV.

Корейський веброман «Omniscient Reader's Viewpoint» (ORV; укр. «Точка зору всезнаючого читача») авторів Sing-shong здобув популярність не тільки в межах країни свого написання, а й у цифровому просторі веблітератури. Передусім твір зацікавлює читачів своєю складною наративною структурою, глибокою філософською проблематикою та жанровою гнучкістю. Популярність цього роману зумовив появу не менш відомого корейського коміксу (манхви), а також аніме-серіалу й фільму, прем'єра якого відбудеться влітку 2025 року. У зв'язку з цим постає необхідність наукового осмислення феномену цього твору, зокрема, крізь призму інтертекстуальних зв'язків та жанрової поліфонії. Варто зазначити, що веброман "Omniscient Reader's Viewpoint" представляє собою унікальний культурний артефакт, який не лише відображає сучасні тенденції у веблітературі, але й трансформує їх, створюючи власну художню систему.

Звернення до вивчення інтертекстуальності як ключового елементу постмодерністської, а згодом і метамодерністської літератури є особливо актуальним з огляду на те, що сучасні вебромани активно експериментують із традиційними наративними структурами та жанровими взаємодіями. Аспекти інтертекстуальності та жанрової специфіки ORV будуть проаналізовані за допомогою інтертекстуальної методології та герменевтичного методу, який дозволяє інтерпретувати символіку образів, алюзій і текстових перегуків у контексті світової літератури й філософії. Роман «Omniscient Reader's Viewpoint» (ORV) викликає активні обговорення в онлайн-спільнотах, зокрема на форумах Reddit і платформі TikTok. Попри популярність твору серед читачів, на сьогодні він залишається малодослідженим з погляду інтертекстуальної природи та жанрової специфіки, чим також зумовлено важливість його вивчення.

Дослідженню поетики веброману присвячено розвідки, зокрема, Наді Ву та Софії Мауро, в яких простежувалися інтермедіальні зв'язки та наративні техніки, однак інтертекстуальні аспекти, попри їхню значущість, часто розглядаються фрагментарно [5, с. 7]. Це створює потребу у комплексному виокремленні метатекстових співвідношень у цьому творі, що враховує його філософські, культурні та жанрові виміри.

Ведучи мову про різновиди інтертекстуальних зв'язків у цьому вебромані, варто розглянути поняття «інтертекстуальності» у літературознавчому контексті. Як відомо, явище інтертекстуальності як міждисциплінарну теоретичну категорію було введено в обіг ще у 1967 році теоретиком постструктуралізму Юлією Крістевою, яка вперше запровадила цей термін, визначаючи текст як «мозаїку цитатій» [5, с. 14].

Базою наукових досліджень стали також стратегії інтертекстуального аналізу на основі теоретичних розвідок як вітчизняних (В. Агеєва, Т. Гундорова, Н.Збровська, Г. Клочек, Л. Мороз та інші), так і зарубіжних літературознавців та культурологів (Р. Барта, Ж. Женетта, М. Ріффатера, У. Еко, М.Фуко та інших).

Вагомий внесок у розвиток концепції зробили також Жерар Женетт із його типологією транстекстуальних зв'язків [3, с. 5]. Відповідно до концепції дослідника, особливу увагу у нашій роботі приділено виявленню та аналізу різних типів інтертекстуальних зв'язків: цитат, алюзій, ремінісценцій та пародійних елементів.

Варто зауважити, що в аспекті нашої розвідки важливим є звернення до типології інтертекстуальних явищ, яку запропонував цей французький дослідник у праці «Палімпсести. Література другого ступеня» [3, с. 5-6].

Ж. Женетт розробив п'ятирівневу класифікацію в аспекті жанрово-стильових ознак. Він виокремив такі різновиди інтертекстуальних зв'язків: 1) власне інтертекстуальність, тобто наявність в одному тексті двох і більше текстів («текст у тексті», алюзія, компіляція, гра цитат тощо); 2) паратекстуальність, яка описує усі елементи, що супроводжують основний текст і впливають на його сприйняття, проте не є частиною самого тексту. Серед таких паратекстуальних елементів можуть бути заголовок твору, епіграфи, мотто, передмова, післямова, різні коментарі, що вміщено до тексту; 3) метатекстуальність як різновид інтертекстуальності, у якому текст коментує свій претекст; 4) гіпертекстуальність як створення нелінійної структури тексту за допомогою активних лінків, під час яких читач активно взаємодіє із автором твору; 5) архітекстуальність як цілісне текстове утворення, у якому важливе значення відіграють жанрово-стилістичні особливості у творі.

Ці підходи становлять посутню методологічну базу для аналізу інтертекстуальних механізмів у сучасній цифровій літературі, зокрема, у веброманах як жанру експериментальної металітератури.

Звернення до ORV як до приклада жанрової дифузії дозволяє простежити, у який спосіб інтертекстуальність сприяє трансформації літературного канону. Поєднуючи риси класичного роману, фентезійного нарративу та геймерського сценарію, вебромани утворює новий тип жанрової гібридності. Деякі дослідники вже звертали увагу на алюзії у творі до західної філософії, давньогрецької міфології та біблійних мотивів, аналізуючи також і вплив ідей екзистенціалізму, постструктуралізму та ідеї «смерті автора» Ролана Барта [3, с. 49].

Потракткування алюзій на праці Р. Барта та Спінози, біблійні сюжети, класичну європейську літературу, попкультурні артефакти та ідеї Ніцше існують у науковому просторі вже досить давно. Проте, на наш погляд, явища системності інтертекстуальних зв'язків ORV вивчені фрагментарно та ми маємо окреслити ці лакуни крізь призму жанрової структури роману.

Метою нашого дослідження є з'ясування специфіки інтертекстуальних зв'язків у романі "Omniscient Reader's Viewpoint" та визначення їхньої ролі у формуванні жанрової поліфонії твору.

У центрі сюжету роману – історія офісного працівника Кім Докджи, єдиного, хто дочитав роман «Три шляхи пережити Апокаліпсис». Його знання твору рятує життя, коли світ перетворюється на вигадану реальність. Із пасивного читача він стає активним учасником і співавтором нового нарративу. У цьому процесі його супроводжують Ю Чонхьок – герой-регресор оригіналу, який проходить шлях втрати й відновлення людяності, та Хан Союнг – справжній автор роману, особистість якої розкривається наприкінці історії. Ця сюжетна лінія розгортається в межах всесвіту, яким керують метафізичні істоти – докебі та сузір'я, які репрезентують спостерігачів історії.

Роман вирізняється багаторівневою інтертекстуальною структурою, що охоплює як філософські алюзії, так і ремінісценції до різних літературних і міфологічних джерел. Окрім алюзій, цитат, ремінісценцій та пародійних елементів, у творі активно використовуються також паратекстуальні й метатекстуальні стратегії. У контексті типології Ж. Женетта, запропонованої у праці «Палімпсести», ці зв'язки сприяють розгортанню багаторівневої інтерпретації тексту. Завдяки цьому читач виходить за межі лінійного нарративу, занурюючись у складну систему взаємодії текстів, жанрів і смислових площин. Одним із ключових рівнів інтертекстуальності є власне інтертекстуальність, присутня на рівні алюзій, особливо виразний у зверненні до філософських концептів. Зокрема, конфлікт головного героя Кім Докджа з фіктивним світом роману «Шляхи виживання» перегукується з ідеєю «смерті автора» Ролана Барта, згідно з якою інтерпретація тексту не залежить від волі автора, а формується в межах читачької рецепції [4, с. 107]. Докджа виступає у романі водночас як наратор і протагоніст-читач, опиняється в епіцентрі внутрішнього протистояння між власною інтерпретацією і реальністю художнього світу, що спричиняє розрив між очікуваним та пережитим досвідом: «The story changed every time I read it. The story was over but it wasn't over. The story wouldn't end unless the reader gave up on the story» [6]. Цей нарратив ми можемо спостерігати в назві самого роману («Точка зору всезнаючого читача»), який натякає читачеві на подальші стерті кордони та реалії світу, в якому опинилися персонажі історії.

Ще однією знаковою алюзією є звернення до філософії Ф. Ніцше через персонажа Анну Крофт, відому під псевдонімом «Заратустра». Її образ увібрав у себе концепт надлюдина та ідеї переоцінки цінностей, тим самим позначивши екзистенційні та етичні орієнтири в межах твору. Крім того, алюзії на етику Б. Спінози знаходять вираження у метафорі «Годинникової крамниці Айлін», де просторово-часова нелінійність нарративу перегукується з ідеєю часу як атрибуту протяжності. Крім того, власниці крамниці, Айлін, є втіленням «творця історії» та здатності людини проникати всередину природи, розкриваючи її потаємні таємниці: «Do you know that everyone's soul is made up of stories?» [6]. А знання Докджею змісту роману «Шляхи виживання», в якому персонажі історії опиняються, перетворюється на інструмент «читання» майбутнього та дає йому можливість називати себе «пророком».

Виходячи з поняття «пророк», перейдемо до прикладів іншої системи інтертекстуальних зв'язків, а саме: алюзій на біблійні мотиви та міфологічні історії.

У творі широко представлені міфологічні мотиви, які виконують роль архетипних кодів. Зокрема, алюзія на парадокс Тезеєвого корабля порушує питання ідентичності: чи лишається особистість собою за умов постійної зміни досвіду, спогадів та обставин? Ця ідея знаходить втілення в реконструкції власного «Я» персонажів, які

балансиують між різними версіями себе та концепції регресії справжнього головного героя «Шляхів виживання»: «If I continue to regress, will I ever get to meet you again?» [6].

Також у вебромані присутні алюзії на міфи про героїв та драконів, що репрезентуються через п'ять легендарних мечів: Аскалон, Грам, Ріділь, Арондайт та Гнелінг. Вони формують додатковий символічний рівень наративу, де, наприклад, Гнелінг як меч Беовульфа позначає межі людських можливостей у протистоянні з метафізичним злом. Для Кім Докджа ця алюзія стає символом особистого виклику та потреби в подоланні власної обмеженості, які предстали в його образі «месії»: ескапізми: «I remembered the first time I was about to finish a book. It was like being deprived of the world» [6] та постійній жертвності: «This was my story. I laughed as Yoo Jonghyuk's sword pierced my heart» [6].

Окрім цього, у творі активно використовуються алюзії на грецьку міфологію. Зокрема, на образи Аїда та Персефони, а також подорожі Орфея. Персефона постає як сузір'я, що називає Кіма Докджу своїм «сином» і спадкоємцем Підземного світу, втілюючи зв'язок головного героя з потойбіччям. Її взаємодія з Докджею має материнський характер, підсилюючи мотиви обраності й жертвності, хоча його стосунки з рідною матір'ю менш приязні. В свою чергу, алюзія на міф про Орфея, який вирушає до підземного світу за Еврідікою, переосмислюється через сюжетну лінію про подорож Докджи до підземного світу, щоб укласти угоду про врятування душі Шин Юсунг.

У той час як міфологічні й літературні алюзії в романі забезпечують глибинну культурну інтегрованість тексту, сприяючи формуванню багатозначної образної системи, цитати та ремінісценції у творі виконують функцію структурування метанаративу та формування діалогічних зв'язків із претекстами.

Часто в тексті зустрічаються прямі цитати з оригінального роману, які створюють ефект «тексту в тексті» у виявах металітератури. Наприклад, опис читацького досвіду Докджа як «гурмана, що розбирає речення на шматки» [1], є яскравим прикладом поєднання інтенсивного емоційного занурення з елементами метафікції. Метанаративний рівень простежується і в ситуаціях, коли головний герой усвідомлює себе не лише читачем, а й частиною створеної історії, критично рефлексуючи над розвитком сюжету, його логікою та авторським наміром. Зокрема, коли Докджа озвучує репліку: «This would be a typical plot twist in such stories» [6], він демонструє розуміння літературних кліше, порушуючи межу між героєм і аналітиком тексту, що є характерною ознакою метанаративу.

Крім того, ремінісценції до класичної літератури проявляються, зокрема, у використанні концепції «четвертої стіни», яка трансформується з театрального прийому (ефект очуження Б. Брехта) у метафору взаємодії читача з текстом. Як підкреслюється в романі: «За урвищем, яке уособлює четверту стіну, сидить читач роману – кожен з нас» [1].

Таким чином, роман інтегрує читача в межі художнього простору, перетворюючи його на активного співучасника наративу.

З огляду на пародійний спектр роману, можемо зазначити, що пародія в ORV реалізується через іронічне переосмислення жанрових конвенцій ісекаю та ЛітRPG. Автори навмисно граються з очікуваннями читача: Докджа, на відміну від типового героя ісекаю, не стає обраним чи всемогутнім, а залишається читачем – стороннім аналітиком і учасником сюжету водночас. Це створює ефект пародійної дистанції, яка дозволяє поставити під сумнів сталі наративні моделі. Також слід звернути увагу на зображення «сценаріїв» та «спонсорів» – елементів, що імітують ігрові механіки. Проте ці механіки постійно порушуються, змінюються й піддаються критичному аналізу, що уможливило деконструкцію жанрових схем ЛітRPG.

Отже, пародійні елементи функціонують як засіб критики шаблонного наративу, підкреслюючи авторську інтенцію до жанрового новаторства.

Роман «Omniscient Reader's Viewpoint» демонструє складну інтертекстуальну архітектуру, що охоплює філософські, міфологічні та літературні алюзії, цитати, ремінісценції та пародійні елементи. Інтертекстуальність у творі не лише збагачує художню тканину, а й створює глибокий метанаратив, у межах якого головний герой, читач і текст взаємодіють у постійному русі. Особливо виразними є алюзії на філософію Ніцше, Спінози, біблійні образи, міфи про героїв, а також грецьку міфологію (Персефона, Аїд, Орфей), які допомагають сформувати багатозарову систему символів, що поглиблює екзистенційні, ідентифікаційні та етичні виміри твору. Пародійна гра з жанром ісекаю та ЛітRPG підкреслює критичну рефлексію авторів щодо жанрових канонів і дає змогу розглядати текст як приклад постмодерної літературної інновації.

Перспективним напрямом подальших наукових розвідок стане дослідження особливостей трансформації жанрових рис цього роману, а також специфіки наративних стратегій текстотворення.

References

1. Equal_Resort_6762. (2023). Literaturni/mediini zghadky pro ORV. [Literary/Media References to ORV] *Reddit*. Retrieved from: https://www.reddit.com/r/OmniscientReader/comments/15jvxf/literarymedia_references_to_orv/. [in English].

2. Hromiak H. Ya., Kovaliv Yu. I., Teremko. V. I. (2007). Literaturoznavchyi slovnyk-dovidnyk [Literary Studies Dictionary-Reference Book] (2nd ed.). Kyiv: Vyd. tsentr "Akad." [in Ukrainian].
3. Khikhlushko B. (2023). Buttia i smert avtora: vid antychnosti do postmodernizmu. LITERATURNYI PROTSES: metodolohiia, imena, tendentsii [Author's Being and Death: from Ancient Times to Postmodernism. LITERARY PROCESS: methodology, names, trends]. No. 21. P. 103–111. <https://doi.org/10.28925/2412-2475.2023.21.12>. [in Ukrainian].
4. Shapoval Mariana (2013). Intertekstualnist: istoriia, teoriia, poetyka: navch. posibnyk [Intertextuality: history, theory, poetics: textbook]. Kyiv: Vydavnycho-polihrafichnyi tsentr "Kyivskiy universytet" [in Ukrainian].
5. Sing-Shong. (2018–2020). Tochka zoru vseznaiuchoho chytacha [Veb-roman] [Omniscient Reader's Viewpoint [Web novel]] Retrieved from: https://www.webnovel.com/book/omniscient-reader-s-viewpoint_15351123305032605 [in English].
6. Mauro S. (2024). Retsenzii: Pohliad vseznaiuchoho chytacha vid SingShong [Review: Omniscient Reader's Viewpoint by SingShong]. *BEFOREWEGOBLOG*. Retrieved from: <https://beforewegoblog.com/review-omniscient-readers-viewpoint-by-singshong/> [in English].
7. Vatazhko E. (2021). Poniattia «metatekstualnist» i «metaopovid» u literaturoznavchomu dyskursi [The concepts of "metatextuality" and "metanarrative" in literary studies discourse]. *Slovo i Chas – Word and Time*, 2 (716), (pp. 100–108). [in Ukrainian].
8. Wu N. (2023). Za mezhamy istorii vseredyni tebe: Analiz tochky zoru vseznaiuchoho chytacha [Beyond The Stories Within You: An Analysis of Omniscient Reader's Viewpoint]. *Medium*. Retrieved from: <https://medium.com/@fatezoldyck/beyond-the-stories-within-you-an-analysis-of-omniscient-readers-viewpoint-9e339623d501> [in English].
9. Zhenett Zh. (1982). Palimpsesty. Literatura druhoho stupenia [Palimpsests. Literature of the second degree] / per. z fr. Paryzh : Seuil, 490 s. (Serii: Poétique). [in Ukrainian].

DOI 10.34132/mspc2025.01.16.15

Kozub Diana, Halyna Kosarieva

TYPES OF INTERTEXTUAL RELATIONS IN THE GENRE STRUCTURE OF THE WEB NOVEL “OMNISCIENT READER'S VIEWPOINT” BY SING SHONG

This thesis presents an in-depth study of intertextuality and the genre-specific features of the web novel Omniscient Reader's Viewpoint. It explores theoretical approaches to the concept of intertextuality, its functions in modern narrative, and provides an analysis of the numerous literary and mythological allusions integrated into the text. Special attention is given to the genre characteristics of the web novel as a hybrid literary phenomenon combining elements of fantasy, dystopia, metaliterature, and gamified narrative. The paper outlines how intertextual connections and genre blending contribute to a deeper understanding of the author's intention, the formation of reader experience, and the reinterpretation of traditional narrative models.

Key words: *intertextuality, genre-specific features, web novel, allusion, fantasy, ORV.*

Відомості про авторів / Information about the Authors

Галина Косарева, науковий керівник, кандидат філологічних наук, доцент кафедри української філології та міжкультурної комунікації, факультету філології, Чорноморського національного університету імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна. E-mail: kgala7705@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2407-7259>

Halyna Kosarieva, academic advisor, PhD in the field of philology, Associate Professor of the Department of Ukrainian Philology and Intercultural Communication, Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolaiv, Ukraine. E-mail: kgala7705@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2407-7259>

Козуб Діана, студентка 241 групи факультету філології, спеціалізації: «Германські мови та літератури (переклад включно), перша англійська» Чорноморського національного університету імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна. E-mail: kozubdiana6@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0009-0002-4604-3439>

Diana Kozub, a student of Group 241, Faculty of Philology, specialization: "Germanic languages and literatures (including translation), first - English", Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolaiv, Ukraine. E-mail: kozubdiana6@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0009-0002-4604-3439>

DOI 10.34132/mspc2025.01.16.16

Уляна Количева
Ольга Жвава

ПОРУШЕННЯ МОВНИХ НОРМ У СУЧАСНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ ТЕЛЕВІЗІЙНОМУ МОВЛЕННІ

У тезах розглянуто актуальну лінгвістичну проблему – поширення порушень мовних норм у програмах українського телебачення. Телемовлення як один із найвпливовіших медіаканалів формує мовну поведінку значної частини населення, особливо молоді, яка сприймає телевізійну мову як зразок для наслідування. Особливу увагу приділено видам мовних помилок, які фіксуються в мовленні телеведучих, журналістів, учасників ток-шоу, у художньому та рекламному контенті. Проаналізовано орфоепічні, лексичні, граматичні, стилістичні порушення, поширення суржику, русизмів, жаргонізмів.

Дослідження базується на матеріалі телеэфірів провідних українських телеканалів та демонструє вплив соціокультурних чинників (історичної двомовності, комерціалізації телебачення, нестачі фахової мовної підготовки працівників ЗМІ) на мовну ситуацію. Обґрунтовано необхідність системного контролю за дотриманням мовних норм у медіа, посилення мовної освіти фахівців та просвітницьких кампаній щодо підвищення рівня мовної культури.

Телевізійне мовлення у сучасних умовах виконує не лише інформаційну, а й соціалізаційну функцію, тому якість мови в ефірі має визначальний вплив на мовну свідомість глядача. Наявність частих порушень норм ставить під загрозу мовну ідентичність, ускладнює формування уніфікованої літературної норми й потребує негайного реагування з боку мовної політики та освітніх інституцій.

Ключові слова: телевізійне мовлення, мовні норми, порушення, суржик, медіамова, культура мовлення, лексичні помилки, українська мова.

У сучасному українському суспільстві телебачення виконує не лише функцію інформування, а й виступає потужним чинником формування мовної свідомості громадян. За умов активної фрагментації медіапростору, значного впливу цифрових технологій та глобалізаційних процесів, мова телебачення стає не лише каналом передачі інформації, але й засобом культурної ідентифікації. Однак саме телебачення часто виявляється джерелом мовних помилок, поширення суржику, кальок, іншомовних запозичень та інших порушень норм сучасної української літературної мови.

Актуальність теми визначається кількома ключовими чинниками. По-перше, йдеться про суспільну значущість телемовлення як одного з наймасовіших каналів комунікації. По-друге, в умовах постколоніальної ситуації та російсько-української війни питання мовної політики набуло ознак безпеки: захист і популяризація української мови є складником інформаційної оборони. І, по-третє, від якості мови медіа залежить мовна культура мільйонів громадян, зокрема молоді, яка часто сприймає мову телеекрану як зразок для наслідування.

Мовна норма – це система мовних засобів, яка відповідає правилам вживання в певному мовному колективі, у конкретний історичний період, та виступає зразком для реалізації мовлення. Вона має історичний, соціальний і лінгвістичний характер. Дотримання норм забезпечує ефективну комунікацію та взаєморозуміння між членами мовної спільноти. Розрізняють норми мовної системи (загальнонародної мови) та кодифіковані норми літературної мови, закріплені у словниках, підручниках і правописах.

З-поміж основних видів мовних норм виокремлюють: орфоепічні, акцентуаційні, орфографічні, пунктуаційні, лексичні, граматичні, словотвірні, стилістичні. У сфері мас-медіа особливо актуальним є дотримання норм вимови, лексичної точності, стилістичної відповідності та граматичної правильності. Недотримання цих норм веде до виникнення мовних помилок, які формують у масовій аудиторії хибні мовні стереотипи.

Функціонування мовних норм у засобах масової інформації, зокрема на телебаченні, є надзвичайно складним процесом, який охоплює різні рівні мовної системи. З погляду теоретичної лінгвістики, мовна норма – це стабільна форма реалізації мовного знака, яка узвичаєна в мовній практиці й визнана правильною. Літературна

норма ж – це сукупність кодифікованих правил функціонування мовних одиниць, обов'язкових для дотримання в офіційному та публічному мовленні.

Серед основних мовних норм, які порушуються в телемовленні, виокремимо:

- Орфоепічні норми – стосуються правильної вимови звуків. У телевізійному просторі поширені такі порушення: оглушення дзвінких приголосних у кінці слова, російське «акання» (напр. *проблема* замість *проблема*), пом'якшення шиплячих. Особливо це стосується ведучих, що або не володіють літературною українською, або несвідомо наслідують російськомовну вимову.
- Акцентуаційні норми – правильне наголошування слів. Типові порушення: *випадок* (з наголосом на першому складі), *говорю* замість *говору*, *судове рішення* замість *судове* тощо. Умови прямого ефіру, брак підготовки й звичка спілкування «побутовою» мовою спричиняють часті помилки.
- Лексичні норми – правильне вживання слів відповідно до їхнього значення. На телебаченні часто трапляються русизми: *повисити рівень* замість *підвищити*, *даний момент* замість *цей момент*, *виключення* замість *виняток*. Також поширеними є тавтології (*покращити покращення*), мовні штампи, кальки з російської, слова-паразити (*якби, ну, та*).
- Граматичні норми – включають морфологічні та синтаксичні правила. Найтипівіші відхилення: неправильне вживання активних дієприкметників (напр. *керуючий* замість *керівник*), порушення відмінювання числівників (*шестистами* замість *шістмастами*), невласливе поєднання числівників з іменниками (*три депутата* замість *трьох депутатів*), сплутування роду й числа.
- Стилiстичні норми – пов'язані з доречністю використання мовних засобів у конкретній комунікативній ситуації. У телевізійному дискурсі часто не дотримуються стильова відповідність та мовна етикетність. Наприклад, у новинах можуть з'являтися жаргонізми (*наварювати, приколи, бабки*), нецензурізми, жаргон, навіть елементи вульгарної лексики, що неприпустимо для інформаційного мовлення.

Окрему загрозу становить вплив суржику – змішаної форми української та російської мови. Його поширення серед телеведучих та гостей студій обумовлене як історичною двомовністю, так і відсутністю фахової мовної підготовки. Дослідники зауважують, що навіть в офіційних ток-шоу й публіцистичних програмах суржик може виступати як «мова спонтанного мовлення», при цьому масово формуючи нові мовні звички в аудиторії.

Ток-шоу – це специфічний жанр телевізійного дискурсу, який поєднує інституційне та неформальне мовлення. У межах одного ефіру взаємодіють ведучі, експерти, публічні особи, глядачі – учасники, які представляють різні соціальні прошарки. Через свою відкриту структуру й динамічну атмосферу ток-шоу відображає реальний стан мовної культури суспільства, з усіма відхиленнями та втратою норми.

Учасники часто порушують лексичні й граматичні норми, зокрема:

- русизми: *обеспечення, в общому, зараз я скажу, іменно про це*;
- словотворчі помилки: *канадійці, Венеціанська комісія*;
- активні дієприкметники (впливаючий, керуючий), які не властиві українській мові;
- ненормативне узгодження числівників: *трьохста людей, п'ятисстами гривнями*.

Особливістю ток-шоу є також стилістична гібридність: поєднання офіційної, розмовної, іноді навіть вульгарної лексики. Така мовна еклектика веде до розмиття меж між літературною та просторічною формами мови, що негативно впливає на мовну компетенцію глядача.

Зокрема, у програмах із політичними або соціальними дискусіями часто використовуються:

- кальки з російських конструкцій (*не дивлячись на обставини* замість *незважаючи на обставини*);
- фразеологізми з деформованим змістом (*пани сваряться – у кріпаків лоби тріщать* замість *чуби тріщать*);
- логічні тавтології (*всі без винятку, хто без винятку?*).

Мова телесеріалів і фільмів є репрезентацією повсякденного мовлення та водночас виконує естетичну й виховну функцію. У діалогах героїв закріплюються певні мовні патерни, які потім засвоюються глядачами, насамперед підлітками та молоддю.

Найчастіше порушення відбуваються на лексичному та морфологічному рівнях:

- активне використання сленгової та жаргонної лексики без потреби (напр.: *зашквар, ржати, топчик, прикид*);
- штучна «українізація» російських конструкцій, що виглядає неприродно: *він буде виконувати, це має місце бути, по причині*;
- ненормативне вживання вигуків (*ого, нууу, блін*) та слів-паразитів.

У разі дубляжу іноземних фільмів поширеною проблемою є калькування:

- «лайкати», «хейтити», «фолловити», «мейкап» – замість українських відповідників;
- вживання англіцизмів у побутовому контексті, де можна було б обійтися без них.

Авторські тексти в кіно також можуть містити стилістичні відхилення, особливо в жанрових фільмах (комедія, драма), де переважають розмовні та емоційно насичені репліки. Часто мовні форми не проходять редагування, через що в телевізійному мовленні закріплюються суржикові чи граматично неправильні звороти.

Телевізійна реклама – це особливий тип тексту, спрямований на формування поведінкових реакцій. Основні риси рекламного мовлення – лаконічність, експресивність, імперативність, гіперболізація. Проте заради впливу реклама часто жертвує нормативністю.

Найтипловіші мовні порушення в рекламному дискурсі:

- плеоназми (*безкоштовний подарунок, найкращий ідеальний варіант*);
- стилістично недоречні іншомовні слова (*у нас все по фешн, мейкап-хіт, десерт із ванільним топінгом*);
- граматичні помилки (*ціна знижена на рівні, отримай свої знижки прямо зараз*);
- тавтології (*вигідна вигода, спробуйте нову новинку*).

Хоча такі форми можуть бути використані навмисно – як стилістичний прийом (реklamний жарт, алітерація), системне порушення мовних норм призводить до того, що глядач звикає до лінгвістично хибних моделей.

Законодавство України («Про рекламу», «Про забезпечення функціонування української мови як державної») вимагає відповідності реклами літературним нормам, однак відсутність якісної лінгвістичної експертизи та реального механізму контролю часто робить ці вимоги формальністю.

Мовні помилки, що масово проникають у телеефір, не є суто результатом індивідуальної недбалості журналістів чи ведучих. Це радше системне явище, зумовлене впливом широкого спектра соціокультурних і історичних чинників, які впродовж десятиліть формували мовну ситуацію в Україні.

Україна тривалий час перебувала в умовах політичного, культурного й мовного домінування Російської імперії, а згодом – Радянського Союзу. Унаслідок політики русифікації українська мова витіснялася з офіційного, наукового та освітнього простору. Мовна норма виявилася фрагментованою, а суржик набув статусу де-факто комунікативного стандарту в багатьох регіонах. Після відновлення незалежності ці процеси продовжили впливати на мовну ситуацію, а телебачення, як наймасовіший засіб комунікації, стало інструментом ретрансляції деформованої мовної картини.

Якість мовлення на телебаченні прямо пов'язана із фаховим рівнем журналістів, редакторів, дикторів, ведучих. Брак філологічної освіти, формальний підхід до мови у профільних вищах, низький рівень мовної самодисципліни працівників ЗМІ призводить до поширення неграмотних висловів, русизмів, стилістичних відхилень. Часто мова телевізійних програм не проходить редагування, а сценарії пишуться поспіхом, без консультування з мовознавцями.

В умовах ринкової конкуренції телевізійні канали дедалі частіше орієнтуються не на якість, а на кількість переглядів. Мова телебачення свідомо спрощується, адаптується до масового споживача, який, за уявленням продюсерів, не готовий до високих зразків мовлення. Поширюються жаргонізми, вульгаризми, сленг, ігноруються синтаксичні та орфоепічні норми – усе це задля «ефекту близькості» до глядача. Насправді ж це призводить до зниження рівня мовної культури, нормалізації помилкових форм.

У сучасному інформаційному середовищі спостерігається злиття телебачення із соцмережами, де панує специфічний жаргон, сленг, спрощеність. Телебачення переймає лексику TikTok, Instagram, YouTube, TikTok-коментаторів тощо. Нові неологізми (лайкнути, зашквар, крінж, зашарити, треш) часто не мають усталеного правопису, їх вживання є контрарверсійним і часто не відповідає нормам української мови, але вони активно фігурують в ефірах, особливо розважальних шоу. У контексті системного зниження мовної якості телепродукту особливо актуальним є пошук шляхів подолання мовних порушень та відновлення нормативного мовлення.

Прийняття Закону України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» закріпило обов'язковість використання української мови в медіапросторі. Проте кількісний контроль (наприклад, 75% контенту українською) не завжди гарантує його якісну реалізацію. Необхідно створити органи мовного аудиту на ТБ, запровадити механізми штрафів, рекомендацій, а також рейтинги мовної якості каналів.

У вищах, де готують журналістів, варто посилити мовну підготовку, зробити обов'язковими курси з практичної стилістики, культури мовлення, риторики, ораторського мистецтва. У самих медіакомпаніях слід проводити курси підвищення кваліфікації, тренінги з орфоепії та стилістики для ведучих і дикторів. У студіях має працювати мовний редактор або консультант. Важливо формувати суспільний запит на якісну мову. Кампанії на підтримку української, проекти на кшталт «Мовний патруль», популяризація літературної мови через YouTube, TikTok, подкасти, відеоролики з акторами та медійними особами – усе це може сприяти відновленню престижу нормативної української.

Мовна культура телевізійного простору – це дзеркало загального рівня культури нації. Системне порушення мовних норм у програмах телебачення спричинене як історичними обставинами, так і браком фаховості медійників, комерційними орієнтаціями медіа та мовною індіферентністю глядача. Наслідки таких явищ –

формування викривлених мовних стандартів, руйнування нормативної бази мови, засмічення українського мовного простору.

Проблема потребує комплексного вирішення – через законодавчі, освітні, редакторські та громадські ініціативи, спрямовані на підвищення рівня мовної грамотності, фіксацію літературних норм і популяризацію якісного мовлення в медіа.

References

1. Babych N. D. Praktychna stylistyka i kultura ukraïnskoi movy: navch. posib. / N. D. Babych. Lviv: Svit, 2003. 432 s.
2. Bilianska O. Movna ahresiia yak antypod kultury movlennia / O. Bilianska // Televiziina y radiozhurnalistyka: zb. nauk.-metod. prats. Lviv, 2003. S. 35–42.
3. Dmytrovskiy Z. Ye. Televiziina zhurnalistyka: navch. posib. / Z. Ye. Dmytrovskiy. Lviv : 135 Vydavn. tsentr Lvivskoho nats. un-tu imeni Ivana Franka, 2006. 208 s.
4. Ielisovento Yu. P. Kultura i tekhnika movlennia v teleradiozhurnalistytsi / Yu. P. Yelisovento // Styl i tekst. K., 2001. S. 45–52.
5. Kapeliushnyi A. Rosiianizmy v televiziinomu movlenni i v hazetnomu teksti / A. Kapeliushnyi // Televiziina y radiozhurnalistyka: zb. nauk.-metod. prats. Lviv, 2002. S. 21–26.

DOI 10.34132/mspc2025.01.16.16

Ulyana Kolicheva,
Olha Zhvava,

VIOLATIONS OF LANGUAGE NORMS IN MODERN UKRAINIAN TELEVISION BROADCASTING

The thesis deals with an urgent linguistic problem - the spread of violations of language norms in Ukrainian television programmes. Television broadcasting as one of the most influential media channels shapes the linguistic behaviour of a significant part of the population, especially young people, who perceive television language as a role model. Particular attention is paid to the types of language errors recorded in the speech of TV presenters, journalists, talk show participants, in fiction and advertising content. The author analyses orthoepic, lexical, grammatical, stylistic violations, the spread of surzhik, Russianisms, and jargon.

The study is based on the material from the broadcasts of leading Ukrainian TV channels and demonstrates the influence of socio-cultural factors (historical bilingualism, commercialisation of television, lack of professional language training of media workers) on the language situation. The author substantiates the need for systematic control over the observance of language norms in the media, strengthening of language education of specialists and educational campaigns to improve the level of language culture.

Television broadcasting in modern conditions performs not only an informational, but also a socialisation function, so the quality of the language on air has a decisive impact on the viewer's linguistic consciousness. Frequent violations of the norms threaten linguistic identity, complicate the formation of a unified literary norm, and require an immediate response from language policy and educational institutions.

Keywords: television broadcasting, language norms, violations, surzhik, media language, culture of speech, lexical errors, Ukrainian language.

Відомості про автора / Information about the Author

Ульяна Количева, студентка, факультет філології Чорноморського національного університету імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна. E-mail: anastasiya.lischchuk2005@gmail.com.

Ulyana Kolicheva, student, Faculty of Philology of the Black Sea National University named after Peter Mohyla, Mykolaiv, Ukraine. E-mail: anastasiya.lischchuk2005@gmail.com.

Ольга Жвава, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української філології та міжкультурної комунікації Чорноморського національного університету імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна. E-mail: qwerty84848@ukr.net, orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1046-8849>.

Olha Zhvava, PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Ukrainian Philology and Intercultural Communication of the Black Sea National University named after Peter Mohyla, Mykolaiv, Ukraine. E-mail: qwerty84848@ukr.net, orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1046-8849>.

МІСЦЯ ПАМ'ЯТІ В ХУДОЖНЬОМУ ЕСЕЇ МАРІЧКИ ПАПЛАУСКАЙТЕ «ДРУГА ПАРТА У ТРЕТЬОМУ РЯДУ» (НА МАТЕРІАЛІ ЗБІРНИКА ЕСЕЇВ «КОНТУРНІ КАРТИ ПАМ'ЯТІ»)

У тезах представлено концептуалізацію поняття «місце пам'яті» та його репрезентацію на матеріалі художнього есею «Друга парта у третьому ряду» Марічки Паплаускайте, яке увійшло до збірника «Контурні карти пам'яті». Основну увагу зосереджено на реалізації цього поняття в аспекті літературознавчої методології студій з дослідження пам'яті (*memory studies*) – особистої та родинної, історичної та культурної, національної, колективної тощо.

Наголошено, що авторка фіксує як свідок подій російсько-української війни травматичні спогади, пов'язані із топом зруйнованого районом восени 2022 року Миколаївського ліцею імені Аркаса. Зокрема, розмірковує про долю другої партії в третьому ряду, за якою вона колись навчалась у цьому закладі освіти. З'ясовано, що у творі репрезентовано концепт тілесності архітектури. Водночас охарактеризовано, що М. Паплаускайте оприявнює концепт пам'яті через актуалізацію краєзнавчого простору:

Проаналізовано, що в есеї у контексті особистих спогадів оприявлено колективний наратив місць пам'яті, пов'язаний із втратою освітніх топосів під час повномасштабного вторгнення та водночас збереження на тлі цих драматичних подій історичного й культурного простору пам'яті.

Ключові слова: місця пам'яті, нон-фікшн, есей, російсько-українська війна, спогади, ідентичність, травматичний простір, миколаївський текст, Миколаївський ліцей імені М. Аркаса, локуси, історична пам'ять.

Початок ХХІ століття в українському письменстві позначається активним розвитком літератури нон-фікшн (*non-fiction*), зокрема, жанру художньої есеїстики, пов'язаною з темою травматичного досвіду російсько-української війни, а також актуалізацією спогадів про зруйновані російськими окупантами місця пам'яті, втрачену історичну та культурну спадщину, яку обов'язково буде відновлено для нащадків. Серед авторів літературних есе, в яких осмислено картографування війни на фронті та тилу, досвід жінок на війні, фіксацію документальних спогадів про щоденний побут, вплив війни на освіту, культуру, відомі на сьогодні імена Олександра Михеда, Вікторії Амелиної, яка загинула 2023 року у Краматорську від російської ракети, також есеїстика Станіслава Асеева, Андрія Любки, Євгена Спіріна та інших. У цьому аспекті творчість Марічки Паплаускайте є вагомим явищем у сучасній літературній есеїстиці. До того ж, вона відіграє одну ключових ролей у розвитку жанру літературного репортажу в Україні, а також активно працює як журналістка у медіапроєктах, зокрема є співзасновницею спільноти *The Ukrainians Media* й шефредакторкою журналу *Reporters*, єдиним в Україні друкованим журналом у жанрі літературного репортажу та документальної фотографії.

На сьогодні проблеми пам'яті та її місць / локусів / ландшафтів перебувають у фокусі уваги різних міждисциплінарних практик: соціокультурних, політичних, історичних, літературознавчих тощо. При цьому дослідження пам'яті як складової індивідуальної, колективної, історичної, національної, культурної, родинної ідентичностей свідчать про праці українських (Т. Гундорова, О. Забужко, О. Пронкевич, О. Пухонська, А. Киридон, О. Поліщук, С. Підпригора, Г. Косарева та інші) та зарубіжних дослідників (Я. Ассман, А. Ассман, В. Тохман, П. Рікер, А. Матусяк та інші). Варто наголосити, що у фокусі наших наукових пошуків опинився досвід художньої стратегії пам'яті з точки зору теорії «місць пам'яті» французького науковця П'єра Нора. У монографії «Теперішнє, нація пам'ять» [4] дослідницьку увагу зосереджено на тому, що історія та колективна пам'ять закладають основи національної ідентичності, а художнє письменство є фундаментом формування, збереження, фіксації й передавання пам'яті. Також у цій розвідці топоси пам'яті репрезентовано, зокрема, через концепцію дослідження форм культурної пам'яті німецької дослідниці Аляйди Ассман. Концептуальними в аспекті нашого дослідження є думки науковиці про те, що «(...) місце дає змогу не тільки укріпити та підтвердити спогади, що

локально в ньому укріплюються, воно також утілює неперервність періодів, які несуть у собі більше пам'яті, ніж сконцентровані в артефактах порівняльні короточасні спогади індивідів, епох, навіть культур» [1, с. 318].

Метою пропонованої розвідки є з'ясування особливостей концептуалізації поняття «місце пам'яті» та його репрезентацію на матеріалі художнього есею «Друга парта у третьому ряду» Марічки Паплаускайте, яке увійшло до збірника «Контурні карти пам'яті». Символічним фактом є те, що презентація цього видання відбулася 26 квітня 2025 року у м. Миколаєві у просторі Дому офіцерів флоту (ДОФі), що є архітектурною пам'яткою з його 205-літньою історією. До того ж, з початку повномасштабного вторгнення російських агресорів з 2022 року і дотепер ДОФ став великим простором волонтерства, єднання та незламності миколаївців. Відтак один із найстаріших топонімічних локусів Миколаєва є місцем історичної та культурної пам'яті, носієм спогадів та водночас місцем спротиву.

Композиційну картографію збірника «Контурні карти пам'яті» складають вісім есеїв письменників та письменниць, книгу про біль втрат та збереження пам'яті й конструювання досвіду для нащадків. Авторами есеїв стали: Софія Челяк, Олена Стяжкіна, Євгенія Подобна, Владислав Івченко, Ольга Карі, Наталя Михальченко, Олена Рибка та Марічка Паплаускайте. Їй належить авторство есею під назвою «Друга парта у третьому ряду», в якому вона розповідає про долю другої парти в третьому ряду Миколаївського ліцею імені Аркаса, знищеного російськими обстрілами 1 листопада 2022 року. «Цей текст є частиною ширшого наративу про збереження пам'яті та втрату освітніх просторів під час війни. Це не просто опис наших пам'яток, зосереджений на самих лише стінах, а також архів приватної пам'яті та путівник у міжчася місць, які Росія намагалася знищити» [1, с. 2] – йдеться у передмові до книги есеїв. Під час презентації книги Марічка Паплаускайте розповіла про задум цієї книги: «Ця книжка – це результат роботи наших колег-письменниць і одного письменника, яких ми попросили розповісти історії про свої міста і про ті місця, які є важливими і які, на жаль, зазнали руйнувань внаслідок намагань росіян вбити нас. Це історії з різних міст. І серед них є історія про Миколаїв – це історія, яку писала я про гімназію, в якій вчилася (зараз це ліцей ім. Аркаса). Крім миколаївської, це історії з Харківщини, Сумщини, Херсонщини, Донеччини, історія з Бучі, історія з Чернігова. Загалом для нас ці історії цінні тим, що це не просто фактологічна довідка. Це, власне, історії людей, які мають зв'язок з цими місцями, і вони розповідають про них через свої спогади, таким чином, фіксуючи цю пам'ять про місце через власну особисту пам'ять» [1, с. 2]. Завдання книги – зберегти пам'ять і розповіді очевидців як свідчення цих історій. Історії у книзі – це живі спогади, з яких зіткана карта, де згадуються ці міста.

Первинний задум цієї книги належить Вікторії Амеліній, громадській діячці, поетесі, письменниці, котра, активно займалася документуванням воєнних злочинів під час російсько-української війни та загинула 27 червня 2023 року у м. Краматорську від ракети, якою росіяни поцілили у кафе. О. Поліщук, С. Підпригора, Г. Косарева у монографії «Модель пам'яті в українській пост/модерністській літературі» підкреслюють: «Переосмислення минулого (себе в історії і власне історії) відбувається на рівні нашої пам'яті, яка у свою чергу є втіленням суб'єктивності. Такий людський чинник як суб'єктивний погляд на будь-яку історичну подію та її переосмислення породжує авторську уяву, яка у свою чергу є невід'ємним складником художнього твору» [5, с. 5]. Саме така оптика місць пам'яті міститься в есе Марічки Паплаускайте «Друга парта у третьому ряду»: «Коли фізичні пам'ятки зникають, лишається те, що ми несемо всередині себе. (...) Ми хочемо, аби наша спадщина промовляла й у майбутньому, до нащадків. (...) І наскільки важлива не сама лише спадщина яку ми успадкували та примножили, а й *рефлексія* (курив наш – К.Г.), у якій ми розуміємо, що вся вона заради нас і у майбутньому. (...)» [3, с. 12].

Звертаючись до проблеми категорії автора та читача у цьому есе, зауважимо, що у ньому постать Марічки Паплаускайте є настільки асимільованою у текстовий простір, що реципієнт сприймає її як головну учасницю нарації. У центрі оповіді – травматичні спогади про зруйнований восени 2022 році рашистами простір Миколаївського ліцею імені Аркаса, а точніше локусу другої парти у третьому ряду, який стає відправною точкою визначення ідентичності нараторки, оскільки ця гімназія, парта, за якою вона навчалась колись, стали підґрунтям для її дорослішання.

Композиційною особливістю есею є обрамлена рамкова композиція: особиста пам'ять ретранслює на початку та наприкінці деформований знищений російською ракетою топос гімназії. Така структура твору слугує увиразненню його ідейно-тематичного змісту. Особисті спогади стають частиною колективних спогадів про воєнні злочини Росії: «Тепер на клас (...) я дивлюся крізь діру у стіні. Чи, правдивіше сказати, дивлюся крізь простір, де та стіна мала б стояти. Бачу скелет даху, який проломив собою стелю в кабінеті нашого класу. Бачу посірілі стіни, на яких фарба лущиться шматками, а місцями геть повідвалювалася. Бачу оголене ребро перекриття. Так само бачу клас поверхом нижче, і грудку каміння, що колись була фасадною стіною. Не бачу лише, чи вцілілі там нагорі друга парта у третьому ряду» [3, с. 45]. У цьому описі через градацію дієслова у теперішньому часі «бачу», спостерігаємо, як авторка есею працює з «принципом фотографії» як зупиненої миті,

де кожен предмет, кожна річ є окремим кінокадром, який візуалізує у текстовій площині травматичний досвід міста як конструювання ідентичності авторки та водночас міста пам'яті. Також у змалюванні зруйнованого простору ліцею оприявлено концепт тілесності архітектури. У вищенаведеній цитаті з есе зображено, як частини архітектурної споруди вмонтовані в тіло людини як символу заміщеного болю та страждання не лише ззовні, але й зсередини. Тіло зруйнованої гімназії співвідноситься із пораненими та загиблими під час війни тілами людей.

