Міністерство освіти і науки України
Чорноморський національний університет імені Петра Могили
ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»
Південний науковий центр НАН та МОН
Інститут української археографії та джерелознавства
імені М. С. Грушевського НАН України
Первинна профспілкова організація ЧНУ ім. Петра Могили

**«МОГИЛЯНСЬКІ ЧИТАННЯ – 2026:
досвід та тенденції розвитку суспільства в Україні: глобальний, національний та регіональний аспекти»**

XXIX Всеукраїнська науково-практична конференція

ТЕЗИ ДОПОВІДЕЙ

ФІЛОЛОГІЯ

Миколаїв, 9–13 листопада 2026 року

Миколаїв – 2026

УДК 378(06)ЧНУ
М 74

М 74 Могилянські читання – 2026 : досвід та тенденції розвитку суспільства в Україні : глобальний, національний та регіональний аспекти. Філологія : XXIX Всеукр. щоріч. наук.-практ. конф. 9–13 листоп. 2026 р., м. Миколаїв : тези / М-во освіти і науки України ; ЧНУ ім. Петра Могили. Миколаїв : Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2026. 420 с.

© ЧНУ ім. Петра Могили, 2026

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ: ФІЛОЛОГІЯ

ПІДСЕКЦІЯ: НІМЕЦЬКА ФІЛОЛОГІЯ І МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ..... 11

Кароліна Архіпова, Людмила Водяна. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ТА МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ-МІГРАНТІВ У НІМЕЦЬКОМОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ..... 11

Ілона Бричек, Світлана Кирилюк. ФОРЕНІЗАЦІЯ ТА ДОМЕСТИКАЦІЯ ЯК СТРАТЕГІЇ ЛІНГВОКУЛЬТУРНОЇ АДАПТАЦІЇ ДОКУМЕНТАЛЬНОГО ФІЛЬМУ «ЩЕДРИК ПРОТИ «РУССКОГО МІРА»»..... 15

Аліна Булаєнко, Світлана Кирилюк. ЕФЕКТИВНІСТЬ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ..... 20

Людмила Водяна. КОМП'ЮТЕРНИЙ ПЕРЕКЛАД І ПОСТРЕДАГУВАННЯ ТЕКСТІВ: МОЖЛИВОСТІ, ПРОБЛЕМИ ТА РОЛЬ ЛЮДИНИ В ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЯКОСТІ ПЕРЕКЛАДУ 24

Дар'я Гаврилюк. МІЖМОВНА ІНТЕРФЕРЕНЦІЯ ЯК ЧИННИК ВИНИКНЕННЯ ПОМИЛОК ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ 28

Лілія Гуда, Валерія Мусафір. ЛІНГВОКУЛЬТУРНА АДАПТАЦІЯ ТА ЛОКАЛІЗАЦІЯ НІМЕЦЬКОМОВНОГО КОНТЕНТУ DEUTSCHE WELLE ДЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ АУДИТОРІЇ 32

Світлана Кирилюк. ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ НАУКОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ..... 37

Софія Крук, Світлана Кирилюк. ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ В УКРАЇНСЬКОМУ ДУБЛЯЖІ НІМЕЦЬКОМОВНОГО ФІЛЬМУ-КАЗКИ „DIE KLUGE BAUERNTOCHTER“ 40

Валерія Мусафір. ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ..... 47

Христина Павлюк. ФЕНОМЕН «ЗАНЕПАДУ КОРДОНІВ» У МАЛІЙ ПРОЗІ ІНҐЕБОРҐ БАХМАН 51

Наталія Пітерова. МОВНА РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ ФЛАМЕНКО ЯК КУЛЬТУРНОГО СИМВОЛУ ІСПАНІЇ..... 57

Катерина Ставицька, Валерія Мусафір. ТРАНСКРЕАЦІЯ СЛОГАНІВ ТА ПРАГМАТИЧНА АДАПТАЦІЯ ЗАКЛИКІВ ДО ДІЇ КОСМЕТИЧНИХ БРЕНДІВ: НІМЕЦЬКО-УКРАЇНСЬКЕ ЗІСТАВЛЕННЯ 61

Яна Фірсова, Христина Павлюк. ПОЕТИКА ВІДЧУЖЕННЯ У ЗБІРЦІ ОПОВІДАНЬ ІНҐЕБОРҐ БАХМАН «СИНХРОН»: СИСТЕМА МОТИВІВ І ХУДОЖНЯ ДЕТАЛЬ..... 67

ПІДСЕКЦІЯ: УКРАЇНСЬКІ ФІЛОЛОГІЧНІ СТУДІЇ В МІЖКУЛЬТУРНОМУ КОНТЕКСТІ..... 74

Віра Бардіна, Наталія Лебединцева. ОСОБЛИВОСТІ ХУДОЖНЬОГО ВТІЛЕННЯ КОНФЛІКТУ ТІЛЕСНОГО І ДУХОВНОГО У ТВОРЧОСТІ УКРАЇНСЬКИХ ПОЕТІВ-РОМАНТИКІВ 74

Аліна Бондаренко, Наталія Лебединцева. СПЕЦИФІКА РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ЖІНОЧИХ ОБРАЗІВ КРІЗЬ ПРИЗМУ ҐЕНДЕРНОГО ДИСКУРСУ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ СВІТЛАНИ ТАЛАН «МАТУСИН ОБЕРІГ»)..... 78

Марія Вертелецька, Галина Косарєва. ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧА РЕЦЕПЦІЯ АНТИЧНИХ МОТИВІВ У ТВОРЧОСТІ ЛІНИ КОСТЕНКО 84

Ірина Даниленко. РОЛЬ ОБРАЗОТВОРЧИХ ВИДІВ МИСТЕЦТВА У ВИКЛАДАННІ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН ДЛЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ..... 90

Ольга Жвава. УКРАЇНСЬКА ДІАЛЕКТОЛОГІЯ В УМОВАХ ВІЙНИ: ВИКЛИКИ ЧАСУ ТА НОВІ ГОРИЗОНТИ..... 93

Анастасія Жовнірчик, Надія Васильєва. ЕВФЕМІЗМ ЯК ЗАСІБ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ПСИХОТРАВМУВАЛЬНОЇ РЕАЛЬНОСТІ У РОМАНІ КАДЗУО ІШІҐУРО “THE REMAINS OF THE DAY” 97

Анжеліка Зинякова. ФІЛОГЕНЕЗ МОВИ 101

Кіра Карпова, Людмила Островська. СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФРАЗЕОЛОГІЗАЦІЇ ІНТЕРНЕТ-МЕМІВ У СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ 105

Тетяна Крупеньова, Валерія Кострибa. ЛЕКСИКО-СТИЛІСТИЧНІ ЗАСОБИ ПСИХОЛОГІЗАЦІЇ В ДРАМІ ІВАНА ФРАНКА «УКРАДЕНЕ ЩАСТЯ» 111

Анастасія Ліщук, Сергій Пономаренко. СПЕЦИФІКА ФУНКЦІОНУВАННЯ АНГЛО-АМЕРИКАНСЬКИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ У МОЛОДІЖНОМУ ВОКАБУЛЯРІ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ 117

Людмила Мозгова, Галина Косарєва. ІНТЕРМЕДІАЛЬНІ АСПЕКТИ П’ЄСИ В. ШЕКСПІРА «РОМЕО І ДЖУЛЬЄТТА»: ШЛЯХ ВІД КЛАСИЧНОГО ТВОРУ ДО СУЧАСНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ У ВИСТАВІ МИКОЛАЇВСЬКОГО АКАДЕМІЧНОГО ХУДОЖНЬОГО ДРАМАТИЧНОГО ТЕАТРУ 121

Людмила Островська. ПРАГМАТИКА ПИТАЛЬНИХ РЕЧЕНЬ У ПОЕЗІЯХ ВАСИЛЯ СТУСА (НА ПРИКЛАДІ ПОЕТИЧНОЇ ЗБІРКИ «ЗИМОВІ ДЕРЕВА») 127

Сергій Пономаренко. ВІДІНСТРУМЕНТАЛЬНІ АГЕНТИВИ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ ПОРІВНЯНО З АНГЛІЙСЬКОЮ І ПОЛЬСЬКОЮ 132

Ксенія Раджабова, Надія Васильєва. ГРАФОН ЯК ЗАСІБ ВІДТВОРЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ УСНОГО МОВЛЕННЯ В РОМАНІ КЕТРІН СТОКЕТТ “THE HELP” 140

Дар’я Самборська, Галина Косарєва. РЕЦЕПЦІЯ ПОСТАТІ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ В УКРАЇНСЬКІЙ ПОЕЗІЇ 1990–2000-Х РОКІВ 144

Тетяна Сосніна. ВІДТВОРЕННЯ ГРАМАТИЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МЕТАМОВИ “NEWSPEAK” В ІСПАНОМОВНИХ ПЕРЕКЛАДАХ РОМАНУ ДЖ. ОРВЕЛЛА «1984» 152

Яніна Урсул, Галина Косарєва. ТВОРЧІСТЬ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА ЯК ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНИЙ КОД УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ 156

Оксана Харчук. ВИВЧЕННЯ ЧАСТОК У БОЛГАРСЬКІЙ МОВІ ПОРІВНЯНО З УКРАЇНСЬКОЮ..... 163

Александра Цибульська. ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ В СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ..... 168

Анастасія Чернєнко, Надія Васильєва. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ АРХЕТИПНОЇ КРИТИКИ В СУЧАСНОМУ ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВІ 174

Ауріка Шевченко, Світлана Каленюк. СЕМАНТИЧНІ КЛАСТЕРИ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНОЇ ЛЕКСИКИ В МЕДІЙНОМУ ПРОСТОРІ МИКОЛАЄВА 178

Анастасія Шевченко, Марина Нікітіна (Васильєва). ХУДОЖНЯ СВОЄРІДНІСТЬ МОВНО-СТИЛЬОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ У ТЕКСТУАЛЬНІЙ І СЦЕНІЧНІЙ ВЕРСІЯХ П'ЄСИ «ЗА ДВОМА ЗАЙЦЯМИ» М. СТАРИЦЬКОГО 182

Тетяна Шестопалова. «МІГРАЦІЙНА» ІДЕНТИЧНІСТЬ УКРАЇНСЬКОГО ДОНБАСУ: СПРОБА ВИЗНАЧЕННЯ ТА ЛІТЕРАТУРНИЙ КОНТЕКСТ 188

ПІДСЕКЦІЯ: ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ 190

Софія Крива, Юлія Буровицька. МУЛЬТИМОДАЛЬНІ ЦИФРОВІ СЛОВНИКИ ЯК ЗАСІБ ЗБАГАЧЕННЯ АКТИВНОГО СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ УЧНІВ 8-9 КЛАСІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ 194

Ольга Волкова. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ АНГЛОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ 200

Anna Gryzhenko. CONSIDERING RIGHT AND LEFT-HANDEDNESS AT TEACHING STUDENTS 204

Раїса Гришкова. ВІД МЕДІАОСВІТИ – ДО МЕДІАКУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ 209

Olena Sherstiuk, Raissa Gryshkova. CLIL METHODOLOGY IN TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES TO IT STUDENTS. 213

Олена Льовкіна, Раїса Гришкова. ЗАРУБІЖНИЙ ТА УКРАЇНСЬКИЙ ДОСВІД АНГЛОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У СФЕРІ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ 217

Сергій Тарасенко, Раїса Гришкова. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ З ПОЗИЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ 220

Ірина Димова. ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОГО НАВИКУ У СТУДЕНТІВ ЮРИДИЧНОЇ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 224

Оксана Диндаренко. НОВІ ВИКЛИКИ ТА СТАНДАРТИ ОСВІТИ В УМОВАХ НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ 228

Олена Остафійчук. TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES TO PHYSIOTHERAPY STUDENTS: CHALLENGES AND STRATEGIES 232

Євгенія Постикіна. ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ТЕРАПІЯ ТА РЕАБІЛІТАЦІЯ»..... 235

Yana Strelchuk. DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS USING CONTENT-BASED ACTIVE SPEAKING TECHNOLOGY 237

Viktoriia Chuienko. INCORPORATING ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTION: MODERN CHALLENGES AND OPPORTUNITIES 241

Любов Шмуля. РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОГО ПІДХОДУ 245

ПІДСЕКЦІЯ: АНГЛІЙСЬКА МОВА, ПЕРЕКЛАД, ЛІТЕРАТУРА ТА МЕТОДИКА ЇХ ВИКЛАДАННЯ: НОВІТНІ ПАРАДИГМИ В КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ 250

Nataliia Ababilova. THE ENGLISH GERUND AS AN ALLOMORPHIC NON-FINITE VERB FORM IN ENGLISH–UKRAINIAN CONTRASTIVE GRAMMAR 250

Victoriia Ahieieva-Karkashadze. SOFT SKILLS IN INTERCULTURAL COMMUNICATION 256

Mariana Bezdolna, Yuliia Bondur. COLOR SYMBOLISM IN OSCAR WILDE'S PROSE ("THE CANTERVILLE GHOST", "THE HAPPY PRINCE", "THE NIGHTINGALE AND THE ROSE", "THE BIRTHDAY OF THE INFANTA", "THE FISHERMAN AND HIS SOUL") 264

Alina Loshchynina, Liudmyla Sherstiuk. THE EVALUATIVE FUNCTION OF FEMALE-MARKED VOCABULARY IN HATE SPEECH..... 267

Kseniia Sharkova, Hanna Perederii. THE IMAGE OF PARALLEL REALITY IN NEIL GAIMAN'S CORALINE: LINGUISTIC AND MULTIMODAL ASPECTS 272

Maryna Sharkova, Liudmyla Sherstiuk. THE SYMBOLIC MEANINGS OF BLACK AND BLUE IN LANA DEL REY'S LYRICS 276

Svitlana Suleimanova, Victoria Ahieieva-Karkashadze. FEATURES OF THE RENDERING OF NEIL GAIMAN'S INDIVIDUAL STYLE IN UKRAINIAN TRANSLATIONS: TYPOLOGY AND FUNCTIONS OF TRANSLATIONAL TRANSFORMATIONS 273

Olena Yarush, Liudmyla Sherstiuk. THE ISSUE OF THE AESTHETICIZATION OF THE DARK ACADEMIA CONCEPT IN DONNA TARTT'S "THE SECRET HISTORY" 285

Олександра Боброва, Людмила Шерстюк. СПЕЦИФІКА ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНОГО АНАЛІЗУ ПОЛІТИЧНОЇ ПРОМОВИ У ЗІСТАВЛЕННІ З ХУДОЖНІМ ТЕКСТОМ..... 290

Олег Бороденко. ВІЗУАЛЬНА ПОЕЗІЯ: КОЛИ НЕ СТАВЛЯТЬ КРАПКИ НАД «І» 294

Валерія Бохна, Юлія Бондур. ДИСОНАНС НОРМАТИВНОЇ ФОНЕТИКИ ТА ВУЛИЧНОГО ЛЕКСИКОНУ: ПРАГМАТИЧНИЙ АНАЛІЗ ВИСЛОВЛЮВАНЬ ЕЛІЗИ ДУЛІТЛ У ТВОРІ БЕРНАРДА ШОУ «ПІГМАЛІОН»..... 300

Аліна Величко, Юлія Бондур. LINGUISTIC MECHANISMS OF SEXISM AND ITS NORMALISATION IN AMERICAN TELEVISION COMEDY DISCOURSE: A CASE STUDY OF SATURDAY NIGHT LIVE..... 306

Ольга Волченко. МЕХАНІЗМИ ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКОВОГО СКЛАДУ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ 312

Ельміра Гаджиєва, Юлія Бондур. ОСОБЛИВОСТІ ВЖИВАННЯ ЕМОТИВНОЇ ЛЕКСИКИ У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ (НА МАТЕРІАЛІ АНІМАЦІЙНОГО ФІЛЬМУ “INSIDE OUT 2”)..... 317

Марія Євдокимова, Ганна Передерій. ЛІНГВОПРАГМАТИЧНА ПРИРОДА АНГЛОМОВНОГО КІНОДИСКУРСУ ХХ СТОЛІТТЯ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ..... 321

Анастасія Закірова, Наталя Лютянська. СИНТАКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІДІОСТИЛЮ ЕНТОНІ ПОНДА (НА МАТЕРІАЛІ ЗБІРОК “ACROSS THE BORDER: STORIES” ТА “TARNISHED DREAMS: STORIES”)..... 328

Тетяна Зубенко, Юрій Гулік. ОРГАНІЗАЦІЯ МІЖНАРОДНОГО ПРОЄКТУ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ – ДОСВІД ЧНУ ІМЕНІ ПЕТРА МОГИЛИ..... 335

Маргарита Лимар. КОЗАК-ХАРАКТЕРНИК ЯК ОБРАЗ КУЛЬТУРНОГО ПОГРАНИЧЧЯ: СТРАТЕГІЇ АНГЛОМОВНОЇ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ..... 343

Наталя Лютянська. ОСОБЛИВОСТІ ВЖИВАННЯ ЕВФЕМІЗМІВ У АНГЛОМОВНОМУ МАС-МЕДІЙНОМУ ДИСКУРСІ 347

Валерія Мірошниченко, Тетяна Зубенко. ВИКОРИСТАННЯ ПЛАТФОРМИ GAMETIZE ДЛЯ РОЗВИТКУ НАВИЧОК АНГЛОМОВНОГО ЧИТАННЯ: ЦИФРОВІ ЕЛЕМЕНТИ ГЕЙМІФІКАЦІЇ ТА ЇХ МЕТОДИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ..... 351

Олександра Москаленко, Ганна Передерій. ЖАНРОВО-СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРИЛЕРУ В РОМАНІ КОЛЛІН ГУВЕР “VERITY”..... 356

Ганна Передерій, Вікторія Нікітіна. МОВНИЙ ОБРАЗ ЯК ЗАСІБ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ХУДОЖНЬОГО СВІТУ: ЛІНГВІСТИЧНИЙ ТА КОГНІТИВНИЙ АСПЕКТИ..... 360

Анна Ніколюк, Вікторія Агєєва-Каркашадзе. МОВНОСТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІДІОСТИЛЮ РІЧАРДА ОСМАНА (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНІВ ЦИКЛУ “THE THURSDAY MURDER CLUB”) 366

Анастасія Новікова, Тетяна Зубенко. ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ АНГЛОМОВНИХ КОМІКСІВ У ПРОЦЕСІ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ 370

Анастасія Орлова, Юлія Сидоренко. КУЛЬТУРНІ РЕАЛІЇ ЯК МАРКЕРИ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ПЕРСОНАЖІВ У РОМАНІ Р. Ф. КУАНГ «ЖОВТОЛИКА» 374

Ганна Передерій. AMBIVALENT VERBAL POETIC IMAGE IN THE FRAMEWORK OF COGNITIVE LINGUISTICS 380

Дарія Печаткіна, Наталя Лютянська. ФУНКЦІОНУВАННЯ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНОЇ ЛЕКСИКИ В АНГЛОМОВНИХ ЗМІ (НА МАТЕРІАЛІ СТАТЕЙ ПРО РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКУ ВІЙНУ) 385

Олена Рибачук. DIGITAL STORYTELLING IN UNIVERSITY EFL CLASSROOM 390

Сніжана Свистун, Святослав Зубченко. МІЖ ЕВФЕМІЗАЦІЄЮ ТА БУКВАЛІЗМОМ: ВІДТВОРЕННЯ ЕКСПРЕСИВНОЇ ЛЕКСИКИ РОМАНУ ДЖ. С. ВОНДИ “CATCHING BEAUTY” В УКРАЇНСЬКОМУ ПЕРЕКЛАДІ 393

Анна Терентьєва. THE ESSENTIAL ROLE OF THE EFL TEACHER IN THE AGE OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE 397

Олександра Усік. BLENDING AS A MEANS OF FORMING ENGLISH NEOLOGISMS 402

Лілія Хоменко, Вікторія Агєєва-Каркашадзе. АВТОРСЬКІ НОВОТВОРИ ДЖ. К. РОУЛІНГ ЯК СПОСІБ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ ЧАРІВНОГО СВІТУ ТА СПЕЦИФІКА ЇХ ВІДТВОРЕННЯ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ 409

Тетяна Яковлєва, Вікторія Агєєва-Каркашадзе. ВІДТВОРЕННЯ ЕМОТИВНОЇ ЛЕКСИКИ ТА ЗАСОБІВ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ ПОЧУТТІВ У СУЧАСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ ЛЮБОВНОМУ РОМАНІ (НА МАТЕРІАЛІ ПЕРЕКЛАДІВ ТВОРІВ ЕМІЛІ ГЕНРІ) 413

ПІДСЕКЦІЯ:
НІМЕЦЬКА ФІЛОЛОГІЯ І МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

УДК 37.013.43-054.72:[811.112.2:316.7]

Кароліна Архіпова
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету філології
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна
Людмила Водяна
кандидат філологічних наук, доцент
кафедри романо-германської філології
та перекладу з німецької мови
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ТА МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ-МІГРАНТІВ У НІМЕЦЬКОМОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Вимушена міграція українських родин до країн Європи актуалізувала питання мовної та соціальної інтеграції дітей у нові освітні системи. Для учнів-мігрантів оволодіння німецькою мовою є не лише передумовою опанування навчальних предметів, а й засобом налагодження взаємодії з однолітками, розуміння шкільних правил і повсякденних культурних практик. Водночас формальна мовна правильність не завжди забезпечує успішне спілкування: учень може знати потрібні слова, але не розуміти соціальних очікувань співрозмовника. Тому розвиток соціокультурної та міжкультурної компетентностей слід розглядати як складову навчання німецької мови як другої (Deutsch als Zweitsprache, DaZ), а не як факультативне доповнення до лексико-граматичної підготовки.

Мета даного дослідження полягає у теоретико-методичному обґрунтуванні педагогічних умов формування соціокультурної та

міжкультурної компетентностей учнів-мігрантів у німецькомовному шкільному середовищі. Для її досягнення здійснено аналіз науково-педагогічних підходів до зазначених компетентностей, визначено типові комунікативні труднощі та систематизовано дидактичні прийоми, придатні для навчання DaZ. Викладені положення мають характер теоретичного узагальнення й методичних рекомендацій; вони не подаються як результати окремого кількісного експерименту.

Соціокультурна компетентність охоплює знання про норми, цінності, традиції, мовленнєвий етикет і повсякденні практики суспільства, мова якого вивчається, а також уміння доречно використовувати ці знання в конкретних ситуаціях. І. Ю. Щербина пов'язує її формування з опануванням країнознавчих і лінгвокраїнознавчих відомостей та соціально маркованих мовленнєвих засобів [3]. Міжкультурна компетентність має ширший взаємодійний вимір: передбачає здатність зіставляти культурні перспективи, критично осмислювати стереотипи, виявляти емпатію та узгоджувати поведінку в ситуаціях культурної відмінності. Отже, перша забезпечує орієнтацію в новому соціальному контексті, а друга допомагає вибудовувати рівноправний діалог між носіями різного досвіду.

У шкільній практиці ці компетентності взаємопов'язані. Наприклад, дитина має знати, як звернутися до вчителя, попросити пояснення, висловити незгоду або домовитися про спільне завдання. Проте самого засвоєння мовленнєвих формул недостатньо: важливо також розуміти, чому інші учасники взаємодії можуть інакше сприймати пряме прохання, паузу, невербальний жест або спосіб висловлення критики. Навчання має створювати простір для пояснення відмінностей без оцінювання однієї культури як «правильної», а іншої як «неправильної».

Специфіка становища учня-мігранта полягає в одночасному виконанні кількох адаптаційних завдань: засвоєнні нової мови, опануванні навчальних вимог, входженні в колектив і збереженні зв'язку з власною культурною ідентичністю. Мовний бар'єр може посилювати невпевненість, страх помилки та обмежувати участь у спільній діяльності. Н. О. Авраменко розглядає психологічні умови подолання комунікативних бар'єрів у контексті підтримки мотивації та зменшення тривожності [1]. У педагогічному вимірі це обґрунтовує потребу в доброзичливому зворотному зв'язку, посильних комунікативних завданнях і передбачуваній організації уроку.

Першою педагогічною умовою визначено систематичне поєднання мовного матеріалу із соціально значущими ситуаціями. На заняттях DaZ доцільно моделювати звернення по допомогу, знайомство,

спільну гру, роботу в групі, спілкування в їдальні чи бібліотеці, вирішення непорозуміння. Лексичні одиниці та граматичні конструкції набувають функціонального змісту, коли учень застосовує їх для досягнення зрозумілої мети. Для дітей із початковим рівнем володіння мовою корисні візуальні опори, картки з мовленнєвими зразками, короткі діалоги й багаторазове відтворення ситуацій із поступовим зменшенням допомоги вчителя.

Другою умовою є організація реальної міжкультурної взаємодії. Парні та групові завдання, рольові ігри, мініпроєкти й обговорення шкільних ситуацій дозволяють не тільки практикувати німецьку мову, а й домовлятися, слухати іншого та розподіляти відповідальність. Наприклад, спільне створення «правил дружнього класу» дає змогу обговорити прийнятні способи звертання, підтримки й розв'язання конфліктів. Порівняння шкільних традицій різних країн варто будувати на особистому досвіді дітей і перевірених матеріалах, уникаючи узагальнень на кшталт «усі представники певної культури поводяться однаково».

Третьою умовою виступає психологічно безпечне середовище. Помилки у висловлюванні мають сприйматися як природний етап опанування другої мови, а не як ознака низьких здібностей. Учитель може диференціювати складність завдань, надавати час для підготовки відповіді, пропонувати альтернативні форми участі та підтримувати успішні спроби комунікації. Важливо не ототожнювати мовчазність із відсутністю знань: вона може бути пов'язана з недостатнім словниковим запасом, невпевненістю або незнайомими правилами взаємодії. Оцінювання поступу доцільно здійснювати з урахуванням початкових мовних можливостей конкретної дитини.

Четверта умова пов'язана з професійною готовністю педагога до мовно й культурно неоднорідного класу. Учитель DaZ має добирати автентичні, але доступні за складністю матеріали, пояснювати приховані соціальні правила, підтримувати багатомовність як ресурс навчання та координувати взаємодію з класним керівником і родиною. Використання дитячих книжок, коротких відеосюжетів, шкільних оголошень і реальних комунікативних сценаріїв допомагає пов'язати навчальний зміст із повсякденним життям. Водночас культурні відмінності не слід трактувати як єдине пояснення навчальних або поведінкових труднощів: необхідно враховувати вік, попередній освітній досвід та індивідуальні обставини.

Нормативним орієнтиром такого підходу є закріплені Законом України «Про освіту» принципи недискримінації, рівного доступу до освіти та поваги до людської гідності [2]. Для аналізу навчання в Німеччині українське законодавство не замінює місцевого освітнього

регулювання, однак дозволяє окреслити ціннісну основу підтримки українських дітей за кордоном. Збереження рідної мови й культурної належності не суперечить опануванню німецької; навпаки, підтримка позитивної ідентичності сприяє готовності брати участь у міжкультурному діалозі.

Важливим елементом методичної роботи є поступове ускладнення комунікативних завдань відповідно до мовленнєвих можливостей учнів. На початковому етапі діти можуть співвідносити репліки з малюнками, обирати доречні форми ввічливості та відтворювати короткі діалоги за зразком. На наступному етапі доцільно пропонувати завдання з частково відкритим результатом: попросити пояснити правило, узгодити план групової роботи, обґрунтувати власну думку. Згодом учні можуть аналізувати конфліктні ситуації, порівнювати різні способи реагування та самостійно добирати мовленнєві засоби. Така послідовність дає змогу пов'язати рецептивні й продуктивні види мовленнєвої діяльності з розвитком соціальної самостійності.

Окремої уваги потребує взаємодія школи з родиною учня-мігранта. Батьки не завжди знайомі з особливостями організації навчання, формами зворотного зв'язку або очікуваннями щодо самостійної роботи дитини. Зрозумілі повідомлення, доступні пояснення шкільних правил та повага до мовних можливостей родини можуть зменшити кількість непорозумінь. Водночас залучення батьків має бути партнерським: від них не слід вимагати повного володіння німецькою мовою як передумови участі у шкільному житті. Для учня позитивний досвід співпраці між дорослими створює додаткове відчуття стабільності й належності до класної спільноти.

Практичним критерієм поступу в розвитку компетентностей може бути не тільки правильність мовлення, а й здатність учня ініціювати контакт, ставити уточнювальні запитання, конструктивно реагувати на відмінні погляди та брати участь у спільній діяльності. Такі прояви доцільно фіксувати через педагогічне спостереження, короткі самооцінювальні завдання та аналіз конкретних навчальних ситуацій. Ці інструменти не замінюють стандартизованої діагностики, але допомагають учителеві планувати подальшу підтримку й бачити індивідуальну динаміку дитини.

У результаті теоретико-методичного аналізу систематизовано чотири взаємопов'язані педагогічні умови: контекстуалізацію мовного навчання, організацію міжкультурної співпраці, забезпечення психологічної безпеки та професійну готовність учителя до диференційованої підтримки. Їхня комплексна реалізація дозволяє розглядати навчання DaZ не лише як засвоєння мовної системи, а як процес поступового набуття учнем здатності діяти в новому соціальному середовищі. Подальшого дослідження потребує

емпірична перевірка ефективності конкретних прийомів для різних вікових груп учнів-мігрантів.

Список використаних джерел

1. Авраменко Н. О. Психологічні умови подолання комунікативних бар'єрів учнями-мігрантами : кваліфікаційна робота магістра 053 Психологія / Хмельницький національний університет. Хмельницький, 2025. 146 с.

2. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 16.10.2026).

3. Щербина І. Ю. Формування соціокультурної компетентності учнів у процесі вивчення іноземної мови як актуальна педагогічна проблема. *Освітній вимір.* 2013. Том 38. С. 167–170. DOI: https://doi.org/10.31812/educdim.v38i0.3196

УДК 81'25

Ілона Бричек
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету філології
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна
Світлана Кирилюк
кандидат філологічних наук, доцент (б.в.з.)
в.о. завідувача кафедри
романо-германської філології
та перекладу з німецької мови
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

ФОРЕНІЗАЦІЯ ТА ДОМЕСТИКАЦІЯ ЯК СТРАТЕГІЇ ЛІНГВОКУЛЬТУРНОЇ АДАПТАЦІЇ ДОКУМЕНТАЛЬНОГО ФІЛЬМУ «ЩЕДРИК ПРОТИ «РУССКОГО МІРА»»

Актуальність дослідження зумовлена потребою представляти українську історію та культуру міжнародній аудиторії без втрати їхньої самобутності. У документальному кіно переклад охоплює не лише вербальний зміст, а й культурну пам'ять, історичні асоціації та оцінні смисли, що взаємодіють із зображенням і звуком. Особливої уваги потребують випадки, коли назва чи термін одночасно передають

фактичну інформацію і наголошують на походженні культурного явища.

Мета даного дослідження – окреслити функціональні можливості форенізації та доместикації в лінгвокультурній адаптації документального фільму «Щедрик проти «русского міра»» для іншомовного глядача. Матеріалом аналізу є культурно марковані назви, імена та історико-політичні поняття, пов'язані зі «Щедриком» та українською музичною дипломатією.

Теоретичну основу становить концепція доместикації та форенізації Л. Венуті [1]. Доместикація пристосовує висловлення до норм і фонових знань цільової аудиторії, тоді як форенізація зберігає іншокультурні маркери першотвору. Ю. Крюкова й І. Чарікова пропонують розуміти ці стратегії як полюси континууму, а не взаємовиключні варіанти [7]. Л. Славова та Н. Борисенко зауважують, що надмірна форенізація ускладнює рецепцію, а надмірна доместикація послаблює зв'язок тексту з вихідною культурою [5]. Відтак, вибір залежить від функції конкретної реалії, а не від універсальної переваги однієї стратегії. Доцільно розмежовувати стратегію як загальний принцип перекладу, та операції, що її реалізують: транскодування, калькування, описовий переклад і пояснення. Одна й та сама одиниця може поєднувати збережену оригінальну форму з короткою експлікацією.

Аудіовізуальний формат додає обмеження часу, довжини субтитрів і синхронізації з мовленням [2]. М. Пилипчук на матеріалі українського дубляжу "Madagascar" обґрунтовує доцільність поєднання стратегій відповідно до особливостей аудиторії та аудіовізуального матеріалу [8]. Для документального фільму важливо також враховувати написи в кадрі, архівні документи та музику: вони можуть частково пояснювати незнайомі назви без розлогих субтитрів. Якщо інформація вже доступна через візуальний ряд, текст можна лаконізувати; натомість культурно важливе поняття, яке згадується лише в усному коментарі, може вимагати додаткового пояснення. Важливо не перевантажувати субтитри та зберігати логіку документального аргументу.

Фільм «Щедрик проти «русского міра»» висвітлює міжнародне поширення української пісні й діяльність Української республіканської капели в контексті культурної дипломатії [3]. Першою важливою групою реалій є назви мистецьких творів. Назву «Щедрик» доцільно відтворювати німецькою мовою шляхом транслітерації як Schtschedryk, що дозволяє зберегти її національно-культурну специфіку. Для полегшення сприйняття німецькомовною

аудиторією можливе використання короткого пояснення: Schtschedryk – ein ukrainisches Lied, das international durch die englischsprachige Bearbeitung „Carol of the Bells“ bekannt wurde. Такий спосіб поєднує стратегії форенізації та доместикації: збереження оригінальної назви підкреслює українське походження твору, тоді як пояснення забезпечує його впізнаваність для іншомовного глядача. Використання лише назви Carol of the Bells може нівелювати українську культурну ідентичність першотвору та створити хибне уявлення про його походження. На прикладі перекладу Софії Яблонської М. Ковбанюк і Н. Кіселюк показують, що адаптація культурно маркованої лексики підвищує доступність тексту, однак подекуди призводить до втрати смислових відтінків [6]. У цьому випадку саме збереження назви Shchedryk допомагає відокремити українське джерело мелодії від її міжнародної рецепції та не підмінювати історію твору історією його англомовної популярності.

Друга група – антропоніми та назви історичних інституцій. Імена Микола Леонтович, Олександр Кошиць, Симон Петлюра доцільно передавати як Mykola Leontowytsch, Oleksandr Koschyz та Symon Petljura. Транскодування власних назв, досліджене Л. Славовою та Н. Борисенко, пов’язане зі стратегією форенізації [5]. Назву «Українська республіканська капела» можна відтворити як Ukrainischer Republikanischer Chor, а за потреби доповнити стислим поясненням ein ukrainischer Chor, der internationale Konzertreisen unternahm. Заміна лише загальним Der Chor усуває історико-інституційний зміст. Тому при першій згадці доцільно поєднати власну назву з поясненням її функції, а при подальших згадках використовувати коротшу форму. Такий підхід підтримує послідовність терміновживання в усьому фільмі.

Третя група охоплює суспільно-політичні поняття. При першій появі УНР доцільне Ukrainische Volksrepublik (UVR), надалі – UVR. Термін «культурна дипломатія» має відповідник Kulturdiplomatie. Натомість поняття «русский мір», яке має виразне ідеологічне навантаження, доцільно передавати німецькою мовою як die Ideologie des „Russki mir“ із коротким контекстуальним поясненням. Такий підхід дає змогу зберегти культурно-політичну специфіку оригіналу та передати його критичне спрямування. Використання нейтрального відповідника russische Kultur («російська культура») є недоцільним, оскільки він нівелює ідеологічний зміст поняття та може призвести до викривлення авторського задуму. Поєднання форенізації з експлікацією забезпечує точніше розуміння цього поняття німецькомовною аудиторією. І. Ануріна доводить, що некоректне

відтворення імплікатур здатне змінити прихований зміст перекладу [4]; тут небезпека полягає у стиранні критичної оцінки імперської ідеології. Історичний та оцінний компоненти в цьому разі взаємопов'язані: формально гладкий відповідник може створити хибне уявлення про предмет критики. Це показує, чому комунікативна зрозумілість не повинна досягатися ціною зміни авторської позиції.

Доместикація корисна для синтаксичного спрощення коментарів та усунення повторів інтерв'ю, якщо при цьому не губляться важливі факти. Форенізація пріоритетна для назв творів, історичних установ та ідеологем. Як наголошують Ю. Тьопенко та Ю. Стежко, доместикація пов'язана також із питаннями національної ідентифікації в художньому перекладі [9]; у досліджуваному документальному наративі це підкреслює важливість збереження саме української культурної перспективи. Водночас механічне відтворення всіх незнайомих одиниць без пояснень не забезпечить потрібного пізнавального ефекту. Оптимальним є функціональний баланс: зберігати ключові маркери ідентичності, адаптуючи допоміжні мовні конструкції.

З огляду на викладене, продуктивним принципом лінгвокультурної адаптації фільму є поєднання збереженої культурної назви з мінімально достатнім поясненням. Якість рішення слід визначати за точністю історичної референції, збереженням культурних і прагматичних значень та зрозумілістю в умовах аудіовізуального сприйняття. Для встановлення фактичної частотності стратегій у подальшому необхідне зіставлення оригіналу з автентичною іншомовною версією фільму. Запропоновані приклади слід трактувати як моделі можливих перекладацьких рішень, а не як зафіксовані особливості офіційного субтитрування.

Список використаних джерел

1. Ануріна І. С. Застосування стратегій доместикації й форенізації для передачі імплікатур англомовних художніх творів українською мовою. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Германістика та міжкультурна комунікація.* 2019. Вип. 1. С. 130–135. DOI: 10.32999/ksu2663-3426/2019-1-20

2. Ковбанюк М., Кіселюк Н. Стратегії доместикації та форенізації на матеріалі роману-перекладу Софії Яблонської «Mon enfance en Ukraine: souvenirs sur mon père». *Folium.* 2024. № 5. С. 47–53. DOI: 10.32782/folium/2024.5.7

3. Крюкова Ю. Д., Чарікова І. В. Domestication та foreignization у перекладознавчій царині: дихотомічний тумблер чи континуум взаємодії

свого та чужого (частина 1). *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Германістика та міжкультурна комунікація.* 2025. Вип. 2. С. 31–41. DOI: 10.32999/ksu2663-3426/2025-2-4

4. Пилипчук М. Поєднання стратегій доместикації та форенізації в аудіовізуальному перекладі. *Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах.* 2016. Вип. 33. С. 151–160.

5. Славова Л., Борисенко Н. Стратегії форенізації та доместикації у відтворенні ономастичних реалій (на матеріалі українського перекладу роману М. Мітчелл «Звіяні вітром»). *Фаховий та художній переклад: теорія, методологія, практика : зб. наук. праць*. 2023. С. 136–139.

6. Тьопенко Ю. А., Стежко Ю. Г. Перекладацька стратегія доместикації як чинник національної ідентифікації. *Вісник КНЛУ. Серія : Філологія.* 2015. Том 18, № 2. С. 184–189.

7. Документальний фільм «Щедрик проти «русского міра»». Комітет з Національної премії України імені Тараса Шевченка. URL: https://knpu.gov.ua/archive/dokumentalnyj-film-shchedryk-proty-russkoho-mira/ (дата звернення: 17.10.2026).

8. Díaz Cintas J., Remael A. Subtitling: Concepts and Practices. London ; New York : Routledge, 2021.

9. Venuti L. The Translator’s Invisibility: A History of Translation. London ; New York : Routledge, 2018.

УДК 378.147:81’243:378.018.43

Аліна Булаєнко
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету філології
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна
Світлана Кирилюк
кандидат філологічних наук, доцент (б.в.з.)
в.о. завідувача кафедри
романо-германської філології
та перекладу з німецької мови
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

ЕФЕКТИВНІСТЬ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Формування іншомовної мовленнєвої компетентності є одним із важливих складників професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов. Особливого значення набуває створення умов для активної мовленнєвої діяльності студентів, систематичної іншомовної комунікації та взаємодії під час навчання. Одним із засобів реалізації таких умов є використання інтерактивних методів, що передбачають активну участь студентів у навчальному процесі та їхню постійну взаємодію.

Поняття «інтерактивні технології навчання» належить до найуживаніших у сучасному педагогічному дискурсі, проте його зміст потребує уточнення, оскільки в науковій літературі воно нерідко ототожнюється з поняттями «активні методи», «інноваційні технології» чи навіть «цифрові інструменти». Для того, щоб уникнути такої термінологічної невизначеності, доцільно розглянути його через співвідношення базових складників – «технологія навчання» та «інтерактивність».

Термін «технологія навчання» в педагогіці вживається для позначення впорядкованої системи дій викладача і студентів, яка гарантовано веде до запланованого результату. На відміну від методу, що відповідає на запитання «як навчати?», технологія охоплює весь

цикл: діагностичне формулювання цілей, добір змісту, проєктування послідовності навчальних ситуацій, засоби контролю та корекції. Технологічність означає відтворюваність: інший викладач, дотримуючись тієї самої послідовності кроків, має отримати співмірний результат.

Слово «інтерактивний» походить від англійського interact, де inter означає «взаємний, між», а act – «діяти». Отже, інтерактивність буквально позначає здатність до взаємодії, перебування в режимі діалогу. У педагогічному контексті інтерактивність характеризує не просто активність студента, а саме його взаємодію з іншими учасниками освітнього процесу – викладачем, одногрупниками, навчальним контентом [1].

Таким чином, інтерактивні технології у вищій освіті становлять систему методів і форм організації навчання, що ґрунтується на багатосторонній взаємодії учасників, їхній спільній діяльності та рефлексії. Їхніми визначальними характеристиками є полісуб'єктність, діалогічність, кооперативність, ситуативність, рефлексивність і фасилітативна роль викладача. Для підготовки майбутніх викладачів іноземної мови інтерактивні технології мають подвійну цінність: вони є і засобом розвитку іншомовної комунікативної компетентності, і предметом професійного опанування [1].

Особливого значення інтерактивні методи набувають у процесі формування іншомовної мовленнєвої компетентності, оскільки передбачають активне використання іноземної мови в ситуаціях реального або змодельованого спілкування. Зокрема, використання комунікативно орієнтованих мовленнєвих завдань в умовах онлайн-навчання сприяє розвитку готовності студентів до іншомовного спілкування та їхньої впевненості у власних мовленнєвих уміннях [4].

Інтерактивні технології сприяють формуванню соціальної присутності в дистанційному навчанні. Робота в малих групах, обговорення та спільне розв'язання проблем сприяють взаємодії між учасниками освітнього процесу та формуванню відчуття приналежності до навчальної спільноти [2]. Це створює додаткові можливості для іншомовної взаємодії та активізації мовленнєвої діяльності студентів.

Важливим аспектом дистанційного навчання є залученість студентів до навчальної та комунікативної діяльності. В умовах онлайн-навчання рівень такої залученості пов'язаний із низкою чинників, серед яких важливе місце посідають соціальна присутність та взаємодія учасників освітнього процесу [5]. Використання

інтерактивних методів створює додаткові можливості для активної комунікативної діяльності та іншомовного спілкування під час заняття.

Для педагогічних спеціальностей використання інтерактивних методів набуває ще одного виміру, оскільки студенти не лише беруть участь в інтерактивних формах навчання, а й вивчають їх як майбутній інструмент своєї роботи.

Коли студент виконує завдання з розвитку мовлення в сесійній кімнаті, працює зі спільною дошкою чи створює інтерактивну вправу для школярів, він одночасно використовує всі три складники моделі TPACK: предметні знання (Content Knowledge), педагогічні знання (Pedagogical Knowledge) та технологічні знання (Technological Knowledge). Таким чином, застосування інтерактивних технологій сприяє поєднанню теоретичних знань із практичними вміннями, необхідними для майбутньої професійної діяльності викладача іноземної мови [3].

З метою дослідження особливостей застосування інтерактивних технологій у дистанційній підготовці майбутніх викладачів іноземних мов було розроблено анкету, що складалася із семи запитань. Анкетування було спрямоване на визначення частоти використання інтерактивних форм роботи, виявлення найбільш поширених цифрових платформ та оцінювання впливу інтерактивних завдань на розвиток іншомовної мовленнєвої компетентності студентів. Окрему увагу приділено дослідженню впливу інтерактивних завдань на розвиток навичок іншомовного говоріння.

Запитання анкети охоплювали такі аспекти: використання сесійних кімнат для організації парної роботи; застосування платформ відеоконференцій; використання інтерактивних форм навчальної діяльності; залучення цифрових сервісів для створення інтерактивних вправ; оцінювання впливу інтерактивних завдань на розвиток навичок іншомовного говоріння; визначення основних труднощів дистанційного навчання; оцінювання ролі інтерактивних технологій у формуванні професійних компетентностей майбутніх викладачів іноземних мов. Результати оцінювання впливу інтерактивних завдань на розвиток навичок іншомовного говоріння представлено на рис. 1.

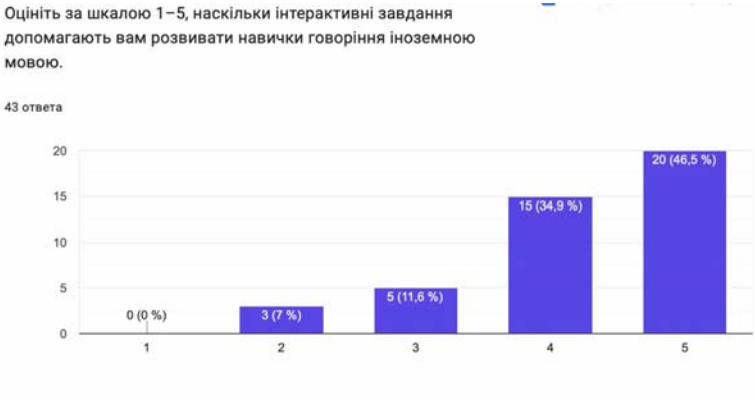


Рисунок 1. – Оцінювання студентами впливу інтерактивних завдань на розвиток навичок іншомовного говоріння

Особливу увагу під час дослідження було приділено оцінюванню впливу інтерактивних технологій на розвиток навичок іншомовного говоріння. За результатами анкетування, у якому взяли участь 43 респонденти, 46,5% опитаних оцінили ефективність інтерактивних завдань найвищим балом (5), а 34,9% – чотирма балами. Таким чином, 81,4% респондентів позитивно оцінюють вплив інтерактивних технологій на розвиток навичок говоріння іноземною мовою. Водночас 11,6% учасників поставили три бали, 7% – два бали, тоді як найнижчу оцінку не обрав жоден респондент.

Отримані результати свідчать про переважно позитивне сприйняття студентами інтерактивних форм навчання та їхнього значення для вдосконалення іншомовної мовленнєвої компетентності. Це дає підстави розглядати інтерактивні технології як перспективний засіб активізації мовленнєвої діяльності студентів в умовах дистанційного навчання.

Список використаних джерел

1. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навч.-метод. посіб. Київ : ВД «ЕКМО», 2011. 320 с.

2. Garrison D. R., Anderson T., Archer W. Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education.* 1999. Vol. 2, No. 2–3. P. 87–105.

3. Mishra P., Koehler M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record.* 2006. Vol. 108, No. 6. P. 1017–1054.
4. Rahimi S. The Effects of Task-Based Speaking Tasks on Iranian University Students' Willingness to Communicate and Self-Efficacy in Online Classes: A Mixed-Methods Study. *Education Research International.* 2022. Vol. 2022. Article 8041206. 10 p. DOI: 10.1155/2022/8041206
5. Wu R. The Relationship between Online Learning Self-Efficacy, Informal Digital Learning of English, and Student Engagement in Online Classes: The Mediating Role of Social Presence. Frontiers in Psychology. 2023. Vol. 14. Article 1266009. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1266009

УДК 81'25:004

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

КОМП'ЮТЕРНИЙ ПЕРЕКЛАД І ПОСТРЕДАГУВАННЯ ТЕКСТІВ: МОЖЛИВОСТІ, ПРОБЛЕМИ ТА РОЛЬ ЛЮДИНИ В ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЯКОСТІ ПЕРЕКЛАДУ

Стрімкий розвиток цифрових технологій і штучного інтелекту достатньо впливає на перекладацьку діяльність. Сучасні системи машинного перекладу допомагають швидко опрацьовувати великі обсяги іншомовної інформації, спрощують міжкультурну комунікацію та забезпечують доступ до текстів різними мовами. Особливого поширення набули системи нейронного машинного перекладу, які здатні враховувати контекст і створювати відносно природні мовні конструкції. Водночас автоматичний переклад не завжди забезпечує точність відтворення змісту, термінологічну послідовність і відповідність стилістичним нормам мови перекладу. Це зумовлює необхідність подальшого редагування машинного тексту людиною.

Метою даного дослідження є визначення переваг і недоліків комп'ютерного перекладу, аналіз типових перекладацьких помилок та

з’ясування ролі постредагування в підвищенні якості перекладеного тексту.

Комп’ютерний переклад, який у межах цієї роботи розглядається як машинний переклад, є процесом автоматичного перетворення тексту з однієї мови на іншу за допомогою спеціалізованих програмних систем.

У розвитку машинного перекладу можна виокремити кілька основних етапів: переклад на основі правил, статистичний машинний переклад і нейронний машинний переклад. Сучасні нейронні системи використовують моделі машинного навчання, які аналізують мовні закономірності та взаємозв’язки між словами й конструкціями.

Основними перевагами комп’ютерного перекладу є швидкість опрацювання інформації, доступність технологій, можливість роботи з великими за обсягом текстами та автоматизація повторюваних перекладацьких завдань. Це особливо важливо для комунікації, електронної комерції, технічної документації та інформаційних ресурсів.

Проте машинний переклад має низку обмежень. Серед найпоширеніших проблем варто виокремити неправильний вибір значення багатозначного слова, буквальне відтворення фразеологізмів, порушення стилістичної відповідності, термінологічну непослідовність, а також неточне передавання культурно специфічних понять.

У наукових дослідженнях значну увагу приділено постредагуванню машинного перекладу. Зокрема, М. Копонен аналізує співвідношення продуктивності перекладача та зусиль, необхідних для виправлення автоматично перекладених текстів. Дослідниця наголошує на тому, що результативність постредагування залежить від початкової якості машинного перекладу, характеру тексту та особливостей робочого процесу [1].

Постредагування – це процес перевірки та виправлення тексту, створеного системою машинного перекладу, з метою забезпечення його змістової, мовної та функціональної відповідності оригіналу.

У перекладацькій практиці розрізняють два основні рівні постредагування:

1. Мінімальне постредагування (Light Post-editing) – усунення критичних помилок, які перешкоджають правильному розумінню змісту тексту;
2. Повне постредагування (Full Post-editing) – комплексне виправлення змістових, граматичних, лексичних, термінологічних і стилістичних недоліків для отримання якісного тексту, придатного для використання відповідно до його призначення.

У стандарті ISO 18587:2017 визначено вимоги до процесу повного людського постредагування результатів машинного перекладу та професійних компетентностей постредактора. Важливим аспектом редагування є збереження комунікативного наміру оригіналу. Навіть граматично правильне речення може потребувати виправлення, якщо воно не передає закладеного автором змісту або звучить неприродно для носія мови.

Для дослідження якості машинного перекладу доцільно застосовувати порівняльний аналіз оригінального тексту, його автоматичного перекладу та відредагованого варіанта.

Розглянемо приклад перекладу німецькомовного вислову „*Wir freuen uns darauf, unsere Geschäftstätigkeit zu erweitern*“.Буквальне відтворення цього речення як «*Ми радіємо на те, щоб розширити нашу ділову діяльність*» демонструє проблему дослівного перекладу німецької конструкції *sich auf etwas freuen*, яка в поєднанні з інфінітивною групою *darauf, ... zu* виражає позитивне очікування майбутньої події. Механічне перенесення її лексичних і граматичних компонентів в українську мову призводить до порушення природності висловлювання та стилістичних норм.

З огляду на семантичні особливості німецького оригіналу та контекст ділової комунікації доцільним відредагованим варіантом є: «*Ми з нетерпінням очікуємо на розширення нашої діяльності*».

Наведений приклад засвідчує необхідність не механічного відтворення окремих мовних одиниць, а передачу цілісного значення граматичної конструкції з урахуванням лексико-семантичних і стилістичних особливостей української мови. Особливого значення в процесі постредагування набуває здатність перекладача розпізнавати сталі мовні конструкції, встановлювати їхню комунікативну функцію та добирати відповідні засоби вираження в мові перекладу.

Для практичного аналізу доцільно застосовувати такі критерії оцінювання якості перекладу: точність передачі змісту, граматична правильність, лексична відповідність, природність висловлювання та стилістична доречність.

Важливою умовою об’єктивності дослідження є розмежування помилок машинного перекладу та суб’єктивних стилістичних уподобань редактора. Не кожна відмінність між автоматичним і відредагованим текстом свідчить про помилку перекладацької системи.

Порівняльне дослідження результатів різних систем машинного перекладу може також продемонструвати залежність якості перекладу від тематики тексту, складності синтаксичних конструкцій і мовної пари.

Попри вдосконалення технологій штучного інтелекту, людина залишається важливим учасником процесу забезпечення якості перекладу. На відміну від автоматизованих систем, перекладач-редактор може оцінювати зміст тексту з урахуванням комунікативної ситуації, цільової аудиторії, культурного контексту та жанрових вимог.

Особливо важливим людське редагування є під час роботи з юридичними, медичними, художніми, рекламними й іншими текстами, у яких помилкове тлумачення або недоречний мовний засіб можуть спричинити суттєві наслідки.

Водночас ефективність постредагування не є автоматично гарантованою. Якщо машинний переклад містить велику кількість змістових помилок, їх виправлення може потребувати не менше часу, ніж виконання нового перекладу людиною.

Тому рішення про застосування машинного перекладу повинно враховувати складність тексту, вимоги до точності, професійні компетентності редактора та доцільність використання автоматизованих інструментів.

Отже, комп'ютерний переклад є важливим інструментом сучасної міжмовної комунікації, який сприяє прискоренню перекладацьких процесів та підвищенню доступності іншомовної інформації.

Основними перевагами машинного перекладу є швидкість, масштабованість і можливість автоматизації рутинних завдань. Водночас його обмеження пов'язані насамперед із передаванням контекстуального значення, дотриманням стилістичних норм, термінологічною точністю та відтворенням культурних особливостей.

Постредагування дає змогу поєднати технологічні можливості автоматизованих систем із лінгвістичною компетентністю людини. Саме критичний аналіз і професійне редагування результатів машинного перекладу сприяють забезпеченню відповідності кінцевого тексту вимогам якості.

Перспективним напрямом подальших досліджень є порівняльне оцінювання якості перекладів, створених різними системами штучного інтелекту, зокрема з урахуванням жанру тексту, типів помилок і часу, необхідного для їх виправлення.

Список використаних джерел

1. Koponen M. Is Machine Translation Post-editing Worth the Effort? A Survey of Research into Post-editing and Effort. *The Journal of Specialised Translation*. 2016. № 25. P. 131–148. DOI: 10.26034/cm.jostrans.2016.303

2. Die Norm DIN ISO 18587:2017. Übersetzungsdienstleistungen – Posteditieren maschinell erstellter Übersetzungen – Anforderungen, 2017.

УДК: 372.881.112.2

Дар'я Гаврилюк
викладач кафедри романо-германської філології
та перекладу з німецької мови
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

МІЖМОВНА ІНТЕРФЕРЕНЦІЯ ЯК ЧИННИК ВИНИКНЕННЯ ПОМИЛОК ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У сучасних умовах розвитку іншомовної освіти особливого значення набуває вивчення кількох іноземних мов, що передбачає не лише формування комунікативної компетентності, а й взаємодію мовних систем у свідомості здобувачів освіти. У процесі опанування другої іноземної мови і здобувачі освіти свідомо та несвідомо спираються на вже сформовані знання, навички та стратегії, набуті під час вивчення першої іноземної мови (для більшості україномовних здобувачів – англійської). Водночас перенесення мовного досвіду не завжди має позитивний характер і може спричиняти виникнення помилок, зумовлених міжмовною інтерференцією.

Особливо актуальною ця проблема є в контексті вивчення німецької мови як другої іноземної після англійської. Попри належність обох мов до германської мовної групи та наявність певних лексичних і граматичних подібностей, вони характеризуються суттєвими відмінностями на різних мовних рівнях. Ігнорування попередньо згаданих відмінностей, надмірне узагальнення спільних мовних закономірностей і перенесення моделей англійської мови на німецьку можуть призводити до значних лексичних, граматичних і синтаксичних помилок, а аналіз явища, у свою чергу, дає змогу краще зрозуміти особливості вивчення німецької мови як другої іноземної та вдосконалити процес набуття знань обох мов.

Однак слід також зазначити, що міжмовна інтерференція не є суто негативним побічним ефектом вивчення більш ніж однієї мови. Як зазначає С. Макухіна, історично зумовлена спорідненість німецької та англійської мов зумовлює наявність спільних лексичних одиниць, граматичних структур і фонетичних особливостей, що створює передумови для позитивного перенесення мовних знань. Зокрема, попереднє вивчення англійської мови може полегшувати розпізнавання німецької лексики, засвоєння ступенів порівняння прикметників,

модальних дієслів тощо. Спільність латинської графіки також може полегшувати первинне розпізнавання письмових форм, хоча сама собою не гарантує правильності їх вимови чи розуміння [3, с. 105–106].

Отже, аналіз досліджень, присвячених засвоєнню німецької мови як другої іноземної, дає змогу виокремити кілька основних груп типових помилок: фонетичні, графічні, лексико-семантичні, граматичні та синтаксичні.

Фонетична та графічна інтерференції виявляється у перенесенні звичних моделей вимови наголосу та інтонації з англійської мови на німецьку. Так, слова німецької мови, що закінчуються на -e, в здобувачів з англійською мовою як першою іноземною часто втрачають цю літеру під час вимови, звуки [a] та [u] часто перетворюються на [ʌ] та [æ] (або [o]), особливо в словах, що візуально схожі на англійські (Bus, Hunger, backen, Hand, was, Land, bald тощо). Африката z [ʦ], в свою чергу, вимовляється, як [z], a g [g] нерідко перетворюють на [d͡ʒ] в словах Giraffe, Philologie, Lage та інших. Мають місце також неточності у наголошенні, зокрема у словах-інтернеціоналізмах (['probləm] замість [prob'ləm], ['mu:zik] замість [mu'zi:k]) [1, с. 136–137].

Лексико-семантична інтерференція, тобто хибне ототожнення англійських і німецьких слів, які мають подібне написання або звучання, але відрізняються значенням, також є поширеною складністю у вивченні німецької мови як другої іноземної. Наприклад, англійське дієслово become означає «ставати», тоді як німецьке bekommen має значення «отримувати».

Іншим проявом лексико-семантичної інтерференції є буквальне перенесення англійських словосполучень до німецького мовлення без урахування особливостей німецької лексичної сполучуваності. Зокрема, конструкції warten für замість нормативного warten auf та helfen mit замість helfen bei у відповідних контекстах. Такі помилки виникають через перенесення англійських прийменникових моделей на німецькі дієслова.

Граматична інтерференція пов’язана з перенесенням правил англійської мови на німецьку. Вона виявляється у неправильному використанні артиклів, допоміжних дієслів, особових займенників, часових форм і граматичних конструкцій. Так, наприклад, конструкція Ich habe Hunger у здобувачів освіти може несвідомо перетворитися на Ich bin Hunger (за інтерференцією з моделлю I am hungry англійської мови).

Іншою проблемою є вибір допоміжного дієслова в часовій формі Perfekt. В англійській мові для утворення Present Perfect використовується допоміжне дієслово have, тоді як у німецькій мові вибір між haben і sein залежить від дієслова та відповідних граматичних правил. Через перенесення англійської моделі здобувачі можуть утворювати неправильні форми на кшталт Er hat heute gekommen замість Er ist heute gekommen.

Проблема засвоєння часових форм також простежується в дослідженні М. Гріллі, присвяченому впливу англійської мови на вивчення німецьких форм минулого часу. Авторка виявила, що, крім плутанини між англійською та німецькою формами часу Perfect/Perfekt, труднощі у здобувачів освіти виникають і під час розпізнавання та утворення форм Präteritum, зокрема неправильних дієслів [2, с. 64–65].

Окрему групу становлять помилки у використанні артиклів та особових займенників. Попри наявність артиклів в обох мовах, правила їх уживання не є тотожними. Наприклад, у німецькій мові перед назвою професії в конструкції Ich bin Lehrerin артикль зазвичай не використовується, тоді як англійський відповідник I am a teacher містить неозначений артикль. Перенесення англійської моделі може спричиняти надлишкове використання артикля в німецькій мові.

Крім того, в англійській мові для позначення предмета часто використовується займенник it, тоді як у німецькій вибір займенника залежить від граматичного роду іменника. Тому здобувачі можуть помилково використовувати es замість er або sie під час заміни іменника особовим займенником.

Синтаксична інтерференція найвиразніше проявляється в порушенні порядку слів у німецькому реченні. На відміну від англійської мови, у німецькій мові дієслово в особовій формі в розповідному головному реченні зазвичай посідає другу позицію, а в підрядному реченні – кінцеву. Перенесення англійської моделі, у якій порядок слів є відносно сталим за схемою «підмет + присудок + інші члени речення», спричиняє типові помилки, наприклад Am Montag ich habe drei Doppelstunden замість Am Montag habe ich drei Doppelstunden.

Крім того, труднощі спостерігаються під час побудови складнопідрядних речень, використання модальних дієслів та конструкцій із відокремлюваними префіксами. Так, у формулюванні складнопідрядних речень дієслова в підрядній частині нерідко залишаються на другому місці у речення (коли мають використовуватися наприкінці, тобто, з'являються речення на кшталт Ich bleibe zu Hause, weil ich bin krank, а не Ich bleibe zu Hause, weil ich krank bin), тоді як у реченнях з модальним аспектом трапляються

помилки з використанням модального та основного дієслів один за одним (Ich muss machen viele Hausaufgaben замість Ich muss heute viele Hausaufgaben machen). Особливої уваги потребують дієслова з відокремлюваними префіксами. У дослідженні С. Макухіної виокремлено три типи помилок: пропуск префікса, неправильне утворення форм дієслова та порушення порядку слів, коли відокремлюваний префікс розміщується не в кінці речення [3].

Отже, міжмовна інтерференція є багаторівневим явищем, яке має великий вплив на засвоєння німецької мови як другої іноземної. Найбільш виразно її прояви простежуються у виборі лексичних одиниць і прийменників, використанні артиклів та займенників, утворенні часових форм дієслова, побудові речень і вимові.

Список використаних джерел

1. Рибалка Н. В. Проблема Інтерференції при навчанні німецької мови як другої іноземної. *Modern Engineering and Innovative Technologies*. 2024. Vol. 4(31-04). С. 134–139.

2. Grilli M. The Influence of English in the German Learning Process: Transfer, Interference and Conflict. *gfl-journal.* 2021. Vol. 3(21). P. 58–80. URL: https://www.researchgate.net/publication/358807977_The_Influence_of_English_in_the_German_Learning_Process_Transfer_Interference_and_Conflict

3. Makukhina S. V. Linguistic interference in teaching German as a second foreign language. *Закарпатські філологічні студії*. Ужгород : Видавничий дім "Гельветика", 2024. Вип. 36. С. 104–107. URL: http://zfs-journal.uzhnu.uz.ua/archive/36/20.pdf

УДК 811.112.2’27’25(043.2)

Лілія Гуда
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності «Філологія»
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна
Валерія Мусафір
кандидат філологічних наук, доцент (б.в.з.)
кафедри романо-германської філології
та перекладу з німецької мови
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

ЛІНГВОКУЛЬТУРНА АДАПТАЦІЯ ТА ЛОКАЛІЗАЦІЯ НІМЕЦЬКОМОВНОГО КОНТЕНТУ DEUTSCHE WELLE ДЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ АУДИТОРІЇ

Багатомовні цифрові медіа передбачають не лише переклад повідомлення іншою мовою, а й пристосування його до інформаційних потреб, фонових знань і соціокультурного досвіду конкретної аудиторії. У цьому аспекті матеріали Deutsche Welle є показовими, оскільки німецькомовна й україномовна версії порталу функціонують у межах спільної редакційної платформи, проте адресовані різним мовним і суспільним середовищам [1; 2].

Мета даного дослідження – на матеріалі практичної частини магістерської роботи (Л. Гуди) визначити основні способи лінгвокультурної адаптації та локалізації німецькомовного контенту DW для української аудиторії. Матеріалом стали 60 медіатекстів – 30 німецькомовних і 30 україномовних публікацій, об’єднаних у 30 тематичних пар. Зіставлення здійснювалося на структурно-композиційному, лексико-стилістичному, прагматичному та перекладознавчому рівнях.

Практичний аналіз поєднав зіставний, структурно-композиційний, лексико-семантичний, стилістичний, дискурсивно-прагматичний, кількісний і перекладознавчий методи. Окремо враховувалися дата публікації, жанрова співвіднесеність, заголовок і лід, порядок інформаційних блоків, цитування, локальні пояснення, способи номінації подій та ступінь експресивності [3; 4].

Важливим методичним принципом стало трактування зіставлених матеріалів не як статичних пар «оригінал – переклад», а як пов'язаних спільною подією редакційних текстів. Лише 14 з 30 пар (46,7%) були опубліковані в один день, тоді як 16 пар (53,3%) вийшли в різні дати. Тому частина розбіжностей пояснюється не перекладацькою трансформацією, а оновленням фактажу внаслідок розвитку події.

Найпомітніші трансформації зафіксовано у сильних позиціях медіатексту – заголовках і лідах. У 12 із 30 пар (40%) заголовки переважно зберігають спільне інформаційне ядро, тоді як у 18 парах (60%) відбувається зміщення смислового акценту, експресивне підсилення або істотне переформулювання. Це свідчить, що заголовок у локалізованій версії виконує не лише номінативну, а й адресатно-прагматичну функцію.

Наприклад, німецьке „Haben sich Storm-Shadow-Raketen im Ukraine-Krieg bewährt?“ фокусує увагу на бойовій ефективності ракет, тоді як українське «Чому ліцензія на Storm Shadow для України розлютила Кремль?» переносить центр уваги на політичну реакцію Росії. Аналогічно нейтрально-аналітичне „Selenskyj in Washington: Neue Chancen für Kyjiw?“ в українській версії трансформується в «Україна з козирями: чому Трамп зблизився із Зеленським». Метафора «козирів» формує фрейм політичної гри та підкреслює переговорні ресурси України [5; 6].

Водночас локалізація не завжди означає посилення образності. Німецька метафорична конструкція „wie sehr die EU noch an Russlands Tropf hängt“, що представляє енергетичну залежність ЄС через образ пацієнта на крапельниці, в українському матеріалі нейтралізується і замінюється прямим поясненням економічної залежності. Отже, напрям стилістичної трансформації визначається комунікативною доцільністю, а не механічним прагненням зробити український текст емоційнішим.

На лексичному рівні німецькомовні матеріали частіше тяжіють до компактних номінацій, складних композитів і аналітичних формул, тоді як українські тексти активніше експлікують причинно-наслідкові зв'язки, конкретизують наслідки подій і вводять локальний контекст. Особливо виразною є адаптація професійної воєнної лексики.

Так, німецьке поняття „Todeszone“ в українських матеріалах передається словом «кілзона». Формально можливий відповідник «зона смерті» був би семантично прозорим, однак редакція обирає одиницю, що реально функціонує в сучасному українському військовому мовленні. Назви систем озброєнь Patriot, Storm Shadow/SCALP, HIMARS, F-16, IRIS-T, Tomahawk здебільшого

зберігаються в обох версіях, але в українських текстах частіше співвідносяться з конкретними потребами української оборони [5; 6].

Показовою є також робота з локально значущими деталями. У матеріалах про удари по Києву українські тексти детальніше структурують наслідки за районами міста та областю. В економічній тематиці україномовна версія може розширювати інформацію про внутрішні ціни, прогноз експорту, ризики для посівної кампанії та можливі збитки. Така конкретизація не змінює подієвого ядра, але робить матеріал функціонально релевантнішим для українського адресата.

Прагматичний аналіз показав домінування інформаційної стратегії в обох мовних корпусах. Високою є й частотність цитатної авторизації та посилань на джерела: відповідні засоби виявлено у 93,3% німецькомовних і 96,7% україномовних матеріалів. Це підтверджує спільність базових редакційних стандартів двох версій DW.

Водночас україномовний корпус дещо частіше реалізує проблематизацію, оцінно-інтерпретаційне фреймування та персоналізацію. Прагматичний вплив формується переважно через фреймування, ранжування фактів, постановку проблеми, добір джерел, цитування, контекстуалізацію, персоналізацію та контроль епістемічної певності. Наприклад, неперевірені або прогнозні відомості супроводжуються маркерами «може», «ймовірно», «стверджує», «за оцінкою», що відмежовують факт від припущення.

Важливо, що емоційне залучення в аналізованому корпусі не тотожне прихованій маніпуляції. Сильні оцінки часто належать конкретним посадовцям, експертам, військовим або очевидцям і вводяться через пряму чи непряму мову. У такий спосіб редакція зберігає можливість включати виразні оцінні позиції, не привласнюючи їх повністю власному голосу.

Практичний матеріал показав, що локалізація може переходити у редакційне оновлення. У парі матеріалів про автомобільний міст між Росією і Північною Кореєю німецька публікація описує об’єкт на етапі будівництва, тоді як українська, опублікована пізніше, вже повідомляє про його відкриття й додає нові відомості про вартість, торгівлю та можливе військове використання. Подібно, в матеріалах про удар по будівлі СБУ кількість постраждалих відрізняється відповідно до часу оновлення інформації.

Редакційна адаптація охоплює і жанрову перебудову. Німецька публікація може бути розширеною новиною, тоді як українська версія тієї самої події набуває рис аналітичного матеріалу завдяки експертним коментарям, додатковим тематичним блокам і ширшому поясненню

політичного значення. Можливий і протилежний процес – компресія, коли українська редакція залишає передусім ті елементи, що мають безпосередню значущість для цільової аудиторії [7; 8].

Окрему роль відіграє добір цитат. У матеріалах про візит міністра закордонних справ Німеччини німецький заголовок акцентує вислів „Die Ukraine wird gewinnen“, тоді як український виносить у сильну позицію тезу про загарбницьку війну Росії як найбільшу загрозу європейській безпеці. Зміна цитати фактично змінює комунікативний фокус: від прогнозу й підтримки – до безпекового виміру події [9].

Системною рисою україномовної версії є зміна адресатної перспективи. Німецькомовний матеріал частіше вводить українські події у ширший європейський або міжнародний контекст, тоді як український текст конкретизує їхні наслідки для України, залучає внутрішньо-українські реалії та надає більшої ваги локальним оцінкам. При цьому спільне інформаційне ядро переважно зберігається.

Лінгвокультурна адаптація виявляється також у власних назвах і політично значущих номінаціях. У німецьких матеріалах використовується форма Kyjiw, що відтворює українську основу назви столиці. В обох мовних корпусах послідовно функціонують номінації на позначення анексії та окупації українських територій. Отже, мовне пристосування поєднується зі збереженням спільної редакційної рамки.

У деяких випадках українська редакція виконує і фактологічно коригувальну функцію, додаючи редакторські уточнення. Водночас виявлені окремі змістові розбіжності не можна автоматично пояснювати локалізацією: вони потребують самостійної фактологічної перевірки. Це принципово важливо для розмежування перекладацької адаптації, редакційного оновлення та фактичної невідповідності [10].

Проведений практичний аналіз засвідчив, що локалізація матеріалів Deutsche Welle є комплексним процесом, який виходить далеко за межі лексико-граматичного перекладу. Вона охоплює актуалізацію фактів, зміну заголовків і лідів, перебудову композиції, добір цитат, введення або скорочення фонової інформації, термінологічну адаптацію, зміну ступеня експресивності та жанрової насиченості.

Кількісні результати підтверджують системність цих процесів: 53,3% тематичних пар опубліковано в різні дати, а у 60% пар зафіксовано істотну трансформацію заголовкового акценту. Водночас дуже високий рівень джерельної атрибуції в обох корпусах свідчить про спільність базових журналістських принципів. Отже, україномовна версія DW постає як самостійний локалізований медіатекст, побудований на спільній подієвій основі, але пристосований до іншої

комунікативної ситуації, мовного досвіду та інформаційних потреб аудиторії.

Список використаних джерел

1. Пянковська І. В. Концепція та методологія медіадискурсу. *Закарпатські філологічні студії.* 2022. Том 1, Вип. 26. С. 182–187. DOI: https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2022.26.1.35 (дата звернення: 15.09.2026).
2. Пянковська І. В. Стратегії медіатексту. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія : Філологія.* 2023. Вип. 59, Том. 3. С. 45–48. DOI: https://doi.org/10.32841/2409-1154.2023.59.3.10 (дата звернення: 15.09.2026).
3. Пянковська І. В. Beeinflussungsstrategien in deutschsprachigen Online-Zeitungen. *Наукові записки. Серія : Філологічні науки.* 2024. Вип. 1(208). С. 293–301. DOI: https://doi.org/10.32782/2522-4077-2024-208-41 (дата звернення: 15.09.2026).
4. Рябокінь Н. О., Капіталова Т. І. Медійний дискурс як сфера суспільної комунікації. *Нова філологія.* 2022. № 87. С. 62–66. DOI: https://doi.org/10.26661/2414-1135-2022-87-10 (дата звернення: 15.09.2026).
5. Рябокінь Н. О. Жанри медійного дискурсу. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія : Філологія. Журналістика.* 2023. Том 34(73). № 4. С. 35–39. DOI: https://doi.org/10.32782/2710-4656/2023.4/07 (дата звернення: 15.09.2026).
6. Рябокінь Н. О. Проблеми типології медійного дискурсу. *Закарпатські філологічні студії.* 2023. Вип. 27. С. 54–58. DOI: https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2022.27.2.10 (дата звернення: 15.09.2026).
7. Сааков В. Haben sich Storm-Shadow-Raketen im Ukraine-Krieg bewährt? Deutsche Welle. 2026. 29 серпня. URL: https://www.dw.com/de/haben-sich-storm-shadow-raketen-im-ukraine-krieg-bew%C3%A4hrt-marschflugk%C3%B6rper-russland-gro%C3%9Fbritannien/a-78549845 (дата звернення: 15.09.2026).
8. Сааков В. Чому ліцензія на Storm Shadow для України розлютила Кремль? Deutsche Welle. 2026. 28 серпня. URL: https://www.dw.com/uk/comu-peredaca-ukraini-licenzii-na-vipusk-raket-storm-shadowscalp-tak-rozlutila-kreml/a-78526246 (дата звернення: 15.09.2026).
9. Deutsche Welle. Німецькомовна версія порталу DW. Матеріали корпусу дослідження, 2026. URL: https://www.dw.com/de/themen/s-9077 [in German].
10. Deutsche Welle. Україномовна версія порталу DW. Матеріали корпусу дослідження, 2026. URL: https://www.dw.com/uk/головна/s-9874 [in Ukrainian].

УДК 811.112.2’38

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

ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ НАУКОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Наукова комунікація включає процеси створення, обміну та оприлюднення результатів наукових досліджень, сприяючи поширенню нових знань і наукових здобутків у міжнародній академічній спільноті. Вона охоплює різні жанри наукових текстів, такі як анотації, тези доповідей, наукові статті, реферати, рецензії, кваліфікаційні роботи, дослідницькі проєкти і поділяється на усну та письмову форми відповідно до норм академічного дискурсу.

Сутність поняття *наукова комунікація* розглядається дослідниками з позицій різних наукових підходів. Інформаційний напрямок пов’язаний з процесом зберігання, поширення та обміну інформацією. Сучасний період розвитку суспільства характеризується різноманітністю комунікаційних технологій, каналів, форм, засобів, що відіграють важливу роль у сфері отримання й використання оперативної та якісної наукової інформації [3, с. 25].

Соціальний підхід визначається формою взаємодії між науковцями, дослідницькими об’єднаннями та академічними інституціями. В межах цього підходу значну увагу сучасні науковці приділяють саме вивченню ефективності комунікації: вектор коливається від інформаційного поля до визначення ефективності певних стратегій та дій. [2, с. 10].

Сьогодні наукова діяльність дедалі частіше відбувається в міжнародному контексті і це сприяє зростанню уваги до лінгвістичного та дискурсивного підходів, що надають змогу визначити особливості мовних засобів представлення, структурування та передавання наукової інформації. Хоча усі зазначені підходи висвітлюють різні аспекти сутності *наукова комунікація*, вони доповнюють один одного та забезпечують комплексне розуміння цього поняття.

Мета даної наукової розвідки полягає у дослідженні лінгвостилістичних особливостей сучасної німецькомовної наукової комунікації, зокрема її лексичних, граматичних і текстових характеристик.

Однією з основних рис німецької наукової мови є точність [6] і послідовність викладу. Наприклад:

„*Vor dem skizzierten Hintergrund ist der vorliegende Artikel daher folgendermaßen aufgebaut: Zunächst wollen wir uns die Distribution von nominalisierten Infinitiven im Gegenwartsdeutschen ansehen (1.2), bevor die weiteren Kapitel 2–5 in die Sprachgeschichte blicken. Aus diachroner Sicht ist dabei zunächst die Frage von Bedeutung, welche Schritte zur Nominalisierung des Infinitivs in der heutigen Form beigetragen haben*“ [7, c. 157].

Як свідчить наведений приклад точність наукового викладу забезпечується лексичними одиницями, а саме лінгвістичними термінами *Distribution*, *nominalisierte Infinitive*, *Nominalisierung*, *diachrone Sicht.* Маркерами логічної організації тексту розглядаємо прислівники *zunächst* (позначає черговість викладу) та *dabei* (пов’язує думку з попереднім контекстом) і пряме посилання на структуру статті (die weiteren Kapitel 2–5). Крім того, слід зазначити і сполучник *bevor*, який віддзеркалює логічне співвідношення між початковим етапом і наступними розділами дослідження.

Предметність наукової інформації у вищезазначеному уривку забезпечується чітким визначенням об’єкта дослідження та використанням спеціальної лінгвістичної термінології (*die Distribution von nominalisierten Infinitiven im Gegenwartsdeutschen*), що сприяє конкретизації дослідницької проблеми і напряму її аналізу.

Характерною для німецької наукової комунікації є наявність значної кількості складних іменників, які забезпечують компактне представлення інформації в іменникових групах. Наприклад: *der Hintergrund*, *das Gegenwartsdeutsch*, *die Sprachgeschichte*. Вони є головним інструментом створення високої щільності інформації і основним засобом термінологічної компресії – здатності вміщувати значний обсяг інформації та логічних зв’язків в одне лексичне слово [1, с. 562].

У німецькомовних наукових текстах можна знайти граматичні маркери, які мають високий ступінь використання, і надають тексту максимальної об’єктивності, точності та безособовості. Це такі безособові та пасивні конструкції як: *es ist unbestritten*, *es steht außer Zweifel*, *es ist ohne Frage*; *beruft sich auf*, *bezieht sich auf, führt … zurück auf*; *wird beurteilt*, *wird modifiziert*, *wird validiert*, *wird angepasst*, *wird*

überprüft, *wird verändert* [4]. Підтвердженням цієї точки зору слугує наступний приклад:

„*Bisher wurde die Rolle der rekurrenten sprachlichen Einheiten für den Verstehensprozess erklärt. Des Weiteren wird in diesem Artikel zum Ziel gesetzt, die empirischen Möglichkeiten der aktuellen korpuslinguistischen Forschung anzudeuten, die diese Einheiten zu ihrem Untersuchungsgegenstand macht. Obwohl die Eigenschaften des Untersuchungsgegenstandes bereits mehr oder weniger klar sind, darunter wird vor allem der rekurrente Auftritt verstanden, besteht in diesem Forschungsbereich definitorische Uneinheitlichkeit, wie es aber auch sonst in sprachwissenschaftlichen Arbeiten häufig der Fall ist*“ [5, с. 8].

Отже, враховуючи наведені приклади, ми можемо констатувати, що німецькомовна наукова комунікація вирізняється точністю формулювань, термінологічною насиченістю та прагненням до інформаційної компресії.

Список використаних джерел

1. Ісаєва І. О. Особливості перекладу німецьких термінів-композитів сфери охорони кордону на українську мову. *Вісник науки та освіти.* 2023. Вип. 2(8). С. 560–576. URL: perspectives.pp.ua (дата звернення: 18.10.2026).

2. Соціальні комунікації та медіатехнології у контексті міждисциплінарних досліджень : монографія / В. М. Дрешпак та ін. ; за ред. В. М. Дрешпака. Дніпро : УМСФ, 2023. 229 с. URL: http://umsf.dp.ua (дата звернення: 18.10.2026).

3. Шемаєва Г. В. Етапи розвитку наукових комунікацій. *Вісник Харківської державної академії культури. Серія : Соціальні комунікації.* 2017. Вип. 50. С. 24–35.

4. Esselborn-Krumbiegel H. Richtig wissenschaftlich schreiben: Wissenschaftssprache in Regeln und Übungen. Paderborn ; München ; Wien ; Zürich : Ferdinand Schöningh, 2010. 176 s.

5. Hotařová M., Zündorf I. Sprachliche Konfigurationen im wissenschaftlichen Diskurs: theoretische Prämissen und methodologische Herausforderungen der n-Gram-Analyse für die Erforschung der wissenschaftssprachlichen Typik. *Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik.* 2020. Vol. 34, Issue 1. P. 5–15.

6. Reden und Schreiben in der Wissenschaft: [Sammelband] / Hg. P. Auer, H. Baßler. Frankfurt ; New York : Campus Verlag, 2007. 248 s.

7. Werner M. Korpuslinguistische Perspektiven auf die sprachhistorische Entwicklung der nominalisierten Infinitive im Deutschen. *Linguistik Online.* 2020. Bd. 102, Nr. 2. S. 155–181. URL: https://www.researchgate.net/publication/347038847_Korpuslinguistische_Perspektiven_auf_die_sprachhistorische_Entwicklung_der_nominalisierten_Infinitive_im_Deutschen

УДК 81’25:791.43

Софія Крук
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету філології
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна
Світлана Кирилюк
кандидат філологічних наук, доцент (б.в.з.)
в.о. завідувача кафедри
романо-германської філології
та перекладу з німецької мови
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ В УКРАЇНСЬКОМУ ДУБЛЯЖІ НІМЕЦЬКОМОВНОГО ФІЛЬМУ-КАЗКИ „DIE KLUGE BAUERNTOCHTER“

Одним із провідних способів аудіовізуального перекладу (далі АВП) є дубляж. За результатами опитування 208 респондентів, проведеного українськими дослідниками, 73,6% опитаних надали перевагу дубляжу [5]. Це засвідчує актуальність дослідження якості дубльованого перекладу на різному мовному й жанровому матеріалі. Значна частина праць із кіноперекладу присвячена англомовним фільмам, серіалам та анімаційним стрічкам [3; 4], тоді як німецькомовний аудіовізуальний контент залишається порівняно менш дослідженим, що зумовлює актуальність поглибленого вивчення особливостей його перекладу українською мовою. Екранізована німецькомовна народна казка, мовна палітра якої охоплює розмовне, урочисте та стилізоване архаїчне мовлення, становить цікавий матеріал для перекладознавчого аналізу, оскільки дає змогу дослідити особливості відтворення різних мовленнєвих регістрів, їхньої стилістичної специфіки та експресивного забарвлення в українському дубляжі.

Специфіка дубляжу полягає в необхідності не лише адекватного відтворення змісту оригінальних реплік, а й узгодження перекладеного тексту із відеорядом, артикуляцією персонажів і тривалістю реплік, зокрема забезпечувати синхронність мовлення та рухів губ (ліпсинк) й ізохронію – відповідність тривалості реплік в оригіналі та перекладі

[1; 2]. Аудіовізуальний переклад розглядають не лише як міжмовне перенесення змісту, а й як мультимодальну практику, у якій значення формується у взаємодії мовлення, інтонації та зображення [2]. Тому перекладач може відходити від формальної структури оригіналу задля збереження змісту, комунікативної функції та природності звучання репліки. За кількісними даними [2], у дубляжі домінують парафразування (30%), функціональний аналог (25%), регістрова адаптація (13,3%) і компенсація (11,7%), тоді як компресія та генералізація становлять лише по 3,3%. У працях із кіноперекладу також розглядають лексичні (конкретизація, генералізація), граматичні (перестановка, членування речень, заміна граматичних форм) та лексико-граматичні (вилучення, антонімічний переклад, модуляція) трансформації [1].

Мета даної роботи – визначити основні перекладацькі трансформації та змістові відхилення в українському дубляжі німецькомовного фільму-казки „*Die kluge Bauerntochter*“ [6], а також оцінити їхній вплив на зміст, стилістику й комунікативну функцію діалогів. Матеріалом дослідження стали зіставлені репліки німецькомовного оригіналу та українського дубляжу. Застосовано зіставний аналіз, описовий метод і класифікацію перекладацьких прийомів з урахуванням підходів, представлених у працях О. Тищенко, М. Вовк, А. Башинської, С. Коваль [3; 4]. Під час оцінювання враховано семантичну відповідність, збереження мовленнєвого регістру, модальності, емоційного забарвлення та комунікативної функції реплік. У роботі розмежовано перекладацькі трансформації, які можуть бути функціонально виправданими, та змістові неточності, що призводять до втрати або зміни інформації.

Серед лексико-семантичних трансформацій, застосованих у процесі дубляжу, простежується генералізація, що передбачає заміну лексичної одиниці оригіналу з вужчим значенням одиницею мови перекладу із ширшим семантичним обсягом. Наприклад, у репліці про прохання до короля *ein Stück Land* («шматок землі», «ділянка землі») передано займенником «щось» («Хіба можна так просто попросити щось у короля»), унаслідок чого втрачається конкретний предмет прохання, важливий для розвитку сюжету. На думку О. Москаленко та А. Красовської [2], у дубляжі генералізація трапляється нечасто (2 із 60 фрагментів), тому цей приклад варто розглядати як втрату, а не як типову для дубляжу адаптацію.

Інший приклад – конкретизація. Вона, навпаки, звужує значення, яке в оригіналі подано загальніше: *Schlaft ihr schlecht?* («Ви погано спите?») передано як «У Вас безсоння?». У німецькому оригіналі

йдеться про якість сну, тоді як український варіант називає конкретніший стан, близький до хвороби. Подібне звуження спостерігається у відповіднику *ungefährlich* («безпечний»; «нешкідливий») – «не шкодить зубам»: загальну характеристику замінено конкретним поясненням. Така конкретизація може полегшувати сприйняття репліки, однак змінює обсяг її значення.

Зміни стосуються також числової інформації. Репліку *Unsere Liese gibt im Moment keine fünf am Tag* («Наша Лізка зараз і п'яти [літрів] на день не дає») передано як «Наша Лізка стала мало молока давати». У дубляжі конкретну кількість замінено загальною оцінкою «мало», а часову характеристику *im Moment* («зараз», «на цей момент») – формою «стала», що позначає зміну стану. Отже, переклад зберігає загальну скаргу на недостатню кількість молока, але втрачає числову точність і змінює часовий акцент.

Вилучення вважається найпоширенішою трансформацією в кіноперекладі загалом, зокрема для скорочення реплік [1]. Однак у кожному конкретному випадку потрібно оцінювати, чи зберігається комунікативна функція висловлювання. У переказі батьком поради доньки пропущено завершальну репліку *Und mehr können wir uns nicht leisten* («А більше ми собі дозволити не можемо»), яка підкреслює бідність родини. В іншому прикладі, *Ich bin verloren* («Я пропав!»), вилучено вигук паніки, що в свою чергу послаблює емоційне забарвлення сцени.

Додавання, навпаки, може посилювати емоційність або компенсувати інтонаційні особливості оригіналу. У репліці *Das war die zwölfte! In zwei Jahren!* («Це вже дванадцята! За два роки!») український дубляж містить додатковий вислів «Уявіть собі». Він підсилює емоційний акцент, але не має прямого відповідника в оригіналі. Подібну функцію виконує слово «Ніколи» у фразі «Я таку не зможу полюбити. Ніколи». Воно посилює категоричність висловлювання порівняно з оригіналом.

Вилучення й граматичне спрощення можуть впливати не лише на деталі, а й на комунікативний зміст. Вислів *Wir sind weder gemeine Diebe noch dumme Rüpel* («Ми не звичайні злодії й не дурні грубіяни»), яким героїня підкреслює, що бідність не позбавляє людей гідності та знання етикету, у дубляжі передано як «Ми нічого не крали». Унаслідок цього характеристику персонажів замінено твердженням про конкретний вчинок. У репліці Wir müssen nicht heiraten, Hoheit, nur weil ich das Rätsel ... («Ми не зобов'язані одружуватися, Ваша високосте, лише тому, що я ... загадку ...») дубльований варіант «Не треба, Ваша світлосте, через загадку...» послаблює прямий зв'язок «ми

не мусимо одружуватися», а титул передає неточно. Так само *Euch etwas bringen* («принести Вам дещо») перетворено на «Погляньте!», тобто повідомлення про мету візиту замінено спонуканням звернути увагу.

Граматичні трансформації найчастіше стосуються типу речення. Наприклад, запитання *Geht es nicht schneller?* («Хіба не можна швидше?») передано наказовою формою «Їдьмо швидше!». У результаті нетерпляче запитання перетворюється на пряме спонукання. В іншому випадку твердження *Alles dreht sich um die Sonne* («Усе обертається навколо Сонця») передано у формі запитання «Усе обертається навколо Сонця?». Тут змінюється комунікативний тип висловлювання, а отже, і позиція мовця щодо повідомлюваного факту.

Зміни можуть стосуватися й модальності. Запитання *Ich soll ihm also den Thron retten?* («Отже, я маю врятувати для нього трон?») передано як «Отже, я рятую трон». У німецькій репліці модальне дієслово *sollen* передає обов'язок, тоді як українська форма теперішнього часу подає дію як факт чи намір. Тому модальне значення оригіналу послаблюється. Репліку *Warum hat er den Mörser nicht einfach behalten?* («Чому він просто не залишив ступку собі?») у дубляжі замінено висловом «Краще б він сховав ту ступку». Запитання про причину дії перетворюється на побажання, а дієслово «залишити» замінено на «сховати ». Отже, змінюється не тільки граматична форма, а й зміст висловлювання. Такі заміни природні для усного мовлення, але вони змінюють комунікативну функцію репліки.