Водночас приватні спогади оповідачки в есе стають частиною драматичних колективних спогадів жителів Миколаєва про воєнні злочини Росії, зокрема, М. Паплаускайте з фактографічною точністю до хвилин фіксує хроніку спроб ворога захопити наше місто-Герой України, коли «росіяни хотіли загарбати місто великої води, прямих вулиць і розвідних мостів – бої за Миколаїв тривали 259 днів. Я гортаю хроніку подій і знову відчуваю шкірою страх, що тримав мене в заціпенінні у перші дні великої війни» [3, с. 47]. І далі зберігає хронологію у змалюванні невдалих спроб наступу на місто і опір військових: «О 4:58 російська артилерія почали обстрілювати аеропорт на околиці міста і порт «Очаків». Завдяки перехопленням дві бригади встигли підняти авіацію в повітря до того, як на неї упали бомби. Без втрат» [3, с. 47]. Тут жанр художнього есе набуває ознак жанру літературного репортажу у документуванні хроніки опору миколаївської громади: «Російські диверсійні групи почали заходити у Миколаїв. Територіальна оборона й поліція патрулюють місто цілодобово, часом вони мусять вступати в бої (...). Ворог почав наступати на місто зі сторони глиноземного заводу 4 березня близько 10:30. Затим росіяни зайшли до Корабельного району, де бій прийняла 123-тя бригада територіальної оборони» [3, с. 48]. До того ж, читач дізнається зі сторінок есе, що старша сестра авторки також долучилася до територіальної оборони міста.

В архітектоніці тексту есею трагічні події, пов'язані із місцем пам'яті ліцею, взаємодіють із внутрішнім простором пам'яті почуттів та емоцій оповідачки, яка циклічно відтворює деталі подій, що відбулися у 2022 році: «А в ніч проти 1 листопада 2022 року російські військові випустять по Миколаєву чотири ракети. Одна із них влучить прямісінько в Перший український ліцей імені Миколи Аркаса – у мою гімназію. Я так довго плакала, розглядала *фото* (курсив наш – К.Г.) зруйнованої будівлі, а за пів року стояла у сквері навпроти, відчуваючи запах квітня і дивлячись крізь стіну, якої вже не було» [3, с. 53]. Зауважимо, що фотографія стає своєрідним метанаративом у тексті: фото стає доказом російської агресії, а також символом фіксації травматичних спогадів. Такий біль ранить, але і додає водночас сил до подальшої боротьби та супротиву.

В есеї також актуалізовано підліткові спогади, що також відображають механізми індивідуальної й колективної пам'яті. Вони ретроспективно увиразнюються через змалювання портретної характеристики 15-річної дівчини: «Худа як таранька, зубата й сутула, я вдивлялася у відображення, у якому моє підліткове тіло тонуло у джинсах, зрізаних до дранят так, що дірок у них більше, ніж матеріалу, і раптом розправила плечі, бо помітила у власному погляді впевненість, досі мені не знайому» [3, с. 44]. І далі: «(...) я думаю, як сильно гімназія змінила ту худощу дитину, як глибоко вплинула на те, у яку дорослу вона виросла» [3, с. 50]. Юнацький простір приватних спогадів пов'язаний із роками навчання у цьому ліцеї, із дорогою до гімназії, а також учителями, які вплинули на формування її особистості. Зокрема, згадує вчительку української мови та літератури Олену Василівну Чернявську, яка давала учням простір у студіюванні поезій, коли дозволяла замість вивчення віршів напам'ять співати їх: «Як вам легше співати - співайте» [3, с. 50]. В есеї читаємо: «І от я сиджу на другій парті у третьому ряду і, опустивши погляд у тіл, сама до себе всміхаюся» [3, с. 50]. Реципієнт простежує, як локальний простір гімназії формує її просторову ідентичність. Цікаво, що нараторка вдається до міфологізованого опису простору рідного ліцею імені М. Аркаса: бачимо, як вона порівнює сходи закладу із Гогвортськими, оскільки одинадцятому класі «після випускних іспитів» [3, с. 46] відкрила для себе світ фентезійних героїв Гаррі Поттера. Водночас у гостро викривальному аспекті у творі вона наголошує на російській пропагандистській міфології, яка пов'язана із історією виникнення Миколаєва й ті наративи, що вони просували. Зокрема, пише про нав'язану росіянами історичну концепцію, «за якою степова територія стояла пустою, аж поки сюди не дісталася довга рука російських імперців» [3, с. 46].

У тексті есею читач може побачити риси ностальгії за рідним містом у його авторки, яка давно уже не мешкає у Миколаєві, попри те це «(...) місто великої води, прямих вулиць і розвідних мостів» залишається рідним для Марічки Паплаускайте. Вона про це, зокрема, зазначала під час презентації збірника есеїв «Контурні карти пам'яті», яка відбулася у нашому місті 26 квітня 2025 року. Місто Миколаїв для нараторки стає місцем родинної пам'яті, де топос сім'ї, простір дому відіграють ключову роль у формуванні її власного «Я». Дім зберігає пам'ять про себе через речі, які у ньому зберігаються, наприклад, спогади про «татові джинси» [3, с. 44], що авторка «перешлила під себе» [3, с. 44] або ж батьківська квартира, «дорога до гімназії, яка займала сорок хвилин, половина шляху – через міст» [3, с. 48]. Через спогади актуалізовано улюблені місця з дитинства: річка Південний Буг, Кленова алея, міський пляж, набережна і БАМ. Також миколаївський топос пам'яті міста пов'язаний із історією суднобудування і флоту: «(...) а трохи далі – жовті крани, плавучі доки та всілякі їхні нутроші суднобудівного заводу. Чверть століття в цій бухті чекає своєї долі крейсер «Україна». Його збудували

тут-таки – на заводі з двохсотлітньою історією» [3, с. 48]. Водночас улюбленою «точкою на мапі міста» [3, с. 49] стають краєвиди річки з Інгульського мосту, за якими авторка любила спостерігати з вікон батьківської квартири.

Миколаївський топос також оприявлено в аспекті історичних та культурних місць пам'яті. Місто Миколаїв є для нараторки містом спогадів, які виявляються дуже приватними (наприклад, про «колготний демарш у гімназії» [3, с. 45]) та монументальними водночас. Наприклад, через осмислення історичного та культурного спадку давнього городища «Дикого Саду»: «засноване на 500 років раніше за Ольвію, (...) єдина зі збережених пам'яток чорноморського міста-порту часів Троянської війни» [3, с. 49]. Одними із ключових композиційних складових в есе є спогади, що реконструюють історію Маріїнської жіночої гімназії, яка згодом перетворилася на Першу українську гімназію імені М. Аркаса та стала не лише однією із важливих архітектурних пам'яток міста, але й осередком національної та культурної пам'яті. Історію про цю гімназію було розпочато головним архітектором Миколаєва Євгеном Штукенбергом, який спроектував її у 1892 році. Авторка есею згадує, що ще три миколаївських будівлі також було створено за проектами цього архітектора. Ці спогади вона фіксує як свідчення місць, що формують символічний ландшафт культурної пам'яті: «Я пишу його ім'я в пошуковик і дивуюся: усі три мої улюблені міські будівлі – і сама гімназія, і Водоликаря на розі Великої Морської та Обсерваторної, і родинна садиба купця Ерліха на Спаській, де я паралельно з гімназією чотири роки студіювала мистецтво в художній школі, – всі три збудовані за проектом Штукенберга» [3, с. 46]. М. Паплаускайте висвітлює концепт пам'яті через осмислення краєзнавчого простору, актуалізуючи історичний наратив міста Миколаєва з його 236-річною історією. Відтак автобіографічні спогади авторки есе стають частиною колективних спогадів про окремих людей, які були пов'язані з історією заснування міста та відомих особистостей, яке його розбудовували.

Отже, есей «Друга парта у третьому ряду» Марічки Паплаускайте проаналізовано крізь оптику наукових студій із дослідження пам'яті. Його текст є важливим літературним свідченням травматичного досвіду російсько-української війни. В його основі – репрезентація місця пам'яті через особисті та колективні спогади. Батьківський дім виступає не лише фізичним простором, але й місцем приватної пам'яті, емоцій та почуттів нараторки. У тексті есе оприявлено концепт тілесності архітектури, щоб показати взаємодію між простором і пам'яттю. Найбільш вираженим в есе є краєзнавчий вимір, що підкреслює значення локальних топосів міста Миколаєва у конструюванні історичної та культурної ідентичності. Втрата освітнього простору внаслідок війни не лише фіксується як трагедія, а й стає частиною ширшого наративу про збереження культурної пам'яті. Таким чином, есе демонструє, як індивідуальні переживання інтегруються у колективний дискурс пам'яті, формуючи нові смислові «горизонти очікування» читачів.

References

1. Aleida Assman. (2012) *Prostory spohadu. Formy ta transformatsii kul'turnoi pamiati*. K. : Nika-Tsentr. 440 s. [Spaces of Memory. Forms and Transformations of Cultural Memory] [in Ukrainian].
2. «...I pro druhu partu u tret'omu riadu» (2025): u Mykolaievi prezentuvaly «Konturni karty pam'iaty» [“...And About the Second Desk in the Third Row”: In Mykolaiv, the “Contour Maps of Memory” Were Presented] Retrieved from: <https://inshe.tv/mykolayv/2025-04-26/918423/?fbclid=IwY2xjawJ6jHhleHRuA2FlbQIxMQABHu6twNcLdpXGGgrAMpiVNKbqM> [in Ukrainian].
3. Konturni karty pam'iaty. Knyha eseiiv (2025). HO «Ukrainska mediina initsiatyva» / za zah. red. Viry Kuryiko. Kyiv : The Ukrainians Media, 118 s. [Contour Maps of Memory. A Book of Essays] [in Ukrainian].
4. Nora P. Teperishnje, natsija, pam'jat' (2014). Per. z frants. A. Riepa. Kyjiv : Klio, 272 s. [Present, Nation, Memory] [in Ukrainian].
5. Polishchuk O., Pidopryhora S., Kosarieva H. Model' pam'iaty v ukrains'kii post/modernist'skii literaturi : kolektyvna monohrafiia. (2019). Mykolaiv: Vyd-vo ChNU imeni Petra Mohyly, 104 s. <https://dspace.chmnu.edu.ua/jspui/handle/123456789/350>. [The Model of Memory in Ukrainian Post/Modernist Literature: A Collective Monograph] [in Ukrainian].

DOI 10.34132/mspc2025.01.16.17

Halyna Kosarieva

PLACES OF MEMORY IN MARICHKA PAPLAUSKAITE'S LITERARY ESSAY THE SECOND DESK IN THE THIRD ROW (BASED ON THE ESSAY COLLECTION CONTOUR MAPS OF MEMORY)

The thesis introduce a conceptualisation of the term “place of memory” and its representation in the literary essay “The Second Desk in the Third Row” by Marichka Paplauskaite, which is included in the essay collection “Contour Maps

of Memory.” The main focus is placed on how this concept is realised within the literary methodology framework in memory studies - exploring personal and family memory, as well as historical, cultural, national, collective memory, etc.

It is emphasised that the author, as a witness of the Russian-Ukrainian war, documents traumatic memories associated with the topos of the destroyed by Russian forces Mykolaiv Lyceum named after M. Arkas in the autumn of 2022. In particular, she reflects on the fate of the second desk in the third row, where she once studied. The essay reveals the concept of the corporeality of architecture. At the same time, it is characterised that M. Paplauskaite conveys the concept of memory through the actualisation of the local space: the history of Mykolaiv, a city with a 236-year history.

It is analysed that within the context of personal memory, the essay reveals a collective narrative of places of memory linked to the loss of educational topos during the full-scale invasion, while simultaneously preserving the historical and cultural memory space amidst these dramatic events.

Key words: *places of memory, non-fiction, essay, Russian-Ukrainian war, memories, identity, traumatic space, Mykolaiv text, Mykolaiv Lyceum named after M. Arkas, locus, historical memory.*

Відомості про автора / Information about the Author

Галина Косарева, кандидат філологічних наук, доцент кафедри української філології та міжкультурної комунікації, факультету філології, Чорноморського національного університету імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна. E-mail: kgala7705@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2407-7259>

Halyna Kosarieva, PhD in the field of philology, Associate Professor of the Department of Ukrainian Philology and Intercultural Communication, Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolaiv, Ukraine. E-mail: kgala7705@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2407-7259>

DOI 10.34132/mspc2025.01.16.18

Анастасія Лішук,
Ольга Жвава,

АНГЛО-АМЕРИКАНСЬКІ ЗАПОЗИЧЕННЯ У МОЛОДІЖНОМУ ВОКАБУЛЯРІ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Тези присвячено аналізу лексичних запозичень англо-американського походження, що активно функціонують у сучасному молодіжному мовленні. Англіцизми розглянуто як важливий елемент мовної динаміки, що відображає процеси глобалізації, відкритості до нових культурних впливів та адаптації мови до сучасних реалій. Звернено увагу на класифікацію запозичень за тематичними сферами, причини вживання та сприйняття носіями мови. Матеріалом дослідження стали лексеми англо-американських запозичень молодіжного вокабуляру, а також результати анкетування серед представників вікової групи 14–35 років.

Англомовні лексеми проникають у різні сфери повсякденного життя молоді — від освіти та інформаційних технологій до моди й харчування. Їх використання часто зумовлене потребою у точному найменуванні нових понять, прагненням до стислості, а також впливом соціальних мереж, медіа та реклами. Запозичення не лише збагачують словниковий склад української мови, а й формують нові мовні звички, змінюють стиль комунікації та впливають на мовну ідентичність молодого покоління.

Ключові слова: англіцизми, американізми, англо-американські запозичення, молодіжне мовлення, лексика, мовна динаміка.

Як відомо, англо-американізми стали органічною частиною мовного простору сучасної української молоді. Їх поява та закріплення зумовлені глибокими трансформаціями, що відбуваються у глобалізованому світі, де інформаційні, технологічні та культурні процеси значною мірою координуються англомовними країнами. Молодіжне середовище, відкрите до новацій, активно запозичує ці лексеми, пристосовуючи їх до власного стилю спілкування. У сучасному українському мовному просторі англіцизми становлять більшу частину запозичень, і це характерно не лише для української мови [1].

За визначенням О. Ткаченка, запозичення — це звук, морфема, слово або його окреме значення, фразеологізм, синтаксична конструкція, перенесені з однієї мови в іншу, а також сам процес подібного перенесення. Найчастішими є запозичення окремих слів. Рідшим є запозичення звуків, морфем (словотвірних), фразеологізмів або синтаксичних конструкцій. Звуки й морфеми з іншомовних мов входять в українську мову через запозичення слів, у яких вони виступають [4].

Зростання кількості англомовних слів у щоденному вжитку молоді пов'язане з домінуванням англійської у медіапросторі, соціальних мережах, цифрових технологіях. Поняття на взірць *блог*, *контент*, *челендж*, *онлайн*, *лайк* стали невід'ємною частиною повсякденного мовлення. Частина таких слів зберігає іншомовне звучання, інша — адаптується до фонетичних і граматичних норм української мови. Їх уживання виконує не лише номінативну функцію, а й сигналізує про належність до певної соціальної групи, відображає модні тенденції, актуальні тренди й навіть іронічні або епатажні смисли [2].

Активне проникнення англо-американізмів демонструє гнучкість української мови. Нові слова швидко засвоюються, слугують базою для словотворення (*постити*, *флексити*), входять у повсякденну лексику й утворюють цілу систему мовних елементів, які відповідають потребам комунікації молоді. Цей процес відображає динаміку мови, її відкритість до змін та схильність до інновацій у сфері слововживання [3].

Особливо показовим є тематичне розмаїття запозичень. Вони охоплюють практично всі сфери повсякденного життя: цифрові технології (*гаджет*, *акаунт*), розваги та культура (*стрім*, *контент*), стиль і мода (*лук*, *оверсайз*), навчання та професійна сфера (*воркшоп*, *дедлайн*, *брейнштурм*), а також соціальні явища (*фемінізм*, *булінг*, *інклюзія*, *ком'юніті*).

Причиною поширення таких одиниць є не лише зовнішній вплив англomовного середовища, а й зручність самих лексем, їхня стислість, виразність, модність. У мовленні молоді вони виконують одразу кілька функцій: номінативну, експресивно-оцінну, евфемістичну, соціальну, гумористичну та термінологічну [2].

Запозичення дозволяють молоді швидко і точно виражати думки, емоції, оцінки, створювати асоціативні образи, вживати іронічні чи стилістично забарвлені висловлювання. Мовна мода, що формується під впливом англomовного контенту, інтернет-комунікації та культурних течій, є яскравим свідченням активного функціонування глобального лексичного обміну. Як наслідок, англо-американізми не просто з'являються в мовленні, а стають його стилістичним, емоційним та ідентифікаційним ресурсом [1].

Функціонування англо-американізмів у мовленні молоді охоплює цілий спектр мовленнєвих і соціальних потреб. У лінгвістичному вимірі ці одиниці найчастіше реалізують номінативну функцію, тобто слугують засобом позначення нових предметів і явищ, які не мають усталених назв в українській мові.

Іншою важливою функцією є компресійна, тобто спрощення висловлювання за допомогою коротких і ємних слів. Наприклад, замість довгого опису явища або поняття молодь використовує одне запозичене слово: *об'єкт закоханості* – *краш*. Такі одиниці не лише економлять мовний ресурс, а й слугують маркерами сучасного стилю спілкування.

Запозичення часто стають основою для словотворення. Молодь активно утворює нові дієслова та іменники шляхом додавання українських афіксів: *лайкати*, *репостити*, *хейтити*. Це свідчить про продуктивність дериваційної функції та про те, як іншомовна лексика інтегрується у внутрішню структуру української мови [3].

Стилістична функція також посідає вагомe місце. За допомогою англо-американізмів мовці надають висловлюванню додаткового відтінку – від іронічного чи модного до професійно-академічного. Наприклад, у побутовому спілкуванні вживаються *бесті*, *крінж*, *вайб*, тоді як у професійному – *воркшоп*, *нетворкінг*, *брифінг*. Така варіативність підкреслює широке функціональне поле запозичень.

Окремі англо-американізми виконують евфемістичну функцію, приховуючи небажані або табуйовані значення. Наприклад, *career-change opportunity* замінює слово *звільнення*. У цьому разі іншомовна форма сприймається як м'якша або менш емоційно забарвлена.

Соціальна функція полягає у використанні таких лексем як маркерів належності до певної групи. Молодь, яка орієнтується на міжнародне середовище або активно споживає англomовний контент, ототожнює себе із сучасним глобалізованим світом. Англо-американізми виконують роль паролів і кодів, що сигналізують про дотичність мовця до певної культури, цінностей, способу життя [2].

У молодіжному мовленні англіцизми слугують також засобом гумору чи самостилізації. Такі слова часто використовуються в мемах, жартівливих описах ситуацій або емоційних реакціях: *чілити*, *флексити*, *релейтбл*. У цих випадках важливо не саме значення, а емоційний відтінок і культурна прив'язка до медіапростору, в якому ці слова були засвоєні.

Усе це свідчить про те, що англо-американістські запозичення в молодіжному мовленні не є випадковими чи поверховими. Вони закріплюються через багатофункціональність, універсальність і здатність відповідати на конкретні потреби комунікації. Така лексика вже не сприймається як виняток або екзотизм, вона стає нормою повсякденного мовлення.

Попри загальну тенденцію до широкого засвоєння англо-американських запозичень у молодіжному середовищі, характер їхнього вживання варіюється залежно від соціальних факторів. Велике значення мають вікові межі, рівень матеріального забезпечення, сфера зайнятості та гендерні відмінності. Ці чинники визначають не лише частоту використання іншомовних лексем, а й тематичне наповнення мовлення, стиль комунікації, а також мовну поведінку в різних комунікативних ситуаціях.

Згідно з результатами опитування, найактивніше англо-американізми використовують респонденти віком від 14 до 25 років. Ця категорія охоплює школярів, студентів і молоду робітничу молодь, яка перебуває в активному інформаційному обміні через соцмережі, стримінгові сервіси, відеоігри та освітні платформи. У мовленні цієї вікової групи домінують емоційно-забарвлені одиниці, що сигналізують про високу динаміку та гнучкість комунікативних практик.

Водночас серед молоді віком 25–35 років англо-американізми вживаються менш активно, здебільшого у професійній або академічній сфері. Тут частіше трапляються слова типу менеджмент, тайм-менеджмент, коучинг, брифінг, фандрейзинг. Це свідчить про прагматичне використання іншомовної лексики відповідно до професійної необхідності.

Важливою є також залежність уживання запозичень від матеріального становища. Молодь із вищим рівнем доходу демонструє вищу частоту вживання лексики зі сфер бізнесу та моди (*офер*, *стартап*, *бренд*, *фешин*, *лайфстайл*), тоді як представники середнього і нижчого прошарку частіше використовують запозичення з масової культури (*мем*, *стрім*, *донат*, *респект*, *фейк*, *реал*).

Зайнятість також впливає на лексичний вибір. Школярі тяжіють до слів, пов'язаних із іграми та соцмережами (*геймер, бот, нуб, чат*). Студенти схильні вживати запозичення як із побутової, так і з навчальної сфери (*воркиоп, дедлайн*). Молоді фахівці, залежно від професії, інтегрують у мовлення терміни, що відображають специфіку їхньої діяльності: *менеджер, офіс, бренд, проєкт, креатив*.

Гендерний чинник також вартий уваги. У мовленні дівчат частіше можуть траплятися слова, пов'язані з модою, зовнішністю та соціальними мережами (*аутфіт, лук, мерч*), тоді як хлопці вживають англо-американізми, пов'язані з технікою, іграми, спортом або фінансами (*донат, скіл, стрім*). Однак більшість запозичених одиниць є універсальними й вільно циркулюють серед обох статей.

Таким чином, хоча загальний обсяг англо-американізмів у мовленні молоді є високим, їхнє використання виявляє соціальну диференціацію. Тематика, функціональність і стиль запозичень відображають не лише лінгвістичні процеси, а й соціальні ідентичності, культурні орієнтири, рівень доступу до інформаційного простору та форму взаємодії з глобальними трендами.

Щоб з'ясувати рівень поширення англо-американських запозичень у мовленні молоді та ставлення до цього явища, було проведено опитування серед респондентів віком від 14 до 35 років. Загальна кількість опитаних – 113 осіб. Результати засвідчують, що англіцизми стали повсякденним елементом комунікації для абсолютної більшості молодих українців.

Зокрема, 79,7% респондентів зазначили, що використовують англо-американські слова постійно або часто. Найпоширенішими сферами їх уживання стали сленг, гумор, соціальні мережі та повсякденне усне спілкування. Значно рідше запозичення фіксуються у формальному мовленні, на навчанні чи роботі. Це свідчить про те, що іншомовна лексика найчастіше функціонує в межах неофіційного стилю, як засіб емоційного вираження, стилізації та зручності.

Також 89,4% опитаних визнали, що англо-американізми поширюються насамперед через медіа, інтернет-контент і соціальні мережі. При цьому 68,1% респондентів зазначили, що використовують такі слова, бо вони коротші або звучать краще за українські відповідники. 42,5% вказали на відсутність повноцінних аналогів у рідній мові. Частина відповідей засвідчує, що молоді мовці свідомо обирають іншомовні слова для створення певного стилістичного ефекту.

І. Фаріон зазначає, що «наскрізна ознака англобарбаризації – публічне (часом мимовільне) приниження свого й піднесення чужого через системне незнання можливостей власної мови та угодовську звичку взуватися на чуже». У монографії «Англізми і протианглізми: 100 історій слів у соціокультурному контексті» вона надає перелік питомих українських варіантів до запозичених англізмів, закликаючи використовувати саме їх, адже більшість англізмів має відповідники [5].

Цікавим є також ставлення до українських відповідників: 69% респондентів погодилися, що готові їх використовувати, якщо ті звучатимуть доречно та будуть зрозумілими. Лише 6,2% завжди намагаються замінювати іншомовну лексику, а чверть опитаних свідомо віддають перевагу англіцизмам через звичку або зручність.

Показовими є результати бінарного вибору між українськими словами та англо-американськими аналогами. Наприклад, перевагу запозиченням надали: дедлайн (82,3%), контент (92,9%), фейк (85,8%), фрілансер (91,2%), лайфхак (85,8%), тренд (91,2%). Єдиний виняток – слово скіл, яке частіше замінюють українським варіантом навички (58,4%). Це доводить, що запозичення вже не сприймаються як чужорідні, а вкоренилися в повсякденному мовленні й витісняють питомих слів навіть за наявності відповідників.

У цілому молодь оцінює явище запозичення нейтрально (55,8%) або позитивно (30,1%), розглядаючи його як природний процес розвитку мови. Водночас 85% визнають, що надмірне запозичення може бути шкідливим для мовної системи, якщо кількість таких слів не контролюватиметься.

Таким чином, англо-американізми стали невід'ємною частиною мовної практики української молоді, виконуючи не лише комунікативні, а й стилістичні, емоційні, соціальні функції. Їхня популярність є наслідком багатьох факторів: всепроникної присутності англомовного контенту у цифровому середовищі, поширення масової культури, технологічного прогресу та глобальних комунікаційних платформ, що формують нову реальність мовного спілкування.

У контексті глобалізації, коли мовні кордони дедалі більше розмиваються, українська мова, як і багато інших, переживає етап відкритості до іншомовного впливу. Молоде покоління, особливо активне в інтернет-просторі, природно засвоює лексичні одиниці з англійської мови, які стають зручним інструментом взаємодії зі світом.

Україна як незалежна держава, що інтегрується в європейський і світовий простір, має бути не лише відкритою до міжкультурного обміну, а й уважною до формування власної мовної ідентичності. Збереження питомих мовних ресурсів, розвиток внутрішніх словотвірних механізмів, підтримка україномовного контенту та критичне осмислення мовних запозичень – це ті завдання, які стають актуальними в умовах активної мовної взаємодії.

Отже, англо-американські запозичення, попри суперечливість їхнього сприйняття, є свідченням динамічного розвитку української мови. Вони не повинні сприйматися винятково як загроза чи сліпе копіювання, а радше як

виклик і ресурс – і для мовної системи, і для мовної політики, і для самоусвідомлення молодого покоління в сучасному світі.

References

1. zapozychennia v suchasni ukrainskii movi kintsia XX–pochatku XXI stolittia. Kultura narodov Prychernomoria. № 37. S. 136–137 [in Ukrainian].
2. Arkhopenko L. M. (2021). Anhlitsyzmy v ukrainskii movi: prychyny, naslidky, perspektyvy zapozychuvannia / L. M. Arkhopenko. Vcheni zapysky TNU im. V. I. Vernadskoho. Seria: Filolohiia. Zhurnalistyka. T. 32 (71). № 5. Ch. 1. S. 1–6 [in Ukrainian].
3. Arkhopenko L. M. (2005). Inshomovni leksychni zapozychennia v ukrainskii movi: etapy i stupeni adaptatsii (na materialii anhlitsyzmiv u presi kintsia 20–pochatku 21 st.) : dys. kand. nauk : 10.02.01. Harkiv. [in Ukrainian].
4. Ukrainska mova: Entsyklopediia. (2004). NAN Ukrainy, Instytut movoznavstva im. O. O. Potebni, Instytut ukrainskoi movy; redkol.: V. M. Rusanivskiy (spivholova), O. O. Taranenko (spivholova), M. P. Ziabliuk ta in. 2-he vyd., vypr. i dop. K. : Vyd-vo «Ukr. entsykl.» im. M. P. Bazhana. 824 s. [in Ukrainian].
5. Farion I. D. (2023). Anhlizmy i protyanhlizmy: 100 istorii sliv u sotsiokonteksti : monohrafiia (zi slovnykom) / I. Farion, H. Pomyliuko-Nedashkivska, A. Bordovska. Lviv : Vydavnytstvo «Svichado». 716 s. [in Ukrainian].

DOI 10.34132/mspc2025.01.16.18

Anastasiia Lishchuk,
Olha Zhvava,

ANGLO-AMERICAN LOANWORDS IN THE VOCABULARY OF YOUNG PEOPLE IN CONTEMPORARY UKRAINIAN LANGUAGE

The theses are dedicated to the analysis of lexical borrowings of Anglo-American origin actively functioning in contemporary youth speech. Anglicisms are examined as a significant element of linguistic dynamics, reflecting processes of globalization, openness to new cultural influences, and the adaptation of language to modern realities. Attention is paid to the classification of borrowings according to thematic fields (education, fashion, technology, nutrition, etc.), the reasons for their usage, and their perception by native speakers. The research material includes lexical items of Anglo-American borrowings in youth vocabulary and results from a questionnaire conducted among representatives of the 14–35 age group.

English-language lexemes permeate various spheres of everyday life for young people, from education and information technology to fashion and nutrition. Their use is often motivated by the need for precise naming of new concepts, a preference for conciseness, as well as the influence of social networks, media, and advertising. Borrowings not only enrich the Ukrainian vocabulary but also shape new linguistic habits, alter communication styles, and affect the language identity of the younger generation.

Keywords: Anglicisms, Americanisms, Anglo-American loanwords, vocabulary of young people, linguistic dynamics.

Відомості про автора / Information about the Author

Анастасія Ліщук, студентка, факультет філології Чорноморського національного університету імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна. E-mail: anastasiya.lischchuk2005@gmail.com.

Anastasiia Lishchuk, student, Faculty of Philology of the Black Sea National University named after Peter Mohyla, Mykolaiv, Ukraine. E-mail: anastasiya.lischchuk2005@gmail.com.

Ольга Жвава, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української філології та міжкультурної комунікації Чорноморського національного університету імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна. E-mail: qwerty84848@ukr.net, orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1046-8849>.

Olha Zhvava, PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Ukrainian Philology and Intercultural Communication of the Black Sea National University named after Peter Mohyla, Mykolaiv, Ukraine. E-mail: qwerty84848@ukr.net, orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1046-8849>.

DOI 10.34132/mspc2025.01.16.19

Наталія Лютянська,
Надія Попкова

АКТУАЛІЗАЦІЯ ПРОБЛЕМИ МІГРАЦІЇ У КІНОДИСКУРСІ (НА МАТЕРІАЛІ ЕКРАНІЗАЦІЇ ТВОРУ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА «КАМІННИЙ ХРЕСТ»)

Тези присвячено аналізу проблеми міграції в екранізації новели В. Стефаника «Камінний хрест». Увага приділяється художнім прийомам, які використовуються для її відтворення. Розглядаються мотиви міграції, психологічний стан героїв, символіка, художні засоби та ідеї у порівнянні з літературною версією. Простежено паралелі з сучасністю та висвітлено цінність цих творів для розуміння українського досвіду міграції.

Ключові слова: міграція, кінодискурс, ідентичність, новела, символ, внутрішній конфлікт.

Проблема міграції в українському суспільстві є складним і багатовимірним явищем, що набуває нових сенсів з початком повномасштабного вторгнення. З огляду на зростання масштабів добровільної та вимушеної міграції, викликані як економічними, так і геополітичними чинниками, ця тема набуває все більшої ваги у науковому дискурсі, культурі та мистецтві.

У дослідженнях вітчизняних науковців міграція розглядається як соціально-психологічне явище, що впливає на ідентичність, викликає ефект «відторгнення», формує відчуття розриву з рідною землею та потребує нових моделей адаптації. При цьому, міграція не лише трансформує особисту ідентичність індивіда, але й відображає глибокі соціальні травми та культурні зрушення, що позначаються на всьому суспільстві.

У художніх же творах підкреслюється зв'язок між міграцією та наративами втрати, пам'яті й культурної ностальгії. Такі акценти актуалізують міграційний дискурс не лише в літературі, а й у кінематографі, де візуальне зображення мігранта здатне глибше відтворити його психоемоційний стан, відчуття «роздвоєної приналежності», конфлікту між «тут» і «там».

Вивчення кінодискурсу в контексті теми міграції на матеріалі екранізації новели Стефаника є актуальним і важливим кроком для глибшого осмислення соціальних, культурних і психологічних аспектів цього явища у сучасному гуманітарному знанні. У доповіді передбачається комплексно розглянути, як змінюється сприйняття проблеми еміграції в кінематографічному просторі, які художні прийоми використовуються для її відтворення, а також як саме кіно сприяє осмисленню й актуалізації цієї проблеми в колективній свідомості.

Загалом, міграція в українському літературному та кінематографічному дискурсі постає як багатогранне явище, що охоплює широкий спектр соціальних, психологічних і культурних аспектів. Відтворення цього явища через різні мистецькі форми допомагає глибше зрозуміти складність і неоднозначність міграційного досвіду, а також його значення для формування сучасної української ідентичності.

Сучасні наукові дослідження відзначають, що міграція у літературі – це не лише фізичний рух, а й процес формування ідентичності, що включає внутрішні психологічні трансформації, а також переживання соціальної ізоляції і культурного шоку. Українські письменники сучасності розглядають тему міграції з позиції глобалізації, де зберігаються парадокси між бажанням зберегти національне коріння і потребою адаптації до нових соціальних умов. Міграційний дискурс постає як діалог культур і поколінь, де література стає простором збереження пам'яті про втрати і сподівань.

Проблема міграції в українській літературі має глибоке історичне коріння і відображає складні соціально-економічні, культурні та політичні процеси, які впливали на життя українського народу протягом століть. У літературі тема міграції часто постає як драма втрати рідної землі, розриву родинних зв'язків, пошуку нової ідентичності та пошуку свого місця у світі. Українські письменники, починаючи з кінця XIX – початку XX століття, зокрема Василь Стефаник, втілювали у своїх творах трагічний досвід селянської еміграції, що був викликаний безперспективністю життя в рідних селах, економічною скрутою та соціальною нерівністю.

Василь Стефаник у новелі «Камінний хрест» майстерно зобразив внутрішній конфлікт людини, змушеної залишити свою землю і близьких, який уособлює гіркий камінь на плечах героя – символ нездоланної втрати і

відповідальності за родину. Цей твір став класикою міграційної тематики і служить важливим джерелом для розуміння складностей, пов'язаних з еміграцією, в українській культурі.

У мистецтві, зокрема в кінематографі, проблематика міграції набуває візуальної і емоційної конкретності. Кінодискурс як медіум має унікальну здатність передавати через образи, звуки, кольори й монтаж складність еміграційного досвіду. Фільми, створені на основі міграційних мотивів, акцентують увагу не лише на подорожі фізичній, а й на внутрішній мандрівці особистості, що часто супроводжується втратою, болем і надією.

Екранізація новели Василя Стефаника «Камінний хрест» Леонідом Осикою втілює глибокий психологізм оригінального тексту, одночасно збагачуючи його кінематографічними засобами. Фільм наголошує на тяжкості вибору героя, який залишає рідний край у пошуках кращого життя, і на неоправданості розриву з батьківською землею. Використання символів, таких як камінний хрест, підкреслює метафоричний тягар втрати і моральної відповідальності.

Кінематографічна версія відкриває нові можливості для осмислення міграції як соціального феномену, який вимагає не лише індивідуального, а й колективного переосмислення. Вона розкриває проблеми адаптації, збереження національної ідентичності на чужині, а також ролі сімейних цінностей у контексті глобальних міграційних процесів.

У фільмі Леоніда Осика «Камінний хрест», створеному за мотивами однойменної новели Василя Стефаника, тема міграції постає як глибока особистісна та екзистенційна трагедія. Екранізація не лише зберігає ідейну основу літературного твору, а й розширює її завдяки виразним кінематографічним засобам, серед яких домінують невербальні елементи – міміка, жести, монтаж, загальна атмосфера. Саме ці засоби стають ключем до розкриття внутрішнього світу героїв і передачі емоційної напруги, пов'язаної з розривом зі звичним способом життя та рідною землею.

Одним із найвиразніших художніх засобів у фільмі є акторська гра, зокрема образ Івана Дідуха. Його внутрішній біль і тривога передаються не через багатослівні діалоги, а завдяки стриманим, повільним рухам, зосередженому погляду, важкому мовчанню. Особливо показовою є сцена прощання з громадою, де слово відходить на другий план – натомість працює «мова тіла»: тривалі обійми, рукостискання, опущені очі. Усе це створює відчуття болючої остаточності, невідворотності змін, що чекають на персонажа за межами знайомого простору.

Чорно-біле зображення, характерне для українського кінематографа 1960-х років, посилює драматизм сприйняття. Відсутність кольору концентрує увагу глядача на обличчях героїв, їхніх рухах, предметах побуту, ландшафтах, що набувають символічного змісту. Така стилістика сприяє глибшому зануренню в атмосферу прощання й емоційного стиснення.

Музика у фільмі використовується вкрай обмежено, з'являючись лише у ключові, символічно навантажені моменти. Вона супроводжує сцену, де Іван Дідух тягне камінний хрест на гору, підкреслюючи вагу цього жесту як символу прощання й жертви. У сцені прощального танцю з дружиною звучить весела, жвава мелодія, яка створює різкий контраст із внутрішнім станом героїв. Такий контрапункт не применшує драматизму, а навпаки – підсилює його: весела музика стає фоном до прощання, що маскує біль і тривогу за показною життєрадісністю. У фінальній сцені, коли родина покидає село, лунають церковні піснеспіви, які надають прощанню сакрального, майже ритуального виміру, перетворюючи його на акт остаточного розриву з малою батьківщиною.

Повільний темп фільму, статичні плани, акценти на деталях – обличчях, руках, землі – створюють особливий ритм сприйняття, де кожна мить набуває значення. Так режисер формує ефект «прощального часу», в якому кожна дія – символічна. Вербальні засоби використано мінімально: головну роль відіграє мовчання, через яке передається внутрішній стан персонажів набагато глибше, ніж через репліки.

Таким чином, Леонід Осика трансформує глибинну психологічну драму Василя Стефаника у візуальну й аудіальну мову кіномистецтва. Тема міграції постає не як зовнішня подія, а як внутрішній процес – розрив з рідним простором, втрата зв'язку з землею як джерелом ідентичності. Мистецькі засоби фільму не лише передають зміст, а й викликають у глядача емпатійне співпереживання, роблячи досвід еміграції глибоко особистісним і візуально відчутним.

Загалом, міграція в українському літературному та кінематографічному дискурсі постає як багатогранне явище, що охоплює широкий спектр соціальних, психологічних і культурних аспектів. Відтворення цього явища через різні мистецькі форми допомагає глибше зрозуміти складність і неоднозначність еміграційного досвіду, а також його значення для формування сучасної української ідентичності.

У процесі дослідження було встановлено, що проблема міграції в українському культурному дискурсі має глибоке історичне й емоційне підґрунтя. Міграція – це не лише соціально-економічне явище, а й глибоко особистий, екзистенційний досвід, пов'язаний із втратою дому, рідної землі, культурної належності. Це процес, що супроводжується внутрішньою кризою, ностальгією, розгубленістю.

Василь Стефаник у новелі «Камінний хрест» показав трагедію еміграції через долю одного селянина – Івана Дідуха. Його історія втілює колективну травму сотень українських селян, які змушені залишити рідну землю в пошуках кращого життя, залишаючи після себе не лише господарство, а й частину душі. Відчуття фатальності, з яким Іван приймає своє рішення, виражене у символічному встановленні камінного хреста на згадку про себе – як про мертвого.

Кінематографічна екранізація Леоніда Осики розкриває ці переживання на глибшому чуттєвому рівні. Режисер використовує мінімум слів, покладаючись на невербальні засоби виразності: мовчазну гру акторів, погляди, повільні рухи, композицію кадру. Музика, яка лунає у ключові моменти (танець Івана з дружиною, встановлення хреста, момент від'їзду під церковні піснеспіви), підсилює драматизм і перетворює сцени у своєрідні ритуали прощання. Показово, що під час прощального танцю звучить весела мелодія – як останній спалах життя перед прощанням із селом.

У фільмі міграція постає як момент катарсису – остаточного відриву, глибокого переламу. Вербальні й невербальні засоби поєднуються, аби створити образ внутрішньої драми людини, яка залишається без минулого, не маючи певності у майбутньому. Ця проблема, актуальна на початку XX століття, не втратила свого значення й сьогодні, у контексті сучасних міграційних хвиль.

Таким чином, і літературна новела Стефаника, і фільм Осики актуалізують проблему міграції як багатовимірне явище – соціальне, психологічне й культурне. Їхні твори зберігають надзвичайну емоційну силу, нагадуючи, що еміграція – це насамперед трагедія людини, яка змушена покинути свою землю, мову, звички, аби вижити у чужому світі.

References

1. Stefanyk, V. (2020). *Kaminnyi khrest: novely* [The Stone Cross: Novellas]. Kyiv: Navchalna knyha-Bohdan [in Ukrainian].
2. Osyka, L. (1971). *Kaminnyi khrest: rezhyzerska kontseptsiiia filmu* [The Stone Cross: Director's Vision of the Film]. *Kinomystetsvo-Cinematography*, 4, 25–34. [in Ukrainian].
3. Ivanenko, O. (2015). *Problema mihratsii u tvorchosti Vasylia Stefanyka* [Migration Problem in the works by Vasyl Stefanyk]. *Literaturoznavchyi Zhurnal – Literature Studies Journal*, 12, 45–53. [in Ukrainian].
4. Kovalchuk, M. (2018). *Migratsiia u suchasnomu ukrainskomu kinodyskursi* [Migration in Modern Ukrainian Film Discourse]. *Kulturolohiia – Culture Studies*, 2, 72–80. [in Ukrainian].
5. Petrenko, I. (2020). *Ekranizatsii ukrainskoi literatury: istoriia i suchasnist* [Screen Versions of Ukrainian Literature: History and Current State]. *Naukovyi Visnyk – Scientific Bulletin*, 7, 101–110. [in Ukrainian].
6. Sydorenko, V. (2019). *Zhesty i mimika u kinomovi: analiz filmu 'Kaminnyi Khrest'* [Gestures and Mimic in Film Language: 'The Stone Cross' Film Analysis]. *Kinoteoriia-Film Theory*, 3, 58–65. [in Ukrainian].
7. Shevchenko, N. (2017). *Muzyka yak zasib emotsiinoho vplyvu u kinematohrafi* [Music as a Means of Emotional Appeal in the Cinema]. *Mystetsvoznavstvo – Art History*, 5, 34–41. [in Ukrainian].

DOI 10.34132/mspc2025.01.16.19

Natalia Liutianska,
Nadiia Popkova

ACTUALISATION OF THE PROBLEM OF MIGRATION IN FILM DISCOURSE (BASED ON THE SCREEN VERSION OF VASYL STEFANYK'S 'STONE CROSS')

The abstract is devoted to the analysis of the migration problem in the screen version of V. Stefanyk's 'The Stone Cross'. The attention is given to the means that are used for its actualisation. Migration motives, the characters psychological state, symbolism, artistic means and ideas of the screen version are considered comparing with its literary version. Parallels with the present are traced and the value of these works for understanding the Ukrainian experience of migration is highlighted.

Key words: migration, film discourse, identity, novella, symbol, internal conflict

Відомості про авторів / Information about the Authors

Наталя Лютянська, канд. філол. наук, доцент б.в.з. кафедри англійської філології та перекладу факультету філології Чорноморського національного університету імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна. E-mail: natalka.lyutyanska@gmail.com, orcid: 0000-0003-2807-8339

Natalia Liutianska, PhD in Philology, Assistant Professor of the Department of English Philology and Translation, Faculty of Philology, Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolaiv, Ukraine. E-mail: natalka.lyutyanska@gmail.com, orcid: 0000-0003-2807-8339

Надія Попкова, студентка групи 142 факультету філології Чорноморського національного університету імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна. E-mail: nadapopkova81@gmail.com

Nadiia Popkova, student of group 142, Faculty of Philology, Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolaiv, Ukraine. E-mail: nadapopkova81@gmail.com.

DOI 10.34132/mspc2025.01.16.20

Валерія Мірошниченко,
Тетяна Зубенко

КОРДОНИ, ІДЕНТИЧНІСТЬ, МІГРАЦІЯ У ТВОРІ ДЖОНАТАНА САФРАНА ФОЕРА «ВСЕ ЯСНО»

Тези представляють аналіз тем кордонів, ідентичності та міграції у романі Джонатана Сафрана Фоера «Все ясно». Досліджено біографію Джонатана Сафрана Фоера та схарактеризовано особливості роману «Все ясно». Розглянуто різновиди кордонів, ідентичності та міграції, які Фоер висвітлює протягом усього твору. Пропоноване дослідження спрямоване на їх вивчення, адже така різноманітність дає змогу читачеві зрозуміти, що кордони є не тільки географічні, але й особисті, ідентичність – це не тільки про одну людину, але й про націю, міграція може стосуватися кожного з нас.

Ключові слова: Джонатан Сафран Фоер, Все ясно, роман, твір, письменник, кордони, ідентичність, міграція, Трохимброд.

Питання кордонів, ідентичності та міграції є одними з головних у літературі, адже письменники по усьому світу порушують їх упродовж століть, зазвичай зосереджуючись на одній тематичі. Оскільки автор присвятив увагу кожній з цих тем, виокремлюючи їх різні прояви, «Все ясно» є як ніколи актуальним.

Американський романіст та прозаїк з польськими, українськими та єврейськими коренями Джонатан Сафран Фоер народився у 1977 році та виріс у Вашингтоні [2]. Після школи, він вчився у Принстонському університеті, де відвідував пари американської письменниці, викладачки та членкині Американської академії мистецтв і літератури Джойс Керол Оутс [3].

Хоча Фоер написав дотепер не так багато творів, проте вони досить успішні, деякі з них всесвітньо відомі: «Все ясно», «Страшенно голосно і неймовірно близько», «Поїдання тварин», «Дерево кодів», «Ось я».

У 1999 році Джонатан відвідав Україну, щоб дізнатися більше про свого дідуся, який емігрував в Америку, рятуючись від фашистів. Кількаденна подорож під час якої нічого конкретного знайти не вдалось не дуже його вразила, проте цього вистачило, аби потім у Празі написати свій перший роман «Все ясно» на основі цих подій [4]. Твір переклали багатьма мовами та екранізували. Він приніс автору світове визнання та багато нагород, а саме Премію газети «Гардіан» за найкращу дебютну книгу, Національну премію за найкращу книгу на єврейську тему та нагороду Нью-Йоркської публічної бібліотеки тощо [2].

Тож «Все ясно» – це хроніка спроби молодого єврейсько-американського письменника дослідити життя свого діда в Україні. Джонатан намагається знайти штетл, інакше кажучи, єврейське містечко, Трохимброд, також Софіївка, Волинська область, Україна. У нього є лише кілька мап і фотографія жінки, на ім'я Августина, яка, за переказами, врятувала його дідуся від нацистів [5]. Гідом Джонатана в його подорожі є Алекс, молодий українець. Їм обом по двадцять років. Їхній водій – дідусь Алекса, який стверджує, що він сліпий. Чоловіків супроводжує собака-поводир дідуся, Семмі Дейвіс Молодший-Молодший [1, с. 2].

Роман складається з трьох основних наративів: глави, написані Джонатаном, Алексом, і листи від Алекса до Джонатана. У той час як глави, написані Джонатаном, описують різні події з історії його сім'ї в Трохимброді від третьої особи, глави від Алекса розповідають про теперішню подорож Джонатана від першої особи. Листи від Алекса до Джонатана розкривають стосунки двох персонажів як друзів.

У романі можна виокремити такі кордони: часові, мовні, культурні, географічні, релігійні, особисті, кордони між життям під час миру та війни.

Тож насамперед у творі є часові кордони, адже події відбуваються у минулому та у теперішньому. Попри те, що події відбувається окремо одна від одної, зв'язок, хоча і хиткий, зберігається між ними завдяки речам, спогадам та історії, яка переходила з покоління в покоління.

Щодо мовних кордонів, то вони безпосередньо розкриваються завдяки Саші, який прагнув дізнатися нові фрази та ідіоми англійською та єврейською мовами, аби потім вражати інших, а особливо дівчат.

Цікавим є те, як професор англійської мови в Університетському коледжі Лондона Маллан відгукується про Алекса: «Більшість критиків зійшлися на думці, що амбітно погана англійська Алекса – це найкраще, що є в романі. Це приємно, тому що це амбітно» [5].

Алекс вивчив англійську мову в школі, і тому його батько, який працював у «Дорогами предків», туристичному агентстві «для євреїв, що мають палке бажання покинути благословенну країну Америку й відвідати провінційні містечка Польщі й України» [1, с. 3], вибрав його перекладачем. Він зазначає, що «не є суперзнавцем англійської мови» [1, с. 23] та неправильно вимовляє ім'я Джонатана, неправильно розуміє, перепитує, просить пояснити незнайомі вирази, а іноді вживає неправильні слова та їхні форми. Але він був досить вправним, щоб спілкуватися з носієм мови та перекладати для нього одразу на місці, навіть якщо просив не поспішати та повторювати кілька разів.

Однак у творі зустрічається й інші мовні кордони, щодо української та російської мов, які привертають увагу читача: «...Але якщо чесно, то йти до мужиків у полі мені теж було страшно. Я ніколи не спілкувався з людьми такого типу, бідними сільськими трудівниками, а також із простими людьми в Одесі. Я ж розмовляю російсько-українським суржилом, а вони – тільки по-українськи; і хоч російська й українська на слух дуже навіть подібні, люди, які розмовляють тільки українською, часто ненавидять тих, що розмовляють російсько-українським суржилом, бо ті, що говорять суржилом, частіше всього міські й відчувають себе вищими за тих, що говорять тільки по-українськи і як правило живуть у селах. Ми так думаємо, бо ми вище, ніж вони, але то вже інша історія» [1, с. 110].

Досить важливу роль відіграють культурні кордони, адже Олександр цікавився американським життям і тим, чим воно відрізняється від українського, ставив багато запитань іноземцю про елементарні речі. Олександр «надагнув свої неперевершені блакитні джинси, оскільки хотів справити на героя [Джонатана] незабутнє враження» [1, с. 30], і йому було приємно, коли американець не знав терміну, який він використовував. «Я йому прагнув продемонструвати, що і я міг би бути американцем» [1, с. 27], – заявив він. І він, безумовно, мав для цього підстави, бо його «вставляють американські фільми, нефи, особливо Майкл Джексон» [1, с. 2]. До речі, Джонатану не сподобалося слово на букву «н», і він намагався сказати, що воно недоречне, і що замість нього слід вживати «афроамериканець», чого Алекс не розумів. Саша навіть співав «Біллі Джин» для собаки-поводиря, щоб привернути її увагу. Разом з дідусем, Олександром, він також дивився американську телевізійну програму з перекладеними субтитрами.

Неможливо оминати й географічні кордони.

Через сприйняття Олександра читач осягає образ Львова та Одеси: «Львів – це велике і вражаюче місто, але воно не таке, як Одеса. Одеса дуже красива... дуже нагадує Маямі..., там є багато відомих пляжів... А Львів нагадує американський Нью-Йорк. Мені здається навіть, що Нью-Йорк, фактично, будували на зразок Львова. Тут високі будівлі (деякі навіть мають по шість поверхів), широкі вулиці (де є місце для трьох автомобілів в ряд) і всі люди з мобілками. У Львові є багато статуй і багато місць, де вони колись стояли. Я ще не бачив міста, в якому було би стільки бетону...» [1, с. 56]. Згадувалися й інші міста та села, такі як Київ, Колки, Рівне, Ківерці, Сокириці тощо.

Значущим елементом релігійних кордонів стали українські євреї: «Пригода ця сталася на малих водоспадах, що правили за межу між двома частинами міста – Єврейським кварталом та трьома Людськими кварталами. Всі так звані священнодійства – навчання релігії, кошерна бойня худоби, переговори і т. д. – відбувалися у Єврейському кварталі» [1, с. 10].

Джонатан розповів історію своїх пра-пра-пра-прабабусі та дідуся, детально описав особливості життя євреїв у Трохимброді. Він проілюстрував їхні традиції, такі як лотерея для вибору батька для загубленої дитини або назви міста, підготовка до весілля та його святкування. Фоер також розповів про Трохимів День та фестивалі, який проводять у цей день мешканці містечка разом з сусідніми селами та містами. Робота, релігія, переконання, стосунки, кохання, сім'я, обов'язки – Джонатан охоплює кожен сферу їхнього повсякденного життя.

Особисті кордони, які читач вбачає у перевтіленні Алекса мають велике значення, тому що Алекс є втіленням пошуку себе та дорослішання серед молоді. Цей процес можна передати цитатою: «А що, як я цього не бажаю? – знову спитав я, – що, як я не хочу працювати в «Дорогами предків», а хочу працювати в якомусь іншому місці, де я буду займатися чимось незвичним і зароблятиму багато грошей, а не мізерні суми? Шо, якщо я не бажаю, щоб мої пацани вирости тут, а щоб вони вирости в іншому, ліпшому місці, де в них будуть ліпші речі і взагалі більше речей?» [1, с. 185].

Останніми необхідно зазначити кордони між життям під час миру та війни, адже характерною і дуже емоційною була зустріч з жінкою, яка є однією з небагатьох євреїв, що залишилися поблизу місця, де колись був Трохимброд, коли Алекс приїхав з дідусем і Джонатаном. Поле і пам'ятник, і більше нічого – ось що вони знайшли замість Трохимброду. Будинки Лісти заповнені коробками з написами олівцем: «ЗАЛИШКИ», «ТЕМРЯВА», «ВЕСІЛЛЯ ТА ІНШІ СВЯТКУВАННЯ», «ПІЛ», «СМЕРТЬ ПЕРВІСТКА» тощо. У них ніби була ціла історія, представлена різними речами: каблучками, фотографіями, перлинами, картами, книгами різних часів. Автор не згадує про це, але читач може припустити, що у власниці цих речей посттравматичний стресовий розлад, оскільки

звук автомобіля нагадує їй про бомбардування та інші жахливі звуки війни. Ця жінка не знає, чи закінчилася війна, і де знаходиться Америка. Такі люди, як вона, представляють цілу культуру, оскільки вона дуже дорожить пам'яттю своєї сім'ї, друзів і сусідів, які були вбиті німецькими солдатами. Вона не забула їх, і саме так інші можуть дізнатися, що таке місце колись існувало.

Підсумовуючи, можна зазначити: кодони у творі Джонатана Сафрана Фоера мають особливе значення, бо він розкриває їхню суть на різних рівнях сприйняття. Завдяки цьому читач може досягнути серйозності, на перший погляд, поверхневих питань.

Істотно Фоер зобразив ідентичність: вона також прослідковується у декількох напрямках.

Насамперед варто почати з 20-річного Олександра, він же Алекс, Алік, Саша, Шапка та «Льоша-не-нервуй-мене», оскільки це перша людина, з якою знайомиться читач.

Особливу роль відіграють листи, в яких Алекс коментує книгу Джонатана. Він розкривається не лише як інтелегентний читач, а і як редактор, і дає свої відгуки від імені українців, адже саме про них писав Джонатан Сафран Фоер, і він мав би зробити це правильно. Саме так в Алекса з'явилися «прозріння» [1, с. 25]: «Чи знаєш ти, що більшість імен, які ти використовуєш, в Україні не зустрічаються? Ну, Трохим – це я ще чув, і Ханна теж, але всі решта – дуже чудні. Ти їх сам придумав? І таких ляпсусів у тебе повно. Буду тебе про них інформувати. А ти взагалі гумористичний письменник чи нормальний?» [1, с. 24].

Історія Саші в цілому відображає життя та амбіції деяких українських підлітків у 1997 році. Він ніколи не був в Америці, але мріє про це та збирає гроші, щоб переїхати туди з маленьким Ігорем, своїм молодшим братом. Однак його батько, Олександр, був проти, бо «шо твій Прадед був з Одеси, і твій Дед з Одеси, і твій Батя – тобто я – з Одеси, і ви теж, хлопчики, з Одеси» [1, с. 27], і вони вже мають «суперкласне місце роботи» [1, с. 27].

Сашкові друзі також були «цілком задоволені життям в Одесі та не проти прожити тут весь час. Вони хочуть постарітися, як їхні батьки, і стати батьками, як їхні ж батьки. Вони не хочуть нічого більшого від того, що і так знають» [1, с. 27]. Але Саша не хотів такого старомодного, нудного життя без майбутнього для себе і маленького Ігоря. Він хотів наздогнати Америку, яка на той час була попереду в розвитку. Наприклад, думка про те, що не можна їсти м'ясо, настільки шокувала юнака та його дідуся, що вони не могли повірити Джонатану. Вони ніколи раніше не зустрічали вегетаріанців, до того ж не знали, що таке слово існує. А в готелі, де вони вечеряли, їм сказали: «У нас бараболя тільки до м'яса» [1, с. 62]. Було дивно замовляти тільки картоплю і без м'яса, ковбаси чи печінки.

Однак у романі зображено також і багату українську історію, культурна спадщина якої передається з покоління в покоління, наприклад, багато людей віддають перевагу іменам своїх предків, а не сучасним, а в одній родині може бути три та більше людей з однаковими іменами. Так сталося і в родоводі Олександра, і в родоводі Джонатана. Другий мав середнє ім'я на честь свого діда, а багато інших членів сім'ї мали однакові імена і навіть їх комбінації: «Брід мала з чоловіком із Колок трьох синів, кожен з яких звався Янкель... Той [третій] Янкель породив Трохима з Колок. Трохим з Колок породив Сафранброда. Сафранброд породив Трохим'янкеля. Трохим'янкель породив Брода з Колок. Брід з Колок породив Сафрана» [1, с. 210].

«Крадіжка – штука неприємна, але вона постійно стається з тими, хто вертається поїздом з України» [1, с. 23].

Алекс також допомагає читачеві зрозуміти деякі особливості українців загалом, наприклад, їхню двоїстість, оскільки читач дізнається, що на українському кордоні є два типи прикордонників. Прикордонник, який любить Америку, який «думав, що колись-то зустріне цього американця вже в Америці, і що американець візьме його з собою на гру «Чикаго Булз», і купить йому блакитні джинси і білий хліб, і тонкий туалетний папір. Цей прикордонник мріє говорити англійською без акценту та зізнається вам, що йому не подобається місце, де він живе. Другий вид, який також любить Америку, але ненавидить американця за те, що він американець... Він знає, що ніколи не зробить цих речей... Він буде красти і залякувати, щоб продемонструвати, що він може це зробити. Річ у тім, що це єдиний випадок у його житті показати, що Україна вища за Америку, а він сам – вищий за американця» [1, с. 32].

І він казав правду, тому що саме це сталося з Джонатаном пізніше в поїзді – його коробку, наповнену старими дорогоцінними речами, дійсно вкрали. Але, можливо, справа була не в цьому, тому що «В Україні у людей є така погана звичка брати речі без дозволу. Я читав, що Нью-Йорк – це дуже небезпечне місто, але думаю, що в Україні небезпечніше... тут є повно несимпатичних людей, які не проти взяти в американця що-небудь без дозволу або й викрасти його самого» [1, с. 60, 79]. Попри це, Алекс благає Джонатана: «не дозволяй цьому переживанню зіпсувати тобі враження про всю Україну, яка, напевно, є жахливим радянським пережитком» [1, с. 23].

У такий спосіб, можна зробити висновок, що ідентичність зображується через окремих людей та націю в цілому. Так у читача формується уявлення про українців, їхні звичаї, традиції, побут, повсякденне життя тощо.

Наостанок, слід розглянути міграцію, яка проглядається у трьох напрямках.

По-перше, це єврейське населення в Україні, згодом у США: «Батіна агенція пропонує послуги перекладачів, гідів і водіїв тим євреям, які хочуть відвідати місця, де колись жили їхні предки... вони пересилали моєму Баті дуже конкретні суми валюти, щоб приїхати з Америки в Україну» [1, с. 3-4]. Хоча автор не пояснює чому жителі Трохимброду опинилися на території України та якими були їх історії, проте за допомогою імен героїв, опису

їхнього штетла, а також назв міст України, таких як Луцьк та Київ, читач дізнається, де знаходяться герої.

По-друге, Фоєр описує трудову міграцію між Україною та США. На початку твору Саша хоче поїхати до Америки, оскільки вважає, що там набагато краще. Втім згодом він розуміє, що це нездійсненна мрія, і він змушений залишитися та будувати своє життя в Україні.

По-третє, те, як змінився Саша після цієї подорожі, можна також назвати міграцією. Адже від молодого юнака, що терпить насилля батька та мріє про неможливе, він перетворився на чоловіка, який готовий взяти відповідальність за молодшого брата та матір, нарешті дати відсіч кривдникам. Він подорослішав, і дід справді пишався цим.

Зважаючи на все вищезазначене, можна дійти висновку, що міграція у творі прослідковується як у прямому, так і переносному значенні, тобто переміщення фізично, між різними країнами та духовно, між різними «я» у пошуку себе.

Отже, можна стверджувати, що роман Джонатана Сафрана Фоєра «Все ясно» є дійсно унікальним, адже одночасно порушує питання кордонів, ідентичності та міграції. Фоєр робить це весело і правдоподібно, часом жакливо, проте життєво. Він не вигадував ідеальних персонажів, а описував їхні недоліки та повсякденність. Його природна оповідь та гра з текстовими формами переконує читача. Це не тільки гарна можливість озирнутися на минуле, але і порівняти його з сьогоденням, прослідкувати зв'язки між різними зображеннями кордонів, ідентичності та міграції.

References

1. Foer, Dzh. S. Vse yasno (Povna iluminatsiia). Biblioteka Ukrainskoi Literatury. URL: <https://www.ukrlib.com.ua/world/printitzip.php?tid=4173> (data zvernennia: 18.05.2025). Biography of Jonathan Safran Foer. *Jonathan Safran Foer*. URL: <https://jonathansafranfoer.blogspot.com> (дата звернення: 18.05.2025).
2. Greenwood, K. F. (2011). Foer '99, Oates share 'Writing Life'. *Princeton Alumni Weekly*. URL: <https://paw.princeton.edu/article/foer-99-oates-share-writing-life> (дата звернення: 18.05.2025).
3. Manufacturing Intellect. Jonathan Safran Foer interview on «Everything is Illuminated» (2002). *You Tube*. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=g2ShZG2vdT8&t=96s> (дата звернення: 18.05.2025).
4. Mullan, J. Week three: Jonathan Safran Foer on the origins of Everything is Illuminated. *The Guardian*. URL: <https://www.theguardian.com/books/2010/mar/20/jonathan-safran-foer-everything-illuminated> (дата звернення: 18.05.2025).

DOI 10.34132/mspc2025.01.16.20

Valeriia Miroshnichenko,
Tetiana Zubenko

BORDERS, IDENTITY, MIGRATION IN JONATHAN SAFRAN FOER'S «EVERYTHING IS ILLUMINATED»

The paper analyzes the themes of borders, identity, and migration in Jonathan Safran Foer's novel "Everything Is Illuminated". The focus is on Jonathan Safran Foer's biography and the features of the novel "Everything Is Illuminated". The text explores the different types of borders, identity, and migration that Foer highlights throughout the novel. The proposed research is aimed at studying them, because such diversity allows the reader to understand that borders are not only geographical but also personal, identity is not only about one person but also about a nation, and migration can concern each of us.

Keywords: Jonathan Safran Foer, *Everything Is Illuminated*, novel, work, writer, borders, identity, migration.

Відомості про автора / Information about the Author

Валерія Мірошніченко, студентка четвертого курсу факультету філології Чорноморського національного університету імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна. E-mail: valeriya.tymko@gmail.com.

Valeriia Miroshnichenko, fourth-year student of the Faculty of Philology, the Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolaiv, Ukraine. E-mail: valeriya.tymko@gmail.com.

DOI 10.34132/mspc2025.01.16.21

Валерія Мусафір

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ

Тези представляють аналіз методів викладання німецької мови як другої іноземної для рівня A1-A2 на прикладі теми «Погода та пори року».

Наголошується, що викладання німецької мови як другої іноземної має свою специфіку та базується на таких суттєвих принципах, як: соціокультурна спрямованість навчального процесу, оскільки міжкультурна компетенція є важливою передумовою конкурентоспроможності; комунікативні завдання у центрі навчального процесу; комплексний підхід до різних видів мовної діяльності – аудіювання, говоріння, письма та читання, тощо.

Ключові слова: *навчання другої іноземної мови, продуктивні навички, комунікативна ситуація, комплекс вправ, цільова аудиторія, мотивація навчання, вправи на закріплення значення, вправи на розвиток контекстуальної здогадки.*

Викладання німецької мови як другої іноземної, що зазвичай починається на першому курсі з другого семестру, має свою специфіку, яка зумовлена необхідністю враховувати відмінності першої іноземної мови та німецької.

Проблемами систематизації підходів до викладання німецької як другої іноземної займалися такі вчені як Беспалько В., Євдокимов В., Щацький С., Нойнер Г. та інші.

Дзевицька Л. виділяє 7 суттєвих принципів навчання німецької як другої іноземної за умови викладання німецької після англійської як першої:

1. Розвинута рефлексія, оскільки німецька мова накладається на англійську як першу. Це допомагає виділити аналогії, які полегшують засвоєння нової мови.
2. Орієнтованість навчання на особистість студента.
3. Соціокультурна спрямованість навчального процесу.
4. Розв'язання комунікативних завдань.
5. Взаємозв'язок чотирьох видів мовної діяльності: аудіювання, говоріння, читання та письма.
6. Компаративний підхід під час навчання.
7. Принцип інтенсифікації навчання, оскільки на другу мову зазвичай виділяється менше годин з навчального плану [1, с. 250-251].

В свою чергу Янковець О. пише про необхідність враховувати відмінності у системі англійської та німецької мов [2]. З цим не можна не погодитися, не зважаючи на той факт, що обидві мови належать до германських мов та мають багато спільного.

Крім того, Янковець О. виділяє такі чинники, що впливають на продуктивність вивчення другої іноземної:

1. Ефективність реалізації обраної методики викладання.
2. Адекватна оцінка цільової аудиторії.
3. Врахування потреб студентів щодо вивчення другої іноземної.
4. Позитивний психологічний настрій.
5. Мотивація студентів до вивчення іноземної мови та культури іноземної країни [2].

Серед вправ, мета яких розвиток продуктивних навичок, можна виділити такі, що спрямовані на вибір правильного слова, лексико-тематичних асоціацій, а також відповідних правил утворення лексичних одиниць. Під час вивчення теми «Погода та пори року» зазначені вправи можуть мати такий вигляд:

- Ergänzen Sie die Wörter entsprechend den Jahreszeiten: *frostig, kühl, sonnig, windig, neblig, trocken, angenehm, hässlich, nass, frisch, warm, heiß, bunt, heiter, bewölkt, trübe, regnerisch, glatt, mild, hitzefrei, böig, kahl, unerträglich.*

- Erklären Sie die Bildung von folgenden Wörtern. Welches Geschlecht haben sie? *Wetterbericht, Sommerferien, Sonnenschein, Unwetter, Regenschauer, Schneeregen, Glatteis, Schneeglöckchen, Regenbogen, Sonnenbrand, Wettervorhersage, Niederschläge, Regengüsse, Jahreszeit.*
- Mit welcher Jahreszeit assoziieren Sie folgende Tätigkeiten? *Rad fahren, in der Sonne liegen, Ausflüge machen, im Wald spazieren gehen, Wintersport treiben, sich am Fluss erholen, ein Picknick machen, Fußball spielen, tauchen.* Bilden Sie Sätze nach dem Muster: *Ich mag den Sommer sehr, denn ich kann Rad fahren.*

Серед вправ на закріплення значення лексичних одиниць можна виділити такі:

- презентація картинок та відео, наприклад: <https://www.youtube.com/watch?v=xxmyiTDi0rU> (рівень A1).
- розкриття значення через опис, наприклад: *der Herbst - Jahreszeit zwischen Sommer und Winter als Zeit der Ernte und der bunten Färbung der Blätter von Laubbäumen («ein früher, später, regnerischer, kalter, milder, schöner, sonniger, goldener Herbst»).*
- Використання синонімів та антонімів для розкриття значення:

*das Unwetter
sonnig, hell, klar
Heiß
Trocken
die Kälte*

*das Schönwetter
regnerisch, trübe, wolkig
kalt
nass, feucht
die Hitze*

- Вправи на контекстуальну здогадку: *Jede Jahreszeit ist anders. Im Frühling ist es morgens meist noch k----- und f----- und man sieht den T----- auf den Wiesen. An Nachmittag ist es dann s----- und warm. Die Blumen beginnen zu blühen. Ich mag besonders die Krokusse, die T----- und die N-----.*
- Перекладні завдання, тлумачення за словником чи заміна слова: *Im Herbst kühlt alles ab. Die Sonne verschwindet hinter den Wolken und es regnet häufig. Überall sieht man Regenschirme. Während die Blätter von den Bäumen fallen, fahren die Bauern die Ernte ein. Die Welt erscheint braun und trüb. Es wird immer kälter. Der Winter kommt und die Natur erstirbt. Die Menschen ziehen sich ihre Jacken, Mützen, Schals und Handschuhe an. Warme Kleidung ist bei der Kälte im Winter wichtig. Das Wasser in den Seen und Teichen wird zu Eis. Kinder spielen im Schnee und freuen sich über die weiße Pracht. An Weihnachten wird die Geburt von Jesus Christus gefeiert.*
- Знайти в тексті слова, що стосуються однієї теми (у нашому випадку «Погоди та пор року»).
- Назвати слова, які можуть підходити до даних іменників, прикметників та дієслів: *die Blumen (blühen), der Wind (weht).*
- Замінити відповіді на питання спираючись на приклад: *Heute ist es kalt und windig. – Wie ist das Wetter heute? або Im Herbst sind die Blätter bunt. – Wie sind die Blätter im Herbst?*

Для формування граматичних навичок можна виділити такі вправи:

- Визначити в тексті, реченні або діалозі нові граматичні явища: *Im Frühling ist es kalt und frostig. Im Sommer ist es heiß.*
- Підібрати початок чи закінчення речення: *Im Frühling ist es Die Bäume sind Der Himmel ist*

- Поставити один одному питання про погоду чи пори року, спираючись на зразок.
- Перекласти речення з німецької на українську з новими граматичними явищами: *Immer mehr Schneeflocken fallen vom Himmel.*
- Виконати зворотній переклад: *Молоді люди мріють про зиму, оскільки вони можуть займатися зимовими видами спорту, кататися на санчатах, ковзанах, лижах і грати в сніжки.*
- Заповнити пропуски дієсловами: *Es ____ vier Jahreszeiten: den Winter, den Frühling, den Sommer und den Herbst. Fast jeder Mensch ____ eine Lieblingsjahreszeit, einige auch mehrere. Jede Jahreszeit ____ ihren besonderen Reiz. Der Winter ____ am 22. Dezember und ____ am 19. März. Heutzutage ____ man im Winter kaum Schnee.*

Єганова Л. зазначає, що студенти вже мають свою стратегію запам'ятовування нових слів, яка сформувалася при вивченні першої іноземної мови [3, С. 51].

Надалі наведемо роботу з текстом до теми «Погода та пори року. Зима» з варіантами вправ рівня A1-A2.

Alle wissen, dass ein Jahr vier Jahreszeiten hat. Jede Jahreszeit dauert drei Monate. Die Wintermonate sind: der Dezember, der Januar und der Februar. Die Wintertage sind sehr kurz. Die Nächte sind sehr dunkel. Nur manchmal scheint der Mond am Himmel. Es schneit oft. Alles ist weiß überall: die Felder, die Bäume, die Dächer, die Häuser sind mit Schnee bedeckt. Die Flüsse sind zugefroren. Es ist frostiges Wetter. Die Menschen ziehen warme Kleidung an. Besonders kalt ist es an windigen Tagen, dann friert man leicht. Kaltes Wetter bringt Menschen zusammen. Wir sehen

uns nach Wärme und Liebe. Die Feiertage bringen große Familienessen. Im Winter kann man Schlittschuhlaufen, Ski fahren und einen Schneemann bauen.

1. Зверніть увагу на підкреслені слова та фрази. Перекладіть їх та запишіть у правильній формі (дієслова у початковій формі, іменники з артиклями, зверніть увагу на синтаксичні конструкції зі сполучниками та прийменниками).

2. Оберіть правильну відповідь, спираючись на текст:

Wie sind die Tage im Winter?

Dunkel und kalt

Kalt und kurz

Kurz und regnerisch

Was sind mit Schnee bedeckt?

Häuser und Bäume

Häuser und Blumen

Häuser und Menschen

Was ist zugefroren?

Der Fluss

Die Kleidung

Der Himmel

Was bringt Menschen zusammen?

Der Winter

Das Wetter im Winter

Einen Schneemann

3. Розгляньте ідіоматичні вирази, пов'язані з темою «Зима». Як Ви їх розумієте, спробуйте пояснити та навести приклад вживання. Наприклад:

Вираз

das Eis ist gebrochen

Пояснення

Vertrauen gewinnen

Приклад вживання

Zuerst waren alle sehr anstrengend.
 Aber dann machte der Kursleiter
 einen Witz und das Eis war
 gebrochen.

Вирази для тлумачення: *etwas auf Eis legen, die Kuh vom Eis holen, mit jemandem Schlitten fahren, Schnee von gestern.*

4. Для відпрацювання стійких виразів, пов'язаних із зимою, студентам надається наступне тестове завдання:

- Wenn du in eine riskante Lage kommst, dann....

○ ist das Eis gebrochen.

○ begibst du dich auf dünnes Eis.

○ fährst du Schlitten

- Hallo, Otto! Wie ist mit deinem Fußballtrainig? Fußball? Ich spiele jetzt Tennis. Fußball

○ holt die Kuh vom Eis.

○ haut den stärksten Eskimo vom Schlitten

○ ist Schnee von gestern.

- Klaus kommt immer zu spät zur Arbeit. Sein Chef ärgerte sich darüber:

○ Der Chef hat das Eis gebrochen.

○ Der Chef ist mit Klaus Schlitten gefahren.

○ Der Chef hat sich auf Eis gelegt.

Висновки. Викладання німецької мови як другої іноземної має свою специфіку, оскільки спирається на фонові знання студентів із першої мови, є динамічнішим за часом, вимагає від викладача застосування вправ різного типу із залученням інформаційних технологій та аудіовізуальних засобів. У подальшому перспективним вбачається розробка методичних матеріалів для курсу «Друга іноземна мова» за різними темами.

References

1. Dzevytska, L. (2017). Osoblyvosti navchannia nimetskoï movy yak druhoï inozemnoï na bazi anhliiskoi studentiv-ekonomistiv [The features of teaching German as a second foreign language to the students-economists based on English]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 4 (68), (pp. 249-259) [in Ukrainian].
2. Yankovets, O. & Yankovets, A. (2019). Osoblyvosti vykladannia nimetskoï movy yak druhoï pislia anhliiskoi u vyshchikh navchalnykh zakladakh ukraïny v umovakh yevrointehratsii [The Peculiarities of Teaching German as the Second Language after English at Ukrainian Higher Educational Establishments under the Conditions of European Integration]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukraïny – Collection of scientific works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine*, 5, Retrieved from: <https://periodica.nadpsu.edu.ua/index.php/pedvisnyk/article/view/365/365> [in Ukrainian].

-
3. Yehanova, L. (2024). Osoblyvosti vykladannia nimetskoi movy yak druhoi inozemnoi pislia anhliiskoi [About teaching German as the second foreign language after learning English]. *Humanitarnyi visnyk NUK*, 17, (pp. 50-51) [in Ukrainian].

DOI 10.34132/mspc2025.01.16.21

Valeria Musafir

FEATURES OF TEACHING GERMAN AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE

The thesis presents an analysis of methods of teaching German as a second foreign language for levels A1-A2 using the example of the topic «Weather and Seasons».

It is emphasized that teaching German as a second foreign language has its own specifics and is based on such essential principles as: socio-cultural orientation of the educational process, since intercultural competence is an important prerequisite for competitiveness; communicative tasks at the center of the educational process; an integrated approach to various types of language activity - listening, speaking, writing and reading, etc.

Keywords: *learning a second foreign language, productive skills, communicative situation, set of exercises, target audience, motivation for learning, exercises for consolidating meaning, exercises for developing contextual guessing*

Відомості про автора / Information about the Author

Мусафір Валерія Факімівна, кандидат філологічних наук, доцент (б.в.з.) кафедри романо-германської філології та перекладу з німецької мови, Чорноморський національний університет імені Петра Могили, вул. Дессантників 68, 10, м. Миколаїв, 54008, e-mail: velariya1804@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0600-1170>.

Musafir Valeria Fakimivna, Ph. D in Philology, Associate professor (without a scientific title) in the Department of Romano-Germanic Philology and German Translation, Black Sea National University named after Petro Mohyla, Mykolaiv, 54008, Dessantnikiv 68, 10, e-mail: velariya1804@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0600-1170>.

© В. Мусафір

Стаття отримана редакцією 16.05.2025.

ВИЯВ АВТОРСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ В ТЕКСТАХ УКРАЇНСЬКОГО НАУКОВОГО ДИСКУРСУ

У тезах порушено актуальну проблему вияву авторської позиції в текстах українського наукового дискурсу на матеріалі сучасних лінгвістичних праць. Зауважено специфіку наукової комунікації як діалогу фахівців – суб'єктів наукової діяльності, що передбачає прямий вияв авторської позиції. Указано, що чинний стандарт об'єктивності тексту, по суті, замінюється надмірним вживанням безособових конструкцій у науковому тексті, що унеможливорює адекватну наукову комунікацію. Наголошено на необхідності експліцитної реалізації авторської позиції в сучасних українських наукових текстах як базового способу подолання знеособленості та клішованості наукового тексту. Простежено основні мовні засоби, які використовують науковці для вияву авторської позиції в текстах сучасного українського наукового дискурсу, а саме: оцінно-характеризувальні лексеми для підкреслення значущості для автора висловлених міркувань чи зауважень; вставні слова, що виражають авторську позицію або вказують на джерело авторських міркувань; означено-особові односкладні речення, у яких головний член виражений особово-дієслівною формою дійсного або наказового способу 1-ої особи множини; займенники ми і наш як етичний вияв приналежності до наукової спільноти.

Ключові слова: науковий дискурс, науковий текст, наукова комунікація, категорія автора тексту, мовні засоби вияву авторської позиції.

Загальновідомими стильовими вимогами до наукових текстів є логічність, ясність, послідовність та об'єктивність викладу [4, с. 13], до того ж кожен текст обов'язково позначений і категорією автора. Автор наукового тексту є насамперед суб'єктом наукової діяльності, який проводить відповідні дослідження, формує гіпотези, доводить слушність того чи іншого погляду на наукову проблему. З огляду на це закономірно постає питання про вияв авторської позиції, адже наукова комунікація насамперед передбачає діалог фахівців для розв'язання тої чи іншої актуальної проблеми.

Питання реалізації авторської індивідуальності в наукових текстах уже порушували П. Селігей [3, с. 462–474], Н. Зелінська [1, с. 54–60], Н. Непийвода [2, с. 11–23].

Мета пропонованих тез – окреслити мовні засоби вияву авторської позиції в текстах українського наукового дискурсу. Матеріалом для аналізу стали сучасні наукові лінгвістичні праці, зокрема монографії Ф. Бацевича (2009), А. Загнітка (2018), Н. Хомського (2000), а також збірники наукових публікацій «Лінгвістичні студії» (2023–2024 рр.).

Численні спостереження за сучасним українським науковим дискурсом дають підстави стверджувати, що здебільшого вимога об'єктивності викладу в наукових текстах і досі реалізується через надмірне вживання пасивних, безособових та інфінітивних конструкцій. Наприклад, наведемо такий послідовний уривок тексту з наукової статті: *У процесі дослідження було використано такі методи: аналізу наукових досліджень, синтезу, наукової абстракції та узагальнення. За допомогою методу аналізу наукових досліджень було здійснено огляд наявних сучасних наукових напрацювань з обраної проблематики. Здійснено синтез різних підходів до лінгвопоетичного аналізу, що дозволило поєднати теоретичні та практичні аспекти вивчення наукових текстів. Використання наукової абстракції дало змогу виокремити основні лінгвістичні категорії, що визначають поетичність наукового дискурсу. У результаті аналізу були узагальнені лінгвопоетичні засоби, що найбільш часто трапляються в наукових текстах різних галузей, з метою виявлення універсальних тенденцій* (М. Гарбар, Г. Навчук, О. Хававчак, с. 63). Очевидно, що така одноманітність синтаксичних конструкцій ускладнює сприйняття тексту й загалом знеособлює авторську позицію. Намагаючись виявити причини такої знеособленості українського наукового тексту, П. Селігей наголошує на тягlostі цієї традиції як певної інерції в українській науці, сформованої ще від 1930-х років минулого століття, коли українські науковці працювали в умовах тоталітарного радянського суспільства [3, с. 465]. На нашу думку, така клішованість викладу наукового тексту

однозначно не на користь розвитку науки, поширенню наукових знань, залученню до наукових досліджень нового покоління науковців, адже кожен автор як окрема мовна особистість реалізує себе в мовленні індивідуально, через властиві тільки цій особистості мовні засоби, а більшість сучасних наукових текстів справляють враження автоматизованого згенерованого тексту, де автор як активний суб'єкт відсутній загалом. Більше того, як слушно зауважує Н. Зелінська, непоодинокими стають і випадки псевдонауковості, що ховається на таких безособових клішованих конструкціях [1, с. 57].

Ми беззаперечно погоджуємося з думкою П. Селігея, що важливо, аби стильова вимога об'єктивності й стандартизованості наукового тексту не зводилася до мовного штампу й не заперечувала творчого «я» автора [3, с. 470]. Проте сформовану відповідну традицію безособовості українського наукового дискурсу, за якої навіть найавторитетніші дослідники у своїй галузі намагаються уникати експліцитного вияву суб'єктивно-оцінного авторського ставлення, вкрай складно подолати. Особливо така специфіка об'єктивно-імпліцитного вияву авторської позиції українського дискурсу впадає у вічі порівняно зі світовим науковим дискурсом. Показовим прикладом буде уривок з монографії відомого лінгвіста Н. Хомського, де об'єктивність викладу наукової теорії не заперечує безпосередньо виявленої й особливо підкресленої авторської позиції: *Мої роздуми про дослідження мови будуть здебільшого позбавлені технічних деталей і матимуть певною мірою гіпотетичний та особистісний характер. Окрім цього, я не маю наміру здійснити спробу узагальнення теперішнього стану знань у тих галузях дослідження мови, стосовно яких маю певні міркування, або глибоко обговорювати чинні дослідження. Я радше хотів би зосередитися на меті та суті справи, висунути питання і – сподіваюся – пояснити, чому питання прикладної лінгвістики могли б зацікавити й тих, хто не дуже глибоко захоплений співвідношенням між підставами запитання й анафорою, принципами нормативної послідовності у фонології, зв'язком інтонації ці сферою заперечення та ін. Я окреслює те, що мені здається відповідним обрамленням, у межах якого дослідження мови може становити загальніший пізнавальний інтерес, і розгляну можливість побудови певного типу теорії людської сутності на основі вибраного взірця (Н. Хомський, с. 31; переклад Ф. Бацевича). З-поміж основних мовних засобів вираження авторської позиції в наведеному уривку особливе функційне навантаження має займенник 1-ої особи однини я, що демонструє пряму вказівку на автора висловлених міркувань.*

Сучасні українські науковці ще уникають вживання займенника я як основної форми вияву авторської позиції, хоча вдаються до інших мовних засобів, що допомагають експліцитно реалізувати вияв саме авторської суб'єктної позиції. Аналіз ілюстративного матеріалу демонструє, що в сучасному українському науковому дискурсі переважають такі основні мовні засоби вияву авторської позиції:

1) оцінно-характеризувальні лексеми для підкреслення значущості для автора висловлених міркувань чи зауважень: *У сучасній граматиці істотно переосмислювані традиційні підходи до тлумачення частиномовних класів слів через пошук відповідних когнітивних мотивацій, функційних статусів, прагматичних орієнтувань та інші. Кожний із таких підходів цілком заслуговує на увагу, оскільки досліджує той чи той категорійний клас у відповідному аспекті: когнітивний розгляд із активним використанням концептуально-репрезентативного аналізу та когнітивноматричного методу зосереджує увагу на встановленні основного чи визначального концепту частиномовного класу (предметність – для іменника, ознаковість – для прикметника та ін.), функційний – передбачає встановлення й диференціювання первинних і вторинних виявів лексемних множин категорійних класів, прагматичний – орієнтований на вивчення інтенційних можливостей відповідних форм частиномовних класів. У цьому розрізі істотним постає встановлення кваліфікаційних ознак частиномовного класу сполучників зі з'ясуванням особливостей і закономірностей їх парадигмальності, позиційності, структурності та функційності, оскільки в загальній множині наукових студійовань найбільшою мірою зосереджувана увага на співвідносності аналітичних і синтетичних тенденцій у сполучниковому класі, а також на встановленні спеціалізованості й транспозиційності в його структурі (Вондрачек (Česka) 1967; Городенська 2007, 2010; М. Мірченко та ін.), водночас актуальним постає з'ясування позиційного усталення і/чи неусталення сполучникових слів, визначення ємності парадигмальності сполучників загалом та кожного зокрема. Не менш важливим є розкриття функційної наповнюваності сполучникових слів – від часткового до повного розмивання первинної семантики (А. Загнітко 2024, с. 16); Не менш значущим є врахування еволюції лінгвістичних поглядів на категорійний статус іменникових відмінків, морфологічних родів, морфологічних чисел, морфологічних форм часу та ін. із належним осмисленням місця граматичної концепції відомих науковців в історії лінгвістичної думки (А. Загнітко 2018, с. 365); Об'єктом дослідження є важлива для встановлення статусу українців в російській імперії лексема малорос (Н. Ясакова); Важко уявити історію українського словотвору без такого важливого чинника, як діалектна диференціація мови (Василь Грещук, Валентина Грещук, с. 13);*

2) вставні слова, що виражають авторську позицію або вказують на джерело авторських міркувань: **Безумовно**, рідна мова кожної людини виконує всі ці функції, а також низку інших, які найповніше виявляються в опозиціях «рідна/нерідна (чужа) мова». **Крім того**, найважливіші функції будь-якої живої мови, які розглядають із позиції мови рідної, отримують додаткові смислові нюанси, **так би мовити**, «обертони» (Ф. Бацевич, с. 48); **На нашу думку**, варто здійснювати поглиблений концептуальний аналіз окремого лінгвоментального конструкту, оскільки така ретельна поетапна наукова розвідка дозволяє дослідити та схарактеризувати особливості вияву поняттєвого, асоціативно-образного та оцінного складників структури концепту (Т. Бойко, с. 48);

3) означено-особові односкладні речення, у яких головний член виражений особово-дієслівною формою дійсного або наказового способу 1-ої особи множини: **Нагадаймо**, що жанр епіграми створений в епоху Античності (Платон, Сапфо, Анакреонт, Катулл, Марціал, Ювенал та ін.), але він продовжує розвиватися і сьогодні, як удосконалюється й дефініція цього жанру (Космеда, с. 70); **Простежуємо** вказівку на авторську оцінку, протиставлення себе особі, якій присвячено епіграмний дискурс (Космеда, с. 72); **Уважаємо**, що постать Ольги Косач-Драгоманової як багатогранної лінгвоперсони – письменниці, літературно-громадської діячки, перекладачки, фольклористки, члена-кореспондента Всеукраїнської академії наук (1925 р.) і багатодітної матері, яка дала світу геніальну Лесю Українку, – заслуговує значно більшої уваги науковців (Данилюк, с. 18); У нашій праці **послугуємося** загальнонауковими методами аналізу та синтезу, опису та систематизації результатів дослідження, методом індукції (від тексту/дискурсу до автора), а також лінгвістичним методом контекстуального аналізу одиниць тексту/дискурсу, що передбачає врахування важливих позатекстових елементів, зумовлених особливостями соціально-політичної ситуації та історико-літературної доби (Данилюк, с. 19); **Звернемо** також увагу на неоднакове тлумачення сучасними науковцями поняття «рідна мова» (англ. native language, first language, mother language, mother tongue, language of the country, нім. Muttersprache, фр. langue maternelle) (Данилюк, с. 22);

4) займенники *ми* і *наш* як етичний вияв приналежності до наукової спільноти: *Усі ми* є свідками того, як у досліджуваній період істотно активізувалися в творенні та функціонуванні різноманітні жаргонізми: балалайка «безпілотний літальний апарат “Shahed”», передок «передова; частина лінії оборони, найближча до ворога»; дискотека «активні бойові дії» (військовий жаргон); баг/бага «помилка, збій програми в комп'ютері», хакати «зламувати сайт, захист у програмі» (комп'ютерний жаргон); сканувати «списувати», вангувати «передбачати» (молодіжний жаргон); фара «радар» (автомобільний жаргон); дисер /дисертуха «дисертація» (науковий жаргон); крайок «крайній напівоборонець» (спортивний жаргон) та багато ін. До речі, *ми* переконані, що останній соціолектизм є досить вдалим утворенням на питомій основі, яке заміняє небажані нові запозичення латераль, фулбек (О. Стишов, с. 121–122); Результати *нашого* дослідження демонструють, що однією з тематичних домінант сучасної прикладної лінгвістики є поняття мовної здатності (Language Aptitude), якій присвячений випуск 41 (Volume 41) (І. Біскуб, с. 144).

Отже, можемо дійти такого висновку, що сучасні українські науковці намагаються подолати знеособленість викладу в текстах наукового дискурсу, проте уникають прямого вживання займенника *я* як власне-авторського вияву, вдаючись переважно до таких мовних засобів експліцитного вияву авторської позиції: оцінно-характеризувальні лексеми для підкреслення значущості для автора висловлених міркувань чи зауважень; вставні слова, що виражають авторську позицію або вказують на джерело авторських міркувань; означено-особові односкладні речення, у яких головний член виражений особово-дієслівною формою дійсного або наказового способу 1-ої особи множини; займенники *ми* і *наш* як етичний вияв приналежності до наукової спільноти.

References

1. Zelins'ka, N. (2013) Statyya u fakhovomu vydanni: komunikatsiya, imitatsiya, profanatsiya [Article in a professional publication: communication, profanation, imitation]. *Nauka Ukrayiny u svitovomu informatsynomu prostori – Science of Ukraine in the global information space*, 8, (pp. 54–60 [in Ukrainian]).
2. Nemyyovoda, N. (2001) Avtor naukovohto tvoru: sproba psykholohichnoho portreta [The author of a scientific work: an attempt at a psychological portrait]. *Movoznavstvo – Linguistics*, 3, (pp. 11–23)[in Ukrainian].
3. Selihey, P. (2016) Svitlo i tini naukovohto stylyu [Light and shadows of scientific style] [in Ukrainian].
4. Semenoh, O. (2010) Kul'tura naukovooyi ukrayins'koyi movy [Culture of scientific Ukrainian language] [in Ukrainian].

Illustration material

1. Batsevykh F. Dukhovna synerhetyka ridnoi movy. Lnhvofilosofski narysy. Kyiv: VTs «Akademiia», 2009. 192 s.
2. Biskub I. Quo vadis? Prykladna lnhvistyka u druhii dekadii KhKhI stolittia. Lnhvistychni studii. Vyp. 47. 2024. S. 137–148.