Помітними є також зміни особи, числа й часу. Репліку *Wir bringen ihn morgen wieder* («Ми повернемо його завтра») передано формою однини «Поверну його завтра», через що змінюється суб'єкт дії. У репліці *Die Wachen werden mich verjagt haben, noch bevor ich ans Schlosstor angeklopft habe* («Вартові проженуть мене ще до того, як я постукаю у ворота замку») дубляж «Сторожа нас і близько до воріт не підпустить» замінює «мене» на «нас», а дію «прогнати» – на «не підпустити». Минулий час у *Ich habe nachgedacht* («Я подумала») змінено на теперішній «Ось що я думаю», а теперішній *Erhoffest du etwa…* («Невже ти сподіваєшся..?») – навпаки, на минулий «А ти сподівалася...». Такі зміни не обов'язково порушують основну сюжетну інформацію, проте впливають на часову перспективу, точність і мовленнєву позицію персонажа.

Окрему групу становлять зміни ступеня впевненості та мовленнєвого акту. Відповідь Gewisslich («Безперечно», «Авжеж») на іронічне припущення короля про золотий товкачик передано як «Може бути». Унаслідок цього впевнена відповідь перетворюється на

невизначене припущення. Вислів *Aus Verehrung* («На знак пошани») передано як «Це подарунок», що зберігає факт дарування, але усуває мотив шанування. У запитанні *Wer sagte das?* (Хто це сказав?) український дубляж «Хто це придумав?» переносить акцент із джерела висловлювання на авторство ідеї. Ці зміни не руйнують сюжет, однак можуть послаблювати іронію, змінювати міжособистісні відносини та впливати на характеристику персонажів.

Важливим аспектом аналізу є мовленнєвий регістр. У фільмі придворні діалоги містять стилізовані форми звернення й наказу, які підкреслюють соціальну дистанцію між королем і його підданими. Наприклад, *So bringt er ihn mir* має архаїзовану форму наказу, а *Trete sie näher* відтворює стилізоване звертання до співрозмовника. Передавання таких конструкцій нейтральними формами «То принеси його» та «Підійди ближче» робить мовлення природнішим для сучасного українського глядача, проте частково нівелює його стилістичне забарвлення. Подібне стосується титулів: німецький титул *Hoheit*, усталений відповідник якого – «Ваша високосте», у дубляжі передано як «світлість» та «величність», які мають інші сфери вживання. Вибір титулу необхідно узгоджувати з рангом персонажа та контекстом конкретної сцени.

Лексико-семантичні неточності слід відмежовувати від функціонально виправданих трансформацій. Наприклад, *Großartig!* («Чудово») передано як «Обережно!», а *zur Stunde auf dem Weg zu Euch* («саме зараз прямує до Вас») – як «всього за годину від Вас». У першому випадку змінено саму емоційну реакцію, у другому – часовий зміст повідомлення: німецька репліка описує поточний рух до адресата, тоді як українська може означати відстань, яку можна подолати за годину, або час до прибуття. Тому ці відповідники варто кваліфікувати як змістові неточності, а не як адаптації, спричинені вимогами дубляжу.

Водночас не кожне відхилення від буквального перекладу є помилкою. Порівняння *Als stünden sie auf der anderen Straßenseite* збережено у фразі «Вони ніби по той бік вулиці», яка природно передає враження близькості об’єктів. Емоційний вигук *Ach, sie ist so hübsch* адаптовано як «Така красуня!», що зберігає захоплення персонажа. Скорочення *Du brauchst eine Audienz beim König* до «Треба потрапити на прийом» також виправдане, адже адресат зрозумілий із контексту. Такі приклади демонструють, що трансформацію потрібно оцінювати не за ступенем буквальної відповідності, а за тим, наскільки вона зберігає зміст, прагматичну функцію та стилістичний ефект репліки.

Отже, для оцінювання перекладацьких рішень нами використано критерій збереження змісту й комунікативної функції репліки, близький до принципу функціональної релевантності, запропонованого в роботі О. Москаленко, А. Красовської [2]. Функціонально виправданими вважаються зміни, що забезпечують природність усного мовлення, зберігаючи основну інформацію, намір мовця та емоційне забарвлення. До потенційно невиправданих належать зміни, які без очевидної функціональної потреби усувають важливі деталі, змінюють модальність, порушують логіку діалогу або спотворюють зміст.

Зіставлення німецькомовного оригіналу з українським дубляжем дало змогу встановити характерні способи трансформації змісту й мовної форми реплік, які узагальнено в таблиці 1. Їх можна умовно поділити на зміни лексичного значення, граматичної форми, модальності та мовленнєвого регістру, а також на вилучення й додаввання компонентів.

Таблиця 1. – Основні типи перекладацьких трансформацій і змістових відхилень в українському дубляжі

Тип	**Оригінал**	**Дубляж**	**Наслідок**
Генералізація	*ein Stück Land*	«щось»	Втрата конкретного предмета прохання
Конкретизація	*Schlaft ihr schlecht?*	«У Вас безсоння?»	Загальне запитання передано через конкретніше формулювання
Вилучення	*Und mehr können wir uns nicht leisten.*	Репліку опущено	Втрата репліки, яка підкреслює бідність родини
Додавання	*Das war die zwölfte! In zwei Jahren!*	«Це вже дванадцята! Уявіть собі! За два роки!»	Додаткове емоційне підсилення
Граматична заміна	*Geht es nicht schneller?*	«Їдьмо швидше!»	Запитання перетворено на наказ
Зміна модальності	*Ich soll ihm also den Thron retten?*	«Отже я рятую трон.»	Втрачено значення необхідності
Зміна мовленнєвого регістру	*So bring er ihn mir.*	«То принеси його.»	Нейтралізація стилізованої наказової форми
Лексико-семантична неточність	*Großartig!*	«Обережно!»	Зміна змісту й комунікативної функції репліки

Отже, зіставний аналіз діалогів фільму „*Die kluge Bauerntochter*“засвідчив використання лексичних і граматичних трансформацій, вилучень, додавань та регістрових адаптацій. Частина з них сприяє природності українського мовлення й збереженню комунікативного ефекту, тоді як інші призводять до іронії, нівелювання стилізованого придворного мовлення або зміни змісту реплік. Найсуттєвішими є випадки, у яких змінюються предмет висловлювання, модальність, комунікативний тип речення чи логіка діалогу. Перспективою подальшого дослідження є кількісний підрахунок зафіксованих трансформацій, систематизація їхніх функцій і зіставлення реплік із тайм-кодами для перевірки можливого впливу хронометражу та синхронізації на перекладацькі рішення.

Список використаних джерел

1. Мовчан Б. В., Мелень С. П. Фонетичний синхронізм ліпсинк-відповідників в українському дубляжі англомовних фільмів. *Закарпатські філологічні студії.* 2023. Том 1, Вип. 32. С. 127–132. DOI: https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2023.32.1.23.
2. Москаленко О., Красовська А. Субтитрування і дубляж: трансформації гумору та сленгу в аудіовізуальному перекладі. *Advanced Linguistics.* 2026. № 17. С. 29–39. DOI: https://doi.org/10.20535/.2026.17.358184
3. Тищенко О. В., Вовк М. Т., Башинська А. О. Специфіка передачі лексико-граматичних трансформацій в аудіовізуальному тексті (на матеріалі кіноперекладів англомовних фільмів польською та українською мовою). *Львівський філологічний часопис.* 2023. № 13. С. 192–201. DOI: https://doi.org/10.32447/2663-340X-2023-13.29
4. Тищенко О., Коваль С. Особливості лексико-граматичних трансформацій в кіноперекладі (на матеріалі перекладу британського телесеріалу «Айтішники» українською та польською мовами). *Сучасні дослідження з іноземної філології.* 2024. Вип. 2(26). С. 144–162. DOI: https://doi.org/10.32782/2617-3921.2024.26.144-162
5. Фощан Т. В., Литвин А. В. Історичні аспекти розвитку дубльованого перекладу у світі та становлення українського дубляжу. *Обрії друкарства.* 2023. № 2 (14). С. 116–126. DOI: https://doi.org/10.20535/2522-1078.2023.2(14).295262
6. Die kluge Bauerntochter. ARD Mediathek. URL: https://www.mdr.de/video/mdr-videos/filme/video-die-kluge-bauerntochter-102.html (дата звернення: 18.10.2026).

УДК 378.016: [811.112.2:33] (043.2)

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

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У сучасному освітньому просторі зростає потреба у підготовці фахівців, здатних ефективно використовувати іноземну мову у професійно орієнтованих ситуаціях. Для здобувачів економічних спеціальностей особливої актуальності набуває німецька мова, адже вона відкриває доступ до значного масиву фахової літератури, сприяє розширенню міжнародної академічної та ділової комунікації, а також підвищує конкурентоспроможність майбутніх економістів на ринку праці. У зв'язку з цим викладання німецької мови за професійним спрямуванням потребує особливого методичного підходу, що враховує специфіку майбутньої професійної діяльності студентів.

Професійно орієнтована лексика – це сукупність слів, словосполучень і термінів, які використовуються в певній галузі професійної діяльності. У випадку здобувачів економічних спеціальностей це лексика, пов'язана з такими сферами, як: економіка; фінанси; бухгалтерський облік; банківська справа; менеджмент; маркетинг; міжнародна торгівля; підприємництво; інвестиції; оподаткування.

Серед наукових праць, присвячених вивченню німецької мови професійного спрямування, доцільно виокремити навчальний посібник М. І. Паласюка [1], у якому подано завдання для початкового рівня володіння мовою, а також спеціалізовані вправи для здобувачів економічних спеціальностей. Окрему увагу варто звернути на публікації, присвячені інноваційним підходам до викладання іноземної мови, які є доцільними для використання в навчанні здобувачів нефілологічних спеціальностей. До таких праць належать статті Ю. А. Бондарчука [2; 3], у яких автор систематизує інноваційні підходи до іншомовної підготовки.

Формування професійно орієнтованої лексики у здобувачів економічних спеціальностей пов'язане з низкою труднощів. Серед них можна виділити такі:

1) Великий обсяг термінології. Економічна сфера містить значну кількість спеціальних термінів, які потрібно не лише запам'ятати, а й навчитися розрізняти за значенням і сферою вживання.

2) Недостатня мотивація. Якщо навчання подається лише як заучування термінів, здобувачі можуть втрачати інтерес. Тому важливо пов'язувати лексику з реальними професійними ситуаціями.

3) Складність контекстного вживання. Окреме слово ще не гарантує правильного мовлення. Важливо знати, у яких конструкціях і сполученнях воно вживається.

Процес засвоєння лексики доцільно організовувати поетапно. Надалі ми пропонуємо на прикладі уривку з тексту „Marktformen einfach und kurz erklärt" показати специфіку роботи з новою лексикою та методичні прийоми для закріплення цієї лексики в активному вжитку [4].

Damit eine Wirtschaft funktionieren kann, gibt es auf der einen Seite Unternehmen, die Produkte und Dienstleistungen anbieten. Auf der anderen Seite stehen die Konsumenten, die das Angebot nutzen. Die Qualität des Angebots, der Preis und die Kaufkraft der Konsumenten bestimmen, wie viele Anbieter und Nachfrager es gibt. Daraus ergibt sich die Marktform. Kurz gesagt, treffen auf dem Markt Angebot und Nachfrage aufeinander. Der Anbieter ist dabei der Verkäufer, während der Nachfrager der Käufer ist. Das Angebot am Markt wird durch die Qualität und Preise der Produkte bestimmt. Sind die Kunden mit dem Produkt zufrieden, kaufen sie mehr und die Nachfrage steigt. Ist das Produkt nicht wie erwartet, gibt es zwar ein großes Angebot, aber eine geringe Nachfrage. Die Preise können die Nachfrage beeinflussen. Sind die Produkte zu teuer, wird wenig verkauft. Genau so kann die Kaufkraft der Konsumenten die Nachfrage bestimmen. Hat jemand ein gutes Gehalt, kann er mehr ausgeben und die Nachfrage steigt. Wer wenig Geld hat, kauft weniger ein und die Nachfrage sinkt.

Надалі пропонуємо серію вправ на закріплення нової лексики з тексту, її активізацію та автоматизацію:

Вправа1. Завдання на розуміння та впізнавання лексики. Finden Sie im Text deutsche Wörter, die den ukrainischen entsprechen: ринок, пропозиція, попит, продавець, покупець, якість, ціна, купівельна спроможність, товар, послуга, споживач. Мета такого завдання – активізація словникових одиниць на рівні впізнавання та перекладу.

Вправа 2. Завдання на встановлення відповідності. Поєднати слово з його значенням. Finden Sie die entsprechende Bedeutung für jedes Wort:

das Angebot	das Interesse und der Bedarf der Käufer an einem Produkt oder einer Dienstleistung
die Nachfrage	die Person oder das Unternehmen, das Waren oder Dienstleistungen anbietet und verkauft
der Verkäufer	die Person, die Waren oder Dienstleistungen kauft
der Käufer	die Waren oder Dienstleistungen, die auf dem Markt verkauft werden
die Kaufkraft	die Eigenschaft oder der Zustand eines Produkts, der zeigt, wie gut es ist
die Qualität	die finanzielle Fähigkeit, Waren oder Dienstleistungen zu kaufen

Вправа 3. Завдання на заповнення пропусків. Мета такого завдання полягає у тренуванні лексики у простому контексті. Ergänzen Sie die Lücken:

das Angebot, die Nachfrage, der Verkäufer, der Käufer, der Preis, die Qualität, die Kaufkraft

1. _____ und Nachfrage bestimmen die Marktform.
2. Der _____ bietet Produkte und Dienstleistungen an.
3. Der _____ kauft das Produkt.
4. Wenn der _____ zu hoch ist, sinkt die Nachfrage.
5. Gute _____ erhöht die Zufriedenheit der Kunden.
6. Die _____ der Konsumenten beeinflusst, wie viel sie kaufen können.
7. Ein großes _____ bedeutet nicht immer auch hohe Nachfrage.

Вправа 4. Завдання на формування словосполучень та запам'ятовування узгодженості слів. Ergänzen Sie die Wortverbindungen:

1. Angebot und _____
2. gute _____
3. hoher _____
4. Kaufkraft der _____
5. Produkte und _____
6. zufriedene _____
7. der _____ verkauft
8. der _____ kauft

Вправа 5. Вживання словосполучень та слів з тексту для відповіді на питання. Stellen Sie sich gegenseitig Fragen und antworten Sie mit Wortverbindungen aus dem Text:

- Was bestimmt die Nachfrage?
- Wer bietet Produkte und Dienstleistungen an?
- Was beeinflusst den Preis?

- Wann sind die Kunden zufrieden?
- Was kaufen die Konsumenten?

Такі вправи формують насамперед лексичну компетентність і мовленнєву готовність до професійного спілкування. Якщо точніше, вони працюють одразу на кілька рівнів засвоєння лексики.

1. Пасивне впізнавання лексики. Здобувачі навчаються розпізнавати нові слова в тексті, співвідносити їх зі значенням і виділяти ключову термінологію. Це перший етап засвоєння, без якого неможливий подальший перехід до активного вживання.

2. Семантичні зв'язки між словами. Завдання на словосполучення допомагають побачити, що слова не існують окремо, а входять у типові поєднання. Саме така робота розвиває відчуття лексичної сполучуваності, що є дуже важливим для економічної німецької мови.

3. Активізація лексики. Коли здобувач не просто читає слово, а сам добирає до нього пару, завершує словосполучення або вживає його в реченні, лексика переходить із пасивного словника в активний. Це вже не лише впізнавання, а й відтворення.

4. Автоматизація мовленнєвих моделей. Багаторазове повторення однакових або схожих сполучень сприяє тому, що здобувач починає використовувати їх швидше й без свідомого перекладу. Це особливо важливо для майбутніх економістів, яким потрібно оперувати професійною термінологією.

5. Уміння будувати причинно-наслідкові висловлювання. Через такі завдання здобувачі засвоюють не лише окремі слова, а й логіку економічного опису: якщо ціна висока – попит знижується; якщо якість добра – попит зростає; якщо купівельна спроможність низька – купують менше. Це вже елемент аналітичного мовлення.

Актуальним є вивчення ефективності різних цифрових інструментів і платформ у процесі засвоєння економічної термінології, зокрема інтерактивних вправ, онлайн-кейсів, систем гейміфікації та змішаного навчання. Це дозволить визначити найбільш результативні форми організації іншомовної професійної підготовки. Подальшого опрацювання потребує проблема диференціації навчального матеріалу залежно від рівня володіння німецькою мовою, оскільки здобувачі різного стартового рівня потребують різних методичних підходів, обсягу лексики та ступеня комунікативної складності завдань.

Список використаних джерел

1. Паласюк М. І. Німецька мова професійного спрямування для студентів економічних спеціальностей : навч. посіб. Тернопіль : ТНТУ, 2024. 193 с.

2. Бондарчук Ю. А. Умови ефективного впровадження інноваційних стратегій іншомовної підготовки // Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи. 2025. № 7. С. 44–51. DOI: https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2024-7-8

3. Бондарчук Ю. А. Комплекс дидактичних умов упровадження інноваційних стратегій іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти: теоретико-методологічний аналіз. *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* : зб. матеріалів V Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 09–10 грудня 2025 р. / за наук. ред. О. М. Топузова, О. В. Малихіної. Київ : Видавництво Людмила, 2026. С. 674. DOI: 10.32751/Svit_dydaktyky2025

4. Marktformen einfach und kurz erklärt [Відео]. YouTube. https://www.youtube.com/@erklaerung-und-mehr

УДК 821.112.2(436)’06-32.09

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

ФЕНОМЕН «ЗАНЕПАДУ КОРДОНІВ» У МАЛІЙ ПРОЗІ ІНҐЕБОРҐ БАХМАН

Концепти «мала» і «велика» батьківщина є ядром будь-якої національної культури, відтак вони розімкнені у концептуальне поле «нашої Європи» (за О. Забужко) як батьківщини бажаної. У колі окресленого питання видається доцільним розглядати прозовий доробок яскравої австрійської письменниці другої половини XX століття Інґеборґ Бахман (Ingeborg Bachmann, 1926–1973), сторіччя якої відзначаємо цьогоріч, у контексті авторської рецепції та інтерпретації концептів кордону / провінції / метрополії.

Упродовж багатьох років різні аспекти творчості Інґеборґ Бахман досліджуються на академічному рівні, в контексті сучасних літературних течій та напрямів, літературознавцями німецькомовного світу, країн Західної Європи та США. Водночас здійснюється

активний переклад творів І. Бахман східними мовами: арабською, турецькою, японською.

Щодо засвоєння творчого доробку австрійської письменниці вітчизняною германістикою, слід зазначити, що її поезії подекуди з'являлись на сторінках періодичних видань та в різних збірках у перекладах Василя Стуса, Анатолія Дністрового й Петра Рихла. Єдиний завершений роман «Маліна» з циклу «Види смерті» переклала й 2003 р. опублікувала українська перекладачка та літературознавиця Лариса Цибенко. Через два роки в її перекладі вийшли три радіоп'єси Інґеборґ Бахман. Надалі, у 2016 р. побачила світ збірка «Синхрон» у перекладі Володимира Кам'янця. Згодом, 2020 р. у співпраці з Вікторією Кравченко В. Кам'янець переклав й опублікував вибрані поезії Інґеборґ Бахман під назвою «Тінь моя». Окремо варто наголосити на збірці «Тридцятий рік» (2024), до якої увійшли сім оповідань, також перекладених В. Кам'янцем, позаяк робота над українським виданням припала на перші роки повномасштабного вторгнення. Попри всі труднощі, пов'язані із сучасним станом видавничої справи в Україні, збірка таки побачила світ і стала помітним культурним явищем, оскільки авторка оповідань реабілітує пам'ять своєї неоднозначної епохи й у такий спосіб наближає читача до внутрішнього світу людини загубленої і віднайденої.

Також доволі помітним є обсяг секундарної літератури про Інґеборґ Бахман. Упродовж 2012-2016 рр. було відбувся захист принаймні двох дисертацій стосовно творчого доробку австрійської письменниці. Це дослідження Діани Мельник, присвячене аналізу творчості, зокрема проблемам екзистенційної та мовної ідентичності, а також відображенню індивідуального й історичного травматичного досвіду в прозі І. Бахман. Відтак робота, здійснена дисертанткою, є системним дослідженням у галузі теорії часопростору, а також у контексті сучасного зацікавлення творчістю І. Бахман у топографічному руслі. Полікритичний підхід до аналізу тексту, застосований Д. Мельник, із залученням положень історичної поетики та компаративістики, здобутків теорії часопростору («просторовий поворот», простір спогадів тощо), провідних засад рецептивної поетики та герменевтики, а також корпус наукових праць, присвячених міській проблематиці, уможливлює осмислення художньої специфіки соціокультурного феномену «провінція та метрополія» у прозі Інґеборґ Бахман.

Натомість Юлія Ісапчук обрала для своєї дисертації завдання дослідити специфіку прозового доробку І. Бахман у часопросторовому відношенні з акцентом на стосунках між австрійською столицею та

периферією (Відень – Клагенфурт). На особливу увагу тут заслуговує аналіз методологічних параметрів провінції та метрополії у площині часопростору: опозиція центру та периферії з погляду гуманітаристики, дискурс міста у сучасному літературознавстві, ґенеза феномену провінція у контексті австрійської регіональної літератури XX ст. тощо.

Без сумніву, аналіз творів І. Бахман видається на часі з огляду на актуальність їхньої проблематики:

– самоідентичність;
– приреченість індивіда на екзистенційну самотність;
– самозбереження і самовизначення особистості
– збереження пам`яті про минуле, яке хотілося б, але у жодному випадку не можна забувати.

Слід відзначити, що зазвичай творчість І. Бахман досліджується не ізольовано, а у тісному інтертекстуальному зв'язку із напрацюваннями її попередників та сучасників – Йозефа Рота, Роберта Музіля, Пауля Целяна, Томаса Бернгарда, Петера Гандке. Також активно залучається письменницький епістолярій, зокрема листування з Паулем Целяном, Максом Фрішем та Уве Йонзоном. Для усвідомлення письменницької самототожності І. Бахман доцільним видається історико-культурний екскурс у «габсбурзький міф» та націонал-соціалістичне минуле Австрії з метою оприявнення векторів впливу на національну австрійську свідомість.

Пошуки власної ідентичності, виокремлення з-поміж собі подібних в уяві письменниці суголосні запитам щодо топонімічної ідентифікації батьківщини, спричиненим, вочевидь, ще й цілком реальною обставиною розташування рідного міста письменниці Клагенфурту поблизу австро-угорського та австро-італійського кордонів. Як відомо, кожен підносить свою малу батьківщину до вселенських масштабів і вбачає у ній власну світомодель, при цьому рідне місто в уяві митця набуває рис своєрідної метафори, через яку проєктується бачення ним цілого світу. Ідеальний абрис Австрії на мапі європейського простору спонукає І. Бахман змоделювати уявну батьківщину, що визначається постмодерністською рухливістю центру. Ця батьківщина ніби подорожує зі своєю добровільною вигнанкою, яка за власним бажанням центрує цей простір, позаяк письменниця дистанціюється щодо власної батьківщини, а своєрідним ерзацом вітчизни стає для неї Рим.

Таким чином, зростання письменниці на перетині різних культур відігравало одну з визначальних ролей у її подальшому житті та творчості. Фактично внутрішнє перебування на пограниччі та

протиставлення себе цій місцевості можна вважати константною ознакою її особистості, що проявляється як на рівні свідомості, так і на рівні буття. Водночас І. Бахман долає ці умовні картографічні межі між Сходом та Заходом, позаяк вона не могла надовго залишатися в одному й тому ж місці, а також не сприймала ці межі як такі. Особистість І. Бахман та більшість створених нею образів пов'язані з трискладовим сприйманням світу, яке проявляється узагальнено з германською, слов'янською та частково романською культурами. Адже те, що можна ідентифікувати як австрійське, загалом сформувалося на основі поєднання набутків західної (німецька, італійська культура) та східної (єврейська, слов'янська) цивілізації.

Якщо ж міркувати про рецепцію малої прози І. Бахман, то хоча збірка «Тридцятий рік» і здобулася на премію німецьких літературних критиків, загалом сприйняли її в Австрії й Німеччині дещо стримано. В. Кам'янець зазначає, що Інґеборґ Бахман заявила про себе в 1950-х рр. насамперед як авторка непересічної лірики, і літературна критика, а за нею й читацька аудиторія далі очікували від неї передусім поетичних творів. Також багато хто з літературного і загалом творчого середовища та дуже близького (особливо чоловічого) оточення Бахман вочевидь упізнав себе у представлених в оповіданнях типажах. Окрім цього, І. Бахман звертається до доволі гострих проблем тогочасного повоєнного суспільства, розв'язувати які те суспільство на той час було ще навряд чи готове: нещодавнє нацистське минуле, пасивна колаборація з режимом, відсутність усвідомлення скоєних злочинів тощо, а ще закостенілість і небажання нічого змінювати в усталених упродовж сотень років стосунках між чоловіком і жінкою. У такому сенсі ці тексти В. Кам'янець вважає якоюсь мірою своєрідними маніфестами. «Тридцятий рік» – це справжня література і цікава вона буде насамперед тим, хто розуміє, що це таке – справжня література [5].

Українське видання збірки «Тридцятий рік» довелося друкувати вже в умовах воєнного стану. Звісно, чернівецьке видавництво «Книги – ХХІ», як і більшість інших наших видавництв, зіткнулося з труднощами, пов'язаними з підготовкою до друку й самим друком. Окремо варто відзначити роботу літературної редакторки видання пані Наталі Лебединцевої, яка редагувала тексти у на той час прифронтовому Миколаєві під ледь чи не щоденними обстрілами й бомбардуваннями. Володимир Кам'янець згадує: «Мужня й віддана своїй професії і своїй країні людина, прекрасний фахівець. Кілька разів переконував її виїхати з Миколаєва хоч на якийсь час, мав навіть можливість запропонувати їй житло, але вона відповідала, що

залишиться й допомагатиме збройним силам захищати місто. Я ледь не розплакався після тих слів, мушу зізнатися. Сердечно дякую їй за роботу над виданням і за таку мужню позицію!» [5].

У більшості текстів Інґеборґ Бахман фігурує смерть – почасти як самостійний персонаж чи символ. Мотив смерті і глибока трагічність інтонації пронизують усю її творчість від лірики до короткої прози й романів. І зумовлено це не лише стосунками з чоловіками, які закінчувалися для Бахман переважно печально, а й недосконалістю життя довкола загалом. Перечитуючи Бахман сьогодні, з'являється постійне відчуття наближення смерті. А досліджуючи життєпис письменниці, видається, наче вона якоюсь мірою наближає свою смерть: у віці сорока семи років Інґеборґ Бахман трагічно помирає внаслідок пожежі у своєму римському помешканні. Про якусь автобіографічність творів можна вести мову, мабуть, у тому сенсі, що вона, як людина емоційно вразлива, яка не готова й не може миритися з вадами довкола, пропускає все крізь своє внутрішнє єство. В оповіданні «Тридцятий рік», наповненому багатьма автобіографічними моментами, один раз згадано Рим. І. Бахман позначила його як локацію, де головний герой «був найвільнішим» та «відчув своє пробудження, розкриття своїх очей, своєї радості, своїх цінностей та своєї моралі» [1, с. 97]. Також письменниця подає опис іншого італійського міста, Венеції, згадуючи саме порожню сцену на найпопулярнішій та найвідомішій місцевій площі Св. Марка. Венеція асоціюється у протагоніста оповідання з неповторною красою та раєм, причому ці поняття він розглядає нероздільно: «Але це мій рай, там, де є краса» [1, с. 117].

На окрему увагу заслуговують взаємини Бахман із мовою в межах традиційного для австрійської літератури «мовного скепсису»: «Бо те, що ми спроможні висловити за допомогою слів, нічого не варте, а про справжні цінності ми не в змозі нічого сказати» (Інґеборґ Бахман). На думку письменників повоєнного періоду, мова занадто недосконала, щоб осягнути весь обсяг нещодавньої катастрофи, це не та мова, яка дає змогу хоч якось упоратися з відчуттям сум'яття, з розпачем і болем. Звідси й мовний відчай перед непереборною силою обставин, позаяк слова вже ні на що не спроможні. Для Бахман надзвичайно важлива тема місця мови у житті людини, її спроможність / неспроможність адекватно відображати почуття, важливий зв'язок мови з насильством, можливість створення ідеальної мови, очищення мови від словесного мотлоху та зайвої патетики, співвідношення мовлення й мовчання, роль мови в реальності й у творчості. І саме ця тематика особливо відчутна у циклі оповідань «Тридцятий рік».

Відчутна суттєва суперечність між неможливістю відобразити світ реальною мовою та постійною потребою його відображати, щоб він не перестав існувати. Сучасна мова для Бахман – шахрайська, людство мусить урешті зрозуміти, що потребує нової мови. Щодо ставлення до мови та її можливостей Бахман перебувала під великим впливом ще одного видатного австрійця, одного з найяскравіших мислителів XX ст., засновника позитивізму та аналітичної філософії Людвіґа Вітґенштайна, а насамперед під впливом його «Логіко-філософського трактату», де він стверджував, про що неможливо говорити, про те треба мовчати. Звісно, на письменницю справили враження і його «мовні ігри», які знайшли своє відображення у романі «Маліна» (шахові діалоги).

У своїх «Франкфуртських лекціях» із проблем сучасної поетики Інґеборґ Бахман стверджувала, що поезія не перебуває поза історичними обставинами. Якщо спробувати осягнути цю зумовленість як усвідомлення й відчуття актуальної доби, ґрунтовані на особистому досвіді, то таке індивідуальне й водночас пов'язане з актуальним станом речей усвідомлення відчутне, звичайно, у всій її творчості.

Список використаних джерел

1. Bachmann I. Werke : in 4 Bd. / Ingeborg Bachmann ; [Hrsg. Christine Koschel, Inge von Weidenbaum]. 4. Aufl . München ; Zürich : Piper-Verl, 1993. Bd. 2 : Erzählungen. 609 s.

2. Lindemann E. Über die Grenze: zur späten Prosa Ingeborg Bachmanns. Würzburg : Königshausen und Neumann, 2000. 173 S.

3. Meyer-Gosau F. Einmal muss das Fest ja kommen: Eine Reise zu Ingeborg Bachmann «Mitten ins Herz. München : Beck, 2008. 234 s.

4. Бахман Інґеборґ. Тридцятий рік / пер. з нім. Володимира Кам'янця. Чернівці : Книги XXI, 2024. 192 с.

5. Інтерв'ю з перекладачем Володимиром Кам'янцем. URL: https://www.books-xxi.com.ua/news/tridtsyatij-rik--tse-spravzhnya-literatura--velike-intervyu-z-perekladachem-volodimirom-kamyantsem

УДК 811.134.2:008(460)

Наталія Пітерова
старший викладач
кафедра романо-германської філології
та перекладу з німецької мови
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

МОВНА РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ ФЛАМЕНКО ЯК КУЛЬТУРНОГО СИМВОЛУ ІСПАНІЇ

Фламенко є одним із найвідоміших символів іспанської культури, що асоціюється з Андалусією та іспанською національною традицією загалом. Воно поєднує музику, спів, танець і специфічний світогляд, який відображає історичний розвиток іспанського суспільства.

Фламенко виникло в Андалусії як результат взаємодії різних культурних традицій: циганської, арабської, єврейської та іспанської, що відображає багатонаціональне історичне підґрунтя Іспанії. Протягом століть фламенко стало своєрідним художнім вираженням почуттів, цінностей і життєвого досвіду іспанського народу, особливо населення півдня країни.Завдяки поєднанню співу, музики та танцю фламенко перетворилося на унікальний символ іспанської культурної самобутності, впізнаваний у всьому світі. Традиції фламенко передавалися з покоління в покоління, сприяючи збереженню національної культурної спадщини Іспанії та зміцненню почуття культурної належності. Визнання фламенко нематеріальною культурною спадщиною людства ЮНЕСКО у 2010 році підтвердило його значення не лише як мистецького явища, а й як важливого елемента національної культурної ідентичності Іспанії.

Ключові поняття фламенко не мають повних відповідників в інших мовах:

- ✓ **duende** – особливий стан творчого натхнення та емоційного піднесення;
- ✓ **cante** – спів у традиції фламенко;
- ✓ **baile** – танець;
- ✓ **toque** – гітарний супровід;
- ✓ **compás** – ритмічна структура виконання;
- ✓ **jaleo** – словесна підтримка виконавців.

Ці одиниці виконують функцію культурних маркерів та відображають специфіку іспанського способу осмислення мистецтва.

Мовний опис фламенко характеризується високим рівнем метафоричності, оскільки це мистецтво пов`язане з передачею складних емоцій, внутрішніх переживань і культурних смислів, які важко виразити за допомогою прямої номінації. У текстах про фламенко широко використовуються образи вогню, пристрасті, болю, боротьби та свободи. Так, спів фламенко часто описується як «крик душі», «голос серця» або «полум`я почуттів», що підкреслює його емоційну насиченість.

Поняття *duende* посідає центральне місце в мовній репрезентації фламенко. Воно позначає глибоку емоційну силу мистецького переживання і є важливим складником іспанської культурної свідомості. Через складність перекладу цей концепт вважається культурно специфічним та часто слугує прикладом безеквівалентної лексики.

У своєму відомому тексті "Teoría y juego del duende" Federico García Lorca кілька разів пояснює сутність поняття duende. *"El duende no está en la garganta; el duende sube por dentro desde la planta de los pies"* [1]. Тобто, дуенде не є технікою чи талантом, а внутрішньою творчою енергією, що походить із найглибших шарів особистості та культури. За визначенням Федеріко Гарсії Лорки, duende – це «таємнича сила, яку всі відчувають, але жоден філософ не може пояснити», внутрішня творча енергія, що надає виконавцю особливої емоційної виразності та автентичності.

Real Academia Española (RAE) подає таке значення слова duende в контексті мистецтва: *"Encanto misterioso e ineffable"* [2] (таємничий і невимовний чар, магнетизм). Як приклад наводиться словосполучення*: "El duende del cante flamenco"*. Українською це можна перекласти як: «Таємничий і невимовний внутрішній чар, що справляє сильний емоційний вплив на слухача або глядача». У публікаціях, пов'язаних з андалуською фламенкологічною традицією та Instituto Andaluz del Flamenco, duende розуміється як особлива емоційна сила виконавця, яка виходить за межі технічної майстерності. [3] Його описують як стан, коли артист здатний викликати глибокі переживання у публіки, причому цей вплив неможливо пояснити лише професійними навичками.

Метафоричні образи сприяють формуванню уявлення про фламенко не лише як музично-танцювальне явище, а як символ іспанського національного характеру, у якому поєднуються емоційність, експресивність і глибокий зв'язок із культурною традицією. Таким чином, метафоричність є важливим засобом мовної

репрезентації фламенко та одним із чинників його символічного сприйняття в культурному просторі Іспанії.

У сучасному іспаномовному дискурсі фламенко виконує роль бренду Іспанії. У туристичних текстах, рекламних кампаніях і культурних проєктах воно репрезентується як невід'ємна частина національної спадщини та один із головних символів країни.

У туристичному дискурсі фламенко регулярно використовується для промоції Іспанії та особливо Андалусії. На офіційному туристичному порталі Andalucía [4] існує окремий розділ, присвячений «туризму фламенко», де пропонуються маршрути, фестивалі, музеї, вистави та тематичні екскурсії, пов'язані з цим мистецтвом. Також зазначається, що дедалі більше туристів приїжджають до регіону саме для знайомства з культурою фламенко.

У медійному дискурсі фламенко представлене як важлива складова культурної спадщини країни. Іспанська державна телерадіокомпанія RTVE має спеціальні теле- і радіопрограми, присвячені фламенко, серед яких «Nuestro Flamenco», «Duendeando», «Escenas Flamencas» та архівний телевізійний цикл «Flamenco». Це свідчить про постійну присутність фламенко в інформаційному та культурному просторі Іспанії.

Росалія є однією з найвідоміших сучасних іспанських співачок, яка популяризує елементи фламенко серед міжнародної аудиторії. Її творчість поєднує традиційний спів фламенко з жанрами попмузики, електронної музики, R&B та хіп-хопу. У багатьох композиціях виконавиця використовує характерні для фламенко вокальні прийоми, ритмічні структури та культурні образи, надаючи їм сучасного звучання. Завдяки такому синтезу традиційна іспанська музична спадщина стає зрозумілою та привабливою для молодого покоління. Одна з найяскравіших цитат Розалії про цей музичний жанр походить з її промови під час отримання американської премії «Греммі» у 2020 році: *"Lo que más me emociona es que esta noche podré hacer una actuación inspirada en flamenco, que para mí es la expresión más bella del arte"* [5].

На уроках лінгвокраїнознавства творчість Росалії можна використовувати для ознайомлення учнів із сучасною культурою Іспанії та трансформацією національних традицій у глобалізованому світі. Аналіз текстів її пісень дозволяє дослідити сучасну іспанську лексику, сленг і культурні реалії. Порівняння традиційного фламенко з композиціями співачки допомагає простежити розвиток цього мистецтва та його адаптацію до сучасних музичних тенденцій. Таким чином, творчість Росалії є ефективним засобом формування

міжкультурної компетентності та підвищення мотивації до вивчення іспанської мови.

Тема фламенко має значний лінгвокультурний потенціал у викладанні іспанської мови, оскільки поєднує мовні, історичні та культурні аспекти життя Іспанії. Вивчення фламенко сприяє формуванню в учнів цілісного уявлення про національні традиції, цінності та культурну спадщину іспанців. Робота з автентичними текстами, піснями та відеоматеріалами дозволяє розширювати словниковий запас і вдосконалювати навички аудіювання. Аналіз лексики, пов'язаної з фламенко, допомагає ознайомитися з культурно маркованими поняттями, такими як *cante*, *baile*, *toque* та *duende*. Вивчення цієї теми створює умови для розвитку міжкультурної компетентності та кращого розуміння особливостей іспанського світогляду. Залучення музичних і відеоматеріалів підвищує мотивацію учнів до вивчення мови та робить навчальний процес більш емоційно насиченим. Порівняння традиційного та сучасного фламенко дає можливість простежити взаємодію культурної спадщини й сучасних суспільних тенденцій. Таким чином, тема фламенко є ефективним засобом інтеграції мовної підготовки та культурологічної освіти у процесі навчання іспанської мови.

Список використаних джерел

1. Лорка Федеріко Гарсія. Juego y teoría del duende URL: https://delaruecaalapluma.com/wp-content/uploads/2015/03/teorc3ada-y-juego-del-duende.pdf

2. Diccionario de la lengua española (RAE) : стаття «Flamenco». URL: https://dle.rae.es/flamenco

3. Junta de Andalucía. Flamenco, Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad. URL: https://www.juntadeandalucia.es/organismos/culturapatrimoniohistoricoydeporte/areas/cultura/flamenco/patrimonio-cultural-inmaterial.html

4. Фламенко. Офіційний туристичний портал Andalucí. URL: https://www.andalucia.org/actividades-y atracciones/flamenco

5. Ceremonia de la 62ª edición de los Premios Grammy (enero de 2020). URL: https://www.vogue.es/celebrities/articulos/discurso-rosalia-grammy-2020-espanol-catalan-ingles-flamenco

УДК 81-115’25:[811.112.2:821.161.2]](043.2)

Катерина Ставицька
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету філології
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна
Валерія Мусафір
кандидат філологічних наук, доцент (б.в.з.)
кафедри романо-германської філології
та перекладу з німецької мови
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

ТРАНСКРЕАЦІЯ СЛОГАНІВ ТА ПРАГМАТИЧНА АДАПТАЦІЯ ЗАКЛИКІВ ДО ДІЇ КОСМЕТИЧНИХ БРЕНДІВ: НІМЕЦЬКО-УКРАЇНСЬКЕ ЗІСТАВЛЕННЯ

Транскреація – це творчий підхід до перекладу, що передбачає адаптацію змісту, мовної форми та емоційного впливу повідомлення до особливостей цільової аудиторії. На відміну від буквального перекладу, вона дає змогу змінювати мовні засоби й образність задля збереження комунікативної мети реклами. Сучасний огляд поняття представили Мар Діас-Мільйон і Марія Долорес Ольвера-Лобо [1]. У косметичній рекламі транскреація допомагає зберегти привабливість рекламного повідомлення навіть тоді, коли його мовне оформлення в німецькій та українській версіях відрізняється.

Прагматична адаптація закликів до дії передбачає збереження спонукальної функції рекламного висловлювання з урахуванням мовних особливостей цільової аудиторії. Теоретичним підґрунтям такого аналізу є теорія мовленнєвих актів Джона Серля, яка розглядає висловлювання як засоби здійснення комунікативних дій, зокрема спонукання адресата до певної поведінки. межах цього підходу висловлювання розглядається не лише як передавання інформації, а і як виконання певної комунікативної дії [2]. До директивних мовленнєвих актів належать прохання, накази, поради та інші висловлювання, мета яких – спонукати адресата до дії [5]. Прагматична адаптація закликів до дії передбачає збереження їхньої спонукальної функції з урахуванням природності формулювання в цільовій мові. При цьому не кожне рекламне речення є закликом до

дії: вислови переважно виконують інформативну й переконувальну функції. Їх потрібно відрізняти від безпосередніх спонукань, хоча вони також можуть сприяти формуванню бажання придбати продукт [3].

Поєднання теорії транскреації, функціонального підходу до перекладу та теорії мовленнєвих актів дає змогу досліджувати особливості локалізації німецькомовних і українськомовних рекламних матеріалів косметичних брендів [4]. Такий підхід передбачає аналіз не лише лексичних відповідників, а й збереження комунікативної мети рекламного повідомлення та його переконувального, емоційного і спонукального впливу. У практичній частині увага зосереджується на оцінній лексиці, граматичних засобах спонукання, способах аргументації та особливостях представлення переваг косметичних продуктів. Це дає змогу визначити, як мовні й прагматичні зміни впливають на сприйняття рекламного повідомлення цільовою аудиторією.

Для виявлення особливостей мовного оформлення косметичної реклами розглянемо матеріали бренду Maybelline New York, представлені на офіційних сайтах для німецькомовної та україномовної аудиторій. Аналіз охоплює рідку матову помаду Super Stay Matte Ink і туш Lash Sensational Body. Основну увагу зосереджено на зіставленні рекламних формулювань, які передають ключові властивості продукції, зокрема насиченість кольору, стійкість, матове покриття, об'єм і підкручення вій. Такий підхід дає змогу дослідити способи мовного представлення споживчих переваг без ототожнення всіх відмінностей між текстами з безпосередніми перекладацькими трансформаціями.

У німецькомовній рекламі помади Super Stay Matte Ink використано формулювання „*Mit dem Super Stay Matte Ink Lippenstift von Maybelline sorgst du für matte Lippen mit intensiver Farbe*“ [6], що українською можна передати як *«З помадою Super Stay Matte Ink від Maybelline ти отримуєш матові губи з насиченим кольором».* У німецькому вислові конструкція *sorgst du für* акцентує результат, якого споживачка може досягти завдяки використанню продукту. Прикметники *matt* та *intensiv* характеризують дві основні властивості помади: матове покриття й виразність кольору.

В україномовній версії основні властивості продукту відтворено у формулюваннях *«зберігаючи чіткий контур і насичений колір до 16 годин»* та *«Матовий фініш»* [7]. Зіставлення цих висловів із німецьким оригіналом засвідчує спільність ключових характеристик: насиченість кольору й матовий ефект. Водночас український текст додатково акцентує чіткість контуру губ і тривалість збереження результату.

Таким чином, обидва рекламні матеріали формують уявлення про виразний матовий макіяж, але розподіляють акценти між візуальним ефектом і практичними перевагами продукту дещо по-різному.

Важливим аргументом у рекламі помади є її стійкість. На німецькомовній сторінці зазначено: „*Das Ergebnis sind matte Lippen mit bis zu 16 Stunden Halt, ohne abzufärben, ohne zu bröckeln*“ [6]. У перекладі: *«Результат – матові губи зі стійкістю до 16 годин, без відбитків і осипання»*. Числовий показник *bis zu 16 Stunden* конкретизує тривалість дії продукту, а повторення заперечної конструкції *ohne* підкреслює відсутність небажаних ефектів. Паралельна побудова *ohne abzufärben, ohne zu bröckeln* надає вислову ритмічності й робить рекламні переваги виразними.

В українській версії відповідні властивості сформульовано як «Стійкість до 16 годин» і «Не залишає слідів» [7]. В обох текстах числовий показник виступає засобом конкретизації рекламної обіцянки, тоді як заперечення небажаного ефекту знижує потенційні побоювання споживачки щодо використання помади. Проте німецький текст окремо згадує також відсутність осипання, тоді як українська сторінка у переліку основних переваг акцентує насамперед на відсутності слідів.

Ще однією характеристикою, представленою в обох рекламних матеріалах, є точність нанесення. Німецькомовний текст містить вислів „*Dank der innovativen Applikator-Spitze lässt sich der matte Liquid Lipstick zudem super präzise auftragen*“ [6], який можна перекласти так: *«Завдяки особливому наконечнику аплікатора помаду можна наносити дуже точно»*. Тут конструкція *lässt sich … auftragen* описує можливість виконання дії, а прислівник *präzise* підкреслює точність нанесення. Українська сторінка повідомляє, що помада «має точний аплікатор в формі стрілки» [7]. Отже, німецький матеріал акцентує на результативності використання аплікатора, а український конкретизує його форму та функціональну перевагу. В обох випадках увагу зосереджено на контролі нанесення й можливості отримати чіткий контур губ.

Подібні принципи рекламного оформлення простежуються в матеріалах туші Lash Sensational Body. На німецькомовній сторінці використано вислів „*Mach dich bereit für Wimpern voller Fülle, atemberaubendem Volumen und bis zu 24 Stunden langem Schwung*“ [8], що українською можна передати як *«Приготуйся до густих вій, вражаючого об’єму та підкручення, яке зберігається до 24 годин»*. Спонукальна конструкція *Mach dich bereit* безпосередньо залучає адресатку до рекламного повідомлення, пропонуючи їй уявити

бажаний результат. Словосполучення *Wimpern voller Fülle* акцентує густоту вій, а прикметник *atemberaubend* надає характеристиці об'єму емоційного забарвлення. Водночас згадка про 24 години поєднує емоційну обіцянку з конкретним показником тривалості ефекту.

В україномовній рекламі використано вислів «*Додай віям силуетного об'єму з тушшю Lash Sensational Body від Maybelline New York»* [9]. Дієслово *додай* у формі наказового способу, як і німецьке *Mach dich bereit*, виконує спонукальну функцію. Проте комунікативний акцент дещо відрізняється: німецький текст пропонує підготуватися до бажаного результату, тоді як український безпосередньо закликає надати віям певного вигляду. Словосполучення *силуетний об'єм* конкретизує візуальний ефект, а назва продукту інтегрує рекомендацію в повідомлення бренду. Обидва вислови орієнтовані на результат використання туші, однак реалізують цю функцію за допомогою різних лексико-граматичних конструкцій.

Властивість нарощування об'єму також посідає важливе місце в обох матеріалах. На німецькій сторінці зазначено: „*Du kannst das Volumen schichten und erhältst so bis zu 24 Stunden sensationellen Schwung*" [8], тобто *«Ти можеш наносити туш у кілька шарів і таким чином отримати виразне підкручення вій, яке зберігається до 24 годин».* Вислів *das Volumen schichten* указує на можливість поступово збільшувати об'єм за допомогою нашарування продукту. Український текст передає аналогічну рекомендацію: *«Щоб зробити об'єм ще більш виразним, нанеси туш в декілька шарів»* [9]. В обох випадках споживачці пропонують самостійно регулювати інтенсивність результату, що посилює уявлення про гнучкість використання продукту. Водночас німецький вислів безпосередньо пов'язує нашарування зі стійкістю підкручення, тоді як український акцентує на збільшенні виразності об'єму.

Окремої уваги заслуговує опис відчуттів під час використання туші. На німецькомовній сторінці наведено формулювання „*Ein Tragegefühl wie auf Wolken»* [8], що дослівно означає «Відчуття під час носіння, наче на хмаринках». Порівняння *wie auf Wolken* створює образ легкості та комфорту, переносячи уявлення про невагомість на відчуття від косметичного продукту. В україномовному матеріалі цю перевагу сформульовано як *«Невагоме відчуття на віях*" [9]. Український текст передає ту саму основну ідею, проте замість образного порівняння використовує пряме означення *невагоме*. Отже, в одному випадку перевагу вербалізовано через емоційний образ, а в іншому — через лаконічну характеристику. Це зіставлення демонструє

відмінності в способах мовного представлення комфорту без зміни основного рекламного акценту.

Наступним показовим прикладом локалізації косметичної реклами є представлення туші L'Oréal Paris Volume Million Lashes Panorama на офіційному німецькомовному та україномовному сайтах бренду [10; 11].

У німецькомовному описі зазначено: „*Die Panorama Mascara von L'Oréal Paris verleiht den Wimpern ein atemberaubendes 360° Panorama-Volumen*" [10]. Дієслово verleiht («надає») акцентує дію продукту, а емоційно забарвлений прикметник *atemberaubend* («приголомшливий») посилює привабливість рекламного повідомлення. Позначення 360° разом зі словом *Panorama* створює образ об'ємних вій у всіх напрямках. Українська версія – *«Туш для панорамного об'єму вій "Панорама"»* – передає основну перевагу за допомогою іменникової конструкції, зосереджуючи увагу на призначенні продукту, а не на його дії [11]. При цьому емоційний компонент німецького формулювання виражено меншою мірою.

Відмінності простежуються й у способах опису функціональних характеристик туші. У німецькому тексті зазначено: „*Die kurzen Borsten ummanteln die Wimpern sanft mit der Mascara, geben ihnen Farbe und verdichten sie, während die langen Borsten jede einzelne Wimper verlängern und auffächern*" [10]. Конструкція з *während* послідовно розмежовує функції коротких і довгих щетинок, пояснюючи механізм досягнення бажаного ефекту. Українська версія натомість акцентує на результаті: *«Мультирівнева щіточка з короткими та довгими щетинками надає вашим віям максимальний об'єм від куточка до куточка»* [11]. Таким чином, німецький матеріал докладніше пояснює принцип дії щіточки, тоді як український компактніше представляє її переваги.

Практичний аспект реклами відображено в німецькому вислові *„… gelingt ein atemberaubendes 360° Panorama-Volumen im Handumdrehen"* [10]. Зворот *im Handumdrehen* («дуже швидко», «без зайвих зусиль») підкреслює легкість досягнення результату. В українській інструкції *«Для досягнення найкращого результату починайте нанесення від коренів вій, проводячи щіточкою вгору уздовж вій»* [11] натомість використано форму починайте, яка спонукає до конкретної дії.

Німецькомовний текст частіше використовує розгорнуті пояснення механізму дії засобу та емоційно забарвлену лексику, тоді як українськомовний у розглянутих фрагментах компактніше передає основні характеристики й практичні рекомендації.

Підсумовуючи все вище, можна сказати, що зіставлення німецькомовних та українськомовних рекламних матеріалів косметичних брендів виявило спільність їхньої комунікативної мети за відмінностей у мовному оформленні. Німецькі тексти частіше використовують розгорнуті описи, емоційно забарвлену лексику й образні конструкції, тоді як українські в окремих випадках компактніше передають переваги продукту та практичні рекомендації. Аналіз також засвідчив важливість імперативу як засобу спонукання до дії та поєднання емоційних аргументів із конкретними характеристиками продукції. Таким чином, транскреація й прагматична адаптація дають змогу досліджувати, як мовні засоби забезпечують привабливість рекламного повідомлення та його відповідність комунікативним потребам цільової аудиторії.

Список використаних джерел

1. Транскреація – переклад реклами та бренду. URL: https://aventa.com.ua/ua/blog/transkreaciya-pereklad-reklami-ta-brendu.html
2. Транскреація як новий підхід до перекладу рекламних текстів та слоганів. (2024). *Науковий вісник Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Серія : Германська філологія*, 833, 18–24. URL: https://doi.org/10.31861/gph2021.833.18-24
3. Хоменко Г. Є. (2010) «Прагматика сучасного рекламного тексту», *Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*, *Серія : Філологічні студії,* 5, с. 221–225. DOI: 10.31812/filstd.v5i0.912
4. Goddard A. *The Language of Advertising: Written Texts*. 2nd ed. London : Routledge, 1998.
5. Searle J. R. *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*. Cambridge : Cambridge University Press, 1979.
6. Maybelline New York. *Super Stay Matte Ink Lippenstift*. Офіційний сайт Maybelline New York у Німеччині. URL:https://www.maybelline.de/alle-produkte/lippen-make-up/lippenstift/super-stay-matte-ink-flussiger-lippenstift?variant=118+Dancer
7. Maybelline New York. *Super Stay Matte Ink — стійка рідка матова помада для губ*. Офіційний сайт Maybelline New York в Україні. URL:https://www.maybelline.ua/usi-produkty/makiyazh-hub/pomada-dlia-hub/super-stay-matte-ink-liquid-lipstick?variant=Lover
8. Maybelline New York. Lash Sensational Body Mascara. Офіційний сайт Maybelline New York у Німеччині. URL: https://www.maybelline.de/alle-produkte/augen-make-up/mascara/body-mascara?variant=Very-Black
9. Maybelline New York. Lash Sensational Body – туш для надання об'єму та підкручення вій. Офіційний сайт Maybelline New York в Україні.

URL: https://www.maybelline.ua/usi-produkty/makiyazh-ochei/tush-dlia-viy/lash-sensational-body?variant=3600531716974

10. L'Oréal Paris. Volume Million Lashes Panorama Mascara Black. Німецькомовна версія офіційного сайту. URL: https://www.loreal-paris.de/volume-million-lashes-mascara/panorama-mascara-black

11. L'Oréal Paris. Volume Million Lashes Об'єм Мільйона Вій Панорама, туш для вій, чорна. Україномовна версія офіційного сайту. URL: https://www.loreal-paris.ua/volume-million-lashes/mascara-panorama-black

УДК 821.112.2(436)'06-32.09

Яна Фірсова
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету філології
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна
Христина Павлюк
кандидат філологічних наук, доцент
кафедри романо-германської філології
та перекладу з німецької мови
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

ПОЕТИКА ВІДЧУЖЕННЯ У ЗБІРЦІ ОПОВІДАНЬ ІНҐЕБОРҐ БАХМАН «СИНХРОН»: СИСТЕМА МОТИВІВ І ХУДОЖНЯ ДЕТАЛЬ

Збірка оповідань Інгеборґ Бахман «Синхрон» (*Simultan*, 1972 р.) належить до пізнього періоду творчості письменниці й посідає особливе місце в німецькомовній прозі другої половини XX століття. До неї ввійшли п'ять оповідань: «Синхрон», «Проблеми, проблеми», «Ці щасливі очі», «Гавкіт» і «Три дороги до озера». Попри відмінність сюжетів, персонажів і способів організації оповіді, твори утворюють художню цілісність, центром якої є проблема відчуження людини від власного «я», інших людей, мови, пам'яті та соціального середовища.

Відчуження у збірці постає не лише психологічним станом персонажів, а й одним із провідних принципів художньої організації тексту. Воно виявляється через повторювані мотиви мовчання,

нерозуміння, сну, зору, страху, дороги й неможливості повернення. Важливу роль у створенні цих мотивних комплексів відіграють художні деталі: окуляри, дзеркало, скло, ліжко, гавкіт, фотографія, дорога та озеро. Побутові предмети й чуттєві образи перестають виконувати суто описову функцію і перетворюються на знаки внутрішньої ізоляції героїнь.

Мета даного дослідження полягає у визначенні способів художнього втілення відчуження у збірці «Синхрон», зокрема у встановленні взаємозв'язку між системою мотивів, предметною деталлю та композиційною будовою творів. Такий підхід дає змогу розглядати відчуження не як окрему тему, а як цілісну поетикальну модель, що визначає характер конфліктів, просторову організацію, образи персонажів і способи комунікації.

Діана Мельник, аналізуючи жіночих персонажів збірки, пов'язує їхню самотність із утратою особистісної ідентичності та виокремлює її комунікативний, соціальний, культурний і метафізичний виміри [2, с. 272–273]. Дослідниця наголошує, що героїні Бахман не просто залишаються без повноцінного спілкування. Вони поступово втрачають здатність визначати себе поза професійними функціями, соціальними ролями та сформованими іншими людьми моделями поведінки. Унаслідок цього самотність і втрата ідентичності утворюють замкнене коло: руйнування цілісного уявлення про себе поглиблює відчуження, тоді як відчуження унеможливлює відновлення власного «я».

В оповіданні «Синхрон» центральним є мотив мови та перекладу. Головна героїня Надя працює синхронною перекладачкою, тому її професія передбачає постійне перебування між різними мовами та культурами. Проте володіння багатьма мовами не забезпечує справжнього порозуміння. Навпаки, мова поступово відокремлюється від особистого досвіду героїні й перетворюється на професійний механізм передавання чужих висловлювань. Надя відтворює слова інших людей, але втрачає можливість говорити від власного імені.

Назва оповідання має виразне іронічне значення. Синхронність передбачає одночасність мовлення та перекладу, однак на рівні людських взаємин такої одночасності не існує. Між словом і почуттям, між висловленням і розумінням зберігається розрив. Професійна здатність миттєво переходити з однієї мови на іншу не долає відстані між героїнею та співрозмовником. Отже, переклад стає не засобом гармонійного поєднання світів, а метафорою неповноцінної комунікації.

Художньою деталлю, що концентрує цей конфлікт, є голос. Для синхронного перекладача він становить робочий інструмент, відокремлений від особистості мовця. Героїня ніби позичає свій голос іншим, залишаючись без власної інтонації. Відчуження від рідної мови водночас означає відчуження від індивідуальної пам'яті та способу самоусвідомлення. Тому мовна мобільність Наді виявляється прихованою формою бездомності. Героїня здатна функціонувати в різних культурних просторах, але жоден із них не стає для неї справжнім домом.

Іншу модель відчуження репрезентовано в оповіданні «Проблеми, проблеми». Його героїня Беатрікс прагне максимально усунутись від світу, який вимагає активності, продуктивності та відповідності соціальним очікуванням. Провідним у творі є мотив сну. Сон стає для неї не лише фізіологічною потребою, а й способом тимчасового звільнення від необхідності бути присутньою у власному житті. Формула «Ніщо, окрім сну!» виражає її прагнення відмовитися від участі в дійсності [3, с. 319].

Проте сон не забезпечує героїні справжнього самопізнання. Він лише призупиняє конфлікт із навколишнім світом. Відмова від соціальної активності не перетворюється на внутрішню свободу, оскільки Беатрікс продовжує залежати від чужого погляду. Саме тому мотив сну поєднується в оповіданні з мотивом зовнішності. Косметичні процедури, зачіска, одяг і дзеркало утворюють систему деталей, за допомогою яких героїня конструює прийнятний для інших образ.

Дзеркало в цьому контексті не допомагає пізнати себе. Воно фіксує лише зовнішню оболонку, яка приховує внутрішню порожнечу. Лялькова привабливість Беатрікс виконує захисну функцію: героїня намагається замінити особистість образом, який відповідав би усталеним уявленням про жіночність. Її стосунки з Еріхом також демонструють кризу комунікації. Чоловік говорить, а Беатрікс переважно залишається пасивною слухачкою, тому діалог фактично перетворюється на однобічне мовлення [3, с. 326]. Мовчання героїні не є знаком порозуміння. Воно засвідчує її усунення з комунікативної ситуації.

В оповіданні «Ці щасливі очі» поетика відчуження розгортається через мотив зору. Назва твору містить відсилання до пісні Лінкея з другої частини «Фауста» Йоганна Вольфґанґа Ґете [6, с. 436]. Однак у Бахман здатність бачити світ набуває іронічного значення. Міранда має слабкий зір, але не хоче постійно користуватися окулярами. Вона свідомо погоджується на нечіткість навколишнього світу, тому що

така оптична дистанція дозволяє не помічати неприємних сторін дійсності.

Окуляри стають ключовою художньою деталлю оповідання. З одного боку, вони дають можливість бачити речі чітко, а з іншого – загрожують зруйнувати створену героїнею ілюзію. Відмова від окулярів означає відмову від критичного сприйняття реальності. Міранда намагається керувати власним зором так само, як інші персонажі збірки прагнуть контролювати мову, пам'ять або присутність у суспільстві. Її життєва стратегія втілюється у формулі «бачити лише прекрасне», що набуває виразного іронічного звучання.

Бірґітта Баннаш інтерпретує поведінку Міранди як прагнення відмежуватися від світу за допомогою особливого способу бачення [5, с. 38]. Однак оптична втеча не усуває реальність. У фіналі героїня фізично наштовхується на скло [3, с. 371–372]. Ця деталь має символічне значення: невидима перешкода матеріалізує межу між людиною і світом. Скло прозоре, але непроникне. Воно дозволяє бачити простір по той бік, проте не дає безперешкодно ввійти до нього. Зіткнення зі скляною поверхнею стає буквальним зіткненням з реальністю, яку Міранда намагалася не помічати.

У творі «Гавкіт» домінує акустичний мотив. Якщо в попередньому оповіданні відчуження розкривалося через порушення зору, то тут воно виражене за допомогою звуку і мовчання. Гавкіт викликає тривогу, хоча його джерело не завжди можна чітко визначити. Він проникає в замкнений домашній простір і стає звуковим утіленням страху, пригніченого насильства та прихованої загрози.

Водночас мовчання персонажів виявляється не менш значущим, ніж звук. Пані Йордан і Франциска не здатні відкрито висловити пережитий досвід, оскільки існують у системі взаємин, де чоловіча влада сприймається як належне. Замовчування підтримує зовнішню впорядкованість родинного життя, але за нею приховуються приниження, страх і безпорадність. Тому гавкіт виконує функцію своєрідного замінника людського голосу: те, що не може бути сформульоване словами, повертається у формі нав'язливого звукового сигналу.

Д. Мельник звертає увагу на те, що саме усвідомлення спільної травми поступово зближує пані Йордан і Франциску [2, с. 276]. На відміну від інших творів збірки, тут виникає можливість хоча б часткового подолання ізоляції. Порозуміння народжується не через абстрактну солідарність, а через розпізнавання власного досвіду в досвіді іншої жінки. Проте ця близькість залишається крихкою,

оскільки героїні ще не мають мови, яка дозволила б їм безпосередньо назвати пережите насильство.

Завершальне оповідання «Три дороги до озера» організоване довкола мотивів дороги, повернення та пам'яті. Фотожурналістка Елізабет Матрай приїздить до батьківського дому, намагаючись відновити зв'язок із минулим. Однак повернення у простір дитинства не означає повернення до колишньої цілісності. Знайомі місця виявляються зміненими, а пам'ять не може відтворити минуле в його первісному вигляді.

Образ трьох доріг до озера набуває символічного значення. Множинність шляхів створює ілюзію вибору, але жоден із них не забезпечує справжнього повернення. Озеро постає образом бажаної цілісності, спокою та приналежності, тоді як дороги фіксують неможливість безпосереднього доступу до неї. У такий спосіб просторовий мотив перетворюється на екзистенційну модель: героїня рухається, подорожує і професійно освоює світ, але не знаходить місця, яке могла б однозначно назвати своїм.

Важливою деталлю образу Елізабет є фотографія. Як фотожурналістка, вона сприймає дійсність через візуальні образи, відбирає моменти й перетворює їх на документи. Проте фіксація зовнішнього світу не гарантує розуміння власного життя. Фотографія зберігає видиму мить, але не здатна повернути втрачений час. Вона водночас наближає подію і встановлює дистанцію між спостерігачем та об'єктом. Тому професійний погляд Елізабет, подібно до перекладацького голосу Наді, виявляється формою посередництва, яка не долає відчуження.

Д. Затонський характеризує героїнь Бахман як сучасних емансипованих жінок, зовнішня незалежність яких не усуває внутрішньої невлаштованості та самотності [1, с. 267–268]. Надя й Елізабет багато подорожують, реалізовують себе професійно та не обмежені традиційною моделлю жіночої поведінки. Проте мобільність не звільняє їх, а підкреслює відсутність сталого місця у світі. Вони перетворюються на своєрідних вигнанок, для яких рух є не шляхом до мети, а способом існування.

Перше й останнє оповідання збірки утворюють композиційну рамку. Надя працює зі словом, Елізабет – із зображенням. Обидві героїні професійно виконують посередницьку функцію між людиною і світом: одна перекладає висловлювання, інша фіксує події за допомогою фотографії. Водночас у приватному житті вони не можуть досягти безпосередньої близькості. Слово й образ, покликані забезпечувати комунікацію, стають формами дистанціювання.

Серединні оповідання розвивають цю проблему через інші чуттєві й тілесні коди. У «Проблемах, проблемах» героїня усувається від дійсності за допомогою сну. У «Цих щасливих очах» вибірковість зору захищає від небажаної правди. У «Гавкоті» досвід насильства повертається у формі тривожного звуку. Таким чином, збірка послідовно охоплює різні способи сприйняття світу: мовлення, слух, зір, тілесну присутність, просторову пам'ять. У кожному випадку засіб, що мав би поєднувати людину з реальністю, перетворюється на бар'єр.

Художня деталь у збірці характеризується психологічною та символічною багатозначністю. Вона не просто конкретизує побутове середовище, а виявляє те, що персонажі не здатні або не наважуються висловити. Ліжко Беатрікс матеріалізує її відмову від активної присутності у світі. Окуляри Міранди позначають вибір між знанням та ілюзією. Скло стає образом прозорої, але непроникної межі. Гавкіт перетворює пригнічений страх на звук. Фотографія засвідчує прагнення зберегти мить, яка вже належить минулому. Дорога символізує рух, що не завершується досягненням мети, а озеро – недоступну цілісність.

Особливістю поетики Бахман є іронічне переосмислення цих деталей. Сон не приносить справжнього відпочинку, окуляри не гарантують внутрішньої прозірливості, професійне володіння мовами не забезпечує порозуміння, а численні дороги не ведуть до бажаного місця. Між функціональним призначенням предмета та його значенням у житті персонажа виникає суперечність. Саме ця суперечність виявляє приховану драму героїнь.

Отже, відчуження у збірці «Синхрон» є не лише тематичною домінантою, а й визначальним принципом її поетики. Воно реалізується через систему взаємопов'язаних мотивів мови, мовчання, сну, зовнішності, зору, звуку, дороги, пам'яті та повернення. Ці мотиви конкретизуються в художніх деталях, які набувають символічного значення й виражають приховані психологічні конфлікти.

Героїні Бахман обирають різні способи захисту від травматичної дійсності: професійну мобільність, сон, турботу про зовнішність, вибіркове бачення, мовчання або повернення до минулого. Проте жодна із цих стратегій не забезпечує повного відновлення особистісної цілісності. Відчуження не може бути подолане шляхом утечі від реальності, оскільки воно вже стало частиною способу сприйняття світу. Саме тому предметна деталь у збірці Бахман нерідко функціонує

як межа: вона одночасно захищає героїню і позбавляє її можливості встановити справжній зв'язок з іншими.

Перспектива подолання відчуження лише окреслюється в окремих ситуаціях взаємного розпізнавання, коли персонаж бачить у чужому досвіді відображення власного болю. У цьому полягає гуманістичний зміст збірки: Бахман не пропонує готового виходу з екзистенційної ізоляції, але вказує на необхідність відновлення мови, здатної виражати правду індивідуального досвіду. Її твердження про потребу «знаходити правдиві речення» [4] набуває у збірці поетикального значення: подолання відчуження починається з повернення людині власного голосу.

Список використаних джерел

1. Затонський Д. В. Шлях через XX століття: статті про німецькомовні літератури. Київ : Дніпро, 1978. 304 с.
2. Мельник Д. Самотність як вимір буття жіночих персонажів збірки «Синхронно» Інґеборґ Бахманн. *Вісник Львівського університету. Серія : Іноземні мови*. 2012. Вип. 20, ч. 1. С. 271–278.
3. Bachmann I. Werke in vier Bänden. Bd. 2: Erzählungen / hrsg. von Christine Koschel und Inge von Weidenbaum. München : Piper, 1984. 608 s.
4. Bachmann I. Wir müssen wahre Sätze finden. Gespräche und Interviews / hrsg. von Christine Koschel und Inge von Weidenbaum. München: Piper, 1983. 164 s.
5. Bannasch B. *Von vorletzten Dingen. Schreiben nach „Malina": Ingeborg Bachmanns „Simultan"-Erzählungen*. Würzburg : Königshausen & Neumann, 1997. 255 s.
6. Goethe J. W. Sämtliche Werke. Bd. 7/1: Faust. Frankfurt am Main : Deutscher Klassiker Verlag, 1994. 580 s.

ПІДСЕКЦІЯ:
УКРАЇНСЬКІ ФІЛОЛОГІЧНІ СТУДІЇ В МІЖКУЛЬТУРНОМУ КОНТЕКСТІ

УДК 821.161.2-14.09(043.2)

Віра Бардіна
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності «Українська мова і література»
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

ОСОБЛИВОСТІ ХУДОЖНЬОГО ВТІЛЕННЯ КОНФЛІКТУ ТІЛЕСНОГО І ДУХОВНОГО У ТВОРЧОСТІ УКРАЇНСЬКИХ ПОЕТІВ-РОМАНТИКІВ

Українська література першої половини XIX століття, розвиваючись у межах естетики романтизму, характеризується значною увагою до внутрішнього світу особистості, її моральних пошуків, внутрішніх суперечностей та прагнення вийти за межі матеріального існування. Для романтичного світогляду важливим є протиставлення ідеального (душевного, трансцендентного, вищого) та матеріального (соматичного, тілесного, пов'язаного із земним існуванням) начал людського буття. Ця емоційна та світоглядна напруга визначає драматизм ліричного героя, який перебуває в постійному пошуку ідеалу.

Актуальність даного дослідження зумовлена необхідністю систематизації художніх прийомів та образно-поетичних засобів відтворення конфлікту тілесного і духовного в українській романтичній поезії. Аналіз цієї проблематики, що спирається на праці таких науковців, як Тетяна Бовсунівська, Тетяна Руденко, Дмитро Чижевський, Дмитро Наливайко, Микола Жулинський та ін., дає змогу

глибше зрозуміти естетичні особливості національного кордоцентризму, а також визначити роль категорій соматичного та оніричного в контексті літературних пошуків першої половини XIX століття [2, с. 138; 4, с. 19].

Метою розробки є визначення основних особливостей, художніх моделей і поетичних засобів репрезентації конфлікту тілесного й духовного у творчості провідних представників українського романтизму – Тараса Шевченка, Михайла Петренка, Левка Боровиковського, Амвросія Метлинського та Пантелеймона Куліша.

У теоретико-філософській парадигмі романтизму духовне начало пов'язане з моральними цінностями, вірою, свободою, внутрішньою стійкістю та прагненням подолати обмеження повсякденного існування. В українській поезії цей вимір нерозривно пов'язаний із традицією кордоцентризму («філософією серця»), відповідно до якої серце розглядається не лише як фізичний орган, а й як осередок духовного пізнання, самосвідомості та морального вибору [1, с. 45]. Духовний світ романтичного героя формується через прагнення подолати соціальні й фізичні обмеження та осмислити власне місце у світі.

Духовні прагнення особливо виразно представлені у творчості Михайла Петренка та Левка Боровиковського. У вірші М. Петренка «Дивлюсь я на небо та й думку гадаю…» бажання ліричного героя злетіти соколом символізує прагнення до свободи та подолання обмежень земного існування [3, с. 255]. У поезії «Далеко од родини…» важливу роль у збереженні внутрішнього зв'язку героя з рідним краєм відіграють пісні, які допомагають йому втримати духовну цілісність на чужині. У творчості Л. Боровиковського духовне начало розкривається через християнську символіку та мотиви внутрішньої чистоти. Зокрема, у творах «Чарівниця» і «Чорноморець» образи зірок і світла пов'язані з духовними цінностями. У баладі Левка Боровиковського «Маруся» віра та моральна чистота героїні протиставляються потойбічним силам. Образ «біленького голубка», який з'являється з покуття, символізує духовний захист і християнську віру, підкреслюючи значення духовного начала в протистоянні надприродній загрозі та фізичній безпеці.

Вагоме значення в зображенні духовного світу героя має оніризм – використання мотивів сну та сновидінь для розкриття внутрішніх переживань персонажа й моделювання альтернативної дійсності. У поемі Тараса Шевченка «Сон» («У всякого своя доля…») політ ліричного героя за совою над степами і ярами є композиційним засобом, за допомогою якого автор виходить за межі звичайного

просторового сприйняття та розкриває суспільні й екзистенційні проблеми [5, т. 1, с. 266]. Натомість у поезії Амвросія Метлинського «Сон» мотив сновидіння пов'язаний із образом утраченого гармонійного світу, який протиставляється тривожній і суперечливій сучасності.

Тілесне начало у творчості українських поетів-романтиків розкривається через мотиви фізичного страждання, невільництва, соматичних реакцій, виснаження та смерті. У поезії Тараса Шевченка тілесний біль має не лише особистісний, а й соціально-національний зміст. В образі Прометея з поеми «Кавказ» фізичні катування передано через описи виклюваного серця та розбитих ребер. Водночас здатність Прометея відроджуватися після катувань символізує незнищенність ідеї свободи та незламність духу [5, т. 1, с. 343].

У героїко-історичних творах Тараса Шевченка («Гайдамаки», «Тарасова ніч») та баладах Амвросія Метлинського («Козак та буря», «Смерть бандуриста») тілесність репрезентована через мотиви козацьких ран, фізичної втоми та смерті. У творчості А. Метлинського фізична смерть постає як завершення земного існування, проте не означає повного зникнення духовної спадщини митця. Зокрема, образи згасання голосу та знищення бандури підкреслюють тимчасовість фізичного буття й водночас вказують на можливість збереження творчості у фольклорній традиції та народній пам'яті [3, с. 256].

Особливий підхід до осмислення взаємодії тілесного і духовного представлений у творчості Пантелеймона Куліша, зокрема в межах його «хутірської філософії». Місто в цій концепції розглядається як простір, у якому порушується гармонія між матеріальними потребами та духовними цінностями. Натомість хутір постає як середовище, де праця, зв'язок із природою та традиційний спосіб життя сприяють збереженню моральних орієнтирів особистості [2, с. 182]. У поезіях Пантелеймона Куліша («До кобзи», «Кумейки») фізичні страждання та воєнні втрати осмислюються в контексті національної пам'яті й духовного єднання народу.

Узагальнюючи наведені спостереження, можна стверджувати, що у творчості українських поетів-романтиків тілесне і духовне начала перебувають у постійній взаємодії. Тіло постає як об'єкт фізичних страждань і чинник, що визначає межі земного існування людини. Водночас переживання фізичного болю, зіткнення зі смертю та подолання зовнішніх обмежень розкривають духовні якості героя, його моральні переконання та прагнення до свободи.

Таким чином, конфлікт тілесного і духовного є важливим естетичним принципом української поезії першої половини XIX

століття. Використовуючи фольклорно-міфологічні образи, християнські мотиви та засоби романтичної поетики, автори досліджували співвідношення фізичного існування людини з її духовними прагненнями. Унаслідок цього сформувалася художня модель особистості, у якій тілесна вразливість протиставляється духовній стійкості, а проблема людської смертності розглядається у зв'язку з моральними цінностями, свободою та збереженням духовної спадщини.

Список використаних джерел

1. Бовсунівська Т. В. Український романтизм: Теогонічна систематизація : монографія. Тернопіль : Крок, 2019. 213 с.

2. Гомілко О. Метафізика тілесності: концепт тіла у філософському дискурсі. Київ : Наукова думка, 2001. 340 с.

3. Єфремов С. О. Історія українського письменства / за ред. М. К. Наєнка. Київ : Femina, 1995. 541 с.

4. Наливайко Д. Шевченко. Романтизм. Націоналізм. *Слово і час*. 2006. Вип. 3. С. 3–21.

5. Шевченко Т. Г. Повне зібрання творів : у 12 т. / редкол. : М. Г. Жулинський (голова) та ін. Київ : Наукова думка, 2001–2014.

УДК 821.161.2.09:316.346.2-055.2(043.2)

Аліна Бондаренко
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності «Філологія»
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

СПЕЦИФІКА РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ЖІНОЧИХ ОБРАЗІВ КРІЗЬ ПРИЗМУ ҐЕНДЕРНОГО ДИСКУРСУ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ СВІТЛАНИ ТАЛАН «МАТУСИН ОБЕРІГ»)

Світлана Талан – сучасна українська письменниця, творчість якої посідає помітне місце в літературному процесі початку XXI століття. Її романи належать до масової літератури, у якій приватні історії персонажів розгортаються на тлі суспільних потрясінь, історичних змін і складних життєвих обставин. У центрі авторської уваги перебувають родинні взаємини, материнство, кохання, моральний вибір, людська відповідальність і вплив соціального середовища на долю особистості. Письменниця звертається до тем війни, вимушених змін у житті людини та випробувань, що виявляють внутрішню стійкість її персонажів. Важливе місце в її прозі посідають жіночі образи, через які розкриваються проблеми родинних обов'язків, особистої свободи та суспільних очікувань щодо жінки.

У сучасному літературознавстві значна увага приділяється проблемам репрезентації жіночого досвіду, конструювання ґендерних ролей та функціонування стереотипних уявлень про фемінність і маскулінність у художньому тексті. Ґендерний підхід дає змогу досліджувати жіночі та чоловічі образи не лише як елементи системи персонажів, а й як художню репрезентацію соціальних і культурних моделей поведінки. Особливого значення такий аспект набуває під час аналізу сучасної масової літератури, у якій проблеми родини, кохання, материнства й батьківства, особистого вибору та самореалізації часто визначають сюжетну організацію твору.

Система жіночих образів у романі Світлани Талан «Матусин оберіг» вирізняється різноманітністю характерів, життєвих обставин і моделей поведінки. Через долі героїнь письменниця порушує питання материнства, родинних взаємин, особистої відповідальності, міжособистісних конфліктів і громадянської активності в умовах війни. Жіночі персонажі репрезентують різні аспекти соціального та особистого досвіду, що дає змогу простежити особливості художнього осмислення фемінності, традиційних ґендерних уявлень і суспільних очікувань щодо жінки. У цьому контексті на особливу увагу заслуговують образи Олесі, Карини, Ніни, Людмили Анатоліївни, Раїси Іванівни та Ольги Володимирівни, кожна з яких має власні ціннісні орієнтири, життєві пріоритети та способи взаємодії з навколишнім світом.

Образ головної героїні Олесі розкривається через трансформацію її ґендерної ролі в умовах війни. Вона постає в ролі жінки-матері, для якої безпека дитини набуває першочергового значення. Під час підготовки до втечі Олеся виявляє відповідальність, організованість і турботливість, дбаючи про необхідні документи та речі дитини. Така поведінка відображає традиційні уявлення про роль жінки, за якими материнство, піклування про близьких і забезпечення родинного добробуту становлять основні сфери жіночої відповідальності.

Однак при цьому головна героїня не позбавлена внутрішньої вразливості та нерішучості. Коли чоловік зачиняє Олесю в будинку, вона не наважується втекти, що засвідчує її пасивність перед обставинами та нездатність протистояти чоловічому контролю. Така поведінка може розглядатися крізь призму традиційних ґендерних стереотипів, відповідно до яких чоловікові відводиться позиція владного суб'єкта, а жінці – роль залежної. Неготовність героїні рішуче діяти в цій ситуації увиразнює суперечливість її образу: прагнення захистити дитину й родину співіснує зі страхом і невпевненістю у власних силах.

Ще однією рисою Олесі є ставлення до материнства та формування власної громадянської позиції. Героїня опиняється в складних життєвих обставинах після зґвалтування зведеним братом, унаслідок якого вагітніє. Спочатку вагітність є для неї небажаною, проте згодом ставлення до майбутньої дитини змінюється. Материнська любов стає важливим джерелом емоційної підтримки та внутрішньої стійкості Олесі. Її почуття виражені в словах: «Моя крихітко, моє сонечко! Не хвилюйся, мама з тобою. Вона тебе не дасть образити нікому й ніколи. Навіть війна не в змозі побороти життя. Мама тебе любить, і моя любов убереже тебе від усякого лиха» [2, с. 183]. Ця цитата засвідчує

глибину емоційного зв'язку між матір'ю та дитиною, а також готовність героїні захищати її попри зовнішні загрози. У контексті ґендерного прочитання цей епізод актуалізує традиційне уявлення про материнство як важливу складову жіночого досвіду, при цьому розкриваючи індивідуальне переживання героїнею відповідальності за інше життя.

Важливим є її громадянська активність і прагнення брати участь у суспільних процесах. Разом із Кариною дівчина відвідує головну площу міста, незважаючи на заборони в училищі та спроби адміністрації втримати студентів удома. Її поведінка свідчить про небайдужість до політичних подій і бажання самостійно формувати власне ставлення до того, що відбувається в країні. Участь у масових заходах постає не лише як вияв особистих переконань, а й як форма громадянського самовираження молодої жінки. Коли виникає конфлікт Олесі з Раїсою Іванівною, Костею та батьком, які негативно оцінюють події на Майдані, героїня відкрито висловлює незгоду з поглядами рідних. На запитання батька, чи підтримує вона протестувальників, Олеся відповідає: «Я підтримую свободу своєї країни» [2, с. 164]. Ця репліка виражає її громадянську позицію та засвідчує здатність аргументувати власні переконання в умовах сімейного тиску. Якщо спочатку героїня не має наміру вступати в суперечку, то згодом не приховує свого ставлення до подій. Отже, письменниця підкреслює самостійність її суджень і готовність відстоювати власні погляди навіть тоді, коли вони суперечать переконанням найближчого оточення.

Карина, подруга Олесі, доповнює систему жіночих образів роману Світлани Талан «Матусин оберіг». Її образ доцільно розглядати крізь призму ґендерних взаємин, зокрема через характер дружби з Олесею, що дає змогу простежити особливості жіночої взаємопідтримки та вплив міжособистісних зв'язків на поведінку героїнь. Однією з визначальних характеристик Карини є її цілеспрямованість. Дівчина має власні професійні плани та мріє стати кравчинею, проте розуміє, що досягнення мети може вимагати часу й певних поступок. Вона не сприймає тимчасові труднощі як остаточну перешкоду, а намагається знайти інші способи реалізації задуманого. Це засвідчують її слова: «Не передумала, а змінила плани. Тимчасово!» [2]. Така позиція характеризує Карину як практичну й наполегливу особистість, здатну оцінювати обставини та планувати подальші кроки. Вона розуміє значення освіти, праці й фінансової самостійності, тому пропонує Олесі спочатку здобути доступну професію, працювати та

заощаджувати кошти, щоб згодом повернутися до здійснення своїх мрій.

Дружба Карини та Олесі ґрунтується на довірі, щирості та взаємній підтримці. Карина добре знає переживання подруги, розуміє її прагнення й намагається допомогти тоді, коли Олеся втрачає впевненість у власних можливостях. Після невдалої розмови з батьками, яка змушує Олесю відмовитися від попередніх планів щодо навчання, Карина не дозволяє їй остаточно зневіритися. Вона пропонує спільно навчатися, працювати й винаймати житло, наголошуючи: «Нам немає на кого надіятися, тож ми самі повинні торувати собі шлях у майбутнє» [2]. Ці слова відображають її переконання в необхідності особистої відповідальності та самостійності. Для Карини дружба означає не лише емоційну близькість, а й готовність допомагати одне одному.

Ще однією особливістю її образу є чуйність і небайдужість до чужих страждань. Це виявляється в її ставленні до вихователькі Людмили Анатоліївни, яка зазнавала насильства з боку чоловіка. Карина розповідає Олесі про складні обставини життя жінки, а згодом дівчата намагаються підтримати вихователькі, проводячи з нею час і ділячись їжею. Через цей епізод авторка порушує проблему домашнього насильства, а також показує значення емоційної підтримки для жінки, яка переживає приниження й самотність. Карина виявляє здатність помічати чужий біль і не залишатися байдужою до нього.

Натомість Ніна, колишня подруга Олесі, поєднує готовність допомогти та схильність до суперництва. На початку твору її поведінка свідчить про прихильність до Олесі й бажання підтримати товаришку у складних обставинах. Зокрема, дівчина погоджується позичити подрузі гроші, аби захистити її від принижень Тетянки. Її слова «Потрібно виручати подругу!» [2, с. 42] підкреслюють значущість дружньої взаємодопомоги. Однак позитивні риси її характеру не виключають негативних проявів у подальшому розвитку сюжету, коли особисті прагнення вступають у суперечність із дружньою довірою. Така зміна поведінки увиразнює суперечливість жіночих взаємин і відтворює характерний для масової літератури мотив жіночого суперництва. Образ Ніни демонструє, як усталений типаж вірної подруги може трансформуватися в образ суперниці, а жіноча солідарність поступається особистим інтересам.

Раїсу Іванівну, мачуху Олесі, авторка зображує як владну й неприязну жінку, для якої ведення домашнього господарства та прагнення до порядку стають засобами контролю над іншими членами

родини. Її образ відтворює поширений у масовій літературі стереотип мачухи, яку протиставлено померлій матері та яка не здатна налагодити емоційно близькі стосунки з дитиною. Характер героїні розкривається через опис зовнішності, особливості мовлення, конкретні вчинки й конфлікти з Олесею, що формує впізнаваний типаж владної та жорстокої мачухи. Водночас образ Раїси Іванівни увиразнює особливості прояву материнської любові щодо власного сина. Цілком очікувано материнство Раїси Іванівни також набуває негативного забарвлення, адже її владність, прагнення контролювати оточення та особливості виховання сина мають негативні наслідки для формування його системи цінностей і поведінки.

На противагу мачусі, образ вихователькі Людмили Анатоліївни розкриває значення емоційної підтримки, співчуття та духовної близькості. Попри складні особисті обставини, вона зберігає тепле ставлення до вихованок і готовність ділитися з ними переживаннями. Її спілкування з дівчатами ґрунтується на довірі й взаєморозумінні: вони «виливали душі», розповідали про власні переживання та шукали в її товаристві душевного тепла. Показовим є епізод, коли Олеся та Карина помічають скрутне становище вихователькі й намагаються подбати про неї. Дівчата ділять між собою порцію сирної запіканки, а другу несуть Людмилі Анатоліївні, наголошуючи: «Вам треба поїсти щось гаряче». Ця сцена засвідчує взаємну турботу, у якій жінка постає не лише як людина, відповідальна за виховання дітей, а і як особистість, яка сама потребує підтримки.

Особливістю є її життєва мудрість, що виявляється в роздумах про людські проблеми та цінність життєвого досвіду. Звертаючись до дівчат, вона зазначає: «У кожної людини свої проблеми» [2, с. 76]. Подальші міркування про матеріальні труднощі, багатство й відсутність місця для ночівлі підкреслюють відносність людських уявлень про щастя та успіх. У цьому епізоді вихователька виконує роль старшої наставниці, яка допомагає молодшим усвідомити, що життєві обставини бувають різними, а зовнішній добробут не завжди свідчить про внутрішнє благополуччя. Попри здатність співчувати іншим і підтримувати вихованок, Людмила Анатоліївна зображена як жінка, яка зазнає насильства та не знаходить у собі сил протистояти йому. Тобто через образ Людмили Анатоліївни авторка відтворює ґендерний стереотип про жінку як пасивну жертву насильства, яка через власну вразливість і залежне становище не спроможна чинити опір кривднику. Така репрезентація увиразнює проблему жіночої покірності та обмеженості можливостей протистояти насильству.

Образ Ольги Володимирівни в романі Світлани Талан «Матусин оберіг» розкривається через громадську активність, патріотизм, духовність і відповідальність. Вона бере участь в організації волонтерської діяльності, спрямованої на підтримку українських військових. Її слова «Зараз ми почнемо працювати, і я вам трішки розповім. Не можна гаяти часу» свідчать про практичність, рішучість і зосередженість на виконанні важливих завдань. Ольга Володимирівна розуміє необхідність своєчасної допомоги, тому надає перевагу конкретним діям, а не тривалим розмовам.

Ще однією характеристикою героїні є здатність організовувати спільну працю та залучати до неї інших. Вона знайомить Олесю та Карину з діяльністю організації, пропонуючи їм спочатку поспостерігати за процесом виготовлення маскувальних сіток. У цьому епізоді простежуються її відповідальність, доброзичливість і готовність ділитися власним досвідом. Поведінка Ольги Володимирівни ґрунтується на принципах взаємодопомоги та усвідомленні особистої причетності до подій у країні.

Ольга Володимирівна репрезентує жіночий досвід громадської активності в умовах війни. Її діяльність засвідчує, що жінки відіграють важливу роль у волонтерському русі, беруть на себе організаційні обов'язки та долучаються до забезпечення потреб українських захисників. При цьому визначальними рисами героїні є не лише турботливість, а й ініціативність, дисциплінованість та здатність координувати колективну роботу.

Отже, аналіз жіночих образів у романі Світлани Талан «Матусин оберіг» засвідчує переважання традиційних моделей жіночості, пов'язаних із материнством, турботою про близьких і моральною відповідальністю. Водночас Олеся виявляє громадянську активність і здатність самостійно формувати переконання, Ольга Володимирівна уособлює духовність і патріотизм, а Карина поєднує чуйність із прагненням до незалежності. Ніна, колишня подруга Олесі, репрезентує суперечливість жіночих взаємин, у яких дружня прихильність вступає в конфлікт із суперництвом за чоловічу увагу. Раїса Іванівна, своєю чергою, уособлює контроль і домінування в родинному просторі. Таким чином, ґендерна специфіка роману полягає в поєднанні усталених уявлень про жіночність із різними моделями поведінки героїнь. Попри розширення жіночих соціальних ролей, традиційні ґендерні стереотипи залишаються визначальними, виявляючись у родинних взаєминах, особистих прагненнях, жіночій солідарності та суперництві.

Список використаних джерел

1. Агеєва В. Ґендерна літературна теорія і критика. Основи теорії ґендеру : навч. посіб. Київ : К.І.С., 2004. 445 с.
2. Талан С. Матусин оберіг : роман Харків: Книжковий Клуб «Клуб сімейного дозвілля», 2019. 288 с.