3. Boiko T. Osoblyvosti verbalizatsii makrokontseptu zhyttia (na materialy opovidannia V. Vynnychenka «Dribnytsia»). Lnhvistychni studii. Vyp. 46. Vinnytsia: 2023. S. 47–59.
4. Harbar M., Navchuk H., Khavavchak O. Lnhvopoetyka naukovooho dyskursu: analiz movnykh zasobiv pobudovy naukovykh tekstiv. Lnhvistychni studii. Vyp. 48. Vinnytsia: 2024. S. 61–72.
5. Greshchuk Vas., Greshchuk Val. Deryvatolohiina kontseptsiia profesora P. I. Bilousenka. Lnhvistychni studii. Vyp. 46. Vinnytsia: 2023. S. 7–16.
6. Danyliuk N. Vykorystannia ukrainskoi ta inozemnykh mov yak rysa lnhvopersony Oleny Pchilky (do 175-richchia vid dnia narodzhennia). Lnhvistychni studii. Vyp. 48. Vinnytsia: 2024. S. 17–36.
- a. Zahnitko A. Movnyi prostir hramatyky. Vinnytsia: Nilan-Ltd, 2018. 448 s.
7. Zahnitko A. Spoluchnykovo-protystavna paradyhmalnist: struktura ta funksi. Lnhvistychni studii. Vyp. 47. 2024. S. 15–24.
8. Kosmeda T. Aspektualna prezentatsiia lnhvofilosofii Ivana Franka (na materialy analizu epihramotvorchosti pysmennyka). Lnhvistychni studii. Vyp. 47. 2024. S. 68–82.
9. Styshov O. Rozvytok leksyky ukrainskoi movy v KhKhI storichchi. Lnhvistychni studii. Vyp. 47. 2024. S. 114–125.
10. Khomskyi N. Rozdumy pro movu; per. F. Batsevych. Lviv: «Initsiatyva», 2000. 352 s.
11. Iasakova N. Leksema «maloros» v imperskomu i antykolonialnomu dyskursakh. Lnhvistychni studii. Vyp. 48. 2024. S. 96–109.

DOI 10.34132/mspc2025.01.16.22

Liudmyla Ostrovska

EXPRESSION OF THE AUTHOR'S POSITION IN TEXTS OF UKRAINIAN SCIENTIFIC DISCOURSE

The theses raise the topical problem of expressing the author's position in the texts of Ukrainian scientific discourse on the basis of modern linguistic works. The specificity of scientific communication as a dialogue between specialists – subjects of scientific activity, which involves the direct expression of the author's position, is noted. It is indicated that the current standard of text objectivity is, in fact, replaced by excessive use of impersonal constructions in a scientific text, which makes adequate scientific communication impossible. The need for explicit implementation of the author's position in modern Ukrainian scientific texts is emphasized as a basic way to overcome the impersonality and cliché of a scientific text. The main linguistic means used by scientists to express the author's position in the texts of modern Ukrainian scientific discourse are traced, namely: evaluative and characteristic lexemes to emphasize the significance for the author of the expressed reasoning or remarks; interjections that express the author's position or indicate the source of the author's reasoning; definite-personal monosyllabic sentences, in which the main member is expressed by the personal-verb form of the present or imperative mood of the 1st person plural; pronouns we and ours as an ethical expression of belonging to the scientific community.

Keywords: scientific discourse, scientific text, scientific communication, category of the author of the text, linguistic means of expressing the author's position.

Відомості про автора / Information about the Author

Людмила Островська, канд. філол. наук, доц., доцент кафедри української філології та міжкультурної комунікації Чорноморського національного університету імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна. E-mail: ostrovskaludmyla@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1394-6797>

Liudmyla Ostrovska, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of Ukrainian Philology and Intercultural Communication, Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolaiv, Ukraine. E-mail: ostrovskaludmyla@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1394-6797>

DOI 10.34132/mspc2025.01.16.23

Вероніка Охналь,
Юлія Бондур

МОВНІ ЗАСОБИ ВІДОБРАЖЕННЯ МЕНТАЛЬНИХ ТА ФІЗИЧНИХ КОРДОНІВ У ФІЛЬМІ КРІСТОФЕРА НОЛАНА «ІНТЕРСТЕЛЛАР»

У тезах представлено результати лінгвістичного аналізу фільму Крістофера Нолана «Інтерстеллар» з акцентом на мовних і паралінгвістичних засобах вираження ментальних і фізичних кордонів. Метою дослідження стало виявлення засобів, які реалізують ключові концепти часу, простору, емоції та екзистенційного вибору в межах кіномови. Наукова новизна полягає в поєднанні лінгвостилістичного підходу з семіотичним аналізом аудіовізуального тексту.

Увагу зосереджено на лексичних, стилістичних і синтаксичних одиницях, а також на таких невербальних елементах, як тиша, музика та зорові символи. Зроблено висновок, що мова у фільмі функціонує як багаторівнева система виразності, яка виходить за межі вербального й слугує засобом художнього моделювання граничних станів людської свідомості.

Ключові слова: кіномова, мовні засоби, паралінгвістика, семіотика, емоційність, межа, кордони.

У сучасному гуманітарному дискурсі спостерігається зростаючий інтерес до вивчення мови як універсального механізму репрезентації людського досвіду. Особливої актуальності набуває дослідження мовних засобів у художньому та аудіовізуальному текстах, зокрема в кінематографі, що поєднує вербальні та невербальні елементи у складну семіотичну структуру.

Фільм Крістофера Нолана «Інтерстеллар» є зразком інтелектуального науково-фантастичного кіно, в якому питання фізичних (простір, час, гравітація) та ментальних кордонів (пам'ять, любов, віра, страх) поставлені у філософсько-екзистенційному ключі. Мова персонажів, закадровий текст, ключові концепти, а також семантика тиші й музики формують мовну тканину фільму, яка вимагає наукового аналізу.

Зважаючи на складність і багатовимірність кіномови, дослідження мовних засобів у кінотексті «Інтерстеллар» дозволяє не лише описати лінгвістичні механізми, а й простежити, як за допомогою мови формуються та транслуються глибокі концепти межі, трансценденції й міжпросторової комунікації.

Метою нашого дослідження стало виявлення та класифікація мовних засобів, що репрезентують ментальні й фізичні кордони у фільмі Крістофера Нолана «Інтерстеллар», а також визначити їхню роль у формуванні філософсько-естетичного змісту кінематографічного тексту.

Об'єктом нашого дослідження стала мовна структура аудіовізуального художнього тексту фільму «Інтерстеллар». Предметом нашого дослідження ми обрали вербальні (лексичні, морфологічні, синтаксичні, стилістичні) та паралінгвістичні (інтонаційні, візуальні, музичні) засоби вираження ментальних та фізичних кордонів у кіномові фільму.

Основні завдання нашої роботи – окреслити теоретичне підґрунтя поняття мовних засобів у лінгвістиці та медіазнавстві; розглянути специфіку функціонування мови в кінематографі як семіотичній системі; виокремити й проаналізувати лексико-стилістичні засоби вираження ідеї кордонів у фільмі «Інтерстеллар»; дослідити функціонування паралінгвістичних компонентів (музики, паузи, зображення) як частини мовної системи фільму; з'ясувати роль мовної виразності у формуванні екзистенційного змісту фільму.

Поняття *мовних засобів* у сучасному мовознавстві охоплює сукупність елементів мовної системи, які беруть участь у формуванні змісту висловлювання, передають емоційно-оцінне ставлення, створюють художній образ або логічну структуру повідомлення. Відповідно до рівневої організації мови, мовні засоби поділяються на *фонетичні, морфологічні, лексичні, синтаксичні та стилістичні* [6, с. 101].

Як зазначає М. П. Кочерган, *мовні засоби* набувають комунікативного значення лише у взаємодії з контекстом, ситуацією мовлення й інтенцією мовця [6]. В основі цього підходу лежить функціональна парадигма,

яка фокусується не лише на формальних характеристиках мовних одиниць, а й на їхній функції у конкретному тексті чи дискурсі.

Класичну лінгвостилістичну модель подає В. В. Виноградов, який у своїй праці «*Стиль художньої прози*» класифікує мовні засоби з огляду на їхню естетичну функцію, вказуючи на роль *метафори, порівняння, антитези, анафори, повторів* як головних механізмів формування образності [1].

Окремі українські дослідники, зокрема І. Р. Чередниченко, розвивають ідею контекстуального стилістичного аналізу, у якому кожен мовний засіб оцінюється з позиції його впливу на рецепієнта – емоційного, інтелектуального, культурного [10].

Таким чином, класифікація мовних засобів є не лише інструментом лінгвістичного опису, а й ключем до розуміння смислової глибини тексту, особливо художнього чи медіального.

Поняття *кіно як текст* сформувалося у другій половині ХХ століття під впливом семіотики – науки про знакові системи. В межах цього підходу фільм розглядається не як сукупність зображень, а як *структурований текст*, у якому кожен елемент має *знакову природу* – зображення, мова, музика, монтаж, інтонація, пауза тощо [5].

Класиком семіотичного підходу до кіно є Юрій Лотман, який у своїй праці «*Семіотика кіно і проблеми кінотексту*» стверджує, що кінематограф має особливу мову, яка відрізняється від вербальної, але водночас тісно з нею пов'язана [5, с. 32]. Він вважає, що у фільмі, що і в художньому тексті, діє принцип подвійного кодування: перший рівень – сюжетний (що відбувається), другий – семантичний (що це означає).

Інший важливий теоретик – Крістіан Мец, французький дослідник, автор поняття *кіномова* (le langage cinématographique). У своїх працях він доводить, що кінематограф володіє власною граматиною, в якій монтаж, ракурси, паузи, ритм кадрування функціонують подібно до лексичних і граматичних одиниць у природній мові [4].

Важливо зазначити, що *мова кіно* не обмежується виключно візуальним рядом. *Вербальні засоби* (діалоги, монологи, закадровий текст) у поєднанні з музикою, шумами, тишею, мімікою, символами створюють мультимодальне висловлювання, у якому смисл формується на перетині різних каналів комунікації.

В українській філологічній та медіазнавчій традиції розробку цієї теми ведуть Наталія Лисюк, Ірина Онишкевич, Тетяна Качак та ін. У їхніх працях особлива увага приділяється взаємодії вербального й візуального у творенні смислу та ідентичності кіногероя [9; 11].

Мовні засоби в сучасному розумінні охоплюють широкий спектр мовних одиниць – від лексем до інтонації й паралінгвістичних елементів. У кінематографі ці засоби функціонують як частини єдиної семіотичної системи, де вербальні й невербальні коди взаємодіють для створення художнього та філософського змісту.

Кіномова, таким чином, постає як складна, багаторівнева система комунікації, де мовні засоби стають інструментом відображення глибинних ідей, зокрема – теми меж, як фізичних, так і ментальних, що є центральною в наративі фільму «*Інтерстеллар*».

Одна з центральних тем фільму «*Інтерстеллар*» – це подолання фізичних *обмежень*, зокрема часових, просторових і гравітаційних. У фільмі ці поняття не лише показані засобами зображення та спецефектів, а й чітко *вербалізуються через мову персонажів, закадровий текст і термінологію*.

Самі поняття «кордону» та «межі» стають одним з важливіших у фільмі. У повсякденному мовленні ці поняття є синонімічними, однак у науковій термінології вони мають суттєві відмінності. Ці відмінності можна також помітити в англійському перекладі таких термінів як: «Boundary» – межа, та «Border» – кордон. Як в український, так і в англійській мовах існує ще низка синонімів до цих двох термінів: limit, barrier, edge, bound. **Межа** – це умовна або фізична лінія, яка розділяє простір або об'єкти. (Більш абстрактна концепція). **Кордон** – частіше асоціюється з політикою, географією та територіями. (Іноді психологічний термін). Це лінія розмежування між державами чи регіонами. У контексті фільму слово «кордон» вживається рідше, оскільки йдеться не про державні межі, а про природні або космічні явища.

Фізичні межі найчастіше позначаються за допомогою наукової лексики: *гравітаційна аномалія, сингулярність, чорна діра, подія горизонту, квантова гравітація, часовий зсув, n'ятивимірний простір* тощо.

«Time is relative, okay? It can stretch and it can squeeze. But it can't run backwards. Just can't.»

Ці терміни не лише підкреслюють наукову основу фільму, а й слугують маркерами меж пізнаного та невідомого – чим далі подорожують герої, тим більше з'являється слів-символів, пов'язаних з трансцендентним простором.

Для пояснення складних фізичних понять часто використовуються *метафори*: *чорна діра як безодня, ворота, тунель; простір – як безкрає море, а зорі – як маяки або острови*.

Такі метафори дозволяють глядачеві краще зрозуміти невідоме, інтелектуально «наблизити» недосяжне.

«We're not meant to save the world, we're meant to leave it.»

У цьому вислові використано *антитезу*, що чітко фіксує межу між старим (планета Земля) та новим (невідомий космос), тобто між реальним і метафізичним простором.

Нолан досліджує не лише простір, а й внутрішній світ героїв – їхній страх, сумнів, самотність, надію. І це відображається через *емоційно забарвлену лексику, риторичні фігури, повтори, паузи*.

Повтор фраз або слів – важливий засіб передання *емоційної напруги, болю розлуки, відчаю*: «Stay... stay, Murph... stay...». Фраза вимовляється в момент глибокого емоційного зламу, де повтор є не лише стилістичним, а й експресивним засобом ментального зламу героя.

Концепт любові у фільмі подається як приклад трансцендентного зв'язку: «*Love isn't something we invented. It's observable, powerful. It has to mean something.*» Цей монолог докторки Бренд можна розглядати як приклад семантизації любові як універсального коду – вона стає мовою, яка долає межі часу, простору, навіть смерті. Любов подається як п'ята вимірність, тобто та, що виходить за рамки раціонального. Тут *любов* виступає мовним знаком ментального перетину меж між логікою та інтуїцією.

Крім лексичних і стилістичних засобів, важливу роль відіграють синтаксичні конструкції – уривчасті діалоги, короткі репліки, драматичні паузи.

«This is not a mission for us... It's for the species.»

Тут використано еліпсис і паралелізм – герой не каже «human species», а залишає репліку з навмисним узагальненням, аби акцентувати на масштабі події.

Інтонації, тиша, звукові паузи, посилені музикою Ганса Циммера, створюють ефект мови без слів. Наприклад, сцена перегляду відеоповідомлень із Землі – тут інтонація і музика виражають більше, ніж текст.

Паралінгвістичні засоби у фільмі «*Інтерстеллар*» виконують не менш важливу роль, ніж вербальна мова. Вони формують емоційне тло, підсилюють ключові смисли, допомагають глядачеві глибше зануритися у внутрішній стан персонажів. До таких засобів належать музика, пауза, інтонація, зорові символи, які створюють мультимодальний дискурс.

Паралінгвістичні засоби як окрему галузь дослідження вперше запропонували Дж. Трейгер і Г. Л. Сміт у 1960-х роках. Вони трактували ці засоби як «*невербальні, але мовно значущі складники мовлення*», серед яких – інтонація, паузи, тембр, сміх, зітхання тощо [Trager & Smith, 1960]. Подальший розвиток термін отримав у працях Р. Бьордвістелла, А. Меграбіана, які доводили, що паралінгвістичні елементи відіграють вирішальну роль у побудові комунікативного смислу.

В українському та російському мовознавстві *паралінгвістичні засоби* як термін увійшли до наукового обігу під впливом західних досліджень, наприклад, у роботах О. Селіванової у «*Сучасній лінгвістиці*» подаються паралінгвістичні засоби як частина комунікативної прагматики (жести, тиша, інтонація, сміх тощо), О. Безкоровайна, С. Єрмоленко розглядають паралінгвістичні елементи в контексті публічної комунікації, мас-медіа і театральної мови.

Саундтрек Ганса Циммера у фільмі не виконує роль фонові музики – він є активним носієм змісту. Композиції, зокрема «*Stay*», «*Mountains*», «*No Time for Caution*», ритмічно й гармонічно зливаються з монтажем, створюючи *відчуття гравітаційного навантаження, тимчасових деформацій, емоційного піднесення*.

У сцені посадки на планету з сильним гравітаційним полем (де одна година дорівнює семи рокам на Землі), музика звучить у такт тиканню – кожен звук відлічує втрачене людське життя, і це справляє глибше враження, ніж прямий текстовий коментар.

У фільмі часто використовуються *паузи*, які не є технічною перервою, а семантично насиченими моментами. Наприклад, коли Купер переглядає відеоповідомлення з Землі після тривалої відсутності – *пауза між словами та відсутність музики передають біль втрати, розчарування й безпорадність*.

Тиша – це також своєрідна «мовна дія», що вказує на *межу емоційного надлому*, коли слова вже не можуть нічого виразити.

У фільмі присутні *зорові символи*, які виступають як *знакові системи* зі стабільним або багатозначним змістом: *годинник* – символ зв'язку між батьком і дочкою, часу та надії; *пил у кімнаті Мерф* – візуалізація невидимого, фізичної присутності когось із «іншого виміру»; *книги в бібліотеці* – уособлення пам'яті, знання, прихованої істини.

Ці символи функціонують як мовні знаки в межах семіотичного кінотексту, надаючи глядачеві змогу дешифрувати глибші смисли, приховані за візуальними образами.

Результати дослідження показали, що:

- Фізичні кордони (просторові, часові, гравітаційні) виражаються переважно за допомогою наукової лексики, метафор, термінів, що підкреслюють межу між пізнаним і незвіданим.

- Ментальні межі (страх, віра, любов, пам'ять) реалізуються через емоційно забарвлену лексику, риторичні фігури, повтори, діалогічні структури, які створюють глибокий емоційно-філософський пласт.

- Важливе значення мають паралінгвістичні засоби – музика, тиша, символи – які формують кінематографічну мову на рівні, глибшому за текст, і виконують семантичну функцію у створенні філософського змісту.

Отже, мовні й немовні засоби в «*Інтерстелларі*» працюють як єдина система, яка передає глядачеві не лише інформацію, а й досвід емоційного, інтелектуального та метафізичного осмислення світу. Такий підхід до

кіномови дозволяє сприймати фільм не просто як художній твір, а як складний текст, гідний лінгвістичного і культурологічного аналізу.

References

1. Vinogradov V. V. Stil' khudozhn'oyi prozy / V. V. Vinogradov. – Moskva: Nauka, 1971. – 408 s.
2. Horovenko T. V. Linhvostylistyka: navch. posib. / T. V. Horovenko. – Kyiv: VTs «Akademii», 2007. – 288 s.
3. Kachak T. Movna stylistyka fenteziinoho kino / T. Kachak // Ukrains'ka filolohiia. – 2020. – № 2. – S. 112–118.
4. Metz C. Mova kino / C. Metz; per. z fr. O. I. Bushmel'ova. – Kyiv: Mystetstvo, 2002. – 276 s.
5. Lotman Yu. M. Semiotyka kino i problemy kinotekstu / Yu. M. Lotman. – Tallin: Estons'ke derzh. vyd-vo, 1973. – 127 s.
6. Kocherhan M. P. Zahal'ne movoznavstvo: pidruchnyk / M. P. Kocherhan. – Kyiv: Akademiia, 2006. – 360 s.
7. Maltseva O. I. Linhvostylistyka: teoretychni aspekty / O. I. Maltseva. – Kharkiv: Osnova, 2013. – 296 s.
8. Potebnia O. O. Dumka i mova / O. O. Potebnia. – Kharkiv: Shkola, 1993. – 340 s.
9. Lysiuk N. Audiovizual'nyi tekst yak ob'iekt linhvistychoho analizu / N. Lysiuk // Movoznavstvo. – 2019. – № 1. – S. 45–52.
10. Cherednychenko I. R. Mova i kontekst: problemy funktsional'noho analizu / I. R. Cherednychenko. – Kyiv: Vydavnychiy tsentr KNU, 2001. – 192 s.
11. Onyshkevych I. Kino yak tekst: semiotychnyi pidkhid do analizu / I. Onyshkevych // Visnyk L'vivs'koho universytetu. Seriia filolohichna. – 2021. – Vyp. 79. – S. 98–103.
12. Trager G. L., Smith H. L. Paralanguage: A First Approximation / G. L. Trager, H. L. Smith // Studies in Linguistics. – 1958. – Vol. 13. – P. 1–12.
13. Birdwhistell R. L. Kinesics and Context: Essays on Body Motion Communication / R. L. Birdwhistell. – Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1970. – 350 p.
14. Mehrabian A. Silent Messages / A. Mehrabian. – Belmont: Wadsworth Publishing, 1971. – 157 p.

DOI 10.34132/mspc2025.01.16.23

Veronika Okhnal
Yuliia Bondur

LINGUISTIC MEANS OF REPRESENTING MENTAL AND PHYSICAL BORDERS IN CHRISTOPHER NOLAN'S FILM «INTERSTELLAR»

The abstract presents the results of a linguistic analysis of Christopher Nolan's film Interstellar, focusing on the verbal and paralinguistic means of representing mental and physical boundaries. The study aims to identify how key concepts such as time, space, emotion, and existential choice are realized within cinematic language. The research novelty lies in the combination of stylistic and semiotic analysis of an audiovisual text. Special attention is given to lexical, stylistic, and syntactic features, as well as non-verbal elements such as silence, music, and visual symbolism. It is concluded that language in the film operates as a multi-level expressive system that transcends verbal expression and serves as a tool for representing borderline states of human consciousness.

Key words: cinematic language, linguistic devices, paralinguistics, boundary, Interstellar, semiotics, emotion.

Відомості про авторів / Information about the Authors

Вероніка Охналь, студентка 141 групи I курсу факультету філології Чорноморського національного університету імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна. E-mail: 1mamajulia@gmail.com.

Veronika Okhnal, 1st year student of Philology Department of the Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolaiv, Ukraine. E-mail: 1mamajulia@gmail.com.

Юлія Бондур, викладач кафедри англійської філології та перекладу, Чорноморського національного університету імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна. E-mail: 1mamajulia@gmail.com.

Yuliia Bondur, lecturer of the Department of English Philology and Translation of the Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolaiv, Ukraine. E-mail: 1mamajulia@gmail.com.

СПЕЦИФІКА ОБРАЗНОГО ПРОСТОРУ ПОЕЗІЇ БІТНИКІВ

Це дослідження присвячене стилістичному аналізу образного простору поезії бітників. Актуальність поданого дослідження пов'язано з недостатнім всебічним аналізом образного простору поезії бітників.

*Художній простір поезії було проаналізовано завдяки використанню таких методів як дескриптивний для опису класифікацій та структури метафори і метонімії, аналітичний – для аналізу метафор у вибраних творах, зіставний для порівняння обраних метафор у творах, метод компонентного і стилістичного аналізу. Поети біт-покоління широко використовували метафору, метонімію та катахрезу для передачі свого світосприйняття, емоцій та стану душі. Аналізуючи поезію бітників, ми дійшли висновку, що найчастіше автори використовували метафору та персоніфікацію у своїх творах, що також є різновидом метафори. Доведено, що найчастіше поети використовували персоніфікацію та прості метафори, надаючи своїм творам особливого змісту, створюючи певний елемент казковості у своїй поезії. У творчості поетів-бітників знаходимо такі персоніфікації як *weeping coughing car*, *«his voice goes by satellite»*, *«souls eat souls in the general emptiness»* та такі прості метафори як *«breathless hush»*, *to «touch a hell»* та інші. Стерпі метафори вживалися бітниками значно рідше. Це обумовлювалося тим, що творчість цих поетів є дуже оригінальною за своїм світосприйняттям. Метонімія та катахреза використовувалися поетами біт-покоління значно рідше. Найчастіше метонімію використовували такі поети як Ален Гінзберг, Лоуренс Ферлінгетті та Роберт Крілі. Зазвичай метонімія використовувалася поетами у віршах громадянської лірики, що були присвячені рідній країні, Америці. Нами були проаналізовані такі метонімії як *«Asia is rising against me»*, *«the Hudson retakes its thickets»* тощо. Катахреза не є типовою для образного простору поезії бітників.*

Ключові слова: образний простір, поезія бітників, стилістичні засоби.

Будь-який художній твір неможливо уявити без словесних образів. Вони допомагають автору передати свої думки читачу, а читачу – заглибитися у душевний настрій письменника. Поряд з образами-індикаторами та образами-символами образи-тропи створюють тло художнього тексту, надають йому особливого змісту. Метафора, метонімія і катахреза є одними з найголовніших елементів мовної композиції твору. Певна метафоричність створює образний простір художнього тексту, адже метафора є основою мовної образності. Дослідження метафори, метонімії та катахрези розкриває їхню специфіку, основу художньої образності та певне уявлення про художню мову. Вивчення особливостей вживання метафор у поетичному творі дозволяє систематизувати ці тропи, виявити певну закономірність їхнього вживання у поетичному тексті, а дослідження взаємодії метафори, катахрези та метонімії допомагає з'ясувати, як ці поетичні прийоми пов'язані між собою. Наразі існує чимало робіт, що присвячені дослідженню образного простору поетичного твору, таких дослідників як С. Фіофілактова, І. Алонцева, С. Козловська, Л. Белехова та інші.

Словесні образи присутні у будь-якому художньому творі. Завдяки словесним образам автор має змогу передати свої почуття та емоційний стан. Словесні образи – це основні категорії художнього тексту. Як відомо, поняття «образ» – більш широке, ніж «художній образ». Словесний образ може використовуватися в інших видах літератури. Художній образ відрізняється тим, що він являє собою спосіб конкретно-чуттєвого сприйняття дійсності з позицій певного естетичного ідеалу.

Досліджуючи поняття образу, було звернуто увагу на те, що образ має три ступеня сходження: образ-індикатор, образ-троп і образ-символ. У нашому дослідженні ми зосередилися саме на понятті образу-тропу, в основі якого лежить переосмислення та метафоризація. Під час нашого дослідження ми розглянули поняття, різновиди та особливості вживання таких образів-тропів як метафора, метонімія та катахреза, що є превалюючими в поезії бітників та створюють специфіку образного простору обраних для аналізу поетичних творів.

Аналізуючи різновиди метафори, було передусім з'ясовано, що метафора – це троп, перенесення властивостей одного предмета чи явища на інший за принципом схожості, прихованого порівняння. Такі дослідники як Ю. Л. Главацька, В. Н. Телія виділяють такі метафори як прості та складені, О. Н. Мороховський, О. О. Селіванова розрізняють мовну та мовленнєву метафори, де мовленнєва метафора – предикативна і модальна, тяжіє до полісемності та є оригінальною (свіжою), а мовна – засіб виразності мови, який націлений на однозначність та моносемність. В. Н. Телія розрізняє індивідуально-авторську, стерту та розгорнуту метафори. У своєму дослідженні ми користувалися саме цією класифікацією, адже вона відповідає образному простору поезії бітників.

Досліджуючи особливості поняття метонімії, ми дійшли висновку, що метонімія – це троп чи зворот мовлення, словосполучення у переносному значенні, але при цьому здійснюється заміна однією назви предмета іншим, яке є в тому чи іншому сенсі близьким за значенням до значення слова, що замінюється. На відміну від метафори, яка основана на принципі схожості двох понять, метонімія базується на «суміжності» понять у екстралінгвістичній сфері. Нами було з'ясовано, що існує чимало класифікацій метонімії, однак у своєму дослідженні ми взяли на озброєння класифікацію В. І. Шаховського, який розділяє такі види метонімії як вживання частини на позначення цілого, використання символу на позначення якоїсь речі, контейнер замість речі, матеріал для речі, яка з цього матеріалу зроблена, вживання імені автора для його роботи, вживання назви інструменту замість людини, хто виконує роботу цим інструментом.

На відміну від метафори та метонімії, катахреза не була об'єктом детального вивчення лінгвістів. Однак поети-бітники, як і інші поети ХХ сторіччя поряд з метафорою та метонімією використовували катахрезу у своїх творах. Нами було з'ясовано, що катахреза – у стилістиці поєднання слів з несумісними лексичними значеннями, які утворюють, однак, своєрідне смислове ціле. Катахреза може бути як мовленнєвим «ляпсусом», так і проявленням високої майстерності.

Поети біт-покоління широко використовували метафору, метонімію та катахрезу для передачі свого світосприйняття, емоцій та стану душі. У своїй роботі ми проаналізували твори таких поетів як Ален Гінзберг, Лоуренс Ферлінгетті, Діана Ді Пріма, Геріп Снайдер та Роберт Крілі. Аналізуючи поезію бітників, ми дійшли висновку, що найчастіше автори використовували метафору та персоніфікацію у своїх творах, що також є різновидом метафори. Творчість поетів біт-покоління нараховує 38 випадків персоніфікацій, 11 випадків розгорнутих метафор, 3 випадки вживання стертих метафор, 14 випадків вживання складених метафор та 31 випадок вживання простих метафор. Таким чином можна сказати, що найчастіше поети використовували персоніфікацію та прості метафори, надаючи своїм творам особливого змісту, створюючи певний елемент казковості у своїй поезії. У творчості поетів-бітників знаходимо такі персоніфікації як *weeping coughing car, his voice goes by satellite, souls eat souls in the general emptiness* та такі прості метафори як *breathless hush, to touch a hell* та інші. Стерті метафори вживалися бітниками значно рідше. Це обумовлювалося тим, що творчість цих поетів є дуже оригінальною за своїм світосприйняттям та тому навіть не сприймалася у радянські часи. У поезії бітників нами були проаналізовані такі стерті метафори як *the sea of faces, get into trouble all over its head*. Найчастіше персоніфікації вживали такі поети-бітники як Лоуренс Ферлінгетті та Ален Гінзберг. Вірші цих поетів вирізняються своєю філософською тематикою і завдяки персоніфікаціям автори мали змогу передати особливості свого світобачення. Прості метафори найчастіше використовувалися такими поетами як Діана Ді Пріма, Філіп Ламантія та Гері Снайдер. На наш погляд, це обумовлювалося тим, що вірші цих поетів-бітників мають дуже невеликий обсяг, однак кожне слово є вагомим і завдяки простим метафорам авторам вдалося передати свої емоції та думки.

Метонімія та катахреза використовувалися поетами біт-покоління значно рідше. Нами було проаналізовано 18 випадків використання метонімії у творчості поетів-бітників. Найчастіше метонімію використовували такі поети як Ален Гінзберг, Лоуренс Ферлінгетті та Роберт Крілі. Зазвичай метонімія використовувалася поетами у віршах із громадянською тематикою, що були присвячені рідній країні, Америці. Нами були проаналізовані такі метонімії як *Asia is rising against me, the Hudson retakes its thickets* тощо. Катахреза зустрічається у творчості поетів-бітників дуже рідко. Однак, такі поети як Діана Ді Пріма та Гері Снайдер використовували катахрезу для передачі свого світовідчуття. Нами було проаналізовано 5 випадків використання катахрези у творчості поетів-бітників такі як *the sand here never shifts, pants rolled up*.

Проаналізувавши образний простір поетів-бітників, ми дійшли висновку, що він репрезентований насамперед метафорично. Метафора та персоніфікація створюють казкову атмосферу у поезії та допомагають авторам передати усю складність їхнього світосприйняття. Незважаючи на те, що метонімія та катахреза значно рідше використовувалася поетами у їхніх творах, вони грають дуже важливу роль у створенні образного простору поезії, допомагають читачу зрозуміти своєрідність думок та складність емоцій поетів-бітників.

References

1. Hlavatska Yu. L. Obrazna spetsyfika anhlomovnoi baiky kriz pryzmu rozvytku riznykh vydiv myslennia // SCIENCE and EDUCATION a NEW DIMENSION: Philology, I (2), Issue: 11, Nov. 2013. – Hungary, Budapest. P. 82–85.
2. Hlavatska Y. Composition vs. composition and sense structure of the text: different scientific approaches // Canadian Journal of Science, Education and Culture – № 1. (5). – Vol. II. – Toronto: Toronto Press, 2014. – P. 509 – 512.
3. Carston R. Linguistic Meaning, Communicated Meaning and Cognitive Pragmatics // Mind and Language. – 2002. – Vol. 17. – № 1–2. – P. 127–148.
4. Lakoff G. More than Cool Reason : A Field Guide to Poetic Metaphor. – Chicago ; London, 1989. – 230 p.

DOI 10.34132/mspc2025.01.16.24

Hanna Perederii

SPECIFICS OF THE IMAGERY SPACE OF BEATNIK POETRY

This research deals with a stylistic analysis of the imagery space of beatniks' poems.

The importance of the present research is connected with the lack of the profound analysis of imagery space in beatniks' poems. The aim of the research is to analyze specific features of imagery space in beatniks' poems and to define peculiarities of metaphor's, metonymy's and catachresis's realization in the poetic works of beatniks.

The imagery space of beatnik poetry was investigated via descriptive (the description of the classifications and the structure of metaphor and metonymy), analytical (the analysis of metaphors in the given works), comparative and stylistic methods. Beatnik poets widely used such stylistic devices as metaphor, metonymy and catachresis for depicting their outlook, emotions and the state of a soul. Having analyzed beatnik poetry we came to the conclusion, that the dominant stylistic devices – metaphors and personifications. It has been proved that beatnik poets used personification and simple metaphors more often to depict the atmosphere of a fairy tale. In the imagery space of beatniks' poems we can identify such personifications as weeping coughing car, «his voice goes by satellite», «souls eat souls in the general emptiness» and simple metaphors such as «breathless hush», to «touch a hell» and others. Trite metaphors are not so often used by beatnik poets. The explanation lies in beatnik's originality and outlook. Metonymy and catachresis are used by beatnik poets rarely. Allen Ginsberg, Lawrence Ferlinghetti and Robert Crilly gave preference to metonymy. As a matter, metonymy was used by beatnik poets in verses of intimate lyrics, which was dedicated to their motherland, the USA. We revealed such metonymies as «Asia is rising against me», «the Hudson retakes its thickets» an others. Catachresis is not typical to beatnik imagery space.

Key words: *imagery space, beatnik poetry, stylistic devices.*

Відомості про автора / Information about the author

Ганна Передерій, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології та перекладу, факультет філології, Чорноморський національний університет імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна. E-mail: AnnPgandzya@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0009-0005-1392-1241>.

Hanna Perederii, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of English Philology and Translation, Faculty of Philology, Petro Mohyla Black Sea National State University, Mykolaiv, Ukraine. E-mail: AnnPgandzya@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0009-0005-1392-1241>.

© Г. Передерій

Стаття отримана редакцією 16.05.2025.

DOI 10.34132/mspc2025.01.16.25

Наталія Пітерова

ВИКЛАДАННЯ ЛЕКСИКИ В КЛАСІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ОСОБИСТИЙ ПРОСТІР ТА ВИКОРИСТАННЯ ЗАСТОСУНКІВ

У статті розглядаються ефективні підходи до викладання лексики в класі іноземної мови із залученням цифрових застосунків та врахуванням особистого простору студентів. Автор аналізує способи індивідуалізації навчання, приклади використання застосунків (Wordwall, Quizlet, Duolingo) та значення комфортного середовища для розвитку мовних навичок. Практичні завдання, рольові ігри та персоналізовані теми сприяють засвоєнню лексики через реальні мовні ситуації. Подаються приклади інтеграції технологій в аудиторну й онлайн-роботу, що підвищує мотивацію студентів.

Ключові слова: викладання лексики, іноземна мова, особистий простір, цифрові застосунки, індивідуалізація навчання.

Викладання іноземної мови – це складний та багатогранний процес, який включає в себе різні аспекти, зокрема, граматику, вимову та лексику. Лексика відіграє ключову роль, адже саме слова є основним будівельним матеріалом мови. Зважаючи на технологічний прогрес, сучасні педагоги мають можливість впроваджувати в навчальний процес цифрові інструменти, які допомагають ефективніше засвоювати лексику. У цій статті розглянемо важливість врахування особистого простору студентів та використання застосунків для викладання лексики на прикладах іспанської мови.

Особистий простір у навчанні лексики передбачає врахування індивідуальних потреб, стилів навчання та емоційного комфорту студентів. У сучасному класі важливо забезпечити атмосферу, в якій кожен студент почувається вільно та безпечно. Це також стосується онлайн-уроків, де персоналізація може досягатися через інтерактивні інструменти та індивідуальні завдання. Наприклад, при вивченні іспанської лексики в онлайн-форматі викладач може запропонувати студентам створити власні словники у цифрових платформах, таких як Google Docs або Microsoft OneNote. Також під час відеоуроків можна використовувати інструменти для опитування, наприклад, Mentimeter, де кожен студент може анонімно висловлювати свої ідеї чи запитання, зберігаючи емоційний комфорт. Персоналізовані завдання, такі як підготовка коротких відео або презентацій з використанням нової лексики, можуть бути адаптовані до інтересів і рівня володіння мовою кожного студента. Додатково, платформа Zoom дозволяє створювати окремі кімнати для роботи в малих групах. Наприклад, студенти можуть практикувати нову лексику у форматі рольових ігор: одна група описує туристичний маршрут іспанською мовою, а інша виступає у ролі туристів, які ставлять запитання. Такий підхід сприяє інтерактивній взаємодії та закріпленню матеріалу у реальних мовних ситуаціях.

Ось приклад діалогу для практики в Zoom:

Estudiante A: Hola, ¿podrías recomendarme un lugar interesante para visitar en España?

Estudiante B: Claro, te recomiendo visitar Barcelona. Es famosa por la Sagrada Familia y las obras de Gaudí.

Estudiante A: ¡Qué interesante! ¿Y qué actividades puedo hacer allí?

Estudiante B: Puedes pasear por Las Ramblas, disfrutar de la playa y probar comida típica como la paella.

Estudiante A: Suena genial. ¿Hay algún evento especial durante el verano?

Estudiante B: Sí, en agosto se celebra la Fiesta Mayor de Gràcia, con decoraciones y música en las calles.

Estudiante A: ¡Gracias por la información! Ahora tengo muchas ganas de ir.

Estudiante B: De nada, ¡espero que disfrutes tu viaje!

Одним із способів створення такого простору на уроках у класі може бути використання техніки «парних завдань». Наприклад, студентам пропонується у парах скласти діалог, використовуючи нову лексику на тему «Подорожі» (“Viajes”). Один студент розповідає про свої улюблені країни, а інший ставить запитання. Такий підхід дозволяє знизити рівень стресу, адже студенти працюють у невеликих групах і мають можливість проявляти ініціативу у комфортній для них обстановці.

Інший аспект особистого простору – це можливість самостійно обирати теми для вивчення лексики. Наприклад, один студент може обрати тему «Іспанська кухня» («La cocina española»), а інший – «Спорт в Іспанії» («El deporte en España»). Це не лише підвищує мотивацію, а й дозволяє краще закріпити лексику, оскільки вона стає особисто значущою. Наприклад, студенти можуть підготувати презентації на ці теми, використовуючи такі інструменти, як PowerPoint чи Canva. У презентаціях вони можуть додавати зображення, ключові слова і навіть короткі відео. Це не тільки розвиває мовні навички, але й дозволяє кожному студенту креативно підійти до завдання та представити власний погляд на тему.

Використання застосунків для вивчення лексики

Сучасні технології відкривають перед викладачами іноземних мов нові можливості для вдосконалення навчального процесу. У сучасних умовах цифрової трансформації освіти онлайн-інструменти стають невід'ємною складовою професійної діяльності педагогів. Їхнє активне впровадження обумовлене необхідністю забезпечення доступності, гнучкості та якості освітнього процесу в різних форматах навчання – очному, дистанційному або змішаному. Застосунки, розроблені для вивчення мов, є одним із найбільш ефективних інструментів для викладання лексики. Наприклад, Wordwall дозволяє створювати інтерактивні вправи, такі як кросворди, ігри на відповідність або тестові завдання. Це допомагає студентам закріпити нову лексику в ігровій формі. Викладач може створити гру на тему «Транспорт» («El transporte»), де потрібно співвіднести іспанські слова, такі як «tren», «avión», «bicicleta», із зображеннями. Розглянемо кілька інших прикладів:

1. Quizlet – це застосунок, який дозволяє створювати картки зі словами та їх перекладом, а також використовувати готові набори карток. Наприклад, викладач може створити набір слів на тему «Опис зовнішності» («Descripción física»), додавши переклад, зображення та аудіозапис вимови. Це також надає можливість контролю якості вивчених слів за допомогою тестів, доступних у застосунку. Студенти можуть самостійно вивчати слова, граючи у різні ігри, проходячи тести або навіть створюючи власні набори для практики.

2. Duolingo – популярний застосунок для вивчення мов, який включає інтерактивні вправи з лексики. Наприклад, студенти можуть виконувати завдання на підбір правильного перекладу або складати речення з новими словами. Тема «Родина» («La familia») може бути засвоєна через вправи, де потрібно співвідносити іспанські слова, такі як «madre», «hermano» чи «abuelo», із їх українськими відповідниками.

3. Memrise – це учбова платформа, що створюється користувачами, яка використовує картки як інструмент навчання. Вона спеціалізується на вивченні мови, але пропонує різноманітний контент з інших областей. Особливості цієї платформи:

Доступність і гнучкість освітнього процесу. Онлайн-інструменти забезпечують педагогам можливість організовувати навчальну діяльність незалежно від просторових обмежень. Завдяки цьому створюються умови для навчання у віддаленому або гібридному форматі, що відповідає викликам сучасної освітньої практики.

Індивідуалізація навчання. Цифрові платформи надають вчителям інструменти для створення персоналізованих освітніх маршрутів, адаптації завдань відповідно до рівня знань, потреб і навчальних стилів кожного здобувача освіти. Це сприяє реалізації принципів особистісно орієнтованого підходу в освіті.

Формування інтерактивного освітнього середовища. Сучасні онлайн-інструменти інтегрують мультимедійні ресурси, інтерактивні завдання та можливості для групової роботи, що підвищує залучення учнів до навчального процесу та сприяє розвитку їхньої пізнавальної активності.

Оцінювання та зворотний зв'язок. Онлайн-платформи дозволяють педагогам оперативно надавати зворотний зв'язок, здійснювати моніторинг навчальних досягнень учнів і забезпечувати об'єктивність оцінювання. Це підвищує ефективність педагогічного впливу та сприяє формуванню навчальної мотивації.

Покращення комунікації та співпраці. Цифрові інструменти полегшують комунікацію між учасниками освітнього процесу: вчителями, учнями, батьками та колегами. Це створює умови для більш ефективної взаємодії, обміну досвідом і методичної підтримки.

Оптимізація професійної діяльності вчителя. Завдяки автоматизації рутинних процесів, організації матеріалів і управлінню часом онлайн-інструменти сприяють підвищенню продуктивності праці вчителя та дозволяють зосередитися на якісному педагогічному супроводі навчання.

Таким чином, використання онлайн-інструментів відкриває широкі можливості для модернізації освітнього процесу, підвищення його ефективності та створення умов для сталого професійного розвитку педагогів.

Інтеграція застосунків у класну роботу

Для максимального ефекту застосунки слід використовувати не лише як додатковий матеріал для самостійного навчання, але й як частину уроку. Наприклад, урок на тему «Місто» («La ciudad») може включати активність з використанням Quizlet: студенти у групах проходять тест, змагаючись, хто краще засвоїв лексику. Також можна використовувати Wordwall для створення інтерактивних ігор, наприклад, «Крутилка слів», де

студенти обирають правильне слово для опису міських об'єктів, таких як «parque», «museo» чи «aeropuerto». Такий підхід додає елемент гри, змагання та активної взаємодії, що значно підвищує мотивацію.

Крім того, викладач може поєднувати традиційні методи з використанням технологій. Наприклад, після вивчення нових слів у класі, студенти можуть вивчати вірші чи пісні іспанською мовою. Це дозволяє не лише запам'ятовувати лексику, а й краще відчувати інтонацію та ритм мови. Вдома вони виконують вправи в Duolingo або слухають пісні через Spotify, а на наступному уроці обговорюють, що було складним чи цікавим, і навіть виконують вивчені пісні чи декламують вірші.

Преваги та виклики використання застосунків у викладанні лексики

Інтеграція цифрових застосунків у процес викладання лексики має низку переваг, зокрема підвищення мотивації студентів, зручність персоналізації завдань та можливість відстеження прогресу в режимі реального часу. Завдяки гейміфікації навчального процесу, студенти активніше залучаються до виконання завдань та частіше взаємодіють з мовним матеріалом поза межами класу. Наприклад, можливість обирати теми та типи вправ у таких застосунках, як Memrise або Quizlet, сприяє формуванню автономії у навчанні та врахуванню індивідуального темпу засвоєння лексики.

Однак використання цифрових інструментів також має певні обмеження. Одним із головних викликів є забезпечення рівного доступу до технічних засобів. Не всі студенти мають постійний доступ до швидкісного Інтернету або сучасних гаджетів, що може ускладнити виконання онлайн-завдань. Також існує ризик надмірного захоплення технічним аспектом уроку на шкоду змістовній частині. У цьому контексті особлива роль відводиться викладачеві, який має не лише добирати актуальні ресурси, а й грамотно інтегрувати їх у структуру заняття відповідно до навчальних цілей.

Ще одним викликом є адаптація застосунків до реального комунікативного середовища. Наприклад, вправи на співвіднесення слів із перекладом або зображенням не завжди сприяють глибокому розумінню значення лексичних одиниць у контексті. Тому важливо поєднувати роботу із застосунками з інтерактивними формами роботи в групах, рольовими іграми, мініпроектами, які дозволяють студентам використовувати лексику в автентичних ситуаціях спілкування. Таким чином, ефективне використання цифрових застосунків у навчанні лексики вимагає ретельного педагогічного супроводу та збалансованого поєднання традиційних і сучасних методів викладання.

Викладання лексики в класі іноземної мови потребує творчого підходу, врахування індивідуальних особливостей студентів та використання сучасних технологій. Особистий простір допомагає створити комфортну атмосферу для навчання, тоді як застосунки дозволяють урізноманітнити процес засвоєння нових слів. Використовуючи ці методи на прикладах іспанської мови, викладачі можуть досягти високих результатів у навчанні, зробивши процес не лише ефективним, але й цікавим для студентів.

References

1. Kolesnyk, A., Udovenko, I., Manuyenkova, O., Podvorna, L., & Muravyova, O. (2023). Osoblyvosti vykladannya inozemnoyi movy v umovakh dystantsiynoho navchannya [Peculiarities of teaching a foreign language un distance learning]. Suchasni doslidzhennya z inozemnoyi filolohiyi. – Modern studies in foreign philology, (1(23)) (pp. 255–263) [in Ukrainian].
2. Bel's'ka, A. V. (2016). Zastosuvannya innovatsiynykh tekhnolohiy na urokakh inozemnoyi movy [Application of innovative in foreign language lessons]. XII Khmurivs'ki chytannya – kafedra TiMSO. – XII Khmuriv Readings Department of TiMSO [in Ukrainian].
3. Fernández-Ordóñez, I. (2025). No digas en inglés lo que puedas decir en español. *El País*.

DOI 10.34132/mspc2025.01.16.25

Nataliia Piterova

LA ENSEÑANZA DEL VOCABULARIO EN LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA: ESPACIO PERSONAL Y USO DE APLICACIONES

El artículo analiza enfoques eficaces para la enseñanza del vocabulario en clases de lenguas extranjeras, incorporando aplicaciones digitales y respetando el espacio personal del alumnado. Se examinan formas de individualizar el aprendizaje, ejemplos del uso de herramientas como Wordwall, Quizlet y Duolingo, y la importancia de un entorno cómodo para el desarrollo de habilidades lingüísticas. Las tareas prácticas, juegos de rol y temas

personalizados favorecen la adquisición del vocabulario en contextos comunicativos reales. Se presentan ejemplos de integración tecnológica en clases presenciales y en línea, lo que incrementa la motivación del estudiantado.

Palabras clave: *enseñanza del vocabulario, lengua extranjera, espacio personal, aplicaciones digitales, aprendizaje individualizado.*

Відомості про автора / Información sobre la autora

Пітерова Наталія, старший викладач кафедри романо-германської філології та Перекладу з німецької мови, Інституту Філології Чорноморського національного університету імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна. E-mail: natalya.piterova@chmnu.edu.ua

Piterova Nataliia, profesora titular del Departamento de Filología Romano-Germánica y Traducción del Alemán, Instituto de Filología de la Universidad Nacional del Mar Negro Petro Mohyla, Mykolaiv, Ucrania. Correo electrónico: natalya.piterova@chmnu.edu.ua.

© Н. Пітерова

Стаття отримана редакцією 16.05.2025.

DOI 10.34132/mspc2025.01.16.26

**Ксенія Раджабова,
Надія Васильєва**

МОВНІ СТРАТЕГІЇ КОНСТРУЮВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У ЖУРНАЛІСТСЬКИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ ДМИТРА КОМАРОВА ПРО ХЕРСОН ПІД ЧАС ВІЙНИ

Тези представляють лінгвістичний аналіз питання національної ідентичності та ролі української мови на прикладі документальної журналістики, зокрема трисерійного фільму «Рік. Херсон» від команди «Світ навиворіт». У документальному фільмі представлені кадри та коментарі місцевих жителів, які перебували під російською окупацією до 11 листопада 2022 року. Саме завдяки цим свідченням можна простежити, які мовні стратегії використовують жителі Херсонщини задля збереження національної ідентичності.

Мова є важливим інструментом та використовується не тільки для спілкування, проте також для вияву національної та культурної ідентичності, а також є методом боротьби в умовах війни. Завдяки документальним фільмам «Рік. Херсон» можна прослідкувати, як саме місцеві жителі Херсонщини використовують українську мову для збереження національної ідентичності, а також, як вони чинять опір російським військам за допомогою української мови.

Ключові слова: національна ідентичність, окупація, суржик, українська мова, документальний фільм, свідомий вибір.

Окрім виконання функції засобу спілкування, мова відіграє важливу роль у формуванні національної ідентичності особистості, оскільки саме завдяки ній людина може визначити власну приналежність до певної групи та своє місце у суспільстві. Мова є культурним орієнтиром, що допомагає встановлювати зв'язок між різними історичними процесами в межах держави та об'єднувати людей завдяки створенню відчуття єдності.

Під час російсько-української війни питання національної ідентичності, а особливо внесок мови у це питання, є актуальним. Оскільки мова є однією з визначальних ознак певної держави чи народу, вона зберігає у собі певні культурні цінності, а також вплив різних історичних періодів.

У трисерійній документальній фільмах «Рік. Херсон», які присвячені деокупації Правобережної Херсонщини та міста Херсон, Дмитро Комаров спілкується з місцевими жителями, які проживали під окупацією до 11 листопада 2022 року. Дмитро Комаров – український журналіст, фотограф, мандрівник і ведучий проекту «Світ навиворіт». Жителі Херсонщини спілкувались з Дмитром, ділились своїми спогадами та історіями, які відбулися з ними або їх знайомими за час окупації. Важливо зазначити, що переважна частка людей, з якими спілкувався Дмитро, розмовляли українською або суржилом. Це є важливим елементом, оскільки відображає самоідентифікацію місцевих жителів та показує чітку позицію щодо російської мови, особливо після перебування під окупацією. Хоча, до 24 лютого 2022 року багато жителів Херсонщини спілкувались російською мовою, що зумовлено переважно історичними чинниками. За часів Російської імперії, а згодом СРСР українська мова зазнавала утисків та не могла використовуватися на одному рівні з російською мовою. Тому в регіоні Херсонщини російська мова була основною мовою, в той час як українською могли спілкуватися лише вдома. Проте після початку повномасштабного вторгнення та окупації Херсонщини можна побачити зміни на користь використання української мови, оскільки місцеві жителі свідомо обирають спілкуватись державною мовою та відмовляються від використання російської.

На прикладі наступного уривку з документального фільму «Рік. Херсон» можна побачити, як мешканці села Чорнобаївка, що на Херсонщині використовували суржик у спілкуванні з Дмитром Комаровим: «– Місцева жителька: Здрастуйте. – Дмитро: Як у вас справи? – Місцева жителька: Страшно, і в подвалах сиділи, і плакали, і обстрелювати, і в хату залетіло. – Дмитро: Кому потрібна допомога? Місцева жителька: До башні ви приїдете следуюча і там багатодітна сім'я». Наступний уривок також демонструє спілкування суржи́ком у цьому ж селі:

Місцевий житель: «Саме страшніше третього квітня 12 или 18 залпів пішло по нашій, по цій вулиці». Незважаючи на те, що суржик – поєднання елементів української та російської мов, і проявляється переважно у повсякденному спілкуванні, як це можна побачити на прикладах діалогів з місцевими жителями. Це все одно свідчить про збереження національної ідентичності та культурної приналежності до української громади, а також слугує відстороненням від російської мови, оскільки люди намагаються менше використовувати російську мову, замінюючи її на суржик.

Під час спілкування з місцевими жителями Херсону, після його звільнення у 2022-му році, у документальному фільмі є приклади використання української мови місцевими жителями. Одним з таких прикладів є уривок: «– Місцева жителька: Ще на початку, напевно, третій місяць, як ми були в окупації, ми малювали прапори українські, дуже багато, увесь парк розмальовували, писали «Слава Україні» – Дмитро: Якщо б хтось з росіян помітив, як вони... – Місцева жителька: Я не знаю що було б, могли б забрати напевно, тому що у цей час було багато оголошень що пропали там люди, і ми боялися, але ми просто не могли мовчати, ми дуже сумували». Цей уривок свідчить не тільки про використання української мови жителями Херсону, як спосіб збереження національної ідентичності, проте також про той опір який місцеві жителі чинили, про намагання показати свою чітку позицію перебуваючи в цей час під окупацією, навіть попри наявність загрози життю.

Ще одним прикладом використання української мови місцевими жителями є наступний діалог: «– Дмитро: Ірина, що це у Вас таке? Покажіть, будь ласка. – Ірина: Дитина малювала фарбами і ми на нашому мікрорайоні Таврічеському це розклеювали «ЗСУ йде», «ЗСУ поруч». Це дитина малювала, розфарбовувала». З цього діалогу можна зрозуміти, що навіть перебуваючи під окупацією місцеві жителі використовували українську мову та не боялись показати своє ставлення до російських військових створюючи такого типу картки. Таким чином, українська мова була не тільки засобом спілкування, проте також інструментом вираження національної ідентичності та громадянської позиції.

Місцева жителька Світлана також поділилась своїми емоціями після звільнення Херсону: «Я побачила, що моя дитина відчула себе вільною, восьмирічна дитина, яка прожила в окупації, якій я не дозволяла від себе відходити. Він не голодував, все у нього наче було, але у нього не було свободи.» У цьому уривку можна побачити використання української мови місцевою жителькою, що свідчить про збереження національної ідентичності та ставлення до незалежності.

Важливо також зазначити, що на українському телебаченні відбулися певні зміни, оскільки ведучий цих документальних фільмів, Дмитро Комаров, почав використовувати українську мову, хоча раніше, під час зйомок випусків програми «Світ навиворіт», він користувався російською мовою. Завдяки такому свідомому переходу на українську мову Дмитро транслює важливість використання державної мови, підкреслюючи її значення в умовах російсько-української війни.

Формування національної ідентичності є актуальною темою, особливо в умовах російсько-української війни, а мова відіграє важливу роль у цьому процесі. Завдяки аналізу цих документальних фільмів можна побачити певні зміни у мовному просторі та свідомий вибір на користь української мови серед місцевих жителів Херсонщини. Хоча не всі вони спілкуються українською чи навіть суржиком, деякі все ж обирають російську мову для комунікації. Проте загалом спостерігається позитивна динаміка, оскільки більшість місцевих жителів Херсонщини використовують українську мову або суржик, що свідчить про сприйняття мови як форми самоідентифікації та інструмента боротьби у російсько-українській війні.

References

1. Kiurchev S. V. (2024). Ukrainska mova yak marker natsionalnoi identychnosti: natsionalno-patriotychnyi rukh TDATU. Ukrainski studii v yevropeiskomu konteksti, № 9. Retrieved from obrii.org.ua/usec/storage/article/Kyurchev_2024_161.pdf.
2. Svit navyvorit (2023, lystopad 3). Rik. Kherson. Film 1 | Dokumentalniy proiekt Dmytra Komarova. Retrieved from www.youtube.com/watch?v=mH7Iy6Qo_vk.
3. Svit navyvorit (2023, lystopad 3). Rik. Kherson. Film 2 | Dokumentalniy proiekt Dmytra Komarova. Retrieved from www.youtube.com/watch?v=jOqc6Rravis.
5. Svit navyvorit (2023, lystopad 3). Rik. Kherson. Film 3 | Dokumentalniy proiekt Dmytra Komarova. Retrieved from www.youtube.com/watch?v=trhyKsLVpmw.

**LINGUISTIC STRATEGIES FOR CONSTRUCTING NATIONAL IDENTITY IN DMYTRO KOMAROV'S
JOURNALISTIC RESEARCH ON KHERSON DURING THE WAR**

The theses present a linguistic analysis of the issue of national identity and the role of the Ukrainian language, using the example of documentary journalism, in particular, the three-part film “Year. Kherson” by “The World Inside Out” team. The documentary features footage and comments from local citizens who were under Russian occupation until 11 November 2022. Through these testimonies, it is possible to trace the linguistic strategies used by the citizens of the Kherson region to preserve their national identity.

Language is an essential element and is used not only for communication, but also as a means of expressing national and cultural identity, and a form of resistance during war. Through the documentaries “Year. Kherson” it is possible to observe how local citizens of the Kherson region use the Ukrainian language to preserve their national identity, as well as how they resisted Russian troops using the Ukrainian language.

Key words: *national identity, occupation, surzhyk (a blend of Ukrainian and Russian languages), Ukrainian language, documentary film, conscious choice.*

Відомості про авторів / Information about the Authors

Раджабова Ксенія, студентка 4 курсу Факультету філології, Чорноморського національного університету імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна. E-mail: kseniaradshabova@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0009-0000-2733-1270>.

Radzhabova Kseniia, a fourth-year student at the Faculty of Philology, Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolaiv, Ukraine. E-mail: kseniaradshabova@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0009-0000-2733-1270>.

Васильєва Надія, науковий керівник, к. філол. н., доц. б. в. з. кафедри англійської філології та перекладу Чорноморського національного університету імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна. E-mail: nadezhdavasylieva@gmail.com, orcid: 0000-0002-7926-3334.

Nadiia Vasylieva, Academic Supervisor, Candidate of Philological Sciences, Assistant Professor at English Philology and Translation Department, Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolaiv, Ukraine. E-mail: nadezhdavasylieva@gmail.com, orcid: 0000-0002-7926-3334.

DOI 10.34132/mspc2025.01.16.27

Олена Рибачук,
Поліна Ковальчук

ІДІОМИ У СЕРІАЛІ «STRANGER THINGS»: СЕМАНТИЧНИЙ ТА КОНОТАТИВНИЙ АСПЕКТИ

У роботі досліджено семантичні й конотативні особливості фразеологізмів англійської мови на матеріалі серіалу «Stranger Things». Розглянуто теоретичні засади: об'єкт дослідження фразеології як окремого розділу мовознавства, факти з історії розвитку науки, поняття «фразеологічні одиниці» та «ідіоми», основні ознаки фразеологізмів, відмінність фразеологічної одиниці (ФО) від вільного словосполучення.

Фразеологія, як окрема дисципліна лінгвістики, досліджує стійкі мовні одиниці, що є важливим компонентом культурної спадщини та мовної варіативності. Її становлення відбулося в середині ХХ століття, а розвиток у сучасному мовознавстві спрямований на вивчення фразеологізмів через когнітивні, семантичні та конотативні аспекти. Важливим етапом дослідження є виокремлення різниці між фразеологічними одиницями та вільними словосполученнями, а також розмежування фразеологізмів і ідіом. Ідіоми, як окремий вид фразеологізмів, характеризуються метафоричними або образними значеннями, що потребують спеціальних підходів до їх аналізу та класифікації.

Аналіз ідіоматичних одиниць на матеріалі серіалу «Stranger Things» показав значну кількість фразеологічних одиниць, які можна класифікувати за тематичними групами, зокрема, за аспектами повсякденного життя, стосунків між людьми, часу, емоційних станів тощо. Дослідження також виявило переважання нейтральних та негативних конотацій у використанні ідіом. Це підтверджує значущість емоційних і соціальних контекстів у формуванні фразеологічних одиниць у мовленні.

Ключові слова: фразеологізм, ідіома, вільне словосполучення, конотативний аспект, семантичний аспект, тематична група, серіал.

Фразеологія сформувалась у самостійну лінгвістичну дисципліну порівняно недавно. Об'єктом дослідження є фразеологічні одиниці, які становлять невід'ємну частину мовлення, але й виявляються важливим відтінком культурної спадщини та мовної варіативності. Знання фразеологізмів сприяє кращому розумінню культури та конотативної варіації, тому важливо привернути особливу увагу.

Фразеологія, як окрема галузь мовознавства, досліджує фразеологічний склад мови, його історичний розвиток та актуальний стан. Вона вивчає природу фразеологізмів, їхні характерні ознаки, а також закономірності їхнього функціонування у мовленні. Фундаментальні основи фразеологічних досліджень були закладені ще в ХІХ столітті завдяки внеску видатних учених, таких як Олександр Потебня, Фердинанд де Соссюр та ідеям лінгвопсихологічних концепцій Вільгельма фон Гумбольдта. Проте як окрема лінгвістична дисципліна, фразеологія виникла у 40-х роках ХХ століття. Її становлення тісно пов'язане з ідеями французького мовознавця Шарля де Баллі. Він уперше зробив систематизацію сполучень слів у своїй роботі «Французька стилістика». У наш час спостерігається значний прогрес у дослідженні фразеології. Вчені знаходять нові підходи до аналізу, які акцентують увагу на когнітивних аспектах. Проте, існують нез'ясовані аспекти та нерозкриті питання, такі як визначення складу та меж когнітивної фразеології. Такий напрям досліджень сприятиме не лише розвитку самої науки про мову, а й розкриттю глибинних механізмів мовного та культурного сприйняття людиною світу [1, 290].

«Фразеологічні одиниці» та «ідіоми» – це два окремих поняття, які часто використовуються як синоніми через малу різницю у визначеннях. Однак є деяка різниця між ними, яку поділяють більшість мовознавців. Фразеологічні одиниці (ФО) – це фіксовані комбінації слів, які мають певне семантичне значення, що може бути відмінним від значень окремих слів, з яких вони складаються. Фразеологізми стають сталими частинами мовлення в результаті використання в мовленні великою кількістю людей протягом тривалого часу. Ідіоми – це особливий вид фразеологізмів, які також мають стале значення, відмінне від комбінації значень окремих слів,

проте вони часто є метафоричними або образними, і їх можна розуміти лише знавши виражальний спосіб мови. Тож, кожна ідіома є фразеологізмом, але не кожен фразеологізм є ідіомою [2, 272-277].

Важливим питанням фразеології яке дослідили науковці є відмінність фразеологічної одиниці від вільного словосполучення. Фразеологізмом називають стійку комбінацію слів, яка має цілісне значення та не розкладається на значення окремих слів, а також має фіксовану синтаксичну структуру. Будь-яка зміна в його складі може призвести до втрати або спотворення сенсу. Натомість вільне словосполучення складається зі слів, кожне з яких зберігає своє самостійне значення, і може зазнавати змін у структурі чи порядку слів без суттєвого впливу на загальний зміст. Таким чином, стійкість форми та цілісності значення фразеологізму є відмінністю від гнучкості та семантичній незалежності компонентів у вільних словосполученнях [5, 29-32].

Ідіоми активно використовуються у повсякденному житті, а саме кіно, телебачення, літературу, дискусії та повсякденні розмови. Саме тому велика кількість мовознавців активно досліджують ідіоми та розробляють різноманітні класифікації на їхній основі.

Однією з відомих класифікацій є семантична. Відповідно до цього підходу, ідіоми об'єднуються у групи відповідно за змістом, тобто за тим, яку ідею, емоцію чи ситуацію вони передають. Прикладом такого поділу можуть бути групи, що передають емоційні стани, людські риси, ситуації або події, відносини між людьми, а також групи, пов'язані з діяльністю або працею. Окремо можуть виділятися групи, що стосуються тем смерті, агресії, обману та моральних характеристик поведінки. Особливе місце в цій класифікації займають ідіоми, що виражають почуття, які також поділяються на підкатегорії за типом емоційних станів, таких як занепокоєння, бажання, страждання, терпіння й туга. Такий підхід дозволяє системно охопити багатство емоційно-сміслових відтінків ідіом, а також виявити їхню роль у відтворенні різноманітних сторін людського досвіду в мовленні [3, 8-12].

Конотативна класифікація фразеологізмів базується на врахуванні додаткових значеннєвих відтінків, що виникають завдяки асоціативним, емоційним і контекстуальним факторам. У межах цього підходу дослідники аналізують фразеологічні одиниці через призму дії яку вони позначають та її наслідків, які можуть бути позитивними, негативними або нейтральними. Український науковець В. І. Говердовський вводить концепцію «сфери конотації», яка визначає три основні напрями конотативного наповнення фразеологізмів: експресивно-оцінний, контекстуальний та історико-культурний. Перша сфера відображає емоційні та суб'єктивні оцінки мовця, друга – залежність значення фразеологізмів від мовленнєвого оточення, а третя – взаємозв'язок мовних одиниць із історичними, культурними та соціальними контекстами. Такий підхід до класифікації дозволяє комплексно описати багатшаровість фразеологічного значення та розкрити їхню роль у збагаченні мовного висловлювання додатковими смисловими й емоційними відтінками [4, 81-85].

Дослідження було проведено на матеріалі 4 сезонів серіалу «Stranger Things», опублікованого на платформі Нетфлікс. Основні події серіалу розгортаються навколо новини про зникнення хлопчика. У ході серіалу ми дізнаємось про існування іншого світу, який населений монстрами та потойбічними силами. Декілька дітей вирішують врятувати свого товариша, а разом з ним і весь світ. У процесі розслідування герої стикаються з небезпечними випробуваннями, змушені зіткнутися зі своїми власними страхами та перешкодами.

Серіал було розглянуто на наявність ідіоматичних одиниць. Було виявлено 81 ідіому, які було розподілено на наступні тематичні групи:

1. Ідіоми з повсякденного життя: Ця група включає ідіоми, що описують звичайні ситуації, щоденні дії та речі, з якими ми можемо стикатися у повсякденному житті. (23 одиниці)

Наприклад:

«George Burness made the jump. And he was **drunk as a skunk**.»

«She just made us **run around like headless chickens**.»

2. Стосунки між людьми: Ця група включає ідіоми, які стосуються взаємодії, спілкування та взаємовідносин між людьми, такі як вирази підтримки, співчуття, конфліктів тощо. (20 одиниць)

Наприклад:

«You gotta **give me your word**. Nobody's ever gonna find out about this.»

«So if we're gonna get through this, I just... I need you to realize **I'm on your side**. I need you to trust me.»

3. Час та послідовність: Ця група включає ідіоми, які стосуються хронологічних аспектів, часових рамок, послідовності подій та вчинків. (8 одиниць)

Наприклад:

«**Rise and shine**. So that's it, huh? You're still not talking?»

«That's **7:00 on the dot!**»

4. Емоційний стан: Ця група містить ідіоми, що описують різні емоційні стани людини, такі як радість, роздратування, стурбованість тощо. (8 одиниць)

Наприклад:

«Go away, Mike. **I'm not in the mood**, all right? Over and out.»

«**I'm going out of my mind**»

5. Порівняння та оцінка: У цій групі містяться ідіоми, які використовуються для порівняння різних об'єктів, ситуацій або оцінки їхніх характеристик. (7 одиниць)

Наприклад:

«**I would be, too, if I were in your shoes**. But we are all in the same boat here.»

«**Okay? Now you're gonna go in there... Look like a million bucks.**»

6. Упевненість та переконання: Ця група включає ідіоми, які виражають впевненість, віру та рішучість у власних діях, переконаннях або поглядах. (6 одиниць)

Наприклад:

«**No. She's straight arrow.**»

7. Обмеження та втрата контролю: Ця група включає ідіоми, які описують ситуації, коли людина втрачає контроль над подіями або стикається з обмеженнями у власних можливостях чи свободі дій. (4 одиниці)

Наприклад:

«**Be patient with him. Don't pressure him to talk. Just let him lead the way.**»

8. Запити та вимоги: В цю групу включені ідіоми, які передають прохання, команди, запити або вимоги до інших людей. (4 одиниці)

Наприклад:

«**Look, boy his age, he's probably just playing hookie, okay?**»

Ідіоми з серіалу було проаналізовано за канотативним оціночним аспектом. У результаті дослідження ідіом із позитивною конотацією було виявлено 21, із нейтральною – 31, а з негативною – 29.

Найбільше було виявлено ідіом з нейтральною конотацією.

Наприклад:

«**Mom, we're in the middle of a campaign!**»

«**You just sit tight.**»

«**Here you go. Ah... yum. Okay. Now, sweetie, swallow the pancake.**»

Наступною за кількістю групою є ідіоми з негативною конотацією.

Наприклад:

«**And, yes, I know I'm insane and irrational and out of touch**»

«**Speak for yourself.**»

«**Look who finally decided to show up. After I drew the short straw. Real convenient.**»

Найменшою за кількістю групою є ідіоми з позитивною конотацією.

Наприклад:

«**Boom. I'm in business.**»

«**Give yourselves a big hand.**»

«**That's a heck of a drive.**»

Таким чином, фразеологія є важливим розділом мовознавства, дослідження та удосконалення якого постійно проводяться. Сучасні дослідження фразеології демонструють активний пошук нових підходів до аналізу та застосування фразеологічних одиниць у різноманітних комунікативних ситуаціях. Завдяки семантичному і конотативному аналізу можна точніше визначити особливості використання фразеологізмів у мовленні. У результаті нашого дослідження встановлено, що розподіл фразеологічних одиниць за тематичними групами демонструє тенденцію до переважання виразів із повсякденного життя, що свідчить про провідну роль буденної тематики у формуванні фразеологічного різноманіття. Аналіз конотативного оцінювання ідіом показує, що значна частина одиниць має нейтральне або негативне забарвлення. Такі результати віддзеркалюють характер емоційних переживань, міжособистісних стосунків і соціальних умов.

References

1. Kocherhan, M. P. (2010). *Zahal'ne movoznavstvo (Vydannia 3-tie, dopovnenie)* [General Linguistics (3rd edition, revised)]. Kyiv: Vydavnychnyi tsentr «Akademiia» [in Ukrainian].
2. Nikolenko, A. H. (2011). *Leksykolojiia anhliiskoi movy – teoriia i praktyka* [Lexicology of the English Language – Theory and Practice]. *Navchal'nyi posibnyk dlia VNZ*. Nova Knyha [in Ukrainian].
3. Horokhova, I. V., & Bratun, L. V. (n.d.). *Teoretychni zasady doslidzhenia idiom anhliiskoi movy* [Theoretical foundations of idiom research in the English language]. *Zbior artykuliv naukovykh*, 8 [in Ukrainian].

4. Zaitshenko, Yu. O. (2019). Konotatsiia yak linhvistychnie iavysche: definitsiia, typolohiia, vlastyvoli ta struktura [Connotation as a linguistic phenomenon: Definition, typology, properties, and structure]. Science and Education a New Dimension. Philology, 81–85.
5. Kravtsova, I. I. (2016). Frazieolohizmy v suchasni anhliskii movi: vyznachennia, pidkhody, klasyfikatsii [Phraseological units in modern English: Definitions, approaches, classifications]. Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnogo universytetu. Seriia: Filolohiia, 20(2), 29–32 [in Ukrainian].
6. Serial «Stranger Things,» opublikovanyi na platformi Netflix [The TV Series «Stranger Things,» published on the Netflix platform]. Retrieved from: <https://www.netflix.com/ua-en/title/80057281> (accessed May 1, 2024).

DOI 10.34132/mspc2025.01.16.27

Olena Rybachuk,
Polina Kovalchuk

IDIOMS IN THE SERIES “STRANGER THINGS”: SEMANTIC AND CONNOTATIVE ASPECTS

The paper is the study of the semantic and connotative peculiarities of the English phraseological units based on the TV series “Stranger Things”. The theoretical foundations including the object of phraseology as a branch of linguistics, facts from the history of the development of phraseology, the concepts of «phraseological units» and «idioms» the main peculiarities of phraseological units, and the distinction between a phraseological unit (PU) and a free word combination are discussed.

Phraseology, as a branch of linguistics, studies fixed language units that serve as an essential component of cultural heritage and linguistic variation. Its development began in the mid-20th century, and current research is focused on examining phraseological units through cognitive, semantic, and connotative aspects. An important stage of research is distinguishing between phraseological units and free word combinations, as well as differentiating phraseological units and idioms. Idioms, as a specific type of phraseological unit, are characterized by metaphorical or figurative meanings, requiring special approaches to their analysis and classification.

The analysis of idioms in the TV series «Stranger Things» revealed a significant number of phraseological units, which can be classified into thematic groups, including aspects of everyday life, human relationships, time, emotional states. The study also identified a predominance of neutral and negative connotations in the use of idioms. This confirms the importance of emotional and social contexts in shaping phraseological units in speech.

Key words: phraseological unit, idiom, free word combination, connotative aspect, semantic aspect, thematic group, TV series.

Відомості про авторів / Information about the Authors

Олена Рибачук, ст. викладач кафедри англійської філології та перекладу, Чорноморського національного університету імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна. E-mail: ol_rybachuk@meta.ua, orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4094-4674>.

Olena Rybachuk, senior lecturer of the English philology and translation department of the Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolaiv, Ukraine. E-mail: ol_rybachuk@meta.ua, orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4094-4674>.

Поліна Ковальчук, студентка 440 групи факультету філології, Чорноморського національного університету імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна. E-mail: polinak0803@gmail.com.

Polina Kovalchuk, a student of group 440, philology department of the Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolaiv, Ukraine. E-mail: polinak0803@gmail.com.

DOI 10.34132/mspc2025.01.16.28

Юлія Сидоренко

ЕКОНОМІЧНА ТЕРМІНОЛОГІЯ: АСПЕКТИ МІЖМОВНОЇ АДАПТАЦІЇ

У статті представлено аналіз особливостей перекладу економічної термінології з англійської мови українською в контексті міжмовної адаптації. Досліджено вплив мовних і культурних чинників на вибір перекладацьких стратегій та способів трансформації економічних термінів. Проаналізовано приклади термінологічних одиниць у межах економічного дискурсу та визначено тенденції в їх перекладі з урахуванням специфіки цільової мови.

Ключові слова: економічна термінологія, переклад, міжмовна адаптація, трансформація, економічний дискурс.

У сучасному глобалізованому світі, де економічна діяльність дедалі частіше виходить за межі національних кордонів, проблема адекватного перекладу економічної термінології стає надзвичайно актуальною. Цей процес супроводжується не лише зростанням кількості міжнародних договорів, фінансових угод і економічних досліджень, але й необхідністю гармонізації термінів між різними мовними і культурними системами. Адже неправильний або некоректний переклад може не лише ускладнити комунікацію між партнерами, а й призвести до юридичних непорозумінь або економічних втрат.

Зростаюча інтенсивність міжнародних економічних контактів, домінування англійської мови як мови міжнародного бізнесу, фінансів і аналітики зумовлюють необхідність точного і водночас гнучкого перенесення економічних понять в інші мовні системи. Сучасні економічні тексти – це не лише сукупність термінів, а й носії культурних, правових і управлінських особливостей певного суспільства. Саме тому перекладач має розуміти не лише лексичне наповнення термінів, а й їхню функцію в конкретному економічному, правовому або соціальному контексті.

З огляду на це, переклад економічних термінів потребує не лише знання мов, а й глибокого розуміння економічного контексту, міжкультурних особливостей, а також здатності до міжмовної адаптації понять. Успішний перекладач має володіти міждисциплінарними знаннями – поєднувати мовну компетентність з економічною обізнаністю. Тільки за таких умов можливе створення точних, релевантних і зрозумілих перекладів, що відповідають потребам міжнародної комунікації у сфері економіки.

Аналіз наукових джерел, присвячених проблемам перекладу економічної термінології, свідчить про зростаючу увагу дослідників до цієї теми в українському академічному просторі. У працях сучасних українських лінгвістів, зокрема Т. М. Гуревич, І. В. Корольової, О. І. Петрової, Н. П. Колосової, окреслено основні підходи до класифікації термінів, визначено лексико-семантичні труднощі перекладу та запропоновано низку трансформаційних стратегій для адекватного відтворення змісту в іншій мовній системі. У дисертаціях зазначених авторів економічна термінологія розглядається не лише як лексичний пласт, а як складне семіотичне і концептуальне явище, що формує знання про світ економіки в різних культурах.

Крім українських праць, важливе місце займає аналіз авторитетних англомовних джерел, серед яких можна виокремити методичні рекомендації міжнародних організацій (IMF, World Bank, EU), термінологічні бази даних (IATE), а також праці таких дослідників, як Р. Newmark, М. Baker, J. Sager. Їхні напрацювання слугують теоретичним підґрунтям для формування загальних підходів до термінологічного перекладу і адаптації спеціалізованих понять.

Узагальнення літератури дає змогу констатувати, що питання перекладу економічної термінології є предметом міждисциплінарного вивчення, яке об'єднує методики термінознавства, перекладознавства, когнітивної лінгвістики та прикладної економіки. Водночас дослідження підкреслюють потребу в стандартизації української терміносистеми та розробці уніфікованих рекомендацій для практичної перекладацької діяльності.

Однією з важливих характеристик економічної термінології є її складність і системність. Вона охоплює широкий спектр понять, що стосуються макро- та мікроекономіки, фінансового обліку, банківської справи, ринку

праці, міжнародної торгівлі та інвестицій. Як зазначає І. В. Корольова, терміни у фаховому мовленні відіграють роль концептів, що структурують економічне знання і забезпечують професійну комунікацію [6]. При цьому варто враховувати, що значна частина сучасної української економічної термінології є запозиченою, переважно з англійської мови, що вимагає ретельного опрацювання кожного нового терміна на предмет точності, зрозумілості й відповідності українському мовному середовищу.

Процес формування української економічної термінології має свою специфіку, яка зумовлена історичним контекстом. У 1990-х роках, після здобуття незалежності, Україна активно інтегрувалась у глобальні економічні процеси, що спричинило необхідність розбудови нової терміносистеми, орієнтованої на ринкові реалії. За спостереженням А. В. Маслової, у цей період в українській мові з'явилася велика кількість англійських термінів, які або безпосередньо запозичувалися, або калькувалися з російських перекладів англійських понять. Це призвело до певної термінологічної розбалансованості, яку досі необхідно виправляти шляхом стандартизації та фахового перекладу.

Класифікація економічних термінів є важливим аспектом для систематизації знань і ефективного їх перекладу. В українській лінгвістичній традиції пропонується декілька підходів до такої класифікації. Так, за функціональними ознаками терміни поділяють на бухгалтерські, фінансові, банківські, податкові, макроекономічні, мікроекономічні, інвестиційні тощо. Наприклад, Т. М. Гуревич у своєму дослідженні вказує на необхідність врахування галузевої приналежності термінів при їх перекладі, оскільки один і той самий термін у різних підсистемах може мати різне значення [2]. Крім того, дослідниця акцентує на семантичній багатозначності деяких одиниць, що зумовлює потребу в контекстуальному підході до перекладу.

Інший підхід до класифікації пропонує О. І. Петрова, яка у своїй дисертації систематизує економічну лексику за рівнем абстрактності: від базових понять (як-от «ринок», «вартість», «капітал») до більш вузькоспеціалізованих термінів («деривативи», «реструктуризація боргу», «опціон») [8]. Такий підхід дозволяє визначити рівень складності перекладу і потребу у фонових знаннях. Подібну типологію підтримує й І. В. Корольова, підкреслюючи, що чим вищий рівень абстракції терміна, тим більше він схильний до варіативності перекладу [6].

Таким чином, чітке розмежування термінів за функціональними, галузевими та семантичними критеріями дозволяє не лише систематизувати фахову лексику, а й покращити якість її міжмовного перенесення. Для перекладача це означає необхідність володіння не лише мовними навичками, а й термінологічною компетенцією, яка ґрунтується на фахових знаннях і практичному досвіді роботи з різними видами економічних текстів.

Процес перекладу економічних термінів потребує застосування широкого спектра перекладацьких трансформацій, що дозволяють адаптувати значення терміна без втрати його змісту. Найпоширенішими є такі прийоми: транскодування, калькування, описовий переклад, генералізація, конкретизація, а також модуляція. Вибір трансформації часто залежить від функціонального стилю тексту та ступеня усталеності терміна в мові перекладу.

Наприклад, при перекладі англійського терміна «blue chip» доцільно застосовувати описову трансформацію – «високонадійна акція відомої компанії», оскільки пряме перекладання не передає економічної специфіки. У випадку термінів типу «gross domestic product» можливе використання кальки – «валовий внутрішній продукт», оскільки цей термін усталений в українській мові. Натомість для терміна «hedging» рекомендовано вживати транскрибований варіант «хеджування», який вже закріпився в українському економічному дискурсі.

Слід також враховувати, що деякі англійські терміни не мають точних відповідників в українській мові, тому перекладач змушений вдаватися до генералізації або конкретизації. Як стверджує Н. П. Колосова, у таких випадках важливо не втратити концептуальної суті терміна, навіть якщо форма перекладу не є буквальною [5].

Отже, перекладацькі трансформації є важливим інструментом забезпечення еквівалентності в перекладі економічної термінології. Їхнє грамотне застосування сприяє точному й адекватному відтворенню змісту, враховуючи мовні, стилістичні та культурні особливості мови перекладу.

Особливу складність у перекладі становлять так звані «фальшиві друзі перекладача» – слова, які виглядають знайомо, але мають інше значення. Наприклад, англійське слово «actual» перекладається як «дійсний», а не «актуальний». Інші приклади: «eventually» – «зрештою» (а не «можливо»), «fabric» – «тканина» (а не «фабрика»). У фаховому перекладі такі помилки можуть призвести до суттєвого викривлення змісту тексту.

Крім лексичних, перекладачі стикаються із синтаксичними труднощами. Англійська економічна мова часто використовує номінативні конструкції, наприклад: «market entry strategy», «credit risk assessment». Українська ж мова тяжіє до синтаксичного розгортання: «стратегія виходу на ринок», «оцінювання кредитного ризику». Перекладач має враховувати такі структурні відмінності, щоб зберегти зрозумілість і природність тексту.

Особливої уваги потребують терміни з культурною специфікою. Наприклад, поняття «Chapter 11 bankruptcy» має чітко визначене юридичне наповнення у США і не має прямого аналога в українському законодавстві. У

таких випадках потрібне не буквальне, а адаптивне перекладне рішення, що пояснює зміст терміна цільовій аудиторії.

Ще одним викликом є новітня термінологія цифрової економіки, яка стрімко розвивається: «blockchain», «fintech», «token», «crowdfunding». Такі терміни часто не мають сталих українських відповідників, що зумовлює необхідність транслітерації (наприклад, «аутсорсинг», «краудфандинг») або створення описових конструкцій («технологія блокчейн», «масове фінансування»).

Для забезпечення точності перекладу важливо користуватися авторитетними термінологічними базами. Найпоширенішими серед них є IATE (Inter-Active Terminology for Europe), глосарії МВФ, Світового банку, ООН. Саме ці джерела дають змогу перекладачеві зберегти послідовність термінології в рамках одного тексту і в різних документах однієї організації.

Крім міжнародних джерел, значну роль відіграють і українські наукові праці, які аналізують процеси становлення терміносистеми. Наприклад, Т. М. Гуревич у своєму дослідженні [2] поділяє економічні терміни на декілька категорій за сферами вживання (бухгалтерська, фінансова, банківська, макроекономічна тощо) і підкреслює необхідність контекстуального підходу до перекладу.

На практиці перекладачам часто доводиться робити вибір між кількома варіантами перекладу одного терміна, зокрема таких як «equity» (може означати як «власний капітал», так і «акціонерний капітал», або навіть «частку у власності») чи «liquidity» («ліквідність», «платоспроможність»). У таких випадках доцільно враховувати контекст, специфіку жанру, а також функціональне навантаження тексту.

Варто також зазначити, що переклад економічної термінології не є виключно технічною процедурою. Це процес, що має і соціальне, і політичне значення. Від точності перекладу залежить не лише ефективність ділового спілкування, але й правова коректність договорів, прозорість звітності, а в ширшому контексті – доступність знань для різних категорій споживачів, зокрема студентів, держслужбовців, підприємців.

В українських реаліях ще не створено єдиного офіційного економічного глосарія, який був би визнаний на державному рівні. Це зумовлює необхідність уніфікації термінів у перекладацькій практиці через саморегуляцію спільнот перекладачів, співпрацю з фаховими економістами, використання наукових і навчальних джерел.

Узагальнюючи вищезазначене, можна зробити висновок, що переклад економічної термінології є складним комунікативним процесом, який виходить за межі суто лінгвістичної діяльності. Він охоплює елементи термінознавства, прагматики, культурної адаптації, а також вимагає від перекладача високого рівня міждисциплінарної компетенції. Успішний переклад економічних термінів неможливий без урахування контексту, галузевої специфіки, функціонального призначення тексту та мовних норм цільової аудиторії.

Наявність значної кількості варіативних термінів, відсутність уніфікованого економічного глосарія, а також швидке оновлення лексики через технологічний розвиток створюють додаткові виклики для перекладачів. З огляду на це, важливими завданнями сучасної перекладацької практики є: підвищення якості професійної підготовки перекладачів економічного профілю; залучення фахівців-економістів до роботи над термінологічними проектами; впровадження сучасних електронних термінологічних ресурсів; розвиток національних термінологічних баз і стандартизація термінів.

Таким чином, переклад економічної термінології – це не лише мовна практика, а важливий чинник забезпечення прозорості економічної інформації, ефективного міжнародного партнерства, доступності знань у професійній та академічній сферах. Саме тому подальші наукові дослідження у цій галузі мають не лише теоретичне, а й прикладне значення, що сприятиме розвитку лінгвістичної інфраструктури України як активного учасника глобального економічного простору.

References

1. Baker, M. (1992). In Other Words: A Coursebook on Translation. London: Routledge [in English].
2. Gurevych, T. M. (2018). Terminologichni problemy v perekladі suchasnoi ekonomichnoi leksyky [Terminological problems in the translation of modern economic vocabulary]. *Linhvistychni studii – Linguistic studies*, 36, (pp. 85–91) [in Ukrainian].
3. IMF Terminology – International Monetary Fund. Retrieved from: <https://www.imf.org/en/About/Glossary> [in English].
4. IATE – Interactive Terminology for Europe. Retrieved from: <https://iate.europa.eu> [in English].
5. Kolosova, N. P. (2019). Problemy unifikatsii ekonomichnoi terminolohii v suchasni ukrainskii movi [Problems of unification of economic terminology in modern Ukrainian language]. *Movni i kontseptualni kartyny svitu – Language and conceptual worldviews*, 64, (pp. 58–62) [in Ukrainian].

6. Korolova, I. V. (2021). Spetsyfika perekladu anhliiskoi ekonomichnoi terminolohii ukrainskoiu movoiu [Specifics of translating English economic terminology into Ukrainian]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu – Scientific bulletin of International Humanitarian University*, 54(2), (pp. 75–78) [in Ukrainian].
7. Newmark, P. (1988). *A Textbook of Translation*. New York: Prentice Hall [in English].
8. Petrova, O. I. (2022). Stratehii adaptatsii ekonomichnykh terminiv pry perekladi profesiino oriientovanykh tekstiv [Strategies of economic term adaptation in translation of professionally oriented texts]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Filolohichni nauky – Bulletin of Zhytomyr Ivan Franko State University. Philological sciences*, 91, (pp. 142–146) [in Ukrainian].
9. Sager, J. C. (1990). *A Practical Course in Terminology Processing*. Amsterdam: John Benjamins [in English].
10. World Bank Glossary (2024). The World Bank Group. Retrieved from: <https://www.worldbank.org/en/about/corporate/glossary> [in English].

DOI 10.34132/mspc2025.01.16.28

Yuliia Sydorenko

ECONOMIC TERMINOLOGY: ASPECTS OF CROSS-LINGUISTIC ADAPTATION

The article presents an analysis of the peculiarities involved in translating economic terminology from English into Ukrainian in the context of cross-linguistic adaptation. It examines the influence of linguistic and cultural factors on the choice of translation strategies and methods of transforming economic terms. Examples of terminological units within the framework of economic discourse are analyzed, and trends in their translation are identified with regard to the specifics of the target language.

Key words: *economic terminology, translation, cross-linguistic adaptation, transformation, economic discourse.*

Відомості про автора / Information about the Author

Юлія Сидоренко, к. пед. наук, доцент бвз кафедри англійської філології та перекладу Чорноморського національного університету імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна. E-mail: sydorenko.yuliia@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6407-1017>.

Yuliia Sydorenko, PhD in Pegadgogics, Associate Professor, the Department of English Philology and Translation of the Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolaiv, Ukraine. E-mail: sydorenko.iuliia@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6407-1017>.

© Ю. Сидоренко

Стаття отримана редакцією 16.05.2025.

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ПРИЙМЕННИКІВ У БОЛГАРСЬКІЙ МОВІ ПОРІВНЯНО З УКРАЇНСЬКОЮ

У статті досліджуються аспекти вивчення прийменників у болгарській мові порівняно з українською. Розглядаються спільні риси, зумовлені походженням, та суттєві відмінності у функціонуванні, неоднакові семантичні відповідності. Особливу увагу приділяється труднощам, з якими зіштовхуються учні та студенти при вивченні прийменників у болгарській мові. Дослідження ілюстровано прикладами для кращого розуміння міжмовних паралелей та розбіжностей.

Ключові слова: прийменники, болгарська мова, відмінки, семантичні групи.

Викладання болгарської мови в сучасній школі значною мірою визначає загальну мовну культуру кожної особистості. Про розвиток у когнітивному та емоційно-ціннісному сенсі можемо говорити не тільки за засвоєними знаннями про мову, мовлення, текст, а і за набутими і вдосконаленими комунікативно-мовленнєвими вміннями. Загальні спостереження останніх років свідчать про наявність низки помилок при вивченні іншої мови – орфографічних, орфоепічних, пунктуаційних тощо. На жаль, це не єдині недоліки в лінгвістичній підготовці учнів та студентів, проте їх найлегше виявити.

Актуальність теми дослідження зумовлена декількома факторами. Оскільки обидві мови мають спільне походження, але розвивалися по-різному, це призвело до певних розбіжностей у граматичній системі, зокрема у функціонуванні прийменників. Таке зіставлення дозволяє глибше зрозуміти універсальні та специфічні риси обох мов, виявити закономірності їхнього розвитку та взаємовпливу. Результати дослідження мають практичну цінність і можуть використовуватися для удосконалення методики викладання болгарської мови для українських учнів та студентів, а також допомогти зацентрувати увагу на складних моментах вживання прийменників та покращити якість перекладу текстів з болгарської мови українською.

Не варто забувати, що мета мовної освіти соціально зумовлена та особистісно вмотивована. Відповідно навчання болгарської мови в сучасній школі – це формування в здобувачів освіти навичок успішної мовленнєвої комунікації в різних сферах суспільного життя. Таким чином, зусилля спрямовуються на розвиток мовного чуття та мовних здібностей кожного учня. Тому застосування та доцільне використання прийменників у мовленні учнів та студентів є важливим елементом комунікації. Вивчення прийменників болгарської мови порівняно з українською є тим процесом, який розкриває як глибокі історичні зв'язки між мовами, так і унікальні шляхи їхнього розвитку.

Прийменник у болгарській мові – це незмінна частина мови, яка означає відношення суб'єкта до об'єкта, об'єкта до дії або ситуації. Прийменники – це важлива частина болгарської морфології. Їх правильне вживання допомагає зрозуміти і граматично точно будувати фрази. Завдяки схожості з українською мовою їх вивчення на перший погляд не надто складне, це і справді так, якщо приділяти увагу контексту та практиці. Зв'язок між українською та болгарською мовами можна спостерігати не лише на граматичному та лексичному матеріалі, а й у вживанні прийменників. Саме прийменники в обох мовах відіграють важливу роль у встановленні відношень між різними елементами речення. Функція прийменників – з'єднувати компоненти речення або словосполучення і виражати їхні синтаксичні та смислові відношення.

На відміну від української мови, де прийменники часто керують різними відмінками, у болгарській після прийменників іменники зазвичай стоять у певному родовому чи давальному відмінках, хоча форма не завжди змінюється (через аналітичну природу мови), прийменники не мають власного лексичного значення і набувають його лише в контексті.

В українській мові використовується широкий спектр прийменників, які можуть вказувати на напрямок руху, місцезнаходження, причину, спосіб дії тощо. Вони можуть бути конкретними та деталізованими у вираженні різних відношень.