УДК 821.161.2:82’02](043.2)

Марія Вертелецька
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності «Українська мова та література»
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна
Галина Косарєва
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української філології та
міжкультурної комунікації
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧА РЕЦЕПЦІЯ АНТИЧНИХ МОТИВІВ У ТВОРЧОСТІ ЛІНИ КОСТЕНКО

Античність посідає вагоме місце у творчій парадигмі Ліни Костенко, що виявляється передусім у використанні античних образів, мотивів, сюжетів та інтертекстуальних алюзій. Літературознавче осмислення цього явища пов’язане з дослідженням інтертекстуальності як важливої ознаки художнього мислення поетеси. Ю. Ковбасенко та С. Дячок наголошують, що інтенсивне використання Ліною Костенко античного інтертексту зумовлене як авторськими інтенціями, так і культурно-літературним контекстом межі XX – XXI ст., коли інтертекстуальне цитування стало одним із провідних художніх принципів. Водночас дослідники підкреслюють, що поетеса не належить безпосередньо до письменників-постмодерністів, хоча літературна практика цієї доби вплинула на її творчість [3, с. 100–101].

Мета даної розвідки – систематизувати та охарактеризувати науково-критичні праці Ю. Ковбасенка, С. Дячок, О. Гальчук та А. Альтанової, присвячені рецепції античних мотивів, образів і сюжетів у творчості Ліни Костенко, з’ясувати особливості їхньої інтерпретації та

значення для розкриття історіософської, національно-культурної та морально-філософської проблематики її творів.

Однією з основних функцій античного інтертексту у творчості Ліни Костенко дослідники визначають осмислення історіософічної проблематики, зокрема історії та шляхів розвитку української державності. Античні образи й сюжети дають змогу поетесі співвідносити український історичний досвід із культурними моделями античності. Показовим є епізод із роману у віршах «Марусі Чурай», у якому Київ зіставляється з Троєю, а античні Афіни й Рим постають взірцями цивілізаційної та культурної пам'яті. Таким чином, античний інтертекст продовжує традицію використання античних паралелей для розв'язання історіософічно-державотворчих проблем в українській літературі [3, с. 101].

Варто зауважити, що особливого значення набуває езопівська функція античних мотивів. На думку Ю. Ковбасенко та С. Дячок, в умовах радянської цензури античний інтертекст міг бути способом непрямого висловлення позиції автора. Дослідники розглядають образ Прометея як одного з найбільш виразних прикладів такої стратегії: звернення до непереможного титана давало можливість говорити про свободу, непокору та протистояння деспотичній владі без прямого політичного висловлювання [3, с. 102–103].

Найбільш продуктивним античним образом у творчості Ліни Костенко Ю. Ковбасенка та С. Дячок вважають Прометея. У світовій літературній традиції він переважно набуває позитивної семантики як образ нескореної особистості. Ліна Костенко продовжує цю традицію, однак трансформує її відповідно до власної художньої концепції. У поезії «Я вчора бачила ту скелю…» Прометей постає як символ вільнолюбства та незламності:

Вітри гули віолончеллю,
писали пальми акварель.
Я вчора бачила ту скелю,
де був прикутий Прометей [3, с. 103].

Реальне враження від побаченого змушує ліричну героїню по-новому сприйняти міфологічну історію. Це можна простежити з цитати:

В країні древньої Колхіди,
де п'ється радісне вино.
А я ж вважала, що це – міфи.
А я ж вважала, це – давно! [3, с. 103].

Водночас лірична героїня не просто ототожнюється з міфічним героєм, а вступає з ним у своєрідний діалог, сумніваючись і

перевіряючи правильність власного життєвого та творчого шляху. Це передано у фінальних рядках поезії:

О Прометею! Варто?! – Варто! –
так він сказав мені з-за хмар [3, с. 103].

Саме ця психологічна наближеність до міфологічного образу, за спостереженням Ю. Ковбасенка та С. Дячок, надає традиційному мотиву індивідуально-авторського звучання [3, с. 103–104].

Рецепція образу Прометея демонструє поєднання традиції та новаторства. Ліна Костенко використовує традиційний семантичний потенціал образу, але змінює характер його художнього функціонування: міфологічний герой наближається до ліричної героїні, а античний сюжет стає засобом осмислення особистої свободи, творчого вибору та незламності. Ю. Ковбасенка та С. Дячок визначають це як трансформацію традиційного античного інтертексту відповідно до індивідуально-авторської концепції [3, с. 104].

Окремий напрям літературознавчої рецепції становить «Гомерів текст» у ліриці Ліни Костенко. О. Гальчук під цим поняттям розуміє факти легендарної біографії Гомера, а також мотиви й образи «Іліади» та «Одіссеї», які рецепіюються та трансформуються поетесою в нових контекстах [2, с. 67].

У вірші Ліни Костенко «Під вечір виходить на вулицю він…» античний мотив увиразнюється через образ Гомера, із яким авторка зіставляє долю Данте Аліг'єрі. Ліричний сюжет зосереджений на поверненні вигнаного поета до Флоренції – міста, яке за життя відкинуло його, а згодом почало вважати своїм. Цей конфлікт розкривається у рядках: *«Флоренція плаче: він звідси, він наш! / Колись прокляла і прогнала вона ж»* [2, с. 151]. Протиставлення минулого й теперішнього підкреслює суперечність між справжньою цінністю митця та його суспільним визнанням. Безпосередній зв'язок з античністю простежується у згадці про Гомера: *«Сім міст сперечались, що їхній Гомер. / А ти ж, моє місто, – єдине, одне!»* [2, с. 151]. Тут використано відомий античний переказ про кілька міст, які вважалися батьківщиною Гомера. Зіставляючи цю легенду з історією Данте, поетеса проводить паралель між долями митців різних епох і порушує проблему запізнілого визнання їхніх заслуг. Образ Гомера у творі виконує не лише роль історико-культурної алюзії, а й стає засобом осмислення безсмертя творчості [2, с. 68]. На нашу думку, Ліна Костенко наголошує на тому, що справжнє значення митця визначається не ставленням сучасників, а його місцем у культурній пам'яті наступних поколінь.

О. Гальчук встановлює, що Гомер у поезії Ліни Костенко постає не лише як конкретний античний автор, а й як символ давнини, культурної пам'яті та національної ідентичності. У поезіях «Карташинський лиман» і «Циганська муза» акцент переноситься з постаті самого Гомера на значення його творів для формування колективної тотожності. Відсутність митця, здатного зберегти й осмислити історичну пам'ять народу, набуває трагічного значення [2, с. 68]. Звернімося до поезії «Карташинський лиман»:

Карташинський лиман... Карташинський лиман...
Незастояне люстро свободи.
Тільки де ж те обличчя, що личило нам,
щоб дивитись на себе в ці води?!
...
Твою славу щури розтягли по світах,
і немає у тебе Гомера.
Лиш застогне вночі недострелений птах
від заблуканих куль браконьєра [6, с. 107].

Найповніше рецепція Гомерової «Одіссеї» реалізується у поемі-баладі «Скіфська одіссея». Ліна Костенко використовує мотив мандрівки, пов'язаний із «Одіссеєю», але переносить його в український історико-культурний простір. Гомерів текст стає частиною індивідуальної пам'яті героя та колективної пам'яті, представленої автором-оповідачем. Образи й мотиви «Одіссеї» допомагають осмислити мандрівку давнього грека Скіфією, «Він бачив світ крізь дуже грецькі міфи» [4, с. 420]. його сприйняття чужого простору, тугу за домом і водночас історичне минуле українських земель [2, с. 69–70].

Таким чином, у «Скіфській одіссеї» античний інтертекст виходить за межі простого відтворення гомерівських мотивів. Гомер стає символом культурного авторитету давнини, а звернення до нього використовується для аргументації колективної ідентичності. За висновком О. Гальчук, інтеграція Гомерового тексту в поему сприяє творенню поетичної візії української історії та універсалізації українського досвіду [2, с. 70].

Важливим аспектом літературознавчого осмислення античних мотивів є також їх зв'язок із морально-філософською проблематикою творчості Ліни Костенко. А. Альтанова зазначає, що інтертекстуальні зв'язки поезії письменниці з античними міфами формують художній простір, у якому взаємодіють індивідуальне й колективне, людське й божественне, національно-історичне та вічне. Дослідниця виокремлює такі морально-філософські принципи, як любов, творчість, безсмертя,

краса, пам'ять, відповідальність, цілісність, гідність і духовність, пов'язуючи їх з естетичним ідеалом авторки [1, с. 61].

Одним із прикладів такої рецепції є античний міф про Орфея та Еврідіку, переосмислений у зв'язку з художньою рецепцією образу Марусі Чурай. А. Альтанова простежує концептуальну для Ліни Костенко опозицію «кохання / смерть» і зазначає, що поетеса трансформує міф, здійснюючи своєрідну реверсію гендерних ролей: Маруся постає в ролі Орфея. Її подорож зруйнованою війною Україною набуває рис сходження до земного пекла, що перегукується з поемою «Божественна комедія» Данте Аліг'єрі. Це підтверджують рядки з роману у віршах «Маруся Чурай»:

«У Києві – пекло. У Хвастові – чорно.
Кипить і клекоче усе за Дніпром» [5, с. 100].

Важливим є також усвідомлення героїнею того, що особисте горе не можна відокремити від страждань усього народу: *«Комусь на світі гірше, як тобі»* [5, с. 121]. Відтак, подорож Марусі стає не лише фізичним переміщенням спустошеними війною землями, а й шляхом до духовного переосмислення власної трагедії. Античні та літературні міфологічні паралелі допомагають Ліні Костенко розкрити проблеми любові, смерті, пам'яті, духовної цілісності та людського існування [1, с. 64–65].

Отже, літературознавчий аналіз науково-критичних праць Ю. Ковбасенка, С. Дячок, О. Гальчук та А. Альтанової дає змогу стверджувати, що рецепція античних мотивів у творчості Ліни Костенко є важливим складником її художнього мислення. Звернення до античної міфології, літературних сюжетів та образів не обмежується відтворенням культурної спадщини минулого, а передбачає їх творче переосмислення відповідно до авторського світогляду, трансформації мотивів творів тощо. Античний інтертекст стає засобом осмислення історії, національної ідентичності, морального вибору, свободи, творчості та духовної відповідальності людини.

Дослідження Ю. Ковбасенка та С. Дячок засвідчують, що античні образи у творчості Ліни Костенко виконують не лише естетичну, а й історіософську функцію. Зокрема, образ Прометея у вірші «Я вчора бачила ту скелю…» набуває індивідуально-авторського звучання: традиційна символіка незламності та непокори поєднується з особистими переживаннями ліричної героїні. Завдяки цьому античний міф стає засобом осмислення свободи, стійкості переконань і відповідальності за власний вибір. Водночас використання міфологічних образів дає змогу непрямо порушувати гострі суспільні

питання, що набувало особливого значення в умовах радянської цензури.

Важливий напрям рецепції античності становить інтерпретація Гомерового тексту, яку досліджує О. Гальчук. У ліриці Ліни Костенко Гомер постає не тільки як представник античної культури, а й як символ історичної пам'яті та духовної спадкоємності. У вірші «Під вечір виходить на вулицю він…» згадка про Гомера допомагає розкрити проблему визнання митця та безсмертя його творчості. У «Карташинському лимані» образ Гомера пов'язаний із питанням збереження національної пам'яті, тоді як у «Скіфській одіссеї» античні мотиви мандрівки поєднуються з історико-культурним простором давніх українських земель. Отже, звернення до Гомерової спадщини сприяє осмисленню українського історичного досвіду в контексті загальноєвропейської культури.

Праці А. Альтанової розширюють розуміння античних мотивів, акцентуючи на їхньому морально-філософському та естетичному значенні. Зокрема, рецепція міфу про Орфея та Еврідіку дає змогу осмислити взаємозв'язок любові й смерті, духовної цілісності та творчості. Водночас зіставлення образу Марусі Чурай із міфологічними й літературними моделями демонструє, як індивідуальна трагедія героїні розкривається на тлі історичних випробувань українського народу. Звернення до мотиву пекла, пов'язаного з традицією Данте, поглиблює осмислення мотивів страждання, пам'яті та духовного переосмислення пережитого.

Таким чином, рецепція античних мотивів у творчості Ліни Костенко характеризується поєднанням культурної спадкоємності й індивідуально-авторського новаторства. Переосмислюючи традиційні образи та сюжети, поетеса надає їм нового змісту й залучає до розкриття актуальних історичних, національно-культурних і морально-філософських проблем. Античність у її творчості постає не як віддалена епоха, а як живий культурний простір, що допомагає осмислити минуле, зрозуміти сучасність і порушити універсальні питання людського існування. Саме завдяки такому переосмисленню античні мотиви стають важливим засобом вираження світоглядних переконань письменниці та формування цілісної художньої концепції її творчості.

Список використаних джерел

1. Альтанова А. Міфи в поетичному світі Ліни Костенко: проекції естетичного ідеалу. *Міжнародний філологічний часопис*. 2023. Том 14, № 1. С. 61–71.

2. Гальчук О. В. Гомер як текст у ліриці Ліни Костенко: інтерпретація і трансформація. *Слобожанський науковий вісник. Серія : Філологія*. Київ, 2025. Вип. 10. С. 66–70.
3. Ковбасенко Ю. І., Дячок С. О. Використання античного інтертексту у творчій парадигмі Ліни Костенко: інтенції, традиції, новаторство. *Studia Philologica (Філологічні студії).* Київ, 2017. Вип. 8. С. 99–105.
4. Костенко Л. Вибране. Київ : Дніпро, 1998. 559 с.
5. Костенко Ліна. Маруся Чурай: історичний. роман у віршах. Київ : А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2019. 223 с.
6. Костенко Л. Триста поезій. Київ : А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2024. 416 с.

УДК 378.016:82]:73/76

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

РОЛЬ ОБРАЗОТВОРЧИХ ВИДІВ МИСТЕЦТВА У ВИКЛАДАННІ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН ДЛЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

Викладання літературознавчих дисциплін у вищих навчальних закладах – це складний, багатоаспектний процес, який, зокрема, вимагає від викладача поєднання глибоких філологічних знань з вмінням розглядати літературні явища не ізольовано, а в контексті відповідної культурно-історичної доби та інших, насамперед образотворчих, видів мистецтва, котрі, на відміну від літератури, здатні унаочнювати провідні ідейно-естетичні тенденції певної епохи. Тому використання візуального мистецтва у викладанні літературознавчих дисциплін для студентів-філологів становить фундаментальний методологічний підхід, що базується на принципах інтермедіальності, порівняльного мистецтвознавства та порівняльного літературознавства. На відміну від середньої школи, де наочність має переважно ілюстративно-заохочувальний характер (порівн.: [3]), у закладах вищої освіти інтеграція візуальних мистецтв (живопису, графіки, скульптури, архітектури) здатна вирішувати важливі

теоретико-літературні та аналітичні завдання (див., наприклад, ґрунтовну статтю про методику використання образотворчого мистецтва у процесі викладання літератури англійською мовою як іноземною: [5]).

Так, оскільки студенти-філологи вивчають категорію художнього образу як універсальну когнітивну одиницю, якій притаманні, з одного боку, узагальненість, а з іншого – предметна конкретність і чуттєвість, то порівняння вербального образу (у літературі) та просторово-візуального (в образотворчому мистецтві) допомагає глибше осягнути специфіку мистецтва слова. Приміром, зіставляючи словесні й живописні шедеври, що були створені на основі традиційних сюжетів та образів (з античних міфів, фольклору, книг Святого Письма тощо), студенти краще розуміють такі особливості словесного образу, як його динамізм, процесуальність, інтелектуальність, надзвичайна глибина та апеляція абсолютно до всіх органів чуття.

Розуміння художніх напрямів і течій у літературі (як-от, приміром, бароко, класицизм, романтизм, імпресіонізм, експресіонізм, сюрреалізм тощо) теж виглядатиме неповним без залучення паралелей із візуальної культури. Живописні, графічні, архітектурні, скульптурні та ін. образотворчі витвори певної історичної епохи допомагають унаочнити, конкретизувати естетичну парадигму культурного розвитку; сприяють напрацюванню студентами вмінь розпізнавати спільні для літератури та візуальних видів мистецтва стильові маркери. В результаті контекстуалізації літературних явищ процес механічного читання програмних текстів перетворюється на глибокий науковий аналіз та захопливий процес знайомства із літературою як одним із унікальніших видів мистецтва. Адже, оперуючи винятково системою знаків, література, з одного боку, здатна передавати найскладніші ідеї, почуття, думки, а з іншого, – впливаючи водночас на внутрішній візуалізатор читача, може поєднувати у собі ознаки майже усіх інших видів мистецтв.

Слід зважити й на таке цікаве явище, як екфразис (або екфраза) – опис засобами літератури творів інших видів мистецтва (малярства, скульптури, архітектури, музики тощо), аналіз якого дозволяє деконструювати приховані смисли, символіку та психологізм словесного твору (докладніше про це див.: [3],[4]). Приміром, у поетичному доробку Ліни Костенко такі скульптурні екфрази, як пам’ятник Григорію Сковороді та пам’ятник Тарасу Шевченкові, відіграють магістральну роль у розвитку ліричних сюжетів відповідних творів: у вірші «Ой ні, ще рано думати про це…» Костенкова лірична героїня у розмові із застиглим на віки Сковородою розмірковує про

мистецтво у світлі категорії часу, а в поетичному циклі «Кобзареві» (зб. «Мандрівки серця») у філософському діалозі з кам'яним Шевченком виголошує своє творче кредо (див. про це докладніше: [1], [2]). Відповідно, під час викладання теоретико-літературних курсів екфразис може стати яскравим прикладом тісного зв'язку літератури з іншими видами мистецтва, зокрема візуальними, а на заняттях з історії літератури у процесі вивчення художніх текстів з екфразами інтермедіальний аналіз стає ключем до розкриття індивідуально-авторського задуму та ідейно-естетичного змісту словесного твору.

Образотворчі види мистецтва виступають також активним стимулятором асоціативних зв'язків і допомагають студентам під час семінарських занять точніше дефінувати емоційні партитури, ідейні наголоси та авторську позицію письменника, творчість якого вивчається у контексті схожих за сюжетом і тематикою зразків візуальних видів мистецтв. Все це сприяє пізнавальній активності студентів, вмінню зіставляти, критично мислити та краще зосереджуватися й запам'ятовувати зміст прочитаних текстів. А з огляду на те, що майбутні філологи часто готуються до викладацької діяльності, інтермедіальний аналіз, методика інтегрованого навчання літературі у контексті різних видів мистецтва є надзвичайно важливими навичками для формування читацької та загальнокультурної компетентності майбутніх вчителів.

Окремий інтерес становить творчість письменників, котрі мали подвійний талант і змогли поєднати літературний хист із образотворчим. Серед них – Т. Шевченко, В. Блейк, В. Гюго, Е. Т. А. Гофман, А. де Сент Екзюпері, Ф. Г. Лорка, Е. Сетон-Томпсон тощо. Для деяких з них живопис був професією, для інших – способом глибше виразити свої ідеї. Виявлення дифузії мистецтв у доробку таких авторів-бінаріїв, а саме визначення механізмів взаємопроникнення вербальних та візуальних образів на рівні поетики, композиції та стилю, здатне пролити додаткове світло на природу їхньої творчості.

Таким чином, в університетській філологічній аудиторії образотворче мистецтво трансформується із простої візуальної декорації на потужний аналітичний інструмент, що забезпечує формування цілісного, системного, глибокого гуманітарного знання. За таких умов студент-філолог вчиться бачити культуру як єдиний, цілісний організм, де неізольована від інших видів мистецтва література, з одного боку, репрезентує спільну парадигму естетичного розвитку, а з іншого – виявляє свою мистецьку унікальність. Шедеври образотворчого мистецтва, схожі за тематикою, сюжетом або стильовим напрямом з певними літературними текстами, також здатні

посприяти процесу запам'ятовування змісту останніх, кращому осягненню їхньої концептуальної глибини та естетичної своєрідності. Нарешті, проблематика «література та образотворчі види мистецтва» є класичним підґрунтям та невичерпним джерелом ідей для написання курсових, дипломних робіт, наукових тез і статей у сфері компаративістики.

Список використаних джерел

1. Даниленко І. «Монументальна» сковородіана в поетичної рецепції Ліни Костенко. *Слов'янські студії: європейський контекст=Slavic Stadies: European Context* : IV Міжнар. наук. онлайн-конф. 29-30 травня 2023 р. Миколаїв : Вид-во ЧНУ імені Петра Могили, 2023. С. 87–92.
2. Даниленко І. Постать Тараса Шевченка у поетичному сприйнятті Ліни Костенко: від поетики до світогляду. *Шевченкознавчі студії: збірник. Київ, 2024.* Вип. 1(27).Част. 1. Київ, 2024. С. 132–154.
3. Екфразис: Вербальні образи мистецтва : монографія / за ред. Т. Бовсунівської. Київ : ВПЦ «Київський університет», 2013. 237 с.
4. Icons – Texts – Iconotexts: Essays on Ekphrasis and Intermediality / ed. by Peter Wagner. Berlin; New York: De Gruyter, 1996. 406 p.
5. Ling C., Wei Lim J. Visual Art as a Tool to Learn about Literature. *Malaysian Journal of Learning and Instruction.* 2024. Vol. 21, No 2 (July). P. 349–373.

УДК 81'282:355.01(477)

Ольга Жвава
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри слов'янської філології,
Хмельницький національний університет
м. Хмельницький, Україна

УКРАЇНСЬКА ДІАЛЕКТОЛОГІЯ В УМОВАХ ВІЙНИ: ВИКЛИКИ ЧАСУ ТА НОВІ ГОРИЗОНТИ

Війна в Україні докорінно змінила ландшафт вітчизняної гуманітаристики, поставивши перед українською діалектологією нові виклики та одночасно відкривши перед нею унікальні перспективи. З одного боку, бойові дії та тимчасова окупація територій загрожують фізичному існуванню традиційних говірок і носіїв мови. З іншого – ці

процеси надали небувалої актуальності питанню фіксації, збереження та переосмислення діалектної спадщини.

Можна виокремити кілька ключових напрямів і перспектив розвитку діалектологічних досліджень в умовах війни та в повоєнний період.

Фіксація говірок у зоні ризику: найперспективнішим і першочерговим завданням є експедиційна (зокрема дистанційна) фіксація мовлення на прифронтових, деокупованих та прикордонних територіях (зокрема східнополіських, слобожанських, степових говірок).

Фіксація трансформації лексикону: дослідження того, як військово-політична термінологія, соціолекти війни та інновації адаптуються діалектною системою (неологізми, трансформація ритуальної та побутової лексики).

Ареальна динаміка та змішування: масові переміщення населення створюють нові мовні контакти. Міста-реципієнти на Заході та в Центрі України (Львів, Івано-Франківськ, Тернопіль, Хмельницький, Чернівці) прийняли велику кількість переселенців. Це тимчасово збільшило присутність російської мови або специфічного міського суржику в публічному просторі цих регіонів, проте під впливом місцевого середовища інтеграція мігрантів відбувається на користь української мови. Дослідження того, як носії східних чи південних говірок інтегруються в західноукраїнський або центральноукраїнський ареал (і навпаки), є унікальним матеріалом для вивчення діалектної інтерференції, адаптації та стійкості діалектних рис.

Фіксація мовлення діаспори нового типу: вивчення збереження/втрати діалектних рис у мовленні вимушених мігрантів за кордоном. Вимушена міграція 2022-2026 років відрізняється від попередніх хвиль діаспори своєю раптовістю, чисельністю та розпорошеністю по десятках країн світу. ВПО опинилися в середовищах із надзвичайно високим асимілятивним тиском (школа, робота, соціальні служби), де мова приймаючої країни стає домінуючою. Таким чином, багато людей швидко втрачають звичне мовне середовище. На відміну від закритих діаспорних осередків минулого, сучасні мігранти інтегровані в чужомовний побут. Вивчення мовлення цієї групи дозволяє дослідити процеси мовного зсуву (language shift) та мовного згасання (language attrition) у режимі реального часу. Водночас унікальним явищем є процес «подвійного витіснення» діалектних рис. Мовлення переселенців за кордоном зазнає загрози з двох боків – з одного боку тисне нерідна мова країни

перебування (англійська, німецька, польська тощо), а з іншого – прагнення говорити нормативною українською мовою в спілкуванні з іншими українцями для подолання регіональних бар'єрів.

Вивчаючи таку багатогранну трансформацію, діалектологи наголошують на **модифікації діалектного ядра:** дослідження показує, які саме рівні діалектної системи є найстійкішими (наприклад, фонетичні чи фонематичні риси), а які вимиваються першими (специфічна лексика, паремії, локальні назви побуту).

Рятування унікального матеріалу. Через фізичне руйнування та депопуляцію багатьох сіл на Сході, Півдні, Чернігівщині та Сумщині, діалектне середовище в Україні в багатьох місцях перестало існувати. Носії цих говірок, опинившись за кордоном чи в інших регіонах України, часто залишаються єдиними носіями унікальних мовних мікросистем (наприклад, степових чи лівобережно-поліських говірок). І саме аудіофіксація є єдиним способом верифікації. Польові записи мовлення вимушених мігрантів як в Україні, так і за кордоном дають змогу зафіксувати, створити й зберегти аудіоархіви та тексти говірок, які на території України вже неможливо записати у природному ареалі.

Цифровізація, мультимедійні архіви та цифровий мовний фронт. Створення онлайн-архівів і баз даних: перехід від традиційних паперових опитувальників до цифрових аудіо- та відеоархівів діалектного мовлення (створення корпусів діалектного мовлення з географічною прив'язкою).

Інтерактивна діалектологія: розробка електронних атласів, інтерактивних карт, використання геоінформаційних систем для картографування ареалів, що зазнають руйнувань або трансформацій.

Фіксація нематеріальної культурної спадщини: запис фольклору, родильних, весільних, поминальних, календарних обрядів у регіонах, які перебувають під загрозою втрати культурних цінностей. Попри складнощі з проведенням традиційних польових досліджень у багатьох регіонах нинішня ситуація створює запит на швидке, технологічне та комплексне документування мовних явищ, які під впливом історичних подій змінюються з небувалою швидкістю.

Дослідження символічних кодів народної культури: аналіз того, як народна традиція та її мовні коди реагують на екзистенційну загрозу (переосмислення оберегової обрядовості, народної медицини, традиційної ментальності).

Міждисциплінарні інтеграції: поєднання діалектології із соціолінгвістикою, психолінгвістикою (дослідження травми через мову), історичною географією та демографією.

Список використаних джерел

1. Гриценко П. Ю. Українська діалектологія в системі сучасної україністики. *Українська мова*. 2018. № 1. С. 3–18.

2. Данилюк О. К. Методологія польових діалектологічних досліджень в екстремальних та кризових умовах. *Мовознавство*. 2022. № 4. С. 15–27.

3. Ковбасенко Ю. І. Соціолекти, неологізми та нові мовні трансформації в період російсько-української війни. *Філологічні науки*. 2023. Вип. 35. С. 42–50.

4. Ковпак В. О. Мова внутрішньо переміщених осіб як об'єкт соціолінгвістичного та діалектологічного спостереження. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : Філологія*. 2023. Вип. 1(49). С. 112–119.

5. Кравченко В. М. Цифрова діалектологія та геоінформаційні системи: сучасні практики картографування мовного простору. *Питання мовознавства*. 2023. № 2. С. 78–89.

6. Лісна С. М. Соціолінгвістичні виміри сучасних міграційних процесів в Україні: мовний зсув та інтеграційні практики. *Український лінгвістичний збірник*. 2024. Вип. 18. С. 65–74.

7. Масенко Л. Т. Суржик: між мовою і язиком. Київ : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2019. 135 с.

8. Пономаренко О. В. Втрата та збереження діалектних рис у мовленні вимушених мігрантів за кордоном (2022–2024 рр.). *Часопис сучасної філології*. 2024. № 3. С. 101–110.

9. Радчук В. Д. Мовно-ментальні коди українського фольклору та обрядовості в умовах екзистенційних викликів. *Народознавчі зошити*. 2023. № 5(173). С. 1105–1114.

10. Ткач Л. О. Ареальна динаміка та взаємодія говірок в умовах демографічних зсувів. *Мовознавчий вісник*. 2023. Вип. 32. С. 33–42.

11. Тищенко О. В. Документування нематеріальної культурної спадщини та усної історії в умовах збройних конфліктів. *Етнографія України*. 2022. № 4. С. 54–63.

12. Fishman J. A. Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages. Multilingual Matters, 1991. 355 p.

УДК 821.111(73).09:81’373.612.2

Анастасія Жовнірчик
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету філології
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна
Надія Васильєва
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри англійської філології та перекладу
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

ЕВФЕМІЗМ ЯК ЗАСІБ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ПСИХОТРАВМУВАЛЬНОЇ РЕАЛЬНОСТІ У РОМАНІ КАДЗУО ІШІҐУРО “THE REMAINS OF THE DAY”

Кадзуо Ішіґуро, лауреат Нобелівської премії з літератури, є винятковим прикладом автора, чий інтеркультурний досвід сформував власну наративну стратегію та комплекс тем його творів, що глибоко переплітається із проблематикою літератури міграції. Ця амбівалентність – поєднання японського походження та британського громадянства, що породжує питання про право називати себе японцем після прожитої більшої частини життя у Британії, –стала визначальною для формування його художнього світу. К. Ішіґуро пише англійською мовою і обирає суто британське оточення для своїх романів, адже його творчість нерозривно пов’язана з міграційною свідомістю. Дослідник Джинсі Хе зазначає, що Кадзуо Ішіґуро можна вважати «атиповим письменником діаспори», оскільки він часто створює образи уявної Японії або Англії, які в романах слугують тлом для екзистенційних криз, що виходять за межі простої географії на мапі [2].

У романі Кадзуо Ішіґуро евфемізм функціонує як постійний елемент свідомості головного героя, Стівенса, на усіх рівнях його життя: професійному та особистісному. Не варто забувати, що протагоніст – дворецький, який зводить весь сенс свого існування до сліпого служіння своєму лорду, і, звідси випливає, що його особисте життя та погляди, зокрема політичні, сильно зумовлені впливом господаря. Хоча з появою більш прогресивного та менш шовіністичного лорда Стівенсу важко пристосуватися до іншого

світогляду. Головний герой перебуває в лімінальному просторі між теперішнім і минулим.

Якщо звернутися до словника Merriam Webster, то визначення евфемізму буде наступним: заміна грубого, нетактовного або іншим чином неприємного чи табуйованого слова чи виразу на приємне або нейтральне [1]. Цей стилістичний засіб часто використовується, щоб пом'якшити неприйнятні теми, наприклад насилля, смерть, секс, біль, хвороби, фізіологічні функції організму тощо. Однією з ключових царин функціонування евфемізмів є новинний та літературний дискурси.

Покликаючись на праці Роберта Холдера, науковці вказують на чотири основні мотиви використання евфемізмів: ухилення, лицемірство, пуританство та обман. Натомість представники інших лінгвістичних шкіл розширюють цей перелік. Зокрема, дослідниця Віса Кехінде Юсуф у статті "*A Classification of the Uses of Euphemisms*" виокремлює сім ключових категорій: вияв поваги до почуттів іншого, надання престижу, дотримання соціальних норм, захист від ворожого середовища, завуалювання неприємного, мінімізація відповідальності та досягнення гумористичного ефекту [5, с. 15].

Розглянемо, як реалізується кожна з цих класифікацій Віси Кехінде Юсуф у творі Казуо Ішіґуро. У тексті роману домінує ***функція завуалювання неприємного***. Оскільки твір має форму щоденника, головний герой як ненадійний оповідач постійно уникає експлікації власних поглядів, трансформує зміст подій та мінімізує їхню важливість. Зокрема, згадуючи про звільнення єврейських служниць за наказом лорда, Стівенс маркує цю подію як "*a very minor episode*" [4, с. 93]. У такий спосіб наратор ретушує реальність.

Подібну стратегію спостерігаємо й тоді, коли міс Кентон звинувачує дворецького в антисемітизмі, на що той відповідає: "*Now really, Miss Kenton, that is quite incorrect and unfair*" [4, с. 103]. Лексема *quite* демонструє внутрішнє розуміння героєм правоти співрозмовниці, попри його намагання приховати істину. Ця семантична девіація дає змогу Стівенсу утримувати маску бездоганного працівника, непричетного до заподіяння кривди, оскільки все виконувалося за розпорядженням лорда Дарлінгтона. Політичні прорахунки останнього теж зазнають евфемізації: фашистські симпатії господаря Стівенс нівелює твердженням, що лорд був лише "*misguided*" [4, с. 165].

З метою ***виявлення поваги до почуттів батька*** К. Ішіґуро демонструє використання евфемізмів у мовленні Стівенса: коли батько втрачає професійні навички, син уникає прямого визнання його неспроможності, натомість використовує конструкцію "*while Father is*

allowed to continue with his present round of duties, he represents an ever-present threat" [4, с. 44]. Таке формулювання дає змогу пом'якшити болісну правду про старіння батька, поступову втрату професійної спроможності та відчуття власної гідності.

Функція ***перекладання відповідальності*** є ще одним наріжним елементом наратії, адже Стівенс систематично виправдовує особисті помилки зовнішніми обставинами. Зокрема, дрібні службові прорахунки він трактує не як наслідок власної неуважності, а як результат дефіциту персоналу ("*staff shortage*") [4, с. 95]. Ця тенденція сягає апогею у фіналі роману, де Стівенс констатує: "*I trusted in his lordship's wisdom... I can't even say I made my own mistakes*"[4, с. 165]. Проаналізовані приклади свідчать про намагання персонажа звинуватити у своїх невдачах оточення (особливо лорда Дарлінгтона), апелюючи до суто механічного виконання чужої волі. Така поведінка дозволяє йому захистити власне его від травмівного усвідомлення екзистенційної сліпоти.

Функція ***надання престижу*** чітко простежується в епізодах, де Стівенс маркує представників свого фаху не як *servants*, а як *professionals* [4, с. 20]. Автор щоденника інтерпретує гідність як базовий критерій, що диференціює "*great butler*" та "*merely competent*" [4, с. 23]. Така термінологічна заміна штучно підвищує статус професійної діяльності. Водночас міркування Стівенса про те, що ретельне полірування срібла безпосередньо вплинуло на успіх дипломатичних перемовин лорда Дарлінгтона з нацистськими посадовцями, демонструє очевидну гіперболізацію та намагання наратора надати власному існуванню глобальної ваги.

Особливо важливим елементом твору є те, що Стівенс не визнає того, що відчуває. Він живе під гнітом «персони» (за К. Юнгом), що проявляється у масці ідеального дворецького. І щоб підтримувати цей образ, він використовує евфемізми, які функціонують у рамках ***соціальних норм***. До прикладу, головний герой відчував романтичний потяг до міс Кентон у молодості, проте так і не наважився зізнатися їй у коханні, і навіть наприкінці твору він не говорить про свої почуття відверто, натомість використовує конструкції на кшталт "*certain recollections from the past*" або "*professional matters"*. Проте у відповідь на звістку міс Кентон про одруження Стівенс обмежується сухою реплікою: "*I'm very grateful, Miss Kenton. I do hope you have a pleasant evening*". *Бажання «приємного вечора*» як реакція на подібну вражаючу новину ілюструє глибоку внутрішню репресію почуттів наратора та його нездатність до відкритого вияву емоцій. [4, с. 142,146]

Функція ***захисту від ворожості*** проявляється у тому, як Стівенс ставиться до політичних дебатів: коли молодий містер Кардінал намагається відкрити йому очі на нацистську загрозу, Стівенс відмовляється слухати: "*It is not my place to be curious about such matters, sir*", що певним чином допомагає йому зберегти віру в «велич» лорда Дарлінгтона, колишнього власника маєтку. [4, с. 151]

Останньою функцією евфемізмів є ***створення гумору***, хоч роман є глибоко психологічним і трагічним, гумористичні ситуації тут також трапляються. Найяскравіше це проявляється у спробах Стівенса опанувати *bantering* (бесіда для бесіди), проте не за власним бажанням (від нього це вимагає його новий американський роботодавець містер Фаррадей). Прагнучі опанувати майстерність невимушеної бесіди, Стівенс подекуди вдається до специфічного гумору. Зокрема, у відповідь на іронічне запитання містера Фаррадея про те, чи не він каркав того ранку (що було завуальованою відсилкою до появи ромів, які збирали брухт), герой зазначає: "*More like swallows than crows, I would have said, sir. From the migratory aspect*" [4, с. 13]. З орнітологічного погляду ворони не є перелітними птахами, на відміну від ластівок. Персонаж свідомо відмовляється від прямої номінації того етносу, заміщуючи назву національності складним метафоричним евфемізмом, побудованим на аналогії міграційних процесів.

Сцена, в якій Стівенс намагається пояснити містеру Кардіналу деякі аспекти дорослого життя (на прохання лорда Дарлінгтона) є дещо комічною. Герой використовує евфемізм: "*Sir David wishes you to know, sir, that ladies and gentlemen differ in several key respects*". Завдяки використанню цього перифразу Стівенс уникає прямого обговорення фізіологічних аспектів людського існування [4, с. 58].

Отже, аналіз евфемізмів у романі Кадзуо Ішіґуро The Remains of the Day дає підстави стверджувати, що евфемізація є не лише стилістичним прийомом, а й засобом конструювання протагоністом гібридної ідентичності в умовах культурної та міграційної травми. Послуговуючись евфемізмами, Стівенс модифікує власне сприйняття дійсності та зберігає звичний для себе спосіб існування за маскою бездоганного дворецького. Аналіз семи функцій евфемізмів, виокремлених у класифікації В. К. Юсуф, засвідчує, що протагоніст послідовно вибудовує наратив, який захищає його від усвідомлення власних почуттів і болісних аспектів минулого. Отже, мовлення героя постає не лише засобом передавання інформації, а й інструментом маніпуляції та самообману, тоді як евфемізми слугують механізмом психологічного захисту, за допомогою якого герой намагається контролювати власне сприйняття реальності та підтримувати уявлення про світ, що не завжди відповідають дійсності.

Список використаних джерел

1. Euphemism. Merriam Webster. URL: https://www.merriam-webster.com/dictionary/euphemism (дата звернення: 03.10.2026).
2. He J. A Long Anxiety Dream: The Absence and Subversion of Identity in Kazuo Ishiguro's an Artist of the Floating World. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences.* 2023. Vol. 13. P. 429–432. URL: https://doi.org/10.54097/ehss.v13i.8214 (дата звернення: 05.10.2026).
3. Holder, R. W. A dictionary of euphemisms. Oxford University Press. 1995. 470 p.
4. Ishiguro K. The Remains of the Day. Anstey, Leicestershire : F. A. Thorpe (Publishing) Ltd., 1990. 166 p. URL: http://123.200.31.10:8080/jspui/bitstream/123456789/724/1/Kazuo%20Ishiguro%20The%20Remains%20of%20the%20Day.pdf (дата звернення: 03.10.2026).
5. Yusuf V. K. A classification of the uses of euphemisms. *Marang: Journal of Language and Literature*. 1997. Vol. 1. P. 14–22. URL: https://journals.co.za/doi/pdf/10.10520/AJA18167659_95 (дата звернення: 11.10.2026).

УДК 81 (043.2)

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

ФІЛОГЕНЕЗ МОВИ

Розгляд проблеми походження та еволюції мови (філогенезу) є одним із фундаментальних питань курсу «Вступ до мовознавства». Аналіз механізмів формування мовної здатності Homo sapiens дає змогу окреслити межу між людською мовою як специфічною знаковою системою та біологічними сигнальними системами тварин, а також з'ясувати сутність мови як суспільного явища.

Філогенез мови – це процес історичного формування та еволюційного розвитку людської мови загалом як специфічної знакової системи і найважливішого засобу спілкування, а також

послідовний процес становлення й диференціації окремих мовних родин, груп і конкретних мов у ході історії людства.

У вітчизняному мовознавстві поняття філогенезу мови висвітлюється в фундаментальних працях, підручниках із загального мовознавства, енциклопедичних виданнях та спеціалізованих лінгвістичних словниках. Так, наприклад, О. Потебня розвивав ідею про те, що мова виникла не як готова система для передачі вже сформованих думок, а як постійний процес їхнього творення. Філогенетично первинною формою мовного мислення науковець вважав міфологічне та поетичне сприйняття світу, в основі якого лежить первинний образ. У його концепції філогенез мови та розвиток людського мислення – єдиний нерозривний процес [3]. У працях М. Кочергана філогенез трактується як процес виникнення і формування мови в зв'язку з еволюцією людини (антропогенезом) та формуванням людського суспільства (соціогенезом). Наголошується на тому, що філогенетичний розвиток мови є результатом біологічних та соціокультурних чинників [2]. С. Семчинський підкреслює суспільний характер філогенезу, вказуючи, що формування мови в ньому нерозривно пов'язане з колективною працею, формуванням свідомості та ускладненням соціальної організації наших предків [5]. У термінологічних працях О. Селіванової філогенез мови визначається через когнітивно-семіотичний підхід як процес виникнення та трансформації знаково-понятійної системи людства, формування здатності до концептуалізації та символічної комунікації [4]. Академічне видання «Українська мова: Енциклопедія» (редкол.: Русанівський В. М., Тараненко О. О. та ін.) розглядає поняття історичного розвитку (філогенезу) в зв'язку з походженням мови, виокремлюючи ступені її еволюції від первинних сигнальних засобів до складних структурно впорядкованих мовних систем [6].

Сучасні мовознавці-славісти, спираючись на здобутки палеоантропології, розглядають філогенез мови як взаємодію трьох чинників (біологічного: формування артикуляційного апарату та розвиток зони Брока і Верніке в мозку Homo sapiens; соціального / соціально-культурного: потреба в координації дій під час праці та полювання; когнітивного: здатність до абстрактного мислення та символізації.

У рамках поданого дослідження коротко опишемо відомі теорії, закцентувавши увагу на тому, що Паризька лінгвістична спілка у 1865 р. у своєму статуті заборонила полеміку про походження мови, а в 1873 р. Лондонська філологічна спілка постановила, що подібні питання не входять у сферу інтересів власне лінгвістики.

Найдавніші концепції намагалися пояснити виникнення мови через наслідування довкілля або вираження емоцій. Зокрема, звуконаслідувальна (ономатопоетична) теорія (Г. Лейбніц, Й. Г. Гердер, Ч. Дарвін) стверджує, що перші слова виникли як спроба давньої людини копіювати звуки природи, шуми та крики тварин, що згодом закріплювалися за предметами та явищами. Натомість вигукова (афективна) теорія (Ж.-Ж. Руссо, Г. Штейнталь) вважає джерелом мовлення інстинктивні вигуки та рефлекторні звуки, якими наш пращур мимовільно виражав емоційний стан, а саме: біль, радість чи страх. Обидві теорії, однак, не пояснюють виникнення граматичної системи та абстрактних понять, що не мають аналогів у природних звуках чи емоційних реакціях.

На противагу біологічно орієнтованим підходам, соціально-трудова теорія (Л. Нуаре, К. Бюхер, Ф. Енгельс, М. Кочерган) пов'язує появу мови з колективною практичною діяльністю. Згідно з цією концепцією, ускладнення спільної праці створило соціальну потребу в координації дій та обміні інформацією, що стимулювало розвиток свідомості й вербальної комунікації. Різновидом цього підходу є теорія трудових вигуків, за якою перші мовні елементи розвилися з ритмічних звуків, що супроводжували та синхронізували фізичні зусилля.

До соціальних концепцій належить і соціально-договірна теорія (Демокрит, Т. Гоббс), що розглядала мову як результат свідомої угоди між людьми про значення слів, хоча вона містить певний парадокс – адже укладання договору вже вимагало наявності розвиненої мови.

У сучасній лінгвістиці та антропології значну увагу приділяють жестовим та еволюційно-соціальним моделям. Жестова (кінетична) теорія (В. Вундт, М. Корбалліс) припускає, що первинною формою комунікації була система мануальних знаків і міміки, оскільки зорово-моторні зони мозку приматів сформувалися раніше за вокальні, а перехід до звукової мови відбувся в міру вивільнення рук для виготовлення знарядь, що допомагали облаштувати життя. Соціально-грумінгова теорія Р. Данбара пояснює виникнення мовлення як еволюційну заміну механічному грумінгу в приматів. Зупинимося детальніше на концепції британського науковця. Механічний (фізичний) грумінг – це поведінка приматів, що полягає в перебиранні шерсті, вичісуванні, очищенні шкіри від паразитів та бруду. У приматології та еволюційній антропології ця діяльність сприймається не стільки як гігієнічна процедура, скільки як головний соціальний інструмент. У рамках теорії філогенезу мови (зокрема в антропогенезі та еволюційній психолінгвістиці) механічний грумінг розглядається як

прямий еволюційний попередник людського мовлення. Як бачимо, філогенез мови демонструє шлях від біофізичної взаємодії (торкання, вичісування) до знаково-символічної системи (слово). Зі збільшенням людських груп вербальне спілкування перебрало на себе функцію «соціального клею» (за словами дослідника) для підтримання згуртованості та ієрархії [1].

Сучасний когнітивний та генетичний напрям розглядає виникнення мовної здатності через анатомо-нейрофізіологічні трансформації та генетичні мутації, наприклад: гіпотеза протомови Д. Бікертона описує проміжний етап еволюції у вигляді спрощеного комунікативного коду без синтаксичних конструкцій.

Отже, мова є не просто біологічною адаптацією чи суто соціально-культурним винаходом, а унікальним системним результатом взаємодії біологічної, соціокультурної та когнітивної еволюцій.

Список використаних джерел

1. Dunbar R. Grooming, Gossip, and the Evolution of Language [Грумінг, плітки та еволюція мови]. Cambridge, Mass : Harvard University Press, 1996. 230 p.

2. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства : підручник. 2-ге вид. Київ : ВЦ «Академія», 2021. 368 с.

3. Потебня О. О. Думка й мова (фрагменти) / Антологія світової літературно-критичної думки XX ст. ; за ред. М. Зубрицької. Львів : Літопис, 1996. С. 23–38.

4. Селіванова О.О. Лінгвістична енциклопедія. Полтава : Довкілля-К., 2010. 844 с.

5. Семчинський С. В. Вступ до мовознавства : підручник. 2-ге вид., перероб. і допов. Київ : Вища школа, 1996. 303 с.

6. Українська мова : енциклопедія / ред. кол. В. М. Русанівський, М. П. Зяблюк та ін. 3-тє вид., зі зм. і доповн. Київ : Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 2007. 856 с.

УДК 811.161.2’373.7(043.2)

Кіра Карпова
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету філології
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна
Людмила Островська
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української філології
та міжкультурної комунікації
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФРАЗЕОЛОГІЗАЦІЇ ІНТЕРНЕТ-МЕМІВ У СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

Стрімкий розвиток цифрових технологій та соціальних мереж зумовлює появу нових форм мовної комунікації, які поступово виходять за межі віртуального середовища та закріплюються в повсякденному мовленні. Одним із таких явищ є Інтернет-меми, що функціонують не лише як засоби гумористичного відображення дійсності, а й як своєрідні носії колективного досвіду, суспільних оцінок та культурних смислів. Особливий науковий інтерес становлять вербальні компоненти мемів, які внаслідок багаторазового відтворення, варіювання та семантичного переосмислення поступово набувають ознак стійких мовних одиниць. Цей процес свідчить про динамічність сучасної української фразеології та її здатність поповнюватися новими експресивними формулами, що виникають у цифровому дискурсі.

Актуальність дослідження зумовлена активним поширенням мемних висловів у сучасному українському мовному просторі та необхідністю з’ясування механізмів їхнього переходу від ситуативних реплік до відтворюваних мовних конструкцій із відносно стійким значенням. Особливо помітним цей процес є в українському інтернет-середовищі, де мемотворчість тісно пов’язана із суспільно-політичними подіями, воєнною реальністю, повсякденними ситуаціями та емоційними реакціями мовців.

Проблема фразеологізації Інтернет-мемів знайшла відображення в працях сучасних дослідників. Зокрема, Д. Сизонов розглядає мемні вислови як одиниці медійної комунікації, що завдяки відтворюваності, семантичній цілісності та експресивності наближаються до фразеологічних одиниць [3]. Е. Дідріхсен акцентує увагу на когнітивних механізмах і граматичних особливостях інтернет-мемів, зокрема на закріпленні зв'язку між їхньою формою та значенням у процесі колективного використання [5]. Важливим для осмислення цього явища є також положення Л. Шифман про Інтернет-меми як сукупність взаємопов'язаних цифрових повідомлень, що відтворюються та видозмінюються численними користувачами [6].

Мета даного дослідження полягає у визначенні структурних моделей фразеологізованих Інтернет-мемів, з'ясуванні особливостей їхнього семантичного переосмислення та характеристиці основних прагматичних функцій у сучасному українському мовленні.

Матеріалом дослідження стали мемні вислови, відібрані з українського сегменту соціальних мереж, відкритих Інтернет-джерел та цифрових комунікативних платформ. У процесі опрацювання матеріалу застосовано описовий, структурний, семантичний і контекстуальний методи, а також елементи прагматичного аналізу.

Фразеологізація Інтернет-мемів відбувається внаслідок поступового послаблення зв'язку між первинною ситуацією виникнення вислову та його подальшим функціонуванням у мовленні. У процесі багаторазового цитування мемна репліка набуває узагальненого значення, яке дозволяє використовувати її в нових комунікативних обставинах. Важливими передумовами цього процесу є лаконічність, ритмічність, структурна завершеність та впізнаваність висловлювання. Аналіз фактичного матеріалу засвідчив, що мемні одиниці, попри значну формальну різноманітність, тяжіють до певних повторюваних синтаксичних моделей, які сприяють їхньому закріпленню в мовній практиці. Одну з продуктивних груп становлять номінативні конструкції, представлені іменниковими та прикметниково-іменниковими словосполученнями. Показовим прикладом є вислів *зелені чоловічки*, побудований за атрибутивною моделлю $Adj_1 + N_1$. У первинному значенні словосполучення могло позначати істот із відповідною зовнішньою ознакою, однак у суспільно-політичному контексті воно набуло значення «російські військові без розпізнавальних знаків; прихована військова присутність». Таким чином, відбулося переосмислення буквального змісту та закріплення за конструкцією нової політично маркованої семантики.

Подібний механізм спостерігаємо у висловах к*онцерт Кобзона* (модель N_1N_2), *пароль «паляниця»* (модель N_1N_1), *тракторні війська* (модель $Adj_1 + N_1$). Їхньою особливістю є здатність стисло позначати складні соціокультурні явища, спираючись на спільні фонові знання мовців. Наприклад, словосполучення *пароль «паляниця»* функціонує як жартівливе або іронічне позначення перевірки належності до певної мовно-культурної спільноти за вимовою українського слова. У таких випадках фразеологізація супроводжується переходом від конкретної номінації до узагальненого символічного значення.

Важливе місце посідають конструкції із синтаксичним повтором та паралелізмом. Їхня структурна організація забезпечує ритмічність, афористичність і легкість відтворення. Характерним прикладом є вислів *стадіон так стадіон*, побудований за моделлю N_1 – (cop) $PartN_1$, який виник у контексті президентської виборчої кампанії 2019 року. Первинно він означав згоду провести політичні дебати на стадіоні, проте згодом набув узагальненого іронічного значення – демонстративного прийняття виклику або погодження на запропоновані умови. Повтор іменника та підсилювальна частка так формують структурну симетрію, яка сприяє запам'ятовуванню вислову та його використанню поза політичним контекстом. Іншим прикладом є конструкція *маємо те, що маємо*, яка реалізує займенниково-співвідносну модель [Vf_1pl + $Pron_4sg$], (що Vf_1pl). Її фразеологізоване значення можна визначити як «примирення з наявною ситуацією, констатація неможливості або небажання змінити обставини». Унаслідок багаторазового відтворення вислів набув характеру універсальної формули, що використовується для коментування різноманітних життєвих ситуацій. Аналогічно конструкція *підпис здєсь і підпис здєсь*, побудована за моделлю [N_1 – (Vf_3s) + Adv] і [N_1 – (Vf_3s) + Adv], функціонує як іронічне позначення бездумного виконання формальностей. Отже, синтаксичний повтор не лише посилює експресивність, а й виступає структурним чинником фразеологізації.

Окрему групу становлять займенникові конструкції самоідентифікації та емоційної експресії. До них належать вислови *я ж не лох* (модель $Pron_1sg$ Part – (cop) $NegN_1$), *я маленький гвинтик* (модель $Pron_1sg$ – (cop) Adj_1N_1), *я тоже може хочу шоколадку* (модель $Pron_1sg$ – Vf_1sgAdv + N_4). Їхня особливість полягає в тому, що первинно індивідуальні репліки поступово перетворюються на універсальні засоби самоіронії, самопрезентації або вираження емоційного стану. Зокрема, вислів *я ж не лох* функціонує як іронізоване заперечення власної наївності, тоді як *я маленький гвинтик*

використовується для підкреслення незначущості власної ролі або непричетності до ухвалення рішень. У процесі фразеологізації конкретний мовець, якому належала початкова репліка, перестає бути обов'язковим елементом її інтерпретації, а сама конструкція набуває узагальненого комунікативного призначення.

Продуктивними є також короткі декларативно-оцінні конструкції, серед яких *це скарб*, *це мєрзость* (модель $Pron_1$ – (cop) N_1), *пропало всьо* (модель Vf_3sg + $Pron_1sg$), *а що, так можна було?* (модель Part, $AdvVf_3sg$ + Part (Vinf)?). Вони характеризуються відносно простою синтаксичною будовою та високою емоційною насиченістю. Так, вислів *пропало всьо* функціонує як формула перебільшеної драматизації негативної ситуації, а *а що, так можна було?* – як реакція на несподівано простий або нестандартний спосіб розв'язання проблеми. Подібні одиниці не потребують докладного пояснення ситуації, оскільки їхній експресивний зміст актуалізується завдяки впізнаваності мемного першоджерела.

Особливий інтерес становлять імперативні конструкції, у яких первинне спонукальне значення поступово трансформується в емоційно-оцінне. Прикладами є вислови *астанавітєсь* (модель $Vimp_2sg$), *не впихайте невпихуємe* (модель $NegVimp_2pl$ + $NegPart_4$), *поможіть не словом, а поможіть доларом* (модель [$Vimp_2pl$ + $NegN_5$], а [$Vimp_2pl$ + N_5]), *давай по новой, Міша* (модель $Vimp_2sg$ + Adv + N_7). Так, мем *астанавітєсь* уживається як іронізований заклик припинити певну дію, а конструкція *не впихайте невпихуємe* позначає неможливість поєднання непоєднуваних елементів. У таких випадках наказовий спосіб перестає виконувати винятково функцію прямого спонукання й набуває додаткового прагматичного навантаження. Своєрідним прикладом переоформлення вже наявної фразеологічної одиниці є мем *донт пуш зе хорсес*, побудований за моделлю $NegVf_2s$ + N_4, що виник унаслідок буквального перекладу українського вислову *не жени коней*. У цьому випадку фразеологізація має специфічний характер, оскільки відбувається не формування принципово нового значення, а створення нової звукової оболонки для вже відомої семантики. Завдяки комічному ефекту та впізнаваності мовленнєвої ситуації вислів набуває додаткової стилістичної маркованості.

Серед складних синтаксичних конструкцій особливе місце посідають умовно-наслідкові та займенниково-корелятивні моделі. Наприклад, вислів *якщо куля в лоб, то куля в лоб* побудований за моделлю (якщо N_1 – (cop) $PrepN_4$), то [N_1 – (cop) $PrepN_4$] та набуває значення безальтернативності або демонстративного прийняття неминучих обставин. Натомість вислови *хто не скаче, той москаль*

(модель (хто = Pron$_{1sg}$ – NegVf$_{3sg}$), [той Pron$_{1sg}$ – (cop) N$_{1}$]) і *хто не чув – той побачить* (модель (хто = Pron$_{1sg}$ – NegVf$_{3sg}$) – [той Pron$_{1sg}$ – Vf$_{3sg}$]) реалізують корелятивну побудову «хто – той». Їхня ритмічність та синтаксична симетрія сприяють закріпленню в колективній мовній пам'яті. Водночас такі конструкції можуть виконувати не лише оцінну, а й ідентифікаційну функцію, позначаючи належність мовців до певної спільноти.

Аналіз семантики фразеологізованих мемів засвідчив, що їхнє переосмислення переважно відбувається через іронізацію, саркастичну інтерпретацію, узагальнення первинної ситуації, алюзію та актуалізацію спільного соціокультурного досвіду. Важливим чинником є прецедентність мемних висловів, адже їхнє повноцінне розуміння часто потребує знання події, особи або медійного контексту, з якими пов'язане виникнення відповідної мовної одиниці. Водночас у процесі поширення такі вислови можуть набувати семантичної самостійності й використовуватися без безпосереднього звернення до першоджерела. Поряд зі структурними та семантичними особливостями важливе значення мають прагматичні функції фразеологізованих мемів. Проведений аналіз дозволив виокремити оцінну, експресивно-емоційну, ідентифікаційну, об'єднавчу, розважальну та номінативно-експресивну функції. Їх реалізація залежить від комунікативної ситуації, намірів мовця та спільних фонових знань учасників спілкування.

Оцінна функція полягає у вираженні позитивного або негативного ставлення до певних осіб, подій чи явищ. Наприклад, вислів *це скарб* використовується для схвалення або підкреслення особливої цінності чогось, тоді як *це мєрзость* передає негативну емоційну оцінку. Важливо, що завдяки мемному походженню такі конструкції можуть набувати додаткового іронічного відтінку, який відрізняє їх від звичайних оцінних висловлювань. Експресивно-емоційна функція реалізується через використання мемних одиниць для вираження здивування, обурення, розчарування, захоплення або самоіронії. Зокрема, вислови *пропало всьо*, *я жиииивиий*, *я тоже може хочу шоколадку* дають змогу передавати емоційні стани у перебільшеній, часто комічній формі. При цьому важливу роль відіграють не лише лексичне значення та синтаксична структура, а й особливості інтонаційного відтворення, які зберігають зв'язок із первинним аудіовізуальним контекстом мему.

Особливого значення в сучасному українському мовному просторі набувають ідентифікаційна та об'єднавча функції мемних висловів, пов'язаних із російсько-українською війною. Наприклад, формула

доброго вечора, ми з України, що реалізує модель Adj_2N_2 + $Pron_1sg$ – (сор) $PrepN_2$, вийшла за межі звичайного привітання та перетворилася на впізнаваний маркер національної належності й солідарності. Подібне комунікативне призначення має вислів *разом нас багато – нас не подолати*, який актуалізує ідею колективної єдності та спільного спротиву. Такі одиниці виконують роль своєрідних мовних символів, через які учасники комунікації демонструють спільність цінностей і культурного досвіду. У контексті воєнної комунікації особливого значення набуває також терапевтичний потенціал Інтернет-мемів. Гумор, іронія та сарказм дозволяють мовцям символічно переосмислювати складні або травматичні обставини, знижувати емоційну напругу та створювати відчуття спільності переживань. Зокрема, вислови *тракторні війська*, *концерт Кобзона*, *послати за російським кораблем* поєднують гумористичне або іронічне осмислення воєнної реальності з вираженням суспільної оцінки. Їхня прагматика не обмежується розважальною функцією, оскільки вони також беруть участь у формуванні колективних уявлень і підтриманні групової солідарності.

Отже, результати дослідження засвідчили, що фразеологізація Інтернет-мемів є складним процесом, у якому взаємодіють структурні, семантичні та прагматичні чинники. Найбільш характерними для мемних висловів є номінативні, займенникові, імперативні, паралельні, корелятивні та інші синтаксичні моделі, структурна простота й ритмічність яких сприяють відтворюваності. Семантична трансформація таких одиниць відбувається шляхом узагальнення первинного значення, іронічного переосмислення та поступового послаблення залежності від початкового контексту. У прагматичному аспекті мемні вислови виступають засобами оцінювання, емоційної експресії, самоідентифікації та формування колективної солідарності. Водночас ступінь їхньої усталеності може бути різним, тому не кожен популярний мем доцільно автоматично ототожнювати з повноцінною фразеологічною одиницею.

Фразеологізовані Інтернет-меми становлять динамічний сегмент сучасної української мовної практики, дослідження якого дозволяє простежити механізми оновлення фразеологічного складу мови в умовах цифрової комунікації.

Список використаних джерел

1. Денисюк Ж. З. Інтернет-меми як засіб постфольклорної комунікації. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв.* 2017. № 2. С. 29–35.

2. Пашинська Л. М. Фразеологічні неологізми в сучасному українському мас-медійному дискурсі : автореф. дис. ... канд. філол. наук. Київ, 2011.

3. Сизонов Д. Ю. Фразеологізація інтернет-мемів. *Актуальні проблеми української лінгвістики : теорія і практика.* 2023. Вип. 47. С. 69–81. DOI: https://doi.org/10.17721/APULTP.2023.47.69-81

4. Шевченко Л. І., Сизонов Д. Ю. Нові слова та фразеологізми в українських масмедіа : словник. Ч. 4 / відп. ред. Л. І. Шевченко. Київ : ВПЦ «Київський університет», 2021. 100 с.

5. Diedrichsen E. Cognitive mechanisms and emergent grammatical features in Internet memes. *LingBaW. Linguistics Beyond and Within.* 2018. Vol. 4, No. 1. P. 22–37. DOI: https://doi.org/10.31743/lingbaw.5663

6. Shifman L. Memes in Digital Culture. Cambridge, MA : The MIT Press, 2013. 212 p.

УДК 821.161.2.09Франко-2:81’373:81’38

Тетяна Крупеньова
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української філології
і методики навчання фахових дисциплін,
Державний заклад
«Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»
м. Одеса, Україна
Валерія Костриба
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
історико-філологічного факультету
Державний заклад
«Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»
м. Одеса, Україна

ЛЕКСИКО-СТИЛІСТИЧНІ ЗАСОБИ ПСИХОЛОГІЗАЦІЇ В ДРАМІ ІВАНА ФРАНКА «УКРАДЕНЕ ЩАСТЯ»

У сучасній лінгвостилістиці розглядають мовлення персонажа як мовну особистість, у якій відбито психологію, соціальну належність і емоційний стан мовця. Для драматургії це принципово, оскільки внаслідок відсутності автора у тексті, внутрішній світ героїв

розкривається через їхні репліки. Мовні партії персонажів доречніше аналізувати саме на лексичному й синтаксичному рівнях, проте проблеми Франкової мови й стилю загалом залишаються мало розробленими, а драматургічні тексти письменника вивчають у літературознавчому й наратологічному контексті, це й зумовлює потребу лінгвістичного опису лексики твору «Украдене щастя».

Драма «Украдене щастя» (1893 р.) посідає особливе місце в українській літературі кінця XIX століття. Вона не лише утвердила жанр соціально-психологічної драми, а й показала, що конфлікт між обов'язком і почуттям, між приналежністю до родини та правом на особисте щастя може бути розкритий засобами слова, без зовнішньої сценічної ефектності. Сам автор у присвяті й супровідних міркуваннях підкреслював, що йшлося про драму, яка виросла з реального життєвого випадку, а отже, потребувала переконливого відтворення мовлення простих людей, їхніх думок і почуттів.

Актуальність дослідження зумовлена тим, що проблема мовного втілення психологізму в драматичному тексті залишається менш розробленою, ніж аналіз психологізму в епічній прозі. У прозі психологічний стан персонажа може бути описаний наратором, тоді як у драмі глядач і читач бачать його майже винятково крізь репліку, монолог, паузу, інтонаційний малюнок, тому лексика й стилістика набувають тут функції основного інструмента психологічного аналізу.

Мета даної роботи – з'ясувати, які лексико-стилістичні засоби використовує І. Франко для психологізації образів у драмі «Украдене щастя» і яку функцію вони виконують у тексті.

Драму Івана Франка «Украдене щастя» сприймають як вершину українського соціально-психологічного театру і тлумачать від соціологічного до морально-філософського, психологічного й екзистенційного. Письменник відмовився від «етнографічної виставки», ввівши конфлікт у декорації буденності. У п'єсі немає реплік «набік» і лише чотири монологи на самоті, тож психологічний підтекст постає з мовленням й побутової поведінки героїв. Це узгоджується з принципом І. Франка, за яким новочасний письменник «засідає у душі героїв» і бачить світ їхніми очима [3, с. 26].

Мовні партії персонажів І. Франко в пізніших редакціях не «осучаснював», на відміну від авторського шару, тому саме в них діалектні елементи функціонують як стилістичний засіб. Лексика драми відтворює західноукраїнське (галицьке, зокрема бойківське) тло; бойкізми й полонізми в творах письменника описував М. Онишкевич, хоч точне розмежування власне бойкізмів і загальногаличинних ознак потребує звірення зі словниками говірок. Діалектні форми трапляються

в мовленні всіх героїв: «*А ти відки се знаєш*?» [2, с. 6], «*Коли б тілько наші де з дороги не збилися*!» [2, с. 7], «*най бог благословить*» [2, с. 28], «*На твоє здоровля, Миколо*!» [2, с. 54]; енклітика «*Та повинні-сте стидатися*» [2, с. 6]. *Мотовило, коливорот, ужівки, лещети, гуня, кожух* – етнографізми, які творять побутовий колорит, але не як декорацію: діалоги ведуться за щоденною працею, і побутова деталь стає носієм підтексту [1, с. 250]. Так, вечорниці відкриваються піснею «Не по правді жиє чоловік з жоною» [2, с. 5], що дає напругу ще до появи конфлікту. Соціально-історична лексика: *шандар, латри, крейцар, вісім шісток, пачкарі, цісарський мундур* – позначає тиск зовнішнього світу. Микола лічить свій «*кровавий крейцар*» [2, с. 12], а Михайло вживає службове мовлення – «*промуштрували*», «*по босняцьких горах погонили*» [2, с. 23].

Психологічну виразність мовлення героїв суттєво підсилюють емоційно-оцінні слова: звертання, вигуки, пестливі й зневажливі форми. Звертання в діалогах Анни й Миколи, Анни й Гриня передають щонайменше три різні типи стосунків: звичну, дещо втомлену поведінку подружжя, стримане співчуття і заборонену, але нестримну ніжність. Той самий персонаж у різних сценах уживає різні вокативні форми, і зміна їх сигналізує про зсув у внутрішньому стані. Вигуки й частки (*ой*, *ах*, *ну*, *ба*), які здебільшого не мають предметного значення, виконують у драматичному діалозі суто психологічну функцію. Вони фіксують момент розгубленості, радості, страху чи роздратування, дозволяючи передати найтонші нюанси без пояснень.

Драма має систему повторюваних ключових слів, до яких належить насамперед *щастя* (воно винесене в заголовок і в різних контекстах набуває дедалі трагічнішого звучання), а також лексеми, пов’язані з мотивами хати, дороги, роду, волі й неволі. Повторюваність цих слів створює смисловий каркас твору й вибудовує асоціативні ряди, що працюють на розкриття психологічного конфлікту. Слово *щастя* у вустах Анни, Гриня й Миколи має різне наповнення: для одних це вільне кохання, для іншого – збережена родина, і ця смислова розбіжність ілюструє невирішеність драматичної колізії. Назва твору є психологічно навантаженою метафорою: «украдене» щастя водночас означає і неправомірно отримане, і втрачене, відібране. Така двозначність програмує подальший трагічний розвиток подій і змушує читача постійно переосмислювати, хто саме є жертвою, а хто – винуватцем.

Лексичне оточення індивідуалізує героїв. Анна послуговується фольклорно-ліричним словником скорботи: «*Товкла чолом о кам’яні сходи при церкві, слізьми плити вмивала*» [2, с. 10]; Микола –

господарсько-побутовим, із лічбою, скаргою й побожними формулами; Михайло – наказовим, іронічним, «казарменим»; Настя – балакучим, забобонним: «*Пек, осина*!» [2, с. 39], «*Тю на тебе та на твою голову*!» [2, с. 5]. Психологічний злім (злам) Анни передано насиченим лексичним рядом і повтором: «*А він жиє, жиє, жиє! Одурили мене, отуманили, загукали, обдерли з усього, з усього*!» [2, с. 12] – синонімічна градація дієслів обману й подвійне «з усього» відтворюють розпач, який не вкладається в одне слово.

Тропи в мові героїв здебільшого тяжіють до народнопоетичної образності: їхні джерела – фольклорні тексти, пісні, повсякденні спостереження за природою й господарством. Епітети передають оцінку людей і ситуацій, метафори й порівняння конкретизують стан душі через предметні образи. Так, почуття героїв вербалізуються через образи *вогню, вітру, води, дороги*, що мають у народній традиції стійкі емоційні конотації. Вони не є випадковими прикрасами: кожен такий образ підсилює відчуття неминучості, невідворотності драматичних подій. Стилістична роль порівнянь у драмі особливо помітна в тих сценах, де персонаж не може або не хоче прямо назвати свої переживання. Порівняння дозволяє висловити їх опосередковано, залишаючи простір для підтексту. Засоби художньої експресії у драмі стають головним індикатором внутрішнього надлому. Негативна конотація найяскравіша у Миколи, коли він говорить про експлуататорів: *«людоїдам», «нелюди погані», «бодай вас уже раз людська праця розсадила та розперла», «мерзни і мокни, як остатня собака»* [2, с. 12–13]. Оцінна лексика водночас вибудовує ієрархію влади й приниження. Михайло називає Миколу «*бідолахо*» [2, с. 17] слово, де жаль межує зі зневагою, далі «*дитина ти, Миколо*» [2, с. 55] і, нарешті, «*віхоть, а не чоловік*» [2, с. 67] – метафора, що зводить людину до ганчірки, стає прямим поштовхом до фінальної розв’язки. Анна називає чоловіка «*туманом*», «*з яким ні в кут ні в двері*» [2, с. 32]; Михайло про її побоювання думки соціуму: «*Тьфу, чисто бабська натура*!» [2, с. 43]. Громада карає зневажливими номінаціями: «*сороко траскітлива*» [2, с. 36], «*Без серця вона*!» [2, с. 39]. Пестливі утворення й вигуки маркують максимальне емоційне напруження. «*Кумо, голубонько*!» [2, с. 10] – звернення Анни, що має вберегти її від зізнання; «*голубе мій*» [2, с. 32] – ніжність, у якій звучить безвихідь; «*Аннице моя*!» [2, с. 34] – єдиний момент беззахисності Миколи; нарешті «*Михайле, Михайлику*!» [2, с. 69], де зменшена форма на тлі трагедії набуває плачового звучання. Вигуки й формули-обереги: «*Свят, свят, свят*!», «*Ой лишенько*!», повтори «*Кров! Кров*!» передають афект, який герої не здатні сформулювати. Ключове слово

твору щастя пов'язане з лексемою красти: «*Ми його відокрадімо, наше щастя*!» і «*І моє вкрадено, голубе мій*!» [2, с. 32]; оказіональне «відокрадімо» перетворює назву драми на мовний лейтмотив, а афористичне «*Щастя ніколи довго не триває. Щастя все – день, година, одна хвилина*» [2, с. 32] градацією показує його ілюзорність.

Фразеологізми, приказки й прислів'я належать до найпродуктивніших засобів народнорозмовної стилізації мовлення. Їхня психологічна роль полягає в тому, що вони передають емоційний стан через усталений, колективно визнаний образ. Коли персонаж вдається до стійкого вислову, він наче спирається на досвід спільноти, шукає в ньому виправдання або утіху, і водночас виявляє власні уявлення про справедливість, гріх, долю. У цьому сенсі фразеологія в драмі працює не лише як стилістичний колорит, а й як спосіб характеристики світогляду персонажів, що виросли в традиційному селянському середовищі. На початку п'єси Настя застерігає: «*не викликай вовка з лісу*» [2, с. 6], а згодом Анна згадує, що «*у лісі вовки появилися*» [2, с.11], і Михайло з'являється саме з цієї хуртовини; паремія виконує функцію іронічного провіщення. Грубу «народну мудрість» цитує парубок: «*Як чоловік жінки не б'є, то в ній утроба гниє*» [2, с. 5–6] – вона окреслює моральне тло, на якому розгортається шлюб Анни. Микола вдається до паремій покори: «*Не треба ніколи забігати поперед батька в пекло», «На все божа воля*» [2, с. 25], що розкриває фаталізм і пасивність героя. Михайло ж використовує крилаті формули як аргументи спокуси: «*Не такий чорт страшний, як його малюють», «До всього чоловік привикне*» [2, с. 55], «*Жий та дихай, доки жиєш!», «чорту в зуби підемо*» [2, с.57]. Його «*Бог нашої муки не потребує*» [2, с. 32] вступає в конфлікт із релігійними поглядами Анни: «*Гріх мені таке слухати*» [2, с. 32], світоглядне протистояння передано лексично. Фразеологізми побутової оцінки: «*як кіт наплакав*» [2, с. 19], «*головою наложи*» [2, с. 47], «*мовби хто приском поза плечима посипав*» [2, с. 17], «*мов у гарячці*» [2, с. 23] – увиразнюють повсякденний характер мовлення, надають йому природності й життєвої достовірності. Натомість мотив «ангелів божих» пізніше розвивається як символічний.

Фольклорні вкраплення в тексті драми (пісенні фрагменти, обрядові й звичаєві згадки) виконують подвійну функцію: створюють соціокультурне тло й коментують внутрішній стан героїв. Пісенний образ здатен передати те, що важко сформулювати в звичайній репліці, і діє на читача емоційно, апелюючи до колективної пам'яті. Звернення до пісні перебуває у сфері художнього символу, що розширює конкретну історію до рівня універсального переживання. Окремої уваги заслуговує синтаксична організація реплік. Психологічна

напруга в драмі передається широким набором прийомів: еліптичними й неповними реченнями, що імітують уривчастість мовлення в стані хвилювання; повторами, які віддзеркалюють нав'язливість думки; риторичними запитаннями й окликами, що виражають розгубленість, докір, внутрішній протест; перебиванням реплік і паузами, які в драматургічному тексті позначаються ремарками або розділовими знаками (трикрапкою, тире). У сценах, де персонажі перебувають у стані крайнього емоційного збудження, речення скорочуються, ритм мовлення прискорюється, зростає частка вигуків і звертань. Навпаки, у моменти стримуваного болю чи змушеного спокою синтаксис стає розміреним, а репліки – лаконічними. Таке чергування й створює динаміку психологічного малюнка: читач відчуває не лише зміст, а й темп внутрішнього переживання. Важливу роль відіграє і діалогічна природа драматичного тексту: психологічний ефект виникає із зіткнення різних мовних манер у межах однієї сцени. Контраст між експресивною мовою Анни та стриманою мовою Миколи візуалізує розбіжність їхніх життєвих настанов і підсилює відчуття непорозуміння між ними.

Отже, лексика драми «Украдене щастя» виконує потужну психолого-експресивну функцію. Діалектні й етнографічні елементи створюють достовірне побутове середовище та диференціюють мовлення персонажів; емоційно-оцінна й експресивна лексика, особливо контраст зневажливих і пестливих форм, фіксує зміну внутрішніх станів і конфлікт влади та приниження; паремії та фразеологізми вводять народний світогляд, фатум і ритуальні формули, створюють підтекст.

Збереження живого мовлення персонажів без «літературної» правки і впровадження побутової деталі як носія психології становлять внесок Івана Франка в розвиток українського драматургічного дискурсу та збагачення літературної мови.

Список використаних джерел

1. Лапко О. А. Драма в декораціях повсякдення (на матеріалі п'єси Івана Франка «Вкрадене щастя» та її екранізацій). *Актуальні проблеми слов'янської філології. Серія : Лінгвістика і літературознавство: міжвуз. зб. наук. ст.* Бердянськ : БДПУ, 2012. Вип. XXVI, ч. 4. С. 246–254.

2. Франко І. Я. Драматичні твори. Зібрання творів : у 50 т. Київ : Відкрита книга, 2021. Том 24. С 4–69.

3. Ціхоцький І. Л. Мова прози Івана Франка (стилістичні новації) : монографія. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. 282 с.

УДК 811.161.2’373.45:811.111

Анастасія Ліщук
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультет філології
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна
Сергій Пономаренко,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української філології
та міжкультурної комунікації
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

СПЕЦИФІКА ФУНКЦІОНУВАННЯ АНГЛО-АМЕРИКАНСЬКИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ У МОЛОДІЖНОМУ ВОКАБУЛЯРІ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Мовні запозичення є невід’ємною частиною природного розвитку будь-якої мови, що супроводжують людство протягом усієї історії, відображаючи соціокультурні, політичні, економічні та технологічні трансформації суспільства. У сучасних умовах тотальної цифровізації та глобалізації лексичний склад української мови зазнає інтенсивних змін. Найбільш динамічною та відкритою до інновацій підсистемою є молодіжний вокабуляр, який сьогодні слугує основним каналом інтеграції англо-американських запозичень.

Проблема іншомовних запозичень в українському мовознавстві зазнала суттєвої еволюції. Якщо дослідники кінця XIX – початку XX століття розглядали їх здебільшого як загрозу мовній самобутності, то сучасні підходи підкреслюють, що запозичення – це складний динамічний процес, що супроводжується комплексним фонетичним, морфологічним, семантичним освоєнням і є показником відкритості мови [2, с. 29].

За визначенням О. Ткаченка, запозичення – це звук, морфема, слово або його окреме значення, фразеологізм чи синтаксична конструкція, перенесені з однієї мови в іншу [5, с. 194–195].

У мовному просторі молоді англіцизми становлять найбільшу частку запозиченої лексики, що зумовлено статусом англійської мови як мови міжнародного спілкування, науки, бізнесу та масової культури.

Як зазначає О. Дьолог, інтеграція англіцизмів відбувається через фонетичну й орфографічну адаптацію, згодом – граматичну (надання категорій роду, числа), і завершується словотвірною та семантичною інтеграцією (творення похідних одиниць: піар – піарити, лайк – лайкати) [4, с. 7].

Водночас проникнення англо-американізмів у мовлення має чіткі функції, серед яких Л. Архипенко виділяє: номінативну (називання нових явищ), експресивно-оцінну, евфемістичну, соціальну, гумористичну та термінологічну [1].

Метою нашого дослідження є комплексний аналіз соціолінгвістичних особливостей та емпіричний вимір поширення англіцизмів у повсякденній комунікації української молоді.

Англо-американізми проникають у мовлення сучасної молоді під впливом соціокультурних факторів і групуються за певними тематичними сферами. Нами було виокремлено такі основні групи:

1. Лексика, пов’язана з технологіями та інтернетом (гаджет, апдейт, акаунт, репост);
2. Лексика, що стосується дозвілля, розваг та медіа (стрім, контент, краш, геймер, донат, нуб);
3. Лексика соціальних взаємин і самовираження (бесті, крінж, флексити, вайб, гейтити);
4. Лексика моди, стилю та зовнішності (лук, аутфіт, оверсайз, дроп);
5. Лексика професійної та навчальної діяльності (нетворкінг, воркшоп, дедлайн, брейншторм);
6. Лексика економіки та фінансів (донат, краудфандинг, фандрайзинг, кешбек, офер);
7. Лексика харчування (смузі, бургер, фастфуд, десерт, шейк);
8. Лексика суспільних процесів і глобальних явищ (булінг, інклюзія, ком’юніті).

Аналіз засвідчив, що характер вживання цих одиниць диференціюється залежно від віку, гендеру, соціального статусу та зайнятості мовців.

Матеріальний стан впливає на престижність запозиченої лексики: молодь із вищим фінансовим статусом частіше оперує термінами сфери бізнесу й технологій (стартап, бренд, лайфстайл), тоді як молодь із середнім рівнем доходу активно використовує англіцизми з масової культури (мем, стрім, фейл).

Віковий чинник також показовий: підлітки (14-18 років) віддають перевагу емоційно-експресивній лексиці (крінж, хайп), а старша

молодь (19-25 років) частіше оперує запозиченнями з академічної чи професійної сфер (бриф, дедлайн, нетворкінг).

У гендерному аспекті чоловіки частіше запозичують лексику спорту, ігор і техніки, тоді як жінки тяжіють до слів із б'юті-індустрії та соцмереж, хоча більшість англіцизмів залишається універсальною.

Для об'єктивного з'ясування рівня поширення та функціонального навантаження цієї лексики нами було проведено соціолінгвістичне опитування серед 113 респондентів віком від 14 до 35 років. Переважна більшість опитаних (84,1%) у повсякденному житті спілкується українською мовою, що свідчить про інтеграцію запозичень саме в україномовне середовище.

Результати дослідження підтверджують високий рівень укорінення іншомовної лексики в мовну практику: 79,7% опитаних зазначили, що використовують англо-американські слова постійно або часто. Найпродуктивнішими сферами їх функціонування є неформальні регістри комунікації: молодіжний сленг та гумор (93,8%), спілкування в соціальних мережах (81,4%) і повсякденні розмови (73,5%). Сфери ґеймінгу (35,4%) та роботи/навчання (33,6%) виявилися менш охопленими, що підтверджує стилістичну прив'язку англіцизмів до неофіційного стилю як засобу емоційного вираження.

Серед головних екстралінгвальних та лінгвальних чинників, що стимулюють використання запозичень, респонденти виокремили:

- Безпосередній вплив медіа та соціальних мереж (89,4%);
- Принцип мовної економії – зручність та стислість запозичених слів порівняно з українськими (68,1%);
- Лексичну лакунарність – відсутність, на думку мовців, влучних еквівалентів (42,5%);
- Прагнення бути «в тренді» (23,9%).

Особливий інтерес становить ставлення молоді до питомих українських відповідників. І. Фаріон у своєму дослідженні застерігає від надмірної «англобарбаризації» – системного незнання можливостей власної мови та звички взоруватися на чуже, закликаючи до використання національних аналогів [6, с. 134–135].

Наше опитування виявило суперечливу тенденцію: хоча 69% опитаних декларують готовність використовувати українські слова за умови їх доречного звучання, практичний бінарний вибір демонструє абсолютну перевагу англіцизмів. Респонденти свідомо обирають запозичення: донат (98,2% замість пожертва), гейтер (94,7% замість ненависник), контент (92,9% замість вміст/наповнення), фрилансер (91,2% замість вільнонайманець), тренд (91,2% замість тенденція), дедлайн (82,3% замість кінцевий термін). Єдиним винятком у вибірці

стала лексема скіл, замість якої 58,4% респондентів обирають питоме слово навички.

Це переконливо доводить, що значна частина запозичень подолала стадію «мовної моди» і почала витісняти питому лексику навіть за наявності абсолютних синонімів.

Загалом молодіжне середовище демонструє високий рівень толерантності до іншомовних вкраплень: 55,8% ставляться до них нейтрально, розглядаючи це як норму, а 30,1% оцінюють цей процес позитивно, як невід'ємну ознаку розвитку мови. Водночас 85% респондентів вважають, що неконтрольоване та надмірне запозичення здатне завдати шкоди національній мовній системі. Понад половина опитаних (50,4%) вважає, що рівень використання англо-американських запозичень зростатиме й надалі.

Проведене емпіричне дослідження доводить, що англо-американізми стали органічним та функціонально необхідним компонентом мовлення сучасної української молоді. Вони виконують не лише номінативну чи компресійну функції, а й слугують важливим соціолінгвістичним маркером – засобом самоідентифікації, стилізації та долучення до глобального інформаційного простору. Попри загальне позитивне сприйняття запозичень молоддю, тенденція до витіснення питомих українських відповідників англомовними дублетами потребує уваги. Враховуючи прогнози щодо подальшого зростання частотності вживання іншомовних лексем, перед сучасним мовознавством і суспільством постає виклик пошуку балансу між природною відкритості мови до інновацій, зручністю міжкультурної комунікації та збереженням національної мовної самобутності.

Список використаних джерел

1. Архипенко Л. М. Англіцизми в українській мові: причини, наслідки, перспективи запозичування. *Вчені записки ТНУ ім. В. І. Вернадського. Серія : Філологія. Журналістика.* 2021. Том 32(71), № 5, ч. 1. С. 1–6.

2. Архипенко Л. М. Іншомовні лексичні запозичення в українській мові: етапи і ступені адаптації (на матеріалі англіцизмів у пресі кінця XX – початку XXI ст.) : дис. … канд. філол. наук : 10.02.01 / Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. Харків, 2005.

3. Дьолог О. С. Англіцизми та особливості їх засвоєння в сучасній українській мові. *Функциональная лингвистика : сб. научн. работ* / Крымский республиканский институт последипломного педагогического образования; научн. ред. А. Н. Рудяков. Том № 1. Симферополь, 2010. С. 203–205.

4. Дьолог О. С. Лексичні англіцизми як особливість сучасної мовної моди. *Закарпатські філологічні студії.* Ужгород, 2020. Вип. 13, Том 1. С. 43–47.

5. Українська мова: Енциклопедія / НАН України, Інститут мовознавства ім. О. О. Потебні, Інститут української мови ; редкол.: В. М. Русанівський (співголова), О. О. Тараненко (співголова), М. П. Зяблюк та ін. 2-ге вид., випр. і доп. К. : Вид-во «Укр. енцикл.» ім. М. П. Бажана, 2004. 824 с. : іл.

6. Фаріон І. Д. Українська мова в пастці англоварваризації: причини, наслідки, суть. Націоналізм vs глобалізм: нові виклики. *Збірник матеріалів Сьомих Бандерівських читань.* Київ : ТОВ «Основа», 2020. С. 110–135.

7. Фаріон І., Помилуйко-Недашківська Г., Бордовська А. Англізми і протианглізми: 100 історій слів у соціоконтексті : монографія (зі словником). Львів : Видавництво «Свічадо», 2023. 716 с.

УДК 821.111-21.09:792(477.73)(043.2)

Людмила Мозгова
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету філології
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна
Галина Косарєва
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української філології та
міжкультурної комунікації
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

ІНТЕРМЕДІАЛЬНІ АСПЕКТИ П'ЄСИ В. ШЕКСПІРА «РОМЕО І ДЖУЛЬЄТТА»: ШЛЯХ ВІД КЛАСИЧНОГО ТВОРУ ДО СУЧАСНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ У ВИСТАВІ МИКОЛАЇВСЬКОГО АКАДЕМІЧНОГО ХУДОЖНЬОГО ДРАМАТИЧНОГО ТЕАТРУ

Яскравою подією культурного життя м. Миколаєва стало завершення 103-го театрального сезону у Миколаївському академічному художньому драматичному театрі, що було ознаменоване прем'єрою п'єси Вільяма Шекспіра «Ромео і Джульєтта»

режисера-постановника, заслуженого артиста України Олександра Самусенка (м. Одеса). Попри неоднозначні відгуки театральних критиків, постановка стала гучним інфоприводом. Зважаючи на те, що театральна критика Миколаєва має фрагментарний потенціал щодо цього питання, варто звернути увагу на актуальні аспекти, які залишися поза увагою кореспондентів місцевих газет, котрі зосередили увагу лише тільки на світлинах вистави. Знаковим фактом є те, що режисер твору О. Самусенко використав один із неординарних перекладів твору Вільяма Шекспіра «Ромео і Джульєтта» Ю. Андруховича. Саме на цьому інтермедіальному аспекті ми зосередимо увагу у подальшому дослідженні і спробуємо розкрити його важливість у реалізації вистави.

Метою нашої розвідки є системне окреслення шляху від класичного твору Вільяма Шекспіра до сучасної інтерпретації «Ромео і Джульєтти» в Миколаївському академічному художньому драматичному театрі крізь призму інтермедіальності.

Проблема інтермедіальності у сучасному літературознавстві набуває актуальності. Серед вітчизняних науковців цю проблему висвітлено у роботах О. Вісич, І. Власенко, С. Кочерги, А. Король, С. Маценки, Г. Савчук, В. Фесенко та ін. Однак інтермедіальні аспекти у контексті реалізації поступу від книги до вистави в українській філологічній науці та, відповідно, українському сценічному мистецтві залишаються малорозробленими. Розпочинаючи аналіз означеної проблеми, вважаємо за доцільне деталізувати та розглянути поняття інтермедіальності як сучасне явище літературознавства.

Досліджуючи літературознавчу інтермедіальність у контексті генези та сучасних горизонтів, С. Кочерга та О. Вісич наголошують на тому, що «…інтермедіальність вважають складником досліджень із компаративістики, яка ставить своєю метою не лише порівняльне вивчення літератур, але й зв’язків письменства з іншими видами знань, розмаїтими ланками духовного досвіду й діяльності людини, серед яких вагоме місце посідає мистецтво» [3, с. 15].

Аналізуючи інтермедіальність сучасного мистецтва і технологій його сприйняття, І. Власенко та А. Король зазначають, що «(…) інтермедіальність сучасного мистецтва, його синтезованість у засобах художньої мови залишається «порожньою», якщо інструментарій його сприйняття і осмислення дотримується позицій, доцільних для мистецтва видової визначеності» [1, с. 39].

На думку В. Фесенко, «Інтермедіальність як теорія і метод аналізу стала особливо популярною з середини 90-тих років ХХ століття, проте як стосунки між різними видами мистецтва існувала і раніше»

[6, с. 4]. Продовжуючи обґрунтовувати історичні конвергенції інтермедіального дискурсу, авторка наголошує на тому, що «(…) мистецтво привласнює і трансформує дійсність, проте різними методами: кожен його різновид користується поняттями і термінами, які в інших видах мистецтва є змістовно відмінними. Художній образ вибудовується в усіх видах мистецтва послуговуючись у своєму становленні такими поняттями, як тематика, час, простір, композиційна система» [6 ,с. 5].