У болгарській мові також існує велика кількість прийменників, але їх використання відрізняється від української. Наприклад, болгарські прийменники можуть вживатися для вираження часу, завершення дії, місця знаходження та інших відношень. Також в болгарській мові можемо простежити особливості прийменників при сполученні з дієсловами та іменниками.

Таким чином, вживання прийменників в болгарській мові відрізняється від української залежно від контексту та граматичних правил. Порівнюючи обидві мови, можемо побачити як спільне, так і відмінне у вживанні прийменників, що свідчить про мовне багатство та національне різноманіття. В українській мові прийменник завжди поєднується з певною відмінковою формою і змінює значення речення відповідно до неї: до гімназії (Р.в.), із приятелем (О.в.), на підлозі (М.в.). У болгарській мові, яка втратила відмінки, використовується прийменник + форма визначеного або невизначеного артикля: до гимназията (до гімназії), със своят приятел (зі своїм другом). Це створює труднощі для учнів та студентів при вивченні мови, оскільки структура речення в болгарській більш фіксована і менш гнучка. Обидві мови зберегли чимало спільних рис, але болгарська мова має низку специфічних граматичних рис, зокрема:

1. Втрата системи відмінків. у болгарській майже повністю зникли відмінки, тоді як в українській вони активно функціонують.

2. Фіксовані конструкції з прийменниками. Замість відмінків у болгарській широко використовуються прийменники у поєднанні з фіксованими формами.

У сучасній болгарській мові прийменники можуть класифікуватися за різними критеріями. За походженням усі прийменники поділяються на: *первинні (непохідні)* – це прості прийменники, які не утворилися від інших частин мови (наприклад, в, на, з, до, від, за, під, перед у обох мовах) та *вторинні (похідні)* – це прийменники, які утворилися від інших частин мови шляхом лексикалізації або функціонального переходу (наприклад, болг. *край* «кінець» > прийменник *край* «біля»).

За будовою прийменники поділяються на: *прості* – складаються з однієї морфеми (наприклад, в, на, с, до, от, за, под, пред) та *складні* – утворені шляхом поєднання кількох простих прийменників (наприклад, болг. *въпреки* «незважаючи на»).

Окрему групу становлять прийменники, які виділяють не всі мовознавці – це *складені* прийменники, або, як їх іще називають, стійкі словосполучення з певними прийменниками: складаються з двох або більше окремих слів, одне з яких зазвичай є первинним прийменником (наприклад, болг. *в зависимост от* «залежно від», болг. *за разлика от* «на відміну від»).

За значенням прийменники у болгарській мові поділяються на кілька основних семантичних груп, які можуть частково збігатися з українською, але й мати специфічні особливості:

1. Просторові вказують на місцезнаходження, напрямок руху, відстань (наприклад, *въъв, на, до, от, під/под, перед/пред, край* (болг.), *близько, поруч* (укр.)).

2. Часові – містять вказівку на час дії або події (наприклад, *през* (болг.), *протягом, після, до*).

3. Причинові вказують на причину дії або стану (наприклад, *заради* (болг., укр.), *поради* (болг.), *через* (укр.)).

4. Прийменники мети вказують на мету дії (наприклад, *за*).

5. Способу дії – вказівка на спосіб виконання дії (наприклад, *със* (болг.), *з, із* (укр.)).

6. Об'єктні вказують на об'єкт, на який спрямована дія (наприклад, *за*).

7. Обставинні – виражають різні обставинні значення (наприклад, *въпреки* (болг.) – допустові відношення).

Основною функцією прийменників у реченні є встановлення залежності між іменником (або займенником, чи іншою частиною мови в функції іменника) та іншими словами в реченні. Разом з іменником, до якого вони відносяться, прийменники утворюють прийменникові конструкції, які можуть виконувати різні синтаксичні функції, такі як обставина місця, часу, причини, мети, способу дії тощо (наприклад, *тетрадката е на масата (зошит на столі)* – обставина місця; *ще се видим през лятото (до зустрічі влітку)* – обставина часу); додаток, який часто залежать від дієслів або іменників (наприклад, *говори за домашното (говорить про домашне завдання)*). Означенням виступає рідше, але може вказувати на ознаку предмета (наприклад, *път до върха беше труден (шлях до вершини був складним)*).

Важливо зазначити, що, незважаючи на спільне походження та подібні семантичні групи, прийменники у болгарській та українській мовах можуть виявляти суттєві відмінності у своїй сполучуваності з відмінками, у сфері їхнього вживання та у виборі конкретних прийменників для вираження певних семантичних відношень.

Крім цього, відсутність розвинутої відмінкової системи в сучасній болгарській мові призводить до ширшого використання прийменників для вираження тих значень, які в українській мові передаються переважно відмінковими закінченнями (наприклад, родовий відмінок). В українській мові прийменник поєднується з відмінковою формою іменника або займенника, у болгарській мові, внаслідок редукції системи відмінків,

прийменник не керує відмінком, а поєднується з невідмінюваною формою слова, до якої додається постпозитивний артикль у разі означеності.

Вживання тих чи інших прийменників може становити певні труднощі для учнів та студентів, які вивчають болгарську мову у навчальних закладах України, зумовлені як схожістю, що іноді вводить в оману, так і відмінностями у граматичних системах обох мов. Наведемо найтипівіші помилки та труднощі, з якими зіштовхуються наші здобувачі освіти.

Спрощена відмінкова система в болгарській мові – одна з причин, через яку виникають труднощі у вивченні прийменників. В українській мові вони пов'язані з певними відмінками і їхнє правильне вживання вимагає знання відмінкових закінчень. У болгарській мові система відмінків значно спрощена. Фактично залишився лише називний, знахідний та кличний відмінки для іменників, а також родові та знахідні форми для особових займенників. Це означає, що багато прийменників у болгарській мові вживаються переважно з називним відмінком іменників, тоді як їхні українські відповідники вимагають інших відмінків. Це може призводити до помилок у виборі відмінкової форми після прийменника у болгарських відповідниках. Учні часто намагаються вживати болгарські прийменники за прямою аналогією, що не завжди коректно, а деякі прийменники, як-от «за», «по», «при» є багатозначними, не збігаються із українськими відповідниками, а тому при перекладі текстів може виникнути проблема розуміння змісту. Наприклад, в українській мові сполучення «до школи» (родовий відмінок) відповідає болгарському «до училището» (називний відмінок). Учні можуть помилково спробувати змінити іменник після прийменника в болгарській, за аналогією до української.

Ще одна типова помилка – неоднозначні відповідності між прийменниками. Хоча багато прийменників мають спільне походження та схоже значення, їхнє вживання не завжди збігається. Один прийменник в українській мові може мати кілька болгарських відповідників залежно від контексту і навпаки. Наприклад, український прийменник «через» може перекладатися болгарською як «чрез» (у значенні «за допомогою», «шляхом») або «през» (у значенні «протягом часу», «крізь»). Неправильний вибір прийменника може повністю змінити речення, розуміння контексту.

Різне семантичне навантаження схожих прийменників – ще одна з помилок, які роблять учні, перекладаючи тексти. Деякі прийменники можуть виглядати однаково або дуже схоже, але мати різні нюанси значення або сфери вживання. Так болгарський прийменник «на» і український «на» часто збігаються, але болгарський «на» може також вживатися у випадках, де в українській мові використовується «у» (наприклад, «на село» – «у село»).

Відсутність прямих відповідників – одна із причин, коли при роботі з текстом припускаються помилки. Деякі українські прийменники не мають прямого однослівного відповідника в болгарській мові і передаються описово, за допомогою кількох слів або інших прийменникових конструкцій. Це вимагає від учнів засвоєння нових лексичних одиниць та синтаксичних структур. Наприклад, український прийменник «близько» часто передається як «близо до» або «около» болгарською.

Вживання прийменників з різними частинами мови притаманне як і українській, так і болгарській мовам. В обох мовах існують правила щодо того, з якими частинами мови можуть вживатися певні прийменники (наприклад, прийменники, що вказують на напрямок, часто вживаються з дієсловами руху). Однак ці правила можуть мати свої особливості та варіанти в болгарській мові.

І в українській, і в болгарській мовах існують усталені фразеологічні звороти, до складу яких входять прийменники. Значення цих зворотів часто не впливає з буквального значення окремих слів, і їх потрібно запам'ятовувати. Відмінності у таких сполученнях можуть створювати додаткові труднощі (наприклад, болгарський фразеологізм *пускам муха в главата* має відповідник українською *забивати баки, морочити голову*).

Також при перекладі учні можуть несвідомо переносити моделі вживання українських прийменників на болгарську мову, що призводить до граматичних помилок.

Яким чином можна подолати труднощі із вивчення та засвоєння прийменників? Пропонуємо свідомо порівнювати вживання схожих і різних прийменників в обох мовах з акцентом на відмінностях у сполучуваності з відмінками та семантичних нюансах. Вивчати прийменники не ізолювано, а в контексті речень та словосполучень, що допомагає зрозуміти їхнє значення та функцію. Крім цього, виконувати тренувальні вправи на вживання прийменників болгарської мови у різних контекстах, а також читати художню літературу.

Вивчення прийменників болгарської мови порівняно з українською є тим процесом, який розкриває як глибокі історичні зв'язки між мовами, так і унікальні шляхи їхнього розвитку.

Засвоєння прийменників вимагає переосмислення не лише лексики, але й структурної граматики речення. Втрата відмінків у болгарській мові компенсується системою артиклів та сталих прийменникових конструкцій, які потрібно вивчати цілісно, не спираючись на буквальні відповідники. Для наших учнів та студентів вміння

застосовувати прийменники на практиці та активно вживати в контексті – запорука успішного вивчення болгарської мови.

References

1. Andreichyn, L.. Bŭlharsky tŭlkoven rechnyk / L. Andreichyn y dr., 4 yzd. Sofya: Nauka y yzkustvo, 2002. 1094 s.
2. Hramatyka na sŭvremenyia bŭlharsky knyzhoven ezyk.(Yzd. Na BAN) T.1 Fonetyka.S., 1982, T.11 Morfolohyia. S., 1983 T. 111 Syntaksys. Sofya, 1983.
3. Koleva-Zlateva, Zh. Az hovorŭia bŭlharsky za chuzhdentsy / Zh. Koleva-Zlateva, B. Emylyanova / Velyko Tŭrno: Faber, 2007. 168 s.
4. Petrova, S. Uchete bŭlharsky ezyk. Pŭrvo nyvo. / S. Petrova, P. Tsankova, E.Kurteva y dr. Sofya, 2004. 262 s.
5. Pernyshka, E. y dr. Rechnyk na novyte dumy y znachenyia v bŭlharskyia ezyk / E. Pernyshka, D. Blahoeva, S. Kolkovska; pod red. E. Pernyshka. Sofya: Nauka y yzkustvo, 2001. 309 s.
6. Stoianova, B. Bŭlharsky ezyk za chuzhdentsy: komunykatyven kurs / B. Stoianova, S. Savova- Vacheva. Sofya: Yzd-vo "D-r Yvan Bohorov", 2006. 174 s.

DOI 10.34132/mspc2025.01.16.29

Oksana Kharchuk

SOME ASPECTS OF PREPOSITIONS STUDY IN BULGARIAN COMPARED TO UKRAINIAN

The article deals with the aspects of the study of prepositions in the Bulgarian language in comparison with Ukrainian. The article deals with the common features due to the origin and significant differences in functioning, unequal semantic correspondences. Particular attention is paid to the difficulties faced by pupils and students in learning prepositions in Bulgarian. The study is illustrated with examples for a better understanding of interlinguistic parallels and differences.

Keywords: prepositions, Bulgarian language, cases, semantic groups.

Відомості про автора / Information about the Author

Оксана Харчук, старший викладач кафедри української філології та міжкультурної комунікації Чорноморського національного університету імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна. E-mail: demi78@ukr.net, orcid: <https://orcid.org/0000-0001-64162-5905>.

Oksana Kharchuk, Lecturer at the Department of Ukrainian Philology and Intercultural Communication, Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolaiv, Ukraine. E-mail: demi78@ukr.net, orcid: <https://orcid.org/0000-0001-64162-5905>.

© О. Харчук

Стаття отримана редакцією 16.05.2025.

СЕРТИФІКАЦІЯ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ В ЧНУ ІМ. ПЕТРА МОГИЛИ –АКТУАЛЬНИЙ СТАН

Державна комісія з сертифікації польської мови як іноземної - єдиний орган, уповноважений видавати сертифікати, які приймаються в усіх державних установах Польщі. У цій статті розглядається поточний стан сертифікації в Чорноморському національному університеті імені Петра Могили, який проводить сертифікаційні іспити з 2017 року.

Основними мотивами складання іспиту є вступ до польських університетів, бажання отримати дозвіл на перебування довгострокового резидента ЄС та набуття польського громадянства. Інтерес до рівня С1 зріс завдяки його значенню у наданні доступу до безкоштовної освіти в державних університетах Польщі. Дані свідчать про те, що студенти успішно складають іспит на В1. Проте існує необхідність організувати курси польської мови на рівнях С1-С2 для абітурієнтів українських шкіл, які планують безкоштовно навчатися в польських вищих навчальних закладах.

Ключові слова: польська мова, сертифікат, сертифікація

Державна комісія з сертифікації польської мови як іноземної – це єдиний орган, який протягом свого існування видає сертифікати польської мови як іноземної, що служать підтвердженням знання польської мови і приймаються в усіх державних установах у Польщі. 5 квітня 2024 року цей підрозділ відсвяткував своє 20-річчя та під час конференції у Варшаві поділився даними щодо показників успішного складання іспитів за окремими рівнями володіння мовою.

Протягом перших 10 років існування Державної комісії з питань сертифікації володіння польською мовою як іноземною 4703 особи склали іспит на рівні В1, 2414 – на рівні В2 та 940 – на рівні С2. Загалом у 2004-2014 роках іспит склали 8057 осіб. Більшість кандидатів становила молодь віком від 20 до 29 років (2502 особи). Варто зазначити, що приблизно 1/3 усіх кандидатів були українцями. З 2015 року кількість учасників постійно зростає, наприклад, у 2016 році іспит склали 1111 осіб, натомість у 2024 році – 21 781 особа (250% того, що за перші 10 років загалом). Систематичне збільшення кількості кандидатів пов'язане, перш за все, зі зростанням популярності польської мови, а також зі збільшенням кількості центрів, уповноважених проводити сертифікаційні іспити з польської мови як іноземної. 12 листопада 2015 року набрав чинності змінений Закон про польську мову, а потім ще два закони: Положення про Державну комісію з питань сертифікації польської мови як іноземною від 11 грудня 2015 року та Положення про іспити з польської мови як іноземної від 26 лютого 2016 року. Згідно з цими документами, університети та інші заклади, у яких викладають польську мову, з бездоганною репутацією та відповідним персоналом і приміщеннями, могли подати заявку на отримання ліцензії на проведення сертифікаційних іспитів за нових умов. Серед закладів – Чорноморський національний університет імені Петра Могили у Миколаєві (рішення № 5/DWM/2017 від 10 лютого 2017 року). Рішенням Міністра № 41/DWM/2024 від 29 листопада 2024 року термін дії ліцензії було продовжено до 14 лютого 2027 року.

З 2017 року Чорноморський національний університет постійно організовує іспити на рівнях В1-С2 у групах, адаптованих до потреб дорослих, дітей та підлітків. Загалом наш університет провів 29 іспитів (з початку війни в приміщеннях Люблінського католицького університету в Любліні). Комісія Чорноморського національного університету складається з 3-7 осіб залежно від сесії – головою є Александра Цибульська, екзаменаторами – викладачі, вчителі шкіл та товариств поляків (зокрема Анастасія Полуктова, Кристина Ксеужопольська, Войцех Зволінський). Від початку свого існування миколаївська комісія проєктувала загалом 1013 осіб (рівень В1 – 418 осіб, В2 – 246, С1 – 344, С2 – 5). На іспит у червневій сесії зареєстровано 16 осіб на В1 та 34 на В2.

Найпопулярнішими причинами складання іспиту кандидати називали: 1) вступ до польського університету (абітурієнти найчастіше обирають іспит на рівні В2 для вступу на контрактній формі, а С1 на бюджет); 2) отримання карти резидента ЄС; 3) отримання польського громадянства. Варто зазначити, що до пандемії українці найчастіше обирали рівень В1, а в останні роки найпопулярнішим у нашому університеті був С1. Це пов'язано з

тим, що сертифікат про знання польської мови на рівні C1 дає право безкоштовно навчатися польською мовою в усіх польських державних університетах.

У групі, адаптованій до потреб дорослих, умовою отримання сертифіката є набрання 50% з кожного із модулів на рівні B1, 60% – на B2, C1 та C2). Іспит для дітей та молоді простіший – усі письмові навички (аудіювання, читання, граматики та письмо) розглядаються як єдине ціле – щоб отримати сертифікат, діти та молодь повинні набрати 50% на письмовому іспиті та 50% на усному. Дані нашого центру показують, що більшість (близько 87%) тих, хто складає іспит рівня B1, отримують позитивний результат і сертифікат від Державної комісії з сертифікації польської мови як іноземної. На жаль, ситуація набагато гірша на рівні C1. Згідно зі статистикою, кандидати найкраще справляються з аудіюванням, читанням та говорінням, натомість письмо та граматики є для них найскладнішими. Серед найпоширеніших помилок на рівні C1 є: 1) граматичні помилки: неправильне відмінювання іменників і прикметників (наприклад, *to są wasze kolegi, lubię psów, powiedz księdzu, dobry nauczycielki, mały dzieci, interesujący artyści*), неправильний рід іменників (наприклад, *lubelski centrum, ta problema*), неправильне відмінювання дієслів у теперішньому часі (наприклад, *on mówię, ona ucze, ja jedzie, ty bioresz*), минулому часі (наприклад, *ja zmógł, ty jeździł, wy spacerowali, ja poszedłam*) і майбутньому часі (наприклад, *ty będę malowała, ja zmożę, ona pracuje*), нездатність створити наказовий (наприклад, *ty rob!*) та умовний способи (наприклад, *ja robiłem by, my mówiliby*), помилки у відмінюванні займенників (наприклад, *powiedz mnie, ci psy, czuję siebie dobrze*), неправильне вживання зворотного займенника (наприклад, *wątpię się, wracałem się do domu, parkuję się*), неправильне вживання прийменників (наприклад, *za tydzień do Nowego Roku, jeździłem na samochodzie, pokój z remontem*); 2) лексичні помилки, кальки (наприклад, *stać lekarzem, przyjąć udział, obrać samochód, gotować się do lekcji, otrzymać zadowolenie*); 3) орфографічні помилки (наприклад, *uczestnik, pomysleć, ulubiony, jenzyk, curka, żona*). Підсумовуючи вищесказане, можна зробити висновок, що кандидати, спокушені можливістю безкоштовно навчатися в Польщі, іноді переоцінюють свої можливості. Дані центру показують, що приблизно 75% учасників іспиту C1 – це неповнолітні, які з очевидних причин не мали можливості досягти заявленого рівня. Слід пам'ятати, що в середньому для досягнення рівня C1 середньостатистичному учню потрібно приблизно 800 годин.

Немає сумнівів, що кандидати з України були і будуть у майбутньому найбільшою групою іноземців, які вивчають польську мову та складають сертифікаційні іспити з польської мови як іноземної. З цієї причини існує потреба в організації курсів польської мови також на вищих рівнях для громадян України, які планують пов'язати своє майбутнє з Польщею та отримати сертифікат про знання польської мови на рівнях C1-C2.

Варто підкреслити, що вище наведені дані стосуються лише 2017–2025 років та можуть в майбутньому змінитися.

References

1. www.certyfikatpolski.pl

DOI 10.34132/mspc2025.01.16.30

Aleksandra Cybulska

CERTIFICATION OF THE POLISH LANGUAGE AT PETRO MOHYLA BLACK SEA NATIONAL UNIVERSITY – CURRENT STATE

The State Commission for the Certification of Proficiency in Polish as a Foreign Language is the sole authority allowed to issue officially recognized certificates of Polish language proficiency. Since 2015, the number of candidates has increased substantially. This paper examines the current state of Polish language proficiency certification at Petro Mohyla Black Sea National University, which has been administering certification exams since 2017.

The primary motivations for undertaking the examination include admission to Polish universities, eligibility for EU residency, and the acquisition of Polish citizenship. Interest in the C1 level has grown due to its function in granting access to tuition-free education at public universities in Poland. Data indicate that the most successful level for students is B1 and results underscore the necessity for C1-C2 Polish language courses to facilitate Ukrainian students' language acquisition.

Keywords: the Polish language, certificate, certification.

Відомості про автора / Information about the Author

Александра Цибульська, старший викладач кафедри української філології та міжкультурної комунікації, Чорноморський національний університет імені Петра Могили, Миколаїв, Україна. E-mail: olacybulska87@gmail.com

Aleksandra Cybulska, Master of Philology, Senior Lecturer, Department of Ukrainian Philology and Intercultural Communication, Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolaiv, Ukraine. E-mail: olacybulska87@gmail.com

© А. Цибульська

Стаття отримана редакцією 16.05.2025.

DOI 10.34132/mspc2025.01.16.31

Людмила Шерстюк,
Олександра Хмель

МОВНИЙ БАР'ЄР ТА ШЛЯХИ ЙОГО ПОДОЛАННЯ МІГРАНТАМИ НА ПРИКЛАДІ ФІЛЬМУ «ІСПАНСЬКА АНГЛІЙСЬКА»

Тези представляють аналіз подій фільму «Іспанська англійська» (Spanglish) з точки зору дослідження теорії кордонів, з акцентуванням уваги на значенні мовного бар'єру та сформованих культурних стереотипів при спілкуванні основних героїв фільму. Автори звернули увагу, що у фільмі чітко простежується конфлікт ідентичностей. Флор намагається зберегти мексиканську культурну основу в сім'ї, зокрема через мову, традиції та виховання. Водночас Крістіна швидко інтегрується в американське середовище, вивчаючи англійську мову, засвоюючи американську ментальність і спосіб життя. Високий рівень володіння англійською у доньки сприяє її швидкій асиміляції, але це водночас викликає напругу у стосунках з матір'ю. Проте Флор наполегливо підтримує рідну мову в побуті, що є важливим способом збереження культурної спадщини. Така стратегія – баланс між інтеграцією та збереженням ідентичності – допомагає зберегти ідентичність Крістіни і добрі відносини між матір'ю і донькою.

Ключові слова: мовний бар'єр, стереотип, іспаномовний, ідентичність, мігрант.

Якщо ми говоримо про мовне середовище, ідентичність, національні стереотипи – ми говоримо і про кордони в межах яких вони формуються, і які потім перетинають. Саме коли відбувається перетин кордонів з різних причин, відбувається міграція населення і більш помітними і потужними стають мовні бар'єри. Популярності в ХХІ ст. набувають теорії «прикордоння», з погляду яких під впливом різних умов формуються нові ідентичності і відбувається асиміляція [2]. Дані тези зачеплять перетин кордону двома мексиканками (причому - нелегально), але мова буде йти не про прикордоння, а про можливості асиміляції в більш віддалених регіонах країни.

Сьогодні дослідження кордонів (як буквальных, географічних, так і культурних і т. д.) стрімко розвиваються по всьому світу, однією з причин чого був розпад СРСР, зникнення американсько-радянського протистояння та появи постколоніальних теорій в науці. Дослідження кордонів сьогодні є міждисциплінарною галуззю, і навіть у географії воно носить не лише політичне забарвлення, а й обговорюється їх економічні, культурні та регіональні аспекти.

Кожен із приблизно 300 сучасних сухопутних кордонів є унікальним, і кожен по-різному пов'язаний з місцевими, регіональними, державними та наднаціональними (або навіть «глобальними») процесами. Хоча кордони завжди розташовані десь і розвивалися в контексті, ці контексти все частіше розташовані в ширшому соціальному світі: вони не є просто лініями меж у «прикордонних регіонах». Отже, кордони можна знайти не лише в прикордонних районах, але й у ширших соціальних практиках та дискурсах у всіх суспільствах; вони просякнуті соціальною владою, яка проявляється не лише в політиці (що зробило б кордони релевантними об'єктами «політичної географії»), але й в економіці, культурі, освіті/соціалізації та управлінні [3].

У Європі деякі національні кордони (буквальні, географічні) все ще видимі та відчутні, зокрема можна уявити природні кордони, такі як Рейн між Францією та Німеччиною або митний контроль між Швейцарією та сусідніми країнами. Однак, дослідниця *Alessia Setti вважає*, є ще один кордон, який важче уявити, але він не менш значущий: мовний бар'єр [4].

Звернувшись до терміну «мовний бар'єр», зазначимо, що зазвичай він означає відсутність спільної мови, яка заважає двом чи більше людям ефективно спілкуватися. Однак його значення виходить за рамки просто різних рідних мов. Він також охоплює відмінності у рівні володіння мовою, технічний жаргон, культурні відмінності та фізичні перешкоди (втрата слуху або розлади мовлення).

У фільмі *Spanglish* ми зустрічаємо три мовні бар'єри: буквальный мовний бар'єр: який виник через те, що Флор не розмовляла англійською а люди, що її вийняли для домашньої роботи – не говорили англійською. Другий був пов'язаний з рівнем володіння мовою: адже процес оволодіння мовою є повільним і поступовим, і Флор навіть

через значний проміжок часу не володіла англійською настільки, щоб вільно виражати свої думки, емоції та відстоювати свою власну точку зору. І третій був культурним: адже родини Морено і Класкі дотримувалися різних культурних норм та практик, що також перешкоджало ефективній комунікації. Те, що здається нормальним в одній культурі, може бути незрозумілим або навіть образливим в іншій [5].

Інші два види мовних бар'єрів у фільмі не зачіпалися (через нерозуміння жаргону, та пов'язаний із фізичними вадами).

В художньому фільмі «Іспанська англійська» розповідається про двох мексиканок-мігранток з Мексики до США, їх життя, адаптацію [1]. Головні героїні фільму Флор Морено та її донька Крістіна були змушені поїхати зі своєї рідної домівки в пошуках кращого, заможного життя. Фільм побудований на розповіді доньки Флор, Крістіни, яку вона виклала в есе для вступу до Принстонського університету. Найбільш важливі моменти та ключові ідеї проговорюються донькою в автобусі: вперше – в автобусі до США, вдруге – в автобусі, коли вони вдвох покинули дім родини Класкі, на яких працювала мати Крістіни.

Важливо наголосити на тому, що протягом всього фільму був помітний не тільки мовний бар'єр у спілкуванні, але й культурний, адже сімейні та культурні традиції часом призводили до непорозумінь між економкою (Флор Морено) та господарями будинку – родиною Класкі.

Те, що Флор була надзвичайно прив'язана до своєї мексиканської спадщини проглядається в наступних тезах: «Мексикою буду для тебе я» (у відповідь на сльози Крістіни, коли вони їхали з Мексики); «Ми проїхали Техас, там де 30% іспаномовних та приїхали до Лос-Анджелесу, там де 48% іспаномовних, бо мама не хотіла втрачати зв'язок із Мексикою» (в автобусі, дорогою до США); «Ми завернули за ріг – і знову опинилися вдома» (тобто в іспаномовному світі); «6 років мама не полишала меж земляцтва». Таке сильне небажання асимілюватися, небажання вчити англійську мову – презентує Флор як сильну особистість, яка пишається своїми національними, культурними коріннями, любить мову і традиції, в яких виросла і не збирається ними поступатися в новому середовищі, навіть якщо для неї це буде означати більше можливостей і вищу заробітну плату.

Сильною відмінною рисою між двома культурами режисер вирішив показати ставлення до дітей в родині. Великою мірою, Флор поїхала до Америки для того, аби дати краще життя для доньки. В США вона працювала на двох роботах, одну з яких (вечірню) вона була змушена покинути через необхідність вечорами бути з Крістіною (бо та почала дорослішати і до неї почали залицятися хлопці). Флор покинула межі земляцтва в Лос-Анджелесі і влаштувалася до «білих» на роботу – теж через Крістіну. Основні конфлікти в родині Класкі між Флор і господарями – теж були через дітей: спочатку Дебора поводила себе некоректно із Крістіною (вивозила в місто без дозволу Флор), потім Джон Класкі, коли виплатив Крістіні більше 500 доларів за те, що вона назбирала багато скла не узбережжі і т. д. Тож через доньку Флор вирушила на «чужу» територію, навіть не знаючи мови, власне, саме тому територія і була чужою. І тільки після численних конфліктів, Флор купила собі відео-уроки англійської і почала вивчати мову. Також незрозумілим було ставлення Дебори до своєї доньки Джес через надмірну вагу останньої (на думку Дебори). Флор не могла зрозуміти такого ставлення до своєї дитини, тому всіляко допомагала їй та підтримувала її, хоча при цьому і порушувала власні принципи – не втручатися в родинні справи господарів.

Саме недбале ставлення Дебори до правил і традицій Флор стало однієї з причин розриву у відносинах між економкою і родиною Класкі, адже під час традиційного свята (яке влаштувала Флор), Дебора залишила Крістіну на ночівлю у себе і та не потрапила на родинне традиційне свято.

Слова, які промовила Флор в останньому епізоді фільму підводять підсумок під невдалою спробою Крістіни асимілюватися, коли та її спитала «Хочеш стати іншою – не такою, як я?». Асиміляція на думку Флор мала передбачати тільки використання англійської в сфері навчання, роботи, культура і традиції мали залишитися мексиканські і в голові і в серці.

Тож останні рядки есе Крістіни: «Вступ до Принстона не змінить мою індивідуальність – я дочка своєї матері» яскраво ілюструє бажання мігрантів зберегти свою мову, ідентичність, культуру.

Відповідаючи на питання, які основні лінгвістичні та психологічні бар'єри виникли у процесі адаптації мігрантів Флор і Крістіни у новому мовному середовищі, ми зазначимо, що Флор Морено – яскравий приклад мігрантки, яка опиняється в іншомовному середовищі без знання англійської. Її лінгвістичний бар'єр проявляється в неможливості самостійно спілкуватися з роботодавцем, захищати свої інтереси (або інтереси своєї доньки) чи висловлювати емоції. Вона змушена звертатися до доньки адже тільки вона знає і іспанську і англійську одночасно, що Флор позбавляє автономності, незалежності. У фільмі також був наявний епізод, коли Дебора шукала іспанця на вулиці, який знав англійську, щоб останній переклав прохання Дебори.

Психологічно Флор стикається з почуттям ізоляції, тривоги та меншовартості. Вона відчуває себе «іншою» в новому світі – її обмеження у мові знижують упевненість у собі. Мовний бар'єр також стає джерелом непорозумінь, особливо в спілкуванні з Деборою. Не зважаючи на «мовчазність» Флор, її емоції завжди можна

прочитати у неї на обличчі: гнів, сум, радість або незадоволення за доньку, яку мати всіма силами намагається захистити від негативного впливу американки Дебори.

Звернувшись до питання впливу мовного бар'єру на соціальну та економічну інтеграцію мігранток родини Морено зазначимо, що Флор не може повноцінно реалізувати свій потенціал через мовну обмеженість. Незважаючи на те, що вона талановита, розумна і працьовита, вона змушена працювати покоївкою. Її економічні можливості значно обмежені, бо вона не має доступу до інформації про інші вакансії, не може пройти співбесіди чи здобути нову освіту англійською мовою. Соціально Флор залишається ізольованою. Взаємодія з оточенням обмежена побутовими фразами або перекладом через доньку, що викликає дисбаланс у їхніх стосунках. Її участь у житті місцевої спільноти – мінімальна (майже повністю відсутня).

Звичайним шляхом подолання мовного бар'єру для Флор є вивчення мови середовища, в якому вона живе і працює, тобто вивчення англійської, до чого вона і вдається, витративши чималу суму грошей для неї: 512 доларів одноразова виплата і 86 доларів кожного місяця (курс розраховано на рік). Звісно, гроші вкладені у вивчення мови – такого цінного інструменту комунікації – окупиться і Флор це нарешті зрозуміла.

У фільмі чітко простежується, що Флор намагається захистити себе, зберігаючи власну мову й культуру, але також демонструється важливість адаптації. Один із найефективніших методів, який демонструється у фільмі, – це практичне занурення в мовне середовище: спілкування на побутовому рівні, поступове накопичення словникового запасу, розуміння інтонацій та контексту. На першому етапі Флор не відвідує курсів англійської, але вивчає мову інтуїтивно, слухаючи діалоги, спостерігаючи за реакціями. Особливу роль відіграє її донька Крістіна, яка виступає медіатором між двома культурами, мовами, родинами. Такий сімейний підхід, коли дитина стає мовним і культурним посередником, є типовим у реальному житті для багатьох мігрантів. І власне, далеко не завжди позитивно відбивається на дітях.

Окремо варто звернути увагу на вплив рівня володіння мовою на формування культурної ідентичності мігранток: Флор і Крістіна. Адже у фільмі чітко простежується конфлікт ідентичностей. Флор намагається зберегти мексиканську культурну основу в сім'ї, зокрема через мову, традиції та виховання. Водночас Крістіна швидко інтегрується в американське середовище, засвоюючи англійську, американську ментальність і спосіб життя. Високий рівень володіння англійською у доньки демонструє високі можливості її швидкій асиміляції, але це водночас викликає напругу у стосунках з матір'ю. Культурна дистанція між поколіннями зростає, оскільки мова – ключовий елемент ідентичності. Флор боїться втратити контакт із донькою саме через мовний та культурний розрив.

Також фільм частково демонструє як вивчення нової мови може призвести до поступової втрати рідної мови та культури у дітей мігрантів. Крістіна, хоч і залишається двомовною, починає цінувати американські звички більше, ніж мексиканські (пропустила традиційне родинне свято, що влаштувала її мама заради спілкування з подружками з нової школи, в яку її влаштувала на навчання Дебора). Вона адаптується до англійського середовища, починає писати твори англійською, захоплюється американським стилем життя. Втім, Флор продовжує наполегливо підтримувати рідну мову в побуті, що є важливим способом збереження культурної спадщини. Така стратегія – баланс між інтеграцією та збереженням ідентичності – є найоптимальнішою. Але без активної позиції батьків та спільноти нова мова легко витісняє рідну, особливо в дітей.

Аналіз художнього фільму *Spanglish* («Іспанська англійська») у контексті мовного бар'єру та шляхів його подолання мігрантами дозволяє зробити низку узагальнень, важливих для розуміння процесів міжкультурної комунікації та формування ідентичності в умовах міграції. Центальною проблемою, порушеною у фільмі, є не лише мовна, а й культурна межа між мігрантами та домінуючим суспільством. Мовний бар'єр уособлює не просто відсутність спільної мови, а й глибші психологічні, соціальні та ідентичні розриви.

Персонаж Флор Морено ілюструє типову ситуацію лінгвістичної і соціокультурної ізоляції, яка ускладнює адаптацію мігрантів у новому середовищі (Хоча ізоляція перші 6 років і була добровільною – власним вибором Флор). Її відмова від асиміляції та прагнення зберегти рідну мову й культуру є проявом стратегії опору, спрямованої на збереження національної ідентичності. Водночас персонаж її доньки Крістіни демонструє інший вектор розвитку – поступову інтеграцію до американського суспільства за допомогою засвоєння мови та цінностей приймаючої культури. Такий внутрішньосімейний конфлікт ідентичностей висвітлює складність пошуку балансу між збереженням культурної спадщини та необхідністю адаптації.

Фільм також наочно демонструє, що мовний бар'єр має багатовимірний характер: він охоплює не лише рівень володіння мовою, а й соціальні стосунки, економічні можливості, участь у громадському житті, а також психологічний комфорт. Подолання мовного бар'єру у фільмі пов'язане передусім з індивідуальною мотивацією, особистими зусиллями, а також з підтримкою з боку родини. Використання медіаторських функцій дитини, хоч і ефективно з практичного погляду, водночас підкреслює вразливість обох сторін у міжкультурному діалозі.

Таким чином, Spanglish є вдалим художнім прикладом репрезентації теорій прикордоння, у яких мовний бар'єр розглядається як один із ключових індикаторів культурного кордону. Досвід мігрантської родини Морено демонструє, що повноцінна інтеграція неможлива без врахування індивідуального шляху адаптації, поваги до культурної різноманітності та створення умов для двостороннього діалогу між культурами.

References

1. Spenhlish - ispanska anhliiska [Spanglish - Spanish English]. (2004). Retrieved from: https://uakino.me/filmy/genre_melodrama/7119-spenglsh-spanska-anglyska.html [in Ukrainian].
2. Murphy, U. M. (2016). Gloria Anzaldúa: Borderland Theory and Mestiza Consciousness Submitted UCC January [in English].
3. Paasi, A. (2005). Generations and the 'Development of Border Studies. Geopolitics, Vol. 10, No. 04, 663–67 pp. DOI: 10.1080/14650040500318563 [in English].
4. Setti, A. The language barrier: the invisible yet critical cross-border obstacle. Retrieved from: <https://futurium.ec.europa.eu/en/border-focal-point-network/library/language-barrier-invisible-yet-critical-cross-border-obstacle> [in English].
5. Understanding and Overcoming Language Barriers: A Comprehensive Guide. Dynamic Language. (2024). Retrieved from: <https://www.dynamiclanguage.com/understanding-and-overcoming-language-barriers-a-comprehensive-guide/> [in English].

DOI 10.34132/mspc2025.01.16.31

*Liudmyla Sherstyuk,
Oleksandra Khmel*

LANGUAGE BARRIER AND WAYS OF OVERCOMING IT BY MIGRANTS ON THE EXAMPLE OF THE FILM SPANGLISH

The thesis presents an analysis of the events of the film Spanglish from the perspective of border theories, with a focus on the importance of the language barrier and cultural stereotypes in the communication of the film's main characters. The authors pointed out that the film clearly shows a conflict of identities. Flor tries to preserve the Mexican cultural basis in the family, in particular through language, traditions, and upbringing. At the same time, Christina quickly integrates into the American environment, learning English and adopting the American mentality and way of life. Her daughter's high level of English proficiency facilitates her rapid assimilation, but it also causes tension in her relationship with her mother. Nevertheless, Flor persistently maintains her mother tongue in everyday life, which is an important way of preserving cultural heritage. This strategy – a balance between integration and preservation of identity – helps to maintain Christina's identity and the good relationship between mother and daughter.

Key words: language barrier, stereotype, Spanish-speaking, identity, migrant.

Відомості про авторів/Information about the Authors

Людмила Шерстюк – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології та перекладу, декан Факультету філології, Чорноморський національний університет імені Петра Могили, Миколаїв, Україна. E-mail: sherstyuk.l@chmnu.edu.ua, orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8467-8449>.

Liudmyla Sherstyuk - PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of English Philology and Translation, Dean of the Faculty of Philology, Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolaiv, Ukraine. E-mail: sherstyuk.l@chmnu.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0001-8467-8449>

Олександра Хмель – студентка 3 курсу спеціальності «філологія», Чорноморський національний університет імені Петра Могили, Миколаїв, Україна. E-mail: kholm1ks@gmail.com

Oleksandra Khmel – a 3rd year student majoring in Philology at Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolaiv, Ukraine. E-mail: kholm1ks@gmail.com.

РОЛЬ ЛЕКСИЧНИХ СТИЛІСТИЧНИХ ЗАСОБІВ У РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ РАСОВОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У ТВОРЧОСТІ КЕНДРІКА ЛАМАРА

Тези представляють зображення проблеми репрезентації расової ідентичності афроамериканської спільноти через лексичні стилістичні засоби у творчості Кендріка Ламара. Спираючись на положення критичної расової теорії, дослідження демонструє, як метафори, алюзії та інші прийоми перетворюються на інструменти боротьби проти системного расизму, деконструкції стереотипів і утвердження власного голосу.

Мова стає не лише засобом естетичного впливу, а й простором для формування контрнарративів, що кидають виклик ідеології «кольорової сліпоти», політичній маніпуляції та культурній асиміляції. Через алюзії на релігію, історію рабства, поліцейське насильство і медіа, Ламар формує багатовимірний образ афроамериканського досвіду.

Ключові слова: Кендрік Ламар, критична расова теорія, расова ідентичність, метафора, алюзія, афроамериканська культура, контр-оповідь, засоби, системний расизм.

Творчість Кендріка Ламара, одного з найвпливовіших артистів сучасності, є дзеркалом складних реалій афроамериканської спільноти в США. Його тексти, насичені глибокими рефлексіями щодо історії, культури, системного гноблення та особистісного досвіду, стали об'єктом численних культурних та соціологічних досліджень. Однак, особливої уваги заслуговує лінгвістичний вимір його творчості, зокрема те, як майстерне використання лексичних стилістичних засобів стає інструментом не лише естетичного впливу, але й репрезентації расової ідентичності.

Метою роботи є аналіз ключової ролі лексичних прийомів у формуванні багатогранного образу афроамериканського досвіду в творчості Кендріка Ламара, демонструючи, як мова стає полем боротьби за смисли, утвердження власної суб'єктності та критики панівних нарративів.

Теоретичним підґрунтям дослідження є критична расова теорія (КРТ), інтелектуальний та соціальний рух і вільно організована система правового аналізу, яка ґрунтується на припущенні, що раса – це не природна, біологічно обґрунтована особливість фізично відмінних підгруп людей, а соціально сконструйована категорія, яка використовується для пригноблення та експлуатації людей з іншим кольором шкіри [с. 4–5]. Відповідно до цього, певні положення КРТ є особливо релевантними для аналізу. По-перше, КРТ стверджує, що расизм – це не поодинокі випадки упередженості, а «нормальна наука», звичний спосіб функціонування суспільства, повсякденний досвід більшості кольорових людей у США [6, с. 7]. По-друге, існує ідея «конвергенції інтересів», що була висунута науковцем Дерріком Беллом, яка стверджує, що прогрес у сфері громадянських прав для темношкірих часто збігається з інтересами білих еліт [3, с. 20]. Також, КРТ наполягає, що раса – це не біологічна реальність, а соціальний конструкт. Раси є категоріями, які суспільство «вигадує, маніпулює або скасовує, коли це зручно» [6 с. 7–8]. Пізніший розвиток КРТ підкреслює, що домінуюче суспільство по-різному «расизує» різні групи меншин у різний час, залежно від економічних та політичних потреб [6, с. 8].

Кімберлі Креншоу наголошує на понятті «інтерсекційність», підкреслюючи, що ідентичність людини є багатогранною і складається з перетину різних категорій (раса, клас, гендер, сексуальність тощо) [3, с. 357]. Жодна людина не має «єдиної, легко визначуваної, унітарної ідентичності» [6, с. 9].

Важливою частиною КРТ є унікальність голосу кольору (Voice of Color) та контр-оповідь (Counterstorytelling). Отже, КРТ стверджує, що через свій унікальний історичний досвід гноблення, представники меншин можуть донести до білої аудиторії речі, які ті «навіть чи знають». Рух «правового сторітелінгу» (legal storytelling), представлений такими авторами як Деррік Белл та Патрісія Вільямс, закликає темношкірих авторів розповідати про свій досвід расизму та використовувати свої унікальні перспективи. [6, с. 9]

КРТ критикує класичний ліберальний підхід, зокрема ідею «кольорової сліпоти», яка стверджує, що найкращий спосіб боротьби з расизмом – це ігнорувати расу [6, с. 21–25]. Теоретики КРТ, такі як Нейл Готанда,

стверджують, що така позиція ігнорує системний характер расизму та слугує лише закріпленню статус-кво [3, с. 257]. Ламар у своїй творчості послідовно кидає виклик цій ідеології, наголошуючи на важливості расової ідентичності та критикуючи інституції, які, прикриваючись нейтральністю, відтворюють нерівність. Його критика поліцейського насильства та системних стереотипів є прямою відповіддю на ідеологію «кольорової сліпоти».

Одним із найважливіших стилістичних засобів Кендріка Ламара є алюзія, яка дозволяє актуалізувати історичну пам'ять афроамериканців та критично переосмислити домінуючі наративи, включно з релігійними та національно-патріотичними. Таким чином, він використовує релігійні алюзії як контр-оповідь. Наприклад, пісня «HiPoWeR» рядки «Sorry, mama, I can't turn the other cheek» є прямою алюзією на біблійну настанову з Євангелія від Луки. Відмовляючись підставляти другу щоку, Ламар не боїться утисків, а відкрито говорить про спротив і ставить під сумнів деякі релігійні уявлення, коли йдеться про боротьбу за расову справедливість. Схожим чином, алюзія на молитву «Hail Mary» в пісні «XXX.» («Hail Mary, Jesus, and Joseph / The great American flag is wrapped and dragged with explosives...») грає з релігійними очікуваннями слухача, використовуючи молитву для критики американського суспільства, насильства та імперіалізму.

Репер також активно використовує історико-політичні алюзії, що стосуються расової нерівності, щоб показати, що боротьба за рівність досі триває, а сучасні розповіді про «пострасове» суспільство часто є лицемірними. Алюзія на Прокламацію про визволення рабів у рядках «How can I tell you I'm making a killin'? / You made me a killer, emancipation of a real n**ga» є особливо показовою. Посилаючись на формальний акт звільнення, Ламар одразу вказує на тривалу історію обмежень (чорні кодекси, закони Джима Кроу, Ку-клукс-клан), яка демонструє прірву між формальною рівністю та реальною свободою. Використання гіперболи в алюзії на прокляття Хама («Curse me 'til I'm dead... / church me with your fake prophesizing / That I'ma be just another slave in my head») також засуджує расистські виправдання рабства й показує, як ці хибні наративи продовжують впливати на сучасну свідомість. Це ілюструє ключову ідею КРТ про те, що расизм є звичайним і вкоріненим у суспільстві.

Метафора є не менш важливим стилістичним прийомом, за допомогою якого Ламар концептуалізує та критикує системний расизм і расові стереотипи. Метафора «Racism is still alive» прямо підкреслює головну ідею КРТ про повсякденність расизму. Зв'язок із поліцейським насильством підкреслюється метафорою «Heart racin', racin' past Johnny because he's racist», яка візуалізує страх і небезпеку, що відчуває афроамериканець при зустрічі з білим поліцейським, перетворюючи системну проблему на конкретний, відчутний образ. У рядках «I can see the baller in you, I can see the dollar in you / Little white lies, but it's no white-collar in you» (з пісні «Wesley's Theories») Ламар використовує метафори для викриття расистських стереотипів, які американський уряд проектує на темношкірих. «Baller» (баскетболіст) символізує стереотипне уявлення про чорних як про розважалників для білих, а «dollar» метафорично вказує на прагнення уряду до фінансової вигоди від експлуатації чорної спільноти. Контраст із «white-collar» (офісна робота) підкреслює системне небажання бачити афроамериканців на інтелектуальних чи керівних посадах. Це є ілюстрацією того, як раса соціально конструється через нав'язування обмежених ролей та очікувань.

На протизагугу негативним стереотипам, Ламар використовує метафори для утвердження позитивної расової ідентичності та культурної гордості, реалізуючи концепцію «голосу кольору». У пісні «Complexion», через порівняння відтінків шкіри з природними елементами («Black as brown, hazelnut, cinnamon, black tea»; «dark as the midnight hour or bright as the mornin' sun»), Ламар утверджує красу чорноти, кидаючи виклик стандартам. Метафора «I want you to recognize that I'm a proud monkey» є радикальним прикладом контр-оповіді, адже репер бере расистську образу («monkey») і перевертає її значення, перетворюючи на символ гордості та самоствердження. Метафора ДНК у пісні «DNA.» («I got power, poison, pain, and joy inside my DNA») слугує для означення складної та багатогранної культурної спадщини афроамериканців, що містить силу, стійкість, радість, але й біль та столітні страждання, наголошуючи на тому, що цей досвід не можна звести до простих чи однозначних категорій.

Метафори, спрямовані проти місцевої влади («How many times the city making me promises?») та медіа («everything on TV just a figment of imagination / I don't want a plastic nation...»), викривають фальш та порожні обіцянки системи, яка створює ілюзію можливостей, водночас підтримуючи структури, що породжують бідність та насильство. Метафора американського прапора з вибухівкою («the great American flag is wrapped and dragged with explosives») розширює критику на рівень національної та зовнішньої політики, пов'язуючи внутрішні проблеми з глобальним контекстом американського імперіалізму.

Підсумовуючи, лексичні стилістичні засоби відіграють фундаментальну роль у тому, як Кендрік Ламар артикулює та репрезентує расову ідентичність афроамериканців. Метафори та алюзії, зокрема, функціонують не просто як орнаментальні прикраси тексту, а як яскраві когнітивні та ідеологічні інструменти. Вони дозволяють

Ламару поєднувати історичну пам'ять про рабство та боротьбу за громадянські права із сучасними викликами системного расизму та насильства з боку поліції; трансформувати расистські стереотипи на символи культурної гордості та стійкості; візуалізувати складні соціально-економічні умови життя в чорних спільнотах; гостро критикувати політичні та медійні структури, що підтримують нерівність. Таким чином, стилістична майстерність Ламара є невід'ємною від його соціально-політичного посилу, що робить важливим об'єктом для розуміння сучасної афроамериканської свідомості та підкреслюючи невичерпний потенціал мови у формуванні та вираженні ідентичності в умовах постійної боротьби за визнання та справедливості.

References

1. Kukharensko V. *Praktykum z stylistyky anhliiskoi movy*. Vinnytsia: Nova kn., 2000. 159 p.
2. Christopher R. *Allusions of grandeur: figurative language use in rap lyrics* : doctoral dissertation. Austin, 2016. 104 p.
3. Crenshaw K., Gotanda N., Peller G. *Critical race theory: the key writings that formed the movement*. New Press, 1996. 520 p.
4. Hebel U. Towards a descriptive poetics of allusion. *Intertextuality* / ed. by H. F. Plett. New York, 1991. P. 135–164.
5. Perri C. Knowing and playing: the literary text and the trope allusion. *American Imago*. 1984. Vol. 41, no. 2. P. 117–128. URL: <http://www.jstor.org/stable/26303587> (date of access: 12.10.2024).
6. Stefancic J., Delgado R. *Critical race theory: an introduction*. NYU Press, 2001. 190 p.

DOI 10.34132/mspc2025.01.16.32

Bohdan Yaremchuk

THE ROLE OF LEXICAL STYLISTIC DEVICES IN THE REPRESENTATION OF RACIAL IDENTITY IN KENDRICK LAMAR'S SONGS

The thesis presents a depiction of the problem of representing the racial identity of the African American community through lexical stylistic means in the work of Kendrick Lamar. Drawing on the provisions of critical race theory, the study demonstrates how metaphors, allusions and other techniques turn into tools for fighting against systemic racism, deconstructing stereotypes and asserting one's own voice.

Language becomes not only a means of aesthetic influence, but also a space for forming counter-narratives that challenge the ideology of colour blindness, political manipulation and cultural assimilation. Through allusions to religion, the history of slavery, police violence, and the media, Lamar creates a multidimensional image of the African American experience.

Key words: Kendrick Lamar, critical race theory, racial identity, metaphor, allusion, African American culture, counter-narrative, means, systemic racism.

Information about the Author / Відомості про автора

Яремчук Богдан Олександрович, викладач кафедри англійської філології та перекладу, факультет філології, Чорноморський національний університет ім. Петра Могили, Миколаїв, Україна. E-mail: riven234@gmail.com, orcid: 0009-0000-3451-3072.

Bohdan Yaremchuk, Lecturer at the Department of English Philology and Translation, Faculty of Philology, Petro Mohyla Black Sea National University Mykolayiv, Ukraine, E-mail: riven234@gmail.com, orcid: 0009-0000-3451-3072.

© Б. Яремчук

Стаття отримана редакцією 16.05.2025.

DOI 10.34132/mspc2025.01.16.33

Nataliia Ababilova

THE IMPORTANCE OF CULTURE IN TRANSLATORS' TRAINING: UNDERSTANDING HIGH-CONTEXT AND LOW-CONTEXT CULTURES

This article explores the importance of cultural awareness in the process of future translators' training. The distinction between high-context and low-context cultures and the impact of these differences on the translation practices have been studied. The article highlights that successful translation goes beyond words and requires understanding cultural values, communication styles, and context and explains how high-context cultures rely on indirect and non-verbal communication, while low-context cultures use clear and direct language. Five strategies for improving cultural awareness in translators' training such as cultural comparison, translation with adaptation, role-playing, working with authentic materials, and critical reflection have been suggested to help future translators better manage cultural differences and avoid translation errors, that are sure to contribute to more effective intercultural communication in professional contexts.

Key words: culture, high-context culture, low-context culture, translators' training

Language translation and interpretation are demanding tasks, but they become even more complicated when you need to convey the nuances of what isn't directly expressed. A successful translator must be able to grasp the cultural nuances embedded in the source text and convey them accurately in the target language. One of the most crucial aspects of cultural competence in translation is understanding the distinction between high-context and low-context cultures.

The aim of the article is to explore the importance of culture in translators' training, with a particular focus on how high- and low-context communication styles that might influence translation and the importance for future translators to be aware of them. Furthermore, the article provides practical recommendations for integrating cultural awareness into translation training programs.

Culture encompasses a wide range of elements, including language, traditions, social norms, and values. It shapes how individuals communicate, perceive the world, and express their thoughts. For translators, understanding the cultural context of both the source and target languages is essential for performing accurate and meaningful translations. A literal translation often fails to convey the intended meaning if cultural references, idiomatic expressions, or underlying values are not properly considered. Translators who lack cultural competence risk misinterpreting the source text, leading to errors that can affect the clarity, credibility, and impact of the translated message. Moreover, translation errors due to cultural misunderstandings can result in miscommunication, offense, or even serious diplomatic consequences in international contexts.

The concept of high-context and low-context cultures was introduced by anthropologist Edward T. Hall in his work *Beyond Culture* (1976). According to Hall, cultures vary in the way they communicate information, with some relying heavily on explicit verbal expression (low-context cultures) and others relying more on implicit, non-verbal, and contextual cues (high-context cultures) [1].

High-context cultures (HCC) communicate meaning through indirect verbal communication, shared experiences, and situational context. In these cultures, messages are often implicit, and a great deal of meaning is derived from non-verbal cues, tone of voice, and interpersonal relationships. Examples of high-context cultures include Japan, China, Greece, Arab countries, and Latin American societies. These cultures are characterized by reliance on non-verbal communication (gestures, facial expressions, body language); importance of relationships and social hierarchy; indirect and nuanced communication style; emphasis on tradition and collective identity and strong distinction between in-groups and out-groups. For translators working with high-context languages, understanding these cultural characteristics is crucial. Failure to recognize the implicit meanings in communication can lead to inaccurate translations, loss of intended meaning, or even cultural insensitivity.

Low-context cultures (LCC) rely on direct verbal communication, where the message is explicitly stated with little reliance on contextual elements. These cultures value clarity, precision, and efficiency in communication. Examples of

low-context cultures include Germany, the United States, the United Kingdom, Poland, Canada, Australia, and Scandinavian countries. Their peculiar features of LCC are clear, explicit communication; preference for written agreements and documentation; individualism and personal responsibility emphasized; less reliance on non-verbal communication and direct approach to problem-solving and conflict resolution. In translation, working with low-context languages requires careful attention to the explicit meaning of words while maintaining clarity and precision. Misunderstandings may arise when translating between high-context and low-context languages if the translator does not account for these differences [2, 4, 7].

Therefore, future translators must understand cultural context as it will allow them:

- to avoid misinterpretation and ambiguity. A lack of awareness of cultural communication styles can lead to significant misunderstandings. For instance, an English phrase such as “We should consider this option” might be interpreted as a suggestion in a low-context culture, but in a high-context culture, it may be understood as a polite way of saying “This is what we must do.” Translators must recognize these subtle cultural differences to ensure the intended meaning is accurately conveyed;
- to preserve cultural nuances as cultural references, idioms, humor, and metaphors are deeply rooted in specific cultural backgrounds. A translator who does not understand these elements risks producing a text that loses its intended emotional or rhetorical effect;
- to ensure professionalism in cross-cultural communication because professional translators frequently work in international business, diplomacy, media, and literature. When engaging in business communication in HCC, it is crucial to emphasize the development of strong interpersonal relationships, maintain a level of formality, and adopt an indirect approach to communication. Often, decisions are guided by unspoken conventions, with verbal interactions being preferred to written ones. Furthermore, body language is vital; certain universal facial expressions may be particularly noticeable, especially when conveying a negative response. In LCC formal written contracts and signed agreements are deemed vital. Conversely, in HCC there is typically less emphasis on legal documentation, as individuals are anticipated to uphold verbal commitments. In fact, asking for a signed contract in HCC may be viewed as disrespectful, potentially harming the relationship.

Having researched the cultural differences between the Netherlands and Ukraine, E. Meyer mentions that Ukrainians are closer to a high context culture, meaning Ukrainians are relational, collectivist, intuitive, and contemplative [2]. M. Starodubska following E.Hall holds the same opinion [6] as well as T.Hrynovetska, K. Ohbaidze and Yu. Ivanytska do [3]. However, researching communication styles of the Polish and Ukrainians, O. Prokopenko and L. Kryvoruchko are of the opinion that they follow middle-context communication style [5].

At Petro Mohyla Black Sea National University translators with language pairs English-Ukrainian and German-Ukrainian are trained, thus it is crucial for students to be aware of differences between HCC and LCC in order to avoid making embarrassing and offensive mistakes.

Having considered the abovementioned facts, the following practical strategies for teaching cultural awareness while training translators can be suggested:

1. Comparative cultural analysis. It is significant for students to be taught to compare and analyze cultural norms, values, and communication styles across different societies. Case studies of high-context and low-context communication can illustrate key differences and how they impact translation choices.

2. Translation exercises with cultural adaptation. At the lessons students must be offered assignments involving translating culturally specific texts, such as advertisements, literary excerpts, and speeches; adapting idioms, metaphors, and humor while maintaining the original intent and effect.

3. Role-playing and simulation. Interactive exercises where students take on the roles of translators, negotiators, or diplomats can provide hands-on experience in navigating cross-cultural communication challenges.

4. Exposure to authentic materials and encouraging cross-cultural interaction. Engagement with authentic texts from different cultures, including films, literature, and news articles is sure to deepen their understanding of cultural narratives and communication styles. In addition, encouraging interactions among students from different cultural backgrounds can serve as a meaningful educational opportunity. Activities that invite students to express their cultural viewpoints and communication styles can enhance mutual understanding and foster tolerance. This approach also equips students with essential skills for effective communication in a globalized environment.

5. Critical reflection and discussion. Encouraging students to reflect on their own cultural biases and perspectives fosters a deeper appreciation of cultural diversity. Discussions on real-life translation dilemmas help students develop critical thinking skills in cross-cultural contexts.

To sum up, the role of a translator demands a significant degree of social and cultural proficiency, which is influenced by the expected conduct in challenging professional scenarios that necessitate translation within the framework of intercultural communication. Although no nation or person can be strictly classified as either high-context or low-context,

certain generalizations can still provide valuable insights into the values of a particular region or individual. Building relationships with individuals from diverse cultural backgrounds is always feasible, regardless of their communication style; however, gaining an understanding of their contextual background can be beneficial. Future translators who develop cultural awareness will not only enhance their professional skills but also contribute to more effective cross-cultural communication. By incorporating cultural insights into translators' training at university, we can ensure that future professionals are equipped to handle the complexities of intercultural communication and translation.

References

1. Hall, E. T. *Beyond culture*. New York, NY: Anchor Press/Doubleday. 1976. 256p.
2. Erin Meyer. *The Culture Map (Intl Ed): Decoding How People Think, Lead, and Get Things Done Across Cultures*. 2016. 288p.
3. Hrynovetska T., Ohbaidze K. and Ivanytska Yu. Communication. URL: <https://culturalatlas.sbs.com.au/ukrainian-culture/ukrainian-culture-communication>
4. Martin, J., & Nakayama, T. *Intercultural communication in contexts*. New York, NY: McGraw Hill. 2010. 544p.
5. Prokopenko O., Kryvoruchko L. Similarities and Cultural Differences as a Basis for the Development of Mutually Beneficial Relations Between Poland and Ukraine. *Perspektywy kultury* numer 17 (2/2017). pp. 7–16.
6. Starodubska Maryna. *Connections* QJ 21, no. 3, 2022. pp. 47–66
7. Ting-Toomey, S., & Chung, L. *Understanding intercultural communication*. New York, NY: Oxford University Press. 2012. 352 p.

DOI 10.34132/mspc2025.01.16.33

Наталія Абабілова

ВАЖЛИВІСТЬ КУЛЬТУРИ У ПІДГОТОВЦІ ПЕРЕКЛАДАЧІВ: РОЗУМІННЯ ВИСОКОКОНТЕКСТНИХ І НИЗЬКОКОНТЕКСТНИХ КУЛЬТУР

У цій статті досліджується важливість культурної обізнаності у підготовці майбутніх перекладачів і зосереджується увага на різниці між висококонтекстними та низькоконтекстними культурами та на впливі цих відмінностей на перекладацьку практику. У статті підкреслюється, що успішний переклад виходить за рамки слів і вимагає розуміння культурних цінностей, стилів спілкування, і контексту. Пояснено, що висококонтекстним культурам притаманна непряма та невербальна комунікація, тоді як низькоконтекстні культури використовують чітку та пряму мову. Нерозуміння цих відмінностей може призвести до неправильного або образливого перекладу. Запропоновано п'ять стратегій підвищення культурної обізнаності у процесі професійної підготовки майбутніх перекладачів: культурне порівняння, переклад з адаптацією, рольові ігри, робота з автентичними матеріалами та критична рефлексія, які допоможуть майбутнім перекладачам краще зрозуміти культурні відмінності та уникнути перекладацьких помилок, а, отже, таким чином сприяючи більш ефективній міжкультурній комунікації в професійному контексті.

Ключові слова: культура, висококонтекстна культура, низькоконтекстна культура, підготовка перекладачів.

Відомості про автора / Information about the Author

Наталія Абабілова, канд. пед. наук, доцент кафедри англійської філології та перекладу, Чорноморського національного університету імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна. E-mail: ababilovann@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9454-6674>.

Nataliia Ababilova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of English Philology and Translation of Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolaiv, Ukraine. E-mail: ababilovann@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9454-6674>.

DOI 10.34132/mspc2025.01.16.34

Viktoriia Ahieieva-Karkashadze,
Serhii Ponomarenko

SPECIFICS OF RENDERING ENGLISH PHRASEOLOGICAL UNITS WITH COMPONENTS ON, AT, UNDER INTO UKRAINIAN

The article deals with the issue of the specifics of reproduction of English phraseological units in general and phraseological units with the components of the prepositions of place and time on, at and under in particular. Phraseological units are considered as a linguistic category with its own specific features and functions, the types of phraseological units and their classification are characterized, and an analysis of these lexical units, which include the prepositions of place and time on, at and under, is proposed. The main attention is paid to the aspect of reproduction of English phraseological units with prepositions of place and time. The most common ways of translating the analyzed phraseological units from English into Ukrainian are proposed.

Key words: phraseology, phraseological unit, translation.

With the development of literary discourse, a huge number of neologisms, including phraseological units, appear. Many researchers have paid a lot of attention to this issue, but there are still many aspects that have not been sufficiently studied. In this regard, the translation of phraseological units poses certain difficulties, primarily due to the difference between the cultures of different nations. It should also be noted that the language is not constant, it is constantly changing, new words and expressions appear, and phraseological units are no exception, but there is an insufficient number of dictionaries, which greatly complicates the translator's work.

Phraseological units of the language can be studied in different aspects, but the initial, decisive ones will always be those that will contribute to the disclosure of the main features that make a phraseology a phraseology, which distinguishes it as a separate unit of the language. It is quite clear that in order to reveal the differential features, as well as the very essence of a phraseology, it is necessary to consider them in comparison with other units of language - words, phrases, noting their common and distinctive features.

A phraseological unit is an independent linguistic unit characterized by relevant differentiating features. These features include: phraseological meaning; component composition; grammatical categories.

The definition of the differential features of phraseological units gives grounds to establish the scope of the subject of phraseology, and also allows us to consider phraseological units as separate independent units of language, different from words, phrases and sentences, and at the same time as having much in common with the latter. For example, phraseological units, just like words, are not constructed anew in the process of speech, but are reproduced as ready-made linguistic units [1]. A large number of phraseological units are also similar to individual words in that they are characterized by the presence of their own semantics. Having their own meaning and freely realizing grammatical features, phraseological units are also functionally similar to lexemes. They can enter into synonymous relations with words and perform, like words, the corresponding syntactic functions.

Researcher R.P. Zorivchak emphasizes that the phraseology of every language does not exist in isolation from the language system. All language specificity is concentrated in phraseology. It reflects the history, culture of the people, customs, civilization and literature [3].

The main element of phraseology is a phraseological unit, which the famous linguist O.V. Kunin calls a stable combination of words with a fully or partially redefined meaning [2].

Wilhelm von Humboldt, focusing on the semantic potential of phraseological units, the presence of internal and external forms in their structure, emphasizes that phraseological units are a product of mental consciousness that reproduces the way of comprehending reality in the process of communication. The internal form captures a certain situation or its fragment, historical fact, event, etc. In other words, a speech situation is reinterpreted in such a way that only essential semantic connections are assigned to it. Subsequently, the reinterpreted situation in the form of a fragment

enters the speech picture of a certain linguistic and cultural society and is used to describe a similar situation due to the actualization of a common semantic component - the invariant [5].

Phraseological units have a number of distinctive features, including: permanent compounding, i.e. they are formed by combining several components that, as a rule, do not retain the meaning of independent words; semantic indivisibility, i.e. they have an inseparable meaning that can be expressed in one word; unlike free phrases, they are characterized by the constancy of their composition. One or another component of a phraseology cannot be replaced by a word of similar meaning.

There are many different classifications of phraseological units in the scientific literature based on various aspects. We will consider some of them.

According to the classification proposed by O.V. Kunin, phraseological units form two main groups according to the nature of their functioning in speech: nominative units - they name objects, phenomena, signs and may have different structures and nominative-communicative phraseological units - they perform the functions of amplifying speech and are often close to interjections, despite the variety of structural types [4].

O.V. Kunin also divides phraseological units into the following three sections: phraseologisms or idioms, idiophraseomatisms, and non-idiomatic phraseologisms. This division is based on different types of meaning of phraseological units: from more to less complicated.

Prepositions in modern English are a lexical and grammatical class of words, each of which has a common categorical (grammatical) and individual lexical meaning. The intrinsic meaning of a preposition is based on a certain generalized type of relationship that objectively exists between objects and phenomena of real life. This meaning does not change in every case of using the same preposition and cannot be “weakened”, because there are no “weakened” types of relations.

The invariant meaning of a preposition is an abstraction, it is recognized in comparison with the meanings of other prepositions as a certain separate type of relations in the paradigmatic sense, and is concretized as a result of actualization in the syntagmatic sense, i.e., the designation of this type of relations between separate objects.

In verbal phrases, the preposition *on* expresses an applicative relation - the relation of a base or ground, as well as something that is superimposed on or built on top of this base.

The noun part of the phrase introduced by the preposition *on* names the base. The verbal part of the phrase (a verb or a verb with a direct complement) names what is superimposed on, built on, created, or performed on the base. The names of bases can be names of both material and ideal objects.

The preposition *at* in verb phrases denotes the relation of contact. According to the definition, contact is the surface of contact with something, and at the same time, contact means communication, interaction, coherence, cooperation, unity of action of individuals, groups, organizations, states, etc.

From the definition it is clear that the contact relation is inherent not only in the world of physical processes and phenomena, and that in this regard, the contact relation is variable. In addition, variability is a consequence of the nature of contacts. The degree of contact that causes interaction can be different. It is known that contacts among physical phenomena can be both closed and open. Due to this relative nature of contact, the concept of contact in combination with action is reflected in verbal language structures and sometimes manifests itself as an attempt to act.

Attitude to something is indicated by the preposition *under*, and it can also be used to indicate a relationship in a stratification sequence. The preposition *under* indicates the distribution along the stratification vertical: in relation to some limiting state, position, etc. The preposition *under* is an indicator of the upper stratum.

Foreign and domestic scholars consider and recommend different methods of translation in different ways. This issue has been studied by many scholars (Zorivchak, Retsker, Skrypnyk, Florin, Baker, and others). The studies conducted by N. Khaidari, A. Dubrova, V. Trofimchuk, T. Novikova and others are also worthy of attention. The opinions of all researchers coincide in the aspect that phraseological dictionaries cannot satisfy absolutely all the needs of a translator. In addition, phraseological units can change and disappear quite quickly in the language. The translation of phraseological units is also complicated by their ambiguity and stylistic diversity. That is why there is no single view on the classification of ways to translate these units. Some scholars have diametrically opposed opinions on this issue. But there are also similar views on this issue. The division of translation methods into phraseological and non-phraseological remains unchanged, depending on the relationship between the units of the target and source languages.

Thus, one of the ways to translate phraseological units from English into Ukrainian is to use an equivalent, i.e., to find an adequate phraseological unit in Ukrainian that matches the English one in terms of meaning and imagery. Another common practice is to translate with the help of analogues, i.e. stable phraseological units that are equivalent in meaning to English, but differ from them in full or in part in terms of imagery. Researchers also identify a way of reproducing phraseological units through descriptive translation, i.e. translation by conveying the meaning of an English phraseology by free word combinations. Descriptive translation is used when there are no equivalents or analogs in the target language. Calquing is used when a translator wants to highlight the figurative basis of a phraseology, or when an English

phraseology cannot be translated using other types of translation. Translators also use the combined translation method when reproducing phraseological units. Combined translation is used in cases where the Ukrainian equivalent does not fully convey the meaning of the English phraseology or has a different specific flavor of place and time, so a literal translation is given, followed by a descriptive translation and the Ukrainian equivalent for comparison.

In our opinion, the approaches to determining the ways of translating phraseological units depending on the semantic cohesion of their components are interesting. The largest group of phraseological units with components of prepositions of place and time in this group is occupied by phraseological unities (*at the touch of a magic wand, on a friendly footing, under bare poles*), while there are many times fewer phraseological combinations (*at a glance, under one's eye and guidance, on full time*). As for the methods of translation of the analyzed phraseological units, the most common way of their reproduction in Ukrainian is translation by means of an equivalent (*at a blow - одним махом, under the hammer - на аукціоні, on paper - в теорії*). According to experts, the method of calquing is used quite often (*at lightning speed - із швидкістю блискавки, under one's very nose - під носом у когось*) and descriptive translation (*at a moment's notice - в перший-ліпший момент, under trust - ввірене чьомусь опікуванню*). As for the least commonly used ways of translating phraseological units with components of the preposition of place and time, there are ways of translation using analogues (*under one's belt - що ноїв, що винув, at open door dogs come in - недбалість призводить до біди*) and anonymous translation (*under the moon - під сонцем*).

A phraseological unit is a separate, independent unit of language capable of expressing its semantics, entering into semantic and grammatical relations with other units of language, i.e., having grammatical categories and performing the corresponding syntactic function in a sentence. Although phraseology and word are distinct concepts, they have some common features, among which are the presence of meaning and the ability to perform syntactic functions. Each phraseological unit is characterized by the complexity of its structure, semantic indivisibility, constancy of composition and reproducibility.

The main methods of translation are: translation by means of an equivalent (by searching for an adequate phraseology in the Ukrainian language that coincides with the English one in terms of meaning and imagery); translation using analogues (stable phraseologies that are adequate in meaning to the English one, but differ from it in full or in part in terms of imagery); descriptive translation (translation by conveying the meaning of the English phraseology by free word combinations); antonymic translation (conveying a negative meaning by means of an affirmative construction).

References

1. Alefirenko M.F. Teoretychni pytannia frazeolohii. – Kharkiv, 1987. – 210s.
2. Vasyliuk I.M. Frazeolohizmy yak odynytsi mizhmovnoi komunikatsii// Visn. Zhytomyr. derzh. un-tu im. I. Franka. – 2004. – №17. – S. 102 – 105.
3. Demskyi M.T. Cystemni zviazky u sferi frazemiky// Movoznavstvo, 1991. – №7. – S. 21 – 31.
4. Osoblyvosti ta trudnoshchi perekladu anhliiskyykh frazeolohizmiv / A. R. Zubryk // Naukovi zapysky [Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiiia»]. Ser. : Filolohichna. – 2013. - Vyp. 36. – S. 317-318.
5. Iuzhchenko V.D. Narodzhennia i zhyttia frazeolohizmu. – K.: Rad. shkola, 1988. – 144s.

DOI 10.34132/mspc2025.01.16.34

Вікторія Агєєва-Каркашадзе,
Сергій Пономаренко

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕДАЧІ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ АНГЛІЙСЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ З КОМПОНЕНТАМИ ON, AT, UNDER

У статті розглядається питання специфіки відтворення англійських фразеологізмів загалом та фразеологізмів з компонентами прийменників місця та часу *on, at* та *under* зокрема. Фразеологізми розглядаються як лінгвістична категорія зі своїми специфічними ознаками та функціями, характеризуються типи фразеологізмів та їх класифікація, а також пропонується аналіз таких лексичних одиниць, до складу яких входять прийменники місця та часу *on, at* та *under*. Основну увагу приділено аспекту відтворення англійських фразеологізмів з прийменниками місця та часу. Запропоновано найпоширеніші способи перекладу аналізованих фразеологізмів з англійської мови на українську.

Ключові слова: фразеологія, фразеологічна одиниця, переклад.

Відомості про автора / Information about the Author

Вікторія Агеєва-Каркашадзе, к.філол. наук, доцент б.в.з. кафедри англійської філології та перекладу, Чорноморського національного університету імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна. E-mail: missis.ageeva@gmail.com, orcid: orcid.org/0000-0001-5243-3623.

Viktoriia Ahieieva-Karkashadze, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the English Philology and Translation Department of Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolaiv, Ukraine. E-mail: missis.ageeva@gmail.com, orcid: orcid.org/0000-0001-5243-3623.

Сергій Пономаренко, к.філол.н., доцент, доцент кафедри української філології та міжкультурної комунікації Чорноморського національного університету імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна. E-mail: ssponomarenko76@gmail.com, orcid: orcid.org/0009-0002-5045-4337

Serhii Ponomarenko, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Ukrainian Philology and Cross-Cultural Communication of Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolaiv, Ukraine. E-mail: ssponomarenko76@gmail.com, orcid: orcid.org/0009-0002-5045-4337

DOI 10.34132/mspc2025.01.16.35

Denysenko Mykhailo
Udovichenko Hannah

IDENTIFICATION OF THE PECULIARITIES OF FILM TRANSLATION OF HUMOUR IN THE COMEDY SERIES 'FRIENDS': ORIGINAL, TWO-VOICE VOICE-OVER AND SUBTITLES

The thesis examines and analyses different types of film translation of the Friends series: dubbing, subtitling and voice-over translation. It is proved that they have their own peculiarities in conveying humour. For example, in dubbing, it is important to maintain synchronisation between the characters' lines and their lip movements, while in subtitling, the limited amount of text can affect the completeness of the meaning. These factors further complicate the work of the translator and require careful analysis in the context of the study.

A comparative analysis of the two-voice voice-over by 1+1 Studio, subtitles and the original is carried out, and it is determined which translation methods were used to adapt phrases and dialogues, as well as the peculiarities and success of the translation of expressions and dialogues of characters with specific examples.

The article also identifies the problems of translating humorous phrases of the main characters of the sitcom based on the general issues of film translation, namely, cultural differences, linguistic features, the context of certain episodes and translation strategies for them, such as adaptation of expressions, replacement of words and cultural realities with local ones, preservation of the humorous effect, simplification of jokes that do not have a direct equivalent in the target language, etc.

Key words: *humour, film translation, dubbing, subtitling, voice-over translation.*

Film translation occupies one of the most important places in contemporary intercultural communication. Any work of art created by a director on the basis of the culture of which he or she is a direct bearer changes the addressee. It is the problems of reproducing film texts for a foreign language, foreign cultural audience that are among the most pressing issues in the theory and practice of translation [2].

The translation of humour is particularly different, as it is one of the most challenging tasks for a translator, as humour is often based on linguistic features, cultural nuances or situational elements that can cause difficulties in translation due to the lack of analogues in the target language, culture, etc.

The iconic comedy series *Friends* is a vivid example of a global phenomenon that has remained relevant for many years after its broadcast. Its popularity is due not only to the interesting story of the lives of six friends from New York, but also to the universal humour that is closely linked to American culture [1]. And this creates certain difficulties for specialists who have to not only preserve the comic effect in translation, but also make it accessible and understandable to a foreign audience. In the aforementioned series, the characters actively use puns, irony, sarcasm and specific American slang, which complicates the task for a specialist. Successful film translation requires not only a deep understanding of foreign cultures, but also a creative approach that allows you to adapt the material without losing its essence.

The humour in *Friends* is largely based on wordplay, cultural references, situational comic elements and irony. Translating such content is a difficult task, especially in cases where the original humour is tied to the specifics of the English language and American culture. Therefore, to study this issue, a comparative analysis of the original and two types of film translation should be made - two-voice voice-over by 1+1 Studio (due to the lack of professional dubbing) and subtitles. Take the hilarious scene in *The One with Ross's Sandwich*, where Ross gets overly dramatic about the disappearance of his sandwich:

Ross: You... you ate my sandwich? My sandwich?! [3]

The voice acting retains Ross's emotionality, and a cultural substitution was used in the translation (replacing 'sandwich' with 'бутерброд' loses some of the humorous effect and cultural context, as 'sandwich' is a more modern and more 'American' word):

Росс: Ти... ти з'їв мій бутерброд? Мій бутерброд?! [3]

But in the subtitles, they used a direct translation, leaving the word 'sandwich', which allows us to preserve the cultural context:

Росс: Ти з'їв мій сендвіч? Мій сендвіч?! [3]

The importance of the word 'sandwich' in this scene lies in its connection with American culture, which can be adapted in dubbing, but sometimes it takes away some of the original colour.

In one of the episodes, namely 'The One with the Boobies', Rachel wanted to make an English trifle for Thanksgiving, but due to the taped pages in the recipe book, she accidentally added beef to the sweet dessert and Ross's reaction was obvious:

Ross: It tastes like feet! [3]

The joke in the original is based on an unexpected comparison of the taste of dessert with something disgusting, such as feet. The voice-over, using direct translation, accurately conveys the essence of the phrase, although the word 'feet' is not always associated with something as disgusting as in the original:

Росс: На смак як ноги! [3]

The subtitles also use direct translation, which preserves the essence and context:

Росс: Це на смак як ноги!

Thus, the original relies on the cultural perception of the English-speaking audience, for whom 'feet' in this context evokes disgust. In a film translation, this comic element may be partially lost due to differences in cultural perception.

As you know, Phoebe, unlike the other characters, is quite extraordinary and eccentric in her vision of the world. She believes that lobsters are loyal animals that choose a partner for life. Phoebe is also convinced that Ross and Rachel are made for each other, which is why she said the phrase in the episode 'The One with the Prom Video':

Phoebe: See? He's her lobster! [3]

The dubbing by 1+1 uses such methods of translation as metaphor (comparing Ross to a lobster) and direct translation (because the phrase was adapted literally), which make the phrase understandable to the audience:

Фібі: Бачите? Він її лобстер! [3]

The subtitles, in turn, used transliteration (replacing 'лобстер' with 'омар'), as the word 'lobster' may be less familiar to some viewers:

Фібі: Бачите? Він її омар!

The dubbing sometimes uses words that are closer to the usual concepts for the Ukrainian audience, while the subtitles remain more literal.

One day, Joey found the keys to a Porsche in a cafe called 'The One With Joey's Porsche':

Joey: Look at me! I'm a Porsche guy! [3]

This line is funny because Joey wants to appear to own a car that he doesn't, and he is dressed to 'look' like a Porsche owner. A free translation method was used here, as the wording was changed to preserve the accuracy of the expression in Ukrainian, but the word 'guy' sounds less effective than the direct speech in the original:

Джої: Дивіться на мене! Я – хлопець із Porsche! [3]

The subtitles adapted the line to the Ukrainian context, replacing 'I'm a Porsche guy' with 'I own a Porsche' to emphasise the man's status as a person:

Джої: Подивіться на мене! Я – власник Porsche!

In the original, 'Porsche guy' sounds like a self-confident but comical description of himself, which the voiceover and subtitles partially convey, but without the same light sarcasm.

One day Ross whitened his teeth so much that Phoebe exclaimed:

Phoebe: Did you bleach your teeth? You look like a video game character! [3]

This joke is based on exaggeration; the voiceover by 1+1 uses a direct translation:

Фібі: Ти вибілював зуби? Ти виглядаєш як персонаж з відеоігор! [3]

At the same time, modulation was used in the subtitles, and the 'character' was reworded to 'hero' to facilitate the perception of the context:

Фібі: Ти вибілював зуби? Ти схожий на героя відеоігор!

In another episode, Ross decided to change something in his life, and his and Chandler's dialogue in 'The One with All the Resolutions' sounded like this:

Ross: My resolution is to do something new every day.

Chandler: You're gonna make it past January? [3]

Chandler's joke is about the irony of Ross's inability to keep his promises. The two-voice voiceover uses direct translation:

Росс: Моя обіцянка – робити щось нове кожного дня.

Чендлер: Думаєш, дотягнеш до січня? [3]

If we analyse the subtitles, we can see that they were adapted, and the translation was less formal, simplifying the structure of the first line:

Росс: Я хочу робити щось нове щодня.

Чендлер: Ти дотягнеш до січня?

In this case, dubbing better adapts the humour for the Ukrainian audience by changing the context, while subtitles leave a literal translation, which can reduce the comic effect.

There was a situation when Monica and Chandler were arguing as a joke and she said:

Monika: You know what? If we're divorced, I want custody of the microwave! [3]

The dual-voice voice acting conveys the line quite accurately, using direct translation and maintaining a sarcastic tone:

Моніка: Знаєш що? Якщо ми розлучимося, я хочу забрати мікрохвильовку! [3]

The subtitles, in turn, retain the adapted phrase by modulating the impression of 'I want to take it away' to 'I want it for myself':

Моніка: Якщо ми розлучимося, я хочу собі мікрохвильовку!

Here, Monica's humour depends on her tone, and the voiceover conveys the comic effect better than the subtitles.

The overall conclusion of the analysis is as follows:

- 1+1 TV channel's two-voice voice-over more often adapts humour for the Ukrainian audience, trying to make it more understandable, but at the same time changes the effect of the original voice-over;

- subtitles make the film translation more literal and accurate, but the disadvantage is that such adaptation is less funny and does not have the same humorous effect as the original;

- when translating, experts most often used direct translation.

Thus, the film translation of humorous phrases in the comedy series Friends can be completely different.

Translating the humour in the comedy series Friends is also a challenge due to various linguistic, cultural and contextual barriers. Let's take a look at each of these barriers and identify strategies for overcoming them using specific examples.

If we consider the language issue, it arises due to the difference in structure, grammar and vocabulary between the source language (English) and the translated language. Often, the humour in Friends is based on wordplay, slang or specific expressions that are difficult to convey in another language. Take for example Joey's most famous line, which first appears in the episode 'The One with the Dozen Lasagnas' and has become, so to speak, a cult favourite:

Joey: How you doin'? [3]

His phrase is based on a grammatical contraction and the use of a specific accent.

The problem is that there is no direct equivalent in Ukrainian for such a phrase, which includes the manner of pronunciation and emphasises Joey's character, and his phrase also evokes humour because of his exaggerated self-confidence in dealing with women. The strategy in this case is to adapt the phrase, i.e. to replace it with another expression that can convey the same meaning. The translator can also add Joey's unique style, for example, by stretching the words or adding a bit of sarcasm to make the humour understandable in the local context:

Джої: Як ся маєш? [3]

The next example of the linguistic problems of film translation of humour in the series is Chandler's joke: 'The one with the Ultimate Fighting Champion'

Chandler: I can handle this. 'Handle' is my middle name. Actually, 'handle' is the middle of my first name. [3]

In the Ukrainian version of the film, this joke was replaced with the following one:

Чендлер: А я витримаю. «Витримка» – це моє друге ім'я. Хоча витримка – це скоріше про коньяк. [3]

In the original, absolutely nothing was said about cognac, so you have to be careful here. Chandler says that 'handle' is his middle name and adds that it is also the middle of his name. And he was right, 'handle' is the middle of Chandler. If we translate this word into Ukrainian, one of the meanings of 'handle' is to hold on to. That's why the translator adapted the character's humorous expression as follows.

Cultural specificity is a serious problem, as many of the jokes in Friends are related to American realities, from specific political situations to favourite foods and traditions. The following dialogue in the episode 'The One with the Jam' is an example of the cultural issues of humour translation in this case:

Janice: What a small world!

Chandler: And yet I never run into Beyoncé! [3]

The humour here is based on the fact that Beyoncé is a well-known pop star and her name evokes certain associations in the American audience. But the problem is that, for example, viewers who are not familiar with US popular culture or Beyoncé may not get the joke. When translating this dialogue, you should use a direct translation; if Beyoncé is recognisable to the local audience, the phrase can be translated literally:

Чендлер: І все ж я ніколи не зустрічаю Бейонсе! [3]

It is also possible to use cultural context substitution, i.e. if Beyoncé is unknown to a particular audience, you can replace her with another star:

Чендлер: І все ж я ніколи не зустрічаю Тіну Кароль [3]

The next example from 'The Pilot' series of cultural issues in film translation of humour is based on the observation of absurd details of the cult character of American culture - Donald Duck:

Chandler: You know what's weird? Donald Duck never wore pants. But whenever he's getting out of the shower, he always puts a towel around his waist. I mean, what is that about?

The problem is that Donald Duck is a popular cartoon character in the US, but his characteristics may be little known or not evoke such associations in other cultures, and the humour depends on knowing the details of the character's behaviour, i.e. that he never wears pants. All these difficulties can be solved as in the previous example. Or with the help of direct translation:

Чендлер: Знаєш, що дивно? Дональд Дак ніколи не носить штанів, але коли виходить із душу, завжди обгортається рушником. Що за абсурд? [3]

Or by replacing it with another character:

Чендлер: Знаєш, що дивно? Вінні-Пух ніколи не носить штанів, але коли виходить із душу, завжди обгортається рушником. Що за абсурд? [3]

The series also often features jokes that depend on previous events or certain internal relationships between characters. This requires a special approach to translation in order to preserve the integration of the context in the new language. A contextual example is the phrase Chandler used to make a joke about Ross and Emily's marriage:

Chandler: Could we BE any more happy? [3]

This is a sarcastic question by Chandler, in which he imitates his friend's style of speech, indicating that he exaggerates Ross's emotional expression, i.e. the humour is that in the series Ross over-expresses joy and Chandler jokes about it. The problem of film translation of this contextual humour can be overcome by adapting the context, i.e. the irony can be preserved in the film translation in this way:

Чендлер: Ми що, можемо бути ще щасливішими? [3]

Another example of this is the dialogue between Chandler and Joey:

Joey: But it hurts my Joey's apple.

Chandler: For the last time, it's not named after each individual man. [3]

The problematic nature of this expression is based on Chandler's sarcastic style and Joey's previous confusion, where he called his cadaver Joey's apple.

For an accurate film translation, a specialist should preserve the previous joke about Joey's apple so that the humour in Chandler's line is clear:

Джої: Воно давить на моє Джоївське яблуко

Чендлер: Я вже казав: це не названо на честь кожного чоловіка! [3]

It is worth noting that translating the humour in Friends requires flexibility and creativity. Since humour is an important aspect of the show, translators should choose strategies that preserve the original emotion and context, even if it means changing expressions or adapting to local cultural peculiarities/

References

1. Druzi (teleserial) – Vikipediia. Vikipediia. URL: [https://uk.m.wikipedia.org/wiki/Druzi_\(teleserial\)](https://uk.m.wikipedia.org/wiki/Druzi_(teleserial))
2. Pavelieva A. K. Kinopereklad: riznovydy, osoblyvosti, linhvistychni trudnoshchi. Vitchyzniana nauka na zlami epokh: problemy ta perspektyvy rozvytku. 319. № 8. S. 243–246.
3. Serial "Druzi". URL: <https://uaseria.tv/friends/season-1-af>

**ВИЯВЛЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ КІНОПЕРЕКЛАДУ ГУМОРУ В КОМЕДІЙНОМУ СЕРІАЛІ «ДРУЗІ»:
ОРИГІНАЛ, ДВОГОЛОСНА ОЗВУЧКА ТА СУБТИТРИ**

У тезах розглянуто та проаналізовано різні види кіноперекладу серіалу «Друзі»: дубляж, субтитрування та закадровий переклад. Доведено, що вони мають свої особливості у передачі гумору. Наприклад, у дубляжі важливо зберегти синхронність між репліками персонажів і рухами їхніх губ, тоді як у субтитруванні обмежений обсяг тексту може вплинути на повноту передачі змісту. Ці фактори ще більше ускладнюють роботу перекладача і вимагають ретельного аналізу в контексті дослідження.

Проведено порівняльний аналіз двоголосої озвучки студії «1+1», субтитрів та оригіналу, визначено, які перекладацькі прийоми були використані для адаптації фраз та діалогів, а також особливості та вдалість перекладу висловлювань та діалогів персонажів на конкретних прикладах.

У статті також визначено проблеми перекладу гумористичних фраз головних героїв ситкому, виходячи із загальних питань кіноперекладу, а саме: культурних відмінностей, мовних особливостей, контексту певних епізодів та стратегії перекладу для них, таких як адаптація виразів, заміна слів та культурних реалій на локальні, збереження гумористичного ефекту, спрощення жартів, які не мають прямого еквіваленту в мові перекладу тощо.

Ключові слова: гумор, кінопереклад, дубляж, субтитрування, закадровий переклад.

Відомості про автора / Information about the Author

Михайло Денисенко, магістрант, Навчально-наукового інституту економіки і торгівлі імені Михайла Туган-Барановського Криворізького національного університету, м. Кривий Ріг, Україна

Mykhailo Denysenko, Master's student, Mykhailo Tugan-Baranovsky Institute of Economics and Trade, Kryvyi Rih National University, Kryvyi Rih, Ukraine

Ганна Удовіченко, к. пед. наук, доцент кафедри філології та перекладу, Навчально-наукового інституту економіки і торгівлі імені Михайла Туган-Барановського Криворізького національного університету, м. Кривий Ріг, Україна. E-mail: udovichenko@donnuet.edu.ua, orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3731-0857>.

Hanna Udovichenko, PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Philology and Translation, Mykhailo Tugan-Baranovsky Institute of Economics and Trade, Kryvyi Rih National University, Kryvyi Rih, Ukraine. E-mail: udovichenko@donnuet.edu.ua, orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3731-0857>

THE CONCEPT OF SYNAESTHESIA IN LINGUISTICS: A CASE STUDY OF JOANNE HARRIS'S PROSE

The paper explores the use of synaesthetic metaphors in Joanne Harris's prose, based on the novels 'Chocolat', 'Blackberry Wine', and 'Blueeyedboy'. Different approaches to understanding synesthesia in linguistics, synesthetic transfers, their directions, and types of linguistic synaesthesia are considered. Eight main types of synesthetic transfers are identified in the novels: touch > hearing, sight > hearing, smell > hearing, taste > hearing, sight > smell, touch > smell, taste > smell, touch > sight. The study highlights the use of multicomponent synesthetic transfers and mapping sensory language onto emotional domain. The following functions of the synesthetic metaphors are singled out: conveying emotions, reflecting the subjective perception of the world, revealing attitudes to others, evoking memories, building atmosphere.

Key words: synaesthesia, synaesthetic metaphor, sensory vocabulary, Joanne Harris, smell, taste, touch, hearing, sight.