Розглядаючи інтермедіальні виміри у контексті драматургічного твору Лесі Українки «Кассандра», автори колективної монографії «Інтермедіум Кассандра» С. Варецька, С. Маценка, Д. Мельник, Я. Тарасюк звертають увагу на важливість розробки та представлення просторової реальності. Науковиці наголошують на тому, що «Організація художнього простору належить до основоположних компонентів фікціонального засвоєння дійсності. Простір у літературних творах – не тільки місце дії, а й носій культурних значень. За допомогою простору увиразнюється панівні в культурі норми та цінність ієрархії, а також колективні уявлення про центральне й маргінальне, власне і чуже» [2, с. 35]. Досліджуючи поняття простору у художній літературі, автори наголошують на тому, що «Зважаючи на великий інтерес до категорії простору в літературознавстві прийнято говорити про різні концепції простору, часто суттєво відмінні один від одного. Кон'юктури цих концептів сприяв «просторовий поворот», який наголосив на просторі як сигнатурі соціальних і символічних практик, що характеризує його як створеного культурою і продуктивного в культурі» [2, с. 37].

Саме цей інтермедіальний аспект став одним із наріжних каменів режисерської реалізації драматургічного твору Вільяма Шекспіра «Ромео і Джульєтта» у перекладі Ю. Андруховича. О. Самусенко, ознайомившись із перекладом Андруховича, створив свою власну інтерпретацію драматургічного простору, наповнивши її як сучасними елементами соціального побуту, так й історичними артефактами, які мають важливе значеня у драматургічному задумі Вільяма Шекспріа.

Варто звернути увагу на позицію В. Фесенко щодо композиційної побудови літературного твору. Авторка зазначає, що « (…) літературний твір ділиться на певні елементи зовнішньої композиції: розділи, вступ, епілог, висновки, строфи, фрази, абзаци, діалоги, відступи, стилістистичні трансформації тощо. Серед внутрішніх складових композиції виокремлюють сюжет, тему, мотив, художню деталь, систему образів, точку зору» [6, с. 5].

Саме візуалізація літературного тексту забезпечила наявний процес інтермедіальності у постановці «Ромео і Джульєтта» за режисерською експлікацією О. Самусенка. Наше знайомство з виставою почалося із пресконференції з режисером-постановником на передпрем'єрному показі театру. Під час заходу режисером було закцентовано увагу, що із усіх існуючих перекладів п'єси, був обраний саме переклад Юрія Андруховича. Будучи знаним теоретиком літератури, критиком, театрознавцем, не остання роль у позиціонуванні шекспірівського доробку в Україні, належить Маркові Георгійовичу Соколянському. Справді влучно професор М. Г. Соколянський у своїй рецензії на переклад Ю. Андруховичем шекспірівських творів називає цей переклад «першим у третьому тисячолітті», а самого перекладача «знаковою постаттю сучасного українського культурного простору» [5, с.1]. Професор Марк Соколянський оцінює переклад як серйозну, але суперечливу працю. Він визнає, що Андрухович працював з англійським оригіналом, відчуває шекспірівську мелодику й знає досвід попередників. Марк Георгійович вбачав у перекладі Андруховича прагнення наблизити трагедію до широкого кола сучасних читачів з їхнім світорозумінням, лексикою, фразеологією.

М. Соколянський не стверджує, що Юрій Андрухович свідомо обрав гротеск як метод. «Гротесковість» у підсумку професора Соколянського – це синтез двох стратегій, яку він розглядає у форматі двох позицій, а саме: перша – осучаснення мови, використання канцелярської, виробничної та наукової лексики; друга – зниження мови і архаїзація, використання застарілої розмовної, просторічної, інвективної лексики, що нагадує старі переклади Юрія Федьковича, Пантелеймона Куліша та Михайла Старицького. Марк Георгійович назвав це поєднання «неорганічним» [5, с. 1]. Воно порушує стильову цілісність, яку М. Соколянський вважає давньою й слушно визнаною гідністю шекспірівських творів.

Вищезазначені факти підтверджують, чому режисер-постановник вистави «Ромео і Джульєтта» обрав переклад Ю. Андруховича. Саме цей переклад ідеально підходить до концепції Олександра Самусенка зробити класичну п'єсу Шекспіра модернізованою та цікавою для сучасного молодого глядача. З цією настановою узгоджується спрямованість перекладу на осучаснення. Можна припустити, що двоплощинність мови перекладу має сценічний відповідник у поєднанні сучасних елементів соціального побуту та історичних артефактів у просторі вистави. Сценічне втілення та вирішення основних режисерських завдань було зорієнтовано навколо створення незвичного сценічного простору на основі динамічних інсталяцій,

екстравагантних костюмів та яскравого гриму. Поєднання класичного та модернового стилів простежується не тільки в сценографічному рішенні, а й в музичному оформленні, стилістиці та психофізиці образів. Виникає паралель з перекладом Ю. Андруховича: так само, як у ньому канцелярський, розмовний і просторічний стилі мови характеризують персонажів, на сцені їх характеризують візуальні коди. Наприклад, звернімося до тексту перекладу Ю Андруховича:

То королева Меб тобі у сні
Зустрілась, *повитуха* чарівниць,
Така завбільшки, знаєш, із камінчик
У персні *депутата*. А карету (…)
Як ми спимо, їй тягнуть невидимці
Завбільшки з *атом*. Крила цвіркуна (…) [7, с. 25].

Обидві стратегії яскраво простежуються в зазначеному уривку. Поряд із застарілою лексикою («*повитуха*») використовуються сучасні канцеляризми та наукова лексика («*депутат*», «*атом*»). Окрему увагу варто приділити використанню молодіжного сленгу та англіцизмів: Меркуціо глузує з модних вигуків:

Який мегакласний клинок!
Мегакрутий чолов'яга! [7, с. 47].

і звертається до співрозмовника: «(…) мій дорогий *френде*, що нас так зусібіч обліпили ці іншомовні мухи, всі ці *тренди* і *бренди*, ці *сленги* з їхніми *слемами*, *факами* й *шитами* (…)» [7, с. 47].

Саме така стильова строкатість і стала мовною основою, за якою режисер зміг створити візуальний колаж вистави. О. Самусенко не тільки зберіг ці лексичні особливості перекладу, а й доповнив їх своїм синтетичним баченням у музичному та сценографічному форматах. Щодо музичного рішення, то режисер використав поєднання музики сучасної доби та барокового стилю, ще раз підкреслюючи контраст різних епох. Як і репліки у тексті, костюми та грим працюють як соціальні маркери: молодіжний сленг, канцеляризми у поєднанні з татуюваннями та модним одягом вказують на молодих персонажів п'єси. В той час як для батьків сімей Монтеккі та Капулетті, що послуговуються застарілою та просторічною лексикою в тексті, були обрані класичні костюми та сукні разом з більш стриманим гримом. Характерним є не тільки осучаснення образів самих героїв п'єси, а й сценічного простору загалом. У сценографію були додані елементи сучасної хореографії, зокрема повітряної гімнастики на полотнах та пластичного танцю на сцені. Цікавою деталлю є використання картини Ніклауса Мануеля «Пірам і Фісіба» (~ 1520 рр.) у якості заднього фону

упродовж вистави, що додає ще більшої гротесковості на тлі осучасненого дійства.

У цьому, на наш погляд, і полягає сучасність інтерпретації: дію не перенесено в конкретну епоху, вона розгортається в просторі, що поєднує різні часопростори, а віковічний конфлікт розпізнається крізь сучасну візуальну культуру. Не зважаючи на досить експресивний формат взаємодії на сцені, вистава мала схвальні відгуки не лише від молодої, а й від публіки поважного віку. Прикметно, що «Ромео і Джульєтта» є репертуарною виставою наступного, 104-го театрального сезону Миколаївського академічного художнього драматичного театру.

Зважаючи на вищесказане щодо окреслення шляху від класичного твору Вільяма Шекспіра до сучасної інтерпретації «Ромео і Джульєтти» в Миколаївському академічному художньому драматичному театрі, можемо зазначити, що драматургія Шекспіра дотепер не втрачає актуальності в сучасних театрах України, адже є взірцем драматургічного мистецтва, на якому не одне покоління режисерів змогло втілити свої задуми. Переклад Юрія Андруховича, попри критичні зауваження сучасних лінгвістів, став продуктивною основою режисерської концепції модернізації класики О. Самусенка, у якій мовна двоплощинність перекладу знаходить відповідник у сценографії та мізансценах, де історичні й сучасні маркери співіснують в одному дійстві. Проте, на нашу думку, варто звернути увагу на наявність кризових тенденцій в сучасних режисерських підходах, щодо інтепретацій творів великого драматурга. Сучасні інтермедіальні підходи у синтезі літературознавства та театрального мистецтва спонукатимуть майбутніх митців до пошуку виразності та оригінальності у постановках творів класичної драматургії.

Список використаних джерел

1. Власенко І. М., Король А. М. Інтермедіальність сучасного мистецтва і технології його сприйняття. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв.* 2024. № 3. С. 38–45.

2. Інтермедіум Кассандра: Інтермедіальні студії / С. Маценка, Я. Тарасюк, С. Варецька, Д. Мельник та ін.; графічні ілюстрації Лесі Квик ; за ред. Світлани Маценки ; відповід. ред. О. Левицька. Львів : Видавництво «Апріорі», 2024. 388 с.

3. Кочерга Світлана, Вісич Олександра. Літературознавча інтермедіальність: генеза і сучасні горизонти : навчальний посібник для здобувачів вищої освіти. Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2023. 286 с.

4. Соколянський М. Криза в українському шекспірознавстві? URL: https://litakcent.online/2008/01/31/mark-sokoljanskyj-kryza-v-ukrajinskomu-shekspiroznavstvi/ (дата звернення 14.10.2026).
5. Соколянський М. У полоні гротескової стратегії URL: https://litakcent.online/2008/12/12/u-poloni-hroteskovoji-stratehiji/ (дата звернення 14.10.2026).
6. Фесенко В. І. Література і живопис: інтермедіальний дискурс: навч. посібник. К.: Вид. центр КНЛУ, 2014. 398 с.
7. Шекспір Вільям. Ромео і Джульєтта / пер. з англ. Ю.Андруховича. Київ : А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА. 2016. 208 с.

УДК 811.161.2’367.332.7

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

ПРАГМАТИКА ПИТАЛЬНИХ РЕЧЕНЬ У ПОЕЗІЯХ ВАСИЛЯ СТУСА (НА ПРИКЛАДІ ПОЕТИЧНОЇ ЗБІРКИ «ЗИМОВІ ДЕРЕВА»)

Поетична мова Василя Стуса цікавить багатьох українських лінгвістів, не становлять винятку й спроби аналізу синтаксичних особливостей його поезій. Дотичними до нашої проблематики зокрема є розвідки Д. Данильчука [1], І. Домрачевої [2, с. 187–192], Л. Коваль [3, с. 199–205], Л. Островської [4, с. 210–215]. Проте прагматичний аспект синтаксичних конструкцій у творчості Василя Стуса розглядається переважно спорадично, що й спонукало порушити пропоновану проблему прагматичних особливостей питальних речень в поезіях Василя Стуса на прикладі поетичної збірки «Зимові дерева».

Мета даної роботи – встановити особливості питальних речень в поезіях Василя Стуса в прагматичному аспекті (на прикладі поетичної збірки «Зимові дерева»).

Матеріалом для дослідження стали 70 питальних речень із зазначеної поетичної збірки, вилучених методом суцільної вибірки.

Беручи до уваги комунікативний намір мовця, реалізований у тому чи іншому мовленнєвому акті, лінгвісти традиційно виділяють квеситиви, у яких міститься інтенція запитання. Власне-квеситив передбачає перлокутивну дію адресата – відповідь.

Власне-квеситиви в поетичному мовленні Василя Стуса мають свою виразну специфіку. Мовець, ліричний герой поезії, може ставати для самого себе адресатом квеситивів, на які дає відповіді, тобто в поетичному тексті відтворюється внутрішній діалог із самим собою: *І що я розпачем зову? Не так живу? Не так росту? І відкриваю світ – не так я? Прокльони – навзаєм віддяки? Ще не збагнув? Вони однакі* («Справляю в лісі самоту»); *О що то – єдність душ? Нестерпний простір, заломлений, мов горло, у віки* («О що то – єдність душ?»); *О що то – єдність душ? О що то — щирість? Довіра? Приязнь? Що то є любов? То рівновага звички. Скам'яніле здивування, подовжене в віки* («О що то – єдність душ?»); *Чи ж є для розлуки строки? – провесна і прощання* («Тиха ніч, і місячно-місячно»); *Що тебе клясти, моя недоле? Не клену. Не кляв. Не проклену* («Присмеркові сутінки опали»).

Подекуди запитання автору, ліричному герою, ставить кохана, з якою ведеться уявний діалог, тобто ліричний герой стає адресатом власне-запитання: *– То ти з любов'ю бився? – Так, з любов'ю. – І правду поневажував? – І так. – Хоч палить тебе гріх? – Не гріх, а гнів. – На кого гнів? На мене теж?– На тебе* («Потоки»); *А скажи – Модільяні був ідіот? – допитувалась вона, коли я вправними, як у піаніста, пальцями вигравав на засмаглих персах. – Такий же ідіот, як і всі в цьому світі, – повчав я, обіймаючи успокоєні вибухи її сідниць* («А скажи – Модільяні був ідіот?»).

Однак пряме ототожнення будь-якого питального речення із квеситивом не є виправданим. Очевидно, що в поетичному мовленні частіше матимемо випадки імпліцитних мовленнєвих актів, що з формально-синтаксичного погляду дорівнюють питальним реченням.

Непрямий мовленнєвий акт – така мовленнєва дія, ілокутивна мета (комунікативний намір, інтенція) якого не відображається прямо в мовній структурі висловлення. У непрямих мовленнєвих актах ілокутивний тип не збігається з ілокутивною силою: мовець передає інший зміст, ніж той, який він реально позначає. Непрямі мовленнєві акти ґрунтуються на імплікації, тобто експліцитно передається один зміст, а імпліцитно закладається інший [5, с. 429].

Дж. Серль запропонував власну типологію непрямих мовленнєвих актів, яка базується на відношенні пропозиційного змісту висловлення до комунікативного наміру мовця [6, с. 30–57]

Аналіз мовного матеріалу доводить, що в ситуаціях, коли мовець, ліричний герой, ставить власне-запитання адресату, вони можуть лишатися без відповіді, тобто змінюють свій прагматичний план і сприймаються відповідно до комунікативного наміру як умовно-риторичні, де в питаннях звучить і відповідь або така відповідь очевидна чи непотрібна в такій мовленнєвій ситуації: *Що то було? Не знаю. Що то буде – не відаю. Але не раз питаю Розлучної, Далекої, Німої: до тебе навіть миті вистає? Тоді нащо літа? Навіщо спади з лиця і з досвіду? І мить навіщо скрадлива: вганяє у дитинство, неначе цвях у дошку гробову?* («Потоки»); *Сидять по шпарах всі мужі хоробрі, всі правдолюби, чорт би вас побрав. Чи людська добрість – тільки добрість, поки без сил, без мужності, без прав запомогти, зарадити, вступитись, стражденного в нещасті прихистить і зважитись боротися, щоб жити, і зважитись померти, аби жить?* («Не можу я без посмішки Івана»); *І чим ти став? І чим ти можеш стати?* («О що то – єдність душ?»); *Суєта суєт і мана. Бродять біди в парі (що ж бо за біда за одна?)* («Костомаров у Саратові»).

Іноді питальне речення в поезії Василя Стуса в конкретній мовленнєвій ситуації набуває комунікативного наміру мовця спонукати адресата до роздумів: *Пригадуєш? – так ясно починалось, важке подзвіння билось об піддашшя, соломою ушите* («Потоки»); *Пригадуєш? – Було. Тепер минуло все. Відбігло серця, мов спаленої хати відбігають* («Потоки»); *Весна йде несміливо. У лісі ледь перші проліски зойком вибухнули з-під снігу. Ми тут часто збирали їх разом. Ти ще пам'ятаєш? Даруй* («Нині в лісі блукала»); *О, пам'ятаєш ніч? велику ніч? І десь побіля нас уральська річка та сосни (ті, що соснами зовуться), та тиша (ледве врунами зійшла). А пам'ятаєш? Так багато губим за пам'яттю: колись переінакшить з нас кождого. А треба пам'ятати? А треба пам'ятати. Пам'ятай* («Потоки»). В останньому питальному реченні з наведеного прикладу міститься сумнів мовця: *А треба пам'ятати?*, який він розвіює власною ствердною відповіддю, що посилюється лексичним повтором: *А треба пам'ятати. Пам'ятай.*

Непоодинокі мовленнєві ситуації, відтворені в поетичному дискурсі Василя Стуса, коли питальні речення виявляють комунікативний намір мовця заперечити те чи положення, ту чи іншу думку, тобто в самому ж запитанні міститься заперечення висловленого: *Куди піти? Куди подіти своє безсоння? За стіною, як дві гримаси, вбиті в стіну, як два крила на райські дні – і плач, і регіт за стіною, і плач, і регіт, і мені* («Потоки»); *Але хто поверне руки, рухи, радощі нам? Але хто уперто вік рубатиме хащі? Але хто навикне жити, серце ївши своє? Де ті*

недоріки, кому пам'ять спать дає? («Костомаров у Саратові»); *Коли тебе, коханий, покарають – куди втечу від сорому й ганьби?* («Не можу я без посмішки Івана»); *Хіба ж це тільки проблиски німі духовностей, посивілих з печалі?* («Не можу я без посмішки Івана»); *Ще не затвердили на школу промфінплан? І нам любові досі не затвердять кербуди, коменданти, будівельники і кубатура наших двох сердець?* («Раніш ти лаялась, а нині докоряєш»); *Жив би там – безоко і безсердо, жив би так, як опадають вниз, поріднившись із земною твердю, до якої намертво приріс поглядом і серцем і думками (хто тебе такого віднайде?)* («Утекти б од себе геть світ за-очі»); *Думаєш – вистачить на віки? На рік бодай – вистачить?* («Сиве небо обрієм пролилося»); *А тобі ж хіба до тужінь? Буде спокійний сон? І не мучитиме безсоння? Аж ні? Я не рахуватиму до тисячі, заколисуючи себе рівномірним диханням?* («Сиве небо обрієм пролилося»).

Окремі питальні речення реалізують комунікативний намір мовця ствердження, зокрема: *...хіба ти не один? не сам один? не сам як перст? як вишнє нарікання?* («О що то – єдність душ?»); *Тиха ніч, і місячно-місячно. Ти, певне, й досі не спиш?* («Тиха ніч, і місячно-місячно»); *Чого мені червоні дарували в дитинстві завжди? Щоб я відчував, чим пахне і земля і людська кров?* («Потоки»); *Причинивши двері, колінкую: Отче ти наш! Таж ніхто не верне руки, рухи, радощі нам*?! («Потоки»); *Вам повітря забракло? Диму? Розум спертий, як спирт, горить?* («Безсонної ночі»).

Трапляються питальні речення в поетичному дискурсі аналізованої збірки, де реалізується комунікативний намір актуалізувати, привернути увагу адресата: *Іваночку! Ти чуєш, доброокий?* («Не можу я без посмішки Івана»); *Не боронь мені – чуєш? – Не боронь мені втіху таку – зрідка писати листи, розмовляти й радитися з тобою. Повір – я не буду надокучати* («Вже котрий це до тебе лист»).

У поетичному дискурсі Василя Стуса питальні речення можуть ставати одним із засобів репрезентації емоційного стану мовця, найчастіше найвищого душевного напруження, розпачу, обурення тощо. Формально це найчастіше виражається нагромадженням, ампліфікацією питальних речень: *Куди біжиш, рабине руху? Куди стремиш, стофарий сказ? Куди простер захланну руку безбожникові богомаз?* («Порожні мчать автомобілі»); *... і тільки те? а вглиблення чуття? а самороздаровування – замість самозбереження? а крик добра – ці щедрі іскри самопрозрівання?* («О що то – єдність душ?»).

Отже, аналіз мовного матеріалу дозволяє виділити такі прагматичні особливості питальних речень в поетичному дискурсі Василя Стуса (на прикладі збірки «Зимові дерева»): власне-питальні, умовно-риторичні,

заперечно-питальні, стверджувально-питальні, експресивні питальні речення.

Список використаних джерел

1. Данильчук Д. В. Поетичний синтаксис Василя Стуса в аспекті художньої комунікації: дис. … канд. філол. наук зі спеціальності 10.02.01 українська мова / Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Київ, 2006. 186 с.

2. Домрачева І. Р. Статус питальних конструкцій у мовленнєвому просторі Василя Стуса. *Василь Стус: життя, ідеологія, творчість, соціополітичний і літературний контекст :* Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої вшануванню пам'яті відомого українського поета, перекладача, літературознавця і правозахисника. Вінниця : ДонНУ імені Василя Стуса, 2018. С. 187–192.

3. Коваль Л. М. Поетичний синтаксис збірки Василя Стуса «Палімпсести». *Василь Стус: життя, ідеологія, творчість, соціополітичний і літературний контекст :* Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої вшануванню пам'яті відомого українського поета, перекладача, літературознавця і правозахисника. Вінниця : ДонНУ імені Василя Стуса, 2018. С. 199–205.

4. Островська Л. С. Розмежування односкладних і двоскладних структур залежно від інтонаційних характеристик (на матеріалі поезії Василя Стуса). *Василь Стус: життя, ідеологія, творчість, соціополітичний і літературний контекст :* Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої вшануванню пам'яті відомого українського поета, перекладача, літературознавця і правозахисника. Вінниця : ДонНУ імені Василя Стуса, 2018. С. 210–215.

5. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія. Полтава : Довкілля-К, 2011. 844 с.

6. Searle J. R. Indirect Speech Acts. In Expression and Meaning: *Studies in the Theory of Speech Acts*. Cambridge University Press, 1979. P. 30–57. DOI: https://doi.org/10.1017/CBO9780511609213.004

7. Стус Василь. Зимові дерева. URL: https://stus.center/zbirka-zimovi-dereva (дата звернення 23.10.2026).

УДК 811.161.2’373.611:811.111:811.162.1

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

ВІДІНСТРУМЕНТАЛЬНІ АГЕНТИВИ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ ПОРІВНЯНО З АНГЛІЙСЬКОЮ І ПОЛЬСЬКОЮ

З-поміж словотвірних категорій іменника виділяють категорію «агентивність». Це така СК, що охоплює особливості творення лексичних одиниць – назв діяча від дієслівної основи за допомогою відповідних суфіксів. На сьогодні цей термін є рідковживаним, у лінгвістичній літературі здебільшого використовуються словосполучення *назви суб’єкта дії*, *виконавця дії.* З одного боку, суб’єкт може реалізуватися в мові як активний діяч, дія якого спрямована на реалізацію. Такі структури називаються «агентивними», або «активно-відображальними». З іншого боку, суб’єкт може бути невиражений у висловлюванні, що виконує комунікативну функцію, пов’язану зі створенням простору для суб’єкта пізнання і простору для спостерігача. Дискусійною до того ж є проблема визначення таких понять як *агенс* та *агентивність.*

Польська мовознавиця А. Клосковська узагальнено зазначає, що агенс – це причина ситуації, яка передбачає своє виконання. Вона обґрунтовує важливість уточнення характеру дії (цілеспрямована / випадкова) в реченні, оскільки агентивні іменники є семантично недостатніми в цьому плані. Пояснюючи, що під агентивністю від початку розуміли контрольованість ситуації, дослідниця простежує поступову втрату навмисності дії віддієслівними іменниками. Останні втрачають категорію виду та здатність вживатися із прислівниками в контексті, чим характеризується їхня твірна база.

У «Короткому словнику лінгвістичних термінів» за ред. С. Єрмоленко зазначається, що *агентивний суфікс* утворює «назви осіб за професією та видом діяльності. Напр.: *програм-**і́ст***, *ме́неджер-**ер***, *військов-**и́к***, *організ-**а́тор***, *завідув-**ач***». Як бачимо, деякі приклади не є віддієслівними іменниками (*військов-**и́к*** ← ***військ-ов-**ий*), отже, укладачі не враховують однієї з обов’язкових умов творення категорії агентивності – назву виконавця дії. Очевидно, похідне слово має бути

не безпосередньо мотивоване дієслівною основою, оскільки в цьому разі початково твірною є дієслівна основа: *воj-увá-ти(вij-) → ві́j-**ськ**-о → військ-**о́в**-ий → військов-**и́к***.

В. Олексенко досліджував СК особи, що характеризує різні стилі сучасної української мови. Але до цієї категорії дослідник зараховував не стільки іменники – назви виконавців дії, скільки назви осіб за родом діяльності та професією, за соціально-економічним чи суспільно-політичним станом, за територіальною ознакою, за родинними стосунками та інші.

Н. Клименко виділяє назви виконавців дії, або агентиви (від лат. agens (agentis)– діючий), і зазначає, що це одна з категорій назв діячів на позначення осіб за родом діяльності, фахом, заняттям, які виражаються іменниками. Порівняно з назвами осіб вони становлять найчисленнішу групу. Ядром її є віддієслівні похідні, на периферії знаходяться відіменні утворення. Агентиви утворюються афіксацією, субстантивацією, осново- та словоскладанням, а також абревіацією. А. Козловська зараховує назви суб'єктів дії до мутаційних дериватів (*pisarz* («письменник»), *skrzypek* («скрипаль»), *sklepikarz* («продавець»), *rowerysta* («велосипедист»), *listonosz* («листоноша»), *księgowy* («бухгалтер»), *stoczniowiec* («корабельник»), які не обов'язково мають бути віддієслівними іменниками.

У деяких дослідженнях категорія агентивності характеризується набором афіксів, які мають стилістичний характер перш за все і агентивними не вважаються (напр., суфікс ***-ач-*** (***-acz-***) у польській мові: *zwiedz-**acz*** («відвідувач») ← *zwiedz-ać*, *zniesławi-**acz*** («наклепник») ← *zniesławi-ać*). Також декілька дериватів можуть називати агенси, пов'язані з локалізацією, напр. *podwórk-**owiec*** – людина, яка виросла на вулиці (*na podwórku*), або залежно від результату дії (*haśl-**arz*** – людина, яка вигадує назви, девізи (*hasła*). Серед відіменникових дериватів переважають відоб'єктні назви суб'єктів з агентивним значенням (*makijaż-**yst**-a* – людина, яка робить макіяж, *laweci-**arz*** – водій вантажівки). Отже, серед науковців немає одностайної думки щодо твірної бази іменників зі словотвірною категорією агентивності. Вважаємо доречною думку про те, що основну частину лексичних одиниць у цій СК становлять віддієслівні іменники, тому що вони безпосередньо пов'язані з дією в семантичному плані.

Якщо аналізувати семантико-граматичну природу словотвірної категорії агентивності, то вважаємо її семантико-словотвірною гіперкатегорією. У межах СК агентивності можна виділити субкатегорії:

– творця дії, напр., *pływ-**ak***, *bieg-**acz***, *вихова-**тель***;

– виконавця дії, напр., *kos-**acz***, *вихован-**ець***.

Однак вважаємо, що такий поділ є досить умовним, оскільки в обох субкатегоріях особи виконують дії, але різного характеру: *вихова́-**тель*** ← ***ви́хова**-ти* (УСС, 38), *вихова́н-**ець*** ← *ви́хова-**н**-ий* ← *ви́хов-а-ти* (дитина або молода людина, яка виховується чи виховувалася ким-небудь або де-небудь) (КГС, 528).

За способом словотворення можна виділити такі формальні субкатегорії в межах категорії агентивності (за частиномовною належністю твірної основи):

– віддієслівні іменники, утворені за допомогою агентивного суфікса (*баз́іка-**л**-о* ← *баз́ікати*, *пакува́ль-**ник*** ← *пакува́ти*, *доручи́-**тель*** ← *доручи́ти*);

– відіменникові іменники, що позначають агенси залежно від місця або об'єкта дії (*залізни́ч-**ник*** ← *залізни́ця*, *апте́к-**ар*** ←*апте́ка*, *фольклор-**и́ст*** ← *фолькло́р*);

– агентивні іменники, утворені за допомогою субстантивації (*бас*, *баритон* – людина, яка співає басом або баритоном);

– агентивні іменники, утворені осново- та словоскладанням з суфіксацією (*bajk-**o**-pis-**arz*** ← ***bajk**-a* + ***pis**-ać* («той, хто пише байки»), *dobr-**o**-czyń-**c**-a* ← ***dobr**-o* + ***czyn**-ić* ('благодійник'), *мов-**о**-знав-**ець*** ← ***мов**-а* + ***зна**-ти*).

Словотвірні типи віддієслівних іменників називають осіб за постійно виконуваною ними дією, що є для них професійним заняттям, видом діяльності. До найпродуктивніших належать утворення із суфіксами ***-ник-***, ***-ч-***, ***-ач-*** / ***-яч-***. Суфікс ***-ник-*** вказує на: 1) назви осіб за родом занять, належністю до тієї чи іншої спілки, об'єднання: *дослі́д-**ник***, *свердли́-ль-**ник***, *со́т-**ник***, *керів-**ни́к***, *мо́в-**ник***; 2) назву особи, за допомогою якої виконується якась дія: *розві́д-**ник***, *маскува́ль-**ник***, *застрі́ль-**ник***, *настáв-**ник***, *провід-**ни́к***, *послідо́в-**ник***. Після основ, що закінчуються на голосну фонему, перед суфіксом ***-ник-*** та деякими іншими суфіксами зі значенням агентивності, які починаються з приголосної, може вживатися інтерфікс, що складається з однієї приголосної фонеми ***-j-***, ***-ш-***, ***-л'-***: *реле́* → *реле́-**j**-ний* → *реле́-**j**-ник*, *кіно́* → *кіно́-**ш**-ник*, *КДБ* → *кадебе́-**ш**-ник*, *волочи́ти* → *волочи́-**ль** (л')-ник*. Суфікс ***-ник-*** також представлений у словах на означення осіб, зайнятих у сільському господарстві або промисловості: *колго́сп-**ник***, *будів-**ни́к***, *відбудо́в-**ник***.

В англійській мові також дискусійним постає питання розрізнення агентивних та інструментальних суфіксів. В. Йованович у статті «Комбінаторні обмеження агентивних суфіксів в англійській та

сербській мовах» зазначає, що агентивні суфікси можуть також утворювати деривати на позначення інструмента дії, напр., *mow-er* («двигун»). Л. Байєр і Р. Бірд пояснювали це явище наявністю двох різних омонімічних суфіксів. Водночас не завжди зрозумілим є напрямок словотворення: агенс може бути або твірним, або похідним словом. Наприклад, дієслово *to write* («писати») є твірним для *writ-er* («письменник»), але *to typewrite* («друкувати») є похідним від *typewrit-er* («друкарська машинка»), іменника, який позначає машину, тобто, інструмент. У свою чергу, *typ-ist* («друкар») позначає виконавця дії за професійним спрямуванням, родом діяльності. Тому, nomina agentis і nomina instrumentalis в англійській мові можуть утворюватися від однієї твірної основи різними способами словотворення: від дієслова *to cook* похідним є дериват *cook-er* («піч»), утворений додаванням агентивного суфікса до твірної основи, та субстантивований агентив *cook* («кухар»).

Агентивні суфікси в англійській мові: ***-ant-* / *-ent-***, ***-ar-***, ***-ee-***, ***-eer-***, ***-er-***, ***-ist-***, ***-or-***, ***-ster-***. Ці суфікси безвідносно до статі виконавця дії утворюються від дієслівних основ. Суфікс французького походження ***-ant-* / *-ent-*** утворює деривати з двома значеннями: «особа, яка виконує дію, вказану у твірній основі» (*assistant* («асистент»), *informant* («інформатор»), *president* («президент») та «*матеріальний агентив*» (термін В.Йовановича), призначенням якого є виконання дії, названої твірною основою» (*disinfectant* («дезинфікуючий засіб»). Суфікс ***-ar-*** Л. Байєр вважає непродуктивним варіантом суфіксів ***-er-*** та ***-or-***. Латинське походження через посередництво французької мови має суфікс ***-ee-***, який належить до групи формантів, що змінюють наголос слова під час словотворення.

Отже, семантико-словотвірну категорію агентивності в структурі іменників складають суфікси віддієслівних іменників, відіменникових іменників, суфікси іншомовного походження, а також складні іменники на позначення суб'єкта дії. Останні вважаються формально-граматичними репрезентантами різних типів семантично елементарних речень. Організаційна роль суфіксів у формуванні структури як суфіксальних, так і складних іменників зумовлена їхньою класифікаційною функцією, тобто здатністю визначити частиномовну належність деривата.

Назви виконавців дії за інструментом становлять 9% відіменникових утворень (проаналізовано 17 словотвірних пар). До цієї семантичної групи належать іменники, твірна основа яких має значення предмета, за допомогою якого виконується дія: напр., «водії транспортних засобів» (*комбайн-**ер*** ← *комба́йн* (УСС, 105), «назви

музикантів» (*флейт-**и́ст*** ← *фле́йт-а* (СУМ, 347) та інші назви діячів зі значенням «виконує потенційну дію за допомогою того, що вказано в основі». В українській мові до основ іменників додається набір суфіксів, з-поміж яких можна визначити:

– продуктивні: ***-ист-*** / ***-іст-*** (*автомобіл-**і́ст*** ← *автомобі́ль* (УСС, 119), *велосипед-**и́ст*** ← *велосипе́д* (СУМ, 37), *арф-**і́ст*** ← *а́рф-а* (СУМ, 24), ***-ик-*** (*сати́р-**ик*** ← *сати́р-а* (СУМ, 306), ***-ник-*** (*лу́ч-**ник*** ← *лук* (УСС, 113), *ли́ж-**ник*** ← *ли́жа* (УСС, 111);

– малопродуктивний ***-ер-*** (*комбайн-**е́р*** ← *комба́йн* (УСС, 105);

– непродуктивні: ***-ець-*** (*хрест-**о**-но́с-**ець*** ← *хрест* + *носи́-ти* (КГС, 561), ***-щик-*** (*катери́н-**щик*** ← *катери́нк-а* (КГС, 119).

У польській мові використовуються суфікси:

– продуктивні: ***-nik-*** (*łucz-**nik*** (‘лучник’) ← *łuk* (SSJP, 114), ***-ist-*** / ***-yst-*** (*flec-**ist**-a* ← *flet* («флейтист») (SSJP, 63), *rowerz-**yst**-a* («велосипедист») ← *rower* (SSJP, 216), ***-arz-*** / ***-iarz-*** (*farb-**iarz*** («фарбувальник») ← *farba* (SSJP, 61), *kol-**arz*** («велосипедист») ← *koło* (SSJP, 105);

– малопродуктивні: ***-ak-*** (*krzyż-**ak*** (‘хрестоносець’) ← *krzyż* (SPR, 185);

– непродуктивні: ***-owiec-*** (*motor-**owiec*** («мотогонщик») ← *motor* (SSJP, 122).

В англійській мові під час творення агентивів зазначеної субкатегорії використовуються суфікси ***-ist-*** (*motor-**ist*** («моторовець») ← *motor* (CD, 183), *harp-**ist*** («арфіст») ← *harp* (CD, 91), *automobil-**ist*** («автомобіліст») ← *automobile* (CD, 56), *satir-**ist*** («сатирик») ← *satire* (CD, 359) та ***-er-*** (*arch-**er*** («лучник») ← *arch* (CD, 31), *fif-**er*** («флейтист») ← *fife* (CD, 318), *crusad-**er*** («хрестоносець») ← *crusade* (CD, 53). Можливими є також варіантні способи творення агентивів, наприклад, на позначення особи, яка грає на піаніно, в англійській мові функціонують агентиви *pian-**ist***, утворений додаванням суфікса ***-ist-*** до основи іменника *piano*, та *piano player*, утворений словоскладанням з суфіксацією, де препозицію займає інструмент, а опорним словом є віддієслівний агентив.

Під час творення назв осіб, які грають на музичних інструментах, в англійській мові простежується закономірність у паралельному використанні суфіксів ***-er-***, ***-ist-*** та словоскладання з суфіксацією, напр.: зі значенням «флейтист» функціонують агентиви *fif-**er*** ← *fife* (CD, 318) / *flut-**ist*** ← *flute* (CD, 332) / *flute play-**er*** ← *to play* + *flute* (CD, 332); «арфіст» –*harp-**er*** ← *harp* (CD, 472), *harp-**ist*** ← *harp* (CD, 472), *harp-play-**er*** ← *to play* + *harp* (CD, 472). Водії транспортних засобів можуть утворюватися за моделями «транспорт + *driver*» або

«транспорт + *man*»: «машиніст»– *engine driv-**er*** ← *to drive* + engine, engine ***man***. Також у цьому випадку продуктивним словотвірним типом вважаємо «транспорт + ***-er***» -, що може замінюватися стилістично нейтральним «транспорт + *driver* / *rider*»: *combin-**er*** («комбайнер») ← *combine* (CD, 149), *combine driv-er* («комбайнер») ← *to drive* + *combine* (CD, 149); *bik-**er*** («велосипедист») ← *bike* (CD, 71), *bike rid-**er*** («велосипедист») ← *to ride* + *bike* (CD, 71). Тому відінструментальні агентиви в англійській мові досить часто мають вигляд комплетивних словосполучень, виражених іменником-інструментом та іменником-агентивом (*combine driver* («комбайнер»), *road-user* («автомобіліст»), *trolleybus driver* («тролейбусник»), *engine driver* («машиніст»), *bike rider* («велосипедист»), *blowtorch worker* («автогенник»), *motorcycle racer* («мотогонщик»). В українській та польській мовах такого способу творення відінструментальних агентивів немає.

Однаковим за продуктивністю в українській, польській та англійській мовах є суфікс ***-ист-*** / ***-ist-***, в українській та польській ***-ик-*** / ***-yk-***, ***-ник-*** / ***-nik-***, непродуктивними виступають ***-ух-*** та ***-ов*(*ець*)-**. Суфікс ***-ар-*** в українській мові є менш продуктивним порівняно з польською. Суфікс ***-щик-*** під час творення відінструментальних агентивів у польській та англійській мовах не використовується.

17 обраних дериватів за критерієм тотожності / нетотожності лексичного наповнення їхніх основ і тотожності / нетотожності їхньої формальної частини поділяємо на групи:

1) Однакові основи + однакові суфікси: *автомобіл-**і́ст*** ← *автомобі́ль* (КГС, 30) / ← *автомобілі́зм* (УСС, 15), *automobil-**ist**-a* ← *auto* (SPR, 30), *automobil-**ist*** ← *automobile* (CD, 56); *машин-**і́ст*** ← *маши́на* (КГС, 413), *maszyn-**ist**-a* ← *maszyna* (SPR, 220), *machin-**ist*** ← *machine* (CD, 847); *піан-**і́ст*** ← *піаніно* (УСС, 162), *pian-**ist**-a* ← *pianino* (SSJP, 323), *pian-**ist*** ← *piano* (CD, 1153); *арф-**і́ст*** ← *арфа* (СУМ, 24), *harf-**ist**-a* ← *harfa* (SPR, 136), *harp-**ist*** ← *harp* (CD, 472) (5 утворень). Отже, абсолютно однаково в зіставлюваних мовах функціонує суфікс ***-іст-*** / ***-ist-*** / ***-ist-***, який в українській та польській кваліфікується як продуктивний та запозичений, а в англійській може паралельно вживатися з суфіксом ***-er-*** (*harp-**er*** ← *harp* (CD, 472), *harp-**ist*** ← *harp* (CD, 472).

2) Однакові основи + різні суфікси: *сами́р-**ик*** ← *сами́ра* (СУМ, 306), *satyr-**yk*** ← *satyra* (SPR, 430), *satir-**ist*** ← *satire* (CD, 1528); *троле́йбус-**ник*** ← *троле́йбус* (КГС, 28), *kierowca trolejbusu* (SPR, 194), *trolleybus driv-**er*** ← *to drive* + *trolleybus* (CD, 846); *комбайн-**ер*** ←

комба́йн (УСС, 105), *kombajn-**ist**-a* ← *kombajn* (SSJP, 173), *combin-**er*** ← *combine* (CD, 149), *combine driv-**er*** ← *to drive* + *combine* (CD, 149) (3 одиниці). Відповідником суфікса ***-ик***- / ***-yk***- в українській та польській можна вважати формант ***-ist***- в англійській; суфікс ***-ник***- в українській мові корелює з словоскладанням в польській та англійській; ***-ep***- / ***-er***- в українській та англійській співвідноситься з ***-ist***- в польській.

3) Різні основи + різні суфікси: *фарбува́-ль-**ник*** ← *фарбува́ти* (КГС, 908), *фарб-**а́р*** ← *фа́рби* (КГС, 908), *farb-**iarz*** ← *farba* (SPR, 112), *colour-**er*** ← *colour* (CD, 151), *colour-**man*** ← *colour* (CD, 151), *paint-**er*** ← *to paint* (CD, 1114); *лу́ч-**ник*** ← *лук* (УСС, 113), *łucz-**nik*** ← *łuk* (SPR, 211), *arch-**er*** ← *arch* (CD, 49), *bow-**man*** ← *bow* (CD, 104); *ли́ж-**ник*** ← *ли́жа* (УСС, 111), *narci-**arz*** ← *narty* (SPR, 251), *ski-**er*** ← *to ski* (CD, 1533); *мотого́н-**щик*** ← *мотого́нка* (КГС, 204), *motor-**owiec*** ← *motor* (SPR, 236), *rid-**er*** ← *to ride* (CD, 1347), *motorcycle rac-**er*** ← *to race* + *motorcycle* (CD, 875); *мотоцикл-**і́ст*** ← *мотоци́кл* (УСС, 125), *motocykl-**ist**-a* ← *motocykl* (SPR, 236), *bik-**er*** ← *bike*, *tricycl-**ist*** ← *tricycle* (CD, 1651), *tricycl-**er*** ← *tricycle* (CD, 1651), *cycl-**ist*** ← *cycle* (CD, 195), *cycl-**er*** ← *cycle* (CD, 195) (9 одиниць). Зіставлювані відінструментальні деривати в українській, польській та англійській мовах відрізняються способом словотворення, особливостями мотивації, кількісним та якісним співвідношенням питомих та запозичених суфіксів. В українській мові за частотою переважає питомий суфікс ***-ник***-, рідше ***-щик***- та ***-ер***-, водночас не настільки поширеним, але теж продуктивним вважається суфікс ***-і́ст***-. В англійській мові відлокативні агентиви частіше утворюються основоскладанням з суфіксацією або словоскладанням: напр., слова зі значенням ‘катеринщик’ *organ-grind-**er*** ← *to grind* + *organ* (CD, 1068), *hurdygurd-**ist*** ← *hurdy-gurdy* (CD, 570), *hurdy-gurdy **man*** ← *hurdy-gurdy* (CD, 570). У польській мові майже не вживається паралельне додавання різних суфіксів до однієї основи без зміни значення слова, ті чи інші номінації наявні в атрибутивних словосполучень із підрядним прислівним зв’язком керування, напр., *kierowca trolejbusu* (SPR, 194) має в українській суфіксальний відповідник *тролéйбус-**ник*** ← *тролéйбус* (КГС, 28) та в англійській *trolleybus driv-**er*** ← *to drive* + *trolleybus* (CD, 846).

Проаналізовані в українській, польській та англійській мовах відінструментальні агентиви не формують групу утворень-відповідників з різними основами та спільними формантами, тому не можна утворити пари суфіксів у досліджуваних мовах з ідентичним частковим словотвірним значенням. Найчастіше використовується суфікс ***-і́ст***-, який додається не обов’язково до основ запозичених слів:

у пол. *rowerz-**yst**-a* («велосипедист») ← *rower* (SSJP, 216), у пол. *maszyn-**ist**-a* («машиніст») ← *maszyna* (SPR, 220), в укр. *піан-**іст*** ← *піаніно* (УСС, 162), в англ. *cycl-**ist*** («велосипедист») ← *cycle* (CD, 195), *pian-**ist*** («піаніст») ← *piano* (CD, 1153).

Список умовних скорочень / використаних джерел

1. КГС– Карпіловська Є. А. Кореневий гніздовий словник української мови: Гнізда слів з вершинами– омографічними коренями. Київ : Українська енциклопедія, 2002. 912 с.

2. СУМ – Полюга Л. М. Словник українських морфем. Львів : Світ, 2001. 448 с.

3. УСС – Сікорська З. С. Українсько-російський словотворчий словник : 2-ге вид., перероб. і допов. Словник. К. : Освіта, 1995. 256 с.

4. CD – Cambridge Advanced Learner's Dictionary. Cambridge : Cambridge University Press, 2013. 1856 p.

5. SO – Polański E. Wielki słownik ortograficzny PWN z zasadami pisowni i interpunkcji. Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 2016. 1340 c.

6. SSJP – Skarżyński M. Mały słownik słowotwórczy języka polskiego dla cudzoziemców. Kraków : Nakł. Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1989. 341 c.

7. SPR – Walczak-Sroczyńska B. Słownik polsko-rosyjski, rosyjsko-polski i suplement tematyczny. Warszawa: REA, 2015. 1252 c.

УДК 811.111'38:821.111(73)

Ксенія Раджабова
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету філології
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна
Надія Васильєва
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри англійської філології та перекладу
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

ГРАФОН ЯК ЗАСІБ ВІДТВОРЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ УСНОГО МОВЛЕННЯ В РОМАНІ КЕТРІН СТОКЕТТ “THE HELP”

У системі стилістичних засобів важливе місце посідають графічні засоби виразності, які відтворюють фонетичні та емоційні особливості мовлення. Одним із таких засобів є *графон*, що використовується для фіксації індивідуальної вимови, діалектних особливостей та специфіки мовленнєвої поведінки персонажів. У художньому тексті графон виконує не лише зображальну, а й характеротворчу функцію, оскільки допомагає створити мовленнєвий портрет персонажа та підкреслити особливості його/її мовлення.

В. А. Кухаренко визначає графон як навмисне порушення традиційної графічної форми слова або словосполучення з метою відтворення особливостей вимови. Цей стилістичний засіб дозволяє передати індивідуальну манеру говоріння, регіональну вимову та інші характеристики мовця. Крім того, графон допомагає наблизити письмове мовлення до усного, створюючи враження безпосереднього спілкування між персонажами [4].

О. В. Білецька розглядає графон як стилістично значиме відхилення від графічного стандарту або орфографічної норми, що використовується для відтворення індивідуальних і діалектних особливостей вимови. Дослідниця наголошує на тому, що графон є засобом відображення різних вимовних типів, зокрема особливостей ідіолекту, діалекту та акценту. Водночас графічне відтворення вимови може поєднуватися з іншими мовними засобами, що доповнюють

характеристику героя та сприяють створенню його мовленнєвого портрета [1].

У своїй праці О. В. Білецька пропонує розглядати графон у структурному, семантичному та функціональному аспектах. Зокрема, за ступенем повторюваності дослідниця виокремлює оказіональні графони, які відображають окремі особливості мовлення, та рекурентні, що систематично повторюються в тексті й допомагають відтворити характерну манеру говоріння персонажа. Серед основних функцій графону авторка називає індивідуалізуючу, емотивну, смислотвірну та уточнювальну. Індивідуалізуюча функція полягає у відтворенні характерних особливостей мовлення персонажа, емотивна пов'язана з передаванням його емоційного стану, а смислотвірна передбачає формування додаткових значень у певному контексті. [1]

Подібного підходу дотримується Дж. Ліч, який розглядає графологічний рівень стилю та звертає увагу на навмисні відхилення від усталених норм написання, зокрема свідоме неправильне написання слів для передавання особливостей вимови. Дослідник зазначає, що графічні засоби набувають особливої виразності тоді, коли автор використовує нестандартне написання, яке привертає увагу читача та створює певний стилістичний ефект. Такі засоби можуть сприяти відтворенню особливостей мовлення персонажів і формуванню їх індивідуальних мовленнєвих характеристик [5].

Події роману Кетрін Стокетт "The Help" розгортаються на початку 1960-х років у місті Джексон, штат Міссісіппі, США. Через розповіді трьох головних героїнь авторка розкриває стосунки між афроамериканськими покоївками та їхніми роботодавцями, а також порушує питання расової сегрегації та соціальної нерівності. Важливу роль у творі відіграють особливості мовлення персонажів, що допомагають передати їх походження та індивідуальну манеру говоріння. Зокрема, у мовленні афроамериканських покоївок простежуються фонетичні, граматичні й лексичні особливості. Для відтворення цих особливостей вимови героїв авторка використовує графон, який дає змогу відобразити їх повсякденне мовлення на письмі. Під час аналізу роману було виявлено близько 1100 випадків використання графону. Для формування матеріалу дослідження під час прочитання тексту було відібрано та зафіксовано слова й словосполучення, графічна форма яких відображає особливості вимови персонажів. На основі зібраного матеріалу було обрано приклади, які демонструють використання графічних модифікацій для відтворення особливостей усного мовлення героїв.

У художньому дискурсі графон може реалізовуватися через різні способи графічної модифікації слова. Зокрема, відхилення від нормативного написання допомагає відобразити скорочену вимову, випадіння окремих звуків або злиття звукових елементів.

Розглянемо декілька прикладів із роману "The Help", які демонструють графічне відтворення скороченої вимови слів і словосполучень:

"*And I say, Yessuh, and he say, Is them his white fingers? And I say, Yessuh, and he say, Well, you better tell em he your high yellow cause that colored doctor won't operate on a white boy in a Negro hospital'* [6, p. 104].

'I bring em out, undo the wax paper I got em in so they don't turn out bent. After I light em, I bring them grits over to her booster chair, at the white linoleum table in the middle a the room" [6, p. 189].

У першому прикладі форма 'Yessuh' передає злиту вимову *yes*, *sir*, тоді як 'em' використовується замість повної форми займенника *them*. Подібне явище простежується і в другому прикладі, де форма 'em' повторюється декілька разів, а конструкція *in the middle a the room* демонструє графічне відтворення редукованої вимови прийменника *of*. Такі графічні модифікації допомагають відтворити особливості усного мовлення та створюють ефект природності діалогів. Крім того, повторення цих форм сприяє формуванню індивідуального мовленнєвого портрета персонажа.

Ще одним прикладом графічного відтворення вимови є форма 'lemme', використана у репліці: "*Come on, lemme get to them sheets. Show bout to come on and Miss Julia gone be in trouble*" [6, p. 223]. У цьому випадку 'lemme' передає злиту вимову словосполучення *let me.* Використання такої форми підкреслює невимушений характер висловлювання та наближає письмове мовлення до усного. Таким чином, графон сприяє створенню ефекту автентичного спілкування й допомагає передати індивідуальну манеру говоріння героя.

Подібний приклад можна простежити у наступному фрагменті: "*Ever since I was a li'l girl, my mama tell me not to go sass-mouthing*" [6, p. 225]. Форма 'li'l' використовується замість нормативного написання *little* та передає скорочену вимову слова. Така графічна модифікація відображає розмовний характер мовлення й доповнює мовленнєву характеристику героя. Водночас у цьому самому уривку наявні граматичні особливості діалектного мовлення, зокрема "*my mama tell me ma I got knowed*". У першому випадку дієслово *tell* вжито без закінчення *-s*, характерного для третьої особи однини в англійській мові, тоді як форма *knowed* використовується замість нормативної

форми *known*. Такі граматичні особливості відображають специфіку діалектного мовлення героя та доповнюють його мовленнєвий портрет.

Наступний приклад також ілюструє використання графічних засобів для репрезентації особливостей усного мовлення:

"*Miss Skeeter, she asking Miss Leefolt about a list a girls who serving on a committee*" [6, p. 129].

У наведеному фрагменті форма *a* у конструкції *a list a girls* передає редуковану вимову прийменника *of*. Її використання наближує письмове мовлення до усного та підкреслює розмовний характер висловлювання. Крім того, конструкції *she asking* і *who serving* демонструють граматичні особливості діалектного мовлення. Таким чином, графон у романі функціонує разом з іншими мовними засобами, які сприяють відтворенню індивідуальної манери говоріння персонажів.

Окрім графічного відтворення вимови, у тексті наявні й інші діалектні особливості, які доповнюють мовленнєві характеристики героїв. Це можна простежити в таких прикладах:

"*She look hurt, scared. She don't understand why. You got to tell her it's cause a you*" [6, p. 128].

"*I reckon peoples is starting to think old Aibileen's basket ain't got many pawpaws left in it*" [6, p. 140].

У наведених фрагментах конструкції *she don't understand* і *peoples is starting* демонструють граматичні відхилення від стандартної англійської мови, тоді як *ain't* та *reckon* є лексичними маркерами розмовного мовлення. Водночас форма *a* у конструкції *cause a you* може передавати редуковану вимову прийменника *of*. Отже, графон у художньому тексті не існує ізольовано, а взаємодіє з іншими мовними засобами, які разом відтворюють особливості мовлення персонажів.

Таким чином, у романі Кетрін Стокетт "The Help" графон є важливим стилістичним засобом відтворення усного мовлення. Аналіз прикладів дає змогу простежити різні способи графічної передачі вимови, зокрема злиття слів, скорочення займенника, а також редукцію прийменника. Використання цих форм сприяє створенню ефекту автентичності, індивідуалізації персонажів та відтворенню регіональних особливостей мовлення.

Список використаних джерел

1. Білецька О. В. Графон як засіб вираження вимовних типів у постмодерністському художньому тексті. *Науковий вісник Дрогобицького*

державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія : Філологічні науки. Мовознавство. 2014. № 2. С. 10–17.

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

3. Хайчевська Т. Графон як засіб експресивізації художнього тексту. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія : Філологічні науки.* 2016. № 5. С. 314–319.

4. Kukharenko V. A. Seminars in stylistics. 2009.

5. Leech G. & Short M. Style in fiction. Pearson education Ltd. 2007.

6. Stockett K. The Help. Penguin Books, 2009.

УДК 821.161.2-1.09”199/200”(043.2)

Дар’я Самборська
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності «Українська мова і література»
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна
Галина Косарєва
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української філології та
міжкультурної комунікації
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

РЕЦЕПЦІЯ ПОСТАТІ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ В УКРАЇНСЬКІЙ ПОЕЗІЇ 1990–2000-Х РОКІВ

Постать Григорія Сковороди посідає особливе місце в українській культурній традиції. Його філософські погляди, поетична спадщина та життєвий вибір стали джерелом осмислення проблем людської свободи, самопізнання, моральної відповідальності й пошуку внутрішньої гармонії. Ідеї мислителя зберігають значення для наступних поколінь, проте способи їх художнього осмислення змінюються відповідно до історичних обставин і світоглядних орієнтирів авторів. Особливо помітною трансформація образу Сковороди стала в українській поезії кінця XX – початку XXI століття,

коли переосмислення національної культурної спадщини супроводжувалося активними літературними експериментами.

Актуальність роботи зумовлена необхідністю осмислення трансформації художнього образу Григорія Сковороди, його мотивів і смислових акцентів відповідно до змін суспільно-культурного контексту, літературних тенденцій та авторського бачення. Після здобуття Україною незалежності відбулося переосмислення національної культурної спадщини, зокрема постатей, які в радянський період нерідко розглядалися крізь усталені ідеологічні схеми. Григорій Сковорода як філософ, поет і символ духовної свободи став одним із тих культурних діячів, чий образ зазнав нових інтерпретацій у літературі кінця XX – початку XXI століття.

Мета даної роботи – виокремити і з'ясувати ключові аспекти рецепції постаті Григорія Сковороди, представлені у поезіях українських авторів 1990-2000-х років.

У літературному процесі зазначеного періоду можна виокремити дві взаємопов'язані тенденції сприйняття постаті Сковороди. Перша полягає у збереженні традиційного образу мандрівного філософа, мислителя й носія моральних чеснот. Друга пов'язана з постмодерністським переосмисленням культурного канону, за якого традиційний образ Григорія Сковороди перестає бути декларативним та стає об'єктом іронії, гри й індивідуального тлумачення. Такий підхід не обов'язково заперечує значущість філософської спадщини, а, навпаки, дає змогу вивести її за межі усталених характеристик і включити в актуальний культурний діалог.

Важливе місце у формуванні нових підходів до осмислення національної культурної спадщини посідає літературне угруповання «Станіславський феномен» – літературно-мистецьке явище кінця 1980-х – початку 1990-х років, пов'язане з творчим середовищем Івано-Франківська. Його поява засвідчила активізацію регіональних культурних осередків і зміну принципів функціонування українського літературного процесу. Важливими ознаками цього явища стали орієнтація на європейський культурний контекст, звернення до історичної пам'яті та локальної міфології, експериментування з художньою формою, поєднання різних дискурсивних практик, використання іронії як засобу критичного осмислення дійсності.

Водночас «Станіславський феномен» необхідно розмежовувати з літературним угрупованням «Бу-Ба-Бу», яке об'єднувало Юрія Андруховича, Віктора Неборака й Олександра Ірванця. Назва угруповання є скороченням від слів «Бурлеск – Балаган – Буфонада» й відображає характерні для його творчості ігрові, пародійні та

карнавальні принципи. Натомість «Станіславський феномен» охоплює ширше літературно-мистецьке середовище, зокрема творчість Юрія Іздрика, Тараса Прохаська, Галини Півторак та інших авторів, пов'язаних з Івано-Франківськом. Попри відмінності між цими явищами, їх можна розглядати в межах загального процесу оновлення української літератури наприкінці XX століття, коли письменники активно переглядали успадковані художні норми та шукали нових способів репрезентації національного досвіду.

Для дослідження рецепції феномена Григорія Сковороди особливо важливим є те, що постмодерністська поетика змінює характер взаємодії між автором, культурним каноном і читачем. У традиційній моделі літературного сприйняття видатна історична постать часто наділяється усталеним набором характеристик: мудрістю, моральною досконалістю, духовною незалежністю та винятковим значенням для національної культури. За такого підходу образ класика нерідко функціонує як готовий символ, зміст якого визначено заздалегідь. Постмодерністська література, навпаки, допускає перегляд усталених оцінок, зіставлення різних культурних кодів і перенесення авторитетних постатей у незвичні контексти. Унаслідок цього Г. Сковорода може поставати не тільки як філософ і моральний наставник, а і як персонаж іронічної гри, об'єкт переосмислення або співрозмовник сучасної людини.

Одним із засобів такого переосмислення є профанація, яку в цьому контексті доцільно розуміти як художнє зниження піднесеного образу, його перенесення з урочистого символічного простору в повсякденне життя. Вона передбачає не обов'язково зневагу до культурної спадщини, а передусім зміну способу її репрезентації. Коли постать, яку традиційно оточують пошаною, вводять у буденну ситуацію або зображують за допомогою розмовної інтонації, руйнується дистанція між класиком і читачем. Філософ перестає бути лише об'єктом шанобливого споглядання та перетворюється на учасника художнього діалогу. Такий прийом дає змогу перевірити, наскільки усталені уявлення про нього залишаються актуальними за межами підручникового чи меморіального дискурсу.

Не менш важливою є функція іронії. Якщо профанація змінює статус образу, то іронія створює смислову неоднозначність між буквальним висловлюванням і його можливим підтекстом. Іронічне зображення класика може одночасно викликати усмішку, ставити під сумнів усталені культурні стереотипи й спонукати до серйозного роздуму про їхнє походження. У постмодерністському тексті ці функції не обов'язково суперечать одна одній: комічне може приховувати

критичний зміст, а зовнішньо легковажна інтонація – порушувати питання про історичну пам'ять, суспільні цінності та механізми формування культурних авторитетів.

Звернення до таких прийомів у літературі кінця XX тісно пов'язане зі зламом тоталітарної системи та переходом до посттоталітарної доби. Переосмислення колишніх моделей канонізації означало не лише повернення раніше обмежених або спрощено представлених аспектів національної культури, а й перегляд способів, у які цю культуру було прийнято репрезентувати. Постать Г. Сковороди, яка має значний філософський і символічний потенціал, виявилася придатною для різних інтерпретацій. Її можна осмислювати через ідеї внутрішньої свободи, самопізнання, незалежності від матеріальних благ і пошуку власного життєвого шляху, водночас відмовляючись від обов'язкової урочистості у способі викладу.

Одним із письменників, у творчості якого простежуються характерні для цього літературного контексту художні стратегії, є Юрій Андрухович. Збірка «Екзотичні птахи і рослини» (1991 р.) репрезентує пошук нової поетичної мови, поєднання різнорідних культурних асоціацій і переосмислення звичних способів говорити про історію та національну ідентичність [1]. Для його поетичної манери властиві інтертекстуальність, гра з культурними символами та взаємодія високого й повсякденного стилів. У такій художній системі культурна пам'ять не зводиться до відтворення усталених образів: вона стає матеріалом для індивідуального авторського прочитання.

У контексті рецепції постаті Г. Сковороди важливо розрізняти пряме зображення філософа й ширші прийоми переосмислення культурного канону. Сам факт використання постмодерністської іронії ще не доводить наявності конкретного образу Сковороди в певному творі. Тому аналіз має спиратися на текстові свідчення: згадки імені філософа, відповідні алюзії, цитати або мотиви, зв'язок яких із його ідеями можна аргументувати. Такий підхід дає змогу уникнути надто широкого тлумачення й чіткіше визначити, де йдеться про безпосередню рецепцію Сковороди, а де – про загальні особливості постмодерністського письма.

У цьому аспекті показовим є вірш Юрія Андруховича «Bad company», який розглядається Тамарою Гундоровою в праці «Транзитна культура. Симптоми постколоніальної травми» (2013 р.). У тексті поет створює іронічний перелік характеристик представників української культурної традиції. Зокрема, про Павла Тичину сказано: «Павло Григорович – істинний сковородинець, так само тенор, арфістка» [2, с. 365]. Цей рядок важливий для аналізу не лише через

згадку імені Сковороди, а й завдяки способу, у який культурну асоціацію долучено до загальної композиції вірша. Вислів «істинний сковородинець», на перший погляд, звучить як позитивна характеристика, що відсилає до філософських і моральних орієнтирів Сковороди. Проте в контексті іронічного переліку він набуває неоднозначності та стає частиною пародійного зображення літературного середовища.

Особливість цього прийому полягає в зіткненні різних способів оцінювання культурної постаті. З одного боку, ім'я Г. Сковороди зберігає позитивні асоціації, пов'язані з мудрістю, духовною незалежністю та особливим способом життя. З іншого – використання похідного означення «сковородинець» у сатиричному контексті перетворює його на характеристику, що залежить від авторської інтонації та оточення. У такий спосіб відбувається не стільки пряме заперечення філософії Сковороди, скільки демонстрація того, як культурні імена й поняття можуть функціонувати в літературному дискурсі, набуваючи додаткових значень. Вислів стає прикладом інтертекстуальної взаємодії, у якій відомий культурний образ використовується для створення нового смислового ефекту.

Водночас іронічність цього фрагмента не варто автоматично тлумачити як негативне ставлення автора до самого Г. Сковороди. Об'єктом іронії може бути не філософська спадщина, а механізм перетворення культурних авторитетів на готові ярлики, за допомогою яких характеризують інших письменників. У цьому сенсі поетичний текст демонструє подвійність постмодерністського переосмислення: він використовує впізнаваність класичного імені, але водночас змушує читача замислитися над тим, як саме це ім'я функціонує в сучасній культурній свідомості. Сковорода залишається значущим культурним знаком, однак значення цього знаку вже не є цілком незмінним і залежить від контексту його використання.

Прикметно, що переосмислення класичної спадщини в українській поезії цього періоду не обмежується творчістю Ю. Андруховича. Поезія Олександра Ірванця, зокрема твори «Любіть!» і «До французького шансоньє», також демонструє характерні для постмодерністського письма прийоми іронії, мовної гри та перегляду звичних культурних формул [6; 7]. У таких текстах іронічне переосмислення стосується передусім суспільних уявлень, мовних кліше й авторитетних висловлювань. Їхнє значення для цієї доповіді полягає в окресленні ширшого літературного контексту, у якому культурна спадщина стає предметом активного авторського діалогу. Проте ці твори не слід використовувати як прямі приклади рецепції

Сковороди без підтвердження відповідних текстових зв'язків.

У подальшому розвитку української літератури образ Г. Сковороди зберігає потенціал для індивідуального переосмислення, зокрема через теми самопізнання, внутрішньої свободи та співвідношення духовного ідеалу з особистим досвідом. У цьому контексті можна розглянути творчість Юрія Іздрика, одного з авторів, пов'язаних зі «Станіславським феноменом». Його поетика тяжіє до фрагментарного висловлювання, внутрішнього діалогу, поєднання інтелектуальних асоціацій із приватними переживаннями. На відміну від урочистої репрезентації культурного авторитету, така манера письма відкриває простір для особистісного сприйняття філософської традиції, у якому значення образу формується через реакцію ліричного героя та його ставлення до власного досвіду.

Водночас під час розгляду творчості Іздрика необхідно враховувати хронологічні межі дослідження. Його збірка «Книга відгуків» вийшла 2014 року, тому вірш «Сковорода» не належить безпосередньо до поезії 1990-2000-х років. Цей текст доцільно залучати як пізніший приклад продовження літературного діалогу з філософом, чітко відмежовуючи його від основного матеріалу досліджуваного періоду. Таке уточнення дає змогу показати тривалість культурної рецепції Сковороди, не порушуючи хронологічної точності.

У вірші Іздрика «Сковорода» увагу привертає рядок «…А я не встигаю за ним» [4]. Його смислове навантаження можна розглядати через протиставлення постаті філософа й ліричного героя, який усвідомлює дистанцію між собою та певним духовним орієнтиром. Займенник «я» підкреслює індивідуальність переживання, тоді як дієслово «не встигаю» передає відчуття невідповідності між власними можливостями та темпом або рівнем руху іншого. Якщо співвіднести цей вислів із постаттю Г. Сковороди, філософ постає як образ, щодо якого ліричний герой визначає власне місце. У такому прочитанні важливою стає не тільки характеристика самого мислителя, а й реакція сучасної людини на його духовний досвід.

Цей рядок допускає кілька взаємопов'язаних інтерпретацій. По-перше, він може передавати усвідомлення складності наслідування філософського ідеалу: знання про певні цінності не означає автоматичної здатності втілити їх у повсякденному житті. По-друге, вислів підкреслює особистісний характер рецепції, адже ліричний герой не просто повторює загальноприйняту оцінку Сковороди, а співвідносить його постать із власним досвідом. По-третє, інтонація рядка допускає елемент самоіронії, оскільки увага переноситься з авторитету філософа на обмеженість самого мовця. Проте остаточне

тлумачення має враховувати повний текст вірша, його композицію та контекст, а не ґрунтуватися лише на одному рядку.

Порівняно з іронічною стратегією Андруховича, у наведеному фрагменті Іздрика виразніше простежується внутрішній вимір взаємодії з культурним авторитетом. У «Bad company» ім'я Сковороди включено в іронічну характеристику представника літературного середовища, а його значення формується через зіткнення культурних асоціацій. У вірші Іздрика, навпаки, на перший план виходить переживання ліричного героя, який оцінює себе у співвіднесенні з філософською постаттю. Отже, в одному випадку переосмислення здійснюється через мовну гру й іронічне використання культурного знаку, а в іншому – через особистісну рефлексію та усвідомлення дистанції між ідеалом і реальним досвідом.

Твори Іздрика «Інший» і «Молитва» також можна розглядати в ширшому контексті його поетики, зокрема у зв'язку з мотивами самопізнання, внутрішнього пошуку й осмислення власного місця у світі [3; 5]. Однак ці тексти не слід безпосередньо зараховувати до творів про Сковороду, якщо в них немає виразних згадок філософа або текстових алюзій на його спадщину. Їх можна залучати для характеристики індивідуального авторського світобачення, але тематичну близькість до окремих ідей Сковороди потрібно аргументувати конкретними прикладами. Це розмежування принципове для літературознавчого аналізу, адже спільність мотивів ще не доводить прямого впливу одного автора на іншого.

Порівняння розглянутих прикладів дає змогу визначити кілька особливостей рецепції Сковороди в сучасному українському літературному дискурсі. Насамперед змінюється спосіб репрезентації культурного авторитету: замість однозначного прославлення з'являються іронічне переосмислення, контекстуальна гра та особистісна рефлексія. Крім того, ім'я філософа може функціонувати на різних рівнях тексту – як безпосереднє позначення історичної постаті, як культурний знак або як орієнтир, щодо якого ліричний герой осмислює власні переконання. Ці рівні не варто ототожнювати, оскільки кожен із них передбачає інший спосіб взаємодії з філософською спадщиною.

Отже, рецепція постаті Григорія Сковороди в українській поезії 1990-2000-х років пов'язана з переосмисленням національного культурного канону та пошуком нових способів розмови про філософську спадщину. Іронія, профанація, інтертекстуальність і особистісна інтонація дають змогу подолати усталену урочистість у зображенні класиків, водночас не обов'язково заперечуючи їхню

значущість. Приклад поезій Ю. Андруховича демонструє можливість перетворення імені Г. Сковороди на багатозначний культурний знак, тоді як пізніший текст Ю. Іздрика засвідчує потенціал особистісного осмислення філософського ідеалу. Розмежування цих авторських стратегій дає змогу побачити, що образ Сковороди не залишається незмінним символом національної культури, а продовжує функціонувати як предмет інтелектуального пошуку, художнього експерименту та діалогу між різними поколіннями.

Список використаних джерел

1. Андрухович Ю. Екзотичні птахи і рослини: з додатком «Індія». Київ : Молодь, 1991. 144 с.
2. Гундорова Т. Транзитна культура. Симптоми постколоніальної травми. Київ: Грані-Т, 2013. 548 с.
3. Іздрик Ю. Інший. УкрЛіб : Українська бібліотека. URL: https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=14917
4. Іздрик Ю. Книга відгуків : поезії. Чернівці : Meridian Czernowitz, 2014. 112 с.
5. Іздрик Ю. Молитва. УкрЛіб : Українська бібліотека. URL: https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=14890
6. Ірванець О. До французького шансоньє. УкрЛіб : Українська бібліотека. URL: https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=14069
7. Ірванець О. Любіть! UkrBooks.com. URL: https://library.ukrbooks.com/Ljubit/

УДК 81'25:821.111.09-31

Тетяна Сосніна
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри іноземних мов
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

ВІДТВОРЕННЯ ГРАМАТИЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МЕТАМОВИ “NEWSPEAK” В ІСПАНОМОВНИХ ПЕРЕКЛАДАХ РОМАНУ ДЖ. ОРВЕЛЛА «1984»

Проблема відтворення штучних мов у художньому перекладі належить до малодосліджених ділянок сучасного перекладознавства. Метамова “Newspeak” (ісп. neolengua) у романі Дж. Орвелла «1984» викликає особливий інтерес, оскільки автор не лише вводить її в текст твору, а й вміщує наприкінці розгорнутий додаток «Принципи мови "Newspeak"», де пояснює лексичні та граматичні засади її побудови. Саме граматична організація цієї мови створює для перекладача найбільші труднощі, адже йдеться не про окремі лексеми, а про систему правил, яка послідовно нівелює винятки. В іспаномовному просторі побутує кілька перекладів роману, зокрема Рафаеля Васкеса Самори (1952), Олівії де Мігель (1998) та Мігеля Темпрано Гарсії (2013), зіставлення яких дає змогу виявити, якою мірою граматичні особливості «Newspeak» зберігаються засобами іспанської мови. У пропонованих тезах узагальнено результати порівняльного аналізу трьох перекладів із залученням кількісних показників, отриманих шляхом суцільної вибірки оказіональних граматичних форм.

Перша характерна риса граматики “Newspeak” – майже повна взаємозамінність частин мови. Будь-яке слово може функціонувати як дієслово, іменник, прикметник або прислівник. Слово think, що в “Oldspeak” існувало лише як дієслово, у “Newspeak” уживається і як іменник, і як дієслово, а форма thought взагалі не існує. Неправильні форми дієслів скасовано; якщо дієслово та іменник мали спільний корінь, різниця між ними зникала. Так у метамові з’являється своєрідна частина мови – іменник-дієслово. В іспанських перекладах ця особливість відтворюється переважно калькою, однак іспанська морфологія не завжди дозволяє зберегти омонімію форм без додаткових засобів. Зокрема, аналіз перекладів Р. Васкеса Самори та М. Темпрано Гарсії засвідчує, що обидва перекладачі вдаються до створення неологізмів на позначення реалій “Newspeak”, хоча й не

завжди зберігають морфологічну структуру оригіналу. Кількісний підрахунок показує: у Васкеса Самори кальковані іменники-дієслова становлять 72% вибірки, у Темпрано Гарсії – 78%, тоді як решта припадає на описові звороти або функціональні аналоги. У перекладі О. де Мігель показник калькування сягає 81%, що пояснюється орієнтацією перекладачки на збереження морфологічної прозорості оригіналу.

Прикметники в "Newspeak" утворюються додаванням до іменника-дієслова закінчення -ful, а прислівники – закінчення -wise: speedful, speedwise, constructionwise. В іспанській мові, де -mente є єдиним продуктивним суфіксом творення прислівників, відтворення -wise становить окрему проблему. Перекладачі вдаються до описових конструкцій або функціональних аналогів, втрачаючи оказіональність оригінальних форм. У перекладі Р. Васкеса Самори спостерігається тенденція до розгортання однослівних неологізмів у словосполучення (наприклад, fullwise передано як completo або excelente), що пояснюється прагненням зберегти зрозумілість тексту, однак при цьому втрачається ефект «мовної економії», закладений Дж. Орвеллом. Темпрано Гарсія в окремих випадках також вдається до розгортання (fullwise – tot або totalmente), хоча подекуди зберігає однослівну форму. За нашими підрахунками, збереження оказіональної форми прислівників на -wise становить: у Васкеса Самори – 24%, у де Мігель – 37%, у Темпрано Гарсії – 31%. Отже, жоден із перекладів не відтворює цю рису послідовно, що зумовлено передусім типологічною відмінністю іспанського прислівникового словотвору.

У «Newspeak» немає антонімії в тому вигляді, в якому вона існує в сучасній англійській мові. Протилежне значення утворюється додаванням префікса un- до будь-якого слова: cold – uncold, good – ungood, person – unperson. В іспанських перекладах це явище відтворюється за допомогою префікса no-: nopersona для unperson, nobueno для ungood. Такий спосіб є калькою і зберігає основний принцип – заперечення без окремого антонімічного слова. Іспанська морфологія дозволяє утворювати подібні форми досить послідовно, що робить цю граматичну рису "Newspeak" однією з найбільш успішно відтворених в іспаномовних перекладах. Водночас простежуються й відступи: в окремих випадках перекладачі вдаються до описового перекладу (unfreedom – falta de libertad), втрачаючи оказіональність. Кількісно частка калькованого no- становить: у Васкеса Самори – 91%, у де Мігель – 94%, у Темпрано Гарсії – 89%.

Розбіжність у кілька відсотків припадає на описові звороти, зумовлені контекстуальними обмеженнями.

Для посилення значення слова додається префікс plus-, а для ще більшого посилення – doubleplus-: uncold – plusuncold – doubleplusuncold. В іспанських перекладах ці префікси відтворюються калькою: plus- та dobleplus- (plusbueno, dobleplusbueno). Дослідження засвідчують, що перекладачі здебільшого зберігають цю модель, оскільки вона не суперечить іспанському словотвору. Певні труднощі виникають при поєднанні префіксів з іспанськими основами, де потрібне графічне та фонетичне пристосування, однак загалом ця риса належить до найстабільніше відтворених. У всіх трьох перекладах показник калькування plus- та dobleplus- сягає 100%, що робить цю граматичну особливість єдиною, відтвореною без винятків.

Значення слів можна було змінювати й за допомогою префіксів ante-, post-, up-, re-: antegetting, antefiling, upsub. В іспанських перекладах ці форми відтворюються нерівномірно. Зокрема, antegetting у перекладі Васкеса Самори передано розгорнуто як “antes conseguir”, тоді як Темпрано Гарсія зберіг однослівну форму anteconseguir. Де Мігель, замість прямого калькування префікса ante-, обрала природніший для іспанської фономорфології префікс pre- (зі значенням «попередньо», «до») і приєднала його безпосередньо до інфінітива дієслова obtener («отримувати»). У другому прикладі antefiling відтворено як antesarchivar (Васкес) та antearchiva (Темпрано). Олівія де Мігель переклала antefiling (дослівно «до подання в архів»/«до підшивання документів») як preguardar, за тим самим принципом, що й antegetting, дотримуючись системності (префікс pre- + інфінітив). Все це свідчить про різні стратегії: прагнення до буквальної передачі морфологічної структури в одного перекладача, до природності вислову в іншого та вибудовування єдиного словотвірного принципу для всієї групи оказіоналізмів у третього. Водночас оказіональність значною мірою зберігається завдяки продуктивності іспанського префіксального словотвору. Загалом частка збережених оказіональних форм із цими префіксами становить: у Васкеса Самори – 63%, у де Мігель – 71%, у Темпрано Гарсії – 76%. Перевага перекладу Темпрано Гарсії пояснюється більш послідовною орієнтацією на однослівні утворення навіть там, де іспанська норма допускає розгортання.

Друга відмінна риса граматики “Newspeak” – її нормативність: будь-які зміни форми слова підлягають єдиному правилу, всі винятки прибираються, неправильних дієслів не існує. Для утворення минулого часу до всіх дієслів додається закінчення -ed: think – thinked, steal –

stealed. Іменники у множині мають закінчення -s/-es: man – mans, ox – oxes, life – lifes. Ступені порівняння прикметників утворюються суфіксами -er, -est: good – gooder – goodest. В іспанській мові, де дієслівні форми утворюються за складною системою дієвідмінювання, а множина іменників має власні правила, відтворення цієї «нормативності» в чистому вигляді неможливе. Перекладачі змушені обирати між збереженням оказіональності форми та дотриманням граматичних норм іспанської мови. Як наслідок, значна частина оказіональних граматичних форм в іспаномовних перекладах втрачається або передається описово. Зокрема, штучні форми множини, наприклад mans чи oxes, не відтворюються жодним із перекладачів: іспанська морфологія не дозволяє утворити форму, яка була б одночасно «ненормативною» для мови перекладу й упізнаваною як елемент «Newspeak». За нашими підрахунками, втрати оказіональних граматичних форм у царині нормативності становлять: у Васкеса Самори – 31%, у де Мігель – 26%, у Темпрано Гарсії – 28%. Відносно вищі втрати у Васкеса Самори пояснюються як часовою віддаленістю перекладу, так і тогочасною редакторською практикою, орієнтованою на читабельність, а не на збереження оказіональності.

Проведений аналіз засвідчує, що граматичні особливості “Newspeak” в іспаномовних перекладах відтворюються нерівномірно. Найповніше зберігаються ті риси, що не суперечать іспанському словотвору: префіксальне заперечення no- (89-94%), префікси plus- та dobleplus- (100%), а також значна частина префіксальних утворень із ante-, post-, re- (63-76%). Натомість взаємозамінність частин мови (72-81%), прислівникові форми на -wise (24-37%) та штучна нормативність дієслівних і іменникових форм (26-31%) зазнають суттєвих втрат. Порівняння трьох перекладів виявляє тенденцію до поступового зростання точності відтворення граматичних оказіоналізмів від Васкеса Самори (1952) до Темпрано Гарсії (2013), що узгоджується із загальним посиленням уваги до формальної точності перекладу в сучасній іспанській перекладацькій практиці. Перспективним видається подальше дослідження фонетичних особливостей «Newspeak» та порівняльний аналіз стратегій різних іспаномовних перекладачів на ширшому матеріалі.

Список використаних джерел

1. Orwell G. 1984 / traducción de Rafael Vázquez Zamora. Barcelona : Destino, 1952. 304 p.

2. Orwell G. 1984 / traducción de Olivia de Miguel. Barcelona : Círculo de Lectores, 1998. 391 p.

3. Orwell G. 1984 / traducción de Miguel Temprano García. Barcelona : Debolsillo, 2013. 384 p.

4. De Miguel O. Inglés-castellano: la traducción de la neolengua en 1984, de George Orwell. *Vasos comunicantes: revista de ACE traductores*. 1998–1999. No 12. P. 106–109.

5. Jiménez Carra N. El Newspeak en español: la traducción de la neolengua en la obra de George Orwell 1984. *El español, lengua de cultura, lengua de traducción: Aspectos teóricos, metodológicos y profesionales* / coord. por N. Campos Plaza, et al. Almería : Universidad de Almería, 2005. P. 273–285.

6. Análisis de las traducciones al español del Newspeak en 1984 de George Orwell : Trabajo de Fin de Grado / Universitat Jaume I. Castellón de la Plana, 2015. 28 p.

УДК 821.161.2-995.09(043.2)

Яніна Урсул
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності «Українська мова та література»
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна
Галина Косарєва
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри
української філології та міжкультурної комунікації
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

ТВОРЧІСТЬ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА ЯК ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНИЙ КОД УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ

У сучасному літературознавстві важливе місце посідає проблема міжтекстової взаємодії, що дає змогу простежити зв'язки між художніми творами різних історичних періодів, виявити механізми засвоєння літературної традиції та з'ясувати особливості її подальшого переосмислення. Як відомо, художній текст не існує ізольовано від культурного та літературного контексту, бо в ньому можуть

відображатися образи, мотиви, символи та ідеї, сформовані в попередній літературній традиції. У цьому аспекті особливого значення набуває інтертекстуальність як спосіб взаємодії текстів, завдяки якому літературна спадщина продовжує функціонувати в нових історико-культурних умовах.

Важливим джерелом інтертекстуальних зв'язків в українській літературі є творчість Тараса Шевченка, яка стала невід'ємною частиною національної культурної пам'яті. Створені поетом художні образи, осмислені ним історичні події, порушені суспільні й національні проблеми сформували потужне смислове підґрунтя для творчості наступних поколінь письменників. Водночас звернення до шевченкової спадщини не обмежується прямим цитуванням чи відтворенням відомих мотивів, а передбачає їхню трансформацію. Тому дослідження творчості Тараса Шевченка як джерела інтертекстуальних смислів дає змогу глибше зрозуміти механізми розвитку української літературної традиції.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю теоретичного осмислення інтертекстуальності як одного з механізмів збереження й оновлення літературної спадщини, а також визначення особливостей функціонування шевченкових образів, мотивів та ідей у творчості письменників наступних поколінь. Особливий інтерес у цьому контексті становить література кінця ХХ століття, зокрема творчість поетів-вісімдесятників, які зверталися до усталених культурних смислів у процесі формування власного художнього світобачення. Теоретичне осмислення інтертекстуальних зв'язків дає змогу розглядати такі звернення не лише як вияв літературної спадкоємності, а і як форму діалогу з попередньою традицією, що передбачає її творче переосмислення відповідно до нових суспільних та естетичних умов.

Мета пропонованої розвідки – з'ясувати теоретичні особливості інтертекстуальності як механізму збереження, переосмислення й оновлення літературної традиції, а також окреслити значення творчості Тараса Шевченка як джерела інтертекстуальних смислів в українській літературі.

Інтертекстуільність (лат. *inter* – між і *textus*– тканина, зв'язок, будова) – основне поняття текстології постструктуралізму, запроваджене Юлією Крістевою в 1967 році для виявлення різних форм і напрямів письма (цитата, центон, ремінісценція, алюзія, пародія, плагіат, трансформація інваріанта, стилізація тощо) в одній текстовій площині. Ця категорія не обмежується свідомим використанням автором чужих висловлювань або прямим цитуванням. Вона охоплює різноманітні форми взаємодії текстів, серед яких цитата,

алюзія, ремінісценція, пародія, стилізація та трансформація попереднього художнього матеріалу. Завдяки цим формам літературний твір може вступати в діалог із текстами інших авторів, відтворювати окремі елементи попередньої традиції або надавати їм нового значення. Водночас розпізнавання інтертекстуальних зв'язків залежить не лише від особливостей самого твору, а й від читацького досвіду, культурних знань та здатності встановлювати смислові відповідності між різними текстами [7, с. 309–310].

Важливим аспектом теорії інтертекстуальності є розуміння художнього твору як відкритої структури, у якій взаємодіють різні смислові пласти. Жерар Женетт розробив систему понять для опису різних типів відношень між текстами, зокрема інтертекстуальності, паратекстуальності, метатекстуальності, гіпертекстуальності та архітекстуальності. Ці поняття дають змогу розглядати міжтекстову взаємодію не лише на рівні безпосередніх запозичень, а й у ширшому контексті зв'язків між твором, його структурними елементами, жанровими ознаками та іншими текстами. У такому розумінні новий художній твір не постає цілком відокремленим від попередньої літературної традиції, оскільки може засвоювати, переосмислювати або заперечувати вже наявні художні форми й смисли [7, с. 309–310].

Значення інтертекстуальності полягає передусім у тому, що вона допомагає розкрити багатошаровість художнього твору та зрозуміти, як літературна традиція продовжує функціонувати в нових історичних умовах. Звернення письменника до попередніх текстів не обов'язково означає прагнення повторити думки автора-попередника. Воно може бути способом переоцінювання усталених уявлень або створення нових смислів на основі вже відомих образів і мотивів.

Творчість Тараса Шевченка посідає визначне місце в історії української літератури та відіграє важливу роль у формуванні національної культурної свідомості. Його художня спадщина охоплює широке коло суспільних, історичних, філософських і морально-етичних проблем, серед яких особливе місце посідають доля України, історична пам'ять народу, прагнення до волі, соціальна несправедливість, людська гідність і відповідальність особистості перед суспільством. Поетичний світ Т. Шевченка вирізняється багатством образів, символів і мотивів, за допомогою яких автор осмислює минуле й сучасне свого народу, порушує питання національного буття та розмірковує над загальнолюдськими цінностями. Важливою особливістю також є поєднання особистих переживань із широким суспільно-історичним контекстом, завдяки

чому окремі художні образи набувають узагальненого значення та виходять за межі конкретної історичної доби.

Мотиви й образи, сформовані у творчості Т. Шевченка, не залишилися надбанням виключно його поетичного світу, а продовжили своє існування в українській літературі наступних поколінь. Саме в цьому виявляється інтертекстуальний потенціал його спадщини, яка стала одним із джерел художніх смислів для письменників різних історичних періодів. Звернення до шевченкових текстів може відбуватися через пряме цитування, алюзії, ремінісценції, відтворення характерних образів і мотивів або їхнє творче переосмислення. При цьому взаємодія з попередньою літературною традицією не обов'язково передбачає буквальне відтворення авторських висловлювань. Зв'язок може виявлятися у спорідненості художніх образів, смислових паралелях і трансформації ідей у новому культурному контексті.

Серед найпоширеніших мотивів варто виокремити любов до України, боротьбу за національну й особисту свободу, протистояння соціальному гнобленню, історичну пам'ять, долю народу та збереження національної ідентичності. Важливе місце посідають також мотиви людської гідності, страждання, жіночої долі, гармонії людини й природи та відповідальності митця перед суспільством. Шевченкові образи України, Кобзаря, Дніпра й вишневого саду стали впізнаваними символами української культурної традиції. У творчості наступних поколінь ці мотиви не лише відтворюються, а й трансформуються відповідно до нових історичних обставин.

Особливого значення таке переосмислення набуває у творчості поетів-вісімдесятників, світогляд яких формувався в умовах пізньорадянської ідеологічної системи, обмеження культурної свободи та поступового посилення національно-культурного відродження. Для їхньої творчості характерні критична рефлексія радянського минулого, пошук національної й особистої ідентичності, прагнення до творчої самостійності та переосмислення усталених суспільних і культурних цінностей. У цьому контексті звернення до спадщини Тараса Шевченка стало способом відновлення історичної пам'яті, осмислення проблем національного поневолення й свободи та утвердження самобутності української культури. Водночас поети-вісімдесятники не обмежувалися відтворенням традиційних смислів, а творчо трансформували їх відповідно до нових історичних обставин і власного художнього бачення.

У поезії Наталки Білоцерківець «Русалочка» переосмислюється сюжетний мотив інцесту з шевченкової балади, який у контексті

романтичної творчості поета символізує хаотичність і деструктивність світу. Водночас авторка трансформує традиційний образ русалки:

Русалочка плаче вночі під мостами Дніпра –
Вже й літо минає.
Минула любов, сигарета в руці догора –
І не догорає.
Три літа, чотири – відкрию вікно на Дніпро… [1, с. 10].
Змінюється й символічне значення Дніпра:
За вічністю вічність пала сигарета стара,
І тоскно, неначе
Вже під немостами уже не-Дніпра
Русалочка плаче [1, с. 10].

Сакральний образ річки, пов'язаний у творчості Т. Шевченка з українською культурною традицією, у поезії.

Н. Білоцерківець зазнає десакралізації, відображаючи атмосферу постчорнобильської дійсності. Додатковий інтертекстуальний зв'язок створює згадка про «три літа», що відсилає до однойменної збірки Тараса Шевченка [6, с. 54].

У творі Оксани Пахльовської «Старий вітер. Дніпро» актуалізовано мотиви гармонії людини й природи, екологічної катастрофи та руйнування природного світу, звертаючись до балади «Причинна» [6, с. 54]:

Вночі він бродить площами Подолу,
когось про щось питає крізь туман:
– Де ж верби ті, що я їх гнув додолу?
І хвилі ті, що я тут підіймав?
А ті січі, що тут перекликались?
А ясен той, що раз у раз скрипів?
Чого ж вони мене не дочекались? –
живі, реальні або хоч напівживі
– А де ж той дим – отих домашніх вогнищ?
Гарчать кругом сталеві двигуни.
– Чого ж ти, Дніпре, не ревеш, не стогнеш?
Ревти забув – то хоч би застогни [1, с. 146].

У поезії Петра Медянки «Травнева варіація з хрущами» переосмислюються мотиви національної ідилії, гармонії з природою та зв'язку з національними першовитоками через образи саду, вишень і хрущів із твору «Садок вишневий коло хати» [6, с. 54–55]:

Хрущі травневі! Ваш тепер політ
У цій долині, у блакитній димці...
їсте вишневе листя, тішить цвіт,

А хтось затявся: шкідники, ординці!...
Як солодко клекоче з нір вода:
З водою разом се тремке гудіння[1, с. 123].

У поемі-циклі Павла Гірника «Спадщина» образ Тараса Шевченка постає як уособлення духовної сили слова, національної пам'яті та здатності поезії впливати на суспільну свідомість. Це увиразнюють рядки: «Та не можуть не знати поета, / Його слова, / що може окови, / Навіть мури міцні розтрощити» [2], у яких слово Кобзаря постає символом боротьби за свободу й протистояння гнобленню. Водночас воно асоціюється з любов'ю, сумом і гармонією з рідною землею, що передано образами верби, сонця та калини:

Чи вербою схилитися в тузі,
Добрим сонцем зійти над полями,
Чи розвитись калиною в лузі
І затьохкать над гроном духмяним [2].

У поезії Оксани Забужко переважають мотиви боротьби проти імперського гноблення, колоніальної залежності, національної неволі та прагнення до свободи: «Недовіра до місця – ось те, чого справді учила / Нас імперія: тим я з дитинства й боялася щілин» [4]. У творах «Полон Рогніди», «Зворотня адреса, або Поема проводу» та «Крим. Ялта. Прощання з імперією» авторка переосмислює мотиви жіночого спротиву, повернення до вільної України, історичної пам'яті й незламності народу, звертаючись до поем «Царі», «Великий льох», послання «І мертвим, і живим, і ненародженим…» і поеми «Кавказ» [6, с. 55–57].

Інтертекстуальність є важливим механізмом переосмислення літературної традиції, оскільки дає змогу письменникам вступати в «діалог» із творами попередніх епох і відкривати в них нові значення. Причому звернення до відомих літературних текстів, образів і мотивів не обмежується їхнім простим відтворенням, а передбачає творче осмислення відповідно до світогляду автора та обставин часу. У такий спосіб літературна спадщина продовжує існувати в культурному просторі, водночас набуваючи нових інтерпретацій.

У межах цього процесу можна виокремити два взаємопов'язані аспекти: збереження традиції та її трансформацію. Збереження традиції виявляється у підтриманні зв'язку з попередньою літературою, використанні усталених образів, символів та ідей, які залишаються актуальними для наступних поколінь. Натомість трансформація передбачає зміну їхнього первинного значення, появу нових смислових відтінків або навіть критичне переосмислення усталених уявлень. Наприклад, образ, який у класичному творі

символізував національну єдність чи прагнення до свободи, у новому історичному контексті може відображати розчарування суспільними ідеалами, наслідки політичного гноблення або пошук нової національної ідентичності.

Особливо виразно інтертекстуальність як спосіб взаємодії з літературною традицією проявляється тоді, коли письменники звертаються до творчості митців, які мають визначальне значення для національної культури. Їхні твори стають основою для осмислення сучасності, а відомі мотиви й образи набувають актуальності в нових суспільних умовах. При цьому інтертекстуальний зв'язок може бути як способом утвердження спадкоємності поколінь, так і засобом полеміки з попередніми інтерпретаціями літературної спадщини.

Отже, інтертекстуальність є важливим механізмом збереження, розвитку й переосмислення літературної традиції, оскільки забезпечує діалог між творами різних епох і дає змогу розкривати нові значення вже відомих текстів. Звертаючись до художньої спадщини попередників, письменники не лише відтворюють усталені образи й мотиви, а й трансформують їх відповідно до власного світогляду та історико-культурних обставин. Завдяки цьому класичні твори зберігають свою актуальність і стають основою для нових літературних інтерпретацій. Особливо виразно такий процес виявляється у інтертекстуальних зв'язках з поезією Тараса Шевченка, що використовується письменниками різних поколінь для осмислення національної історії, проблем свободи, культурної ідентичності та суспільних змін.

Список використаних джерел

1. Вісімдесятники : антологія нової української поезії / автор-упорядкув. І. Римарук. Едмонтон : Видавництво Канадського інституту українських студій, 1990. 205 с.

2. Гірник П. Спадщина : поема-цикл. Поетика. URL: https://poetyka.uazone.net/default/pages.phtml?place=hirnyk&page=spraha39 (дата звернення: 10.10.2026).

3. Діброва О. В., Левчун В. С. Категорія інтертекстуальності у сучасній літературознавчій науці. *Вісник науки та освіти.* 2023. № 10(16). С. 118–130.

4. Забужко О. Крим. Ялта. Прощання з імперією. Поетика. URL: https://poetyka.uazone.net/default/pages.phtml?place=zabuzhko&page=zabuzhko017 (дата звернення: 11.10.2026).

5. Колядич Ю. В., Мельник Л. В. Інтертекстуальність: теоретичний аспект. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного*

університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Філологія (мовознавство). 2017. Вип. 25. С. 14–19.

6. Косарєва Г. С. Творчість Тараса Шевченка в інтертекстуальному дискурсі поетів-вісімдесятників. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Філологічні науки.* 2017. № 1(85). С. 53–58.

7. Літературознавчий словник-довідник / за ред. Р. Т. Гром'яка, Ю. І. Коваліва, В. І. Теремка. 2-ге вид., випр., доп. Київ : ВЦ «Академія», 2007. 752 с.

8. Макаренко Л. В., Зіневич В. В. Інтертекстуальність у сучасній літературі. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія : Філологія. Журналістика.* 2025. Том 36(75), № 1, ч. 2. С. 17–24.

УДК 811.163.2'367.634 : 811.161.2

Оксана Харчук
старший викладач кафедри української філології
та міжкультурної комунікації
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

ВИВЧЕННЯ ЧАСТОК У БОЛГАРСЬКІЙ МОВІ ПОРІВНЯНО З УКРАЇНСЬКОЮ

У сучасному зіставному мовознавстві дедалі частіше приділяють увагу аналізу одиниць периферійних сфер мовної системи, серед яких особливе місце посідають службові слова. Частки як носії прагматичних, модальних та емоційно-експресивних значень є одним із найскладніших об'єктів для міжмовного декодування. Проблема їхнього адекватного перекладу зумовлена кардинальними типологічними відмінностями між мовами, які зіставляються.

Болгарська та українська мови, попри спільне праслов'янське коріння, розвивалися за протилежними векторами. Болгарська мова в результаті балканських інтеграційних процесів набула вираженого аналітичного ладу, тоді як українська мова зберегла флективну будову та високий ступінь синтетизму. В аналітичній системі болгарської мови частки перебрали на себе величезне функціональне навантаження, виступаючи не лише експресивними маркерами, а й

структурними елементами граматичних категорій, які не мають прямих відповідників в українській мовній практиці.

За семантикою та функціями частки поділяються на три види: 1) частки, які модифікують або змінюють семантико-синтаксичний зміст речення або окремих слів у ньому; 2) частки, за допомогою яких утворюються граматичні форми; 3) частки, за допомогою яких утворюються нові слова.

З огляду на функціонально-семантичний потенціал, болгарські частки, що викликають найбільше труднощів при перекладі, доцільно розподілити на чотири основні класи:

1. Формотворчі (структурно-граматичні) частки (*да, ще, нека, недейте, нека да*), які слугують для вираження часових та модальних парадигм дієслова.
2. Модально-волюнтативні та спонукальні частки (*де, ма, бре, хайде, недей*), що безпосередньо впливають на інтенцію висловлювання та модифікують наказовість.
3. Емоційно-експресивні та дискурсивні частки (*ами, ба, хай, леле*), які маркують логічні переходи, зв'язок між реченнями та емоційну реакцію мовця.
4. Рефлексивно-етичні частки (*си*), що виражають суб'єктивне ставлення діяча до процесу.

Головний виклик для студента-перекладача полягає в тому, що більшість цих одиниць є поліфункціональними (контекстуально залежними) і позбавлені чітких денотативних значень. Таким чином, автоматичний або еквівалентний переклад стає неможливим, поступаючись місцем складним перекладацьким трансформаціям, орієнтацією на живе мовлення та контекст.

Огляд міжмовних відповідностей та стратегій адаптації зображено у таблиці (табл. 1), де пропонується типологія та стратегії перекладу деяких болгарських часток в українському контексті.

Таблиця 1. – Огляд міжмовних відповідностей та стратегій адаптації

Болгарська частка та модель її вживання	**Функціонально-семантичний потенціал в оригіналі**	**Оптимальна перекладацька стратегія та український еквівалент**
Ами (Ами сега? Ами че як!)	Маркер несподіванки, ініціації макродискурсу, сильного ствердження	Прагматична компенсація. Вживання часток *а, ну, та*, вигуків або фразеологізмів (*А що тепер?, Аякже!,*

Болгарська частка та модель її вживання	**Функціонально-семантичний потенціал в оригіналі**	**Оптимальна перекладацька стратегія та український еквівалент**
		Ще б пак!, Ого, як круто!, Ну й класно!)
Де (Кажи де! Стига де!)	Активація волі адресата, інтенсифікація наказу, експресія роздратування	Морфологічна заміна на енклітики -бо, -но або лексична модифікація контексту (*Скажи, ну ж бо!, Кажи-бо!, Та годі вже!, Та досить уже!*)
Си (Иди си; живея си)	Рефлексивність, вказівка на користь чи задоволення суб'єкта	Залучення займенника *собі*, дієслівного постфікса -ся або повне вилучення (*Іди собі, Живу собі*)
Ли (Хубаво ли е? Не знаеше ли?)	Питальна диференціація, фокусування логічного центру речення	Синтаксично-інтонаційна перебудова, застосування часток *чи, хіба, невже* (*Чи гарно це?, Хіба ти не знав?*)
Пак (Пак ли ти?)	Анафорична повторюваність події, маркер когнітивного докору чи втоми	Лексичний переклад частками прислівникового походження *знову, іще, невже знову (Знову ти?, Невже знову ти?)*
Та (Та казвам аз... Та затова...)	Конекторний зв'язок, вираження причинно-наслідкового підсумку	Еквівалентний переклад модально-сполучниковими одиницями *так, от, тож* (*От я і кажу..., Тож тому...*)
Че (Че той е прав! Че ела тук!)	Експресивне підтвердження очевидного факту, імперативна інтенсифікація	Емоційне підсилення через частки *та, але ж, таж* (*Таж він правий!, Та підійди сюди!, Та йди ж сюди!, Та ходи сюди!*)
Недей (Недей да плачеш)	Негативний імператив, категорична або прохальна заборона дії	Граматична трансформація у заперечну форму наказового способу дієслова в українській мові (*Не плач*)

Дослідження практичного матеріалу дозволяє виокремити чотири провідні перекладацькі стратегії відтворення болгарських часток в українському текстовому просторі.

1. Стратегія функціонально-семантичної еквівалентності (болг. *Пак ли започваш?*- укр. *Знову ти за своє?*).

2. Стратегія морфосинтаксичної трансформації (заміна аналітичного кон'юнктива з часткою *да* українським інфінітивом чи наказовим способом дієслова) (болг. *Веднага да дойдеш тук!* – укр. *Негайно йди сюди!*).

3. Стратегія прагматичної компенсації (відтворення рефлексивної частки *си* через займенник *собі* (болг. *живея си* – укр. *живу собі*).

4. Стратегія нульового перекладу (опущення), коли значення частки *ли* успішно дублюється висхідною інтонацією речення (болг. *Разбрах ли какво казах?* – укр. *Ти зрозумів, що я сказав?*).

Проте досить часто при перекладі текстів, а також в усному мовленні у студентів виникають труднощі. У процесі підготовки майбутніх філологів та перекладачів вивчення службових частин мови, особливо часток, викликає серйозні методичні та лінгводидактичні проблеми. Студенти найчастіше зіштовхуються з міжмовною інтерференцією. Під час перекладу письмових текстів найтиповішою помилкою є дослівний переклад. Більшість (і це природно) при перекладі схильні шукати прямий словниковий відповідник для кожної частки. Проте це призводить до перевантаження українського тексту штучними конструкціями (наприклад, речення *Кажи де!* помилково перекладають як *Кажи де* замість правильного *Кажи-бо!* або *Ну кажи!*).

Наступною (не менш важливою) проблемою є помилки граматичної делімітації. Студенти часто не розпізнають формотворчі частки (*да, ще*) як службові компоненти аналітичних форм дієслова, намагаючись перекладати їх самостійно як сполучники або прислівники, а це повністю руйнує синтаксичну структуру речення українською мовою. Як приклад можемо навести речення *Утре ще пътувам за Миколаив (Завтра подорожуватиму до Миколаєва)*, де частку *ще*, яка є частиною майбутнього часу, перекладають помилково як в українській мові *Завтра ще подорожую до Миколаєва.*

Ще одна проблема при перекладі - втрата прагматичного контексту**.** Під час роботи з художнім текстом студенти часто ігнорують емоційне забарвлення часток *пак* або *че*, замінюючи їх нейтральними сполучниками, через що втрачається авторський підтекст, іронія чи докір персонажів. Конструкцію болгарською *какво искаш пак?* студенти перекладають як *що ти знову хочеш?* Проте такий переклад правильний лише лексично, але, насправді, він сухий, тому що втрачається емоційна специфіка розмовної репліки – відтінок роздратування та втоми від чиїхось претензій, а тому в цьому контексті варто застосувати переклад *ну що тобі ще треба?*

У процесі усного спілкування теж можемо визначити ряд помилок при вживанні часток.

Найперша проблема, з якою зіштовхуються студенти під час спілкування – це комунікативний дефіцит часу та темпоральний тиск.

У спонтанному болгарському мовленні частки виконують роль маркерів пауз та роздумів або ж логічного зв'язку. Часто студенти не встигають розкодувати емоційний настрій носія мови, оскільки болгарські частки мають високу швидкість вимови та часто зливаються з наступними словами.

Окрім цього, труднощі викликає інтонаційна та просодична невідповідність**.** Питальна частка *ли* в болгарській мові вимагає жорсткої фіксації логічного наголосу на слові, що стоїть перед нею. Наші студенти автоматично переносять українську висхідну інтонацію на кінець речення, що звучить неприродно для носіїв болгарської мови та змінює зміст питання.

Варто також вказати на прагматичні збої та хибну інтерпретацію модальності. Незнання специфіки розмовних часток призводить до нерозуміння співрозмовника. Наприклад, почувши частку *ма* або *бре*, студент може розцінити це як грубість або образу, хоча в болгарському розмовному дискурсі між близькими людьми це є звичним маркером фамільярності чи сильного подиву. У зворотному процесі студенти відчувають труднощі з підбором спонукальних часток (*я, де*), роблячи власні усні висловлювання болгарською мовою надмірно сухими та формалізованими.

Таким чином, зіставне дослідження вживання болгарських часток та аналіз помилок, які допускають студенти при письмовому перекладі та в усному мовленні, унаочнюють глибокі типологічні розбіжності між аналітичною та синтетичною системами слов'янського ареалу. Адекватна репрезентація прагматичного потенціалу болгарського тексту вимагає від студентів гнучкого застосування трансформацій та орієнтації на дискурсивні характеристики мовлення. Для уникнення помилок, перспективними, на нашу думку, є розробки спеціальних комплексів вправ та завдань, добірка текстів та наочного матеріалу, які сприятимуть подоланню інтерференції при вивченні службових частин мови та зроблять вивчення часток легшим та зрозумілішим.

Список використаних джерел

1. Андрейчин, Л.. Български тълковен речник / Л. Андрейчин и др.,- 4 изд. София : Наука и изкуство, 2002. 1094 с.
2. Граматика на съвремения български книжовен език. (Изд. На БАН) Т.1 Фонетика.С., 1982, Т. 11 Морфология. С., 1983 Т. 111 Синтаксис.-С., 1983.
3. Колева-Златева Ж., Емилиянова Б. Аз говоря български за чужденци. Велико Търново : Фабер, 2007. 168 с.

4. Петрова С., Цанкова П., Куртева Е. и др. Учете български език. Първо ниво. София, 2004. 262 с.
5. Пернишка Е., Благоева Д., Колковска С. и др. Речник на новите думи и значения в българския език / под ред. Е. Пернишка. София: Наука и изкуство, 2001. 309 с.
6. Стоянова Б., Савова-Вачева С. Български език за чужденци: комуникативен курс. София : Изд-во "Д-р Иван Богоров", 2006. 174 с.

УДК 811.162.1:004.738.1](043.2)

Александра Цибульська
магістр філології, старший викладач
кафедри української філології
та міжкультурної комунікації
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ В СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ

Актуальність теми. У сучасному світі соціальні мережі посідають вагоме місце та вважаються одним із найважливіших засобів, за допомогою яких здійснюється міжособистісна комунікація. Варто підкреслити, що віртуальне середовище має великий вплив на розвиток мови, так званої «мови соціальних мереж», яка має свої особливості. У цьому контексті використання польської мови в онлайн-середовищі є цікавим прикладом для дослідження, оскільки одночасно мають бути поєднані традиційні мовні елементи, розмовна лексика, скорочення та нестандартні способи вираження думок у письмовій формі. Окрім цього, польськомовна комунікація відображає суспільні та культурні процеси, характерні для сучасного суспільства, та яким неодмінно притаманні зміни. Дослідження польської мови у віртуальному просторі є також актуальним напрямом сучасної лінгвістики, бо цифрова комунікація сприяє появі нових мовних форм і зміні звичних способів спілкування.

Практичне значення даного дослідження полягає у вивченні онлайн-комунікації у польськомовному просторі, що дає змогу краще розуміти сучасну польську мову, прояви цифрового спілкування та процеси розвитку мови. Результати цього дослідження можуть бути

використані на заняттях польської мови як іноземної у закладах середньої та вищої освіти, зокрема для розуміння сленгу, прийнятих скорочень, розмовних виразів та графічних засобів, які часто використовуються у соціальних мережах.

Матеріалом дослідження є характерні приклади польськомовного спілкування у віртуальному середовищі. Під час аналізу було застосовано описовий підхід та якісний аналіз прикладів, беручи до уваги їхні лексичні, граматичні, графічні та стилістичні особливості. Окремі мовні одиниці розглянуто з точки зору їхніх комунікативних функцій та значення в контексті висловлювань.

Мета даного дослідження – визначити та охарактеризувати основні лексичні, граматичні, графічні та стилістичні особливості функціонування польської мови в соціальних мережах на основі аналізу характерних прикладів цифрової комунікації.

Соціальні мережі, зокрема Facebook, Instagram і TikTok, є середовищем активного поширення розмовної лексики, неологізмів, скорочень і нестандартних способів написання слів. Ці мовні засоби простежуються в різних мовах, зокрема у сучасній польській, та можуть бути використані залежно від потреб онлайн-взаємодії.

Особливе місце посідає сленг, який має виконувати одночасно декілька функцій. По-перше, це можливість самовираження, а по-друге, демонстрація належності до конкретної спільноти, яка послуговується окресленою термінологією. Прикладами сленгу є слова *sztos* (переклад: щось надзвичайно гарне та вражаюче), *masakra* (переклад: слово, яке залежно від контексту може виражати шок, здивування, негативну оцінку ситуації, а іноді й сильні позитивні емоції) та *rel* (переклад: вираження солідарності з чиїмось досвідом або думкою, що відповідає розмовному *у мене так само*) [4]. Ці категорії використовуються здебільшого для вираження емоцій. Такі слова вже стали звичними в повсякденній мові користувачів. Вторинне значення згаданих вище одиниць залежить від контексту, оскільки первинне може дещо відрізнятися. Надання змісту виразу залежить від віку особи, яка його використовує, і типу спільноти, яка може мати власне розуміння описуваного явища, що впливає на його інтерпретацію.

Слід зазначити, що сленг не є поняттям сталим, тож має тенденцію до постійних змін і саме тому окремі одиниці можуть бути замінені на нові. Вищезазначене мовне явище можна проаналізувати з різних перспектив. З лексичної точки зору сленг збагачує польську мову новими словами та значеннями для вже наявних лексичних одиниць, а зі стилістичної – його використання допомагає виразити ставлення

автора до описуваного явища та надати тексту емоційного підтексту та неформального характеру.

Під час проведення аналізу не можна не звернути увагу на плебісцит, який проводиться, починаючи з 2016 року. Наукове видавництво *PWN* щороку обирає *Młodzieżowe Słowo Roku* (переклад: Молодіжне слово року), яке відображає актуальні мовні тенденції та суспільні настрої. Процес відбору виглядає наступним чином: спочатку збираються заявки від Інтернет-користувачів, пізніше журі аналізує їх на відповідність правилам (зокрема, не приймає вульгарних, образливих слів або тих, що вже отримували нагороди в попередні роки). До фіналу потрапляють найчастіше згадувані слова, що відповідають наявним правилам. Як зазначено на головній Інтернет-сторінці наукового видавництва *PWN*, *Młodzieżowe Słowo Roku* не обов'язково має бути новим, сленговим чи найпоширенішим у цьому році [1].

Аналізуючи специфіку використання польської мови у віртуальному середовищі варто взяти до уваги статистичні дані, надані у звіті *NadWyraz.com*, згідно з якими за 2025 рік було проаналізовано 1 719 254 згадування та 43 вирази. Найчастіше траплялося слово *rel*, частка якого становила близько 11,6% зібраного матеріалу. Слово *sztos* посіло друге місце зі 151 436 згадуваннями, слово *boomer* (переклад: бумер) згадувалось 34 749 рази, а лексичну одиницю *cringe* (переклад: незручність) було зафіксовано 34 125 разів [3]. На особливу увагу заслуговує факт, що у звіті виявлено певні відмінності між аналізованими платформами: *rel* була особливо популярна у TikTok, тоді як *sztos* часто використовувалося у Facebook, TikTok та Instagram [3]. Наведені результати демонструють, що сленг є динамічним явищем, яке залежить від платформи та актуальних культурних тенденцій. Водночас наведені показники відображають частотність слів у дослідженому інтернет-матеріалі, а не відсоток людей, які їх використовують.

Не менш важливою складовою є скорочення у польській мові, які відображуються під час онлайн-комунікації. Скорочення у соціальних мережах можна поділити на декілька категорій: буквені комбінації, скорочені форми слів та умовні графічні позначки. Їхнє використання залежить від звичок користувачів та ситуації спілкування (йдеться про неофіційний стиль). Важливу роль також відіграє бажання людей передати інформацію чітко та в скороченій формі, що притаманно даному типу спілкування. З цією метою використовуються різноманітні абревіатури, скорочення та усічені форми слів, наприклад, *nwm* (nie wiem) (переклад: не знаю), *zw* (zaraz wracam) (переклад: зараз

повернуся), *bd* (będę) (переклад: буду), tb (Tobie) (переклад: тобі), wgl (w ogóle) (переклад: взагалі), pzdr (pozdrawiam) (переклад: передаю вітання). Окрім того, популярним є графічний емотикон *xD*, який зазвичай передає сміх або іронію. Вище наведені лексичні одиниці використовуються у приватних повідомленнях, натомість для офіційного листування ці форми не є прийнятними. З лінгвістичної точки зору використання скорочень під час спілкування у соціальних мережах можна розглядати як прояв принципу мовної економії, що полягає у прагненні передати думки за допомогою меншої кількості мовних засобів.

Графічні та орфографічні особливості є наступною аналізованою категорією. Характерною рисою спілкування в цифровому просторі є те, як письмова мова переймає певні аспекти усної взаємодії. Оскільки текстові повідомлення не можуть безпосередньо передавати інтонацію співрозмовника, тембр його голосу та міміку, користувачі вдаються до візуальних елементів, повторень літер, розділових знаків та вигуків, щоб відтворити це у повідомленні. Таким чином, письмове онлайн-спілкування передає фактичний зміст та емоції автора і його особисте ставлення до комунікату.

У віртуальному просторі використовуються різноманітні засоби, щоб передати свої ідеї та думки, зокрема підкреслюють логічним наголосом конкретні вирази. Це явище проявляється у тому, що користувачі спеціально можуть писати слова великими літерами для передачі сильних почуттів, подовжувати голосні у словах для посилення експресивності та використовувати повторювані розділові знаки. Це можна побачити у наведеному прикладі: *NIE WIERZĘ!!!* (переклад: *НЕ ВІРЮ!!!*). У цьому випадку використовується графічне оформлення, свідомо обране автором, яке підсилює емоційність висловлювання.

Ще одним прикладом нетипового використання графічної форми є написання польських виразів без польських діакритичних знаків (ą, ć, ę, ł, ń, ó, ś, ź, ż). Як зазначає Едвард Полянський, значна частина учнів має тенденцію до опущення діакритичних знаків у письмовій комунікації, що може призвести до неправильного розуміння значення лексичної одиниці [2]. Це явище притаманне для онлайн-спілкування, у яких відсутність польських діакритичних знаків не завжди призводить до непорозумінь, оскільки зміст виразу часто можна визначити з контексту. Нижче наведені два випадки: у першому значення слова не змінюється, а у другому може бути неправильно зрозуміле співрозмовником. Наприклад, використання слова *czesc* замість *cześć* (переклад: привіт): суть виразу та його зрозуміння

адресатом не змінюється, проте автор використовує менше часу для відображення цього слова на письмі. Водночас слід зауважити, що пропущення діакритичного знака в цій лексичній одиниці може призвести до її хибної інтерпретації адресатом, який може сприйняти *czesc* як część (переклад: частина). Ще одним прикладом є лексична пара слів *kąt* (переклад: кут) і *kat* (переклад: кат), у якій наявність або навпаки – відсутність графічного знака зумовлює зміну лексичного значення слова. Подібне явище простежується у словах *łaska* (переклад: милість) і *laska* (переклад: палиця; у розмовній мові також означає *дівчина*), в яких наявність діакритичного знаку повністю змінює написання та значення слова.

Мова віртуального спілкування часто наближається до розмовного мовлення, для якого характерні короткі речення, неповні синтаксичні конструкції, повтори та емоційне забарвлення. Наприклад, у коментарях можна побачити такі висловлювання: *super zdjęcie!* (переклад: чудова фотографія!), *ależ pięknie!* (переклад: як гарно!), *nie no, serio?* (переклад: та ні, серйозно?). Такі висловлювання не завжди мають повну граматичну структуру, проте залишаються зрозумілими адресатові завдяки контексту.

Характерною граматичною особливістю польськомовної комунікації в соціальних мережах є також опущення окремих членів речення та перевага простих синтаксичних конструкцій над складними. Це можна простежити у таких репліках: *Idziesz? Jasne!* (переклад: *Йдеш? Звичайно!*) друге речення є неповним, оскільки його зміст зрозумілий із контексту.

Важливу роль у передаванні емоцій відіграють службові частини мови, такі, як частки та вигуки, зокрема *no*, *oj*, *ach*, *wow*, які також можуть виражати різноманітні реакції: здивування, радість або невдоволення. Водночас значення таких висловлювань залежить від конкретної ситуації та намірів автора, оскільки одна й та сама фраза може передавати щире здивування, іронію або навіть негативну реакцію. Використання повторів також впливає на розуміння емоційного контенту. Наприклад, *nieee!* (переклад: ніїі!) може виражати незгоду чи розчарування, а *super, super!* (переклад: супер, супер) підсилювати позитивну оцінку.

Використання нестандартних мовних форм у соціальних мережах має як переваги, так і певні обмеження. З одного боку, такі засоби допомагають пристосувати спілкування до неформальної ситуації, швидко передавати повідомлення та виражати особисте ставлення. З іншого боку, скорочення, сленг і нестандартні написання можуть ускладнювати розуміння тексту для користувачів, які не знайомі з

відповідними мовними практиками. Тому важливо враховувати комунікативну ситуацію, мету повідомлення й потреби адресата, розрізняючи неформальне Інтернет-спілкування та офіційне мовлення.

Висновки. Отже, польськомовна комунікація в соціальних мережах характеризується використанням сленгу, скорочень, нестандартних графічних форм, коротких синтаксичних конструкцій і засобів емоційного вираження. Розглянуті приклади демонструють, що вибір мовних засобів залежить від платформи, комунікативної ситуації та взаємин між співрозмовниками. Такі особливості відображають пристосування польської мови до умов цифрового спілкування. Окрему увагу в польськомовній віртуальній комунікації слід приділяти діакритичним знакам, оскільки вони можуть змінювати лексичне значення слова. Тому навіть у неформальному середовищі важливо враховувати чинні правила польського правопису, особливо в тих випадках, коли їх відсутність може створити непорозуміння між співрозмовниками.

Таким чином дослідження особливостей польськомовної комунікації в соціальних мережах дає можливість краще зрозуміти сучасні мовні тенденції та специфіку використання польської мови в цифровому середовищі.

Ключові слова: *польська мова, соціальні мережі, лексична одиниця, сленг, емоційний вимір*

Список використаних джерел

1. O Plebiscycie. PWN. URL: https://sjp.pwn.pl/msr/o-plebiscycie (дата звернення: 12.10.2026).

2. Polański E. Obecna sytuacja ortografii polskiej. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2005. T. 8. S. 86–95. URL: https://journals.us.edu.pl/index.php/TPDJP/article/view/18985/14434 (дата звернення: 11.10.2026).

3. Raport 15 najpopularniejszych słów młodzieżowych w internecie w 2025 roku. NadWyraz.com. 2026. URL: https://nadwyraz.com/blog-raport-15-najpopularniejszych-slow-mlodziezowych-w-internecie-w-2025 (дата звернення: 11.10.2026).

4. Słownik języka polskiego. PWN, 2026. URL: https://sjp.pwn.pl/ (дата звернення: 11.10.2026).

УДК 82.02:82.09

Анастасія Чернєнко
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету філології
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна
Надія Васильєва
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри англійської філології та перекладу
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ АРХЕТИПНОЇ КРИТИКИ В СУЧАСНОМУ ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВІ

Архетипна критика є одним із підходів у літературознавстві, спрямованих на дослідження повторюваних образів, мотивів, символів і сюжетних структур у художніх творах. Її розвиток тісно пов'язаний з антропологічними дослідженнями Джеймса Джорджа Фрезера та аналітичною психологією Карла Густава Юнга. Останній увів поняття колективного несвідомого, розглядаючи це як глибинний пласт психіки, що містить архетипні структури. Вони виявляються в міфах, релігійних уявленнях, сновидіннях і культурних образах. Зазначена концепція спонукала дослідників звернути увагу на спільні риси між літературними творами, створеними в різні історичні періоди та культурних контекстах.

Водночас застосування психологічної теорії К. Г. Юнга до літературознавчого аналізу потребує розмежування архетипу як глибинної психічної структури та його конкретного художнього втілення. У літературному тексті архетипні значення можуть реалізовуватися через персонажів, мотиви, символи й сюжетні моделі. Тому архетип не слід безпосередньо ототожнювати з окремим художнім образом. Його інтерпретація залежить від творчого задуму автора, історичної епохи та культурного контексту створення твору.

Важливу роль у розвитку архетипної критики відіграла праця Нортропа Фрая «Анатомія критики: чотири есе» (1957 р.). На відміну від підходів, зосереджених переважно на психологічному походженні архетипів, Н. Фрай досліджував повторювані моделі в структурі літератури та їх зв'язок із міфологічною традицією. Він розглядав

літературні твори як складники ширшої символічної системи, де повторювані образи й сюжетні моделі встановлюють зв'язки між окремими текстами. Такий підхід сприяв становленню архетипної критики як самостійного методу літературознавчого аналізу, а не лише способу застосування психологічної теорії до художньої творчості [5]. Сучасне узагальнення Г. Р. Гілла підтверджує, що поняття архетипу в К. Г. Юнга та Н. Фрая не є тотожними: К. Г. Юнг пов'язує його з колективним несвідомим, тоді як Н. Фрай розглядає архетип насамперед у системі літературної уяви, повторюваних мотивів і структур [6]. Подібне зіставлення здійснює й науковець Ївень Ша, яка в дослідженні 2024 року окреслює точки зближення цих концепцій і їхні обмеження [10]. Отже, архетипну критику доцільно розглядати не як цілком однорідну теорію, а як напрям, де сформувалися різні способи пояснення повторюваних літературних моделей.

Проблеми, пов'язані з архетипною критикою розглядалися також в українському літературознавстві. У праці «Із секретів поетичної творчості» Іван Франко досліджував психологічні основи художньої творчості та роль несвідомих процесів у літературній діяльності. Запропоноване ним поняття нижньої свідомості дає змогу провести паралелі з пізнішими теоріями несвідомого та засвідчує тривалий інтерес до психологічних аспектів літературної творчості [3].

Сучасна юнгіанська літературна критика також зберігає інтерес до психологічного виміру творчості, водночас пропонуючи гнучкіше застосування понять К. Г. Юнга до конкретного тексту. Зокрема, Сьюзен Роуленд показує, як архетипи, символи та поняття несвідомого можуть бути залучені до аналізу літературних форм без відриву від особистого, психологічного й історичного вимірів твору [9]. С. І. Коршунова розглядає літературний архетип як засіб пізнання художнього тексту та встановлення зв'язків між творами, що написані в різних культурних та історичних умовах [1]. М. В. Моклиця також наголошує на взаємозв'язку архетипних структур із міфологічними формами мислення. Її підхід акцентує увагу на необхідності виявлення глибинних значень, що актуалізуються в художньому образі, замість механічного зарахування кожного повторюваного образу до архетипів [2]. Такий підхід узгоджується із сучасною тенденцією уникати механічного накладання теоретичної моделі на художній текст. С. Роуленд підкреслює взаємодію психологічної інтерпретації з уважним читанням літературного твору, а не тільки простий пошук заздалегідь визначених архетипів [9].

Водночас співвідношення понять «архетип», «архетипний образ», «міфологема», «символ» і «міф» залишається важливою

методологічною проблемою. Дослідження Т. П. Шестопалової привертає увагу до необхідності розмежування цих понять під час інтерпретації художніх текстів. Таке розрізнення допомагає уникнути ототожнення психологічних структур, культурних моделей та їх словесних утілень [4]. Водночас у сучасному дослідженні Марзени Карвовської “Myth-criticism in Literary Studies” (2024) розглядається міфокритика як метод інтерпретації художнього тексту та систематизуються її основні теоретичні поняття. Авторка також аналізує способи, у які міфологічні структури трансформуються й набувають нових форм у літературі XX – XXI століть [7]. Це дає підстави розглядати архетип, міфологему й символ не ізольовано, а в межах ширшої системи образів, мотивів і культурних значень.

Однією з основних труднощів застосування архетипної критики є відсутність єдиного загальноприйнятого визначення архетипу. Оскільки концепція К. Г. Юнга сформувалася в межах психології, її використання в літературознавстві потребує врахування відмінностей між несвідомими структурами та мистецькими формами, через які можуть виявлятися архетипні значення. Крім того, існує небезпека надмірно широкого трактування поняття, коли архетипним починають називати практично будь-який повторюваний образ або мотив, що знижує аналітичну цінність цього терміна. На актуальність такого застереження вказує й Едсел Парке у статті, вперше опублікованій онлайн у 2025 році та включеній до випуску журналу “Jungian Categories as Modes of Reading: The Case of Graham Greene’s The Heart of the Matter and Aldous Huxley’s Time Must Have a Stop” (2026 р.). Аналізуючи романи Ґрема Ґріна й Олдоса Гакслі, дослідник пропонує розуміти юнгіанські категорії радше як способи читання, аніж як жорсткі класифікаційні схеми [8]. Така позиція підтримує необхідність поєднувати теоретичні поняття з уважним аналізом конкретного твору.

Іншою важливою проблемою є питання універсальності архетипів. Подібні образи можуть траплятися в різних культурних традиціях, проте їх значення не обов’язково збігаються. Історичні обставини, релігійні уявлення, культурна пам’ять та індивідуальні творчі рішення здатні змінювати семантичне наповнення архетипного образу. Відповідно, архетипний аналіз має поєднувати виявлення повторюваних моделей із дослідженням їх конкретних функцій у певному художньому творі. На важливість культурної та історичної конкретизації міфологічних моделей указує й Марзена Карвовська: у сучасній міфокритиці досліджується не лише збереження давніх структур, а й їх трансформація, переосмислення та включення в нові наративні контексти [7]. Тому подібність образів у різних культурах

сама собою ще не доводить тотожності значень; інтерпретація має враховувати функцію образу в конкретному тексті й культурному середовищі.

Попри зазначені труднощі, архетипна критика залишається важливим інструментом літературознавчої інтерпретації та дає змогу досліджувати взаємозв'язок міфології, культурної пам'яті та літературної творчості, а також простежувати, як традиційні образи набувають нових значень у різних історичних контекстах. Ефективність такого підходу залежить від збалансованої методології, що враховує повторювані характеристики художніх образів та специфіку їхнього індивідуального втілення. Новітні дослідження засвідчують, що цей підхід може розвиватися через діалог із міфокритикою та сучасними практиками уважного читання. Зокрема, С'юзан Роуленд розглядає юнгіанські поняття як продуктивний інструментарій для інтерпретації різних літературних форм, а Едсел Парке підкреслює значення гнучкого застосування цих понять до складних художніх текстів [9; 8].

Отже, архетипна критика відкриває можливості для дослідження взаємодії універсальних культурних моделей та індивідуальних значень, сформованих конкретним автором. Подальший розвиток цього напряму потребує термінологічної точності, уваги до історичного й культурного контекстів та чіткого розмежування архетипу як теоретичного поняття і способів його вияву в художньому тексті. Сучасні праці з архетипної критики та міфокритики підтверджують, що перспективність цього напряму залежить не від пошуку незмінних універсальних схем, а від уважного аналізу того, як повторювані моделі змінюються в конкретних історичних, культурних і жанрових умовах.

Список використаних джерел

1. Коршунова С. І. Літературний архетип як спосіб пізнання тексту. *Зарубіжна література в навчальних закладах.* 2004. № 6. С. 3–4.

2. Моклиця М. Основи літературознавства : посібник для студентів. Тернопіль : Підручники і посібники, 2002. 192 с.

3. Франко І. Я. Із секретів поетичної творчості / Зібрання творів : у 50 т. Київ : Наукова думка, 1979. Т. 31. С. 45–119.

4. Шестопалова Т. Кореляція понять «архетипний образ – міфологема – символ – міф» (на прикладі поезії П. Тичини). *Наукові записки НаУКМА. Серія : Філологія.* 1999. Том 17. С. 37–41.

5. Frye N. Anatomy of Criticism: Four Essays. Princeton, N. J. : Princeton University Press, 1957. 383 p.

6. Gill G. R. Archetypal Criticism. A Companion to Literary Theory / ed. by D. H. Richter. Wiley-Blackwell, 2018. DOI: https://doi.org/10.1002/9781118958933.ch32.

7. Karwowska M. Myth-criticism in Literary Studies. Łódź : Łódź University Press, 2024. 286 p. DOI: https://doi.org/10.18778/8331-505-8

8. Parke E. Jungian Categories as Modes of Reading: The Case of Graham Greene's The Heart of the Matter and Aldous Huxley's Time Must Have a Stop. *Orbis Litterarum.* 2026. Vol. 81, No. 2. P. 89–110. DOI: https://doi.org/10.1111/oli.70000

9. Rowland S. Jungian Literary Criticism: The Essential Guide. London ; New York : Routledge, 2019. 220 p.

10.Sha Y. Traditions and Convergences of Archetypal Criticism: Jung's and Frye's Articulation and Application of the Concept of 'Archetype'. *British Journal of Philosophy, Sociology and History.* 2024. Vol. 4, No. 2. P. 25–30. DOI: https://doi.org/10.32996/pjpsh.2024.4.2.3

УДК 811.161.2'373

Ауріка Шевченко,
здобувачка вищої освіти
філологічного факультету
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна
Світлана Каленюк
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри української філології
та міжкультурної комунікації
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

СЕМАНТИЧНІ КЛАСТЕРИ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНОЇ ЛЕКСИКИ В МЕДІЙНОМУ ПРОСТОРІ МИКОЛАЄВА

Сучасний медійний простір є одним із важливих джерел формування та поширення суспільно-політичної лексики. Особливо виразно динаміка такої лексики простежується в локальних медіа, оскільки їхній інформаційний контент безпосередньо пов'язаний із подіями, проблемами та суспільними процесами конкретного міста.

Для Миколаєва актуальність такого дослідження зумовлена тривалим впливом воєнних подій, необхідністю відновлення міської інфраструктури, розвитком місцевого самоврядування, підтримкою громади та активізацією міжнародного партнерства.

Питанням вивчення динаміки кількісних та якісних структурно-семантичних та функціонально-стилістичних змін у лексиці сучасної української мови займалися Л. В. Струганець, О. А. Стишов, С. О. Каленюк, Л. Л. Михайленко, О. М. Лапінська та ін.

Л. Л. Михайленко у дисертації на тему «Динаміка суспільно-політичної лексики української мови кінця ХХ – початку ХХІ століття (на матеріалі мови українських ЗМІ)» говорить про те, що основні концепти СПЛ віддзеркалюють уявлення мовного загалу про суспільно-політичну діяльність людей. Вони репрезентують усю суспільно-політичну лексику, оскільки демонструють вербальними засобами модель керуючих відносин суб'єкта та об'єкта влади. Концептуальні домінанти суспільно-політичної лексики мають важливе значення для всієї лексичної системи цієї галузі, оскільки людська свідомість виділяє, ідентифікує, розрізняє та групує предмети зовнішнього світу, що відображає за певними ознаками [5, с. 10].

Метою дослідження є виявлення та систематизація основних семантичних кластерів суспільно-політичної лексики в сучасному медійному просторі Миколаєва, а також визначення тематичних сфер, що найактивніше представлені в локальному інформаційному дискурсі. Матеріалом дослідження стали вибрані публікації офіційного інформаційного ресурсу Миколаївської міської ради, а також локальних медіа «МикВісті» та «Корабелов.інфо», опубліковані в період із 1 вересня до 17 жовтня 2026 року. Такий вибір джерел дає можливість простежити суспільно-політичну лексику як в офіційній комунікації міської влади, так і в журналістському дискурсі. У результаті опрацювання матеріалу виокремлено кілька основних семантичних кластерів.

Перший кластер – **«місцеве самоврядування та влада»**. До нього належать лексеми й словосполучення *міська рада, міський голова, депутати, громада, влада, бюджет, рішення, сесія, місцеве самоврядування*. Наприклад, у публікаціях вересня повідомлялося про збільшення бюджету Миколаєва на 780 млн грн, а також про питання розподілу бюджетних коштів. У журналістських матеріалах ця сама тематична група представлена через лексику, пов'язану з діяльністю міської влади та її рішеннями. Зокрема, в матеріалі «Корабелов.інфо» від 5 жовтня йдеться про звернення мешканців до міського кол-центру та роботу міських служб.

Другий кластер – **«війна, оборона та безпека»**. Він охоплює лексеми *захисники, Сили оборони, військові, атака, обстріл, безпека, фронт, дрони, допомога*. Ця група є однією з найбільш помітних у досліджуваному матеріалі. Уже 1-2 вересня в новинах міської ради згадувалися підтримка Сил оборони, передача FPV-дронів та інших засобів допомоги, а також наслідки ворожих атак. Отже, воєнна тематика не функціонує в медійному просторі Миколаєва як окрема вузька сфера, а перетинається з лексикою бюджету, громади, міського господарства та соціальної підтримки.

Третій кластер – **«відбудова, розвиток та інфраструктура»**. До нього належать слова *відновлення, відбудова, розвиток, інфраструктура, будинки, ремонт, комунальні служби, транспорт, водопостачання*. У вересні міські інформаційні ресурси повідомляли, зокрема, про підготовку до капітального ремонту пошкоджених багатоповерхівок, ліквідацію наслідків атак, відновлення транспортного сполучення та роботу комунальних служб. Наприкінці вересня з'являються також повідомлення про створення робочої групи для залучення громади до відбудови та розвитку міста.

Четвертий кластер – **«соціальна політика та підтримка громади»**. Він представлений лексемами *підтримка, допомога, ветерани, захисники, соціальна програма, діти, мешканці, громада, стипендія*. Особливе місце займає лексика, пов'язана з підтримкою ветеранів і родин захисників. Наприклад, 10 вересня міська рада повідомила про підписання меморандуму щодо партнерства у сфері підтримки ветеранів. У цьому кластері поняття «громада» набуває не лише адміністративного, а й соціального значення, оскільки позначає сукупність мешканців, які беруть участь у житті міста.

П'ятий кластер – **«економіка, бюджет та міжнародне партнерство»**. Його формують лексеми *бюджет, доходи, видатки, фінансування, економічний розвиток, партнери, міжнародна співпраця, допомога, інвестиції*. Показовою є публікація про напрацювання нових підходів до економічного розвитку громади, а також матеріали про міжнародну допомогу та участь партнерів у відновленні Миколаєва. Водночас журналістські публікації можуть подавати цю лексику в більш проблемному або дискусійному контексті: наприклад, «МикВісті» повідомляли про пропозицію переглянути бюджет міста в умовах оголошеного режиму економії.

Отже, аналіз матеріалів засвідчує, що суспільно-політична лексика в медійному просторі Миколаєва утворює взаємопов'язану систему семантичних кластерів. Найбільш помітними є лексичні групи, пов'язані з війною та безпекою, діяльністю місцевої влади, бюджетом,

відбудовою міста та соціальною підтримкою населення. Водночас ці групи постійно взаємодіють: наприклад, поняття *бюджет* пов'язується з *обороною*, *відбудова*– з *міжнародним партнерством*, а *громада* – із *соціальною підтримкою* та *місцевим самоврядуванням*.

Отже, семантична організація суспільно-політичної лексики в локальному медійному дискурсі відображає основні суспільні процеси, характерні для сучасного Миколаєва. Переважання лексики війни, безпеки, відновлення та підтримки громади зумовлене специфікою сучасного життя міста. Перспективним напрямом подальшого дослідження може бути кількісний аналіз частотності окремих лексем, а також порівняння офіційного та журналістського способів репрезентації суспільно-політичної дійсності.

Список використаних джерел

1. Корабелов.інфо. *korabelov.info.*URL: http://korabelov.info.(дата звернення: 17.10.2026).

2. МикВісті. *nikvesti.com.*URL: http://nikvesti.com.(дата звернення: 17.10.2026).

3. Миколаївська міська рада. *mkrada.gov.ua/.../25974.html.*URL: http://mkrada.gov.ua/…/25974.html.(дата звернення: 17.10.2026).

4. Миколаївська міська рада. *mkrada.gov.ua*. URL: http://mkrada.gov.ua(дата звернення: 17.10.2026).

5. Михайленко Л. Л. Динаміка суспільно-політичної лексики української мови кінця XX – початку XXI століття (на матеріалі мови українських ЗМІ) : автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01. Київ : Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні НАН України, 2009. 19 с.

УДК 821.161.2-2.09(043.2)

Анастасія Шевченко
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності «Філологія»
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна
Марина Нікітіна (Васильєва)
заслужена артистка. України,
доцент(б.в.з.) кафедри української філології та
міжкультурної комунікації
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

ХУДОЖНЯ СВОЄРІДНІСТЬ МОВНО-СТИЛЬОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ У ТЕКСТУАЛЬНІЙ І СЦЕНІЧНІЙ ВЕРСІЯХ П'ЄСИ «ЗА ДВОМА ЗАЙЦЯМИ» М. СТАРИЦЬКОГО

П'єса Михайла Старицького «За двома зайцями» уже на рівні жанрового визначення «комедія із міщанського побиту з співами і танцями в 4-х діях» [3, с. 1] отримала виразну установку на поєднання різних мистецьких засобів. В авторському задумі твір існує не тільки як словесний текст, а як такий, що орієнтований на сцену, голос, ритм, спів, тілесну гру актора й видовищність.

У наукових дослідженнях, зокрема в праці Г. Гашевої «Психологічний аналіз і дослідження п'єси «За двома зайцями», підкреслюється, що драматичний текст п'єси містить у своїй структурі режисерські орієнтири [1]. Ремарки, діалоги, просторові характеристики, описи дій персонажів виконують функцію своєрідних інструкцій для сценічного втілення. І. Чаюн наголошує, що інтермедіальність у драматургії виступає принципом її побудови, оскільки текст орієнтований на перекодування у візуально-аудіальний вимір сценічної дії [4].

У тексті п'єси М. Старицького «За двома зайцями» важливими є не лише репліки персонажів, а й ремарки, хорові сцени, пісні, характер мовлення, паузи, звертання, інтонаційна манірність, тобто все те, що в театрі легко переходить у багатогранну сценічну форму: «Г о л о х в о с т и й (підліта з квітками). Позвольте, дорогая нєвєста, ради, значить, щасливєйшого для меня дня, подать вам пукета і поцєловать ручку?. П р о н я (соромливо бере). Ах, мерси? Бонджур! Г о л о х в о с т и й.

Красниє цвети прекрасной квєтцє. (Цілує руку)» [3, с. 3]. Інтермедіальність п'єси є органічною, закладеною в її внутрішню структуру. У творі слово рідко існує окремо від звучання, міміки, соціального контексту чи жестів. Мовлення Проні і Голохвостого від самого початку побудоване як своєрідна гра зі стилізацією. Вони через слова намагаються створити ілюзію приналежності до іншого суспільного статусу та культурного рівня: «Г о л о х в о с т и й. Я чоловік не очень дуже посидящий: люблю у праходку з образованними людьми ходить. Ноги чоловіку, видите, для того й дадені, штоб бити ними землю; потому вони і ростуть не з голови… П р о н я (до подруг). А я ж вам не казала, що первий кавалер! Г о л о х в о с т и й. Не вгодно лі, баришні, покурить папироски? Н а т а л к а. Што ви, я не куру! Н а с т я. І я ні; та чи пристало ж баришням? Г о л о х в о с т и й. Перва мода! П р о н я. А ви не знаєтьо? Дайте мінє! (Закурює і закашлюється). Г о л о х в о с т и й. Может, крепкі? Я, якшто дозволите, Проню Прокоповно, принесу вам натиральних дамських. П р о н я. Мерси! То я ковтнула какось диму… Н а т а л к а і Н а с т я. Та киньте папироску, а то ще закашляєтесь. П р о н я. Пусте! Я ще в пенціонє курила..» [3, с. 3].

У одойменній виставі Миколаївського академічного художнього драматичного театру Голохвостого зображено не просто як типового комічного авантюриста, а як персонажа з внутрішнім роздвоєнням та нестійким психологічним станом. Така інтерпретація узгоджується з режисерським задумом режисера Гіо Пачкорії, який визначає виставу як «авантюрний трагіфарс на одну дію» [2], що передбачає поєднання комічного та внутрішньо драматичного у характері персонажа. Осучаснений Голохвостий грається псевдоінтелігентськими фразами, спотвореними словами та показовими вкрапленнями іншомовних термінів. Проня копіює цю поведінку, додаючи власну манірність. У такому мовному оформленні реалізується передусім іронічна та оцінна функції: мовлення персонажів викриває їхню соціальну удаваність і створює ефект сатиричного оголення внутрішньої порожнечі. Постановка не обмежується відтворенням діалогів: вона трансформує їх у комплекс знаків і прийомів, що охоплюють музику, інтонаційні нюанси, звукове оформлення, пластику рухів, костюми, деталі побуту та загальний темпоритм сцен. Мова п'єси перетворюється на невід'ємний елемент театральної композиції, збагачуючи й доповнюючи сценічне дійство. Трансформація відбувається шляхом переходу від суто вербального комічного ефекту до комплексного семіотичного коду, де слово поєднується з інтонацією, пластикою та звуковим оформленням. Найяскравішим прикладом цієї інтеграції є

манера говоріння Голохвостого. У п'єсі його мова звучить комічно через свою неприродність: персонаж зловживає неправильно утвореними словами, змішує стилі, використовує надмірно пафосну й самовпевнену подачу. Розповідаючи про свій уявний «шик», «хвисон», «образованість» [3, с. 2] чи демонструючи свій одяг і манери, Голохвостий тільки утверджує комізм власного образу. Його невміння природно поводитися видає брак справжньої внутрішньої культури і щире прагнення до фальшивості. У виставі ця риса героя акцентована ще яскравіше завдяки переходам від української мови до суржику – особливо тоді, коли Голохвостий намагається похвалитися або створити видимість успіху: «Чаво мінє дєньог жалєть? Главноє дєло сабє удовольствіє! Можеть, у меня їх іногда перегорєло сколько тисячов, дак зато ж вийшов образованним, как первий дворанин!» [3, с. 2]. Це підкреслює лицемірство персонажа як на рівні мовної форми, так і через інтонації, лексику та загальну поведінку. Таким чином, мовлення виконує сатиричну функцію соціального викриття, спрямовану на демонстрацію фальшивих цінностей міщанського середовища. Це яскравий приклад інтермедіальності, коли словесний образ героя трансформується в звуковий, а останній отримує комічно-психологічний ефект. Образ Проні у виставі в свою чергу є оригінальним вираженням мовної манери. У п'єсі її мова також подається неприродною: занадто манірна, зі спотворенням слів, акцентом на «вихованості», модності, любові до романів і красивого життя: «Што ви? Страшно, штоб, бува, какой оказії не вийшло... ви мушина, а я баришня. Вот удньом так я люблю гулять у царському саду з книжкою безпременно, бо так приятно під дубом романа читати» [3, с. 3]. Голохвастий використовує свої промови, щоб здобути необхідний вплив та викликати захоплення. Проня манірною подачею намагається переконати оточення і саму себе, що вона вже випередила своє походження і стала частиною іншого соціального прошарку. У її розмовах з батьками та Голохвастим постійно відчутна спроба демонстрації розриву між тим, ким вона є насправді, і образом, який прагне створити. У виставі миколаївського театру Проня, як і Голохвастий, розмовляє українською із суржиковими елементами, але її лексика додатково доповнюється англійськими словами та фразами. Якщо в XIX столітті герої використовували псевдофранцузькі або «панські» слова для самоствердження: «Душка! (Цілує хутко Голохвостого і біжить хвіртки). Ламур! (Вибіга)» [3, с. 3], то в сучасній інтерпретації цю функцію виконують англіцизми. Мова продовжує бути символом соціальної амбіції і самозванства. При цьому мова Проні звучить інакше, ніж у Голохвастого: вона м'якіша за

характером, більш емоційна та манірна, з нотками закоханості. Для неї важливо не лише відповідати естетичним стандартам сучасності, а й звучати відповідно. Її англіцизми, спалахи нерозуміння старших поколінь та прагнення бути романтичною стають не тільки джерелом комічного ефекту, а й засобом створення сатиричного образу сучасної культурної імітації, що відображає зміну мовних маркерів престижності. Суржик у постановці став не просто мовною особливістю, а одним із ключових інструментів комічного ефекту: «Да хіба я разві поганий? Придивись, пожалуста, первий хвисон...» [3, с. 3], виконуючи також сатиричну функцію, оскільки через мовну гібридність висміюється прагнення персонажів до штучної «освіченості» та соціального підвищення.

Невербальна мова театру знаходить своє відображення у виставі, зокрема, через пластику та тілесну виразність персонажів. Вона включає манеру ходи, рухи, жести, динаміку тіла та способи взаємодії з простором сцени. Одним із яскравих прикладів використання особливої пластики як носія інформації є образ Проні. У постановці її манеру рухатися визначено як елегантну, плавну й вишукану. Поведінка на сцені підкреслює певний рівень манірності, який чітко відповідає інтонаціям і формі мовлення героїні. Завдяки гармонійності між словом і зовнішньою характерністю сформовано цілісний сценічний образ. Протиставленням Проні виступає образ Секлити, чия тілесна мова значно грубіша, важка й водночас прямолінійна. Відповідно до задуму, Секлита буквально «гупає» по сцені, створюючи враження надмірної сили. Її небажання стилізувати себе дає змогу глядачам побачити в її рухах характер, що схильний до відвертої правдивості та войовничого настрою. Щодо Голохвостого, акцент зроблено на демонстративній природі, хоча надмірної жестикуляції в акторському виконанні не використано. Увагу закцентували на позах та інших візуальних аспектах пластики, які вказують на самозакоханість. Танець між Пронею та Голохвостим являє собою більше, ніж черговий епізод сюжету: він уособлює романтичні ілюзії героїні щодо шлюбу та одночасно підкреслює зовнішню красу стосунків, побудованих на обмані. Такий сценічний прийом дозволяє танцю стати невербальним вираженням ілюзій, демонструючи не стільки реальність відносин між персонажами, скільки їхні фантазії та уявлення про себе й одне одного.

Важливим елементом інтермедіальної структури вистави є впровадження сучасних форм комунікації, відсутніх в оригінальному тексті, але органічно доповнюючих його зміст у сьогоденні. Одним із таких прийомів є сцена, в якій Проня надсилає Голохвостому голосові

повідомлення. У них вона з емоційною залученістю декламує уривки з роману, створюючи для себе власну романтичну реальність. Цей момент є особливо промовистим, адже тут поєднуються різні рівні виразів: текст переходить у звуковий формат завдяки голосовим записам, а сама Проня творить уявний ідеалізований простір стосунків, який контрастує з реальністю. Для глядачів же стає очевидним, що її почуття існують у вакуумі, не маючи взаємності. Ще більш показовою є реакція Голохвостого. У той час коли Проня записує й надсилає свої повідомлення про кохання, він демонструє повну байдужість до їх стосунків: прослуховуючи, відкриває додаток для замовлення їжі. У найнеочікуваніший момент на сцені з'являється кур'єр, який приносить замовлення. Комічний ефект будується на яскравому протиставленні. Поки захоплена романтичними переживаннями Проня поринає у свої мрії, Голохвостий займається цілком дріб'язковими побутовими справами, чим ще більше підкреслюється однобічність їхніх взаємин.

У п'єсі XIX століття згадується папіроса як символ претензії Голохвостого постати «стильним» і «дорогим». У виставі цей елемент адаптовано: роль папіроси виконує електронна сигарета. При цьому суть сцени залишається незмінною: герой демонструє пристрій як предмет, що говорить про його «статусність», а реакція оточення супроводжується перебільшеною захопленістю. Знаменита ж фраза «ваша папіроска шкварчить» [3, с. 7] набуває іронічних відтінків в осучасненому контексті, перетворюючись на тонку пародію спроб виглядати модним. Побутова деталь стає потужним інтермедіальним інструментом, який гармонізує стародавній сюжет із реаліями сучасної культури, змінюючи спосіб його сприйняття.

У сценічній інтерпретації п'єси миколаївським театром важливу роль відіграють декорації, які вирізняються своєю функціональною динамічністю і перебувають у постійному русі, відкидаючи принцип статичності. Такий підхід до організації сценічного простору забезпечує швидкі зміни локацій і створює ілюзію безперервності дії, тим самим посилюючи загальний темпоритм вистави. Рухомі конструкції виконують не лише технічну функцію, але й набувають смислового навантаження, оскільки сприяють передачі мінливості ситуацій та внутрішньої нестабільності персонажів. Особливим акцентом у фіналі вистави стала поява різнокольорових гелевих кульок, які в останній момент злетіли в повітря. Цей візуальний ефект формує потужний емоційний акцент, символічно відображаючи розрив між ілюзорними уявленнями персонажів та об'єктивною реальністю,

надаючи завершенню драматичної дії яскравого й незабутнього характеру.

Отже, художня своєрідність мовно-стильових особливостей п'єси «За двома зайцями» виявляється в інтеграції вербальних і невербальних засобів виразності, що забезпечує її інтермедіальну природу. У літературному тексті Михайла Старицького комізм досягається завдяки мовній стилізації, використанню суржику та створенню контрасту між прагненням персонажів демонструвати показову «освіченість» і їх реальною культурою поведінки. У сценічному втіленні ці мовно-стильові компоненти набувають додаткової експресивності через застосування інтонації, пластики рухів, музичного супроводу, сучасних елементів комунікації та візуальних прийомів. Такий підхід перетворює мовлення героїв на багаторівневу семіотичну систему, яка не лише забезпечує передавання смислового навантаження, але й формує емоційно-психологічне сприйняття театрального дійства.

Список використаних джерел

1. Гашева Г. А. Психологічний аналіз п'єси «За двома зайцями». URL: https://naurok.com.ua/psihologichniy-analiz-i-rozgornute-doslidzhennya-p-esi-mihayla-starickogo-za-dvoma-zaycyami-406898.html.

2. Програмка «За двома зайцями». Миколаївський академічний художній драматичний театр. URL: https://www.theatre.org.ua/repertoire/12235/

3. Старицький М. П. За двома зайцями: комедія з міщанського побуту. Київ : Молодь, 1996. 95 с.

4. Чаюн І. Інтермедіальність як принцип побудови художнього тексту (теоретичний аспект).DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/64-2-40

УДК 821.161.2.09:314.15(477.6)

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

«МІГРАЦІЙНА» ІДЕНТИЧНІСТЬ УКРАЇНСЬКОГО ДОНБАСУ: СПРОБА ВИЗНАЧЕННЯ ТА ЛІТЕРАТУРНИЙ КОНТЕКСТ

Мета даної наукової розвідки – схарактеризувати міграційний аспект національної ідентичності письменників Донбасу, що стали вимушеними переселенцями внаслідок гібридної (з 2014) і повномасштабної (з 2022 і дотепер) війни Росії в Україні, на матеріалі їхніх виступів і текстів. Методологічну основу дослідження становлять тези про розповідь і текст як чинник національної ідентичності (Г. Бгабга) та про зв'язок ідентичності з міграціями (Ф. Фукуяма). Матеріал взято з текстів письменників, які виїхали з Луганська і Донецька внаслідок окупації Росією урбаністичних центрів на сході України в 2014 р.

Автор спирається на поняття практичної ідентичності (М. Шехтман, К. Корсгаард, К. Ровейн, К. Еткінз, Д. Шумейкер) як об'єднання особистістю її розрізненого досвіду в наратив (О.Оліфер) з метою отримати тягле, когерентне уявлення про себе і своє життя в контексті певного колективного наративу. Звернення до поняття «міграційної» ідентичності українського Донбасу зумовлене не лише міграціями як ключовим чинником формування специфіки цього регіону, а й тим, що спричинене російською окупацією вимушене переміщення зі сходу України на підконтрольні Києву території розкрило потребу в певному перехідному, транзитному наративі, який залишається актуальним не лише для внутрішньо переміщених осіб, а й для цілого українського суспільства у фазі деколонізації.

Як відомо, міграція прямо пов'язана з перетином кордону (у даній темі, це внутрішні, адміністративні кордони, а також кордони мови, упереджень, пам'яті) і пошуком та облаштуванням дому на новому місці. Міграція зумовлена трьома чинниками: мобільності (переміщення), потреб (соціальних, матеріальних, духовних і моральних) та стабільності (вкорінення, віднаходження «другого дому»). Вимушена міграція письменників базується на цих чинниках,

але особливо глибоко торкається царини ідентичності. Розглянемо деякі аспекти її прояву в літературних текстах.

Покидаючи Донбас, письменники не лише рятуються від загроз їхньому життю, але переосмислюють базові засади та цінності довоєнного життя і своєї ролі в ньому. Одна з таких засад і цінностей – це мова творчості.

Низка письменників східноукраїнського фронтиру презентували себе до 2014 року як українських письменників, що творчо реалізували себе в російськомовному дискурсі. Після вторгнення росіян на Донбас російська мова творчої самопрезентації перетворилася на екзистенційну проблему цих особистостей. Вживання російської мови перестало бути самоочевидним й умовно історично виправданим. Цинічне порушення Росією державного кордону України й окупація українського Донбасу знецінило російську мову в очах громадян України, зробило її мовою брехні й злочинів проти людства, а не інструментом культури. Відмова від російської мови і реідентифікація себе як українських письменників в українській мові творчості стали маркерами деколонізації українців на тлі війни з росією за державну незалежність і національну ідентичність.

Письменниця з Донецька Ія Ківа єврейсько-українського походження. Отримала освіту російського філолога там само. До 2014 року вона писала поезію російською. Після повномасштабного вторгнення Росії в Україну зізналася, що відчуває мертвого звіра там, де раніше в ній жила російська мова [4]. Пости Ківи в соцмережах висвітлюють зв'язок глибинних особистісних змін з суспільним і політичним контекстом сучасності. Ось допис з її сторінки у Facebook 24.12.2022: «Ранок 24-го. Я завершую відповіді на запитання до інтерв'ю-дослідження. Не впевнена, що я розумію правильно акценти та інтенції, але останнє запитання звучить як "майбутнє російської мови у розмовах про українську національну ідентичність". Почуваєшся, як в тому анекдоті про "Майн кампф" на івриті.

Я запропонувала подумати натомість про українську мову у розмовах про російську національну ідентичність. Сподіваюся, мій деколоніальний жарт вдався.

І це, наскільки я розумію, людина нічого поганого не хотіла, просто відтворила певну інерцію в розмовах про Україну. Я також спитала, а чому її не хвилюють біженці, які змінюють мови, в контексті української ідентичності. Це питання набагато актуальніше, якщо розуміти, скільки українців не зможуть (або не захочуть – з будь-яких причин) повернутися в Україну».

І. Ківа сформулювала складну проблему зміни мови творчості для таких, як вона: «Письменник не може перейти в іншу мову… він може лише створити її для себе, для своїх творів…». Поетична українська мова Ківи – це мова складних метафор, еліпсів, інтертекстів. Російська мова – початкова мова її творчого саморозкриття – після 2014 р. втратила привабливість інтимного світу, постала в її нових творах як мова тотальної брехні: «носиш у роті великий тлумачний смітник / цю подряпану скриню з паперовою зброєю / якою тепер ні поцілити ні зцілити – / смерті залізна вода дзеленчить під повіками» [2].

Володимир Рафєєнко (теж до 2014 року успішний російськомовний письменник) у своєму першому україномовному романі «Мондеґрін» в дусі магічного реалізму змалював повернення русифікованого мігранта у світ української мови. Його протагоніст емігрував з Донецька, відмовившись від російської мови в побуті і літературній діяльності та порвавши з батьками, що підтримали «русский мир». Проте Київ не відповідає його ідеальному уявленню про столицю України як про «землю обітовану» свідомих українців. Вимушений мігрант перевідкриває свою ідентичність, наражаючись на ризики, відчуваючи біль і водночас потрапляючи у вир нереальних пригод. Проєкт пробудженої від незнання ідентичності протагоніста формується в стані *in-between*. Стан «між» репрезентують фантасмагоричні видіння протагоніста з минулого життя в Донецьку, його сни про травматичний досвід роду, абсурдні ситуації в Києві. Протагоніст зізнається: «Чесні зусилля особистості, яка цілком і повністю бажає переселитися (а це ж не тільки географічне поняття), щоб оселитися в оселі (*осаджуватися, осадитися, сідати, (о)сідати(ся), осісти(ся) на чому, пооселюватися, посідати, поосідати(ся), сідати, сісти осадою*), та віковий простір мови зустрічаються і втілюються в персонажів народних казок, різноманітних міфологічних істот, народжують нищівні протуберанці пам’яті. І це, людоньки, справді страшно» [5, с. 22].

Екзистенційна за значенням зустріч з українською мовою стає одним із визначальних викликів для переміщених українських письменників, зокрема, тих, хто, як Ківа і Рафєєнко, писали російською до 2014 року.

Дім і бездомність набувають нової інтерпретації в обставинах вимушеного переселення. Ія Ківа в інтерв’ю у квітні 2024 року, через 10 років після вимушеного виїзду з Донецька, наголосила: «Втрата дому і досвід вимушеного переселення – вагома частина моєї ідентичності. Це, власне, я і є» [8]. Поетка і її втрачений дім перебувають в нерозривному екзистенційному зв’язку й водночас

несумісні через неможливість триматися в когерентних станах. Надія на повернення додому нагадує марення непритомної людини: «[дім] жовтий мов смуга надії на українському прапорі / дивлюся в очі йому / а він відвертається / затуляється / фанерними дошками пам'яті / жити не хоче / регоче / з війни / зі смерті / із мене / але / якщо він ще живий / тоді і я ще жива / хоч не відчуваю себе живою / не знаю чи хочу жити у домі / який домом мене не назве / хіба химерним притулком для слів / а слова випадають з кишень / мов ключі тимчасових помешкань / за кожною спробою світло ввімкнути / і вітер руїни кричить між хребцями любові / на весь степ окупований посмішкою небуття» [3].

Ія Ківа виводить дім з числа безумовно існуючих у її життєвому світі об'єктів. Тимчасові помешкання, що дають прихисток, не виконують функції дому як особливої архітектурної споруди, яка забезпечує приватність, захист і стабільність. Натомість ці функції перебирають на себе соціокультурні об'єкти, місця, ідентифіковані як «свої». Ківа пише:

«Однак останнім часом я все більше замислююся про те, що саме поняття "вдома" для мене перемістилося з простору приватного й замкненого у простір публічний, простір, який можна розділити з іншими. Так, наприклад, думка "я вдома" завжди приходить до мене, коли я повертаюся із закордонного виступу і бачу на польсько-українському кордоні величезний банер "Україна." Або коли чую українську мову, будь-де. Або коли заходжу у волонтерський центр у Львові на сітки. Однак не коли повертаюся в помешкання, яке зараз винаймаю» [8].

Схожі смисли з'являються в романі колишньої жительки Донецька Олени Стяжкіної «Смерть лева Сесіла мала сенс». В історії героя роману Ернеста смисли дому перенесені з квартири, де він живе, на пацієнтів психлікарні та бездомних тварин, якими опікується юнак, а також на вуличні об'єкти, що зберігають пам'ять про дитинство.

«Дім на лінії вогню», «дім-домовина» або «антидім» у 2014 році існує як фантомний біль на місці ампутованої кінцівки в поезії Любові Якимчук, яка народилася в Луганській області й до окупації жила в Луганську. Кінцівки немає, але пам'ять про біль, що супроводжував рух пальців і суглобів, живий. У довоєнний дім, як і в минулий час, неможливо повернутися, тому у вірші Якимчук сам дім і дорога до нього постають у символічних обрисах: «Ми підемо пішки, хоч би й були босими…/ як не знайдем дому там, де ми залишили / побудуємо дім над абрикосами, / з неба синього, із хмар пишних» [6]. Таким чином, дім – це радше подорож, мета якої зрозуміла й ірраціональна водночас: повернутися додому попри свідомість його втрати.

Вимушена міграція запускає процеси «інвентаризації» родової пам'яті, переосмислення і переоцінки історії родини й роду в радянські часи. У результаті приходить усвідомлення екзистенційного значення знання про себе й відмова від мовчання. У Facebook пості 26.11.2022 р. І. Ківа писала: «…мою родинну пам'ять, як і пам'ять багатьох українців репресували, вкрали, "розкулачили". Але відсутність цієї, такої нормальної родинної пам'яті, відчувалася завжди, її завжди бракувало, ніби хрестика, який передають від баби-прабаби. Ця непам'ять пам'ятання – ніби ребро, відсутність якого нагадує про важку травму».

Критично важлива для фізичного виживання за радянського тоталітаризму самоцензура перетворюється на поведінковий атавізм героя згаданого роману В. Рафєєнка: «Катехізис блаженного незнання формувався в його житті повільно. У дитинстві треба було не знати все, що ти знаєш про тих людей, які тебе оточують. Бо, по-перше, кожен із них мав власний Канон незнання, а по-друге, вони хороші, але не розуміють, що роблять. Не знати про країну та місто, про друзів і подруг, про жінок і чоловіків, про їхніх дітей та бажання, про світло й темряву, батька й матір, братів і сестер, про бабусю й дідусів, про їхнє минуле, про своє майбутнє.

Доля дідусів по лінії мами – ось чого в радянські часи, та й, чесно кажучи, після закінчення тих часів, не знати було вкрай важливо» [5, 99–100]. Він робить своє незнання об'єктом рефлексії лише після втечі з окупованого Донбасу й усвідомлення потреби говорити про більшовицький терор, який знищував українців поколіннями.

Сергій Жадан наголосив: «Очевидець, який починає свідчити.., так чи інакше стоїть перед … важкими дверима … мовчання, за якими перебуває власне мова: мова нової реальності, мова, позначена люттю і відчаєм, страхом і надією, мова, що стає для кожного з нас, у нашому мовчанні, рятівною й значимою. Мати справу з переназиванням головного й запам'ятовуванням найважливішого – гіркий і важкий привілей того, хто зважується … вийти поза межі чіпкої й мертвотної тиші» [1].

Центр і кордони життя письменника-переселенця зумовлені розривом звичного світу. Поетеса й сценаристка з Луганська Любов Якимчук змальовує цинізм і нацистські амбіції російської окупації: «усі мої телефонні зв'язки кровні / уся моя кров прослуховується / їм треба знати, скільки відсотків української / польської, російської, і чи є циганська / їм треба знати, чиїм донором я стала / їм треба знати, чи це впав гемоглобін, чи дах наді мною / і чи можна з клітинних мембран побудувати кордон»; «між мною і мамою вирито сотні могил / і я не знаю, як їх перестрибнути / між мною і моїм батьком літають сотні

снарядів / і я не вмію дивитися на них, як на птахів»; «це дуже просто, підтримувати телефонні зв'язки / це дуже дешево, поповнювати рахунки безсонням та заспокійливим / це так п'янить, слухати чужу кров, одягнувши навушники / особливо, коли моя кров перетворюється на постріл: нах!» [7]. Лінія окупації стає смертельним проваллям, у якому зникають довоєнні реалії і довоєнна ідентичність.

Згадані письменники обстоюють ціннісну основу сучасної української ідентичності, за існування якої Україна змушена воювати. Свободу й людську гідність як ключові цінності української нації означує всередині України українська мова. Вона набуває інклюзивного характеру, маркуючи коло «своїх», тих, хто поділяє ці цінності.

Вимушена міграція оприявнила зміни таких чинників ідентичності: а) мова, яка слугує маркером відмінності від небезпечних «чужих» і незамінним чинником розбудови «свого» світу, б) дім, що набуває амбівалентних смислів (свій і чужий, жертва і мучитель, об'єкт меланхолії і метонімія Донбасу як частини України), в) пам'ять, яка готова свідчити, а не замовчувати минуле, г) територія України, яка визначається людьми, готовими захищати свою державу, боротися за свою національну свободу й людську гідність.

Список використаних джерел

1. Жадан С. "Свідчити і пам'ятати": передмова до книги "77 днів лютого". URL: https://suspilne.media/culture/380117-svidciti-i-pamatati-peredmova-sergia-zadana-do-knigi-77-dniv-lutogo/ (дата звернення 27.10.2026).
2. 2a. Ківа І. Носиш у роті великий тлумачний смітник. URL: https://inkyiv.com.ua/2022/04/poeziya-voiennoi-dobi/ (дата звернення 27.10.2026).
3. 2b. Ківа І. Осиротілі дерева. Б. м., 2023. С. 35.
4. 2. Краснящих А. Ія Ківа: Там, де всередині мене була російська мова, я відчуваю мертвого звіра. URL: https://www.pravda.com.ua/articles/2022/07/24/7359716/ (дата звернення 27.10.2026)
5. 3. Рафєєнко В. Мондеґрін. Чернівці : Meridian Czernowitz, 2019. 192 с.
6. 4. Якимчук Л. Повертання. URL: https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=26655#google_vignette (дата звернення 27.10.2026)
7. 5. Якимчук Л. Як я вбила. URL: https://www.youtube.com/watch?v=XGF9yVOOhMg (дата звернення 27.10.2026)
8. 6. Яковленко К. "Тільки любов і варта боротьби": Ія Ківа про дім в Донецьку, його втрату та поезію, що нагадує серце нашої країни. URL: https://suspilne.media/culture/719844-tilki-lubov-i-varta-borotbi-ia-kiva-pro-dim-v-donecku-jogo-vtratu-ta-poeziu-so-nagadue-serce-nasoi-kraini/ (дата звернення 27.10.2026).

ПІДСЕКЦІЯ:
ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

УДК 811.111’374:004](043.2)

Софія Крива
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна
Юлія Буровицька
старша викладачка кафедри іноземних мов
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

МУЛЬТИМОДАЛЬНІ ЦИФРОВІ СЛОВНИКИ ЯК ЗАСІБ ЗБАГАЧЕННЯ АКТИВНОГО СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ УЧНІВ 8-9 КЛАСІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Стрімкий розвиток цифрової лінгвістики як провідного міждисциплінарного напряму та активне впровадження інформаційних технологій у гуманітарні науки – від мовних корпусів до систем штучного інтелекту [1] – докорінно змінюють парадигму сучасної іноземної філології та лінгводидактики [2]. У контексті навчання англійської мови учнів середньої школи (8-9 класи) традиційне репродуктивне заучування ізольованих списків слів демонструє низьку ефективність для переведення лексичних одиниць із пасивного запасу в активний. Актуальним рішенням цієї проблеми є залучення школярів до конструктивістської лексикографічної діяльності – створення власних цифрових мультимодальних словників.

Під мультимодальністю в лінгводидактиці розуміють поєднання кількох семіотичних (знакових) каналів сприйняття та кодування інформації в межах однієї словникової статті. З точки зору теоретичної філології, процес засвоєння мовних одиниць охоплює опанування внутрішніх формальних властивостей граматики та синтаксичних структур [3], що знаходить відображення в концепціях генеративно-трансформаційної лінгвістики [4]. Повноцінне володіння іноземною мовою передбачає трансформацію глибинних семантичних

конфігурацій у поверхневі мовленнєві висловлювання. Метою вільного використання нової лексеми в активному мовленні учня є формування у його свідомості цілісної асоціативно-семантичної мережі [5].

Мультимодальний словник об'єднує вербальні (текстові), візуальні (зображення, графічні схеми), аудіальні (озвучення, фонетичні зразки) та контекстуальні компоненти. В основі конструювання таких словників лежить алгоритмічна модель змістового аналізу природномовних текстів. У результаті самостійного добору ілюстративного матеріалу, автентичних аудіофрагментів та реальних прикладів, учні 8-9 класів здійснюють первинний лінгвістичний аналіз тексту [6], досліджуючи синтагматичні та парадигматичні зв'язки лексем.

Варто зауважити, що традиційною фізичною (паперовою) альтернативою мультимодального опрацювання лексики виступають скрапбуки (або скрепбуки; від англ. *scrapbook* – паперові зошити чи альбоми з вирізками, малюнками, схемами та кишеньками). У сучасній освітній практиці їм на зміну активно приходять цифрові словники завдяки своїй мобільності, інтерактивності та швидкісному доступу до даних. Поряд із цим, паперові скрапбуки не втрачають своєї актуальності, адже вони залучають важливий тактильно-кінестетичний канал сприйняття й розвивають творчу автономію школярів [7]. Це один із різноманітних напрямів у методиках навчання.

Водночас розробка учнями власних словників у цифрових середовищах (наприклад, Quizlet, Notion, Canva, GoodNotes) спирається на теоретичні засади створення лексикографічних систем граматичного типу [8] та алгоритми семантичного кодування [9]. Структуруючи словникові статті за чіткими параметрами, школярі розвивають аналітичне мислення та стійкий інтерес до вивчення мови.

Мультимодальний словниковий запис складається із чотирьох основних рівнів:

1) До **вербально-семантичного рівня** відносяться лексема, визначення (дефініція) сучасною англійською мовою (English-to-English), частиномовна належність та граматичні параметри [8];

2) **Візуально-асоціативний рівень** представлений статичною або анімованою графічною репрезентацією, що активізує зорову пам'ять і будує асоціативні містки [5];

3) **Аудіально-фонетичний рівень** включає запис, вибір або завантаження звукового вислову, акустичний зразок нормативної вимови;

4) **Контекстуально-синтаксичний рівень** – це приклади функціонування лексеми в розмовних і загальновживаних синтаксичних конструкціях та ідіоматичних сполученнях, побудовані за правилами генеративного синтаксису [10, 11].

Розглянемо Notion – одну із платформ, яка надає найбільше функціональних можливостей для конструювання повноцінних цифрових словників завдяки інструментарію реляційних баз даних (*Databases*) та візуальному режиму галереї (*Gallery View*). На відміну від карткових тренажерів, Notion дозволяє школярам старших класів виступати в ролі архітекторів власного лексикографічного простору.

Технологічна структура словникової картки в Notion реалізує чотири рівні мультимодальності через такі елементи інтерфейсу:

а) **Базові текстові атрибути (*Properties: Title, Text, Select*)** використовуються для фіксації лексеми, фонетичної транскрипції, частиномовної належності та дефініції; додавання атрибута *Category/Topic* дозволяє школярам групувати лексику за ситуаціями спілкування (наприклад, *Environment, Media, Future Tech*);

б) **Медійна візуалізація (*Property: Files & Media/Page Cover*)** дозволяє інтеграцію тематичних зображень, анімованих GIF-файлів чи ментальних карт прямо на обкладинку картки; у режимі *Gallery View* це перетворює словник на візуальну сітку, де кожна лексема асоціюється із зоровим денотатом без безпосереднього перекладу українською мовою;

в) **Мультимедійні блоки (*Audio Embed/Attachments*)** включають інтеграцію аудіофайлів із нормативною вимовою (завантажених із ресурсів Cambridge/Oxford Dictionaries) або вбудовування власних голосових нотаток учня, записаних під час вимови слова;

г) **Контекстні текстові блоки (*Callout, Toggle, Relation*):**

– блоки *Callout* із графічними значками виділяють автентичні приклади вживання лексеми в реченнях і типових колокаціях (*verb + noun*, *adjective + noun*);

– інструмент *Relation* дозволяє будувати характерні зв'язки між різними картками всередині бази даних (пов'язувати слово з його синонімами, антонімами чи спільнокореневими словами);

– блоки *Toggle List* дають змогу приховувати граматичні винятки чи розширені дефініції для самоперевірки.

Організація роботи в Notion також підтримує функцію створення єдиного шаблону словникової статті (*Page Template*). Учень створює таку структуру один раз, після чого заповнення кожної нової лексеми відбувається за чітким алгоритмом. Можливість спільного доступу (*Shared Workspace*) дозволяє учням обмінюватися словниковими

картками з однокласниками, виконувати взаємоперевірку та формувати спільні тематичні словники під керівництвом учителя.

Також у філологічній та лексикографічній науці важливо розмежовувати навчальні цифрові інструменти та професійні лексикографічні системи. Якщо вищенаведені платформи оптимізовані для школярів старших класів завдяки інтуїтивному інтерфейсу та високому рівню візуалізації, то для фахових і вузькопрофільних цілей застосовуються спеціалізовані середовища, такі як Lexonomy (рис. 1) [1].

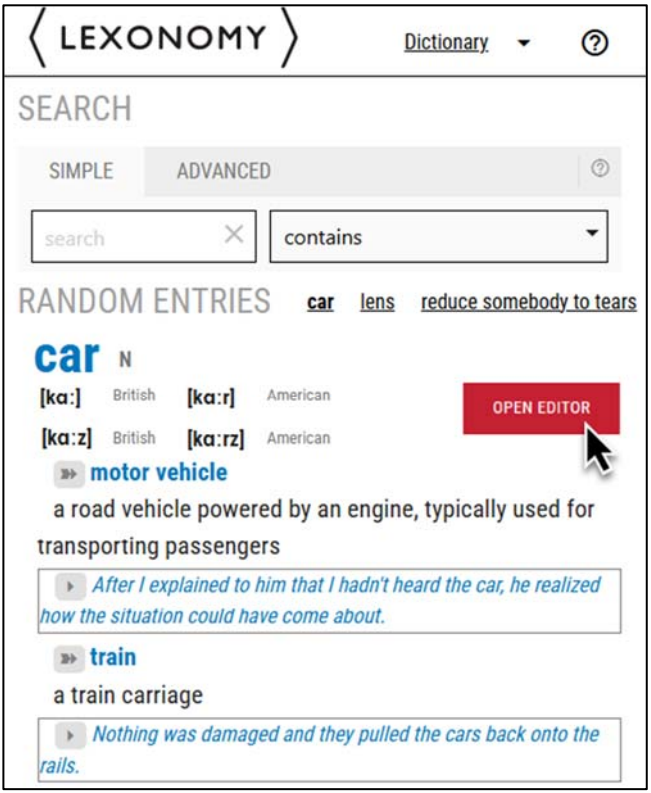


Рисунок 1. – Інтерфейс спеціалізованого лексикографічного редактора Lexonomy [12]

Lexonomy – це вебсистема для написання словників (Dictionary Writing System) із відкритим програмним кодом, що володіє

розширеним функціоналом для професійних лексикографів. Вона підтримує гнучкі XML/TEI-схеми, глибоку синтаксичну та етимологічну розмітку, розгалужені й перехресні посилання на словникові одиниці та автоматизовану генерацію вебверсій словників. Ознайомлення школярів із принципами побудови базових компонентів створює підґрунтя для подальшого опанування подібних професійних лексикографічних систем у вищих навчальних закладах.

Порівняльний аналіз традиційного та цифрового мультимодального словників наведено в табл. 1.

Таблиця 1. – Порівняння традиційного та мультимодального цифрового словника в процесі засвоєння лексики учнями 8-9 класів

Критерій порівняння	**Традиційний двомовний словник**	**Авторський мультимодальний цифровий словник**
Роль учня	Пасивний реципієнт готових відповідей	Активний дослідник й автор лексикографічного вмісту
Тип сприйняття	Мономодальний (виключно текстовий переклад)	Полімодальний (текст, зображення, аудіо, контекст)
Характер семантизації	Механічне запам'ятовування еквівалента	Асоціативно-семантичний та змістовий аналіз [5, 6]
Вплив на словниковий запас	Формування пасивного запасу	Переведення лексем в активне вживання
Інтеграція з інформаційними технологіями	Відсутня або обмежена статичним PDF	Використання цифрових платформ і вебсервісів

Табл. 1 підкреслює зручність використання сучасних платформ порівняно із класичними паперовими словниками. Велику роль у роботі над словниками відіграє практична зацікавленість дітей у нових підходах до вивчення іноземної мови.

Отже, створення власних мультимодальних словників учнями 8-9 класів на уроках англійської мови є ефективним пізнавальним інструментом. Воно сприяє глибокій інтерналізації лексичних одиниць та суттєвому збагаченню активного словникового запасу школярів.

Список використаних джерел

1. Довгань О., Матвєєва С. Цифрові технології в лінгвістиці : від мовних корпусів до штучного інтелекту : підручник / Міністерство освіти і науки України, Український державний університет імені Михайла Драгоманова. Київ : УДУ імені Михайла Драгоманова, 2025. 226 с.

2. Цифрова лінгвістика – професія майбутнього для гуманітаріїв та технарів. ZNOGrant. URL: https://znogrant.com.ua/blog/novi-ta-perspektyvni-profesiyi-majbutnogo-tsyfrova-lingvistyka (дата звернення: 12.10.2026).

3. Chomsky N. On certain formal properties of grammars. *Information and Control*. 1959. Vol. 2, Issue 2. P. 137–167.

4. Гакман О. В. Генеративно-трансформаційна лінгвістика Н. Хомського як вираження його лінгвістичної філософії. *Мультиверсум. Філософський альманах*. Київ : Центр духовної культури, 2005. Вип. 45. С. 98–114.

5. Анісімов А. В., Марченко О. О., Никоненко А. О. Алгоритмічна модель асоціативно-семантичного контекстного аналізу текстів природною мовою. *Проблеми програмування*. 2008. № 2–3. С. 379–384.

6. Кочан І. М. Лінгвістичний аналіз тексту : навчальний посібник. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : Знання, 2008. 423 с. (С. 12–24, 43–55, 101–115).

7. Коваленко О. В., Савченко І. М. Використання інтерактивних зошитів та скрапбукінгу на уроках англійської мови в середній школі. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 48, Том 2. С. 112–116.

8. Любченко Т. П. Лексикографічні системи граматичного типу та їх застосування в засобах автоматизованого опрацювання мови: автореф. дис. … канд. техн. наук: спец. 10.02.21 / Нац. акад. наук України, Ін-т мовно-інформ. досліджень. Київ, 2011. 19 с.

9. Марченко О. О. Алгоритми семантичного аналізу природномовних текстів : автореф. дис. ... канд. фіз.-мат. наук : спец. 01.05.01 / Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 2005. 15 с.

10. Chomsky N. On the notion “Rule of Grammar”. *Proceedings of Symposia in Applied Mathematics*. Amer. Math. Soc., 1961. Vol. 12. P. 6–24.

11. Chomsky N., Miller G. A. Finite state languages. *Information and Control*. 1958. Vol. 1, Issue 2. P. 91–112.

12. Lexonomy – an online dictionary writing tool – Lexonomy Guide. URL: https://guide.lexonomy.eu/ (дата звернення: 12.10.2026).

УДК 378.016:811.111](043.2)

Ольга Волкова
викладач кафедри іноземних мов,
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ АНГЛОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Під методичними засадами розуміється сукупність принципів, правил та підходів, що визначають організацію навчального процесу у закладі вищої освіти. Вони є його основою та забезпечують послідовність та ефективність. Характеристиками методичних засад є: нормативність, структурованість, принциповість, гнучкість та практична орієнтація. Забезпечення професійної англомовної підготовки спирається на такі засади:

- Міжпредметну координацію між профільними дисциплінами та англійською мовою за професійним спрямуванням;
- Технологізацію процесу навчання;
- Культурологічний підхід [3].

Міжпредметна координація – це спосіб взаємозв'язку профільних дисциплін та англійською мовою за професійним спрямуванням. Вона є багатогранним зв'язком між замовниками спеціалізованої лексики, тобто профільних дисциплін та професійної англійської мови, якої навчають викладачі студентів на заняттях. Міжпредметна координація допомагає студентам краще зрозуміти цілісну картину майбутньої професійної діяльності. Міжпредметна координація реалізується через:

– визначення змісту профільної дисципліни та виділення її головних аспектів;

– вивчення матеріалу професійного спрямування українською для його опрацювання англійською;

– редагування навчальних планів для збереження послідовності між професійно важливими темами та заняттями з англійської мови;

– проведення інтегрованих занять з профільних дисциплін українською та англійською мовами з використанням роботи у парах, презентацій та дискусій [4].

Технологізація процесу навчання – процес оптимізації освітнього процесу шляхом використання матеріально-технічної бази. Технологізація процесу навчання передбачає залучення студентів

пошукової діяльності, самостійної роботи, участі в онлайн заходах та міжнародних програмах.

Культурологічний підхід визначає мову не як сукупність правил, а як носія культури, цінностей та світогляду. Він допомагає студентам нефілологічних спеціальностей об'єднати мовні навички з розуміння культурного контексту, що підвищує рівень володіння мовою. На заняттях культурологічний підхід реалізується через автентичні матеріали, кейс-метод, проєктивну роботу, ситуативні ігри та мультимедійні засоби.

Забезпечення професійної англомовної підготовки в освітньому процесі вищої школи реалізується через методи навчання. Під методами навчання розуміється способи та реалізація навчального процесу, що сприяють досягненню освітніх цілей. Вони сприяють двосторонній комунікації між викладачем та студентом. При виборі методу необхідно опиратися на такі чинники: відповідність меті та завданню навчання; готовності викладача та здобувачів освіти; рівню підготовленості та фаховій зацікавленості. Основними методами забезпечення професійної англомовної підготовки є комунікативний, конструктивістський та когнітивно-комунікативний метод [1].