We live in a sensory world, as we perceive it through our five senses and share our experiences through language. This connection forms the basis of sensory linguistics, a separate branch of linguistics, which investigates how language conveys sensory perception. The concept of synaesthesia is of particular interest to sensory linguistics. Synaesthesia is an interdisciplinary phenomenon, an object of study in various sciences: medicine, psychology, philosophy, linguistics, literary studies, and art history. The term derives from the Greek *synaisthēsis*, *syn* meaning 'union' and *aisthēsis* meaning 'sensation', i.e. simultaneous sensation. In its broadest sense, synaesthesia is any union of the senses. The phenomenon has been investigated by many Ukrainian and foreign researchers (Kh. Melko, L. Alieksieieva, S. Hlazova, V. Saienko, M. Rakova, S. Ullmann, R. Dirven, F. Strik Lievers, I. Ronga, L. E. Marks). Although considerable amount of research has been dedicated to exploring synaesthesia in literary works (N. Bilyk, I. Redka, D. Stetsenko, H. Earl, F. Desset), few studies have focused on its application in Joanne Harris's prose. This paper aims to address this gap by analysing how synesthetic metaphors engage multiple senses in her writings and identifying their functions.

The phenomenon of synaesthesia has a long history of research. The first medical reference to synaesthesia dates back to around 1710, when an English ophthalmologist, Thomas Woolhouse, described the case of a blind man who had colour visions induced by sound. The concept of 'co-sensations' was used by the physiologist J. Müller to characterize the phenomenon of sensory inadequacy. The term 'synaesthesia' was first introduced in 1892 by J. Millet in his work on multisensory perception. The late nineteenth and early twentieth centuries were marked by a large number of scientific studies, mostly descriptive, on the phenomenon of synaesthesia. However, with the advent of the behaviourist approach to psychological phenomena synaesthesia was overlooked by researchers. The 1970s saw a revival of the research on synaesthesia [11, p. 539].

In recent decades, numerous studies by psychologists and neurophysiologists have been devoted to this phenomenon. For instance, R. L. Solso, a Professor of Psychology at the University of Nevada, defines synaesthesia as 'a condition in which sensory information from one modality (e.g., auditory) evokes a sensation in another modality (e.g., visual)' [12, p. 240]. According to R. Cytowic synaesthesia is 'a rare condition in which stimulation of one sense produces an involuntary perception in another sense' [2, p. 849]. The scientist notes that while synaesthesia can combine any or all of the five senses, the most common is the combination of sight and sound (coloured hearing) [2, p. 849]. G. Martino, L. E. Marks distinguish between strong and weak synaesthesia. Strong synaesthesia occurs when two sensory modalities interact, such as sound-colour associations. Weak synaesthesia involves a more subtle interaction between sensory and cognitive processes, e.g., associating a colour with a certain grapheme (letter, number, or musical note). Strong synaesthesia is innate and consistent, while weak synaesthesia is formed during life and can change depending on the context. Strong synaesthesia is based on sensory processes. Weak synaesthesia, on the other hand, is related to the

semantic level and is a cognitive ability. Examples of weak synaesthesia are found in language, for instance, in such expressions as 'sweet smell', 'warm colour', etc. [7, pp. 62–64].

The focus of sensory linguistics is the study of such flexible possibilities of using sensory words in contexts that go beyond their typical sensory modality. Linguists do not have a single approach to understanding synaesthesia. For example, R. Dirven believes that the expression 'warm colour' is metonymy because it is based on empirical contiguity. The concept of 'warmth' is commonly linked with certain colours such as red, orange, and yellow. Therefore, it is not the sense of touch that is directly transferred to the visual modality, but the colours that are typically associated with warmth [3, p. 99]. M. Rakova suggests that language synaesthesia is not figurative. There is no transfer from one sensory modality (touch) to another (sight). In her view, the adjective 'warm' always refers to the same concept of 'warmth'. Rakova argues that this adjective can be applied both to touch/temperature and sight, reflecting the multisensory nature of perception [8, p. 142]. However, in most studies the term synaesthetic metaphor is used. This perspective is supported by such scholars as L. Aliksieieva, S. Hlazova, I. Ronga, F. Strik Lievers, S. Ullmann. For example, S. Ullmann uses the term 'synaesthesia' as 'a particular type of figurative language – a trope that involves “transfers” from one sense to another' [16, p. 93]. According to I. Ronga, linguistic synaesthesia is 'a particular form of metaphor, as it extends the meaning of an utterance from one sensory modality to another, through analogy' [9, p. 139]. F. Strik Lievers defines synaesthesia as a metaphorical process of transition from one sensory modality (the source) to another (the target); '...a perceptual experience related to one sense is described through lexical means typically associated with a different sense...' [13, pp. 69–70]. The researcher also notes that in synaesthetic expressions, syntactic relations between sensory lexemes lead to a clash in meaning at the conceptual level [14, p. 45]. L. Aliksieieva and S. Hlazova understand synesthetic metaphor as a metaphor in which the properties of objects are detached from their sources, the words lose their primary meaning and are used in a figurative sense. This creates the possibility of forming various types of correspondences [1, p. 4].

Ten models of the synaesthesia transfers are singled out: sight – hearing, touch – hearing, touch – sight, taste – hearing, smell – hearing, sight – taste, smell – sight, touch – taste, touch – smell, and taste – smell [1, p. 4]. The transfer direction is determined by the grammatical construction. For example, in the noun phrase 'sharp sound' there is a transfer of touch to sound. The head word is related to sound (target), and the dependent adjective is related to touch (source) [9, p. 145]. Synaesthetic transfers are not random but occur according to certain patterns. S. Ullmann proposed the following hierarchy of sensory modalities, which illustrates the direction of transfers from the source modality to the target modality: Touch > Heat > Taste > Smell > Hearing > Sight. Moreover, the researcher noticed that the tactile modality is the dominant source of transfer, while the auditory one is the predominant target. The auditory modality is more often the target of transfer compared to the visual one because the vocabulary for describing visual sensations is richer. It is harder to express the feeling of hearing using only auditory descriptions. Thus, it requires using metaphorical transfers [15, c. 283]. As for types of linguistic synaesthesia, F. Strik Lievers suggests a division into conventional and living synaesthesia. Most synaesthetic expressions in everyday speech, such as 'warm voice' are conventional. This type of synaesthesia is productive as new similar phrases can be created (e.g., 'burning voice'). An example of living synaesthesia is the expression 'blue buzz' from the poem 'I heard a Fly buzz – when I died' by Emily Dickinson. The connection between the visual sense (blue) and the auditory sense (buzz) is unusual and not part of the usual conceptual system [14, pp. 46–47].

Let us proceed to the analysis of synaesthesia in the works by the contemporary British writer Joanne Harris. It is important to note that Joanne Harris is a synaesthete. She perceives the smells of colours [10], which also influences her writing style. The research material consists of three novels: *Chocolat*, *Blackberry Wine*, and *Blueeyedboy*. The selected novels differ significantly in subject matter and atmosphere: the first two are sensual novels with elements of magical realism, the last one is a psychological thriller. However, they are unified by an abundance of sensory details permeating every level of the narrative and playing a crucial role in the plot development. In this study we share the view of L. E. Marks, I. Ronga, F. Strik Lievers, S. Ullmann and consider synaesthesia as a type of metaphor. Let us consider the types of synesthetic transfers identified in the above mentioned novels and the functions the metaphors perform:

1. *touch > hearing*: 'a brittle laugh' [4, p. 120]; 'sounds take on a cut-glass crispness' [6, p. 116], 'rusty voice' [6, p. 55], 'her voice was chilly' [6, p. 100], 'metallic chatter' [4, p. 1], 'voice, doughy with sleep' [6, p. 97], 'her voice was lace-thin' [6, p. 88], 'voice thick with chocolate' [6, p. 102]. The choice of tactile adjectives helps to convey the subtlest shades of voice, a wide range of emotions ranging from coldness, severity to vulnerability and tranquility.

2. *sight > hearing*: 'a red chuckle' [4, p. 89] – the laughter of wine is described with the help of colour; 'colourless voice' [6, p. 63] – the lack of emotion is conveyed through the absence of colouring; 'shapeless voice' [6, p. 102] – emotional turmoil, confusion.

3. *smell > hearing*: 'her name smelt terrible, like cheap incense and horse shit' [5, p. 77], 'his name smelt of bubblegum' [5, p. 77], 'Malbry – pronounced Maw-bry. Even the word smells of shit' [5, p. 281]. These examples are taken from *Blueeyedboy* whose protagonist, Ben, is a synaesthete. The use of synaesthesia performs mainly an evaluative

function. Lexemes convey the character's attitude to the people, places, e.g. the protagonist's negative attitude toward the teacher, his sympathy for Dr. Peacock, hatred toward the hometown.

4. *taste > hearing*: 'sour croak of laughter' [4, p. 49] – the feeling of regret the character experiences; 'that bittersweet electronic sound' [5, p. 311] – the sound of an email notification has a taste that evokes mixed feelings; 'a voice like tobacco and coffee cake' [5, p. 76] – a pleasant taste conveys Ben's positive attitude toward Dr. Peacock.

5. *sight > smell*: 'a rich golden scent' [4, p. 71] – the aroma of sugar and syrup; 'a scent like distilled sunlight' [4, p. 110], 'the purple scent' [4, p. 110] – the aromas of wine; 'a white smell' [5, p. 180] – the scent of magnolia; 'the grey-green scent' [5, p. 304] – the smell of trees.

6. *touch > smell*: 'the creamy smell' – the smell of chocolate [6, p. 52]; 'the hot sharp scents' [6, p. 4] – the smell of changing seasons; 'the smell is warm' [6, p. 70] – the smell of liquor; 'hot greasy scents' [6, p. 1] – the smell of pancakes, sausages and waffles.

7. *taste > smell*: 'the bitter smells' [4, p. 94] – the smell of earth and weeds. The multisensory imagery immerses the reader more fully in the setting.

8. *touch > sight*: 'I feel their gaze like a breath on the nape of my neck' [6, p. 2] – the feeling of being closely watched by unfriendly townspeople. The sense of touch vividly conveys the feeling of vulnerability, tension, psychological pressure.

Most of the synaesthetic transfers adhere to the established hierarchy of sensory modalities outlined by S. Ullmann. However, certain deviations occur, for instance, from sight to smell or from sight to sound. Visual lexemes modify olfactory or auditory perceptions thus reversing the typical direction of sensory dominance. These occasional deviations may reflect Joanne Harris's intention to highlight the characters' strongly subjective perception.

Another notable feature is the frequent occurrence of multicomponent synesthetic transfers, where more than two sensory modalities interact within a single metaphorical expression:

- *smell > sight > hearing*: 'Jenny Tricks. Genitrix. And its colour is sometimes Virgin-blue, and sometimes it's green, like market-stall baize, and it smells of L'Heure Bleue and Marlboros, and cabbage leaves and salt water...' [5, p. 312] – Ben's mother's nickname evokes complex and unpleasant associations reflecting his conflicted attitude toward her; 'manslaughter...coloured in shades of lightning-blue and scented with sage and violet' [5, p. 236] – the pleasant colour and smell of the word indicates Ben's psychological instability and detachment from moral norms;
- *taste > sight > hearing*: 'serene is dark blue, with a slight flavour of aniseed' [5, p. 83] – Ben's subjective perception of the word; 'witch (a green-grey, sour word) and which (a sweet and silvery word)' [5, p. 82] – Ben is listening in awe to Dr. Peacock speaking English.
- *sight > smell > hearing*: 'the incident ... its lemony scent, its tantalising colour' [5, p. 94] – the pleasant connotation attached to a negative term highlights Ben's manic tendencies.
- *taste > touch > hearing*: 'I made my voice sweet and brittle' [6, p. 79] – shows that the character masks her emotional strain, anger under the false sweetness.
- *touch > sight > smell*: 'hot bright scent' [4, p. 90], 'the purple scent was thick' [4, p. 110] – the wine isn't just described as fragrant – it is alive. This engages the readers' multiple senses, making it possible to almost feel the warmth on their skin, imagine its colour.
- *touch > taste > smell*: 'It smelt earthy and a little sour...with a sharpness which reminded him of the vegetable-cutter' [4, p. 5] – the smell of wine evokes character's memories; 'She was still laughing, each word a bitter bullet, her voice metallic with self-loathing' [6, p. 72] – tactile language highlights the woman's emotional breakdown, pain.

Another peculiarity of Joanne Harris's prose is her tendency to translate emotional states into tangible sensory experiences. While there is no transfer between two sensory modalities in the traditional synaesthetic sense, there is a metaphorical mapping of sensory perception onto an abstract domain – emotions. The following examples illustrate how Harris interweaves the language of smell, taste, and hearing with the emotional states: 'It smells too strongly of wasted hope' [6, p. 66] – the smell of the box with mother's things; 'it smells so sad' [6, p. 5] – the atmosphere in the apartment; 'his rage burning from him with a faint chemical stink' [6, p. 75] – the intensity of anger turns into acrid smell; 'Happiness. Simple as a glass of chocolate ... Bitter. Sweet' [6, p. 71] – taste adjectives represent the duality of happiness; 'the sour taste of envy' [6, p. 67] – envy is not only a mental state but an intense, unpleasant, lingering experience, like an acidic taste.

Thus, this paper has explored the phenomenon of synaesthesia within the framework of sensory linguistics, emphasising its interdisciplinary nature. We traced the historical development of synesthetic studies from early scientific observations to modern theories, considered the main approaches to understanding synaesthesia in linguistics (metaphoric, metonymic, non-figurative nature), the types and direction of synesthetic transfers, types of linguistic

synaesthesia. Based on the novels *Chocolat*, *Blackberry Wine*, and *Blueeyedboy* we identified 8 types of synesthetic transfers used in Joanne Harris's prose (touch > hearing, sight > hearing, smell > hearing, taste > hearing, sight > smell, touch > smell, taste > smell, touch > sight). Most of the synaesthetic transfers follow the established sensory hierarchy, however, some notable exceptions were noted, for example, the shift from sight to smell, sight to sound. We also observed the use of multicomponent synesthetic transfers. In addition to traditional synesthetic metaphors, Harris's novels feature the mapping of sensory language onto emotional states, turning abstract feelings into tangible experiences. In addition, we identified the main functions of synaesthetic metaphors in Harris's writing: conveying characters' emotional states; reflecting the subjective perception of the world, especially of synesthetic characters; revealing attitudes to others; evoking memories; building atmosphere, making scenes more vivid and immersive. Thus the study confirms the distinctly synaesthetic nature of Harris's prose. Skilful blending of sensory experiences creates vivid, emotionally deep narratives.

References

1. Aliksieieva L. O., Hlazova S. M. (2020) Osoblyvosti funktsiuvannia synesteziinykh metaforychnykh modelei u tvorakh predstavnykiv «novoi poezii». [Peculiarities of the functioning of synesthetic metaphorical models in the works of representatives of 'new poetry']. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho – Scientific notes of V. I. Vernadsky Taurida National University. Series: Philology. Social communications*, T. 31 (70), № 1, (pp. 1–7) [in Ukrainian].
2. Cytowic R. E. (1989) Synesthesia and mapping of subjective sensory dimensions. *Neurology*, № 39, (pp. 849–850).
3. Dirven R. (1985) Metaphor as a basic means for extending the lexicon. *The Ubiquity of Metaphor: Metaphor in language and thought*, (pp. 85–119). Amsterdam.
4. Harris Joanne. (2001) *Blackberry Wine*. Cambridge : Black Swan. 386 p.
5. Harris Joanne. (2010) *Blueeyedboy*. London : Doubleday. 410 p.
6. Harris Joanne. (1999) *Chocolat*. London : Doubleday. 394 p.
7. Martino G., Marks L. E. (2001) Synesthesia: Strong and Weak. *Current Directions in Psychological Science*, № 10:2, (pp. 61–65). DOI: 10.1111/1467-8721.00116
8. Rakova M. (2003) *The Extent of the Literal: Metaphor Polysemy and Theories of Concepts*. London : Palgrave Macmillan. 232 p.
9. Ronga I., Bazzanella C., Rossi F., Iannetti G. (2012) Linguistic synaesthesia, perceptual synaesthesia, and the interaction between multiple sensory modalities. *Pragmatics & Cognition*, № 20, (pp. 135–167).
10. Scent illustrations. *Joanne Harris* : website. URL: <https://www.joanne-harris.co.uk/scent-illustrations/> (date of access: 15.05.2025).
11. Shtanko K. (2013) Typologichni skhemy u doslidzhenni fenomenu synestezii. [Typological schemes in the study of the phenomenon of synesthesia]. *Narodoznachni zoshyty – The Ethnology Notebooks*, № 3 (111), (pp. 538–542) [in Ukrainian].
12. Solso Robert L., MacLin Otto H., MacLin M. Kimberly. (2014) *Cognitive Psychology : textbook*. Harlow: Pearson. 528 p.
13. Strik Lievers F. (2015) Synaesthesia: A corpus-based study of cross-modal directionality. *Functions of Language*, № 22(1), (pp. 69–95). DOI: <https://doi.org/10.1075/fol.22.1.04str>
14. Strik Lievers F. (2016) Synaesthetic metaphors in translation. *SSL*, Vol. 54, № 1, (pp. 43–69).
15. Ullmann S. (1959) *The principles of semantics*. Glasgow: Jackson, Son & Co. 348 p.
16. Winter B. (2019) *Sensory Linguistics: Language, perception and metaphor*. Amsterdam : John Benjamins. 388 p.

DOI 10.34132/mspc2025.01.16.36

Олександра Усік

ПОНЯТТЯ СИНЕСТЕЗІЇ В ЛІНГВІСТИЦІ (НА МАТЕРІАЛІ ПРОЗИ ДЖОАН ГАРРІС)

У статті досліджується використання синестетичних метафор у прозі Джоан Гарріс на прикладі романів «Chocolat», «Blackberry Wine» та «Blueeyedboy». Розглянуто основні підходи до розуміння синестезії в лінгвістиці, типи та напрями синестетичних переносів, види мовної синестезії. Виявлено вісім основних типів синестетичних переносів у романах: дотик > слух, зір > слух, нюх > слух, смак > слух, зір > нюх, дотик > нюх, смак > нюх, дотик > зір. Висвітлено використання багатокомпонентних синестетичних переносів та перенесення сенсорної мови на емоційну сферу. Виділено низку функцій, що виконують синестетичні метафори:

передача емоцій, відображення суб'єктивного сприйняття світу, демонстрація ставлення до оточуючих, пробудження спогадів та створення атмосфери.

Ключові слова: *синестезія, синестетична метафора, сенсорна лексика, Джоан Гарріс, нюх, смак, дотик, слух, зір.*

Information about the Author / Відомості про автора

Oleksandra Usik, acting lecturer at the Department of English Philology and Translation of Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolaiv, Ukraine. E-mail: usikolexandra2018@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0009-0000-9520-496X>.

Олександра Усік, в.о. викладача кафедри англійської філології та перекладу Чорноморського національного університету імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна. E-mail: usikolexandra2018@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0009-0000-9520-496X>.

DOI 10.34132/mspc2025.01.16.37

Olha Volchenko

TRANSLATION AS A FORM OF TRANSLANGUAGING

The theses delve into the conceptual intersections between translation and translanguaging and provide a theoretical and empirical foundation for integrating translanguaging practices in the classroom. Drawing from contemporary studies in bilingualism, translation pedagogy, and multilingual education, the work demonstrates how translation can be understood as a form of translanguaging, especially within multilingual and educational contexts and how translanguaging fosters deeper metalinguistic awareness, enhances intercultural competence, and empowers translator trainees as critical and creative language users.

Key words: translation, translanguaging, bi/multilingualism, translanguaging space, translator's training.

For decades, translation has traditionally been conceptualized as the act of rendering a source language message into the target language while preserving its meaning, tone, and style. Rooted in ideas of linguistic equivalence, this perspective treats languages as separate, stable systems with clear boundaries. However, in modern globalized world, marked by increasing migration, multilingualism, and socio-linguistic inequality, this view is being redefined. Contemporary linguistic theories, especially within sociolinguistics and applied linguistics, have begun to challenge this rigid, compartmentalized view of languages. One of the most influential contemporary frameworks challenging conventional translation theory is translanguaging that reframes the way of multilingual individuals and communities using language. In this context, translation is no longer a simple transfer between two bounded codes, but an active, dynamic process of meaning-making across flexible linguistic resources.

The research objectives of the study are:

1. To determine a theoretical and empirical foundation for translanguaging.
2. To investigate translation features as translanguaging component.
3. To explore possible recommendations for creating translanguaging space at University.

It is necessary to mention that translanguaging was not originally intended as a theoretical concept, but a descriptive label for a specific language practice. It was C. Williams who introduced the term to refer to a pedagogical approach to deliberately use Welsh and English in different modes to develop both languages effectively in teaching content. The word “translanguaging” is C. Baker’s loan translation of a Welsh term [1, p. 281].

O. García has expanded the concept of translanguaging beyond pedagogy to a broader theoretical lens in sociolinguistics and it has gained significant attention in the globalised world and in the field of multilingual education. For the scholar, translanguaging is “the act performed by bilinguals of accessing different linguistic features or various modes of what are described as autonomous languages, in order to maximize communicative potential” and generally an effective method that focuses on the linguistic abilities, the actions and behaviors of multilingual individuals [2, p. 140]. It centers on the holistic use of a speaker’s full linguistic and semiotic resources, integrating features from different languages fluidly and creatively.

Three pillars are the basis of translanguaging:

1. Languages are socially constructed fixed imaginaries enforced by those who have political, economic, or cultural power.
2. What we mean by language should be better expressed by the verb languaging, dynamic discursive practices, doings, that co-occur with social practices in contexts.
3. A bilingual person has only a unitary linguistic repertoire, and he/she is not two monolinguals in one person [5].

According to L. Wei, translanguaging is grounded in the psycholinguistic concept of “languaging”, which refers to the use of language as a tool for understanding, thinking, expressing ideas, and communicating. He describes a translanguaging space as one in which multilingual actions occur beyond and in between established linguistic systems, serving as a transformative process. L. Wei emphasizes two core elements of translanguaging: creativity, the capacity to either follow or challenge social norms and language rules, and criticality, the ability to draw on evidence to question,

understand, or express views on cultural, linguistic, and societal issues. His interpretation of translanguaging highlights its importance in shaping language development in response to shifts in society, ideology, and technology [8].

In later definitions (O. García, W. Reid, R. Otheguy, L. Wei), translanguaging is viewed as:

- the utilization and use of the full linguistic repertoire of the individual, regardless of the boundaries between and across named languages [3; 6; 7];
- the general linguistic phenomenon that occurs across various settings (like classrooms and communities), in multiple forms (such as spoken or written language), through different sign systems (both verbal and non-verbal), and in varying mental processes (whether conscious or unconscious) [4].

C. Mazak and K. Carroll characterize translanguaging in five interrelated ways:

1. As a language ideology: It treats bilingualism as the default linguistic condition rather than an exception.
2. As a theory of bilingualism: Grounded in the real-world experiences of bilingual individuals, it views bilinguals as having a unified set of language practices they flexibly deploy in daily life.
3. As a pedagogical approach: Both teachers and learners embrace all their linguistic and semiotic resources – spoken, written, visual, gestural – when engaging with language and content in the classroom.
4. As a repertoire of practices: Beyond simple code-switching, it encompasses any use of an individual's full linguistic and semiotic toolkit.
5. As a transformative force: By continuously creating and reshaping language practices in the act of making meaning, translanguaging not only redefines our conception of “language” but also reshapes bilinguals' lived experiences [5].

It's essential to distinguish translanguaging from code-switching, as they stem from different theoretical perspectives and serve unique purposes in education. Translanguaging sees multilingual individuals as drawing from a single, integrated language system that blends all their linguistic abilities, which can be intentionally used to aid communication and learning. On the other hand, code-switching refers to the practice of shifting between languages during a conversation. Unlike code-switching, translanguaging emphasizes a more fluid and dynamic approach to language use, involving the strategic blending of languages across broader educational tasks like giving instructions, explaining concepts, or leading discussions. Additionally, translanguaging highlights the speaker's active role in choosing how and when to use different languages, granting them greater control over their language use in the classroom.

Translation and translanguaging are both bilinguals' language practices, but they differ significantly in how they handle language boundaries. Translation maintains clear distinctions between languages, while translanguaging intentionally blends or alters these boundaries. As such, translation is considered a monolingual activity, whereas translanguaging is inherently multilingual.

Unlike translation, which can describe both process and product, translanguaging is always process and never product. Translanguaging is not a thing in itself; it is not conceived “as an object or a linguistic structural phenomenon to describe and analyse but a practice and a process – a practice that involves dynamic and functionally integrated use of different languages and language varieties, but more importantly a process of knowledge construction that goes beyond languages”[9, p. 15].

Despite these differences, the two practices can sometimes work together. Historically, elements of translanguaging have appeared in translation, but this becomes problematic only in cultures that impose monolingual norms on translation practices.

According to L. Venuti, in English-speaking contexts, successful and commercially viable translations often appear in fluent, standard English that eliminates visible signs of the original language, making them seem like original texts rather than translations. However, including elements from the source language in translations can be crucial for readers to fully grasp the original text's context and to accurately convey its cultural nuances. Ultimately, the approach a culture takes toward translation reflects its broader stance on multilingualism [9].

E. Sato argues that a translanguaging approach to translating can solve many literal/free polarization problems that arise from “lexical gaps” and “untranslatable” constructions such as puns, only if the linguistic elements (words, morphemes, and structural features) of the source language and those of the target language complement each other and are seamlessly integrated in the linguistic and pragmatic context within the translated text, just as bilinguals translanguaging and leverage their linguistic features to communicate [6, p. 337-338].

Translanguaging approaches multilingualism as a flexible and interconnected process. In the context of translation, this perspective:

- recognizes the translator as an active meaning-maker who navigates and negotiates between dynamic linguistic resources;
- challenges the idea of «equivalence» as a fixed goal, emphasizing instead interpretation, innovation, and cultural bridging;
- encourages the inclusion of diverse semiotic tools – visuals, gestures, layout, tone – as a part of translation strategies.

From this standpoint, translation becomes an act of translanguaging, where the boundaries between languages are porous, and the focus shifts from linguistic fidelity to communicative effectiveness and cultural resonance.

E. Sato and O. García's analysis of intersections between translanguaging and translation where they complement with or compete against each other leads to two conclusions. First of all, translation is only a subset of translanguaging, because multilinguals often have to interact with monolinguals and their translanguaging practices are often characterized by acts of what one might call translation. Secondly, translanguaging in translation simply reflects the deeper, ongoing process of translanguaging, breaking through imposed monolingual limits. Since bilinguals continually shift between their languages, this dynamic inevitably surfaces in translated texts. Even when professional translators – especially in English-speaking contexts – are pressured to conform to monolingual norms, traces of translanguaging still emerge, whether to enrich intercultural exchange or to challenge the dominant conventions of the target culture [6, p. 342].

In the context of translators' education, translanguaging can foster deeper linguistic understanding, critical thinking, and sociocultural competence. When students do translanguaging by comparing, blending, or analyzing texts across languages, they develop stronger metalinguistic awareness, a skill central to high-quality translation.

Translators frequently deal with texts ranging from technical and literary to informal and colloquial. Translanguaging prepares students to navigate multiple registers and understand how meaning shifts across context, genre, and audience. It allows learners to move across modes and registers more flexibly than traditional monolingual instruction, making it a valuable tool for translators who must adapt texts to various readerships.

In order to implement all enumerated points it is necessary to create the translanguaging space, a creative and critical space where speakers innovate and negotiate meaning using their full linguistic repertoire. The teachers of the Department of English Philology and Translation at the Petro Mohyla Black Sea National University use several strategies for cultivating a rich translanguaging space within university-level translator training:

1. Multilingual Curriculum Design

- Integrate source-language and target-language materials side by side (e.g. parallel texts, subtitled videos, multilingual glossaries) so students routinely negotiate meaning across languages.

- Design modules that require students to produce bilingual or multilingual outputs (e.g. dual-language glossaries, "parallel" commentaries, transliterated subtitles).

2. Code-Switching & Translanguaging Workshops

- Run dedicated sessions where learners deliberately shift between all their linguistic resources – analysing how and why certain words, structures, or cultural references travel (or don't) between languages.

- Use think-aloud protocols in translation tasks to surface students' on-the-fly translanguaging strategies.

3. Collaborative, Peer-Mediated Tasks

- Pair or group students with different linguistic backgrounds so they must draw on multiple language repertoires to negotiate a shared translation.

- Encourage "language brokering" roles, where one student mediates cultural or interlingual nuances for peers.

4. Multimodal & Semiotic Integration

- Incorporate non-verbal signs: images, layout, color, typography, gestures (in audiovisual translation), as part of the translational process.

- Give assignments that require students to translate not only text but also its visual and paralinguistic dimensions (e.g. graphic novels, websites, film clips).

5. Corpus-Based Explorations

- Provide bilingual or multilingual corpora so students can investigate real-world instances of translanguaging in subtitling, dubbing, localization, or community interpretations.

- Have students compile mini-corpora of translanguaged texts (e.g. bilingual signage, social-media code-mixing) and discuss their features.

6. Critical Discussion & Cultural Mediation Seminars

- Facilitate seminars on language ideologies that challenge the myth of "pure" monolingual equivalence.

- Debate case studies where translanguaging in translation resisted cultural domination or enriched cross-cultural understanding.

7. Digital & Interactive Tools

- Leverage translation memory systems and CAT tools that allow segments in multiple languages, encouraging students to see translation as a dynamic, layered process.

- Experiment with collaborative platforms (e.g. online whiteboards, shared glossaries) where all languages coexist in the same workspace.

8. Community Engagement & Service Learning

• Partner with bilingual community organizations or schools and task students with real-world translation/interpretation projects that demand flexible language use.

• Reflect afterward on how translanguaging shaped both the translation product and the community interaction.

Weaving these elements into translators' training, a learning environment is created where bilingual and multilingual practices are not just tolerated but actively leveraged, mirroring professional realities and empowering students as agile, culturally attuned meaning-makers.

So, reframing translation as translanguaging opens new pathways for understanding how multilingual individuals and communities create meaning. It invites us to move beyond rigid language boundaries and recognize the complexity of human communication. As global societies become increasingly interconnected and linguistically diverse, embracing translanguaging in translation studies can enrich both theory and practice, offering more inclusive and realistic approaches to language mediation. Translanguaging in translator education moves beyond teaching students "how to translate" toward teaching them how to think, act, and engage as multilingual professionals in a complex world. It helps future translators not just master language pairs, but navigate and mediate meaning in rich, nuanced, and context-aware ways.

References

1. Baker C. (2001). Foundations of bilingual education and bilingualism. Multilingual Matters. 496 p.
2. García O. (2009). Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective. West Sussex: Wiley-Blackwell. 481 p.
3. García O., Otheguy R. (2021). Conceptualizing Translanguaging Theory/Practice Juntos. *Translanguaging and transformative teaching for emergent bilingual students. Lessons from the CUNY-NYSIEB Project*. London – New York: Routledge. pp. 3–24.
4. García O., & Wei L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave MacMillan. 165 p.
5. Mazak, C. M., & Carroll, K. S. (2016). Translanguaging in Higher Education: Beyond Monolingual Ideologies. Bristol/NY: Multilingual Matters. 208 p.
6. Sato E. & García O. (2023). Translanguaging, TIS, and Bilingualism. *The Routledge Handbook of Translation, Interpreting, and Bilingualism*. A. Ferreira and J. W. Schwieter (eds.) pp.328–345.
7. Otheguy R., García O., & Reid W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3). pp.281–307.
8. Venuti L. (1995). The translator's invisibility: the history of translation studies. London: Routledge. 368 p.
9. Wei L. (2018) Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1). pp.9–30.

DOI 10.34132/mspc2025.01.16.37

Ольга Волченко

ПЕРЕКЛАД ЯК РІЗНОВИД ТРАНСЛІНГВІЗМУ

Тези присвячені дослідженню концептуальних взаємозв'язків між перекладом і транслінгвізмом та створюють теоретичне й емпіричне підґрунтя для інтеграції транслінгвальних практик у навчальний процес. Спираючись на сучасні дослідження в галузі білінгвізму, педагогіки перекладу та багатомовної освіти, робота демонструє, як переклад можна розуміти як різновид транслінгвізму в багатомовному та освітньому контекстах, і як транслінгвізм сприяє поглибленню металінгвістичної обізнаності, підвищенню міжкультурної компетентності та розширенню можливості студентів-перекладачів як критичних і творчих користувачів мови.

Ключові слова: переклад, транслінгвізм, бі/мультилінгвізм, транслінгвальне середовище, підготовка перекладача.

Information about the Author / Відомості про автора

Olha Volchenko, PhD, assistant professor, Department of English Philology and Translation, Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolaiv, Ukraine. E-mail: volchenkoom@ukr.net, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8519-4531>.

Ольга Волченко, канд. пед. наук, доцент кафедри англійської філології та перекладу Чорноморського національного університету імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна. E-mail: volchenkoom@ukr.net, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8519-4531>.

DOI 10.34132/mspc2025.01.16.38

Tetyana Zhyvotovska,
Anastasiia Radutna

CODE-SWITCHING AS A PHENOMENON OF REFLECTING LINGUISTIC AND CULTURAL IDENTITY

The theses present a theoretical analysis of code-switching as a phenomenon that reflects linguistic and cultural identity in multilingual contexts. The emergence of this phenomenon is explored as a result of language contact, particularly under the influence of globalization, migration, and the growing bilingualism in society. The paper examines various approaches to the study of code-switching, including sociolinguistic, psycholinguistic, cultural-anthropological, and structural linguistic perspectives. Special attention is given to the structural classifications suggested by P. Muysken and the communicative models developed by C. Myers-Scotton and Shanna Poplack. The functions of code-switching such as emotional, explanatory, phatic, and thematic are described in relation to the communicative context of its usage. Code-switching is presented as a multifunctional tool that contributes to the dynamics of intercultural communication and the negotiation of identities in contemporary linguistic practices.

Key words: code-switching, bilingualism, linguistic identity, sociolinguistics, matrix language, communication strategies, globalization.

Language contact refers to the interaction between different languages that occurs as a result of communication between groups of people who are speakers of those languages. Such interactions can occur in certain geographical regions and depend on ethnic, historical, and social factors. The growing attention to describing the manifestations of language contact is largely due to the spread of bilingualism and multilingualism in modern society, as well as numerous situations that cover different levels of linguistic interaction.

This linguistic interaction has led to the emergence of a new phenomenon called code-switching in modern linguistics. The term “code-switching” comes from the English language and refers to the change of language in the process of communication, depending on the conditions of communication. In the case of bilingualism, individuals are proficient in two or more languages (codes) and can use them within the same utterance [2, c. 97-98].

The term “code-switching” was coined in the mid-twentieth century, but a special interest in code-switching and related practices has developed in European linguistics in the last four decades. The researchers explain this by the decline of “monolingual national language ideologies, which have become less and less realistic in the era of globalization, transnationalism, and migration. Code-switching is interpreted as a natural process by which a speaker changes his speech to achieve certain goals. In particular, code-switching masks a speaker’s lack of proficiency in a foreign language or forgetting its components. Code-switching also marks the transition from informal communication (in the native language) to formal communication (in the second language). In addition, code-switching is practiced to socially equalize bilingual speakers in specific situations. It is also important for asserting identity and facilitating interpersonal relationships.” [1, c. 46].

In modern sociolinguistics, several areas of research on the problem of code-switching in a particular communicative situation have been formed: [2, c. 97-98]

- 1) sociological (J. Fishman, U. Labov, J. Gumpertz)
- 2) psycholinguistic (socio-psychological) (C. Myers-Scotton – “matrix language frame model”);
- 3) cultural and anthropological (S. Gehl);
- 4) linguistic (S. Poplack, C. Myers-Scotton, P. Muysken).

One of the most detailed classifications is P. Muysken’s typology based on structural features, which provides for three main types of code-switching: insertional switching, alternative switching, and congruent lexicalization [3–5].

Insertional switching involves the incorporation of foreign language lexical items or phrases into the grammatical structure of the main (matrix) language. This type of switching is based on the Matrix Language Frame (MLF) model proposed by C. Myers-Scotton. It assumes that one language (the matrix language) defines the syntactic framework of a

sentence, and foreign language elements are inserted into the appropriate positions, adapting to the grammatical rules of the main language. For example, in the sentence “*Él estaba training para ser piloto*”, where the Spanish syntax determines the rules and the English word is incorporated accordingly.

Alternative switching involves changing languages at the boundaries of sentences or phrases, with each language maintaining its own grammatical structure. It is most commonly observed in bilinguals who have a high level of proficiency in both languages. This type of switching tends to occur in spontaneous speech, where speakers are not restricted by syntactic frameworks and can shift between languages freely depending on the context. For example, in the sentence “*Sometimes I’ll start a sentence in English y termino en español*,” the speaker seamlessly alternates between languages while adhering to their respective grammatical and syntactic rules [6, c. 583–584].

Congruent lexicalization is characteristic of languages that have similar grammatical structures. In such cases, speakers can mix elements of the two languages within the same syntactic pattern without observing strict boundaries between the languages. This type of switching is most typical for situations where two languages have coexisted for a long time in a common linguistic space, as is observed, for example, in Dutch-German or Spanish-Catalan bilingual communities. In the sentence “*Ik heb het al told you three times!*”, its beginning corresponds to the grammatical rules of the Dutch language, in particular the use of the perfect tense, where the auxiliary verb *heb* is combined with a verb in the form of a past participle. However, in this case, the language code is switched at the verb and adjunct levels: instead of the expected Dutch *gezegd*, the English ‘told you three times’ is used. This creates a contrast between the two languages, as the English verb told does not follow the morphological rules of the Dutch language, which makes the code-switching in the sentence particularly noticeable [5, c. 122].

The American linguist C. Myers-Scotton developed the Markedness Model, which explains how a speaker chooses a particular language form in communication. According to this theory, code-switching is not a random phenomenon but is used by speakers to achieve certain communicative goals in a social context. It distinguishes between unmarked and marked code-switching, which are determined by the social expectations of the language community [75–80].

Unmarked code-switching occurs when a speaker changes language in accordance with the expected norms of the community or a particular communicative context. In this case, the switch is natural and predictable for the participants in the conversation. Unmarked code-switching is often observed in bilingual communities where speakers are proficient in both languages and can easily switch between them depending on the situation. For example, in immigrant families, children may use the language of their country of residence in formal contexts but their mother tongue in family communication.

Marked code-switching occurs when a speaker deliberately violates the expected linguistic norms of the community by using a different language than the situation requires. Such switching can have several communicative functions:

- 1) Expression of social distance or protest.
- 2) Demonstration of bilingualism and social status.
- 3) Changing the tone of the conversation (for example, switching to another language to express emotion, sarcasm or irony).

The following classification was proposed by Shanna Poplack and later developed by Longxing Wei in her chapter “*Code-Switching and the Bilingual Mental Lexicon*”, which distinguishes 3 types of code-switching by place in the sentence: tag-switching, intra-sentential code-switching, and inter-sentential switching [600–614].

Tag-switching is the switching of individual words from one language to another (interjections, insertions, discourse markers). A word can be used once in one language and used in another language at another time. Switching a word in a sentence has virtually no effect on its meaning; words can be rearranged without violating grammatical rules. An example of word switching: “*Bunganya bagus, isn’t it?*”, where several words in English are inserted into a sentence in Indonesian. In other words, word switching is a process where someone inserts a short phrase in a language other than the main language of the utterance [6, c. 612].

Another type of code-switching is **intra-sentential code-switching**. It occurs between sentences in the same discourse. It can be performed at the level of a part of a sentence, phrase or word, if there is no morpho-phonological adaptation. It can consist of a single meaningful word or be part of a multi-word fragment. This is the most difficult type because it requires a high level of bilingualism and syntactic consistency between languages. For example, “*Kamu pasti tau I like the pink one.*”, where the switch from Indonesian to English occurs within the same sentence [6, c. 613].

The last type of code-switching is called **inter-sentential switching**. This switching takes place outside the sentence. It involves switching at the level of a sentence or a part of a sentence when the sentence is in different languages. Interphrase switching can also occur between the interlocutors’ remarks. An example of inter-sentence switching: “*Tugasku sudah selesai. I’m going to sleep now.*” Here, the switch occurs in different sentences. In other words, interphrasal switching is a process where a speaker changes from one language to another in different sentences or after another speaker’s next remark [6, c. 613].

One of the most influential classifications of code-switching functions is the approach proposed by Norwegian researchers Jan-Peter Blom and John Gumperz. The researchers identified the following six main code-switching functions:

- 1) citation function, when a speaker uses a change of language to convey the words of another person or direct speech;
- 2) addressing, when code-switching is used to change the language code depending on who the speaker is addressing. In a bilingual environment, the speaker can change the language according to the listener's language competence;
- 3) explanatory, which is used to clarify or elaborate on a statement;
- 4) emotional-expressive, which helps the speaker to express emotions such as surprise, joy or irritation;
- 5) phatic, which helps to maintain the conversation or change its tone, where the code-switching can signal the transition between conversational segments;
- 6) thematic, which is used to indicate a change in the topic of conversation [409–415].

Thus, code-switching is a multidimensional phenomenon that goes beyond simple language alternation and performs a number of important functions in communication. It can serve as a means of involving or excluding communication participants, facilitate the expression of emotions and the speaker's identity, and create additional stylistic and pragmatic effects. All of this confirms that code-switching is an integral part of language contact that reflects the dynamics of interlingual interaction.

References

1. Bahan M. P. Anhlizatsiia suchasnoho ukrainskomovnoho komunikatyvnoho prostoru: prychny, osnovni vyiavy ta naslidky. *Ukrainska mova*. 2020. № 1 (73). S. 38–53.
2. Formanova S. V. Mekhanizmy kodovykh peremykan u romani Ireny Karpy «Froid by plakav» // *Naukovyi visnyk*. 2016. S. 97–98.
3. Blom J. P., Gumperz J. Social meaning in linguistic structure: Code-switching in Norway. In J. Gumperz, D. Hymes (Eds.), *Directions in Sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972. P. 407–434.
4. Myers-Scotton C. Code-switching with English: Types of switching, types of communities. *World Englishes*. 2007. Vol. 8. P. 333–346.
5. Muysken P. Bilingual Speech: A Typology of Code-Mixing. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
6. Poplack S. Sometimes I'll start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPAÑOL: toward a typology of code-switching. *Linguistics*. 1980. Vol. 18. P. 581–614.
7. Wei L. Code-switching and the bilingual mental lexicon. *The Cambridge Handbook of Linguistic Code-Switching*. B. E. Bullock, A. J. Toribio (Eds.). Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2009. P. 270–288.

DOI 10.34132/mspc2025.01.16.38

Tetyana Zhyvotovska,
Anastasiia Radutna

ПЕРЕМИКАННЯ КОДІВ ЯК ЯВИЩЕ ВІДОБРАЖЕННЯ МОВНОЇ І КУЛЬТУРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ

У тезах представлено теоретичний аналіз прийому перемикання кодів як феномену, що відображає мовну та культурну ідентичність у мультилінгвальних контекстах. Досліджено виникнення цього явища як результату мовного контакту, зокрема під впливом глобалізації, міграції та зростання двомовності в суспільстві. У роботі розглянуто різні підходи до вивчення кодування, зокрема соціолінгвістичний, психолінгвістичний, культурно-антропологічний і структурно-лінгвістичний. Особливу увагу приділено структурним типологіям, запропонованим П. Муїскеном, та комунікативним моделям, розробленим К. Маєрс-Скоттон і Ш. Поплак. Описано функції перемикання кодів, такі як емоційна, пояснювальна, фатична та тематична, в залежності від комунікативної ситуації його вживання. Перемикання мовних кодів є багатофункціональним інструментом, який сприяє динаміці міжкультурної комунікації та узгодженню ідентичностей у сучасних мовних практиках.

Ключові слова: перемикання кодів, білінгвізм, мовна ідентичність, соціолінгвістика, матрична мова, комунікативні стратегії, глобалізація.

Information about the Authors / Відомості про авторів

Tetyana Zhyvotovska, PhD, assistant professor, Department of English Philology and Translation, Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolaiv, Ukraine. E-mail: tandyzh@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4736-9377>.

Тетяна Животовська, доктор філософії, доцент б.в.з. кафедри англійської філології та перекладу Чорноморського національного університету імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна. E-mail: tandyzh@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4736-9377>.

Anastasiia Radutna, MA student of the Department of English Philology and Translation, Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolaiv, Ukraine. E-mail: radutnaya2002@gmail.com.

Анастасія Радутна, студентка 541М групи факультету філології Чорноморського національного університету імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна. E-mail: radutnaya2002@gmail.com.

Наукове видання

**МАТЕРІАЛИ НАУКОВО-ПРАКТИЧНИХ КОНФЕРЕНЦІЙ
ЧОРНОМОРСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ПЕТРА МОГИЛИ**

**MATERIALS OF THE SCIENTIFIC AND PRACTICAL CONFERENCE
OF PETRO MOGYLA BLACK**

**Матеріали XXII Міжнародної наукової конференції
«ОЛЬВІЙСЬКИЙ ФОРУМ – 2025: стратегії країн
Причорноморського регіону в геополітичному просторі»**

№ 1 (1), 2025

СЕРІЯ: ФІЛОЛОГІЯ

Адреса оргкомітету:

м. Миколаїв, вул. 68 Десантників, 10, 54003
Тел.: 8 (0512) 50–03–32, 8 (0512) 76–55–81, 8 (0512) 76–55–99, факс: 50–00–69, 50–03–33,
E-mail: avi@chmnu.edu.ua, rector@chmnu.edu.ua

Редактор: *О. Михайлова.*
Комп'ютерна верстка, дизайн: *К. Гросу-Грабарчук*
Друк: *С. Волинець.*
Фальцювальню-палітурні роботи: *О. Мішалкіна.*

Підп. до друку 12.06.2025.
Формат 60х84^{1/8}. Папір офсет.
Гарнітура «Times New Roman». Друк ризограф.
Ум. друк. арк. 9,7. Обл.-вид. арк. 15,7. Зам. № 7055

Видавець і виготовлювач: ЧНУ ім. Петра Могили.
54003, м. Миколаїв, вул. 68 Десантників, 10.
Тел.: 8 (0512) 50–03–32, 8 (0512) 76–55–81, e-mail: rector@chmnu.edu.ua.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 6124 від 05.04.2018.