Комунікативний метод передбачає формування у студентів вміння спілкуватися іноземною мовою у реальних ситуаціях. Мова сприймається і як спосіб і як мета навчання, а навички комунікації формуються під час самої комунікації. Комунікативний метод реалізується через: предметність, тобто, процес комунікації чітко окреслюється темою; створені ситуації спілкування є типовими для студентів; викладач виступає не лише як носій знань, а як організатор та учасник групи [1].

Конструктивістський метод спирається на ідею, що знання не передаються готовими, а студент «конструює» їх самостійно у процесі практичного використання. Основними характеристики конструктивістського методу є: навчання має бути активним і цілеспрямованим процесом; ґрунтуватися на автентичних та професійно важливих матеріалах; мати чіткий зв'язок із майбутньою спеціалізацією студентів; процес оволодіння мовою має проходити в атмосфері підтримки та доброзичливості [5].

Когнітивно-комунікативний метод забезпечує професійну англомовну підготовку через сприйняття мови способом пізнання світу. Він визначає мову засобом комунікації та мислення, що допомагає вивчати, аналізувати та інтерпретувати мовні конструкції. Когнітивно-комунікативний метод формує цілісну мовну картину світу студента, який володіє лексико-граматичними знаннями та

застосовує їх в академічному, професійному та міжкультурному середовищі. Подача нового навчального матеріалу передбачає структурованість та логічність, що допомагає сприяє кращому вивченню та запам'ятовуванню. Вправи когнітивно-комунікативного методу направлені на зацікавленість студентів та навчають працювати з інформацією: аналізувати, шукати взаємозв'язки, порівнювати та узагальнювати. Він реалізується за допомогою таких принципів:

- Комунікативної спрямованості (формування здатності спілкуватися у майбутній професійній діяльності);
- Когнітивної активності (трактування мови як інструменту мислення та вміння аналізувати, порівнювати, інтерпретувати інформацію);
- Міждисциплінарності (використання знань інших наук: психології, історії, політології, права тощо);
- Рефлексії (вміння студентів аналізувати свої помилки та виправляти їх);
- Інтерактивності (закріплення нового матеріалу через діалог, дискусії, презентації та проєктну роботу) [2].

Отже, методичні засади – це сукупність норм, принципів та правил, що здійснюють реалізацію навчального процесу. Забезпечення професійної англомовної підготовки в освітньому процесі вищої школи відбувається через культурологічний підхід, технологізацію процесу навчання та міжпредметну координацію між дисциплінами за спеціальністю та професійною англійською мовою. За культурологічним підходом мова є не тільки засобом комунікації, а й носієм світогляду та цінностей інших країн. На заняттях студенти формують як і мовні навички так і міжкультурну компетентність. Технологізація процесу навчання передбачає використання мультимедійних засобів у навчальному процесі. Вона допомагає зробити навчання динамічним, гнучким та доступним. Міжпредметна координація між дисциплінами за спеціальністю та професійною англійською мовою забезпечує використання термінології, тематичних модулів, що формує професійну компетенцію студентів. Завдяки цим засадам, англійська мова є інструментом фахового розвитку, що сприяє використанню засвоєних знань студентами у майбутній професійній діяльності [5].

Програмні вимоги щодо володіння англійською мовою за професійним спрямуванням студентами нефілологічних спеціальностей є основою для викладання у закладах вищої освіти. Відповідно до них створюються навчальні плани, розробляються робочі програми до дисциплін та підбирається автентичний матеріал.

Нормативно-правову базу що викладання англійської мови становлять Закон України «Про застосування англійської мови в Україні», Закон України «Про освіту», Закон України «Про вищу освіту». Спілкування іноземною мовою у професійному середовищі зазначено однією з головних кваліфікаційних вимог у Національній рамці кваліфікацій (НРК). Основоположним міжнародним документом щодо мовної освіти є Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (CEFR). Він характеризує рівні володіння іноземною мовою, що забезпечує чіткість та прозорість у викладанні та оцінюванні. Навчання англійської мови студентів спеціальності «Психологія» реалізується підходом Англійська мова для конкретних цілей English For Special Purposes (ESP). Основними його рисами є: зосередженість на потребах студентів, використання автентичних матеріалів та практико-орієнтовні завдання [5].

Методичні засади забезпечення професійної англомовної підготовки в освітньому процесі вищої школи є сукупністю правил, які забезпечують організацію навчального процесу. Вони характеризуються науковою обґрунтованістю, системністю, професійною спрямованістю, технологічністю та гнучкістю. Забезпечення професійної англомовної підготовки в освітньому процесі вищої школи відбувається завдяки міжпредметній координації між професійними дисциплінами та англійською мовою, культурологічному підходу та технологізацію навчання. Вони створюють цілісну систему професійної англомовної підготовки, яка формує конкурентоздатного фахівця [3].

Професійна англомовна підготовка забезпечується комунікативним, конструктивістським та когнітивно-комунікативний методами. Комунікативний метод розвиває навички комунікації за допомогою автентичних матеріалів. Конструктивістський метод направлений на розвиток пізнавальної діяльності шляхом виконання практичних завдань. Когнітивно-комунікативний об’єднує вивчення іноземної мови з розвитком логічного мислення, критичного аналізу, що є важливими вміннями у майбутній фаховій практиці. Комплексне використання методів забезпечує практичну спрямованість у навчанні та готує студентів до професійної діяльності [4].

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. У. Педагогічні технології. Київ : Вища школа, 2018. 254 с.

2. Гришкова Р. О. Англомовна підготовка студентів нефілологічних спеціальностей до міжкультурної взаємодії. *Наукові*

праці ЧДУ ім. Петра Могили. Серія : Педагогіка. 2009. Том 108, Вип. 95. С. 129–134. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_2009_108_95_26.

3. Єрмолова В. П. Методика формування іншомовної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей. Київ : НАПН України, 2018. 212 с.

4. Матвіяс О. Сучасні підходи до методики викладання англійської мови у вищих навчальних закладах. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія : Педагогіка. Психологія.* 2023. Вип. 4. С. 77–85. DOI: https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2023-4.13

5. Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання: теорія та практика. Київ : АСК, 2018. 284 с.

УДК 378.147:811.111

Anna Gryzhenko
Senior Lecturer, Foreign Languages Department
Petro Mohyla Black Sea National University
Mykolaiv, Ukraine

CONSIDERING RIGHT AND LEFT-HANDEDNESS AT TEACHING STUDENTS

The article investigates the relation between the right and left-hand usage and the strategy use of the mentioned students while learning English as a foreign language. Based upon a descriptive research design, the study brings a light whether there is a significant difference between the stated points. Conclusions and pedagogical implications of the findings are discussed in the study.

The hegemony of right-handedness over left-handedness is absolutely evident. Hand usage is aligned with functional laterality for cerebral supremacy as well as being conjoined with psychiatry. Basically, the majority of people are right-handed while a small minority of them use their left hands. There have been several researches related to left and right handedness, but there seems to be no study related to the issue with respect to language learning strategies. People are categorized as right or left-handed, yet it is not quite precious to figure out if handedness might be verified based on choice inventories, hand efficiency exercises, or a certain mixture of these applications. Being partially associated with the

hemispheric mastery of language, hand preference is referred to lateralized variation between their right-left hand usages.

Right-handed people dominate the world, and it has been that way since the Stone Age. Researchers figured it out by measuring the arm bones in ancient skeletons and by examining wear patterns in prehistoric tools. In Western countries, lefties make up only about 10% of the population. People who favor different hands for different tasks (mixed handed) or who use both hands with equal skill (ambidextrous) are uncommon.

One group of learners who make up around 7% of the whole population of learners are left-handed students, who may have different learning styles and therefore may use different learning strategies due to an alleged link between handedness, brain lateralization and brain functioning. The aim of this study is to present and explore the learning styles of left-handed EFL university students to better understand and to offer a better insight into the different learning styles among such students and to see whether there are significant differences between these students and their right-handed counterparts. In the article we are trying to prove, that such investigation could have pedagogical implications for teachers to develop appropriate teaching and pedagogical strategies.

While learning the materials on the topic, we have noticed that the main concern was focused on the study of reasons of handedness, describing peoples' differences, some recommendations about assisting younger students while teaching them. Still, there is not enough information helping educators today to consider left-handed students' features with the aim of teaching them with better results and, at the same time to simplify the process of learning. Our idea is to prove that it is necessary.

The association between hand and brain captured the imaginations of researchers because it would be so useful (so easy, so non-invasive, so cheap) to study patterns of brain asymmetries by using a person's handedness as a marker for brain lateralization [3]. In general, the theory of learning styles states that people have different approaches to learning and studying (Dunn & Dunn, 1978; Dunn & Dunn, 1987; Felder & Brent, 2005; Felder & Henriques, 1995; Hall, 2005; Heiman, 2006; Manochehri & Jon, 2006; Mupinga, Nora, & Yaw, 2006; Price, 2005; Sheridan & Steele-Dadzie, 2005; Silverman, 2006; Ware, & O'Donoughue, 2005). Given a specific instruction method or environment, some people will learn more effectively than others due to their individual learning style.

Although learning styles have been heavily researched (Coffield, et al., 2004; Reynold & Vince, 2007; Welsh, et al., 2007; Hornyak, et al., 2007; Herbert & Stenfors, 2007; Sievers, 2007; Hyde, 2007; Kayes A.B., 2007; Kayes D. C., 2007; Garcia et al., 2007; Demirbas & Demirkan, 2007;

Armstrong & Mahmud, 2008; Li, et al., 2008), little is known about left-handed students' learning styles, and strategies.

Scientists have long known that handedness is partly shaped by genes. But it was not until 2019 that they identified differences in parts of the DNA of left- and right-handers. The study, which also analyzed brain scans of 9,000 British subjects, found that in lefties, the parts of the right and left sides of the brain that process language work in better tandem. Whether that makes left-handers more fluent speakers is still to be investigated.

The relation between handedness and hemispheric specialization of language has been of high concern since Paul Broca interpreted language disorders related to a left frontal injury. A great French anatomist and anthropologist, Paul Broca made his main discovery in neurology, having proved connection between human speech ability with a certain zone of human brain. The assumption that many right handers own language lateralized to the left cerebral hemisphere has been grounded through many years of research. Though nearly 98% of right- handed people own language lateralized to the opposite left cerebral half, around 70% of left-handers own language lateralized to the same left cerebral half. Besides, a left-handed individual may have practical actions lateralized to the right and language actions to the left cerebral hemisphere.

Scientists say that handedness can be discovered in the womb. Fetuses start to move their arms around 9-10 weeks. By early in the second trimester, the babies show a clear preference for sucking one thumb over the other. So, handedness is probably hardwired before birth. Still, most development experts say parents likely are unable to get a good sense of their child's dominant hand until age 2 or 3. Many kids continue to switch hands for different tasks during early childhood, using both hands.

Studies show that non-right-handed students are much more likely to struggle in school and have ADHD symptoms [6]. That may be particularly true for those who are mixed-handed or ambidextrous. One study found that children who switch hands back and forth are about twice as likely to have dyslexia. Researchers are unsure exactly why. But they suspect that having an inconsistent dominant hand may be a bigger problem than consistent left-handedness.

In each group of ten people, you will probably find one person who uses his/her left hand more. It is the hallmark of the 10% – the left-handed, a fascinating group with a fascinating history and unique characteristics. In this article we are trying to learn some facts about the two groups to understand better how to teach each of them better, taking into consideration their main differences.

A study conducted by the University of Oxford in 2019 found that genes related to brain structure and development can influence which hand a person prefers to use. It was supposed that left-handed people have some unique brain structure. Some discrepancy between left-handed and right-handed people extends to brain structure. Neurological research shows that left-handed people have a larger corpus callosum, the part of the brain that facilitates communication between the two hemispheres. This can lead to advantages in tasks that require multitasking and cognitive flexibility.

There is a stereotype that left-handed people are more creative, and research offers some credence to this [1]. A study published in the American Journal of Psychology found that left-handers are better at divergent thinking, a type of creative thinking that generates new ideas. This could explain the unusual number of left-handed luminaries, such as Jimmy Hendrix, Mark Twain, and even Simpsons creator Matt Graying.

Left-handed players often have a strategic advantage in sports, especially in one-on-one games. Their opponents are usually less familiar with their style, giving lefties an advantage. A 2006 French study showed that left-handers are heavily represented in interactive sports such as tennis, boxing and baseball. Famous left-handers include Babe Ruth, Martina Navratilova and Rocky Balboa.

Health research related to left-handedness can be a mixed bag. While some studies link left-handedness to higher rates of certain conditions like ADHD and dyslexia, others show that left-handed people have a lower risk of ulcers and arthritis, according to Harvard Health Publishing. They also recover faster from strokes, possibly due to a more balanced distribution of cognitive functions in their brains.

Despite their potential for creativity and athleticism, left-handed people experience a world largely designed for right-handed people. From scissors and spiral notebooks to credit card machines, many everyday tools present a challenge at first, but it was discovered that left-handed people are less likely to get lost, thanks to better spatial awareness.

While some old myths suggest that left-handed people may struggle academically, modern research refutes this [1]. A comprehensive study from the University of Bristol found no significant difference in cognitive abilities between left-handed and right-handed people. Interestingly, another amusing fact, according to a study by the National Bureau of Economic Research, is that left-handed college graduates become 26% richer than their right-handed peers.

As the observation shows, about 78% of the left-handed learners have shown a visual learning style while only 40% of the right-handed ones have shown a preference for such a style; that is while, on both auditory and

kinaesthetic styles, the percentage of right-handed learners is higher than that of left-handed individuals (28% vs. 22% and 32% vs. 0% respectively). [8] The interesting observation here is that none of the left-handed learners has shown a tendency for auditory style.

Bibliography

1. Borage G. (2009) Myths and facts about left-handed people. URL: http://www.buzzle.com/web/articles.css
2. Felder R., & Brent R. (2005). Understanding student differences. *International Journal of Engineering Education,* 94(1), 57–72.
3. Ferrari M. (2007). Cognitive performance and left-handedness: Comparative analyses in adults with seizures, physical, psychological and learning disorders in a rehabilitation setting. *Journal of Rehabilitation*
4. Garcia P., Amandi, A., Schiaffino S., & Campo M. (2007). Evaluating Bayesian Networks' precision for detecting students' learning styles. *Computers & Education,* 49, 794–808.
5. Hall E. (2005). Learning styles: Is there an evidence base for this popular idea? Education Review, 19 (1), 49–56.
6. Heiman T. (2006). Assessing learning styles among students with and without learning disabilities at a distance-learning university. *Learning Disability Quarterly,* 29 (1), 55–63.
7. Herbert A., Stenfors S. (2007). Choosing experiential methods for management education: The fit of action learning and problem-based learning. In Reynolds M. & Vince R. (Ed.), the Handbook of Experiential Learning & Management Education. Oxford University Press.
8. Hyde P. (2007). Integrating experiential learning through live projects. In Reynolds M. & Vince R. (Ed.), the Handbook of experiential learning & Management Education. Oxford University Press.

УДК 218.531-43

Раїса Гришкова
доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка кафедри іноземних мов
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

ВІД МЕДІАОСВІТИ – ДО МЕДІАКУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

У процесі викладання й вивчення іноземної мови в умовах змішаного навчання особливого значення набуває самостійна робота здобувачів вищої освіти. Виконуючи домашні завдання чи працюючи над навчальними проектами, майбутні фахівці з різних спеціальностей у пошуках необхідних матеріалів звертаються до засобів масової інформації, тобто, послуговуються можливостями медіаосвіти.

Медіаосвіта (англ. *media education;* від лат. *media* – засоби навчання) – напрям у педагогіці, спрямований на вивчення масовокомунікативної й інформаційної природи засобів масової інформації (преси, телебачення, радіо, кіно, відео й т. ін.) та принципів їх використання для актуалізованого оволодіння основами знань. Головні завдання медіаосвіти: підготувати нове покоління до життя в сучасних інформаційних умовах, до сприйняття різноманітної інформації, навчити молоду людину протистояти впливу на психіку, оволодівати засобами спілкування на основі вербальних та невербальних форм комунікації за допомогою технічних засобів. ЮНЕСКО вважає медіаосвіту окремим напрямком освіти, пов'язаним із «усіма видами медіа (друкованими та графічними, звуковими, екранними і т. д.) та різними технологіями, який навчає розуміти, як масова комунікація використовується в соціумах, опанувати вміння медіа в комунікації з іншими людьми; дає людині знання, як 1) аналізувати, критично осмислювати та створювати медіатексти; 2) визначати джерела медіатекстів, їх політичні, соціальні, комерційні чи культурні інтереси, їх контекст; 3) інтерпретувати медіатексти та розповсюджувані ЗМІ цінності; 4) відбирати відповідні ЗМІ для створення та поширення своїх власних медіатекстів і надбання власної аудиторії; 5) отримати можливість вільного доступу як до сприйняття, так і до продукування медіа» [4].

Медіаосвіта володіє специфічними педагогічними технологіями, які надають можливість використати експліцитну та імпліцитну

інформацію, вміщену в окремих статтях, рекламних оголошеннях іншомовних друкованих ЗМІ, для формування крос-культурних комунікативних умінь, розширення лінгвістичного кругозору та сприйняття культурного розмаїття [3].

Метою медіаосвіти є формування у здобувачів вищої освіти культури споживання медіа, творчих та комунікативних здібностей, розвиток умінь та навичок сприйняття, обробки, аналізу медіапродукції для підвищення професійного рівня та саморозвитку особистості внаслідок оволодіння теоретичними знаннями з медіа, медіаосвіти, медіакультури та набуття практичних навичок застосування технологій медіа/медіаосвіти для досягнення бажаних результатів.

Функції медіаосвіти:

- Інформаційно-комунікативна,
- Просвітницька,
- Пізнавальна,
- Соціальна,
- Психологічна,
- Культурологічна,
- Естетична,
- Етична [1].

Під медіакультурою особистості розуміємо діалоговий спосіб взаємодії з інформаційним суспільством за посредництва засобів масової інформації, що включає ціннісний, технологічний та особистісно-творчий компоненти і сприяє розвитку суб'єктів взаємодії. По відношенню до аудиторії медіакультура може виступати системою рівнів розвитку індивіда, здатного сприймати, аналізувати, оцінювати медіатексти, займатися медіатворчістю, засвоювати нові знання у галузі медіа.

Визначенням мети, завдань, розробкою способів, принципів, методів та організаційних форм впровадження медіаосвіти в освітній процес вищої школи, тобто, розробкою методології навчання медіаграмотності, займається окрема гілка дидактики, *медіадидактика.* Вона обґрунтовує та розкриває зміст медіаосвіти, методів та організаційних форм навчання за посередництва засобів масової інформації. Медіадидактика є сукупністю впорядкованих знань про принципи, зміст, методи, засоби та форми організації навчально-виховного процесу, які передбачають використання масовокомунікаційних матеріалів і забезпечують розв’язання навчально-виховних завдань за участю ЗМІ при викладанні різноманітних дисциплін. Науковці пов’язують надії широкого

впровадження медіаосвіти до українського освітнього простору із можливістю інтегрувати медіадидактичні принципи, технології та підходи до значної кількості традиційних навчальних дисциплін [5].

Загальні положення теорій медіаосвіти:

- *«Ін'єкційна» («захисна», «протекціоністська», «прищеплювальна») теорія медіаосвіти* (Inoculatory Approach, Protectionist Approach, Hypodermic Needle Approach, Civil Defence Approach, etc.);
- *Ідеологічна теорія медіаосвіти* (Ideological Approach);
- *Семіотична теорія медіаосвіти* (Semiotic Approach);
- *Культурологічна теорія медіаосвіти* (Cultural Studies Approach);
- *«Практична» теорія медіаосвіти* (Practical Approach);
- *Теорія медіаосвіти як формування «критичного мислення»* (Critical Thinking Approach, Critical Democratic Approach);
- *Естетична (художня) теорія медіаосвіти* (Aesthetic Approach, Media as Popular Arts Approach);
- *Соціокультурна теорія медіаосвіти* (Social and Cultural Approach).

У дослідженнях медіатекстів використовуються такі види аналізу: контент-аналіз, структурний, сюжетний, автобіографічний, іконографічний, семіотичний, ідентифікаційний, ідеологічний, філософський, естетичний, етичний, мотиваційний, культиваційний, герменевтичний, аналіз медійних стереотипів, персонажів медіатекстів та інші. Медіатекст як ключове питання медіакультури. Інформаційні характеристики тексту медіа: фактологічна, концептуальна, методична, емотивна. Функціонально-смислові типи викладу: опис, розповідь, міркування, інструктування [2].

В умовах змішаного навчання медіаосвіта розглядається нами як процес розвитку й саморозвитку особистості на матеріалах та за допомогою засобів масової інформації, що покликані формувати культуру комунікації, вміння усвідомлено сприймати, критично осмислювати, інтерпретувати медіатексти з метою розширення загальних, соціокультурних та професійних знань, комунікативних та творчих здібностей. Медіаосвіта є необхідною передумовою встановлення раціональних комунікаційних взаємозв'язків між суб'єктами комунікації й виступає як дієвий чинник модернізації вітчизняної вищої школи в контексті приєднання нашої держави до європейського освітнього простору. Впровадження медіаосвіти у вищій школі відповідає загальноєвропейським вимогам до вищої освіти. Бути медіаграмотним – означає розуміти всі засоби комунікації, насамперед масової, та формат (наприклад, друковані

газети та журнали, радіо та телебачення, кабельні засоби передавання інформації, CD, DVD, мобільні телефони, текстові формати та формати для фотографій і графічних зображень), в яких здійснюється передавання та подання даних, інформації та знань [3].

Формування медіакультури особистості є комплексним процесом, який об'єднує учасників освітнього процесу, засоби та способи медіаосвіти для застосовувати впродовж всього життя.

Список використаних джерел

1. Духаніна Н. М. Ефективність інформаційно-комунікативних процесів у сучасному медійному просторі. *Молодий вчений.* 2020. № 3(79). С. 489–492.

2. Духаніна, Н. М., Лесик, Г. В. Інформаційно-освітнє середовище як засіб підвищення ефективності навчального процесу. ВЦ КОГПА ім. Тараса Шевченка. 2021. URL: https://ela.kpi.ua/server/api/ core/bitstreams/89d5fa64-e398-42c2-b52b-35d23f510193/content.

3. Лесик Г. В., Духаніна Н. М. Використання медіа та WEB-технологій у навчанні іноземної мови в університетському курсі. Barca Academy Publishing, 2021.

4. Онкович Г. Медіадидактика вищої школи у розвитку професійних компетентностей майбутніх фахівців. *Український інформаційний простір.* 2020. № 1(5), С. 179–196. DOI: https://doi.org/10.31866/2616-7948.1(5).2020.206121

5. Онкович Г. В. Новітні терміни медіаосвіти та медіадидактики. *Лінгвістика. Лінгвокультурологія. Кроскультурна і міжкультурна комунікація: проблеми, питання, рішення.* Дніпро : ДНУ ім. Олеся Гончара, 2018. Вип. 12. С. 277–291.

UDC 378.016:811.111

Olena Sherstiuk
MA student majoring in "Philology"
Petro Mohyla Black Sea National University
Mykolaiv, Ukraine
Raissa Gryshkova
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Foreign Languages
Petro Mohyla Black Sea National University
Mykolaiv, Ukraine

CLIL METHODOLOGY IN TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES TO IT STUDENTS

The rapid development of information technology has transformed contemporary education and professional communication, making English proficiency an essential component of professional competence in the IT sector. In an increasingly interconnected digital environment, IT specialists are expected not only to possess solid theoretical knowledge and practical technical skills but also to communicate effectively in English, access international professional resources, interpret technical documentation, and participate in global professional communities. Because English is the predominant language for programming documentation, software development resources, scientific publications, and international communication in the technology industry, English proficiency has become a significant factor in the professional development and career prospects of future IT specialists.

These requirements highlight the importance of English for Specific Purposes (ESP), which focuses on developing language competencies relevant to learners' academic disciplines and future professional activities. Unlike General English courses, ESP instruction addresses learners' specific communicative needs, taking into account their educational backgrounds, professional objectives, and anticipated workplace demands [1; 2]. For IT students, this involves developing the ability to understand technical terminology, interpret documentation, describe technological processes, discuss software solutions, collaborate on projects, and communicate effectively in professional contexts.

However, the effectiveness of ESP instruction depends not only on the selection of appropriate language content but also on the teaching methodology used to connect language learning with disciplinary knowledge. In this respect, Content and Language Integrated Learning

(CLIL) offers a promising pedagogical framework for teaching English to future IT professionals. By integrating subject-specific content with language development, CLIL creates opportunities for students to acquire professional knowledge and develop communicative competence simultaneously. Its application in IT-related ESP courses can therefore strengthen the connection between language education, disciplinary learning, and the practical demands of the contemporary technology industry.

ESP has developed in response to the growing demand for language education tailored to specific academic and occupational contexts. It is commonly divided into two major branches: English for Academic Purposes, which prepares learners for academic study and research, and English for Occupational Purposes, which focuses on communication in professional environments [1; 4]. Both branches are particularly relevant to IT students, whose professional development requires engagement with technical literature, international research, collaborative projects, and workplace communication.

The distinctive characteristics of the IT sector make English proficiency especially important. Programming languages, software development environments, technical specifications, user documentation, and many professional resources rely heavily on English-language terminology. Furthermore, new technologies evolve rapidly, requiring specialists to continuously update their knowledge through documentation, online courses, technical forums, and international publications. The ability to access these resources directly allows IT professionals to engage with current developments without depending exclusively on translated materials.

English also plays a significant role in professional interaction. IT specialists frequently participate in international teams, discuss project requirements, explain technical decisions, prepare reports, communicate with clients, and contribute to collaborative software development. Consequently, their language needs extend beyond the acquisition of terminology and include the development of reading, writing, listening, speaking, and interaction skills in authentic professional situations.

These requirements suggest that ESP courses for IT students should go beyond conventional language exercises and incorporate tasks reflecting the communicative practices of the technology industry. At the same time, language instruction should account for learners' existing technical knowledge and demonstrate how English functions as a practical tool for acquiring, applying, and communicating professional expertise.

Content and Language Integrated Learning is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for teaching and learning both subject content and language (Coyle, Hood, & Marsh, 2010). Rather than treating language as an isolated object of study, CLIL positions it as a means of understanding disciplinary concepts, solving problems, and communicating knowledge.

This approach is particularly relevant to ESP instruction for IT students because language and technical content are closely interconnected in their academic and professional activities. Learning about software development, databases, cybersecurity, artificial intelligence, computer networks, or web technologies provides meaningful contexts in which students can acquire specialized vocabulary and practise professional communication. In such settings, language learning becomes purposeful: students use English not merely to complete linguistic exercises but to understand technical information, explain processes, compare solutions, and present the results of their work.

The theoretical foundation of CLIL is commonly represented by the 4Cs framework, which integrates Content, Cognition, Communication, and Culture [3]. Each dimension contributes to the development of IT students' academic and professional competence.

Content refers to the technical knowledge and concepts addressed in the course. In IT-oriented ESP, this may include programming principles, software engineering, database management, network architecture, and emerging digital technologies. Selecting content relevant to students' specializations helps establish a direct connection between English instruction and their future professional activities.

Cognition involves the thinking processes required to understand and apply knowledge. IT-related learning naturally incorporates analytical thinking, logical reasoning, problem-solving, evaluation, and decision-making. CLIL tasks can encourage students to compare technological solutions, identify errors, interpret data, evaluate software tools, and justify their choices in English. Such activities develop both disciplinary understanding and the ability to articulate complex ideas.

Communication concerns the use of language as a tool for learning and interaction. Students need opportunities to describe algorithms, explain workflows, discuss programming challenges, write technical reports, participate in meetings, and deliver project presentations. By embedding these activities in authentic or professionally oriented contexts, CLIL facilitates the development of language skills directly relevant to IT communication.

Culture encompasses intercultural awareness and an understanding of different perspectives. For future IT specialists, this dimension is particularly important because international technology teams often bring together professionals from different linguistic and cultural backgrounds. Collaborative tasks, case studies, and discussions of international professional practices can help students develop the communicative flexibility needed to work effectively in multicultural environments.

The integration of these four dimensions provides a comprehensive framework for designing ESP courses that combine technical relevance, purposeful language use, cognitive engagement, and intercultural competence.

The implementation of CLIL in IT-oriented ESP courses should be based on needs analysis, collaboration between language teachers and subject specialists, the use of relevant technical materials, carefully scaffolded communicative tasks, and assessment that recognizes both language and content learning. Such an approach can help bridge the gap between university language education and the communicative demands of the technology industry.

Bibliography

1. Dudley-Evans, T., St John, M. J. Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach. Cambridge : Cambridge University Press, 1998. 301 p.

2. Brown, H. D. Principles of Language Learning and Teaching. 6th ed. White Plains, NY : Pearson Education, 2014.

3. Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. 184 p.

4. Dashtestani, R., Stojković, N. The Use of Technology in English for Specific Purposes (ESP) Instruction: A Literature Review. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes.* 2015. Vol. 3, No. 3. P. 435–456. DOI: https://doi.org/10.22190/JTESAP1503163D

УДК 378.147:811.111:796

Олена Льовкіна
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності «Філологія»
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна
Раїса Гришкова
доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка кафедри іноземних мов
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

ЗАРУБІЖНИЙ ТА УКРАЇНСЬКИЙ ДОСВІД АНГЛОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У СФЕРІ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ

Інтернаціоналізація вищої освіти, міжнародна академічна мобільність і розвиток транскордонного співробітництва у спорті підвищують вимоги до іншомовної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, тренерів, фітнес-фахівців та спортивних менеджерів. Англійська мова потрібна для професійної комунікації, опрацювання наукових публікацій, участі в міжнародних освітніх програмах та обміну методичним досвідом. Важливо не лише засвоїти загальну лексику, а й сформувати здатність пояснювати фізичні вправи, надавати інструкції з безпеки, аналізувати тренувальні програми й аргументовано обговорювати педагогічні рішення.

Мета даного дослідження – порівняти підходи до англомовної підготовки фахівців фізичної культури і спорту в зарубіжній та українській освітній практиці й окреслити шляхи адаптації продуктивних методичних рішень до українських закладів вищої освіти.

У міжнародній методиці навчання мов для професійних потреб важливе місце посідає English for Specific Purposes (ESP). Цей підхід орієнтує зміст навчання на комунікативні завдання певної професії: роботу з термінами, фаховими текстами, інструкціями та професійними ситуаціями [2]. Для спортивно-педагогічної освіти це означає відбір мовного матеріалу відповідно до реальних функцій учителя, тренера або спортивного менеджера.

Інший значущий напрям – Content and Language Integrated Learning (CLIL), що поєднує опанування предметного змісту та іноземної мови. У такому форматі англійська виступає не лише об'єктом вивчення, а й засобом засвоєння професійних знань [1]. Наприклад, студенти можуть англійською мовою аналізувати біомеханіку рухів, розробляти комплекси вправ або обговорювати методику проведення занять. Застосування CLIL вимагає узгодження мовних і предметних результатів навчання та співпраці викладачів.

Європейські орієнтири мовної освіти передбачають розвиток різних видів комунікативної діяльності, зокрема взаємодії та медіації, що відображено в додатковому томі Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти [4]. Для фахівців спортивної галузі медіація особливо важлива під час пояснення складних рухових дій, адаптації фахових матеріалів для різних аудиторій і командної роботи в міжнародному середовищі.

У зарубіжних освітніх практиках ці принципи можуть реалізовуватися через симуляції професійних ситуацій, проєктні завдання, аналіз відеофрагментів тренувань, підготовку англомовних презентацій та обговорення спортивних кейсів. Доцільність конкретних методів визначається потребами студентів, ресурсами освітньої програми й рівнем володіння мовою; сам факт використання англійської мови не гарантує покращення професійних результатів.

В українській вищій освіті іншомовна підготовка фахівців фізичної культури і спорту зазвичай передбачається освітніми компонентами загальної або професійної мовної підготовки. Закон України «Про вищу освіту» визначає загальні засади міжнародного співробітництва та академічної мобільності, що формує нормативний контекст для посилення іншомовної складової освітніх програм [3]. Водночас конкретний зміст мовних дисциплін, їхній обсяг і ступінь інтеграції з фаховими компонентами залежать від освітньої програми.

Порівняльний аналіз дозволяє окреслити низку методичних викликів: неоднорідність початкового рівня володіння англійською мовою; обмеженість аудиторного часу; потребу в сучасних англомовних матеріалах спортивного спрямування; недостатню узгодженість змісту мовних і спеціальних дисциплін. Ці проблеми не слід узагальнювати як однаково притаманні всім українським закладам освіти без окремого емпіричного дослідження.

Перспективним рішенням є поетапне впровадження професійно орієнтованих модулів. На початковому етапі студенти засвоюють термінологію та мовні конструкції для інструктажу; на наступному – виконують ситуаційні вправи й аналізують фахові тексти; на

завершальному – проводять мікрозаняття, презентують тренувальні проєкти та отримують зворотний зв'язок за мовними і професійними критеріями.

Для оцінювання іншомовної професійно-комунікативної компетентності пропонується враховувати чотири взаємопов'язані компоненти: професійно-термінологічний (точність уживання понять), предметно-методичний (здатність пояснювати та демонструвати навчальні дії), стратегічно-компенсаторний (подолання комунікативних труднощів) і рефлексивно-оцінювальний (самоаналіз та коригування мовленнєвої діяльності). Ця структура є аналітичною пропозицією, а не валідованою психометричною моделлю.

Цифрові технології можуть доповнювати навчання через відеоаналіз спортивних вправ, електронні глосарії, спільне створення тренувальних планів та запис коротких англомовних інструктажів. Важливо забезпечувати доступність інструментів, захист персональних даних і педагогічну доцільність цифрових завдань.

Отже, зарубіжні підходи ESP і CLIL, а також орієнтири Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти створюють методичну основу для розвитку англомовної підготовки фахівців фізичної культури і спорту. Для української вищої освіти найбільш перспективними є інтеграція мовного та професійного змісту, моделювання автентичних ситуацій професійної взаємодії, диференціація завдань і поєднання мовних та фахових критеріїв оцінювання. Подальші дослідження доцільно спрямувати на експериментальну перевірку ефективності відповідних навчальних модулів.

Список використаних джерел

1. Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. 173 p.

2. Dudley-Evans T., St John M. J. Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach. Cambridge : Cambridge University Press, 1998. 301 p.

3. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 (дата звернення: 19.10.2026).

4. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2020. 278 p.

УДК 378.016:811.111](043.2)

Сергій Тарасенко
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна
Раїса Гришкова
доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка кафедри іноземних мов
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ З ПОЗИЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Сучасні зміни в системі загальної середньої освіти України зумовлюють необхідність оновлення підходів до навчання англійської мови, орієнтованих на індивідуальні потреби школярів, розвиток їхньої самостійності, активності та практичних умінь. Реалізація принципів Нової української школи передбачає використання сучасних форм і способів організації освітнього процесу. Серед них особливого значення набувають персоналізований, адаптивний, цифровий, гейміфікаційний, мультимодальний та проєктний підходи до навчання англійської мови.

Як зазначають С. С. Никипорець, Ю. Г. Сабадош, Н. В. Герасименко та інші дослідники, адаптивні навчальні платформи дають змогу організувати вивчення англійської мови з урахуванням потреб, індивідуальних особливостей і навчального поступу кожного учня. За такого підходу школярі можуть приділяти більше уваги темам, які викликають труднощі, і не витрачати зайвий час на матеріал, який уже засвоїли. Для цього адаптивні системи пропонують завдання відповідно до виявлених прогалин у знаннях, забезпечують оперативний зворотний зв’язок і подають навчальний матеріал у різних формах. Водночас використання таких технологій не усуває потреби в педагогічному супроводі: учитель організовує навчальну діяльність, стежить за поступом учнів і за потреби коригує їхню роботу [3].

Можливості адаптивного навчання англійської мови досліджував Юй Цюйюй, який вивчав застосування інтелектуальної адаптивної системи в середній школі. Результати дослідження засвідчили

позитивні зміни у вивченні лексики, розвитку навичок читання й письма, а також у зацікавленості учнів предметом та їхній самостійності. Помітніший прогрес спостерігався серед школярів із нижчим початковим рівнем підготовки. Це пов'язують із можливістю опрацьовувати додаткові матеріали й виконувати завдання, спрямовані на подолання конкретних труднощів [8].

Цифрові технології та онлайн-ресурси розширюють можливості організації навчання англійської мови. Ю. Хома та С. Шелудченко звертають увагу на те, що їх використання в умовах Нової української школи робить освітній процес доступнішим та інтерактивнішим, а також сприяє розвитку комунікативних та інформаційних компетентностей школярів [5]. Завдяки цифровим ресурсам учитель може урізноманітнювати завдання, залучати учнів до взаємодії та створювати умови для індивідуальної роботи.

Одним зі способів залучення школярів до навчальної діяльності є гейміфікація. О. Шаран та В. Шаран пов'язують її використання в умовах НУШ із підвищенням навчальної мотивації та активізацією пізнавальної діяльності [6]. Ігрові елементи допомагають організувати роботу так, щоб учні не лише засвоювали новий матеріал, а й застосовували знання, випробовували різні способи виконання завдань і взаємодіяли одне з одним.

На уроках англійської мови гейміфікація може передбачати використання цифрових ігрових платформ, вікторин, тестів, балів і рівнів. Такі засоби доречні під час вивчення лексики й граматики, розвитку навичок читання та аудіювання, а також перевірки засвоєного матеріалу. Важливо, щоб ігрові елементи відповідали навчальній меті та допомагали досягати запланованих результатів, а не зводили урок лише до розваги.

Мультимодальний підхід ґрунтується на поєднанні різних способів подання та сприйняття інформації. Н. Зіненко наголошує на тому, що сучасне розуміння грамотності охоплює не лише роботу з письмовим текстом, а й використання візуальних, аудіальних, жестових, просторових та мовних засобів [2]. У навчанні англійської мови це дає змогу добирати й поєднувати тексти, зображення, аудіозаписи та відео відповідно до змісту завдання. Водночас учні можуть не тільки сприймати таку інформацію, а й створювати власні мультимодальні повідомлення.

Організація мультимодального навчання передбачає продуманий добір матеріалів і способів їх використання. У дослідженні Т. Якимович та співавторів наголошено на необхідності враховувати особливості учнів, обирати відповідні засоби й визначати мету

навчальної діяльності [7]. Поєднання аудіо, відео, зображень і жестів може допомагати школярам краще розуміти зміст та підтримувати інтерес до навчання. Зокрема, дослідження мультимодальних засобів навчання засвідчило їхній потенціал для підвищення мотивації, уваги та ефективності засвоєння інформації.

На практиці цей підхід можна реалізувати через завдання, у яких школярі працюють із різними видами інформації. Після перегляду відео вони можуть визначати основну думку, зіставляти почуте з побаченим, доповнювати схеми або готувати власні презентації, постери й відеоповідомлення англійською мовою. Так учні переходять від сприйняття навчального матеріалу до його осмислення та самостійного використання.

Проєктний підхід передбачає організацію навчальної діяльності навколо практично значущої проблеми, розв'язання якої потребує від учнів самостійного пошуку інформації, її опрацювання та застосування на практиці. Результатом такої роботи стає конкретний продукт: презентація, постер, інформаційний буклет, відеоролик або інший матеріал, за допомогою якого школярі представляють отримані результати. У процесі виконання проєкту англійська мова використовується не лише для засвоєння лексики й граматичних конструкцій, а й як засіб спілкування, обміну думками, обговорення проблеми та пошуку спільних рішень. Це допомагає пов'язати вивчення мови з реальними життєвими ситуаціями й показати учням практичну цінність отриманих знань Робота над проєктом охоплює кілька послідовних етапів: визначення теми та мети, формулювання завдань, планування діяльності, пошук і відбір необхідної інформації, створення кінцевого продукту й представлення результатів. Залежно від характеру завдання учні можуть працювати індивідуально, у парах або малих групах, розподіляти обов'язки та спільно ухвалювати рішення. Учитель при цьому спрямовує роботу, допомагає визначити послідовність дій і за потреби надає мовну підтримку, не перебираючи на себе виконання основних завдань. Така організація навчання сприяє розвитку самостійності, відповідальності, навичок співпраці та критичного мислення. Водночас учні отримують можливість практикувати англійську мову в різних видах мовленнєвої діяльності, зокрема під час читання матеріалів, обговорення ідей, підготовки письмових текстів і усної презентації результатів [1].

Практичне застосування цього підходу досліджували В. Бялик та І. Катеренчук, які розглядали використання методу проєктів у формуванні усної мовленнєвої компетентності учнів на уроках англійської мови. У дослідженні описано проєктну діяльність,

пов’язану з екологічною проблематикою та роботою учнів восьмого класу. Така діяльність передбачає пошук інформації, підготовку презентації та представлення результатів англійською мовою. Автори розглядають метод проєктів як засіб розвитку усного мовлення школярів [1].

Розглянуті підходи не обов’язково застосовувати окремо один від одного. У програмі підвищення кваліфікації вчителів англійської мови «Сучасні підходи до навчання англійської мови в Новій українській школі», розміщеній на освітній платформі «Вектор», підкреслено взаємозв’язок компетентнісного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, інтегративного та середовищного підходів [4]. Програма також охоплює практико-орієнтоване навчання, компетентнісно орієнтовані завдання та використання цифрових інструментів.

У навчальній практиці різні підходи можна поєднувати залежно від мети й змісту завдання. Наприклад, під час роботи над проєктом учні можуть використовувати цифрові ресурси для пошуку інформації, мультимодальні матеріали для представлення результатів, а персоналізовані й адаптивні засоби – для врахування власних потреб і труднощів. Вибір таких засобів має визначатися насамперед їхньою доцільністю та відповідністю навчальній меті. Саме продумане поєднання підходів дає змогу гнучко організовувати навчання й створювати більше можливостей для практичного використання англійської мови.

Отже, новітні підходи до навчання англійської мови в умовах НУШ дають змогу урізноманітнити освітній процес і врахувати різні потреби школярів. Персоналізація й адаптація допомагають організовувати навчання з урахуванням індивідуальних відмінностей, цифрові та мультимодальні засоби розширюють способи роботи з інформацією, гейміфікація залучає учнів до виконання завдань, а проєктна діяльність пов’язує вивчення мови з практичними ситуаціями. Їх доцільне поєднання відповідає компетентнісній спрямованості НУШ і створює умови для застосування англійської мови в різних навчальних та комунікативних ситуаціях.

Список використаних джерел

1. Бялик В., Катеренчук І. Метод проєктів у формуванні усної мовленнєвої компетентності учнів на уроках англійської мови. *Науковий вісник Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Серія : Германська філологія.* 2025. Вип. 855–856. С. 3–16.

2. Зіненко Н. Мультимодальність у викладанні англійської мови. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка.* 2025. Том 1, № 34. С. 100–106.

3. Никипорець С. С., Сабадош Ю. Г., Герасименко Н. В., Крютченко О. О., Піддубчак С. Ю. Adaptive learning platforms in English language teaching: effectiveness and implementation. *Актуальні питання у сучасній науці.* 2025. № 10(40). С. 924–936.

4. Сучасні підходи до навчання англійської мови в Новій українській школі. Програма підвищення кваліфікації вчителів англійської мови. Освітня платформа «Вектор». URL: https://vector.uied.gov.ua/uk/mpk/1742/detail/

5. Хома Ю. В., Шелудченко С. Б. Онлайн ресурси при навчанні англійської мови як засіб реалізації наскрізних компетентностей в НУШ. *Академічні студії. Серія : Педагогіка.* 2024. № 4. С. 198–203.

6. Шаран О., Шаран В. Гейміфікація в освітньому процесі Нової української школи. *Acta Paedagogica Volyniense*s. 2025. № 1. С. 150–156.

7. Якимович Т. Д., Джулай Л. І., Дольнікова Л. В., Чорнописька О. І., Якимович О. Н. Використання мультимодальних засобів навчання: результати дослідження. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи.* 2024. Вип. 97. С. 164–167.

8. Qu Y. Research on the Application of an Intelligent Adaptive Learning System in Personalized English Instruction in Junior Middle Schools. 2026.

УДК 378.147:34

Ірина Димова
старший викладач кафедри іноземних мов,
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОГО НАВИКУ У СТУДЕНТІВ ЮРИДИЧНОЇ СПЕЦІАЛЬНОСТІ

Дана розробка представляє теоретико-методологічний аналіз необхідності опанування лексичного навику - невід'ємної складової іншомовної комунікативної компетентності, що забезпечує здатність майбутніх фахівців ефективно функціонувати в іншомовному професійному середовищі. Оволодіння лексикою включає засвоєння

не лише окремих слів, а й сталих словосполучень, термінів, мовленнєвих моделей і клішованих конструкцій, які є характерними для юридичного дискурсу. Тому доцільно застосовувати під час формування лексичного навику системність, послідовність, наочність, комунікативність, опора на контекст та професійну спрямованість матеріалу. Дуже важлива робота з автентичними текстами, які забезпечують реалістичність навчання.

Оволодіння студентами певною кількістю слів, стійких словосполучень і шаблонних зворотів, а також навичками їх вживання в різних видах мовленнєвої діяльності є ключем до досягнення мети навчання. Через словниковий запас і професійну лексику мова пов'язується з реальністю, її соціальним усвідомленням.

Лексичний навик – це автоматизована дія з добору лексичної одиниці відповідно до мовленнєвого задуму й її поєднання з іншими одиницями з урахуванням комунікативного завдання [1].

Навички поділяються на:

1) Рецептивні – розпізнавання та розуміння лексичних явищ при аудіюванні чи читанні.

2) Експресивні – інтуїтивно правильне вживання слів у говорінні та письмі [2].

Необхідне засвоєння лексичного мінімуму, що залежить від цілей, етапу навчання та кількості навчальних годин. Це основа професійної іншомовної комунікативної компетентності.

Це основа професійної іншомовної комунікативної компетентності. Професійно орієнтоване навчання мотивує студентів, бо воно пов'язане зі структурою їх майбутньої діяльності [3].

Труднощі у студентів: велика кількість нових слів, незрозумілість термінів, проблеми з вибором слів у контексті. Труднощі у викладачів: брак матеріалів і термінів у підручниках, обмежена кількість занять. Методичні принципи: поетапність формування навику, взаємозв'язок лексики, граматики, фонетики, інтеграція усного мовлення з читанням і письмом.

Етапи формування навику, за С. Ф. Шатиловим [4]:

1. **Орієнтовно-підготовчий** – семантизація та первинне вживання нових слів.

2. **Стереотипізуючо-ситуативний** – тренування в однотипних мовленнєвих ситуаціях.

3. **Варіативно-ситуативний** – навчання гнучкому комбінуванню лексики в різних контекстах.

Програма спеціальності 40.03.01 «Юриспруденція» передбачає вивчення дисциплін «Іноземна мова» (1 курс) та «Іноземна мова у

сфері юриспруденції» (2 курс), орієнтованих на розвиток мовних і мовленнєвих навичок у професійному спілкуванні. Професійне мовлення має бути коротким, логічним і термінологічно насиченим.

Робота з автентичними текстами:

Основу становлять автентичні тексти, обрані за критеріями:

- Автентичність
- Комунікативна цінність
- Дидактична доцільність
- Відповідність професійній діяльності

Етапи роботи з текстами:

- До тексту: ознайомлення з темою, ключовими словами, граматичними конструкціями
- Текстовий: вправи на розуміння, переклад, робота з термінами
- Післятекстовий: висловлення думки, переказ, ролева гра

Формування лексики в усному мовленні:

Говоріння – основна форма спілкування. Використовуються такі завдання:

- Усні відповіді;
- Міні-презентації;
- Діалоги на тему (наприклад, імпровізація з журналістом);
- Словникові вправи з юридичною лексикою.

Розвиток письма:

Письмо залишається складним видом діяльності. Вправи типу:

- Написання тез на юридичну тему;
- Пояснення понять;
- Опис галузей права.

Дослідницькі та пошукові методи:

Самостійна робота студентів з лексикою:

- Аналіз і добір термінів
- Підготовка презентацій і доповідей
- Порівняння визначень.

Ці методи підвищують мотивацію, відповідальність і мовленнєву культуру студентів.

Висновки. Формування лексичних навичок у студентів-юристів є важливим компонентом іншомовної професійної підготовки та становить основу ефективної комунікації в юридичному середовищі. Науково обґрунтований добір автентичного матеріалу, що відображає реалії фахового дискурсу, забезпечує природність мовного середовища та сприяє засвоєнню актуальної юридичної термінології, сталих словосполучень і мовленнєвих моделей.

Ефективність формування лексичних навичок значною мірою залежить від цілеспрямованої розробки системи вправ, яка охоплює як рецептивні, так і продуктивні види мовленнєвої діяльності. Використання вправ різного рівня складності – від етапу первинного ознайомлення з лексичними одиницями до їх автоматизованого застосування у професійно орієнтованих ситуаціях – створює умови для поетапного й усвідомленого оволодіння лексикою.

Етапність навчання забезпечує логічну послідовність формування навичок та враховує закономірності мовленнєвого розвитку студентів. Застосування автентичних текстів у поєднанні з комунікативно спрямованими методами навчання сприяє формуванню вмінь інтерпретувати юридичну інформацію, аналізувати її та висловлювати власні судження іноземною мовою.

Завдяки комплексному підходу значно підвищується рівень іншомовної комунікативної компетентності студентів-правників, удосконалюється їхня професійна мовна підготовка, а також формується культура професійного спілкування, що є необхідною умовою становлення компетентного фахівця у сфері права. Запропонована методична система дозволяє не лише ефективно засвоювати лексичний матеріал, а й забезпечує інтегроване формування мовленнєвих умінь, що відповідають вимогам сучасної юридичної освіти.

Список використаних джерел

1. Бігич О. Б. Методика формування іншомовної компетентності у читанні : навч. посіб. Київ: ВПЦ «Київський університет», 2018. 256 с.

2. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник. Київ : Ленвіт, 2013. 328 с.

3. Скляренко Н. К. Лексична компетентність як складова іншомовної комунікативної компетентності. *Іноземні мови.* 2011. № 2. С. 3–12.

4. Шатилов С.Ф. Методика навчання іноземної мови. Дніпро : УМСФ, 1986. 223 с.

УДК 37.014.54:355.43

Оксана Диндаренко
старший викладач кафедри іноземних мов
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

НОВІ ВИКЛИКИ ТА СТАНДАРТИ ОСВІТИ В УМОВАХ НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ

Освіта є фундаментальним правом людини, яке не втрачає своєї сили під час криз [2]. Сьогоденний глобальний освітній ландшафт постає перед викликами безпрецедентного масштабу. Сотні мільйонів здобувачів освіти в усьому світі потерпають від криз, які загрожують їхньому доступу до інклюзивної, справедливої та якісної освіти [5; 6]. Десятки мільйонів дітей узагалі позбавлені можливості відвідувати школу, що руйнує сам фундамент їхнього майбутнього розвитку.

Зобов'язання, закріплені в Цілях сталого розвитку (ЦСР) щодо забезпечення якісної освіти для всіх, підтверджують: освіта є одним із найпотужніших та найефективніших інструментів подолання наслідків криз [3; 4]. Як під час надзвичайних ситуацій, так і в період відновлення, якісна освіта гарантує фізичний, психосоціальний та когнітивний захист. Починаючи з 2004 року, Мінімальні стандарти INEE (Міжнародної мережі за освіту в надзвичайних ситуаціях) слугують основою для забезпечення якісної освіти в умовах криз [1]. Вони стали ключовим інструментом для об'єднання зацікавлених сторін навколо спільних стандартів, наголошуючи, що люди, які постраждали від криз, мають право на гідне життя [1; 2].

Освіта в умовах надзвичайних ситуацій – це забезпечення справедливих, інклюзивних та якісних можливостей для навчання людей різного віку в кризових ситуаціях: від етапу готовності та реагування до повного відновлення [1]. Вона охоплює розвиток дітей раннього віку, початкову, базову та повну загальну середню, неформальну, технічну, професійно-технічну, вищу освіту та освіту дорослих. Навчання може реалізуватися через різні модальності, зокрема очне навчання та різноманітні підходи до дистанційної освіти (високотехнологічні, низькотехнологічні або без застосування технологій) у різних контекстах (офлайн, онлайн або в гібридному форматі). Основними кризами, де освіта в умовах надзвичайних ситуацій є життєво необхідною, є збройні конфлікти, затяжні кризи,

ситуації насильства, вимушене переміщення, катастрофи, пов'язані з природними чинниками, а також кризи у сфері охорони здоров'я.

Освіта в умовах надзвичайних ситуацій є значно ширшим поняттям, ніж просто «екстрене реагування у сфері освіти», оскільки воно охоплює весь цикл управління кризою, забезпечуючи безперервний когнітивний розвиток учнів попри хаос навколо них [5]. Школи та інші навчальні простори символізують можливіть для майбутніх поколінь і надію на краще життя. Якісна освіта безпосередньо сприяє соціальній, економічній та політичній стабільності суспільства, знижуючи ризик насильницьких конфліктів шляхом зміцнення соціальної згуртованості, підтримки процесів врегулювання конфліктів та розбудови миру [6].

Роль освіти в умовах надзвичайних ситуацій у захисті та життєзабезпеченні. Співпраця між освітнім сектором та іншими релевантними сферами є критично важливою для створення безпечного, дружнього до дитини простору [1; 5]. Якісне освітнє середовище слугує єдиною точкою входу для виявлення та підтримки учнів, які потребують послуг поза межами системи освіти. По-перше, захист: школи фізично захищають дітей від примусового рекрутингу, дитячих шлюбів та експлуатації дитячої праці, надаючи учням життєво важливу інформацію для виживання. По-друге, здоров’я та харчування: програми шкільного харчування часто є єдиним надійним джерелом здорової їжі для переміщених дітей. Освіта також забезпечує інформування про сексуальне та репродуктивне здоров’я і права, а також надає послуги перенаправлення для тих, хто зазнав гендерно зумовленого насильства (що є критично важливим для дівчат та жінок). По-третє, ВСГ (Водопостачання, санітарія та гігієна): школи забезпечують базовий доступ до чистої води та санітарії, що вкрай важливо під час криз у сфері охорони здоров’я. По-четверте, інклюзія: для осіб з інвалідністю освіта відкриває доступ до раннього виявлення порушень, асистивних технологій, допоміжних засобів та послуг раннього втручання. По-п’яте, психосоціальна підтримка: освіта зменшує психологічний вплив криз, створюючи структуру та рутину, повертаючи стабільність і надію [1]. Вона допомагає учням адаптуватися до складного й непередбачуваного світу, розвиває критичне мислення та суб’єктність в обговореннях питань соціальної справедливості та прав людини.

Підтримка вчителів як основи освітнього процесу. У часи криз вчителі є опорою всього освітнього реагування. Проте вони часто потерпають від тих самих надзвичайних ситуацій, що й їхні учні. Стандарти 2024 року приділяють оновлену увагу підтримці,

управлінню та захисту педагогів [1]. Вчителі в кризових умовах часто працюють у переповнених класах і можуть долати власні психологічні травми. Ефективна освіта в умовах надзвичайних ситуацій вимагає систематичного професійного розвитку, підтримки благополуччя (включаючи своєчасну виплату заробітної плати та ментальну допомогу), а також фізичної безпеки та захисту освітніх установ від цілеспрямованих нападів.

Одним із найважливіших етапів еволюції цієї сфери стала інтеграція психічного здоров'я та психосоціальної підтримки [1]. Освіта повертає відчуття нормальності та передбачуваності, що є життєво необхідним для відновлення. Школи діють як «простір зцілення», де структурована ігрова діяльність допомагає дітям долати стрес, а соціально-емоційне навчання формує стійкість. Вчителі виступають першою лінією захисту: вони спроможні виявити ознаки важкої травми та направити учнів до спеціалізованих служб допомоги, рятуючи життя через емоційну стабілізацію.

Пандемія COVID-19 стала каталізатором цифрової революції в системі освіти в умовах надзвичайних ситуацій. Масове закриття шкіл, що розпочалося у 2020 році, підкреслило необхідність створення «стійких освітніх систем», здатних гнучко переключатися між офлайн, онлайн та гібридними форматами. Оновлені стандарти захищають концепцію «зв'язку між гуманітарною діяльністю, розвитком та розбудовою миру» (humanitarian-development-peacebuilding nexus) [5; 6]. Це означає, що заходи екстреного реагування мають працювати на довгострокове зміцнення національних систем. Наприклад, цифрові платформи, впроваджені під час конфлікту, мають інтегруватися в постійну освітню інфраструктуру, забезпечуючи сталість у майбутньому [5]. Кризове планування дає можливість державним органам, місцевим та міжнародним гуманітарним організаціям працювати разом заради створення більш справедливих освітніх систем [6].

Загострення наслідків зміни клімату та безпрецедентні масштаби природних катастроф створюють нові довготривалі загрози для стабільності освітньої інфраструктури в усьому світі. Кліматичні шоки (такі як повені, затяжні посухи та екстремальні погодні явища) дедалі частіше стають причиною масового внутрішнього переміщення населення, руйнування навчальних закладів та довготривалих перерв у навчанні.

Висновок. У цих умовах інтеграція кліматичної адаптації та зменшення ризиків катастроф до системи освіти в умовах надзвичайних ситуацій стає не просто додатковим елементом, а

критичною потребою сьогодення [1; 5]. Лише через розбудову гнучких, інклюзивних та стійких освітніх систем, які об'єднують сектори гуманітарного реагування, сталого розвитку та розбудови миру, світова спільнота зможе гарантувати кожній дитині та дорослому реалізацію їхнього фундаментального права на безпечне, якісне та безперервне навчання попри будь-які зовнішні кризи й глобальні виклики майбутнього [2; 3; 4].

Список використаних джерел

1. INEE (2024). Мінімальні стандарти INEE: Підготовка, реагування, відновлення. 3-тє вид. Міжвідомча мережа за освіту в надзвичайних ситуаціях.

2. Генеральна Асамблея ООН (2010). Про право на освіту в надзвичайних ситуаціях: Резолюція Генеральної Асамблеї ООН № 64/290 від 09 липня 2010 р. undocs.org

3. ЮНЕСКО (2015). Інчхонська декларація та Рамкова програма дій «Освіта 2030». ЮНЕСКО.

4. Генеральна Асамблея ООН (2015). Порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року: Резолюція Генеральної Асамблеї ООН № 70/1 від 25 вересня 2015 р. un.org

5. Education Cannot Wait (2023). Annual Results Report 2022: A Strategic Shift to Localized Action. ECW.

6. Geneva Global Hub for Education in Emergencies (2022). Strategic Framework 2022-2025. Geneva, 2022. 28 p.

УДК 811.111:378.147:615.8

Олена Остафійчук
старша викладачка кафедри іноземних мов
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES TO PHYSIOTHERAPY STUDENTS: CHALLENGES AND STRATEGIES

English has become an important instrument for international communication in healthcare, rehabilitation, scientific research, and professional education. Physiotherapy is particularly dependent on access to international professional knowledge because practice and experience develop by means of learning from international research, clinical guidelines, professional associations, conferences, and scientific publications. Consequently, future physiotherapists require English not only for everyday communication but also for accessing, interpreting, discussing, and applying professional information [1].

This issue is particularly relevant in Ukraine. The Ukrainian higher-education system has aligned rehabilitation education with international approaches. The Ministry of Education and Science of Ukraine has developed and updated standards for the education and training of rehabilitation professionals, while the current classification includes physiotherapy within the broader field of therapy and rehabilitation. The Ministry of education and science emphasizes the importance of aligning Ukrainian training with international professional practice.

The current Ukrainian context therefore creates an important methodological question about how English should be taught to students? These students are “non-linguistic” learners because their main academic interests lie in anatomy, physiology, kinesiology, rehabilitation, therapeutic exercise, clinical assessment, and related subjects. Their motivation for learning English is consequently different from that of students specializing in languages.

For such learners, English for Specific Purposes (ESP) offers an appropriate pedagogical framework. Professional communication, motivation, terminology, and medical language are central considerations.

The rapid integration of Ukrainian healthcare professionals into the global medical community makes foreign language competence an essential component of higher medical education. For physiotherapy students,

proficiency in English extends beyond general conversational skills. It requires a deep understanding of human anatomy, movement analysis, rehabilitation techniques, and empathetic patient interaction.

Educators face several specific challenges when designing and delivering ESP courses for physical rehabilitation students:

– students often enter university with significantly different levels of general English, making standardized instruction less effective;

– learning anatomical terms, diagnostic slang, and biomechanical jargon requires consistent memorization and contextual practice;

– lack of specialized coursebooks: available courseware often focuses on general medicine or nursing, lacking tailored content for modern physical therapy practice.

To overcome these difficulties and enhance student engagement, several student-centered approaches are recommended:

- Task-Based Learning (TBL) and Role-Play: simulating clinical scenarios (e.g., history taking, conducting a functional assessment, explaining exercise plans to non-native English patients) helps students build confidence in professional speaking.
- Content and Language Integrated Learning (CLIL): integrating authentic rehabilitation case studies, research articles from journals such as Physiotherapy, and clinical guidelines allows students to acquire language naturally while deepening their core domain knowledge. [2, 3]
- Focus on Interactive Vocabulary: Using visual aids, interactive flashcard applications (e.g., Quizlet), and 3D anatomical models facilitates faster retention of musculoskeletal and neurological terms.
- Listening to authentic audio/visual materials: incorporating video demonstrations of exercise execution, patient interviews, and rehabilitation protocols exposes students to diverse accents and real-world clinical phrasing.

If professional rehabilitation requires interviewing patients, explaining procedures, documenting information, and communicating with other professionals, English instruction can reproduce these situations in the language classroom [4].

For example, instead of teaching the isolated vocabulary items *pain, mobility, exercise,* and *assessment*, students can practice professional communicative tasks such as:

– asking a patient about the location and intensity of pain;
– taking a basic rehabilitation history;
– explaining a set of exercise to a patient;
– giving instructions concerning movement or posture;
– writing a short clinical note;

– explaining a rehabilitation programme;

Such activities transform English from an abstract academic discipline into a tool for professional action.

Teaching English to physiotherapy students requires a practical, interdisciplinary approach that bridges language acquisition and clinical skills. By combining Task-Based Learning with authentic medical content and interactive digital tools, educators can prepare future physical therapists for successful international collaboration, academic research, and professional patient care. [5] The evidence suggests that an effective English course for physiotherapy students should combine general language development with professionally relevant vocabulary, academic reading, patient-centred communication, documentation, presentations, teamwork, and the ability to interpret current international research. Such an approach can contribute not only to students' English proficiency but also to their academic autonomy and professional development.

Bibliography

1. Bruton L., & Woźniak M. English for physiotherapy, physiotherapy for English: A synergistic approach. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada.* 2013. Vol. 13. P. 189–199.

2. Hull M. Medical English: Challenges and opportunities for the ESP teacher. *English Language Teaching.* 2016. Vol. 9, Issue 9. P. 28–37.

3. Jande L. V., & Ibrahim N. M. Challenges of teaching ESP: A review. *LSP International Journal.* 2021. Vol. 8, Issue 2. P. 1–8.

4. Yelahina N. I. Methodological aspect of learning English medical terminology within the discipline "English for Specific Purposes" for students of higher medical education institutions. *Medical Education.* 2025. Vol. 3. P. 21–26.

5. Vorona I. I. The importance of innovative methods of professional foreign language teaching in the formation of communicative competence in students of higher medical educational institutions. *Медична освіта.* 2023. Вип. 4(102). С. 120–126.

УДК 378.147:811.111

Євгенія Постикіна
старший викладач кафедри іноземних мов
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ТЕРАПІЯ ТА РЕАБІЛІТАЦІЯ»

Сучасна професійна підготовка майбутніх фахівців у сфері терапії та реабілітації передбачає не лише оволодіння спеціальними знаннями й практичними навичками, а й формування здатності здійснювати професійну комунікацію іноземною мовою. В умовах активного розвитку міжнародної співпраці, поширення сучасних реабілітаційних технологій та доступності англомовних наукових і професійних ресурсів володіння англійською мовою стає важливою складовою професійної компетентності майбутнього фахівця. Особливого значення у цьому контексті набуває використання автентичних матеріалів на заняттях з англійської мови, оскільки вони дають можливість поєднати мовну підготовку з професійними потребами студентів спеціальності «Терапія та реабілітація».

Автентичні матеріали являють собою тексти, аудіо- та відеоматеріали, створені носіями мови для реальних комунікативних або професійних цілей, а не спеціально адаптовані для навчання іноземної мови. Для студентів терапевтичного та реабілітаційного профілю такими матеріалами можуть бути фрагменти наукових статей, професійні вебсайти, інструкції до реабілітаційного обладнання, описи методик фізичної терапії, відеозаписи консультацій із пацієнтами, інтерв'ю з фахівцями, клінічні рекомендації та матеріали міжнародних професійних організацій. Застосування таких ресурсів дозволяє студентам ознайомлюватися з реальною професійною мовою та особливостями її використання в англомовному середовищі.

Однією з основних переваг автентичних матеріалів є можливість формування професійної лексичної компетентності. Під час роботи з реальними англомовними матеріалами студенти засвоюють не лише окремі терміни, а й типові словосполучення, професійні мовні конструкції та способи їх використання в конкретному контексті. Наприклад, під час опрацювання матеріалів, присвячених фізичній терапії, студенти можуть зустрічатися з такими поняттями, як

rehabilitation, physical therapy, range of motion, muscle strength, mobility, pain management, therapeutic exercise та functional recovery. Робота з цими термінами в контексті сприяє їхньому глибшому розумінню та полегшує подальше використання під час професійного спілкування [1, с. 76].

Важливим напрямом використання автентичних матеріалів є розвиток навичок читання та розуміння професійної інформації. Майбутні фахівці з терапії та реабілітації мають бути готовими працювати з англомовними науковими публікаціями, методичними рекомендаціями та сучасними дослідженнями. Систематичне залучення таких матеріалів на заняттях сприяє формуванню вмінь знаходити основну та другорядну інформацію, визначати ключові поняття, аналізувати зміст професійного тексту та робити висновки на основі отриманої інформації. Це особливо актуально в умовах постійного оновлення знань у сфері реабілітації.

Не менш важливим є використання автентичних відеоматеріалів. Відео з професійного середовища дозволяють студентам спостерігати за особливостями комунікації між фахівцем і пацієнтом, засвоювати професійні мовленнєві конструкції та розвивати навички сприймання англійської мови на слух. Наприклад, перегляд відеофрагменту консультації може стати основою для подальшого обговорення стану пацієнта, визначення його скарг, опису функціональних обмежень та обговорення можливих реабілітаційних заходів [2, с. 1423]. Такий підхід дозволяє інтегрувати мовну та професійну підготовку студентів.

Ефективність використання автентичних матеріалів значною мірою залежить від правильного добору ресурсів та їх відповідності рівню мовної підготовки студентів. Викладач має враховувати професійні інтереси здобувачів освіти, складність лексичного й граматичного матеріалу, обсяг тексту, актуальність інформації та її практичну цінність. Доцільним є поступове ускладнення матеріалів: від коротких адаптованих фрагментів і відео до повноцінних професійних статей та інших спеціалізованих джерел.

Таким чином, використання автентичних матеріалів у викладанні англійської мови студентам спеціальності «Терапія та реабілітація» сприяє поєднанню мовної та професійної підготовки. Робота з реальними англомовними ресурсами допомагає студентам розширювати професійний словниковий запас, розвивати навички читання, аудіювання та професійного спілкування, а також формувати готовність до використання іноземної мови у майбутній професійній діяльності. Застосування автентичних матеріалів робить освітній процес більш практично орієнтованим, підвищує мотивацію студентів

до вивчення англійської мови та створює умови для їхньої подальшої професійної інтеграції в міжнародний інформаційний і науковий простір.

Список використаних джерел

1. Havery C. Learning to read patient notes in the workplace: How reading aloud and reading alongside can help students for whom English is an additional language. *English for Specific Purposes*. 2024. Vol. 75. P. 69–83. DOI: https://doi.org/10.1016/j.esp.2024.05.004

2. Ibrahim O., Al Jadaan O., Alani N. N. Needs Analysis of English for Specific Purposes for Health Sciences Students: A Cross-Sectional Study at a University in the U.A.E. *Journal of Language Teaching and Research*. 2024. Vol. 15, No. 5. P. 1419–1431. DOI: https://doi.org/10.17507/jltr.1505.04

УДК 378.016:811.111’243

Yana Strelchuk
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Petro Mohyla Black Sea National University
Mykolaiv, Ukraine

DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS USING CONTENT-BASED ACTIVE SPEAKING TECHNOLOGY

Foreign language communicative competence is now seen as one of the key goals of learning foreign languages in higher education institutions. It defines students’ ability and readiness to communicate in a foreign language in various professional and social situations, as well as to use the language effectively as a tool for receiving and conveying information.

In today’s globalised world, improving the quality of language training for students in non-philological fields is becoming particularly important. For these learners, a foreign language is not just an academic subject but also a means of professional communication, access to international sources of knowledge, and participation in intercultural interaction.

At the same time, traditional foreign language teaching practices in higher education institutions are often characterised by insufficient focus on developing speaking skills, dominance of reproductive teaching methods, and an emphasis on learning grammatical structures and translation, which limits the development of students’ real communicative competence.

In this regard, there is a need to implement innovative educational technologies that would encourage students' speech activity, foster their communicative initiative, and develop spontaneous speaking skills. One such technology is Content-based Active Speaking Technology (CAST), aimed at the step-by-step development of foreign language communicative competence.

Foreign language communicative competence is seen as an integrated formation that includes knowledge, skills, abilities and readiness to engage in foreign language communication according to specific situations and communication tasks. In modern foreign language teaching methodology, it is treated as the ability to carry out speech activity in four main types: speaking, listening, reading and writing. Speaking is especially important as the most complex form of speech activity, enabling direct interaction between communicators [1].

Structurally, competence includes three main components:

– a *motivational component*, which reflects interest in learning a foreign language, the need for communication and a positive attitude towards language activity;

– a *cognitive component*, covering the system of language knowledge, lexical and grammatical skills, and general cultural awareness;

– a *behavioural component*, which is shown in the ability to engage in actual language communication, cooperate, solve communicative tasks and build language behaviour.

The central element in forming competence is the communication process, within which not only the acquisition of language tools occurs, but also the development of the ability to think in a foreign language, express one's own thoughts and use them in speech [2].

The methodological basis of modern foreign language learning consists of communicative and competency-based approaches.

The *communicative approach* involves: using language as a means of real communication; organising the learning process through speech situations; interconnected learning of all types of language activity; using authentic materials; situational learning and focusing on the real communicative needs of students.

The competency-based approach focuses on: developing the ability to communicate independently in a foreign language; developing the skills to solve communicative tasks in professional and social situations; building cooperation and interaction skills; increasing the role of practical activities in learning; focusing on outcomes in the form of the ability to act, not just knowledge. Combining these approaches provides a foundation for effectively developing foreign language communicative competence.

CAST (Content-based Active Speaking Technology) is aimed at developing foreign language communication skills by activating students' speech activities through meaningful learning material. Its main feature is using language as a whole system without artificially splitting it into grammar and vocabulary parts. The focus is more on the content of what is said than its form. The sociocultural aspect of communication in another language is equally important. Learning a language involves not just knowing vocabulary and grammar but also understanding the cultural norms, traditions and values of another society. Using authentic materials within CAST helps build intercultural competence, allowing students to interact effectively in a multicultural environment [3].

The main conceptual points of CAST include the following: using language as an integrated communicative tool; focusing learning tasks on the content of the expression; developing speech through solving communicative tasks; prioritising meaning over linguistic form; fostering students' speech creativity; organising learning as a transition from form to speech content.

The CAST approach helps to overcome the language barrier, reduce the fear of mistakes, and boost students' motivation to communicate in a foreign language. An important part of the process is student motivation. Studies show that intrinsic motivation – interest in foreign language communication, desire for professional growth and self-realisation becomes the driving force in developing communicative competence. CAST, with its focus on content and active speech practice, creates conditions for maintaining high levels of motivation and student engagement.

The learning process within CAST is organised step by step and includes three main stages:

1. Spark (Motivational-Activation Stage). The aim of this stage is to create motivation for speaking, activate students' thinking, and immerse them in a foreign language environment. Methods used include brainstorming, associative tasks, problem questions, mini-quests, supporting schemes, and creating communicative situations. The main task of the teacher is to stimulate verbal activity and remove psychological barriers.

2. Task Focus (Content-Activity Stage). At this stage, lexical material is activated and speaking skills are developed through completing communicative tasks. Methods used include pair and group work, role plays, communicative situations, dialogue exercises, and interactive tasks. The main focus is on the content of the expression rather than grammatical accuracy. Students learn to interact, share ideas, and solve communicative problems [4].

3. Eloquence (Communicative-summarising stage). The aim of this stage is to develop accuracy, logic, and expressiveness in speech. Used methods include discussions, debates, interviews, monologues, presentations, and role-playing situations. Students improve their speech, refine grammatical accuracy, and develop skills for free communication**.**

CAST includes several interconnected blocks:

- The target block – developing foreign language communicative competence;
- The theoretical-methodological block – using communicative and competence-based approaches;
- The content block – teaching principles focused on language content;
- The organisational block – stages of learning and working methods;
- The result block – expected results in the form of developed competence [5].

CAST technology shows significant potential. It combines elements of communicative and competence-based approaches, creating conditions for developing critical thinking, the ability to argue one's position, and engage in discussion. Using meaningful materials helps develop spontaneous speaking skills, which is especially important for professional activities.

Comparing CAST with other modern methods like CLIL (Content and Language Integrated Learning) and Task-based Learning shows its advantages in developing oral skills and active student interaction. While CLIL focuses on integrating subject and language learning, and Task-based Learning emphasises task completion, CAST emphasises the content of speech and communicative creativity.

Overall results of implementing the technology. Summarising the teaching experience of using the CAST technology allows us to identify its main educational effects: increasing students' motivation to learn a foreign language; activating speaking activities; developing confidence in communicating in a foreign language; reducing fear of speech errors; forming spontaneous speaking skills; developing teamwork abilities; increasing students' communicative autonomy. Developing foreign language communicative competence in students of non-linguistic specialties is a complex educational task that requires the use of modern innovative teaching technologies.

The Content-based Active Speaking (CAST) technology is a great tool for gradually developing students' communication skills, as it provides active speaking practice, focuses on the content of communication, and encourages creative use of language. Using it helps move from traditional rote learning to a more communication-focused approach, where students play an active role in language interaction. So, CAST can be seen as an

effective way to build foreign language communication skills in students from non-linguistic majors in today's higher education system.

Bibliography

1. Richards J. C., & Rodgers T. S. (2014). Approaches and methods in language teaching. Cambridge University Press.
2. Hymes D. (2022). On communicative competence. In: J. B. Pride & J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics,* p. 269–293. Penguin.
3. Council of Europe. (2009). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge University Press.
4. Coyle D., Hood, P., & Marsh, D. (2017). CLIL: Content and language integrated learning. Cambridge University Press.
5. Ellis R. (2013). Task-based language learning and teaching. Oxford University Press.

UDC 378.016:81’243]:004.8]=111(043.2)

Viktoriia Chuienko
Senior Lecturer, Foreign Languages Department,
Petro Mohyla Black Sea National University
Mykolaiv, Ukraine

INCORPORATING ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTION: MODERN CHALLENGES AND OPPORTUNITIES

Digital transformations driven by the advancements in artificial intelligence (AI), particularly generative AI and large language models (LLMs), have brought significant changes to different spheres of life, including education. Large language models, such as ChatGPT, Claude, Gemini, DeepSeek and others, have been developed to process and interpret human language, facilitate human-computer interaction, support logical thinking, and perform a wide range of cognitive tasks. Now these developments are reshaping not only teaching and learning practices but also the expectations placed on higher educational institutions, which are required to prepare students for a rapidly evolving, technology-driven world.

L. Savchenko, O. Kovshar, and K. Safian emphasize a shift in the understanding of education quality: the focus is moving away from the

assessment and control of knowledge towards the creation of an educational environment that promotes competency-based learning, interdisciplinarity, and the development of soft skills. They state the university educational environment itself – digital, social, psychological, and physical – is becoming increasingly important as it determines whether graduates can remain competitive and adaptable in the face of changes [1].

Recognizing all benefits and risks associated with incorporating AI technologies into the educational environment, many universities worldwide have adopted a progressive approach based on the idea that rather than seeking the ways to prohibit any use of AI, students and teaching staff should be supported and guided to use it effectively, ethically, and transparently. AI literacy is viewed by many scholars as an important competence of contemporary graduates, giving them a competitive advantage in an increasingly AI-driven labor market.

The implementation of AI technologies has significantly transformed foreign language teaching and learning, as highlighted in the research by Al Mahmud, Song&Song, Liu, et al., Hidayat, Jinming, and other scholars. AI-based learning apps and platforms provide access to authentic multimedia content, interactive lessons, and gamified exercises, facilitating greater learner engagement and a more immersive learning experience.

The main functions performed by AI in foreign language instruction include the following:

1) AI as a teacher's assistant. AI assists in designing course curricula and planning lessons, in selecting and adapting learning materials, various profession-oriented cases, and presentations, generating tests on a given topic and assessing them, providing immediate feedback. In such a way, it allows reducing workload placed on teachers by automating routine processes and freeing up more time and creating opportunities for more creative and individualized work with students.

2) AI as a tool for personalized and autonomous language learning. Analyzing each student's academic performance and learning styles, AI-based systems can adapt the educational process to individual needs by creating personalized learning plans, predicting potential academic risks, and providing recommendations for further learning. Depending on students' proficiency levels and professional needs, AI can be used to adapt learning materials, create vocabulary lists, and generate a variety of exercises to practice the target vocabulary. It can also recommend learning activities to address specific language difficulties and promote more effective self-directed learning.

3) AI as a language learning assistant. Effective interaction with AI-based tools in a foreign language can contribute to vocabulary expansion,

greater grammatical accuracy and writing fluency among students. Study Mode is particularly useful since it is designed to promote students' active learning through guided questions, explanations and practice, instead of giving ready-made answers. Providing feedback is an important function of AI. After identifying grammatical, lexical, or stylistic mistakes, it doesn't simply correct them, but clarifies the relevant rules, suggests alternative sentence structures, and provides explanations with examples to help learners understand and avoid similar mistakes in the future. Some scholars argue that AI-generated feedback can sometimes be more detailed than traditional teacher feedback.

4) AI as a facilitator of professional language learning. AI can be applied to create discipline-specific profession-oriented tasks, terminology activities, simulation tasks relevant to students' future professional needs.

5) AI as a virtual communication partner. Aspiring learners who want to engage in simulated professional communication, such as job interviews, meetings, or negotiations, or simply need to practice speaking in a low-pressure environment, without the anxiety and fear, which they often experience when communicating with teachers or peers in real-time, can turn to AI-based conversational tools as virtual speaking partners.

Thus, AI offers a wide range of promising opportunities for effective learning and teaching. However, it should be noted that, despite AI's capacity to generate large quantities of educational content, it is the teacher's responsibility to evaluate whether the generated content used at the lesson is linguistically accurate, reliable, professionally relevant, culturally appropriate, and consistent with the learning objectives.

And it is the responsibility of students to approach AI-generated information critically and ethically when completing home assignments or creative tasks. Students often submit AI-generated "products" as their own work even without reviewing and analyzing them critically. They are sometimes unrelated to the material studied in class. Moreover, the sophisticated structures and vocabulary used in their answers often exceed their actual level of language proficiency. This complicates assessment, since such work may not truly reflect students' language abilities or individual contributions. Therefore, particularly in online learning, greater emphasis should be placed on process-oriented and performance-based tasks to better capture students' progress. Discussing academic integrity, H. Balalle and S. Pannilage (2025) state that "efforts must be made to leverage AI tools' advantages while upholding the principles of academic integrity" [2, p. 6].

Though some scholars emphasize the positive influence of generative AI on self-regulated learning, there is a risk that students' excessive reliance on

AI – a tendency frequently observed in teaching practice nowadays, particularly among low-proficiency students – may lead to passive or surface learning, thereby reducing student autonomy and active engagement with learning materials. N. Avsheniuk, at al. (2025) warn that this negatively affects language skill development, academic integrity, and collaborative learning [3]. Many scholars are concerned that becoming too dependent on this technology, students can lose their ability to analyze the information critically, express their own views, and produce original ideas independently, which is essential not only for language learning but also for their professional activity and everyday life.

AI experts warn that AI-generated information should not be treated as factual, expert-verified, or definitive, as AI can present contested claims as already established facts, reproduce mainstream views, or omit important perspectives. As stated in UNESCO's Guidance for generative AI in education and research, "GenAI can never be an authoritative source of knowledge … It typically only repeats established or standard opinions, thus undermining plural and minority opinions and plural expressions of ideas" [4, p. 26–27]. Therefore, students should be taught to use reliable academic or professional sources to check the credibility of any information they come across, and critically evaluate it rather than simply accept it as it is. This is why critical thinking, source evaluation, and human judgment remain essential when using AI in education.

Recent research by J. Liu, A. J. B. Sihes, and Y. Lu (2025) emphasizes the importance of ensuring that generative AI enhances rather than replaces the development of critical thinking skills while searching, analyzing, and processing information. The authors support the thoughtful integration of AI that preserves learners' capacity for independent evaluation and reasoning [5].

In conclusion, numerous benefits of using artificial intelligence in foreign language teaching can be realized only if AI is used thoughtfully and responsibly, with due attention to its potential risks and ethical issues. AI should complement rather than replace the teacher's pedagogical role or students' own intellectual, cognitive, and communicative efforts. Its successful incorporation into foreign language instruction depends on creating a learning environment in which AI supports students' learning and helps them explore new ideas. Through appropriate guidance and AI literacy training, both teachers and students can learn to use AI critically, ethically, and productively.

Bibliography

1. Савченко Л. О., Ковшар О. В., Саф'ян К. Ю. Університетське освітнє

середовище як умова якості підготовки фахівців: сучасні виклики та можливості використання штучного інтелекту. *Інноваційна педагогіка.* 2025. Вип. 87. С. 207–211.

2. Balalle H., Pannilage S. (2025). Reassessing academic integrity in the age of AI: a systematic literature review on AI and academic integrity. *Social Sciences & Humanities Open.* Vol. 11. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101299

3. Avsheniuk N., Seminikhina N., Ruban L., Sviatiuk Y. Exploring overreliance on AI tools in English for Specific Purposes courses: Challenges and implications for learning and academic integrity. *Arab World English Journal. Special Issue on Artificial Intelligence.* 2025. P. 3–20.

4. UNESCO Guidance for generative AI in education and research. URL: https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research

5. Liu J., Sihes A.J.B., & Lu Y. How do generative artificial intelligence (AI) tools and large language models (LLMs) influence language learners' critical thinking in EFL education? A systematic review. *Smart Learning Environments.* 2025. Vol.12(48). DOI: https://doi.org/10.1186/s40561-025-00406-0

УДК 376-056.2/.3:37.014.5

Любов Шмуля
старший викладач кафедри іноземних мов
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОГО ПІДХОДУ

Поняття інклюзії в Україні вже стало невід'ємною складовою сучасної системи освіти та активно впроваджується на всіх її рівнях. Інклюзивна освіта сьогодні є не лише педагогічною інновацією, а й важливою умовою розвитку демократичного та гуманного суспільства. Її впровадження також пов'язане з виконанням міжнародних зобов'язань держави, зокрема після ратифікації Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю, яка гарантує кожній людині право на якісну та доступну освіту без дискримінації.

Запровадження інклюзивної освіти стало важливим етапом модернізації української освіти. Завдяки цьому дедалі більше дітей і молодих людей з особливими освітніми потребами отримують можливість навчатися у звичайних закладах освіти, розвивати свої здібності, брати активну участь у суспільному житті та успішно

соціалізуватися. Інклюзія сприяє формуванню толерантності, взаємоповаги та рівності між усіма учасниками освітнього процесу, а також допомагає долати соціальні бар'єри й упередження щодо людей з інвалідністю або особливостями розвитку.

Водночас повноцінне функціонування моделі інклюзивної освіти потребує не лише ухвалення законів чи створення нормативно-правової бази. Важливо, щоб сутність і значення інклюзії належним чином розуміли всі учасники освітнього процесу: викладачі, учні, батьки, адміністрація закладів освіти та суспільство загалом. Лише за умов спільної підтримки, позитивного ставлення та готовності до співпраці можна створити освітнє середовище, у якому кожна людина почуватиметься цінною, потрібною та матиме рівні можливості для навчання й розвитку.

Сьогодні державна політика у сфері інклюзивної освіти в Україні переважно зосереджена на розвитку інклюзії в закладах дошкільної та загальної середньої освіти. На цих рівнях активно впроваджуються нові підходи до організації навчання дітей з особливими освітніми потребами, створюються інклюзивні класи, удосконалюється нормативно-правова база та розширюється система психолого-педагогічного супроводу. Однак після завершення шкільного навчання багато випускників з особливими освітніми потребами стикаються з труднощами під час вступу до закладів вищої освіти та продовження навчання в них.

Основною проблемою є недостатня адаптація більшості закладів вищої освіти до потреб таких студентів. У багатьох випадках створення безбар'єрного середовища обмежується лише встановленням пандусів, поручнів або спеціальних ліфтів. Проте справжня інклюзія передбачає значно ширший підхід. Важливо не лише забезпечити фізичну доступність приміщень, а й створити умови для повноцінної участі студентів з особливими освітніми потребами в освітньому процесі та студентському житті.

Формування інклюзивного освітнього середовища потребує впровадження сучасних методів і технологій навчання, адаптації освітніх програм та використання індивідуального й особистісно орієнтованого підходів. Велике значення має також забезпечення психолого-педагогічного супроводу, доступу до спеціальних навчальних матеріалів, технічних засобів і цифрових ресурсів. Крім того, важливо формувати толерантне ставлення серед усіх учасників освітнього процесу, оскільки інклюзія – це не лише доступність, а й рівні можливості, взаємоповага та створення комфортного середовища для кожної людини.

Заклади вищої освіти мають створювати комфортні й доступні умови для студентів з особливими освітніми потребами. Це передбачає не лише облаштування пандусів і встановлення поручнів, а й використання тактильних покажчиків для людей з порушеннями зору, щоб вони могли нарівні з іншими студентами повноцінно користуватися всіма освітніми ресурсами. Розвиток інклюзивного середовища неможливий без стабільної фінансової підтримки. Важливо також забезпечити механізми для подальшого навчання, професійної самореалізації та працевлаштування таких осіб. Інклюзія насамперед означає рівність прав і створення умов, за яких кожна людина матиме можливість бути активним учасником громади та суспільного життя. Саме тому ідея інклюзії має стати невід'ємною частиною свідомості суспільства загалом [3, с. 151–152].

Відповідно до сучасних нормативно-правових документів, кожна дитина має право на якісну освіту без будь-яких проявів дискримінації, з урахуванням її індивідуальних потреб і можливостей. Тому система освіти повинна бути гнучкою, адаптивною та здатною забезпечувати ефективне навчання дітей із різними порушеннями розвитку. Це потребує вдосконалення методичних підходів до організації освітнього процесу та застосування сучасних педагогічних технологій. Особливості розвитку дітей з особливими освітніми потребами суттєво впливають на засвоєння навчального матеріалу, формування практичних умінь і навичок, а також розвиток їхньої пізнавальної діяльності.

Порушення слуху, зору, мовлення, інтелектуального розвитку або опорно-рухового апарату можуть спричиняти труднощі у сприйнятті навчальної інформації, концентрації уваги, запам'ятовуванні та відтворенні матеріалу. У зв'язку з цим традиційні підходи до навчання не завжди забезпечують належну ефективність, що зумовлює необхідність використання спеціальних методик, адаптованих технологій та інноваційних засобів навчання.

Важливою складовою інклюзивної освіти є індивідуалізація освітнього процесу, яка передбачає врахування рівня розвитку кожної дитини, її здібностей, інтересів та освітніх потреб. Це вимагає високого рівня професійної підготовки педагогів, а також уміння застосовувати диференційований підхід, адаптувати й модифікувати навчальний матеріал відповідно до потреб здобувачів освіти.

Не менш важливим є створення спеціального освітнього середовища, яке забезпечує комфортні та безпечні умови для навчання дітей з особливими освітніми потребами. Йдеться не лише про належне матеріально-технічне забезпечення, а й про формування

сприятливого психологічного клімату, який позитивно впливає на розвиток особистості дитини, її соціалізацію та успішну інтеграцію в суспільство.

Важливою складовою інклюзивної освіти є підготовка педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Сучасний педагог повинен володіти не лише ґрунтовними знаннями зі свого предмету, а й спеціальними методиками навчання, основами психології та корекційної педагогіки. Крім того, педагоги мають уміти ефективно співпрацювати з іншими фахівцями, зокрема психологами, логопедами та асистентами вчителів, щоб забезпечувати комплексну підтримку дитини.

У процесі реформування освіти в Україні особливого значення набуває компетентнісний підхід, спрямований на формування в здобувачів освіти ключових і предметних компетентностей. Для дітей з особливими освітніми потребами це означає необхідність створення таких умов навчання, які сприятимуть не лише засвоєнню знань, а й розвитку життєвих навичок, самостійності, комунікації та успішної соціалізації [1, с. 122–123].

Отже, актуальність дослідження методичних засад організації навчання дітей з особливими освітніми потребами визначається необхідністю пошуку ефективних шляхів забезпечення якісної та доступної освіти для цієї категорії здобувачів освіти. Сучасна система освіти потребує вдосконалення методів навчання, упровадження інноваційних педагогічних технологій і створення сприятливих умов, які забезпечуватимуть повноцінний розвиток, соціалізацію та самореалізацію дітей з особливими освітніми потребами.

Особливого значення набуває необхідність адаптації освітнього процесу до індивідуальних можливостей і потреб кожної дитини, застосування особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів, а також забезпечення психолого-педагогічного супроводу. Важливо не лише надати дітям необхідні знання, а й розвивати життєві компетентності, комунікативні навички, самостійність і здатність активно брати участь у суспільному житті.

Сучасні виклики, що постають перед системою освіти України, потребують ґрунтовного наукового аналізу проблем інклюзивної освіти та практичного впровадження нових підходів до організації освітнього процесу. Саме тому дослідження методичних засад навчання дітей з особливими освітніми потребами є надзвичайно важливим і актуальним, оскільки воно спрямоване на вдосконалення системи інклюзивної освіти та забезпечення рівних можливостей для кожної дитини.

Список використаних джерел

1. Завітренко Д., Окольнича Т., Дубінка М., Методичні засади організації навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки.* 2026. Вип. 21. С. 121–127.

2. Литвинова О., Стадницька І. Інклюзивне навчання у вищих навчальних закладах І-ІІ рівнів акредитації як шлях до самореалізації. *Медсестринство.* 2018. Вип. 4. С. 41–43.

3. Шевчук Г. Інклюзивна освіта у вищій школі: виклики та перспективи. *Академічні студії. Серія :Педагогіка.* 2021. Вип. 3, ч. 2. С. 151–157.

ПІДСЕКЦІЯ
АНГЛІЙСЬКА МОВА, ПЕРЕКЛАД, ЛІТЕРАТУРА ТА МЕТОДИКА ЇХ ВИКЛАДАННЯ: НОВІТНІ ПАРАДИГМИ В КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

UDC 81’25

Nataliia Ababilova
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Petro Mohyla Black Sea National University
Mykolaiv, Ukraine

THE ENGLISH GERUND AS AN ALLOMORPHIC NON-FINITE VERB FORM IN ENGLISH–UKRAINIAN CONTRASTIVE GRAMMAR

Contrastive analysis of grammatical systems is particularly important for revealing both isomorphic features shared by languages and allomorphic features resulting from differences in their grammatical organization. Such differences become especially evident in the system of non-finite verb forms. Although non-finite forms in English and Ukrainian perform comparable syntactic and semantic functions, the two languages differ considerably in the grammatical means used to express them. One of the most illustrative examples of such grammatical asymmetry is the English gerund.

The English gerund occupies a specific position within the system of non-finite verb forms. Formally expressed by the *-ing* suffix, it combines properties traditionally associated with both verbs and nouns. It can denote an action or process, retain verbal characteristics such as complementation and aspectual or voice distinctions, and at the same time perform syntactic functions characteristic of nouns. This hybrid nature makes the gerund a particularly significant phenomenon for comparative grammar. At the same time, Ukrainian does not possess a non-finite verb form that is structurally and functionally identical to the English gerund. Therefore, the gerund represents an important allomorphic feature of the English grammatical system in comparison with Ukrainian**.**

The relevance of studying the English gerund from a contrastive perspective lies precisely in this grammatical asymmetry. The absence of a direct Ukrainian morphological counterpart does not mean that the meanings expressed by the English gerund cannot be conveyed in

Ukrainian. Rather, these meanings are distributed among different grammatical categories and syntactic constructions, including nouns and deverbal nouns, infinitives, finite verb forms, adverbial participles, subordinate clauses, and, in certain contexts, lexical omission. Consequently, the comparison of the English gerund with its Ukrainian correspondences makes it possible to demonstrate how two languages can express similar semantic and syntactic relations through different grammatical resources.

The English *-ing* form and the gerund have been described by a number of foreign grammarians, including L. G. Alexander, J. Eastwood, T. Gusmao, M. Hewings, R. Quirk and S. Greenbaum, and M. Swan [2, 4, 5, 9, 12]. Their descriptions emphasize the multifunctionality of the *-ing* form and its ability to occur in different syntactic positions. Ukrainian scholars have also addressed the problem of rendering English gerundial constructions in Ukrainian. T. Besedina and K. Savchuk [3] examine the grammatical peculiarities of translating the English gerund; V. Karaban [6] discusses grammatical difficulties arising in English–Ukrainian translation; N. Rak and Yu. Hrebenshchikova [10] analyze ways of rendering gerunds and gerundial constructions; I. Kobyakova and A. Mishchenko [7] examine the grammatical aspects of translation, highlighting the challenges of rendering English gerundial constructions into Ukrainian and the need to consider structural and functional differences between the two languages and V. Shpak [11] as well as M. Nahorna [8] consider grammatical and lexical aspects of translation.

The aim of the present study is to examine the English gerund as an allomorphic non-finite verb form from an English–Ukrainian contrastive perspective and to demonstrate, on the basis of literary examples, how its verbal–nominal properties are realized through different grammatical means in Ukrainian. The empirical material consists of examples selected from Donna Tartt's novel *The Goldfinch* [13] and their Ukrainian translations by Viktor Shovkun [1].

The English gerund is particularly significant for contrastive grammar because its formal identity remains relatively stable while its syntactic functions are highly diverse. It may function as a subject, object, predicative complement, attribute, adverbial modifier, or part of a compound predicate. This multifunctionality is closely connected with its hybrid grammatical status. The gerund is verbal in its morphological origin and semantic content but nominal in a number of its syntactic functions. Such a combination is not reproduced by a single grammatical category in Ukrainian.

The allomorphic character of the gerund becomes especially evident when the same English grammatical form is rendered by different Ukrainian forms depending on its syntactic function and contextual meaning. For example:

*"**Discussing** things with Sergio" was akin to asking: "What would Jesus do?" – **Обговорити** справу з Серджо означало те саме, що запитати: «А що сказав би про це Христос?»*

The English gerund *discussing* functions as the subject of the sentence. In Ukrainian, this function is performed by the infinitive *обговорити*. Thus, the two constructions are functionally comparable but morphologically different. English uses a gerund, whereas Ukrainian uses another non-finite verb form, the infinitive. This correspondence demonstrates that functional similarity does not necessarily imply morphological identity.

A different type of correspondence can be observed in the following example:

***Walking** helped me work out the roll in my legs. – **Ходьба** допомогла мені подолати тремтіння в ногах.*

Here, the English gerund *walking* is translated by the Ukrainian deverbal noun *ходьба*. Both forms occupy the subject position and denote an activity. The syntactic and semantic functions are therefore largely preserved, whereas the grammatical means of expressing them are different. English employs a gerund, while Ukrainian uses a noun derived from a verb. This example clearly demonstrates allomorphism at the morphological level combined with functional correspondence at the syntactic level.

The difference becomes even more pronounced when the English gerund functions as an object:

*I started off **loving** the bird, the way you'd love a pet or something… – Спочатку мені **подобалася** пташка, як тобі, наприклад, подобається домашня тварина або щось подібне…*

The gerund *loving* is not replaced by a Ukrainian noun or another non-finite form. Instead, it is conveyed by the finite verb *подобалася*. Moreover, the syntactic organization of the sentence changes substantially: the English construction with the experiencer expressed by the subject is restructured in Ukrainian as the dative construction *мені подобалася*. The example therefore illustrates a deeper type of grammatical asymmetry: the meaning expressed by an English non-finite form is incorporated into a Ukrainian finite predicative construction.

The English gerund may also correspond to the Ukrainian infinitive:

*I passed another junction, where a slick shadowy passageway receded into darkness, and I was just about to walk past it and keep **going**… – Я*

вийшов до ще одного розгалуження, де темний коридор зникав у пітьмі, й уже хотів був проминути його й ***іти*** *далі…*

The gerund *going* occurs within the verbal construction *keep going*. In Ukrainian, its meaning is expressed by the infinitive *іти*. Both constructions express continuation of an action, but they organize this meaning differently. English uses a verb + gerund construction, whereas Ukrainian uses a verb + infinitive construction. This is another manifestation of grammatical allomorphism between the two languages.

At the same time, an English gerund with a similar syntactic function may correspond to a noun:

Even after I became convinced I'd never heard a phone, that the ringing in my ears had played a trick on me, still I kept ***looking****… – Навіть коли я переконав себе в тому, що то мені вчулося, я не чув ніякого телефону, а просто дзвін у вухах зіграв зі мною злий жарт, я все ще продовжував* ***пошуки****…*

The gerund *looking* is rendered by the deverbal noun *пошуки*. The English construction *kept looking* is thus transformed into *продовжував пошуки*. The example is particularly significant for contrastive analysis because it shows that even within a single syntactic function the English gerund does not have one fixed Ukrainian counterpart. The choice of the Ukrainian grammatical form depends on the lexical environment and the way the action is conceptualized in the target language.

Another important manifestation of gerundial allomorphism can be observed when the gerund functions as an adverbial modifier:

I'm sure the last thing Mathilde wants is an art book but it'll be hard for her to complain much about it without ***sounding*** *stupid. – Немає сумніву, що книжка з мистецтва – остання річ, яку Матильда хотіла б мати, але їй буде непросто пожалітися так, щоб це* ***не звучало*** *дурнувато.*

The English gerund *sounding* occurs after the preposition *without* and expresses an accompanying circumstance. In Ukrainian, its meaning is conveyed by a subordinate clause introduced by *так, щоб*. Thus, a non-finite gerundial construction is replaced by a finite subordinate clause. The example demonstrates that the absence of a direct Ukrainian equivalent may result not merely in morphological substitution but in a change in the entire syntactic structure of the sentence.

The same adverbial function may, however, be expressed by an Ukrainian adverbial participle:

And, I mean, actually it's incredible how much you can learn about a painting by ***spending*** *a lot of time with a reproduction… – І хочу сказати, що годі повірити, як можна багато дізнатися про картину, довго* ***розглядаючи*** *її репродукцію…*

The gerund *spending* is rendered by the adverbial participle *розглядаючи*. Both forms express an accompanying action related to the action of the predicate. Nevertheless, they belong to different grammatical systems. The English gerund is a nominalized non-finite form, whereas the Ukrainian adverbial participle is a distinct non-finite form functioning adverbially. Their functional correspondence therefore coexists with morphological allomorphism.

The comparison of the English gerund with its Ukrainian correspondences also makes it possible to distinguish between isomorphic and allomorphic features**.** The principal isomorphic feature is functional: both English and Ukrainian possess grammatical means capable of representing an action as a non-finite or nominalized conceptual unit and of using such units in comparable syntactic relations. However, the means of expressing these meanings are not identical. The principal allomorphic feature is therefore morphological and categorial. English has a productive *-ing* form capable of combining verbal and nominal properties, whereas Ukrainian does not possess an equivalent grammatical category.

This difference is particularly important for understanding the status of the English gerund as an allomorphic form. Its allomorphism should not be interpreted merely as the absence of a formal counterpart. More importantly, it concerns the distribution of grammatical meanings across the two language systems. What is concentrated in English in one multifunctional form – the gerund – may be distributed in Ukrainian among several grammatical categories: a noun, a deverbal noun, an infinitive, a finite verb, an adverbial participle, or a subordinate clause. Thus, the comparison reveals not only formal differences but also different ways of organizing grammatical meaning.

The literary material from *The Goldfinch* provides particularly clear evidence of this phenomenon because literary discourse permits a wide range of syntactic structures and contextual realizations. The examples show that the English gerund retains its identity as an *-ing* form while its Ukrainian realization varies according to syntactic function, lexical compatibility, semantic relations, and the structural requirements of the target language.

Therefore, the English gerund should be regarded as one of the most illustrative examples of grammatical allomorphism in English–Ukrainian comparison. Its hybrid verbal-nominal nature, multifunctionality, and absence of a direct morphological counterpart in Ukrainian make it especially valuable for identifying the differences between the two grammatical systems. The Ukrainian language does not reproduce the English gerund as a separate grammatical category; instead, it distributes its

functions and meanings among several formally different grammatical constructions. The analysis demonstrates that the correspondence between the English gerund and Ukrainian forms is primarily functional and semantic rather than morphological. A gerund functioning as a subject may correspond to an infinitive or a deverbal noun; an object gerund may be rendered by a finite verb, an infinitive, or a noun; and an adverbial gerund may correspond to a finite subordinate clause or an adverbial participle. The study of the English gerund from an English–Ukrainian contrastive perspective reveals a fundamental difference in the organization of non-finite grammatical meaning in the two languages. English concentrates a broad range of verbal and nominal functions in the gerund, whereas Ukrainian employs a set of formally different grammatical resources to express comparable meanings. The English gerund can therefore be characterized as an allomorphic non-finite verb form in relation to the Ukrainian grammatical system**.** Its study makes it possible to identify both functional correspondences and structural differences between English and Ukrainian and, more broadly, demonstrates how contrastive grammar can reveal the ways in which different languages encode similar semantic relations through different grammatical categories.

Bibliography

1. Тартт, Д. Щиголь / пер. В. Шовкун, 2011. URL: flibusta.is/b/473101/read

2. Alexander L G. Longman English Grammar. UK: Pearson Education Limted, 2003. 362 p.

3. Besiedina T. H., & Savchuk K. A. Grammatical Features of Translating the Gerund into Ukrainian. URL: http://intkonf.org/besedina-tg-savchuk-ka-gramatichni-osoblivosti-perekladu-gerundiya-na-ukrayinsku-movu/

4. Eastwood J. Oxford Guide to English Grammar. Oxford : Oxford University Press, 1994. 446 p.

5. HewingsM. Advanced Grammar in Use. 3rd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2013. 294 p.

6. Karaban V. I. Translation of English Scientific and Technical Literature: Grammatical Difficulties, Lexical, Terminological, and Genre-Stylistic Problems. 4th revised ed. Vinnytsia : Nova Knyha, 2004. 576 p.

7. Kobyakova I., & Mishchenko A. Grammatical aspects of translation. *Philological Treatises.* 2018. Vol. 10, No. 2. P. 60–66. DOI: https://doi.org/10.21272/Ftrk.2018.10(2)-08

8. Nahorna M. Ways of Translating the Gerund into Ukrainian. Science. Education. Youth. 2015. P. 12–13.

9. Quirk R., Greenbaum S., Leech G., Svartvik J. A Comprehensive Grammar of the English Language. London : Longman, 1985. 1779 p.

10.Rak N., & Hrebenshchikova Yu. “Ways of Rendering the Gerund and Gerundial Constructions in the Translation of English Technical Texts”. *Scientific Bulletin of the UNESCO Chair at Kyiv National Linguistic University: Philology, Pedagogy, Psychology*. 2017. Issue 34. P. 142–147.

11.ShpakV. K. Fundamentals of Translation: Grammatical and Lexical Aspects. Kyiv : Znannia, 2007. 310 p.

12.Swan, M. Practical English Usage. 3rd ed. Oxford : Oxford University Press, 2005. 688p.

13.Tartt, D. The Goldfinch. 2019. URL: https://litlife.club/books/264221/read

UDC 81’25

Victoriia Ahieieva-Karkashadze
PhD in Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of
English Philology and Translation
Petro Mohyla Black Sea National University
Mykolaiv, Ukraine

SOFT SKILLS IN INTERCULTURAL COMMUNICATION

Intercultural communication depends on the ability to establish shared meaning with people whose experiences, expectations and communicative conventions may differ. A grammatically accurate message can still cause misunderstanding when its tone, timing or implied relationship is interpreted differently. Conversely, a speaker with a limited vocabulary may sustain productive dialogue by listening carefully, asking for clarification and responding respectfully. This tension makes soft skills an important subject for language education and professional preparation. The central argument of this paper is that soft skills become effective resources for intercultural communication when they are practiced as observable, context-sensitive actions supported by reflection and ethical responsibility.

The purpose of the paper is to clarify the relationship between soft skills and intercultural communicative competence and to propose practical principles for their development in foreign language education. The discussion uses a conceptual comparison of selected English-language research and educational frameworks, followed by pedagogical synthesis. It

focuses on listening, empathy, emotional self-regulation, critical thinking, adaptability, collaboration and conflict management. The examples and teaching sequence developed below are analytical proposals rather than reports of an intervention. No participant data were collected, and no numerical claims about learning gains are advanced. This distinction allows the paper to offer a usable teaching approach while recognizing the need for subsequent empirical evaluation.

For the purposes of this discussion, soft skills are understood as transferable interpersonal, intrapersonal and reflective capacities that support purposeful interaction. The term does not imply that these capacities are simple, innate or less demanding than technical expertise. Their use often requires a speaker to coordinate several decisions at once: what to say, how directly to say it, when to intervene and how to check its reception. Intercultural competence is broader because it also involves knowledge, attitudes, values and critical understanding of cultural contexts. Soft skills can therefore be treated as resources within intercultural competence, rather than as a complete substitute for it. Knowing how to collaborate becomes interculturally meaningful when participants examine whose assumptions organize the collaboration.

The Council of Europe's Reference Framework of Competences for Democratic Culture connects effective participation in diverse societies with values, attitudes, skills, and knowledge and critical understanding. Its account includes listening and observing, empathy, flexibility and adaptability, cooperation and conflict-resolution skills [1]. This provides a useful conceptual bridge between interpersonal development and intercultural learning. It also discourages reducing competence to an isolated checklist of desirable personality traits. In educational practice, the relevant question is how a learner mobilizes these resources in a particular interaction. A student who can explain the meaning of empathy may still need guided practice in responding to a partner whose interpretation challenges their own.

LifeComp offers a complementary educational perspective by presenting personal, social and learning-to-learn competence as developable across formal, non-formal and informal settings. It is a conceptual, non-prescriptive framework intended to inform learning activities and curricula [2]. For intercultural language teaching, its value lies in encouraging teachers to connect communicative performance with the learner's management of emotions, relationships and learning. The implication proposed here is to make interpersonal aims explicit alongside linguistic aims. A lesson may therefore require learners both to formulate requests accurately and to check whether a partner understands the request as

intended. The second outcome should be practiced and discussed, rather than assumed to follow automatically from language accuracy.

An essential safeguard is to avoid treating national identity as a reliable predictor of individual behaviour. The Council of Europe emphasizes the internal diversity and changing character of cultures, as well as people's multiple cultural affiliations [3]. In an international classroom, a preference for written instructions may reflect language confidence, accessibility needs, disciplinary experience or personal habit. It should not automatically be attributed to nationality. Accordingly, cultural knowledge should generate questions rather than final judgements. A productive question is what this particular person needs to participate, instead of how members of an assumed group normally behave. This approach leaves room for cultural influence without turning an explanatory possibility into a stereotype.

Active listening can be operationalized through attention, paraphrasing, clarification and confirmation. In an intercultural exchange, the listener needs to distinguish the words that were spoken from the intention inferred from them. A proposed classroom routine is to ask learners to restate a partner's position before presenting a disagreement. Expressions such as "If I understand you correctly, your main concern is…" create an opportunity for correction. The aim is not to impose a fixed conversational script, but to make interpretation visible. Teachers should also discuss why eye contact, silence or rapid responses cannot serve as universal indicators of engagement. The quality of listening is better demonstrated by an accurate and revisable understanding of the speaker's message.

Empathy contributes to this process by encouraging attention to another person's perspective without requiring agreement with every claim. In the approach proposed here, learners would distinguish acknowledging a feeling from endorsing an explanation. For example, recognizing that a colleague feels excluded does not settle the question of why exclusion occurred; it opens space to investigate the experience respectfully. Perspective-taking activities should therefore include verification. After suggesting how a character or partner might feel, students should identify what evidence supports the suggestion and what remains uncertain. This helps prevent an exercise intended to develop empathy from becoming an exercise in confident projection. The other person retains the authority to explain their own experience.

Emotional self-regulation is relevant when uncertainty or disagreement makes immediate responses difficult. A useful pedagogical objective is to help learners notice irritation, anxiety or defensiveness before converting it into a judgement about another person. One possible strategy is to separate observation, interpretation and response. A learner may observe that a

message has received no reply, interpret this as disrespect and prepare an accusatory follow-up. Reconsidering the interpretation creates alternatives, including checking whether the message arrived or clarifying the expected response time. Such practice should not encourage acceptance of persistent disrespect. Its purpose is to improve the accuracy and proportionality of the response while preserving the learner's ability to set boundaries.

Critical thinking strengthens intercultural communication when it is directed towards one's own explanations as well as towards incoming information. Teachers can ask students to produce several plausible interpretations of an ambiguous incident and identify what additional information would distinguish between them. For instance, a participant's silence during a meeting may indicate disagreement, reflection, difficulty entering the discussion or a technical problem. None of these possibilities should be selected solely because it matches a national stereotype. A useful learning outcome is the ability to state an interpretation provisionally and revise it after clarification. In this sense, critical thinking protects communication from premature certainty and makes disagreement more open to evidence.

Adaptability concerns the adjustment of communicative behaviour to a situation while retaining responsibility for the message. In language learning, this may involve replacing an unfamiliar idiom, slowing down, providing a written summary or moving from a group discussion to a shorter paired exchange. The adjustment should respond to an identified need rather than an assumption that a partner is incapable. For example, asking whether a written outline would be useful is more respectful than automatically simplifying every contribution. Adaptability also has limits: participants should not be expected to conceal their identity or accept discriminatory demands to appear cooperative. Successful accommodation should support mutual understanding and allow both parties to negotiate the conditions of participation.

Collaboration requires explicit negotiation of expectations that might otherwise remain invisible. In the proposed approach, a multicultural team begins by agreeing on responsibilities, decision procedures, deadlines and ways to raise concerns. The relevant issue is not merely whether members are friendly, but whether they can make their working arrangements understandable and revisable. A deadline, for example, should include an agreed time, expected product and procedure for reporting a delay. Rotating roles can help students experience facilitation, note-taking and reporting without associating leadership automatically with the most fluent speaker. Collaboration then becomes a practice of distributing responsibility and

recognizing contributions, rather than simply placing culturally diverse learners in the same group.

Conflict management integrates these skills when participants disagree over a task or relationship. A useful classroom distinction is between an observable problem and a judgement about character. “The agreed section was not uploaded by the deadline” gives a group a specific issue to address; a claim that a partner is irresponsible may intensify the dispute without explaining its cause. Students can practice describing an incident, explaining its effect, inviting another account and proposing a next step. The goal is not the elimination of disagreement. It is the ability to address disagreement without humiliation and to recognize when a problem requires facilitation or institutional support. Intercultural competence should include the possibility of principled refusal.

Digital communication provides a relevant setting for applying these principles. A short written message offers fewer cues for interpreting tone, while participants may also have different access conditions and response schedules. The pedagogical proposal here is to make communication agreements part of online group work. Students can negotiate which channel serves which purpose, how urgent messages are marked and when a response can reasonably be expected. In a video discussion, a facilitator can invite written contributions alongside spoken ones. These arrangements should be assessed by whether they improve access to the shared task, rather than by whether everyone communicates in the same way. The underlying soft skill is the ability to negotiate workable conditions with actual partners.

A coherent teaching sequence can connect preparation, interaction, feedback and repeated performance. Before an activity, learners identify a communicative objective and a small number of target behaviours. During the activity, they work on a task that requires an exchange of perspectives or information. Afterwards, they reconstruct a significant moment, compare interpretations and consider an alternative response. They then repeat a related task to test the proposed adjustment. This sequence is offered as a design principle, not as a validated model. Its intended advantage is that reflection leads to another opportunity to act. Without that opportunity, a learner may recognize an ineffective strategy but have little experience replacing it under communicative pressure.

A proposed critical-incident task illustrates how the sequence could work. Students receive a fictional account in which an international project member interprets a brief message as dismissive and stops contributing. They first separate the known facts from the characters’ assumptions. Pairs then develop clarification questions and perform a short conversation

intended to restore cooperation. Observers note whether participants check meaning, acknowledge concerns and agree on a practical next step. During the debriefing, learners compare how different responses changed the interaction. The scenario should supply individual goals and situational information rather than assigning fixed behavioural traits to national groups. This allows students to examine cultural expectations without rehearsing caricatures.

Story-based activities offer another route into reflective dialogue. UNESCO describes Story Circles as a structured approach in which participants share experiences and develop listening, empathy, respect and awareness of themselves and others [4]. For a language classroom, the proposed adaptation is to use a low-risk prompt, such as an experience of learning an unfamiliar routine, and provide preparation time and language support. Participation should not require disclosure of painful personal experiences. A learner should be able to use an everyday example or decline a prompt. The subsequent discussion can focus on what listeners understood, what surprised them and which assumptions they reconsidered. The educational emphasis remains on the quality of attention and reflection.

Project work can connect interpersonal practice with a concrete product. One possible task is to prepare an accessible guide for international visitors to an educational institution. Learners need to identify what visitors may need to know, seek feedback on unclear explanations and negotiate how the guide represents local practices. Different versions of an instruction can then be tested with peers who were not involved in writing it. The proposed assessment would consider how the group responded to feedback as well as the language and organization of the final guide. Such a project creates a reason to clarify meaning and redistribute work. Cultural information becomes something to explain responsibly to an audience, rather than a collection of facts to memorize.

Assessment must distinguish participation in an activity from evidence of competence. Deardorff's study on intercultural competence supports combining qualitative and quantitative methods, including observation, interviews and assessment by oneself and others [5]. Building on that assessment principle, a classroom rubric could describe a limited set of observable actions: checking an interpretation, representing a partner's view accurately, inviting a contribution and revising a response after feedback. The rubric proposed here would assess performance in a specified task, not assign a permanent intercultural identity to the learner. Claims about development should draw on more than one performance because an unfamiliar topic, language difficulty or group relationship may affect what is visible in a single lesson.

Reflective writing can supplement observation by showing the reasoning behind an action. A short learning entry might reconstruct a misunderstanding, identify the interpretation initially made and explain what information changed it. The entry should refer to a concrete episode instead of merely declaring increased tolerance. Peer feedback can provide another perspective, but it needs clear boundaries: students should comment on communicative actions rather than diagnose a partner's personality or cultural background. Language proficiency and interpersonal performance should also be considered separately. A hesitant speaker may demonstrate careful listening and constructive mediation, while a fluent speaker may dominate an exchange. Assessment needs enough precision to recognize both patterns without rewarding confidence as a substitute for competence.

The teacher's own conduct forms part of the learning environment. A teacher who invites clarification, explains the reasoning behind a decision and revises an inaccurate assumption makes reflective communication visible. Equally, students need routes for raising concerns without public embarrassment. These are proposed conditions for meaningful practice, rather than guarantees of a particular outcome. Individual soft skills cannot by themselves resolve inaccessible procedures, unequal authority or discriminatory treatment. Where a difficulty is institutional, teaching should allow students to identify that level of the problem. Otherwise, a call for adaptability may unfairly place responsibility on the person with the least power to change the situation. Interpersonal learning should therefore accompany attention to the organization of participation.

The argument developed in this paper has several limitations. It draws together selected frameworks and offers pedagogical applications, but it does not establish which activity produces the strongest or most durable change. The proposed tasks would require adaptation to learners' age, language level, educational aims and access needs. Future classroom research could compare performances before and after a teaching sequence, combine observation with learner reflection and examine whether changes appear in later tasks. It would also be useful to investigate which assessment descriptors learners interpret consistently. Such research should avoid treating a short-term improvement in a rehearsed exercise as proof of competence across all intercultural situations. Transfer remains a question to investigate rather than an outcome to assume.

In conclusion, soft skills can support intercultural communication when learners use them to negotiate meaning, examine interpretations and organize fair participation. Their contribution lies in concrete actions: listening accurately, acknowledging uncertainty, regulating a response, adapting an explanation and addressing disagreement responsibly. The

conceptual analysis suggests that foreign language education should connect these actions with explicit goals, situated tasks, feedback and further practice. Cultural knowledge remains necessary, but it should inform inquiry into particular people and situations. The practical contribution of this paper is a teaching and assessment approach that makes interpersonal choices available for reflection without reducing culture to nationality or competence to personality. Its effectiveness should be tested through context-sensitive educational research.

Bibliography

1. Council of Europe. Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 1: Context, Concepts and Model. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2018. URL: https://rm.coe.int/16807bc66c (дата звернення 19.10. 2026).

2. Sala A., Punie Y., Garkov V., Cabrera Giraldez M. LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020. EUR 30246 EN. DOI: 10.2760/302967

3. Council of Europe. Competences for Democratic Culture: Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2016. URL: https://rm.coe.int/16806ccc07 16807bc66c (дата звернення 19.10. 2026).

4. Deardorff D. K. Manual for Developing Intercultural Competencies: Story Circles. Paris: UNESCO; Abingdon and New York: Routledge, 2020. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370336 16807bc66c (дата звернення 19.10. 2026).

5. Deardorff D. K. Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education.* 2006. Vol. 10, No. 3. P. 241–266. DOI: 10.1177/1028315306287002

UDC 821.111-3.09

Mariana Bezdolna
student of group 241
Petro Mohyla Black Sea National University
Mykolaiv, Ukraine
Yuliia Bondur
lecturer of the Department of English Philology and Translation
Petro Mohyla Black Sea National University
Mykolaiv, Ukraine

COLOR SYMBOLISM IN OSCAR WILDE'S PROSE ("THE CANTERVILLE GHOST", "THE HAPPY PRINCE", "THE NIGHTINGALE AND THE ROSE", "THE BIRTHDAY OF THE INFANTA", "THE FISHERMAN AND HIS SOUL")

The prose of Oscar Wilde, a prominent representative of English aestheticism, occupies a unique position in nineteenth-century literature. Rejecting the rigid didacticism of the Victorian era, Wilde approached literary creation through the prism of pictorial art, where form, sensory perception, and colour harmony were elevated to fundamental principles. "The study of the psychological and emotional impact of colors in textual and spatial dimensions originates from the foundational works" (Goethe, 1810), which shifted the focus to human subjective perception of color. Within his diverse narrative corpus spanning satirical parody, literary fairy tales, and philosophical allegories, colour is never employed merely for decorative ornamentation. Rather, chromatic elements function as an intricate semiotic system, a psychological code that externalizes the emotional states of characters, moral degradation, fatal passions, and spiritual regeneration. In modern humanitarian discourse, "color in literary space is not merely a decorative element, but a complex linguocultural system of signs" (Pastoureau, 2004). By conducting a comparative analysis of colour lexemes across five selected texts (The Canterville Ghost, The Happy Prince, The Nightingale and the Rose, The Birthday of the Infanta, and The Fisherman and His Soul), one observes how identical chromatic markers acquire entirely distinct semantic loads depending on the genre and ideological framework of the narrative.

Textual Analysis and Chromatic Distribution

1. The Canterville Ghost: In this narrative, Wilde subverts traditional gothic conventions by introducing a deliberate theatricality into the

spectrum of horror. The chromatic palette bridges the macabre with the satirical:

• Red: The recurring motif of the "dull red stain" and eyes "red as burning coals" serves as the literal and psychological marker of ancient crime, unresolved guilt, and inescapable retribution.

• Green: Rendered through grotesque manifestations such as "emerald green blood", a "green light", and a "green hand", the colour ceases to represent nature and instead signifies artificiality, subverting genuine terror into a calculated, performative farce.

• Gold and Black: The "ruined gold of the yellow trees" juxtaposed with a "large blue velvet cloak" reflects the twilight of aristocratic heritage and the inevitable erosion of time.

2. The Happy Prince: Wilde utilizes mineralogy and precious metals to construct a dualistic model contrasting material transience with eternal spiritual sacrifice:

• Gold: The "fine gold leaves" covering the monument symbolize surface opulence. As the statue systematically divests itself of its gilded exterior to alleviate civic suffering, gold transitions from a symbol of superficial majesty into the currency of active compassion.

• Blue and Gems: "Bright sapphires" and "pale green jade" elevate the protagonists – the Prince and the Swallow – into the realm of transcendent nobility and celestial purity.

• Lead: The "heart made of lead" anchors the narrative, representing heaviness, endurance, and unyielding emotional weight amid urban indifference.

3. The Nightingale and the Rose: This lyrical tragedy transforms colour into a physiological and emotional exchange governed by pain and aesthetic creation:

• White and Red: "White roses" embody unawakened, frigid nature devoid of passion. Conversely, the "red rose", brought into existence through the fatal piercing of the Nightingale's heart, turns red into the ultimate signifier of aesthetic martyrdom, where lifeblood is alchemically converted into art.

4. The Birthday of the Infanta & The Devoted Friend: In these works, chromatic choices expose the cold sterility of social convention and emotional vacuum:

• Black and Silver: "Black marble", "fans of black and silver", and "black velvet" in The Infanta establish the rigid etiquette of the Spanish court, framing the tragic isolation and exploitation of the dwarf.

• Yellow: Lexemes such as "yellow hair" and "yellow lemons" denote an elite, aestheticized beauty that remains utterly devoid of human empathy.

5. The Fisherman and His Soul: Wilde's most complex fairy tale employs an extensive, hyper-sensory marine palette to chart spiritual estrangement and temptation:

• Red and Vermilion: "Red with blood", "red-gold", and "vermilion" signify carnal obsession, mortal sin, and the destructive allure of earthly existence.

• Green and Blue: "Green vipers skin", "blue waters", and "sea-green" establish a direct correlation with the treacherous, seductive depths of the elemental world, mirroring the internal division of the human soul.

Comparative Typology of Colour Semantics

To establish a systematic framework for scientific analysis, the functional shift of core chromatic units across Wilde's texts can be categorized as follows (table 1):

Table 1. – Comparative Typology of Colour Semantics

Colour Lexeme	**Semantic Function in Satire and Tragedy (The Canterville Ghost, The Nightingale)**	**Semantic Function in Allegory and Fairy Tale (The Happy Prince, The Fisherman)**
Red / Scarlet	Guilt and Self-Sacrifice: Signifies literal crime, haunting residues, or the painful, life-giving genesis of art through martyrdom	Temptation and Sin: Denotes fleshly desire, blood-guilt, and the catastrophic pull of material indulgence
Green	Grotesque Artifice: Utilized ironically to deconstruct gothic topoi through artificial manifestations like unnatural blood and theatrical illumination	Nature and Duality: Represents the organic cycle of existence alongside the venomous, cold fascination of the marine abyss
Gold / Yellow	Decay and Superficiality: Externalizes the degradation of aristocratic structures and the hollow aestheticism of court environments	Redemption and Charity: The systematic stripping of gold acts as a mechanism of moral awakening and spiritual transcendence
Black	Melancholy and Mourning: Outlines the physical parameters of mortality, secrecy, and emotional detachment	The Unconscious: Connects to elemental chaos, cosmic mysteries, and the hidden dimensions of the psyche

Conclusion

The comparative analysis confirms that Oscar Wilde's chromatic system is highly functional and structurally cohesive. In satirical and early works, colour operates on a plane of theatrical paradox, exposing falsehood and mechanical imitation. In mature allegories and fairy tales, the palette deepens into a philosophical apparatus, where colours delineate the perpetual antagonism between the transient allure of the material world and the austere, often tragic triumph of the human spirit.

Bibliography

1. Goethe J. W. (1810). Theory of Colours. London : John Murray.
2. Pastoureau M. (2004). Blue: The History of a Color. Princeton : Princeton University Press.
3. Wilde O. (2003). Complete Works of Oscar Wilde. Glasgow : HarperCollins.
4. Ellmann R. (1988). Oscar Wilde. New York : Vintage Books.

UDC 811.111'42:81'37

Alina Loshchynina
BA student majoring in "Philology"
Petro Mohyla Black Sea National University
Mykolaiv, Ukraine
Liudmyla Sherstiuk
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of
Foreign Languages
Petro Mohyla Black Sea
National University, Mykolaiv, Ukraine

THE EVALUATIVE FUNCTION OF FEMALE-MARKED VOCABULARY IN HATE SPEECH

Hate speech is a very acute topic in Ukraine, especially during the time of war. It has become more common on social media and can have a strong negative impact on people. Therefore, it is important to understand its causes and consequences and find ways to prevent its spread.

Hate speech is any kind of communication that attacks or uses pejorative or discriminatory language with reference to a person or group based on

their religion, ethnicity, nationality, race, colour, descent, gender or other identity factor [1].

Hate speech can be classified according to several criteria, including the target of the speech, the way it is expressed, its direction and the linguistic means used. In our research, we focus specifically on hate speech from the perspective of linguistic means, because the choice of particular words and expressions can significantly influence how a person or a social group is perceived.

Linguists study not only offensive words themselves but also how their form and meaning influence the perception of a person. For example, in the study *Eckhard Bick "Hate Speech Compounds in the German Immigration Discourse on Twitter"* (2025) [2], compound words and word-formation patterns used in negative discourse about immigrants are analyzed.

Another important study is *Nick Haslam, Steve Loughnan and Pamela Sun "Beastly: What Makes Animal Metaphors Offensive?"* (2011) [3]. It examines why comparing people to animals can be offensive. The researchers found that the meaning of such a metaphor depends on which characteristics of an animal are transferred to a person. For example, the image of an animal may evoke associations with aggression. Thus, a metaphor can influence the way a person is perceived.

Another interesting direction is represented by the study *"Metaphors matter: The effect of biological dehumanizing language on indirect aggression"* (Valtorta, Baldissarri & Volpato, 2026) [4]. The authors experimentally examined how disease-related metaphors influence attitudes towards a particular group. The results showed that the use of such metaphors may contribute to a more negative attitude towards that group.

These studies demonstrate that hate speech is not limited to openly offensive words. The meaning of an expression can also be influenced by its history, connotations, metaphors, and cultural associations. Therefore, we want to investigate gendered language in hate speech, specifically how female-marked vocabulary intensifies negative evaluation.

Hate speech is usually studied in terms of offensive vocabulary, discriminatory expressions, and verbal aggression. However, an interesting linguistic aspect of hate speech is the way gender is encoded in expressions directed at women. In English, there is a group of female-marked words and expressions that do not simply describe a woman but also carry historically developed negative connotations. We are interested not only in what these expressions mean today, but also in how they were formed, how their meanings changed over time, and what additional associations they activate when used as insults.

One important feature of English is the semantic asymmetry between male and female terms. A number of words referring to women have developed negative meanings that are not necessarily present in their origins or in comparable terms referring to men. This process is often described as semantic derogation or pejoration. Historical research on English has identified this tendency in words such as *spinster, mistress* and *hag*, whose meanings changed significantly over time.

A particularly illustrative example is spinster. The word originally referred to a person who spun thread and comes from *spin* with the feminine suffix *-ster*. Because spinning was traditionally associated with unmarried women, the word gradually became associated with unmarried women themselves. By the XVIII century, *spinster* had acquired the meaning of an unmarried woman beyond the socially expected age for marriage and eventually developed a distinctly derogatory connotation.

Another example is *old maid*. The expression is structurally transparent: *old* + *maid*. However, its meaning is much more socially loaded than the literal combination of the two words. It came to denote a woman who remained unmarried beyond the expected age for marriage. The expression therefore does not merely describe marital status: it invokes a social stereotype of a woman who has failed to fulfil an expected social role. Historical accounts of the term show that *old maid* acquired explicitly pejorative associations in the seventeenth and eighteenth centuries.

The word hag provides an even more striking example of semantic transformation. Its history can be traced to Old English *hægtesse*, associated with a witch or sorceress. Over time, the word developed into a term referring to an unattractive, unpleasant or repulsive old woman. Thus, an expression originally associated with supernatural power became a strongly negative designation for a particular type of woman.

These examples demonstrate that gendered insults can contain several semantic layers simultaneously. The word may indicate age, marital status, appearance, behaviour, social position or personality, while at the same time marking the person as female. Consequently, the insult is not directed only at an individual characteristic. It can also invoke a culturally established image of what a woman is supposedly expected to be.

This leads to an important distinction between a gender-neutral insult and a female-marked insult. Compare, for example, a general negative characteristic such as *fool* with an expression such as *old maid*. The first evaluates the person's behaviour or intellectual abilities. The second activates a much more specific social stereotype: it refers to a woman through her age and marital status and therefore adds a gender-specific dimension to the negative evaluation.

From a linguistic perspective, this means that hate speech can exploit not only the denotative meaning of a word but also its connotative and cultural meanings. A speaker choosing *hag* instead of simply saying *old woman*, for example, does not merely provide information about the person's age. The word contains an established negative evaluation and evokes additional associations of ugliness, hostility, and social undesirability.

This is also where the cognitive aspect of our research becomes relevant. We propose to investigate whether repeated exposure to female-marked pejorative expressions can contribute to implicit associations between femininity and particular negative characteristics. For example, if words referring to unmarried women, older women or assertive women repeatedly occur in negative contexts, these linguistic patterns may contribute to the conventionalization of certain stereotypes.

The research can therefore combine two levels of analysis. The first is linguistic: we examine the morphology, etymology, semantic development, connotations and pragmatic functions of female-marked expressions. The second is cognitive: we investigate whether these established linguistic associations affect the way such expressions are interpreted by contemporary speakers.

To understand how these expressions function in contemporary communication, we also analyzed several examples from online comments. For example, in the comment "She's probably whining *spinster*", the word *spinster* is combined with the negative characterization *whining*, which strengthens the insult and presents the woman as both unmarried and unpleasant. Another comment states: "Being a *spinster* has been loser behavior for eternity." Here, *spinster* is directly connected with the idea of being a "loser", reinforcing the stereotype that an unmarried woman has failed socially. The expression *old maid* also appears in comments such as "Hey *old maid*, how's your trailer? Have you fixed your face yet?". In these examples, the expression is not a neutral reference to marital status. It is used as an insult and is combined with attacks on the woman's appearance, making the negative evaluation stronger. The word *hag* is used in another comment: "She is a sad, desperate *old hag* that should NEVER sing again". Here, *old hag* is reinforced by words such as *sad*, *desperate,* and *pathetic*. This creates a much stronger negative image than a neutral expression such as *old woman*.

These examples demonstrate that female-marked vocabulary can affect communication more broadly. Such expressions do not simply transmit information; they shape the way a person is represented and perceived by

others. When gendered insults are repeatedly used in public communication, they can reinforce stereotypes and normalize negative associations.

Thus, our examples demonstrate that female-marked vocabulary can influence communication by adding gender-specific stereotypes and negative cultural associations to an insult. The examples of *spinster, old maid,* and *hag* show that words can carry meanings that go beyond their direct definitions. Their historical development and cultural connotations can intensify the negative evaluation of a woman and influence how she is perceived by others.

This shows why it is important to study hate speech not only as a social problem but also as a linguistic phenomenon. Understanding how particular words acquire negative connotations and how these meanings function in contemporary communication can help us identify harmful stereotypes and recognize the mechanisms through which hate speech affects perception. Therefore, further research into gendered hate speech is important for identifying such linguistic patterns, understanding their influence on communication, and preventing the spread of harmful stereotypes. A better awareness of the power of language can contribute to more respectful, tolerant, and responsible communication.

Bibliography

1. Hate speech. UNESCO. URL: https://www.unesco.org/en/query-list/h/hate-speech.

2. Bick E. Hate Speech Compounds in the German Immigration Discourse on Twitter. *Journal of Speech Sciences*. 2025. Vol. 14. Art. e025004. 25 p. DOI: 10.20396/joss.v14i00.20387

3. Haslam N., Loughnan S., Sun P. Beastly: What Makes Animal Metaphors Offensive? *Journal of Language and Social Psychology*. 2011. Vol. 30, No. 3. P. 311–325. DOI: https://doi.org/10.1177/0261927X11407168

4. Valtorta R. R., Baldissarri C., Volpato C. Metaphors matter: The effect of biological dehumanizing language on indirect aggression. *Current Psychology*. 2026. Vol. 45, No. 9. DOI: https://doi.org/10.1007/s12144-026-09290-4

UDC 811.111’42:791.228

Sharkova Kseniia
MA student majoring in “Philology”
Petro Mohyla Black Sea National University
Mykolaiv, Ukraine
Hanna Perederii
PhD, associate professor,
Department of English Philology and Translation,
Petro Mohyla Black Sea National University,
Mykolaiv, Ukraine

THE IMAGE OF PARALLEL REALITY IN NEIL GAIMAN’S CORALINE: LINGUISTIC AND MULTIMODAL ASPECTS

Contemporary philological studies increasingly focus on texts in which meaning is produced through the interaction of several semiotic systems. This tendency is especially noticeable in fantasy and animated discourse, where verbal representation is combined with visual, auditory, spatial, and cinematic means. Neil Gaiman’s Coraline is a productive material for such analysis because the narrative is based on the opposition between the ordinary world and the Other World - a parallel reality that first appears attractive but gradually reveals itself as a distorted and dangerous copy of the real environment. The relevance of the topic is therefore determined by the need to explain how the image of an alternative world is constructed not only by language but also by the coordinated work of different modes of meaning-making.

The research is aimed at identifying the main linguistic and multimodal means through which the image of parallel reality is represented in Gaiman’s novella and in Henry Selick’s 2009 animated adaptation. The object of the research is the image of parallel reality in the discourse of Coraline, while the subject is formed by linguistic, visual, auditory, and cinematic devices that participate in the construction of the Other World. The study combines descriptive, contextual, linguostylistic, multimodal, comparative, and generalization methods. Such a methodological combination makes it possible to consider the literary source and the animated adaptation as related but structurally different communicative systems.

The theoretical basis of the research relies on the understanding of discourse as a complex communicative phenomenon in which linguistic units acquire meaning through context and interaction with other sign systems. This approach is particularly important for animation discourse. In

an animated film, speech does not function independently: it interacts with colour, composition, facial expression, gesture, movement, voice, intonation, music, sound effects, and editing. Consequently, the semantic load of a literary description may be redistributed in the screen version between verbal and non-verbal channels. The adaptation should therefore be treated not as a simple reproduction of the source text but as a new multimodal organization of meaning.

A useful conceptual perspective for this study is provided by H. M. Perederii's research on the conceptual space of English poetic drama, where the relationship between genre and stylistic organization is examined as a factor in the structuring of artistic meaning [3]. Although the material of that study differs from the present research, its emphasis on conceptual space is methodologically relevant to the analysis of the Other World in Coraline. Parallel reality may be interpreted as a specially organized conceptual space whose semantic boundaries are created through recurrent oppositions, evaluative markers, character interaction, and the correlation between the familiar and the uncanny.

The linguistic level of the Other World is associated with several groups of means. First, descriptive and evaluative vocabulary contributes to the contrast between the ordinary and the alternative environment. Second, repetition and forms of address can intensify the persuasive or manipulative character of communication. Third, syntactic constructions and dialogic speech help reveal changes in emotional tension and power relations between characters. The research therefore pays particular attention to lexical choice, descriptive vocabulary, evaluative devices, repetition, forms of address, syntax, and dialogue. These elements are considered not in isolation but as components of a wider system that guides the reader's interpretation of the parallel space.

The relevance of such a contextual approach is also supported by current studies of language in technologically mediated communication. V. Sikorska, O. Snigovska, H. Perederii, A. Androshchuk, and O. Kalishchuk demonstrate that digital communication environments influence vocabulary and grammatical structures and contribute to the evolution of communicative practices [1]. Their findings are significant for the present research because they underline the dependence of linguistic form on the medium and communicative environment. In the case of animated discourse, this dependence becomes especially visible: part of the information that would be verbalized in a literary text can be expressed by image, sound, movement, or editing.

A broader technological context is reflected in the study by O. Dolgusheva, O. Samokhval, U. Shostak, V. Perevozniuk, and H. Perederii

on AI-powered platforms for personalized language learning [2]. The article focuses on educational technologies rather than animation, but it is relevant to the general understanding of contemporary multimodal communication, where verbal content is increasingly combined with visual, interactive, and adaptive forms of presentation. For discourse analysis, this reinforces the importance of examining meaning as the result of interaction between several channels rather than reducing interpretation to verbal material alone.

A preliminary analysis of Coraline allows several observations to be formulated. First, the image of parallel reality is organized through a systematic contrast with the ordinary world. The Other World is not an autonomous fantasy space detached from reality; it functions as a transformed copy of familiar surroundings. This principle of resemblance and distortion creates the basic semantic tension of the narrative. Second, the verbal layer marks this contrast through descriptive and evaluative choices, while the adaptation intensifies it with visual and auditory resources. Third, the effect of the parallel world is created gradually: attractive features and promises are combined with signals of artificiality, control, and danger. Thus, the reader's or viewer's interpretation changes as the same space acquires new semantic and emotional characteristics.

In the animated adaptation, colour design, visual contrast, music, sound effects, character movement, and specific features of speech become particularly important. These elements do not merely illustrate the verbal text. They perform independent semantic functions and can replace, compress, or intensify literary description. The contrast between worlds is therefore constructed simultaneously at several levels: verbal, visual, auditory, and kinetic. Multimodality makes the Other World more immediately perceptible and increases its emotional impact because the viewer processes several synchronized signals at once.

The comparative perspective reveals an important transformation of discourse during adaptation. The novella develops the image of parallel reality mainly through narration, description, dialogue, and the reader's imaginative reconstruction of space. The animated film redistributes these functions among dialogue, image, colour, sound, movement, and cinematic techniques. As a result, identical or similar narrative meanings can be realized by different semiotic means. The adaptation preserves the central opposition between the ordinary world and the Other World but reorganizes the way this opposition is communicated and emotionally experienced.

The conducted analysis supports the conclusion that the image of parallel reality in Coraline is a multimodal construct based on the interaction of linguistic and non-linguistic resources. Its representation cannot be fully explained by studying vocabulary or syntax alone, because

the animated discourse assigns substantial meaning-making functions to visual and auditory components. The literary and screen versions share a common conceptual core, yet they differ in the distribution of semantic functions between modes. Further detailed analysis of specific episodes, dialogues, visual contrasts, and sound patterns will make it possible to describe more precisely how the Other World is constructed and how the adaptation transforms the linguistic potential of the source text.

Bibliography

1. Sikorska V., Snigovska O., Perederii H., Androshchuk A., Kalishchuk O. The influence of social media and digital communication on the evolution of vocabulary and grammatical structures. *Journal of Theoretical and Applied Information Technology.* 2025. P. 4428–4436.

2. Dolgusheva O., Samokhval O., Shostak U., Perevozniuk V., Perederii H. AI-Powered Platforms for Personalized Language Learning. *International Journal of Special Education.* 2026. Vol. 41(7s). P. 745–761.

3. Передерій Г. М. Концептуальний простір англомовної поетичної драми XX століття: жанрово-стилістичний аспект : автореф. дис. … канд. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови». / Херсонський державний університет. Херсон, 2010. 20 с.

4. Gaiman N. Coraline. New York : HarperCollins, 2002.

5. Coraline. Directed by Henry Selick. Laika, 2009.

UDC 821.111(73):003

Maryna Sharkova
BA student majoring in "Philology"
Petro Mohyla Black Sea National University
Mykolaiv, Ukraine
Liudmyla Sherstiuk
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of
Foreign Languages
Petro Mohyla Black Sea
National University, Mykolaiv, Ukraine

THE SYMBOLIC MEANINGS OF BLACK AND BLUE IN LANA DEL REY'S LYRICS

Lana Del Rey is one of the most distinctive and influential contemporary American singers, songwriters, and poets. Melancholic melodies, poetic lyrics, and rich symbolism characterize her music. Her creative work often explores themes of love, nostalgia, identity, and the complexity of human emotions. Lana Del Rey's music is not just chords and lyrics; it's a beautiful form of poetry. She uses a lot of different symbols in her songs and verses, but one vivid example is the colours. Lana uses them to show her character, mood, thoughts, and even appearance. They evoke feelings in listeners because they can associate the colours with their own feelings and life experiences.

One of the main colours in her artwork is black. This colour consists of a handful of feelings. First of all, it's about power, authority, and strength. A lot of people think that this colour is frightening because it reflects death, grief, fear, and something unknown. But it is still the favorite colour of almost every person in the world. Lana Del Rey used this colour in songs such as "Black Beauty", "The Blackest Day", "Black Bathing Suit", and "Text Book".

"Black Beauty" is a song about unrequited love, emotional pain, and the desire to be understood by someone who sees the world differently. The colour black represents the emotional darkness of another person. The lyrical persona tries to maintain a connection with this person and find something familiar in their inner world. However, their inability to understand each other creates a sense of pain and alienation. Black becomes a symbol of sadness, loneliness, and the absence of emotional connection. This idea is reflected in the lyrics: "*I paint the house black, my wedding dress black leather too, you have no room for light, love is lost on you."* The

contrast between black and light emphasizes the emotional distance between the two individuals and suggests that love cannot flourish without mutual understanding.

"The Blackest Day" is a deeply emotional song about the painful aftermath of a devastating breakup and the grief that follows the loss of a significant relationship. The colour black symbolizes sorrow, loneliness, and emotional suffering. The phrase "*it's not simple, it's trigonometry*" highlights the complexity of the lyrical persona's feelings and shows that heartbreak is not easy to understand or overcome. The image of the blackest day suggests that the lyrical persona's emotional world becomes darker and more painful as she struggles to accept the end of the relationship. Her suffering seems to grow deeper over time, making it difficult for her to escape her memories and feelings. In this context, black represents the overwhelming nature of heartbreak and the struggle to find emotional peace.

"Black Bathing Suit" is a deeply personal song that explores the desire to be seen and understood beyond physical appearance. The black bathing suit can be interpreted as a symbol of the lyrical persona's complex inner world, emotional depth, and vulnerability. Rather than simply wanting others to notice her appearance, she wants them to understand her true self and recognize the feelings she carries inside. The lyrical persona describes herself as a complicated person, which emphasizes the different sides of her personality and the difficulty of fully understanding her experiences. In this context, black symbolizes the hidden aspects of her identity, her emotional struggles, and her desire for genuine human connection. The song suggests that true understanding goes beyond words and appearances, allowing one person to recognize another person's inner world.

"Text Book" is one of the songs from Lana Del Rey's album *Blue Banisters*. In this song, the colour black is associated with racial identity, social awareness, and the fight for equality. This meaning is reflected in the lyrics: "*There we were, screaming, 'Black Lives Matter'*." Unlike the previous songs, in which black is mainly associated with personal emotions and inner struggles, "Text Book" presents a broader social perspective. The reference to the Black Lives Matter movement draws attention to racial discrimination and the importance of respecting the rights and dignity of Black people. Through this reference, Del Rey connects personal experiences with wider social issues and expresses awareness of the struggle for equality. In this context, black represents not only a colour but also an important aspect of identity, solidarity, and the fight against injustice. It demonstrates how colour symbolism can communicate social messages as well as personal emotions.

Blue is another important colour in Lana Del Rey's music and poetry. It can be associated with purity, trust, calmness, and a sense of safety. However, blue has many different shades, and each of them can evoke different emotions and create a unique atmosphere. In Del Rey's artistic work, this colour can express both comfort and melancholy, emotional distance and romantic devotion. Its meaning depends on the context in which it appears and the feelings it helps to communicate. Blue can be found in such songs as "Blue Jeans," "Shades of Cool," "Beautiful People Beautiful Problems," as well as in poems from her collection Violet Bent Backwards over the Grass, including "The Land of 1000 Fires" and "Quiet Waiter Blue Forever".

"Blue Jeans" is one of the well-known songs from Lana Del Rey's debut studio album, Born to Die. It tells a tragic and nostalgic love story filled with passion, emotional intensity, and attraction to a dangerous, rebellious man. In this song, blue is first introduced through the description of clothing. The line "*Blue Jeans, White Shirt*" creates a simple and recognizable visual image that becomes an important part of the lyrical persona's appearance. However, the description of clothing can also be interpreted as a reflection of the lyrical persona's character and emotional world. Her outfit is ordinary and uncomplicated, which contrasts with the intensity of her feelings and the dramatic nature of her relationship. The simplicity of her appearance may suggest that she does not need to attract attention through extravagant clothes or an unusual style. Instead, her emotions are what make her story powerful. Blue jeans can therefore be interpreted as a symbol of simplicity and everyday life, while the relationship itself introduces danger, uncertainty, and emotional complexity. This contrast creates an interesting connection between the ordinary visual image and the extraordinary strength of love. Through this detail, Del Rey demonstrates how a familiar object can become associated with personal memories and powerful emotions.

"Shades of Cool" is a beautifully tragic song that explores the helplessness of loving someone who appears emotionally distant and self-destructive. The song begins with the line "*My baby lives in shades of blue*," which immediately introduces the colour as an important element of the song's imagery. The phrase "*shades of blue*" can be interpreted as a reference to the different sides of the beloved's personality and emotional state. Rather than presenting blue as a single, fixed symbol, Del Rey uses its different shades to create a more complex image. Lighter and darker shades may suggest different emotional experiences, ranging from vulnerability and sadness to emotional coldness and isolation. The beloved remains difficult for the lyrical persona to understand and reach emotionally.

Although she loves him, she cannot change his behaviour or fully enter his inner world. In this context, blue may represent both the complexity of his personality and the emotional distance between them. The colour creates an atmosphere of melancholy and reinforces the feeling that love does not always lead to closeness or mutual understanding. Thus, the title itself can be interpreted as a metaphor for emotional complexity. Just as blue has many shades, a person's inner world may contain different feelings and contradictions that cannot be explained by a single description.

"Beautiful People Beautiful Problems," from the album Lust for Life, is a collaboration with Stevie Nicks. The song combines a melancholic yet comforting atmosphere with reflections on love, human vulnerability, empathy, and the difficulties of existence. Unlike the previous examples, in which blue is closely connected with romantic relationships and individual emotions, this song introduces a broader perspective. The lyrics state: "*Blue is the color of the planet from the view above, Long live our reign, long live our love*." Here, blue is associated with the Earth as it appears when viewed from space. This image creates a connection between the colour and the planet itself, reminding listeners of the world people share. The reference to the planet can also be interpreted as an expression of love, trust, and hope for the future. The words "*Long live our reign, long live our love*" emphasize the desire for love to continue despite the difficulties and problems that people experience. In this context, blue becomes more than a visual description, because it helps establish a connection between human emotions and the wider world. The colour may evoke a sense of calmness and unity, while the image of the blue planet encourages listeners to consider their place within it. This interpretation gives the song a broader emotional dimension, connecting personal relationships with the shared experience of living in the same world.

Moving from music to poetry, Lana Del Rey's collection Violet Bent Backwards over the Grass provides further examples of blue symbolism. One of these is the poem "The Land of 1000 Fires," which explores the search for emotional safety and stability in a chaotic world. The poem presents a contrast between external uncertainty and the desire to find comfort in a close relationship. Del Rey uses the expression "*cool blue steel eyes*" to describe the eyes of a partner. This image combines the colour blue with the qualities of steel, creating a complex visual and emotional impression. Steel is often associated with hardness, strength, and coldness, while the word "*cool*" reinforces the sense of emotional distance. The description can therefore be interpreted as suggesting that the person has a reserved or emotionally guarded nature. The comparison with steel makes the eyes seem almost impenetrable, as though the person's feelings are

difficult to access. When someone with such a gaze looks at the lyrical persona, it may create a sense of coldness or discomfort, as if a chill were passing over her skin. At the same time, the image is not necessarily limited to emotional detachment. The reference to steel may also suggest strength and stability, which creates an interesting contrast with the vulnerability expressed elsewhere in the poem. Blue therefore contributes to the atmosphere of the poem by combining coolness, emotional complexity, and the search for security in a difficult world.

Colour plays a significant role in Lana Del Rey's lyrics, serving as a powerful means of expressing emotions, creating atmosphere, and conveying complex meanings. The colours black and blue are particularly important, as they contribute to the melancholic and introspective tone characteristic of many of her songs. Black can symbolize darkness, loss, mystery, and emotional suffering, while blue often evokes sadness, longing, vulnerability, and emotional depth. Through these colour symbols, Del Rey transforms personal feelings and experiences into vivid poetic images, demonstrating how colour imagery enriches the meaning and emotional impact of her lyrics.

Bibliography

1. Fadillah E. N., Nuriadi N., Isnaeni M., Baharuddin B. An Analysis of Metaphor in Lana Del Rey's Selected Song Lyrics. *Journal of Authentic Research.* 2026. Vol. 5, No. 2. P. 1895–1918. DOI: https://doi.org/10.36312/zerad691

2. Fazhira E., Ihsan P., Ro'ifah. Neurotic Trends in Lana Del Rey Selected Song Lyrics: A Psychoanalytic Social Approach. Scope: *Journal of English Language Teaching.* 2024. Vol. 8, No. 2. P. 372–384. DOI: https://doi.org/10.30998/scope.v8i2.19420

UDC 81’25

Svitlana Suleimanova
MA student majoring in “Philology”
Petro Mohyla Black Sea National University
Mykolaiv, Ukraine
Victoria Ahieieva-Karkashadze
PhD in Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of
English Philology and Translation
Petro Mohyla Black Sea National University
Mykolaiv, Ukraine

FEATURES OF THE RENDERING OF NEIL GAIMAN’S INDIVIDUAL STYLE IN UKRAINIAN TRANSLATIONS: TYPOLOGY AND FUNCTIONS OF TRANSLATIONAL TRANSFORMATIONS

In contemporary translation studies, literary translation is viewed as a complex, multidimensional process of interlingual and intercultural mediation, in which the translator acts not merely as an interpreter, but a full-fledged co-author tasked with recreating not only the denotative (factual) content of the original, but also its holistic stylistic structure, profound imagery, emotionally expressive tone, and the original’s pragmatic impact on the reader. This task takes on particular complexity and significance when working on and translating the fiction of Neil Gaiman – an outstanding British writer whose diverse works syncretically combine elements of dark urban fantasy, ancient mythology, enchanting fairy tales, gloomy Gothic, and casual everyday speech. The author’s unique stylistic voice is based on a subtle contrast between everyday life and magical phantasmagoria, the narrative’s grammatical and syntactic conciseness, a richness of intertextual allusions, complex linguistic play, as well as deeply rooted images and realities with distinct cultural overtones. Ensuring high-quality Ukrainian translations of such texts requires the specialist to thoughtfully apply a variety of translational transformations capable of overcoming cross-linguistic asymmetry and fully recreating the aesthetic potential of the source material.

The purpose of this study is to identify the main types of translational transformations used in rendering Neil Gaiman’s prose into Ukrainian and to determine their role in preserving the content and artistic distinctiveness of the original. The material selected for analysis consists of the English-language works “Coraline” and “The Ocean at the End of the Lane” and

their Ukrainian translations by Oleksandr Mokrovolskyi («Кораліна») and Oles Petik («Океан у кінці вулиці»). Comparative, descriptive, and contextual methods were applied, along with elements of stylistic analysis. The theoretical foundation is based on works on the theory and practice of translation, in particular the studies by I. V. Korunets, in which translation decisions are examined in light of systemic differences between languages and the communicative purpose of the text.

Translational transformations should be viewed as deliberate, communicatively and pragmatically justified changes to the source form, syntactic structure, or semantic content of a linguistic unit in the original text, which are applied to preserve as much as possible its meaning, stylistic nuance, and pragmatic potential in the target language. In the context of analyzing a literary text, such transformations serve as a key tool for overcoming interlingual and intercultural asymmetries, as well as for reproducing the author's idiosyncratic style. For a detailed analysis of the material under study, the most productive approach is a classification that divides translation decisions into lexical, grammatical, and lexical-grammatical transformations. Lexical transformations are driven by differences in the scope of meanings and the system of word combinability in the two languages, encompassing techniques such as concretization, generalization, semantic development, modulation, and compensation. Grammatical transformations are aimed at overcoming structural and syntactic differences and involve syntactic rearrangement, the substitution of parts of speech or grammatical categories, the splitting or merging of sentences, as well as a complete change in the syntactic structure of the utterance. In turn, lexical-grammatical transformations combine morphological, syntactic, and semantic changes, ensuring a holistic reinterpretation of the utterance, the adaptation of culturally marked units, or the compensation for a lost stylistic effect in another fragment of the text, which allows the reader to form an aesthetic perception equivalent to that of the original [1].

One of the key functions of translational transformations in Neil Gaiman's fiction is to ensure the naturalness and fluidity of Ukrainian speech without losing the author's unique tone and atmosphere. The syntactic structure of the English language allows for the use of exceptionally compact constructions, rich in verb forms, participial phrases, and concise phrasal verbs, whereas their literal, sometimes literal-translation-style rendering into Ukrainian often results in stylistic awkwardness, verbosity, or a violation of perceptual norms. In such cases, the use of techniques such as syntactic rearrangement of components, grammatical substitution of one part of speech for another, or syntactic

expansion of a sentence allows the translator to correctly redistribute logical emphasis and preserve the narrative rhythm characteristic of the original. At the same time, excessive expansion or unjustified elaboration of short, concise phrases risks blurring and weakening the restraint characteristic of Gaiman's individual style, his distinctive use of micro-pauses, and the underlying sense of anxiety and threat that permeates his texts. That is precisely why any transformation in translation must focus not only on adhering to the strict grammatical rules of the target language, but also on faithfully preserving the aesthetic rhythm, poetic quality, and emotional tension of the original work of fiction.

Lexical transformations play an extremely important role in the process of translating Neil Gaiman's prose; they serve as the primary tool for rendering complex metaphors, sophisticated epithets, and words with a rich spectrum of contextual meanings. In the writer's fictional world, objects that seem ordinary at first glance, everyday details, and familiar urban settings constantly take on magical or fantastical qualities, requiring the translator to delicately preserve the duality of an image—its original literal meaning and its deeper associative or symbolic layers. A literal equivalent in such passages is often formally correct but utterly incapable of conveying the necessary emotional tension, aesthetic effect, or the author's irony. In such situations, it is precisely contextual substitution, modulation, or semantic development that make it possible to reinterpret the source unit and convey the author's original intent using means that are natural and organic to the Ukrainian linguistic system. At the same time, the translator's adaptation must remain balanced and measured so as not to neutralize or "smooth out" the strangeness, disorienting whimsy, or eccentricity of the image deliberately embedded by the author, for it is precisely this aesthetic ambiguity that shapes the unique, recognizable atmosphere of Neil Gaiman's writing.

A separate aspect involves the rendering of cultural realities, allusions, and proper names. In the translation of the title 'Coraline' as «Кораліна» the character's name has been kept recognizable, while the title 'The Ocean at the End of the Lane', is rendered as «Океан у кінці вулиці», recreates a spatial image and its unusual semantic combination. Such decisions demonstrate the importance of striking a balance between formal equivalence, clarity for the Ukrainian reader, and preserving the symbolic potential of the title. In cases where an allusion has no direct cultural equivalent, the translator may resort to a descriptive explanation or a compensatory device, but these techniques must be used with caution so as not to overload the text or undermine its mystery.

Functionally, the translational transformations in the analyzed prose of Neil Gaiman fulfill a whole range of interrelated and complexly interdependent tasks: they ensure high semantic accuracy, maintain the stylistic integrity of the narrative fabric, fully reproduce the rich imagery, regulate the dynamics and rhythm of the narrative, and promote intercultural comprehensibility and the pragmatic adaptation of the text. The use of translation transformations serves not merely as a technical tool for bridging the gaps between linguistic systems, but as a flexible strategy aimed at preserving the aesthetic value of the original. That is precisely why their effectiveness and success cannot be assessed solely on the basis of formal or literal closeness to the source text. The decisive and defining indicator of the success of a chosen translation solution is whether it has fully succeeded in reproducing the original communicative, emotional, and artistic effect of a specific passage in the target language. In this context, a transformation that, at first glance, distances the translation from the surface structure of the English sentence turns out to be functionally and pragmatically much more accurate, since it reveals the deeper meaning of the statement, conveys its implicit connotations, and fully corresponds to the underlying spirit, aesthetics, and norms of the Ukrainian language.

In summary, it should be noted that the typology of translational transformations used in the rendering of Neil Gaiman's contemporary English-language prose encompasses a wide range of lexical, grammatical, and complex lexical-grammatical techniques, the selection of which is systematically determined by the broader context, the genre-specific nature of the text, and the translator's desire to fully preserve the author's unique idiom. It has been determined that the most important functions of such interlingual transformations are the reproduction of complex imagery, the maintenance of the naturalness and fluidity of Ukrainian speech, the delicate preservation of the balance between the fantastical and the everyday, as well as the adequate conveyance of deep cultural meanings and allusions. The effectiveness of the transformations used is determined not by their formal structure, but by their ability to evoke an equivalent aesthetic and emotional response in the reader. Further research in this field should focus on a systematic comparative analysis of specific representative excerpts from the original text and their Ukrainian translations, followed by a determination of the frequency of use of individual types of transformations, as well as an in-depth analysis of complex cases where stylistic adaptation or compensation for the aesthetic effect is required.

Key words: *translation transformations, literary translation, Neil Gaiman, Ukrainian translation, lexical transformations, grammatical transformations*

Bibliography

1. Корунець І. В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад) : підручник. Вінниця : Нова Книга, 2017. 448 с.
2. Ґейман Н. Кораліна / пер. з англ. О. Мокровольського. Київ : Stone Publishing, 2020. 192 с.
3. Ґейман Н. Океан у кінці вулиці / пер. з англ. О. Петік. Київ : КМ-Букс, 2023. 254 с.
4. Gaiman N. Coraline. London : Bloomsbury, 2002.
5. Gaiman N. The Ocean at the End of the Lane. London : William Morrow, 2013.

UDC 821.111(73).09

Olena Yarush
BA student majoring in "Philology"
Petro Mohyla Black Sea National University,
Mykolaiv, Ukraine
Liudmyla Sherstiuk,
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of
Foreign Languages
Petro Mohyla Black Sea National University
Mykolaiv, Ukraine

THE ISSUE OF THE AESTHETICIZATION OF THE DARK ACADEMIA CONCEPT IN DONNA TARTT'S "THE SECRET HISTORY"

Dark Academia is a cultural and literary aesthetic associated with classical education, ancient literature, intellectual curiosity, Gothic architecture, and the romantic image of university life. The concept of dark academia was not invented or described by a single named individual. Instead, it was renowned as a trend on social media named Tumblr, around 2014 and 2015. Donna Tartt's novel The Secret History, published in 1992, is widely recognized as an important literary work associated with this aesthetic. The whole aesthetic frames learning as a tool for understanding reality and self-discovery. Simultaneously, the concept merges classic academic aesthetics with mystery, isolation, and a variety of human behaviours, which may influence moral decisions. According to Robbert-Jan Adriaansen, Dark Academia developed as an internet aesthetic that

reflects the atmosphere of traditional educational institutions and expresses a fascination with literature, art, and the past. One of the most recognizable features of Dark Academia is its visual aesthetic. It often includes dark colours such as black, brown, and grey. Common images include old books, handwritten notes, candles, antique furniture, classical paintings, and historic buildings. Clothes, such as tweed jackets, formal trousers, white shirts, and leather shoes, are often associated with this style. These elements create an atmosphere of mystery, nostalgia, and intellectual seriousness.

Another important feature is the idealisation of traditional education. This concept presents learning as a deeply personal experience rather than simply a way to achieve professional success. Reading difficult books, studying philosophy, learning ancient languages, and discussing complex ideas are often seen as valuable activities in themselves. This approach can encourage curiosity and independent thinking. At the same time, it may create an unrealistic image of education in which intellectual life always appears beautiful, inspiring, and emotionally rewarding. The movement is strongly connected with classical authors, poetry, mythology, and philosophical writing. Books are not only sources of information but also symbols of identity and cultural belonging.

However, the idealization of academic culture can also hide problems such as elitism, emotional isolation, and the rejection of ordinary social rules.

The aim of this study is to investigate the aestheticization of the Dark Academia concept in Donna Tartt's The Secret History and to identify how the author combines the beauty of classical education with the darker aspects of human nature. The objectives include examining the representation of the academic environment, analyzing the relationship between beauty and morality, and explaining how the novel challenges the idealized image of intellectual life.

The novel tells the story of Richard Papen, a young student who enters an elite college in Vermont and becomes part of a small group of students studying Ancient Greek under the guidance of an influential professor, Julian Morrow. Richard is attracted to his classmates because of their intelligence, unusual behaviour, and apparent distance from ordinary life. Their interest in classical culture and their desire to experience something exceptional create an atmosphere of exclusivity and mystery. Throughout the book, the college is presented as a closed world with its own values and rules. One of the main features of Dark Academia in the novel is the aestheticization of classical knowledge. The students are fascinated by ancient Greek culture, philosophy, and literature. They believe that classical ideas can help them reach a higher level of understanding and experience

life differently from other people. That's where the problem appears: their studies are connected with the search for beauty and truth, which makes their academic interests become almost ideal. However, their admiration for the ancient world just becomes a way of separating themselves from modern society. They begin to see themselves as different from ordinary people and believe that their intellectual abilities make them special. This way, Tartt demonstrates how the desire for knowledge can become connected with pride and based on a feeling of superiority. From a young age, they were conditioned to feel exceptional, seeking validation of it in everything they did.

Another important aspect of the novel is the connection between beauty and danger. The students are attracted to an idealized image of ancient Greek life, particularly its rituals and ideas about human experience. Their attitude towards beauty is reflected in the words: "Beauty is terror. Whatever we call beautiful, we quiver before it" (Tartt, 1992). This quotation suggests that beauty can inspire not only admiration but also fear and obsession. During the ritual, the students lose control of their actions, and a local farmer is killed. Instead of bringing them closer to the ideal world they admire, their experience leads to violence and moral conflict. This episode reveals the danger of treating beauty and exceptional experiences as more important than moral responsibility.

Richard Papen plays a central role in building the Dark Academia aesthetic. He does not simply join a group of students; he becomes fascinated by the lifestyle they represent. At first, he didn't even want to study ancient languages; he just wanted to be with them, to become them. Their academic interests, elegant appearance, and mysterious relationships create an image of a world he wants to enter. Richard's desire to belong to this group influences his perception of reality. He often focuses on the attractive aspects of his new environment while paying less attention to its weaknesses. Through his perspective, the reader can understand how an idealized image of academic life can influence personal choices and prevent people from recognizing the truth. Each of his actions based on this mindset led him to become more evil and less close to the group of students. They still didn't take him as seriously as they did. Their shared interests create a strong bond, but this bond also encourages secrecy and the protection of their own interests. The group's loyalty becomes more important than honesty and responsibility. Consequently, the academic environment, which initially appears attractive and inspiring, develops into a space of psychological pressure and moral conflict. This contrast suggests that intellectual ability does not necessarily lead to wisdom or ethical behaviour.

Professor Julian Morrow represents the relationship between intellectual authority and power. He's not just a teacher who provides students with knowledge of ancient Greek culture; he influences their values. As a result, studying with him becomes a way of belonging to an exclusive intellectual community. This relationship reveals a potential problem with the idealization of academic authority. When students admire a teacher too much, they may begin to accept his ideas without questioning them. Instead of using education to develop independent opinions, they may depend on the approval of someone they consider intellectually superior. In this situation, knowledge becomes a source of social power because the person who is seen as the most educated can influence how others think and behave. From the perspective of Dark Academia, Morrow represents the attractive but potentially dangerous image of the charismatic professor. His knowledge, sophisticated appearance, and connection with classical culture make him an ideal figure within the aesthetic. However, the novel encourages readers to look beyond this attractive image and consider the power relationships that exist within academic communities. It suggests that genuine education should not require unquestioning admiration.

An interesting problem in the reception of The Secret History is that some readers appear to misunderstand the critical aspects of Tartt's novel. Some readers have become so fascinated by the characters' lifestyle that they admire the very attitudes the novel invites them to question. Aesthetic presentation can influence how a literary work is understood: readers may focus on its attractive atmosphere rather than the harmful ideas and behaviours represented in the story. Nevertheless, it would be too simple to claim that all readers interpret the novel in this way or that Tartt's intentions can be reduced to a single message. The more important point is that the novel's beauty and disturbing content create a tension between fascination and criticism.

The aestheticization of Dark Academia in the novel is complex. Tartt creates an appealing atmosphere through classical references, intellectual discussions, and the characters' fascination with beauty. On the other hand, she reveals the negative consequences of idealising knowledge and separating intellectual life from moral responsibility. The novel does not simply reject the value of education or classical culture. Instead, it questions the belief that beauty, intelligence, and social exclusivity can justify harmful actions. This interpretation is consistent with recent academic research that examines the relationship between aesthetic ideals and the destructive consequences of their pursuit in the novel.

In conclusion, the analysis shows that Donna Tartt's The Secret History presents Dark Academia as both an attractive aesthetic and a critical

reflection on intellectual elitism. The novel demonstrates that the idealization of knowledge and beauty can become dangerous when people ignore ethical values. Therefore, The Secret History is important for understanding the complex nature of Dark Academia and the difference between its aesthetic appeal and the reality it represents.

Bibliography

1. Adriaansen, R.J. Dark Academia: Curating Affective History in a COVID-Era Internet Aesthetic. *International Public History.* 2022. Vol. 5, No. 2. P. 105–114. DOI: https://doi.org/10.1515/iph-2022-2047.

2. The Shallow World of Dark Academia Aesthetic: Anti-Intellectualism. Verbum Libere. 2026. DOI: https://www.verbumlibere.com/the-shallow-world-of-dark-academia-aesthetic-anti-intellectualism/

3. Noor A. Z. P. Academia as a Cult: Knowledge, Power, and Abuse in Donna Tartt's The Secret History. *Retorik.* 2025. Vol. 13, no. 2. P. 362–378. DOI: https://doi.org/10.24071/ret.v13i2.13395

4. Tartt D. The Secret History. New York : Alfred A. Knopf, 1992. 559 p.

5. Sell L. Beyond the Aesthetics: An Introduction to Dark Academia. Library of Anglo-American Culture & History. 2024. URL: https://libaac.de/about/news-archive/single-view/?tx_news_pi1%5Bnews%5D=308&cHash=8a27fd7cf885eb70b35e11318f0c352d

УДК 811.111’38:81’42:32

Олександра Боброва
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна
Людмила Шерстюк
кандидат педагогічних наук, доцент,
декан факультету філології
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

СПЕЦИФІКА ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНОГО АНАЛІЗУ ПОЛІТИЧНОЇ ПРОМОВИ У ЗІСТАВЛЕННІ З ХУДОЖНІМ ТЕКСТОМ

Політична промова належить до тих жанрів, у яких мовні засоби безпосередньо слугують досягненню практичної мети – переконанню аудиторії та спонуканню її до дії. Водночас понятійний апарат стилістики, зокрема класифікації тропів і стилістичних фігур, історично формувався переважно на матеріалі художньої літератури. Перенесення цього апарату на політичні тексти є правомірним, адже метафора, епітет, гіпербола чи анафора функціонують в обох типах текстів, проте їхні функції, а отже, і завдання аналізу суттєво різняться. Мета тез – окреслити специфіку лінгвостилістичного аналізу політичної промови у зіставленні з художнім текстом і визначити методологічні наслідки цієї специфіки для дослідження передвиборчого дискурсу Д. Трампа.

Лінгвостилістичний аналіз поєднує два виміри: опис мовних одиниць різних рівнів та інтерпретацію їхніх функцій у тексті. Для політичної промови визначальним є співвідношення стилістики та риторики. Як слушно зауважують Н. Сунько та Д. Бевцик, стилістика досліджує закономірності використання мовних засобів, тоді як риторика застосовує ці знання з практичною метою – для переконання чи спонукання до дії [3]. Відповідно, стилістичні засоби в політичній риториці виконують не лише естетичну, а й маніпулятивну та інтеграційну функції [2], а сама політична промова вирізняється специфічними мовновиражальними засобами, що відмежовують її від розмовних і художніх текстів [1]. Зіставлення політичної промови з

художнім текстом дає змогу виокремити низку параметрів, які визначають специфіку її аналізу (табл. 1).

Таблиця 1. – Відмінності між художнім текстом і політичною промовою як об'єктами лінгвостилістичного аналізу

Параметр	Художній текст	Політична промова
Домінантна функція	естетична	прагматична, переконувальна
Референція	умовний, вигаданий світ	реальний світ; твердження подаються як факти
Суб'єкт мовлення	образ автора, оповідач	політик від власного імені; публічна «персона» сконструйована
Адресат і сприйняття	індивідуальний читач; повторне прочитання	масовий неоднорідний адресат; одноразове сприйняття в реальному часі
Багатозначність	цінність, простір для інтерпретацій	усувається або використовується стратегічно
Критерій ефективності	естетична цінність, оригінальність	емоційний резонанс, мобілізація, голосування
Залежність від контексту	відносна автономність тексту	невіддільність від політичної та медійної ситуації
Форма реалізації	письмова	усна, мультимодальна

Найважливішим із цих параметрів є домінантна функція. У художньому творі мовні засоби слугують створенню художнього образу та естетичного враження, тоді як у політичній промові вони є інструментами впливу, і їхня цінність визначається ефективністю. Ефективність промови вимірюється емоційним резонансом в аудиторії та її реакцією – співпереживанням, підтримкою, конкретними діями [3]. Тому банальний, багаторазово повторений вислів, неприйнятний у художній літературі, у політичній промові може виявитися найдієвішим засобом. Не менш суттєвою є відмінність у характері референції: якщо від роману не вимагають, щоб описані події відбувалися насправді, то політична промова претендує на опис реального світу. Відтак, в аналізі постає питання, нерелевантне для художнього тексту: як мовні засоби впливають на сприйняття достовірності повідомлення і як гіпербола чи узагальнення перетворюють окремий випадок на нібито типову закономірність.

Відмінності у функціях добре простежуються на прикладі окремих засобів. У художньому тексті цінується новизна метафори, тоді як у

політичній промові найефективнішими часто виявляються конвенційні метафори, що спираються на усталені концептуальні схеми і задають рамку сприйняття проблеми: що є проблемою, хто в ній винен і яке рішення є «природним». Масштабне комп'ютерне дослідження політичних промов у США за 140 років засвідчило, що мовлення про міграцію стає дедалі поляризованішим, а в ньому відтворюються дегуманізаційні метафори, які уподібнюють мігрантів тваринам чи вантажу [6]. Показовим є вислів Д. Трампа про мігрантів, які «отруюють кров нашої країни» (*poisoning the blood of our country*, 2023). У художньому творі подібна метафора могла б слугувати характеристиці персонажа чи створенню похмурої атмосфери; у передвиборчій промові вона актуалізує модель «нація – це організм, міграція – це отруєння», яка не лише оцінює явище негативно, а й підказує «логічне» рішення – зупинити проникнення «отрути». Метафора тут не прикрашає думку, а формує її.

Подібно змінюються функції інших засобів. Повтор, що в художньому творі слугує ритмізації та створенню лейтмотиву, у промові забезпечує запам'ятовування ключових тез і формування гасел [3]. Епітет перетворюється із засобу індивідуальної характеристики на інструмент оцінної поляризації: у промовах Д. Трампа епітети позитивно забарвлені щодо американської нації й негативно – щодо загроз, які їй нібито протистоять [2]. Гіпербола слугує перебільшенню загрози, а коротка історія про жертву злочину подає окремий реальний випадок як типовий. Саме повтори, гіперболи, узагальнення та емоційно насичені наративні елементи, за спостереженнями Л. Катальдо, посилюють поляризацію в антиміграційній риториці Д. Трампа під час кампанії 2024 року [5].

Окреслена специфіка має методологічні наслідки. По-перше, лінгвостилістичний аналіз політичної промови має бути функціонально орієнтованим: кожен засіб інтерпретується з огляду на прагматичну мету висловлювання. По-друге, він потребує залучення дискурсивного контексту, тобто поєднання з критичним дискурс-аналізом. У межах тривимірної моделі Н. Фейрклафа лінгвостилістичний аналіз відповідає текстовому виміру, тоді як дискурсивна та соціокультурна практики забезпечують його інтерпретацію [9]. Ідеологічний квадрат Т. ван Дейка, що ґрунтується на позитивній самопрезентації та негативній презентації Іншого [8], і теорія проксимізації П. Капа, яка описує конструювання загрози, що наближається [7], дають інструменти для пояснення ідеологічних функцій стилістичних засобів. По-третє, аналіз потребує кількісного підґрунтя: корпусні методи – аналіз частотності, ключових слів,

колокацій і конкордансів [4] – дають змогу уникнути вибірковості прикладів, яка є виправданою для унікального художнього твору, але небезпечною для дослідження політичного дискурсу.

Отже, лінгвостилістичний аналіз політичної промови спирається на той самий понятійний апарат, що й аналіз художнього тексту, проте має принципово іншу спрямованість: стилістичні засоби розглядаються в ньому не як елементи естетичного цілого, а як інструменти впливу, підпорядковані прагматичній меті. Це зумовлює необхідність поєднання лінгвостилістичного аналізу з критичним дискурс-аналізом і корпусними методами. Перспективою дослідження є застосування окресленої методики до корпусу передвиборчих промов Д. Трампа 2016, 2020 та 2024 років для виявлення динаміки мовного конструювання образу мігранта.

Список використаних джерел

1. Борбенчук І. М., Данилюк А. С. Лінгвостилістичні особливості політичних промов Б. Джонсона та їх відтворення українською мовою. *Закарпатські філологічні студії.* 2023. Вип. 29, том 1. С. 216–221.
2. Малімон Л. К., Горохова О. І. Лінгвостилістичні особливості промов президентів США. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Серія :. Лінгвістичні науки.* 2026. Вип. 42. С. 215–223. DOI: https://doi.org/10.24195/2616-5317-2026-42.15
3. Сунько Н. О., Бевцик Д. В. Стилістика та риторика політичних виступів американських та британських лідерів під час російсько-української війни. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія : Філологія.* 2024. Вип. 67. С. 117–120. DOI: https://doi.org/10.32782/2409-1154.2024.67.27
4. Baker P. Using Corpora in Discourse Analysis. 2nd ed. London : Bloomsbury Academic, 2023. 263 p.
5. Cataldo L. Millions and millions of people pouring in : a multimodal analysis of migrants' representation and the anti-migrant posture in Trump's speech. *Studia Anglica Resoviensia.* 2025. Vol. 22. P. 5–19. DOI: https://doi.org/10.15584/sar.2025.22.1
6. Computational analysis of 140 years of US political speeches reveals more positive but increasingly polarized framing of immigration / D. Card, S. Chang, C. Becker, et al. *Proceedings of the National Academy of Sciences.* 2022. Vol. 119, No. 31. Art. e2120510119. DOI: https://doi.org/10.1073/pnas.2120510119
7. Karapetjana I., Roziņa G., Spirida M. Critical discourse analysis of hate speech from a linguistic perspective. *Valoda: nozīme un forma* =

Language: Meaning and Form. 2023. No. 14. P. 74–90. DOI: https://doi.org/10.22364/vnf.14.06

8. Rabab'ah G., Hussein A., Jarbou S. Hate Speech in Political Discourse : An Analysis of Former US President Trump's Rhetoric. *International Journal for the Semiotics of Law.* 2024. DOI: https://doi.org/10.1007/s11196-024-10158-8

9. Shamim M., Bushra, Dwivedi V. K. Language and Power : A Critical Discourse Analysis of Political Speeches. *International Journal of Social Impact.* 2025. Vol. 10, Issue 2. P. 459–468. DOI: https://doi.org/10.25215/2455/1002044

УДК 130.2+82-1/29

Олег Бороденко
кандидат філософських наук
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

ВІЗУАЛЬНА ПОЕЗІЯ: КОЛИ НЕ СТАВЛЯТЬ КРАПКИ НАД «І»

Поезія зараз явно не у тренді. Поетичні збірки погано продаються-купуються, не користуючись у читачів таким попитом як романи, а тим більше твори нон-фікшн. І це сумне явище спостерігається майже в усьому світі протягом останніх десятиліть. На палких поціновувачів поезії часто дивляться як на диваків, навіть з певною підозрою. Як висловився відомий англійський поет Ендрю Моушен, «якщо хтось у поїзді дістане книжку віршів, вагон миттєво спорожніє». Можливо, це одна з тих обставин, яка спонукає поетів експериментувати, шукати нові форми та можливості для самовираження.

Візуальна поезія (в Україні її ще називають *зоровою поезією, візіопоезією*) – безумовно, один із найбільш цікавих та оригінальних літературних напрямів. Цей жанр цілком доречно буде назвати жанром маргінальним, оскільки він перебуває на межі літератури та мистецтва. При цьому зовнішня графічна форма тексту так само важлива, як і словесний вираз. Візуальне та лексичне не лише доповнюють одне одного, але й взаємно переплітаються, створюючи єдине смислове поле.

Розташування літер та рядків, шрифти, колажі народжують несподівані образи та смисли і роблять це синхронно. По суті, візуальна поезія – це більше, ніж література і, водночас, – це менше, ніж література. Як і належить маргінальному жанру, вона є справжньою літературною парією. У текстах неодмінно присутня графічна гра, коли використовуються шрифти різних видів та регістрів, розриви структури тексту, часто відсутні розділові знаки, а літери наповзають одна на одну, наче прагнуть подолати, так би мовити, «обопільну самотність». Літери формують образи, різні фігури та силуети (хрест, крила, будинок, силуети людей і тварин). Синтез мистецтв тут грає по повній: тексти поєднуються із живописом, малюнками, графічним дизайном.

Інтерес до візуальної поезії пов'язаний із т. зв. *візуальним поворотом* у сучасній культурі. Це явище «визначає зорове сприйняття провідним чинником в осяганні світу»; при цьому «сучасний читач, занурений у світ візуальної інформації, постає підготовленим до сприйняття зорової поезії, оскільки мислить синтезованими поняттями, сприйнятливий до інтертекстуальності / інтерсеміотичності, а також має потенційно багатий культурний досвід естетичного сприйняття» [1, с. 2]. Візуальний поворот було викликано спробами подолання логоцентризму і потягом до *нелінійності,* коли письмо, втомившись від простої презентації мовлення, стає нелінійним текстом, мереживом зі слів, фонем та зображень. При цьому важливу роль грають нові комп'ютерні технології. Як зауважує авторитетна дослідниця візуальної поезії Марія Менсія, «нелінійність – не новий концепт, що з'явився разом із новими технологіями: візуальна поезія вже використовувала такі типи структур, але комп'ютер дозволяє експериментувати далі» [2, p. 8].

Філософське осмислення цього феномена міститься, зокрема, у працях В. Ізера, Г. Р. Яусса; Ж. Женетта, С. Андерсона, К. Л. Картера, К. Кемптона, К. Ноулза, А. К. Шафнера, У. Вегера, Е. М. Робертса.

Візуальна поезія має давнє походження та чудову літературну традицію. Як зазначає К. Кемптон, «оскільки датування протописьма та використання алфавіту давніше, ніж вважалося раніше, те саме можна сказати про датування візуального вірша та його попередніх форм» [3, p. 4]. Наголошуючи на багатовіковій традиції жанру, С. Андерсон зауважує, що «ця традиція включає візуальну поезію, оптофоніку, алфавітні та летристські вірші – від тавтограми до глосолалії – і має історію, яка простягається від винайдення писемності через оздоблені мініатюрами рукописи до комп'ютерно генерованої голопоезії» [4, p. 24]. Та дійсно, перші твори цього жанру

зустрічаються ще в античності: Фестський диск, Теокріт, Сіміас з Родосу, який створював фігурні вірші у вигляді крил, сокири, яйця. В українській літературі цей жанр активно розвивається починаючи з XVI століття (Лазар Баранович, Григорій Чуй, Степан Беринда та інші). Іван Величковський теоретично обґрунтував це явище. З числа сучасних українських авторів можна назвати, зокрема, Миколу Сороку, Леся Белея, М. Зарічного, М. Сарма-Соколовського.

Розглянемо окремі, на нашу думку найбільш важливі особливості візуальної поезії.

Деконструкція тексту та образу. Деконструкція, за теорією Ж. Дерріда, означає відмову від сприйняття будь-якого тексту «за вказівкою автора», пошук прихованих смислів, спробу подолати жорстку ієрархічність та панування бінарних опозицій (таких як день/ніч, чорне/біле, чоловіче/жіноче, добро/зло та ін.) [5, p. 35]. У візуальній поезії текст стає нелінійним, робить відчайдушні спроби визволення із лещат традиційної структури та традиційних форм розташування рядків, абзаців, інтервалів, із ганебної ситуації, коли є один заданий кегль та вирівнювання по краях. Художній текст виходить на свободу, відмовляючись бути схожим на канцелярський документ як зовнішньо, так і змістовно. У результаті вірш сприймається як просторовий об'єкт, ребус або колаж, що дозволяє читачеві самому обирати маршрути читання. Текст отримує свій індивідуальний голос: одні літери кричать, інші шепочуть, створюючи своєрідний візуальний ритм. Розбір тексту на окремі елементи виявляє відносність звичного образу. Відбувається деконструкція як людського, так і предметного образу, коли останній перестає бути реалістичним портретом. *Контрформа* є одним із головних прийомів цього жанру: порожнеча стає активним учасником висловлювання, символізуючи мовчання або втрату. Як приклад, наведемо вірш швейцарсько-болівійського поета Ойгена Гомрінгера, в якому слово *"silencio"* (ісп. – «тиша»), повторене 14 разів, створює мур, що приховує усередині порожнечу [6]:

silencio silencio silencio
silencio silencio silencio
silencio silencio
silencio silencio silencio
silencio silencio silencio

Одним із найяскравіших представників сучасної візуальної поезії є австрієць Ернст Яндль, чиї твори демонструють різні можливості візуальної деконструкції мови. Ось, наприклад, його відомий вірш «ottos mops» («Мопс Отто») [7]:

ottos mops trotzt
otto: komm mops komm
ottos mops kommt
ottos mops kotzt
otto: ogottogott

Це т. зв. *«моновокалічний вірш»*, коли в усьому тексті використовується лише одна голосна літера «о». Формуючи специфічний мовний орнамент із кружечків, Яндль створює образ дещо монотонного і впертого собачого світу.

Інший вірш поета «schtzngrmm» («Окоп») можна вважати справжнім шедевром як візуальної, так і фонетичної (звукової) поезії. Назва є спотворенням німецького слова *Schützengraben* (окоп, траншея), з якого вилучено усі голосні літери. Наводимо уривок із твору (повністю його можна прочитати і прослухати за розміщеним посиланням) [7]:

Schtzngrmm
Schtzngrmm
t-t-t-t
t-t-t-t
grrrmmmmm
t-t-t-t
s---------c---------h
tzngrmm
tzngrmm
tzngrmm
grrrmmmmm
schtzn
schtzn <…>

Яндль створює образ війни як тотальної деструкції. Хаотичний набір приголосних літер змальовує картину траншей та колючих дротів з уламками снарядів.

Символ як провокація. Слово «символ» (σύμβολον) – давньогрецького походження і буквально означає «поєднувати разом». Дійсно, поєднання лексичного та візуального відбувається саме через символ, який грає роль як медіатора, так і провокатора, оскільки руйнує звичне, лінійне сприйняття тексту і змушує читача стати активним співтворцем сенсів. У візуальній ліриці (зокрема, у зоровій поезії, каліграмах, конкретній поезії) символ перестає бути просто словом із переносним значенням – він набуває фізичної, просторової та оптичної форми, що само по собі є викликом традиційній літературі. Текст змушує око блукати сторінкою. Символ провокує відмову від

пасивного споживання тексту: щоб «прочитати» твір, потрібно спочатку розгадати його візуальний код. Стається певний семантичний шок: читач очікує стандартного читання «зліва направо», але натрапляє на символ-графіку (наприклад, вірш у формі хреста, трикутника чи лабіринту). Текст, вписаний у форму радянської зірки, свастики, долара може повністю заперечувати або висміювати первісне значення самого знаку. Це ситуює скандал, створюючи відчутний суспільно-політичний провокативний ефект. Символ провокує, бо він «оприявнює» слово, робить його матеріальним. Слово «вогонь» може бути розташоване у формі язиків полум'я, а слово «самотність» – розкидане по кутах порожньої білої сторінки (де порожнеча теж стає символом).

Його CV:
Ctrl C – Ctrl V
Ctrl C – Ctrl V
Ctrl C – Ctrl V
…
М. Зарічний «Плагіатор (Curriculum vitae)» [9]



Рисунок 1. – М. Сарма-Соколовський «Тунель»

На прикладі цих двох творів можна побачити, як працює символ. У вірші «Тунель» ключову роль грає символіка чорного кольору та геометрічна символіка. Тунель – це символ неминучості, невідворотності долі та певної її незбагненності. У «Плагіаторі» показано, як сучасна людина, відмовляючись від креативу, поступово перетворюється на… комп'ютер.

Інтригуюча незавершеність. Візуальні вірші дають ефект «мистецтва у процесі». Через колажі, гру зі шрифтами та накладання елементів здається, що поезія твориться просто зараз, на очах у читача (глядача?) й ще не набула остаточної форми. Образ і слово часто не дублюють, а суперечать або доповнюють одне одного [10]. Цей когнітивний дисонанс створює відчуття таємниці, яку неможливо розгадати до кінця. Твір ніби каже: «Я не даю готової відповіді, знайди її сам». Якщо традиційні літературні жанри (романи, біографії, мемуари, епічні поеми) вибудовуються за логічними законами, мають сюжет та завершення, будують цеглинка за цеглинкою якусь історію, то візуально-поетичний текст може раптово обриватися (прийом апозиопезису чи замовчування), складатися з уривків або не мати логічного фіналу. Це створює ефект «живого потоку свідомості». Італійський філософ та письменник Умберто Еко увів термін *«відкритий твір» (opera aperta).* Він зазначав, що відкритий твір свідомо побудований так, щоб спонукати читача до активної співтворчості. Автор не дає готових відповідей, не викладає свій текст немов з кафедри, а створює простір, відкритий для інтерпретацій. Але така співтворчість автора і читача відкриває безліч нових комунікативних можливостей, даруючи сподівання на появу нових, ще більш захоплюючих і незвичайних STORIES.

Список використаних джерел

1. Слободянік М. М. Еволюція української зорової поезії: рецептивний аспект. Дис… на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук за спеціальністю 10.01.01 «Українська література». Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, 2017. 235 с. URL: https://scc.knu.ua/upload/iblock/a38/dis_ Slobodianik%20M.M..pdf (дата звернення: 30.09.2026).
2. Mencia M. From Visual Poetry to Digital Art: Image-Sound-Text, Convergent Media, and the development of New Media Languages: PhD thesis / University of the Arts. London, 2003. 149 p.
3. Kempton K. Visual Poetry: A Brief History of Ancestral Roots and Modern Traditions. URL: http://www.logolalia.com/minimalistconcretepoetry/archives/karl-kempton-visual-poetry-a-brief-introduction.pdf (дата звернення: 29.09.2026).
4. Anderson S. A. True Interaction. In: Visual Poetry: Contemporary Art from Italy. Wisconsin : Marquette University, 2005. P. 24–29.
5. Derrida J. Letter to a Japanese Friend. In: Derrida and Différance / David Wood and Robert Bernasconi (ed.). Warwick : Parousia Press, 1985.

6. Gomringer's Untitled Poem ["silencio"], an Unlikely Sonnet. URL: https://nickm.com/post/index.html%3Fp=4775.html (дата звернення: 17.10.2026).
7. Lyric Line. Ernst Jandl. URL: https://www.lyrikline.org/de/gedichte/schtzngrmm-1230. (дата звернення: 17.09.2026).
8. Сарма-Соколовський М. О. Срібне перо соколиного лету : Поезії / Переднє слово М. Сидори. Київ ; Херсон : Просвіта, 2009. 110 с.
9. Зарічний М. Краще менше: збірка коротких текстів і візуальних творів. Львів : ТзОВ Вф «Афіша», 2013. 208 с.
10. Knowles K., Schaffner A. K., Weger U., Roberts A. M. Reading Space in Visual Poetry: New Cognitive Perspectives. URL: http://www.ntu.ac.uk/writing_technologies/current_journal/124937.pdf (дата звернення:15.10.2026).

УДК 811.111'42:821.111-2.09

Валерія Бохна
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету філології
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна
Юлія Бондур
старша викладачка кафедри
англійської філології та перекладу
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

ДИСОНАНС НОРМАТИВНОЇ ФОНЕТИКИ ТА ВУЛИЧНОГО ЛЕКСИКОНУ: ПРАГМАТИЧНИЙ АНАЛІЗ ВИСЛОВЛЮВАНЬ ЕЛІЗИ ДУЛІТЛ У ТВОРІ БЕРНАРДА ШОУ «ПІГМАЛІОН»

Мова завжди була і залишається чимось значно більшим, ніж просто засіб обміну думками чи передачі інформації. У будь-якому суспільстві те, як саме людина говорить, слугує її головною візитною карткою: вона миттєво демонструє соціальне походження, рівень освіти, виховання, культурне оточення та навіть фінансовий стан. Особливо виразно це проявляється в художній літературі, де автори свідомо використовують мовленнєві особливості персонажів як ключовий інструмент для творення їхніх образів, висвітлення

соціальних конфліктів та змалювання класової нерівності. Класичним і найбільш ілюстративним літературним прикладом цього феномену є відома драма-дискусія Бернарда Шоу «Пігмаліон» (Бернард Шоу, 1912).

Ця відома п'єса вже понад століття залишається в центрі уваги філологів, оскільки автор надзвичайно тонко, з майстерною сатирою викриває механізми соціального розшарування британського суспільства початку XX століття. В англійській культурній традиції вимова (*accent*) та вибір слів завжди виступали чіткими межами між різними верствами населення, створивши майже нездоланні соціальні бар'єри. Бернард Шоу демонструє, що мова може бути як інструментом швидкого підйому соціальними сходами, так і джерелом глибоких комунікативних непорозумінь, коли людина змінює лише зовнішні ознаки вимови, але залишається носієм попереднього соціокультурного досвіду.

Центральною лінією твору є експеримент професора фонетики Генрі Хіггінса, який б'ється об заклад, що зможе перетворити звичайну вуличну квіткарку Елізу Дулітл на справжню «герцогиню», змінивши лише її мову. У центрі уваги постає складна та суперечлива еволюція головної героїні. Вона проходить шлях від дівчини, яка говорить стихійним лондонським діалектом нижчого класу (*cockney*), до особистості, що бездоганно опанувала елітарну вишукану вимову вищого світу (*Received Pronunciation*). Проте метою цього дослідження є лінгвопрагматичний аналіз того, чому навіть ідеальна акустична форма та нормативна фонетика не здатні забезпечити успішної комунікації та соціальної інтеграції, якщо мовець не володіє культурним кодом, сленгом, табуйованими темами та контекстуальною доречністю спілкування (Джордж Юл, 1996).

Феномен мовленнєвого перевтілення Елізи порушує фундаментальне питання про те, де саме проходить межа між зовнішньою формальною грамотністю та справжнім опануванням мови як соціального коду. Вивчити нормативні звуки та позбутися діалектного викання – це відносно просте завдання для талановитого фонетиста та старанного учня. Проте мова вищого товариства складається не лише зі звуків *Received Pronunciation*, а й із величезного масиву неписаних правил, традицій, тем, які вважаються прийнятними, та, що найголовніше, тонких етикетних обмежень, які формуються роками й передаються із вихованням.

У сучасній лінгвістичній прагматиці будь-яке висловлювання оцінюється не ізольовано від реальності, а в тісному зв'язку з конкретною ситуацією спілкування. Будь-який мовленнєвий акт

складається з кількох рівнів: формального звучання, семантичного змісту та прагматичного ефекту, який це висловлювання справляє на слухачів. На успішність комунікації впливає безліч чинників: місце проведення розмови, соціальний статус співрозмовників, їхні фонові знання, а також неписані правила етикету, прийняті в певному середовищі. Якщо хоча б один із цих елементів випадає, виникає комунікативний збій.

Прагматична доречність передбачає вміння мовця постійно оцінювати обстановку, відчувати настрої аудиторії та адаптувати свій словесний запас відповідно до очікувань співрозмовників. Коли людина потрапляє в нове для себе соціальне середовище, вона зіштовхується з тим, що її звичні уявлення про «цікаві» чи «нормальні» теми розмови можуть викликати у новій компанії відторгнення або навіть шок. Без розуміння цих підтекстів будь-яка спроба вести світську бесіду перетворюється на ризиковану ілюзію, де за бездоганним звучанням ховається комунікативна прірва.

Для повного розуміння того, чому виникає такий дисонанс, необхідно звернутися до концепції мовленнєвого середовища та соціальної маркованості лексики. Діалект робітничого класу Лондона (*cockney*) насичений специфічними фразеологізмами, емоційно забарвленим вираженням побутових труднощів, прямолінійністю та природною простуватістю. Натомість мовленнєвий етикет аристократичних салонів вимагає стриманості, дистанційованості, абстрактних або нейтральних тем та відсутності натуралістичних деталей. Коли ці дві протилежні мовні культури стикаються у межах одного висловлювання, виникає гострий контраст.

У результаті виникає ситуація, коли людина демонструє вражаючу зовнішню трансформацію, але залишається беззахисною перед законами нового для неї дискурсу. Фонетична дресура, надана професором Хіггінсом, створила вишукану «форму», проте не наповнила її відповідним «змістом», необхідним для повноцінної світської адаптації. Саме цей внутрішній конфлікт і створює підґрунтя для прагматичного аналізу подальших епізодів п’єси, де ця невідповідність розкривається у всій своїй повноті.

Найяскравішим літературним втіленням такого прагматичного збою є знаменита сцена першого виходу Елізи у вищий світ – сцена чаювання в салоні місіс Хіггінс під час кінних перегонів в Ескоті. З технічної точки зору професор Хіггінс досяг справді вражаючого успіху. Він провів блискучу, ювелірну роботу над її акустичною мовою: навчив дівчину чітко артикулювати кожен звук, дотримуватися правильної інтонації, позбутися діалектного викання та говорити так,

як це роблять представники вищого аристократичного товариства. Проте, коли Еліза починає говорити в товаристві, її комунікація зазнає нищівного фіаско.

Основна причина цього краху полягає в тому, що Еліза опанувала лише зовнішню, формальну оболонку мови, але залишилася абсолютно відрізаною від її внутрішнього змісту та прагматичного контексту. Хіггінс натренував її механіку мовлення, але не навчив її, про що саме можна говорити у світському салоні, а які теми є суворо табуйованими. В результаті виникає гострий дисонанс: дівчина говорить вишуканим, благородним і бездоганно поставленим голосом, проте сам зміст її реплік належить до маргінального вуличного лексикону та побутового натуралізму.

Під час світського чаювання Еліза намагається підтримати загальну бесіду про погоду та здоров'я, керуючись чіткими інструкціями Хіггінса не відходити від цих двох тем. Проте, як тільки розмова торкається її особистого досвіду, дівчина дуже швидко виходить за межі дозволеного етикетом. З ідеальною артикуляцією та шляхетними інтонаціями вона починає розказувати моторошні побутові деталі про смерть своєї тітки від грипу, висловлює підозри щодо того, що тітку насправді «укошкали» (тобто вбили) заради капелюшка, а також невимушено розповідає про важкий алкоголізм свого батька.

Для присутніх аристократів виникає справжній розрив шаблону та естетичний шок. Їхні органи чуття сприймають звуки *Received Pronunciation*, які традиційно асоціюються виключно з високим походженням, вихованістю, освіченістю та манерами, але їхній розум фіксує абсолютно вуличний зміст, маркери бідності та вульгарну побутову лексику. Ця суперечність створює кумедний, але водночас глибокий соціокультурний конфлікт, де форма мовлення повністю заперечує її сутність.

З погляду прагматики та теорії мовленнєвих актів, у цій ситуації спостерігається класичний розрив між ілокуцією – тобто, наміром мовця, – та перлокуцією, тобто, реальним ефектом впливу на слухачів. Ілокутивна мета самої Елізи була цілком позитивною: вона щиро прагнула бути ввічливою, підтримати розмову та показати свої нові досягнення, вважаючи, що ділиться цікавими та життєвими історіями з власного досвіду. Вона не мала жодного наміру епатувати чи ображати публіку.

Проте реальний перлокутивний результат – тобто, реакція аудиторії, – виявився абсолютно протилежним її початковим намірам. Замість очікуваного захоплення та прийняття її слова викликали у гостей шок, збентеження, глибоку розгубленість та вимушене

напружене мовчання. Присутні виявилися не готовими до такого рівня відвертості й натуралізму у вишуканій вітальні, де традиційно панують поверхневі, максимально нейтральні теми.

Аналізуючи цей епізод, дослідники чітко бачать порушення фундаментальних комунікативних правил спілкування, зокрема принципів ефективного діалогу (Герберт Пол Грайс, 1989). Еліза грубо порушує вимоги щодо релевантності та способу висловлення інформації. Вона вивалює на світське товариство неприємні, лякаючі подробиці, які руйнують затишну атмосферу бесіди. Для аристократів її репліки звучать як табуйований шум, що порушує межі приватності та хороших манер.

Прагматика мовлення завжди вимагає від учасників діалогу не лише вміння будувати граматично правильні речення та красиво вимовляти слова, а й глибокого розуміння контекстуальної доречності. Еліза просто не відчуває, що інформація про сімейний алкоголізм чи побутові вбивства є абсолютно неприпустимою для світської розмови за чаєм. Водночас молоді представники вищого світу, такі як Фредді, сприймають її шокуючі фрази не як мовленнєвий провал, а як новий модний світський сленг (*"new small talk"*), що підкреслює глибокий комізм всієї ситуації.

Цей комунікативний казус переконливо доводить, що соціальний статус у мовному середовищі визначається не просто чистим звучанням окремих звуків, а цілим комплексом соціокультурних компетенцій. Слухачі в салоні реагують перш за все на зміст, культурний код та контекстуальну доречність мовлення, а не лише на акустичну вишуканість. Механічна фонетична дресура без культурного виховання виявляється абсолютно безсилою перед вимогами реального життя.

Засвоїти ці тонкі прагматичні нюанси за допомогою лише тренувань із дикції, якими обмежувався Хіггінс, принципово неможливо. Мовленнєва культура формується роками через занурення в середовище, читання книжок, розуміння контекстів та засвоєння етикету. Таким чином, сцена в Ескоті стає ключовою поворотною точкою п'єси, яка показує, що шлях до справжнього перетворення Елізи лише починається і лежить він далеко за межами чистої фонетики.

У підсумку експеримент професора Хіггінса демонструє надзвичайно важливий лінгвістичний урок: володіння формальною правильністю мови без розуміння її контексту не дає людині можливості стати повноцінним і рівноправним учасником комунікації. Мовленнєвий успіх, справжня соціальна адаптація та прийняття у

вищому суспільстві ніколи не залежать від якоїсь однієї навички, наприклад, ідеальної вимови чи багатого словникового запасу. Натомість вони завжди вимагають гармонійного поєднання абсолютно всіх рівнів мовної системи.

Це складне поєднання охоплює все: від базової фонетичної вимови й граматики до глибокого внутрішнього знання культурних норм, доречного сленгу, прихованих підтекстів та тонкого відчуття ситуативної доречності. Приклад Елізи Дулітл переконливо доводить певну істину: вивчити правильні звуки та гарно ставити голос – це лише перший, найпростіший крок у довгому та складному шляху самовдосконалення.

Справжнє, глибоке опанування мови починається лише тоді, коли людина не просто копіює звукову оболонку, а повністю засвоює культурний код суспільства, в яке вона прагне інтегруватися. Вона має точно й інтуїтивно відчувати неписані правила: що саме, кому, за яких конкретних обставин і в якій саме формі варто казати, а чого говорити категорично не можна.

Бернард Шоу у своїй блискучій п’єсі майстерно показує, що зовнішня оболонка буває оманливою, а справжня соціальна прірва ховається не в тому, як людина вимовляє звуки, а в тому, які цінності, життєвий досвід та мислення за цими звуками стоять. Професор Хіггінс розгледів у квіткарці лише об’єкт для лінгвістичного тренування, повністю проігнорувавши той факт, що людина – це насамперед її світогляд, виховання та вміння орієнтуватися в соціумі.

Саме тому перша поява Елізи у вищому світі перетворюється на яскравий фарс, який водночас слугує серйозним переломним моментом для самої героїні. Пройшовши через гіркий досвід непорозуміння та розгубленості, вона починає усвідомлювати головне: щоб стати іншою людиною, недостатньо лише змінити акцент, потрібно повністю переосмислити своє місце у світі та оволодіти правилами комунікативної гри.

Цей літературний висновок має не лише чистий естетичний чи художній характер, а й глибоке загальнокультурне значення для сучасної соціолінгвістики. У будь-яку епоху, а особливо в сучасному глобалізованому світі, де мовні бар’єри стираються з неймовірною швидкістю, проблема адекватності спілкування залишається надзвичайно гострою. Ми часто стикаємося з ситуаціями, коли формально грамотна мова чомусь не приносить бажаного результату через відсутність міжкультурної чи прагматичної чутливості.

Аналіз висловлювань Елізи Дулітл вчить нас уважно ставитися не лише до того, « як» ми говоримо, а й до того, «що» саме ми кажемо і

яким є наш реальний комунікативний намір. Мова є живим організмом, який живе за законами суспільства, тому механічне вивчення правил ніколи не замінить справжнього розуміння культурного контексту.

Таким чином, драма Бернарда Шоу «Пігмаліон» залишається неперевершеним художнім посібником із прагматики та соціолінгвістики. Вона вчить кожного з нас простої життєвої та наукової істини: справжня культура мовлення починається там, де гармонійно поєднуються бездоганна форма, глибокий зміст та бездоганне відчуття міри й доречності в будь-якій життєвій ситуації.

Список використаних джерел

1. Shaw G. B. Pygmalion. London : Penguin Books, 2003. 160 p.
2. Wardhaugh R., Fuller J. M. An Introduction to Sociolinguistics. 7th ed. Malden : Wiley-Blackwell, 2015. 432 p.
3. Yule G. Pragmatics. Oxford : Oxford University Press, 1996. 138 p.
4. Grice H. P. Studies in the Way of Words. Cambridge : Harvard University Press, 1989. 406 p.

УДК 811.111’42:316.77

Аліна Величко
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету філології
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна
Юлія Бондур
старший викладач кафедри
англійської філології та перекладу
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили,
м. Миколаїв, Україна

LINGUISTIC MECHANISMS OF SEXISM AND ITS NORMALISATION IN AMERICAN TELEVISION COMEDY DISCOURSE: A CASE STUDY OF *SATURDAY NIGHT LIVE*

Television comedy plays an important role in shaping public attitudes towards gender, social behaviour, and the boundaries of acceptable speech. Although humor is commonly associated with entertainment and freedom of

expression, it can also reproduce existing prejudices and reinforce stereotypes through seemingly harmless jokes. The language used to represent women is particularly significant in this respect, as repeated exposure to derogatory expressions and stereotypical portrayals may contribute to the normalization of gender-based discrimination. Consequently, the study of sexism in television comedy requires attention not only to the offensive meanings of particular words but also to the communicative strategies through which such language is presented, interpreted, and sometimes justified.

The issue is especially relevant to late-night comedy, a genre historically dominated by male performers and writers. According to Wilson's analysis of eleven popular late-night television programmes, women accounted for fewer than 18% of the credited writers in 2016; the article also highlighted the limited representation of women among the writers of *Saturday Night Live* [Wilson G., 2016]. Although these figures reflect the situation at a particular point in time rather than the current composition of television writing teams, they illustrate the gender imbalance that has shaped discussions of representation and creative authority in the industry. The underrepresentation of women behind the scenes raises questions about whose experiences are represented, whose perspectives are treated as universal, and who has the power to determine the boundaries of acceptable humor.

Research on sexism in television further suggests that stereotypical representations can influence how audiences perceive gender roles and social relationships. Mallory et al. [Mallory M., 2020] discuss the ways in which television content may reproduce sexist assumptions, while studies of sexist humor have examined the relationship between humorous framing, gender-related beliefs, and the potential effects of derogatory jokes. In particular, Weber et al. [Weber, et al, 2023] investigate whether sexist comedy can affect women's cognitive performance, while Argüello-Gutiérrez, et al. [Argüello-Gutiérrez, 2023] explore perceptions of sexist humor and their relationship to sexist beliefs. Pérez and Greene [Pérez, 2016], in turn, examine the ways in which debates about misogynistic comedy reflect broader disagreements over the relationship between offensive jokes and rape culture. Taken together, these studies provide a useful framework for examining humor not simply as a form of entertainment but as a communicative practice embedded in wider social attitudes.

As one of the longest-running American sketch comedy programmes, *Saturday Night Live* provides a particularly relevant case study. Its cultural visibility and long history have made it an influential platform for the

representation of gender and the negotiation of social norms. The present study focuses on the linguistic mechanisms through which sexism is expressed, challenged, and potentially normalized in the programme. Its central argument is that the public acknowledgement of sexist content does not necessarily lead to a corresponding transformation of established representational practices. In particular, the programme's ability to turn criticism of its own past into a source of humour raises questions about the distinction between recognizing discrimination and addressing the mechanisms that allow it to persist.

A notable example of this tension appeared during the *SNL50* anniversary special in February 2025. Tom Hanks introduced a segment modelled on an *In Memoriam* tribute, but instead of commemorating deceased performers, the programme revisited sketches and characters whose humor had become difficult to defend in contemporary cultural contexts. The montage identified various problematic elements through labels such as sexual harassment, body shaming, slut shaming, and sexism. Hanks concluded the introduction by suggesting that, if anyone deserved to be cancelled, it was the audience that had laughed at such material [Variety, 2025].

The segment can be interpreted as an instance of institutional self-reflection: by acknowledging the problematic aspects of its earlier content, the programme demonstrated an awareness of changing social attitudes. Nevertheless, the form of this acknowledgement deserves closer examination. The use of brief labels reduced complex issues of gender discrimination to recognizable categories, while the presentation itself retained the conventions of entertainment. The audience was invited to laugh at the programme's former insensitivity, and the act of criticism consequently became part of the performance. This creates an interpretative ambiguity: the segment may encourage viewers to reconsider past attitudes, yet it may also allow the institution to demonstrate awareness of its mistakes without examining in depth the conditions that enabled those mistakes to become acceptable in the first place.

A contrasting example emerged in October 2026, when comedian Shane Gillis used a derogatory sexual label for women in his *SNL* opening monologue while commenting on their gym clothing. The remark prompted criticism in the media and on social networks [CNN video, 13 Oct. 2026]. Dan Levy, who had previously hosted the programme, responded by arguing that a woman's choice of clothing does not justify the use of degrading language and that a man who employs such language reveals more about his own attitudes than about the woman being described [Variety Australia, 2026.]. The controversy illustrates the continuing

relevance of sexist language in contemporary comedy and highlights the tension between humor as a form of entertainment and language as a means of expressing social judgement.

From a linguistic perspective, the remark illustrates several characteristic features of sexist discourse. First, the use of a sexually derogatory label reduces a woman's social identity to a judgement based on her appearance and clothing. Rather than describing a particular action or engaging with an individual as a social participant, the speaker employs a categorising expression that carries a negative moral and sexual evaluation. The label therefore functions not merely as an insult but also as a means of positioning women within a system of gendered expectations concerning appearance, respectability, and acceptable behaviour.

Second, the example illustrates lexical asymmetry in gendered language. Certain derogatory terms applied to women carry sexual and moral connotations that are not necessarily equivalent to those associated with comparable expressions for men. Such asymmetry reflects broader cultural assumptions about sexuality, respectability, and the social regulation of women's behaviour. The significance of these expressions lies not only in their dictionary meanings but also in the evaluative frameworks they activate. By presenting a woman's clothing as grounds for a degrading judgement, the speaker reinforces the assumption that women's appearance is open to public scrutiny and moral evaluation.

Third, the humorous framing of the remark affects its pragmatic interpretation. A statement presented as a joke may be interpreted simultaneously as entertainment, provocation, and an expression of an underlying attitude. Humor can create a degree of ambiguity concerning the speaker's intentions: if the audience objects, the remark may be defended as a joke rather than recognized as an instance of derogatory speech. The familiar justification "It's just a joke" can thus function as a strategy for deflecting criticism. It shifts attention away from the content and implications of the utterance towards the response of the audience, implying that those who object are overly sensitive or unable to appreciate humor.

This strategy is significant because it redistributes communicative responsibility. Instead of requiring the speaker to justify the choice of words, it places pressure on the recipient to explain why the expression is offensive. The resulting interaction may discourage criticism and allow the original assumption to remain unchallenged. As research on sexist humor suggests, the effects of a joke cannot be assessed solely by considering whether it was intended to cause offence; its interpretation also depends on the social context, the relationship between participants, and the stereotypes it invokes.

The *SNL50* anniversary segment presents a related mechanism at the institutional level. By suggesting that the audience itself should be cancelled for having laughed at earlier sketches, Hanks's introduction redirected part of the discussion towards the viewers' past responses [*Variety*, 2025]. This move can be interpreted as an invitation to reflect on changing social norms, but it also raises questions about the distribution of responsibility between performers, writers, producers, and audiences. Although viewers participate in the interpretation of comedy, the production and circulation of television content remain shaped by institutional decisions about which jokes are written, performed, and broadcast. A critical assessment of sexist humor should therefore consider not only audience reactions but also the creative and organizational practices that make particular forms of representation possible.

The comparison between the anniversary segment and the 2026 controversy reveals a tension between retrospective criticism and contemporary language use. On the one hand, the programme demonstrated its willingness to acknowledge the sexism present in some of its earlier material. On the other hand, the subsequent controversy indicates that the use of sexually derogatory language remains a subject of debate within the same television environment. These examples do not, by themselves, establish that the programme has undergone no structural change. Rather, they demonstrate that public acknowledgement of past problems and the continued contestation of sexist language can coexist. This distinction is important because symbolic recognition and changes in everyday linguistic practice are related but not identical processes.

The normalization of sexism in comedy should consequently be understood as a complex discursive process rather than as the automatic result of a single joke. Repetition, familiar stereotypes, humorous framing, and the dismissal of criticism can collectively influence how audiences interpret derogatory expressions. When sexist language is presented as conventional entertainment, its discriminatory implications may become less visible, particularly when the audience is encouraged to focus on the speaker's comic performance rather than on the social assumptions underlying the joke. At the same time, comedy can provide a platform for challenging established norms, as demonstrated by critical responses that expose the assumptions embedded in seemingly humorous remarks.

The findings of this discussion highlight the importance of examining both the linguistic form of sexist expressions and the communicative contexts in which they occur. Lexical choice, evaluative meaning, gendered asymmetry, and pragmatic strategies of justification all contribute to the interpretation of humor. Furthermore, the comparison of retrospective self-

criticism with a more recent controversy demonstrates why the public condemnation of earlier content should not automatically be equated with the disappearance of sexist language.

In conclusion, *Saturday Night Live* offers a valuable case study for exploring the relationship between linguistic sexism, humor, and the representation of gender in contemporary American television. The examples discussed suggest that acknowledging the problematic nature of earlier comedy does not necessarily resolve the wider questions surrounding the use of derogatory language in entertainment. By turning its own history into a subject of humor, a television programme may encourage critical reflection; however, such reflection needs to be accompanied by sustained attention to the language and representational practices used in contemporary performances. A more critical approach to comedy requires audiences and media institutions alike to recognize that humor is not socially neutral: the words used in a joke can reproduce stereotypes, establish hierarchies, and shape the boundaries of what is considered acceptable in public discourse.

Bibliography

1. Wilson G. Are your favorite late-night shows sexist? *Mother Jones*. 1 July 2016. URL: https://www.motherjones.com/media/2016/07/where-are-the-women-of-late-night-television/

2. Mallory M., Gorra G., Campbell C., Gaudreau J. Sexism in television. Medium. Nov. 2020. URL: https://madison-mallory.medium.com/sexism-in-television-4646e97d9e6e

3. Tom Hanks and “SNL50” highlight the show’s problematic past, from ethnic stereotypes to sexual harassment jokes and Adrien Brody’s dreadlocks. Variety. 2025. URL: https://variety.com/2025/tv/news/snl50-problematic-past-stereotypes-sexism-1236310706/

4. Shane Gillis called out for “misogynistic” SNL monologue. CNN [video], 13 Oct. 2026. URL: https://www.modernghana.com/videonews/cnn/1/733888

5. Dan Levy calls out Shane Gillis’ “SNL” monologue and says “more men need to be standing up”. Variety Australia. 2026. URL: https://au.variety.com/?p=41232

6. Harrop G. Why a sexist “SNL” monologue matters. Psychology Today. 12 Oct. 2026. URL: https://www.psychologytoday.com/us/blog/bystander-intervention-in-action/202610/why-a-sexist-snl-monologue-matters

7. Weber S., Appel M., Steffens M. C., Hirschhäuser V. Just a joke? Can sexist comedy harm women's cognitive performance? *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts.* 2023. Vol. 17, Issue 5. P. 608.

8. Argüello-Gutiérrez C., Cubero A., Fumero F., Montealegre D., Sandoval P., Smith-Castro V. I'm just joking! Perceptions of sexist humour and sexist beliefs in a Latin American context. *International Journal of Psychology*. 2023. Vol. 58, Issue 2. P. 91–102.

9. Pérez R., Greene V. S. Debating rape jokes vs. rape culture: Framing and counter-framing misogynistic comedy. *Social Semiotics*. 2016. Vol. 26, Issue 3. P. 265–282.

УДК 81' 25: 7.094

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

МЕХАНІЗМИ ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКОВОГО СКЛАДУ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Мова є динамічною системою, розвиток якої відбувається безперервно під впливом суспільних, культурних, наукових і технологічних змін. Трансформації в різних сферах людської діяльності спричиняють появу нових предметів, явищ і понять, що потребують відповідного мовного вираження. Одним із результатів цього процесу є формування неологізмів – нових лексичних одиниць, призначених для найменування актуальних реалій або передавання нових значень уже відомих слів. На початковому етапі функціонування такі одиниці зазвичай належать до пасивного словникового запасу. Проте в разі поширення серед носіїв мови вони поступово закріплюються у вжитку й перестають сприйматися як нові слова [1].

Особливості неологізмів пов'язані насамперед із мінливістю їхнього статусу в системі мови. На думку Ю. А. Зацного, цей пласт лексики характеризується високою нестабільністю, через що створення універсального словника неологізмів є складним завданням.

З огляду на це, новизну лексичної одиниці доцільно розглядати як явище, обмежене певним історичним періодом. Одні новотвори з часом стають звичними елементами повсякденного спілкування, інші залишаються маловідомими або швидко зникають із мовного вжитку [2].

Активне виникнення нової лексики в англійській мові відображає здатність її словникового складу швидко реагувати на потреби суспільства. Особливого значення цей процес набуває в умовах інтенсивного розвитку цифрових технологій, міжнародної комунікації та соціокультурних трансформацій. Відповідно, дослідження неологізмів передбачає не лише опис нових лексичних одиниць, а й визначення чинників їх появи, джерел формування та найпродуктивніших способів словотворення. Це зумовлює актуальність вивчення закономірностей поповнення англійського словника впродовж останніх десятиліть.

Проблематика неології посідає помітне місце в сучасному мовознавстві. Різні аспекти формування та функціонування нової англійської лексики висвітлено у працях Ю. А. Зацного, Я. С. Старченко, Н. М. Тимощук, Л. М. Чумак, А. В. Янкова, О. А. Ясинецької. У наукових розвідках розглядаються підходи до визначення поняття «неологізм», механізми творення нових слів, особливості розвитку лексичної системи і труднощі відтворення новоутворень під час перекладу. Водночас подальшого аналізу потребують зміни у співвідношенні словотвірних процесів, а також чинники, які впливають на появу й поширення англомовних неологізмів упродовж останніх років. Саме ця проблематика визначає спрямованість запропонованого дослідження.

Виникнення нових лексичних одиниць зумовлюється взаємодією позамовних і внутрішньо мовних чинників. О. М. Сеньків виокремлює ці дві групи факторів як основні передумови словотворчих процесів [4]. До позамовних належать суспільно-політичні обставини, науково-технічний прогрес, культурні контакти та зміни в способі життя людей. Вони формують потребу в нових найменуваннях і можуть сприяти запозиченню іншомовних лексичних одиниць. Внутрішньомовні чинники, натомість, пов’язані з особливостями самої мовної системи, її структурними можливостями та наявними засобами творення слів. Завдяки цьому англійська мова не лише запозичує готові найменування, а й утворює нові одиниці відповідно до власних словотвірних закономірностей.

Сучасний етап розвитку англійської мови характеризується активним використанням традиційних словотвірних механізмів для

позначення нових технологічних, соціальних і культурних явищ. Матеріали лексикографічних ресурсів [9] за 2026 рік засвідчують, що нова лексика охоплює широкий спектр тематичних сфер: штучний інтелект, цифрову комунікацію, споживчу поведінку, екологію та повсякденне життя.

Їхній аналіз дає змогу простежити продуктивність окремих словотвірних моделей і з'ясувати те, як мовні засоби пристосовуються до нових комунікативних потреб.

Одним із поширених механізмів формування нової англійської лексики є словоскладання – поєднання двох або більше основ в одну лексичну одиницю. Такий спосіб дає змогу стисло передавати складні поняття, зберігаючи семантичний зв'язок між компонентами. Особливо помітним його використання є в цифровому середовищі, де регулярно виникає потреба називати нові види діяльності, поведінкові тенденції та технологічні процеси.

Показовим прикладом є *vibe hacking* – назва кіберзлочинної діяльності, за якої зловмисники використовують штучний інтелект для створення коду та здійснення атак, формулюючи інструкції природною мовою. Структурно це словосполучення складається з компонента *vibe* та форми *hacking*. Його поява пов'язана з поширенням поняття *vibe coding*, яке позначає підхід до програмування з активним використанням генеративного штучного інтелекту. Нове найменування демонструє, як уже відома мовна конструкція може ставати основою для позначення іншого, функціонально пов'язаного явища.

Інший приклад – *engagement pod*, яким називають групу користувачів, що домовляються взаємно вподобувати, поширювати й коментувати дописи для штучного підвищення їхньої популярності. У цьому випадку поєднання двох іменників формує цілісне поняття, пов'язане з механізмами взаємодії в соціальних мережах. Лексична одиниця відображає специфічну практику цифрової комунікації, для якої потрібне окреме найменування.

До цієї ж структурної моделі належить *scroll fatigue* – психічна втома, спричинена тривалим переглядом стрічок соціальних мереж або іншого цифрового контенту. Компонент *scroll* указує на характер дії, тоді як *fatigue* передає її можливий наслідок. Подібним чином утворено словосполучення *weather whiplash*, яке описує швидку зміну погодних умов від однієї крайності до іншої.

Окрему групу становлять неологізми, утворені шляхом телескопії, тобто об'єднанням частин двох слів у нову лексичну одиницю. На відміну від звичайного словоскладання, за якого компоненти здебільшого зберігають свою форму, телескопічні утворення

передбачають скорочення або накладання основ. Цей механізм особливо зручний для цифрової комунікації, рекламних повідомлень і неформального мовлення, оскільки дає змогу створювати короткі та виразні найменування.

Прикладом є *runcation* – назва відпочинку або подорожі, основною метою якої є біг. Це слово утворене поєднанням частин *run* і *vacation*. Завдяки телескопії воно компактно передає зміст цілого словосполучення, одночасно вказуючи на характер відпочинку. У матеріалах Cambridge Dictionary за 2026 рік ця одиниця наведена як приклад нової лексики, пов'язаної зі змінами у способі життя та туристичних уподобаннях.

Цей приклад засвідчує, що телескопія виконує не лише структурну, а й номінативну функцію. Вона дає змогу передавати складні значення за допомогою відносно коротких мовних форм, що відповідає тенденції до стислості сучасної англомовної комунікації. Водночас семантика таких утворень часто залежить від розуміння початкових компонентів, тому їхнє поширення значною мірою пов'язане з мовною компетенцією та культурним досвідом користувачів.

Важливим способом поповнення словникового складу англійської мови залишається афіксація – утворення нових слів за допомогою префіксів і суфіксів. На відміну від телескопії, цей механізм передбачає використання регулярних словотвірних засобів, які змінюють граматичні характеристики слова або уточнюють його значення.

У контексті технологічного розвитку показовою є лексема *agentic*, яка пов'язана з поняттям *agent* і використовується, зокрема, для характеристики систем штучного інтелекту, здатних самостійно виконувати послідовність завдань. У словосполученні *agentic commerce* цей прикметник позначає модель електронної торгівлі, за якої інтелектуальні агенти можуть шукати товари, порівнювати пропозиції та здійснювати покупки від імені користувача. У цьому прикладі важливо розмежовувати словотвірну та лексико-семантичну характеристики. Прикметник *agentic* демонструє суфіксальне творення, тоді як словосполучення *agentic commerce* є складеною номінативною одиницею. Це свідчить про те, що у межах одного терміну можуть взаємодіяти різні механізми формування лексичного значення.

Отже, розгляд англомовних неологізмів, які зафіксовані у лексикографічних матеріалах 2026 року, засвідчує, що словотвірні моделі залишаються важливим інструментом пристосування мови до змін навколишнього світу.

Список використаних джерел

1. Зацний Ю. Розвиток словникового складу сучасної англійської мови. Запоріжжя : Запорізький державний університет, 1998. 431с.

2. Зацний Ю. А. Сучасний англомовний світ і збагачення словникового складу. Львів: ПАІС, 2007. 228с.

3. Зацний Ю. А., Янков А. В. Інновації у словниковому складі англійської мови початку XXI століття: англо-український словник. Вінниця : Нова Книга, 2008. 360с.

4. Сеньків О. М., Летнянка О. І. Неологізми-скорочення в англомовних версіях міжнародних соцмереж. *Молодий вчений.* 2016. № 6(33). С. 379–386.

5. Старченко Я. С., Кумпан, С. М. Інноваційні деривати студентської спільноти. *Нова філологія*. 2022. Вип. 86. С. 175–183.

6. Тимощук Н. М. Телескопійні неономінації сучасної англійської мови. *Нова філологія*. 2024. Вип. 93. С. 191–196.

7. Чумак Л. Особливості системно-структурної організації словотвору сучасної англійської мови. *Наукові записки. Серія : Філологічні науки (мовознавство).* Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Вінниченка, 2013. Вип. 115. С. 527–532.

8. Ясинецька О. А. Переклад нових англомовних публіцистичних метафор українською мовою : автореф. дис. ... кандидата філол. наук: спец. 10.02.16 «Перекладознавство». Київ, 2009. 16 с.

9. Cambridge Dictionary Blog. New words. 27 July 2026. About Words – Cambridge Dictionary blog. URL: https://dictionaryblog.cambridge .org/category/new-words/

УДК 811.111’373:791.43

Ельміра Гаджиєва
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету філології
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна
Юлія Бондур
старший викладач кафедри
англійської філології та перекладу
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили,
м. Миколаїв, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ВЖИВАННЯ ЕМОТИВНОЇ ЛЕКСИКИ У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ (НА МАТЕРІАЛІ АНІМАЦІЙНОГО ФІЛЬМУ “INSIDE OUT 2”)

У даній роботі досліджено особливості функціонування емотивної лексики в сучасній англійській мові на матеріалі анімаційного фільму “Inside Out 2”. Основну увагу зосереджено на аналізі мовних засобів, які передають емоційний стан персонажів, їхні переживання, психологічні реакції та міжособистісну комунікацію. Особливу увагу приділено новим персонажам-емоціям – Anxiety, Envy, Ennui та Embarrassment, які відображають складні переживання підліткового віку. Метою дослідження стало визначення основних типів емотивної лексики, їхніх функцій та ролі у створенні емоційної атмосфери фільму. Наукова новизна роботи полягає в аналізі мовних засобів вираження складних емоційних станів на матеріалі сучасного англомовного анімаційного фільму. У результаті встановлено, що емотивна лексика є важливим засобом формування характерів персонажів, передавання внутрішніх переживань людини та відтворення особливостей емоційного розвитку підлітка.

Ключові слова: *емотивна лексика, емоційність, кінодискурс, анімаційний фільм, Inside Out 2, мовна експресія, емоційна комунікація*

У сучасній лінгвістиці значна увага приділяється дослідженню емоційності мовлення та способів мовного вираження людських почуттів. Емоції є невід’ємною частиною комунікації, оскільки саме через мову людина передає власний психоемоційний стан, оцінку подій, ставлення до співрозмовника та навколишнього світу. Особливо актуальним є вивчення емотивної лексики в художньому та медійному

дискурсі, де мовні засоби емоційного впливу виконують не лише комунікативну, а й художню функцію.

Анімаційний фільм Inside Out 2, створений студією Pixar у 2024 році, є продовженням історії про внутрішній світ дівчинки Райлі. У другій частині головна героїня вступає в підлітковий вік, коли її емоційні переживання стають складнішими, а думка інших людей починає відігравати важливішу роль у формуванні самооцінки. До вже знайомих персонажів Joy, Sadness, Anger, Fear та Disgust додаються нові емоції: Anxiety (Тривожність), Envy (Заздрість), Ennui (Нудьга) та Embarrassment (Збентеження). Їхня поява дає змогу простежити те, як мовні засоби передають переживання, пов'язані з невпевненістю, соціальним порівнянням, страхом невдачі та прагненням бути прийнятою однолітками.

Метою нашого дослідження стало виявлення особливостей уживання емотивної лексики в сучасній англійській мові на матеріалі анімаційного фільму Inside Out 2, а також визначення її функціонально-стилістичної ролі у створенні емоційної атмосфери твору. Об'єктом дослідження є емотивна лексика сучасної англійської мови. Предметом дослідження є лексичні, стилістичні та контекстуальні особливості її функціонування в мовленні персонажів фільму.

Основними завданнями роботи є відбір емотивної лексики з мовлення персонажів Inside Out 2; класифікація мовних одиниць за їхнім значенням і функціями; аналіз лексичних, фразеологічних та метафоричних засобів вираження емоцій; визначення ролі емотивної лексики у відтворенні психологічних змін головної героїні.

Проблема мовного вираження емоцій активно досліджується в сучасній лінгвістиці, психолінгвістиці та когнітивній науці. А. Вежбицька вивчала значення емоційних понять і способи їх вираження в різних мовах та культурах [Wierzbicka, 1999]. Її дослідження допомагають зрозуміти, як мовні одиниці передають людські почуття та відображають особливості сприйняття світу. З. Кьовечеш розглядає роль концептуальних метафор у вираженні емоцій, наголошуючи на зв'язку між абстрактними переживаннями та фізичним досвідом людини [Kövecses, 2000]. М. Беднарек досліджує емоційність у повсякденному спілкуванні та роль емоційно забарвлених висловлювань у взаємодії між людьми [Bednarek, 2016]. Важливим для аналізу кінодискурсу є також підхід Дж. М. Деваеле, який приділяє увагу зв'язку емоцій із мовленням та особливостям їх вираження в комунікації [Dewaele, 2010].

Емотивна лексика у фільмі Inside Out 2 представлена різними мовними засобами: словами на позначення емоцій, оцінними прикметниками, вигуками, розмовними виразами, повтореннями та метафорами. Особливе місце посідає мовлення Anxiety, яка уособлює тривогу, невпевненість і постійне очікування можливих проблем. Для аналізу її мовлення важливими є лексичні одиниці *anxiety* (тривожність), *worry* (хвилювання), *plan* (план), *prepare* (готуватися) та *future* (майбутнє). Вони належать до тематичного поля планування, передбачення та контролю. Зосередженість на можливих майбутніх подіях показує прагнення персонажа заздалегідь підготуватися до будь-якої ситуації. Повтори, запитання та прискорений темп мовлення посилюють емоційне напруження й допомагають передати тривожний стан.

Інший характер має емотивна лексика, пов'язана з персонажем Envy. Її мовлення відображає захоплення іншими людьми, прагнення наслідувати їх і порівнювати себе з оточенням. У цьому контексті важливу роль відіграють оцінні слова *cool* (крутий), *amazing* (дивовижний) та *better* (кращий). Такі лексичні одиниці допомагають виразити позитивне ставлення до чужих якостей, але водночас указують на можливе відчуття власної недостатності. Отже, емотивна лексика передає не лише саме почуття заздрості, а й пов'язане з ним прагнення відповідати певним соціальним очікуванням.

Мовлення Ennui характеризується стриманістю, короткими репліками та використанням розмовних слів, які передають байдужість або відсутність зацікавленості. Наприклад, *boring* означає «нудний», а *whatever* залежно від контексту може передавати байдужість або небажання продовжувати розмову. Такі одиниці створюють враження емоційної відстороненості. Їхнє значення посилюється завдяки монотонній інтонації, паузам і поведінці персонажа. Це свідчить про те, що під час аналізу емотивної лексики важливо враховувати не лише словникове значення слів, а й ситуацію їх уживання.

Емоцію збентеження уособлює Embarrassment. Його мовленню властиві короткі висловлювання, паузи, вигуки та обмежена кількість слів. Такий спосіб спілкування відображає труднощі з відкритим вираженням почуттів і прагнення уникнути небажаної уваги. У цьому випадку емоційність передається не тільки за допомогою лексики, а й через інтонацію, міміку та жести. Взаємодія вербальних і невербальних засобів допомагає глядачеві зрозуміти внутрішній стан персонажа навіть тоді, коли він не висловлює своїх переживань прямо.

Важливе місце у фільмі посідає також лексика, пов'язана із самооцінкою та самосприйняттям Райлі. Під впливом нових

переживань героїня починає більше зважати на думку оточення, порівнювати себе з іншими та хвилюватися через можливі помилки. Її внутрішній конфлікт розкривається через думки й висловлювання, які відображають невпевненість у власних здібностях і прагнення бути достатньо хорошою для інших. У цьому контексті мовні засоби передають не лише окремі емоції, а й зміни у ставленні героїні до самої себе. Таким чином, емотивна лексика виконує важливу роль у розкритті психологічного розвитку персонажа.

Варто зазначити, що у Inside Out 2 емоційність реалізується не лише на вербальному рівні. Інтонація, темп мовлення, паузи, міміка та музичний супровід доповнюють значення слів і посилюють емоційний вплив сцен. Наприклад, швидке мовлення Anxiety створює відчуття напруження, тоді як повільні й короткі репліки Ennui передають байдужість. Отже, аналіз фільму потребує врахування взаємодії мовних і невербальних засобів, які разом формують цілісне сприйняття емоцій персонажів.

Результати дослідження показали, що емотивна лексика у фільмі Inside Out 2 є одним із головних засобів створення емоційної атмосфери та розкриття внутрішнього світу персонажів. Найбільш характерними засобами її вираження є оцінна лексика, розмовні слова, вигуки, повтори та метафоричні висловлювання. Мовлення персонажів відрізняється залежно від емоційного стану, який вони уособлюють. Особливу роль відіграє лексика тривожності, заздрості, нудьги та збентеження, що відображає складність переживань підліткового віку. Водночас взаємодія вербальних і невербальних засобів посилює емоційний вплив фільму на глядача.

Отже, емотивна лексика в сучасній англійській мові є важливим засобом передавання почуттів, оцінок і психологічних станів людини. Аналіз анімаційного фільму Inside Out 2 дозволив визначити особливості її функціонування в мовленні персонажів та з'ясувати роль емоційно забарвлених мовних одиниць у відтворенні внутрішнього світу підлітка. Дослідження підтверджує, що емотивна лексика виконує комунікативну, експресивну й оцінну функції, сприяє формуванню характерів персонажів і допомагає передати складні емоційні переживання. Вивчення таких мовних засобів на матеріалі сучасного англомовного кінодискурсу відкриває перспективи для подальшого дослідження взаємозв'язку мови, емоцій і культури.

Список використаних джерел

1. Bednarek M. Emotion Talk across Corpora. Cambridge : Cambridge University Press, 2016.

2. Dewaele J.-M. Emotions in Multiple Languages. London : Palgrave Macmillan, 2010.
3. Inside Out 2. Анімаційний фільм / реж. Kelsey Mann. Pixar Animation Studios, Walt Disney Pictures, 2024.
4. Kövecses Z. Metaphor and Emotion: Language, Culture, and Body in Human Feeling. Cambridge : Cambridge University Press, 2000.
5. Wierzbicka A. Emotions Across Languages and Cultures: Diversity and Universals. Cambridge : Cambridge University Press, 1999.

УДК 81’42:791.43

Марія Євдокимова
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету філології
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна
Ганна Передерій
кандидат філологічних наук, доцент кафедри
англійської філології та перекладу
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

ЛІНГВОПРАГМАТИЧНА ПРИРОДА АНГЛОМОВНОГО КІНОДИСКУРСУ XX СТОЛІТТЯ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ

Кінематографічна комунікація посідає особливе місце в сучасній лінгвістиці, оскільки поєднує вербальний, паравербальний, невербальний та власне аудіовізуальний коди. Саме тому англомовний кінодискурс доцільно розглядати не як механічну сукупність реплік або письмово зафіксований сценарій, а як складну мультимодальну систему, у якій мовна форма набуває завершеного значення лише у взаємодії з інтонацією, мімікою, жестом, монтажем, музикою, планом кадру та ситуацією спілкування. У дослідженнях Т. Крисанової мультимодальність постає визначальною властивістю художнього кінодискурсу, оскільки емоційні та оцінні смисли формуються через синхронну взаємодію різних семіотичних ресурсів [1, с. 16–22]. Такий

підхід дає підстави трактувати кінодискурс як окремий об’єкт лінгвістичного аналізу, а не як вторинний різновид художнього тексту.

Важливим теоретичним завданням є розмежування понять «кінодискурс», «кінотекст», «сценарій» і «фільмовий діалог». Кінотекст може бути визначений як структурно завершений семіотичний продукт, тоді як кінодискурс охоплює не лише текстову організацію фільму, а й умови породження, реалізації та інтерпретації повідомлення. Сценарій становить попередню вербальну модель екранного твору, проте остаточна прагматична сила висловлення формується вже у виконанні актора та в конкретній аудіовізуальнійсцені. Вербальний компонент залишається ядром лінгвістичного спостереження, але не може бути інтерпретований ізольовано від невербального контексту. М. Руденко та І. Ущаповська підкреслюють значущість фільмового діалогу як мовної основи кінодискурсу та водночас його залежність від інших знакових систем [4, с. 84–88].

Структурна специфіка кінодискурсу пов’язана також із його подвійною адресованістю. На внутрішньому рівні відбувається взаємодія персонажів у межах художнього світу, а на зовнішньому – комунікація авторського комплексу з глядачем. О. Щербак обґрунтовує дворівневу модель кінодискурсу, у якій внутрішній і зовнішній комунікативні плани взаємодіють та взаємно коригують інтерпретацію висловлення [2, с. 52–56]. Це пояснює випадки, коли репліка, формально адресована іншому персонажеві, одночасно виконує додаткову функцію щодо глядача: повідомляє сюжетно необхідну інформацію, створює іронічний ефект, увиразнює соціальний статус героя або формує драматичне передбачення. До диференційних ознак кінодискурсу належать також динамічність, інтенційність, культурна маркованість, інтерсеміотичність, експресивність та залежність від аудіовізуального способу репрезентації [3, с. 169–173].

Лінгвопрагматична перспектива дозволяє перейти від опису мовної форми до встановлення комунікативної дії, яку вона реалізує. Репліка персонажа може функціонувати як твердження, прохання, порада, наказ, погроза, обіцянка, комплімент, відмова, насмішка або непрямий спосіб впливу. Водночас іллокутивна сила висловлення не визначається граматичною формою автоматично. Імператив може реалізувати наказ, прохання або пораду; запитання може бути інструментом тиску; формально нейтральне повідомлення – прихованою погрозою. У кінодискурсі прагматичне значення особливо часто залежить від статусних відносин, попереднього контексту,

паузи, темпу, погляду, просторової дистанції та реакції співрозмовника.

Для системного опису персонажної комунікації продуктивною є ієрархія «мовленнєвий акт – тактика – стратегія». Мовленнєвий акт становить локальну комунікативну дію, тактика – спосіб досягнення найближчої мети, а стратегія – ширшу модель поведінки персонажа в певній ситуації. Так, стратегія самопрезентації може реалізуватися через тактики демонстрації компетентності, дистанціювання або самовиправдання; стратегія маніпулювання – через натяк, замовчування, емоційний тиск, лестощі чи провокацію. У дослідженні І. Базарової показано, що навіть коротке реагування у світській бесіді має виразну прагматичну функцію та залежить від типу взаємодії співрозмовників [5, с. 14–18]. Отже, лінгвопрагматичний аналіз кінодискурсу має враховувати не тільки семантику репліки, а й її місце в послідовності комунікативних ходів.

Особливий інтерес становлять імпліцитні смисли, оскільки значна частина художньої комунікації не вербалізується безпосередньо. Підтекст може створюватися через пресупозиції, непрямі мовленнєві акти, порушення очікуваної кооперації, евфемізацію, іронію, недомовленість або контраст між словом і зображенням. Саме у фільмі можливе одночасне функціонування кількох смислових каналів: герой вимовляє формально нейтральну фразу, але інтонація, крупний план або музичний супровід сигналізують протилежне ставлення. Через це глядач виконує активну інференційну роботу, співвідносячи вербальну інформацію з аудіовізуальними сигналами та ширшим сюжетним контекстом. Методологічно це вимагає контекстуально-інтерпретаційного та мультимодального аналізу, а не лише формальної класифікації мовних одиниць.

Дослідження англомовного кінодискурсу XX століття потребує діахронного виміру, адже мовленнєві характеристики персонажів залежать не лише від жанру, а й від історичної мовної норми, цензурних обмежень, соціальних ролей і комунікативних конвенцій відповідної епохи. Сучасні дослідження мовної динаміки переконливо демонструють чутливість англійської мови до змін комунікативного середовища. V. Sikorska, O. Snigovska, H. Perederii, A. Androshchuk та O. Kalishchuk показують, що цифрова комунікація стимулює появу неологізмів, скорочень, сленгу, спрощених синтаксичних моделей та нових стилістичних практик [8, с. 4429–4432]. Для історичного дослідження кіно цей висновок важливий методологічно: мовні одиниці необхідно інтерпретувати як маркери конкретного

комунікативного середовища, а не як позачасові характеристики англійської мови.

Жанрово-стилістичний чинник також визначає принципи інтерпретації мовлення. Наукові положення Г. М. Передерій щодо комплексного аналізу концептуального простору англомовної поетичної драми засвідчують продуктивність руху від виявлення концептуально й жанрово значущих компонентів до опису мовленнєвих засобів їх втілення [7]. Для кінодискурсу цей принцип може бути адаптований у напрямі «жанрова модель – комунікативна ситуація – мовний засіб – прагматична функція». Так, лаконізм і евфемізована загроза мають різну функційну вагу в нуарі та романтичній комедії, а професійна термінологія в кримінальній драмі чи науковій фантастиці не лише називає предмети, а й формує соціальний портрет персонажа, демонструє компетентність або створює дистанцію.

Емпіричний корпус дослідження доцільно формувати за системою взаємопов'язаних критеріїв. Хронологічний критерій передбачає включення звукових англомовних художніх фільмів 1930-1990-х років; мовний – домінування англійської мови в оригінальній версії; жанровий – представленість різних моделей комунікації; соціокомунікативний – наявність персонажів різного віку, статусу, професії та типу взаємодії; технічний – можливість зіставляти аудіовізуальний матеріал із надійним сценарієм або транскриптом. Принцип діахронного балансу дозволяє уникнути ситуації, коли висновки про все XX століття фактично ґрунтуються лише на пізнішому кіно. Репрезентативний корпус може охоплювати кілька фільмів кожного десятиліття та включати драму, комедію, нуар, кримінальний фільм, трилер і наукову фантастику.

У межах апробованої вибірки доцільним є корпус із 21 фільму – по три стрічки на кожне десятиліття від 1930-х до 1990-х років. Така побудова створює умови для зіставлення не окремих авторських манер, а повторюваних мовленнєвих моделей у різних жанрах і соціальних середовищах. Зокрема, It Happened One Night, Casablanca та 12 Angry Men дозволяють простежити еволюцію розмовної природності, аргументативних моделей і статусної комунікації в середині століття; The Godfather і Blade Runner – співвідношення професійного, кримінального та стилізовано нуарного регістрів; Pulp Fiction і Good Will Hunting – пізньостолітні форми сленгу, ненормативності, іронії та інтелектуально маркованого мовлення. У такій вибірці історична змінність не ототожнюється з лінійним «спрощенням» мови, а описується через зміну ступеня розмовності,

допустимої експресивності, жанрових конвенцій і засобів характеротворення.

Основною одиницею спостереження доцільно вважати репліку або послідовність реплік у межах завершеного комунікативного епізоду. Для кожного фрагмента мають фіксуватися назва фільму, рік, часовий код, персонаж-мовець, адресат, дослівна репліка, комунікативна ситуація, стилістично марковані одиниці, іллокутивна сила, реакція співрозмовника та релевантні просодичні чи невербальні ознаки. Така процедура мінімізує ризик деконтекстуалізації. Загальна методика може поєднувати описовий, контекстуально-інтерпретаційний, лексико-стилістичний, прагмалінгвістичний, дискурсивний, порівняльний та мультимодальний методи. Методологічна множинність відповідає сучасним тенденціям української дискурсології, де дискурс розглядається як складне утворення, що потребує поєднання мовної, контекстуальної та функційної перспектив [6, с. 179–184].

Порівняльний аналіз варто здійснювати у двох площинах. Синхронне зіставлення виявляє відмінності між персонажами одного періоду, зумовлені соціальним статусом, професією, віком, гендерною роллю або жанровою функцією. Діахронне зіставлення дає змогу простежити зміну способів кінематографічного моделювання мовлення в різні десятиліття. При цьому частотні показники доцільно використовувати як допоміжні: висока частота одиниці не завжди означає її більшу характерологічну вагу, тоді як одиничний, але сюжетно акцентований мовний маркер може мати ключове значення. Тому кількісні спостереження мають доповнюватися якісною прагматичною інтерпретацією та перевіркою аудіовізуальним контекстом.

Методологічно принципово враховувати художню сконструйованість матеріалу. Екранне мовлення імітує природну комунікацію, але формується сценаристом, режисером і актором та підпорядковується драматургії, жанру, цензурі й часовим обмеженням. Відповідно, результати аналізу не слід механічно переносити на реальне мовлення всього англомовного суспільства певної епохи. Об’єктом узагальнення є саме кінодискурс та моделі персонажного мовлення. Водночас художня сконструйованість становить аналітичну перевагу: стилістично помітна одиниця, зміна регістру, повтор, пауза або непрямий акт зазвичай функційно вмотивовані й можуть бути співвіднесені з образом персонажа, розвитком конфлікту та впливом на глядача.

Нові цифрові технології розширюють технічні можливості роботи з мовним матеріалом, однак не скасовують необхідності дослідницької інтерпретації. O. Dolgusheva, O. Samokhval, U. Shostak, V. Perevozniuk та H. Perederii, аналізуючи AI-платформи для персоналізованого мовного навчання, відзначають активне використання технологій розпізнавання мовлення, генеративних моделей та адаптивних алгоритмів [9, с. 745–749]. У дослідженні кінодискурсу подібні інструменти можуть бути корисними для попередньої транскрипції, пошуку повторюваних одиниць, індексації та організації корпусу, проте визначення іронії, підтексту, мовленнєвого акту або стратегії має перевірятися людиною з урахуванням аудіовізуального контексту. Таким чином, цифрові засоби виконують допоміжну, а не замінну щодо лінгвопрагматичного аналізу функцію.

Отже, англомовний кінодискурс XX століття постає як соціокультурно зумовлена мультимодальна система художньої комунікації, у якій вербальний компонент взаємодіє з просодичними, невербальними та кінематографічними ресурсами. Його лінгвістичний аналіз потребує одночасного врахування структури екранної комунікації, мовленнєвих актів, стратегій і тактик, імпліцитних смислів, жанрових конвенцій та історичної динаміки мовної норми. Запропонована теоретико-методологічна модель створює основу для подальшого вивчення лексико-стилістичних засобів формування мовленнєвих характеристик персонажів і дозволяє поєднати аналіз конкретної мовної форми з її прагматичною, соціальною та характерологічною функцією.

Список використаних джерел

1. Крисанова Т. А. Мультимодальна актуалізація негативних емоцій в англомовному кінодискурсі. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов.* 2020. Вип. 92. С. 16–22. DOI: 10.26565/2227-8877-2020-92-02

2. Щербак О. Кінодискурс як дворівнева система складників: функційний погляд. *Актуальні проблеми філології та перекладознавства.* 2022. Вип. 25. С. 52–56. DOI: 10.31891/2415-7929-2022-25-10

3. Шнайдер А. А. Кінодискурс: особливості та диференційні ознаки. *Академічні студії. Серія : Гуманітарні науки.* 2021. Вип. 3. С. 169–173. DOI: 10.52726/as.humanities/2021.3.24

4. Руденко М. Д., Ущаповська І. В. Вербальний компонент англомовного кінодискурсу (на основі фільму «007: Skyfall»).

Закарпатські філологічні студії. 2024. Вип. 33, Том 2. С. 84–88. DOI: 10.32782/tps2663-4880/2024.33.2.15

5. Базарова І. Комунікативна тактика підкреслено короткого реагування у світській бесіді (на матеріалі англомовного художнього кінодискурсу). *Modern Philology.* 2025. № 3. С. 14–18. DOI: 10.32782/modernph-2025.3.2

6. Куліш А. Р. Дискурсологічні студії в Україні: основні поняття, терміни і проблеми. Закарпатські філологічні студії. 2022. Том 1, вип. 25. С. 179–184. DOI: 10.32782/tps2663-4880/2022.25.1.33

7. Передерій Г. М. Концептуальний простір англомовної поетичної драми XX століття: жанрово-стилістичний аспект: автореф. дис. … канд. філол. наук: спец. 10.02.04 «Германські мови». Херсон : Херсонський державний університет, 2010. 20 с.

8. Sikorska V., Snigovska O., Perederii H., Androshchuk A., Kalishchuk O. The influence of social media and digital communication on the evolution of vocabulary and grammatical structures. *Journal of Theoretical and Applied Information Technology.* 2025. Vol. 103, No. 10. P. 4428–4436

9. Dolgusheva O., Samokhval O., Shostak U., Perevozniuk V., Perederii H. AI-Powered Platforms for Personalized Language Learning. *International Journal of Special Education.* 2026. Vol. 41, No. 7s. P. 745–761. URL: http://internationalsped.com/index.php/ijse/article/view/3278

УДК 811.111’38:821.111

Анастасія Закірова
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна
Наталя Лютянська
кандидат філологічних наук,
доцент (б.в.з.) кафедри англійської філології та перекладу
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

СИНТАКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІДІОСТИЛЮ ЕНТОНІ ПОНДА (НА МАТЕРІАЛІ ЗБІРОК “ACROSS THE BORDER: STORIES” ТА “TARNISHED DREAMS: STORIES”)

У сучасній лінгвістиці дослідження ідіостилю письменника вимагає багаторівневого аналізу тексту. Унікальність світобачення письменника знаходить свій вияв не лише через добір лексики, але й завдяки синтаксичній та ритмічній організації твору. Важливо підкреслити, що саме синтаксичний каркас тексту відіграє ключову роль у моделюванні художньої оповіді. За своїм функціоналом він здатен керувати динамікою розгортання сюжету, виокремлювати головні смислові акценти, а також формувати простір комунікації між автором та читачем.

Матеріалом дослідження було обрано збірки оповідань “Across the Border: Stories” та “Tarnished Dreams: Stories” сучасного американського прозаїка Ентоні Понда (Anthony Pond). Формування індивідуального стилю цього автора відбувалося під значним впливом його професійного досвіду та широкої географії подорожей. Здобувши академічні ступені з англійської філології, журналістики та права, Е. Понд близько двадцяти років свого життя присвятив адвокатській практиці у кримінальних справах [1]. Разом з тим, світосприйняття автора збагатилося завдяки пристрасті до фотографії та мандрівок пустелями Баха-Каліфорнії, лісами Руанди, джунглями Борнео та сходженнями на вершини Кіліманджаро [3]. Такий унікальний бекграунд сформував художню манеру митця, якій органічно притаманні точність та лаконічність викладу, семантична щільність та орієнтація на тонкий психологічний малюнок.

Як зазначають науковці Дж. Ліч та М. Шорт, вивчення синтаксичної організації тексту є невіддільним етапом дослідження ідіостилю автора, оскільки аналіз граматичних структур дозволяє виявити «художні принципи, які лежать в основі вибору мовних засобів письменником» [2, с. 60]. Мовознавці наголошують на тому, що для осягнення авторської манери письма ключовим є дослідження синтаксичних параметрів, зокрема складності речень та їх типи. Окрему увагу варто приділяти використанню еліптичних конструкцій, адже вони підкреслюють, що специфічна організація цих граматичних категорій дозволяє автору моделювати певну зв'язність та контекст твору [2, с. 62]. Крім того, науковці стверджують, що письменники використовують лінійну та ієрархічну природу синтаксису як практичний інструмент для розставлення смислових акцентів, створення психологічної напруги або досягнення синтаксичної іконічності [2, с. 212–215].

1. Синтаксична лаконічність як засіб організації оповіді

Однією з помітних тенденцій синтаксичної організації прози Ентоні Понда є використання стислих синтаксичних конструкцій. Це явище реалізується через чергування коротких простих речень, залучення номінативних речень та фрагментарних висловлювань. Такі структури надають авторові можливість змістити фокус на сенсорні маркери, динаміку подій та внутрішні реакції персонажів. Їхні функції варіюються залежно від контексту та передають послідовність динамічних подій або акцентують увагу на окремі елементи.

Репрезентативним прикладом такої синтаксичної лаконічності є сцена зі збірки "Tarnished Dreams: Stories": "*Everyone moved faster. … The crowd bunched up and slowed. Someone fell up ahead. The guy in front of Ryan stumbled*" [5, с. 56]. Використовуючи короткі прості речення, автор досягає ефекту стрімкої зміни подій та імітує фрагментарність сприйняття дійсності героєм. Кожне з речень фіксує окрему дію, завдяки чому події розкриваються послідовно. Таким чином, використаний прийом виконує функцію динамізації сюжету та створює для читача відчуття безпосередньої присутності в епіцентрі небезпеки.

Короткі речення також використовуються для лаконічної організації оповідних та діалогічних фрагментів. Це простежується у чергуванні коротких реплік та авторської мови, наприклад у сцені "*Ryan blew out the match. "Gracias". "De nada". Ryan sipped his beer*" [4, с. 87]. Розповідні речення передають сувору послідовність дій, а репліки персонажів є стислими, підкреслюючи стриманість їхньої взаємодії. Інший приклад використання коротких висловлювань є в уривку: "*The two-dollar drop seemed desperate. Why?*" [4, с. 88]. Однослівне питання

“*Why?”* відіграє роль стилістичного засобу, який передає раптовий сумнів та миттєву когнітивну реакцію героя. Структурно питальне висловлювання є відокремленим від попереднього речення, але семантично пов’язане з ним, тоді як значення розкривається з попереднім контекстом, що характерно для внутрішнього монологу в межах «тісної перспективи третьої особи».

Вагомим складником синтаксичної організації прози письменника є також номінативні та інші фрагментарні конструкції. Вони функціонують як засіб мовленнєвої компресії та актуалізації психологічної напруги. Ілюстративним є уривок: “*Close. Tight. No air. The smell of sweat. Darkness. Fear. Hooves and shoes and shouts bounced off the tiles*” [5, с. 58]. Відсутність розгорнутих синтаксичних зв’язків у реченнях сприяє актуалізації певних просторових та сенсорних маркерів ситуації. Таке синтаксичне фрагментування імітує ефект сенсорного перевантаження та кінестетично підкреслює критичний внутрішній стан героя.

Функція смислового акцентування також реалізується в уривку “*Dawn was coming. Reddish*” [4, с. 34]. Прикметник “*reddish”* структурно відділений від головного висловлювання та набуває самостійної позиції. Завдяки такому стилістичному прийому, колористичний маркер набуває сильної смислової позиції в тексті. Відтак, автор досягає уповільнення сприйняття тексту та переводить увагу на окремі значущі деталі картини.

Отже, синтаксична лаконічність у художній прозі Ентоні Понда є важливим інструментом його мінімалістичної манери письма та виявляється в різних художніх формах. Функціональна різноманітність цих конструкцій вказує на здатність синтаксису генерувати глибокий психологічний підтекст. З огляду на це, особливості їх використання становлять невіддільний аспект синтаксичної організації прози автора. Встановлення повторюваності відповідних моделей у текстах обох збірок дає змогу точніше визначити їхнє місце в вивченні ідіостилю Ентоні Понда.

2. Синтаксичні засоби ритмізації та смислового акцентування

Поряд із синтаксичною лаконічністю, яка є наслідком журналістського та юридичного бекграунду письменника, однією з помітних особливостей синтаксичної організації прози Е. Понда також виступає використання конструкцій, які впорядковують розгортання оповіді та сприяють смисловому виділенню окремих елементів. До таких засобів належить синтаксичний паралелізм, який виявляється у повторенні подібних граматичних моделей, а також конструкції з однорідними присудками. Їх аналіз дає змогу помітити як характерна

для прози Е. Понда стислість поєднується з послідовним відтворенням подій та виокремленням важливих елементів.

Приклад синтаксичного паралелізму простежується в реченні: "*Dried twigs snapped, leaves crinkled, followed by a loud, angry snort*" [5, с. 40]. Тут головні конструкції мають однакову структурну модель «підмет, присудок». Послідовне, безсполучникове поєднання перших частин речення створює стакато-ритм, що імітує загострене сенсорне сприйняття об'єктивної реальності, тоді як завершальна частина речення додає ще одну звукову деталь та зміщує акцент уваги. Схожий принцип організації простежується в реченні "*Frank broke up small dead branches, arranged them in the stone ring, and struck a match to some rolled newspaper*" [5, с. 39]. Використано однорідні присудки (*broke up, arranged, struck*), які об'єднані спільним підметом. Подібна координація елементів передає майже кінематографічну послідовність дій і створює ефект розміреного ритму наратора, який фіксує дійсність.

У контексті розкриття глибоких психологічних станів та екзистенційних криз ще одним засобом смислового акцентування є повторення лексичних одиниць та синтаксичних моделей. У фрагменті "*It was different, though, firing at the enemy when they were shooting back. It was anonymous, impersonal. But the sniper had been different"* лексема "*different*" з'являється на початку та наприкінці уривка, та створює смислову рамку [5, с. 42]. Лексичний повтор концептуально пов'язує суміжні висловлювання та привертає увагу до ознаки, яка визначає смислову структуру травматичного спогаду. Коротке речення між ними перериває загальний темп оповіді та створює паузу перед останнім акцентуванням. Інший прояв повтору в діалозі "*What do you think of this account?*» – «*What do I think?*" [5, с. 67]. У цьому контексті використовується точне відтворення синтаксичної моделі запитання з однією зміною особового займенника, що перетворює репліку на інструмент фокусування уваги на темі розмови.

Прагнення автора до літературного реалізму та достовірності відображається також поєднанні однорідних членів речення та його компонентів за допомогою сурядних сполучників. Наприклад у реченні "*They snort and get skittish, all nervous-like, you know, and their eyes widen*" сполучник "*and*" поєднує однорідні присудки та цілі предикативні частини [5, с. 71]. Таке послідовне перерахування дій та реакцій формує розгорнуту синтаксичну конструкцію, яка натуралістично відтворює невимушений ритм усного мовлення. У реченні "*So far, a skeptic and hearsay. And old book*" представлено ще один спосіб використання сурядного зв'язку [5, с. 70]. Друга частина оформлена як окрема приєднувальна конструкція. Плавність викладу

порушується, що слугує інструментом для додаткового смислового акцентування. Відтак, координація є механізмом організації послідовності викладу.

На тлі загальної структурної суворості текстів, автор також майстерно використовує інверсію, як засіб логічного та емоційного виділення. Так, у реченні "*Then came Marion*" спостерігається зміна стандартної синтаксичної моделі [4, с. 112]. Ім'я персонажа зміщене в кінець речення і набуває сильної позиції смислового наголосу. Отже, увага читача концентрується на певному персонажі, а конструкція забезпечує ритмічне завершення.

З огляду на вищезазначене, логічно припустити, що аналіз синтаксичних засобів ритмізації та смислового акцентування в прозі Ентоні Понда демонструє зв'язок між структурною організацією текстів та авторським світобаченням. Однорідні та паралельні конструкції впорядковують послідовність викладу відповідно до стратегії автофікшну, а інверсія та повтори керують фокусом уваги реципієнта та створюють смислові рамки довкола ключових концептів. Функціональне навантаження цих засобів зумовлене контекстом їх уживання.

3. Синтаксична організація внутрішнього мовлення та діалогів

Індивідуальна манера письма Ентоні Понда виявляється також у способах синтаксичної організації мовлення персонажів. Особливу увагу привертає взаємодія діалогічних реплік та внутрішнього мовлення, яка реалізує наративну стратегію «тісної перспективи третьої особи» та загальної естетики мінімалізму. Короткі репліки, неповні речення та інші синтаксичні конструкції використовуються автором для формування оповіді, у якій спосіб подання інформації залежить від комунікативного контексту та перспективи персонажа.

У діалогічному мовленні помітне опущення окремих граматичних елементів та відображення прагнення автора до гіперреалізму. Ілюстративною є репліка "*Where you two going?*", де пропущене допоміжне дієслово [4, с. 16]. Також, запитання "*Have a good swim?*" – скорочена розмовна конструкція де є опущеними допоміжне дієслово та підмет [5, с. 47]. Таким чином, скорочення синтаксичної структури не заважає розумінню висловлювання через те, що необхідна інформація визначається комунікативною ситуацією. У контексті дослідження ідіостилю це показує, як автор використовує неповні розмовні конструкції для відтворення комунікації між персонажам.

Ще однією особливістю синтаксичної організації діалогів становиться використання коротких реплік. Вони здатні забезпечувати лаконічну передачу емоцій та реакцій персонажів. Наприклад, "*Dear,*

are you listening?" – "*What's that? Sorry*" [5, с. 48]; "*No. Just us. We don't need all that talk of back home*" [5, с. 48]. У першому фрагменті можна помітити, що повному питанню протиставлена коротка відповідь: питальне речення та коротка репліка, яка відображає реакцію. В іншому прикладі стисліть досягається за допомогою послідовності коротких речень за якими слідує розгорнуте пояснення. Така організація передає особливості комунікації без додаткового опису. Позатекстово, це вказує на внутрішню зосередженість чи виступає проявом емоційного стану персонажа.

На відміну від редукованих реплік у діалогах, внутрішні роздуми персонажів реалізовуються через більш складні синтаксичні конструкції, які здатні забезпечити послідовне розгортання думки. Наприклад: "*What bothered him was that he really didn't have anyone to turn to for advice*" [4, с. 65]; "*With college over, his degree didn't seem relevant*" [4, с. 65]. В першому реченні конструкція організовує перехід від загальності проблеми до її аналітичного пояснення. У другому реченні – указує на обставину, на тлі якої розгортається головна думка. Отже, така синтаксична організація сприяє послідовному поданню внутрішніх міркувань героя.

Показовим також є фрагмент у якому роздуми головного героя передано за допомогою чергування неповних та повних речень: "*Things were fine while in school, with its lofty ideals and deep discussions. Vietnam had wound down; he had felt secure from the draft with a high lottery number. Safe behind ivy-covered walls. That was over now. This was the real world. Or would be after this adventure. What bothered him was that he really didn't have anyone to turn to for advice*" [4, с. 65]. Складні конструкції поєднуються з відокремленими фрагментами. Такий прийом порушує плавність викладу та надає окремим думкам структурної самостійності, що переносить акцент на специфічні аспекти переживань героя. Як наслідок, внутрішнє мовлення постає як поєднання фрагментарних думок та завершених суджень, а це в свою чергу відображає психологічний злам персонажа.

Отже, для синтаксичної організації діалогів і внутрішнього мовлення в прозі Ентоні Понда характерно помітне поєднання лаконічних реплік, неповних конструкцій і складніших синтаксичних структур. Короткі речення та еліптичні висловлювання відтворюють особливість невимушеного усного спілкування, а складнопідрядні конструкції – конкретизують внутрішні переживання персонажів та послідовне розгортання думок. Фрагментарність та інші неповні конструкції надають окремим компонентам смислової самостійності.

Так, різні синтаксичні моделі взаємодіють, забезпечуючи варіювання темпу викладу та способів подання інформації.

Лінгвістичний аналіз збірок “Across the Border: Stories” та “Tarnished Dreams: Stories” дає змогу стверджувати, що синтаксична організація прози Ентоні Понда є важливим складником його ідіостилю та невід’ємною складовою у побудові художньої оповіді. У досліджуваних текстах помітне поєднання синтаксичної лаконічності, засобів смислового акцентування та ритмізації, та різні моделі організації діалогів і внутрішнього мовлення персонажів. Використання коротких простих речень, номінативних конструкцій і фрагментарних висловлювань сприяє стислому поданню інформації, виокремленню деталей та посиленню динаміки. Однорідні присудки, синтаксичний паралелізм, сурядний зв’язок, інверсія забезпечують структурну впорядкованість тексту. Водночас діалоги характеризуються використанням коротких реплік, а внутрішнє мовлення поєднує розгорнуті синтаксичні структури з неповними, що відтворює переживання персонажів.

Таким чином, взаємодія різних синтаксичних моделей формує характерну манеру організації оповіді Ентоні Понда. Виявлені особливості становлять важливий аспект лінгвістичної характеристики письменника, а їхня повторюваність у текстах обох збірок може слугувати підґрунтям для визначення їхньої ролі у формуванні його ідіостилю.

Список використаних джерел

1. Audible. (n.d.). Anthony Pond. URL: https://www.audible.com.au/author/Anthony-Pond/B0C2R57F59
2. Leech G., & Short M. (2007). Style in Fiction: A Linguistic Introduction to English Fictional Prose (2nd ed.). Harlow: Pearson Longman.
3. Literary Titan. (n.d.). Anthony Pond. URL: https://literarytitan.com/tag/anthony-pond/
4. Pond A. (2023). Across the Border: Stories. Independently published
5. Pond A. (2023). Tarnished Dreams: Stories. Independently published

УДК: 378.4:339.92

Тетяна Зубенко
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
англійської філології та перекладу
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна
Юрій Гулік
магістр германських мов та літератур,
аспірант
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

ОРГАНІЗАЦІЯ МІЖНАРОДНОГО ПРОЄКТУ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ – ДОСВІД ЧНУ ІМЕНІ ПЕТРА МОГИЛИ

Міжнародний рух, метою якого є об'єднання молоді через програми віртуального обміну, був викликаний Ініціативою Стівенса 2015 року (https://www.stevensinitiative.org/stevens-initiative-broadens-its-horizons/). Ці програми спрямовані на поглиблення розуміння світу, формування ключових навичок, необхідних для успішної самореалізації, а також розвиток глобальної дружби та співпраці.

Використовуючи набутий досвід, ми розробили власний проєкт для міжнародної співпраці онлайн з колегами навчальних закладів різних країн світу, щоб закріпити набутий досвід і розширювати наші можливості у формуванні міжкультурної компетентності студентів. У вирішенні питання пошуку колег можна звернутися до міжнародних організацій, які розміщують контакти охочих до співпраці викладачів вищих навчальних закладів і допомагають організовувати проєкти. На сайті **COIL** (https://coilconnect.org/) зібрані контакти партнерських організацій, які приймають ініціативи віртуальних обмінів, **EVOLV** – Evidence-Validated Online Learning through Virtual Exchange (https://evolve-erasmus.eu/) – проєкт з метою впровадження віртуального обміну як інноваційної форми спільного міжнародного навчання між дисциплінами у вищих навчальних закладах Європи та за її межами, **EASMUS+** (https:// https://erasmusplus.org.ua/) – програма, яка підтримує можливості навчальної та академічної мобільності в освіті та для молоді, проєкти та партнерства, альянси для розвитку інновацій, розвиток стратегій і міжнародної співпраці, професійні

мережі та відкриті ресурси і платформи, **Stevens Initiatives** (https://www.stevensinitiative.org/the-stevens-initiative-expands-to-enable-global-education-opportunities-in-two-new-regions/_ – це міжнародний рух, місія якого полягає в об'єднанні молоді через віртуальний обмін для покращення їхнього розуміння навколишнього світу, набуття ними критично важливих навичок для досягнення успіху та сприяння розвитку глобальної дружби на цьому шляху.

Тип проєкту **«Students' Net City»**, розроблений нами, – це дослідницько-комунікативний, міжкультурний, асинхронний.

Формат: міжнародне онлайн-середовище співпраці (COIL / Virtual Exchange).

Цільова аудиторія: студенти університетів різних країн (філологічні, соціогуманітарні, педагогічні спеціальності).

Тривалість: 4 тижні.

Мета проєкту: сприяти розвитку міжкультурної компетентності, глобального мислення та творчої взаємодії студентів різних країн через дослідницьку діяльність у віртуальному середовищі, побудованому на принципах діалогу, співробітництва та рефлексії.

Завдання:

1. Створити інтерактивне «віртуальне місто» – **Students' Net City**, де кожен учасник презентує власну культурну ідентичність і взаємодіє з іншими учасниками через проєктні завдання.
2. Розвивати **компетентності XXI століття**, зокрема:

- глобальне громадянство;
- міжкультурну комунікацію;
- критичне та креативне мислення;
- колаборацію в онлайн-середовищі;
- цифрову грамотність;
- м'які навички (soft skills);
- рефлексивне та академічне письмо.

3. Сприяти формуванню толерантності, емпатії та відкритості до культурного різноманіття.

«Students' Net City» – це метафоричне «місто мережевих студентів», у якому кожен учасник створює власну «культурну зону» (Street / Square / Park), що репрезентує його культурне тло, академічні інтереси та життєві цінності.

Місто функціонує як цифрова платформа (наприклад, Padlet, Google Sites, Miro, Moodle або Metaverse Learning Space), де учасники асинхронно публікують свої проєкти, рефлексії, відповідають на коментарі інших, беруть участь у міні-дослідженнях і творчих колабораціях.

Структура проєкту

Етап 1. Орієнтація (1 тиждень):

- Онлайн-знайомство (відео-презентації *"Who am I in my city?"*).
- Ознайомлення з правилами міжкультурної етики спілкування.
- Вступна сесія з фасилітатором: обговорення мети, очікувань, критеріїв успіху.

Етап 2. Культурна мапа:

- Кожен учасник створює віртуальну «локацію» (наприклад, *Street of Traditions*, *Art Park*, *Innovation Square*).
- Публікує мультимедійний матеріал (есе, фото, відео, постер, подкаст) про культурні особливості свого регіону.
- Взаємне коментування, діалогічне обговорення.

Етап 3. Дослідницький модуль:

- Міжкультурні мікрогрупи (3-4 особи) обирають тему для спільного міні-дослідження:

«Як університети нашої країни підтримують глобальне громадянство?»

«Молодь і цифрова культура»

«Мова як простір ідентичності»

- Використання онлайн-опитувань, анкет, інтерв'ю.
- Узагальнення результатів у форматі *digital report/infographic*.

Етап 4. Творча презентація

- Кожна група створює підсумкову сторінку в «Net City» – *Research Square*.
- Представлення результатів у форматі цифрового постера або відео (до 3 хв).

Етап 5. Рефлексія і сертифікація

- Індивідуальна рефлексія у форматі *Reflective Journal* або *blog post*:

«Що я відкрив(-ла) для себе у спілкуванні з іншими культурами?»

- Підсумкова фасилітаційна зустріч з оцінюванням компетентностей.

Роль фасилітатора. Фасилітатор (тренер/викладач) виконує функції:

– модерації міжкультурної взаємодії;

– підтримки асинхронного навчання;

– спрямування дослідницької діяльності;

– оцінювання за критеріями міжкультурної компетентності та навичок XXI ст.

Очікувані результати:

- Створення інтерактивного онлайн-простору для міжкультурного діалогу;
- Розвиток умінь працювати в глобальному цифровому середовищі;
- Поглиблення знань про інші культури та формування емпатійного мислення;
- Підготовка до участі у міжнародних академічних і громадських ініціативах.

Інструменти та платформи:

- Комунікаційні: Zoom, Google Meet, Discord.
- Спільна робота: Padlet, Miro.
- Презентації: Canva, Genially, Google Slides.
- Рефлексія: e-portfolio, блог, Padlet Wall.

Оцінювання здійснюється за критеріями (табл. 1):

Таблиця 1. – Критерії оцінювання

Компетентність	**Показники успішності**	**Рівні (1-5)**
Міжкультурна комунікація	Здатність до емпатії, діалогічність, культурна чутливість	1-5
Колаборація	Внесок у групову роботу, відповідальність, взаємопідтримка	1-5
Креативність	Оригінальність ідей, креативність форм подання	1-5
Цифрова грамотність	Використання онлайн-інструментів, оформлення продукту	1-5
Рефлексія	Усвідомлення власного культурного досвіду, самоаналіз	1-5

Опис проєкту:

Це міжкультурний спільний проєкт, запланований як дослідницька діяльність у середовищі з акцентом на діалогічну взаємодію між учасниками. Він може проводитися в різних соціокультурних контекстах і дозволяє асинхронну участь в особистому темпі кожного учасника. У цьому мультикультурному навчальному середовищі, яке координується і фасилітується тренером, учасники набувають і

розвивають компетентності 21 століття, такі як глобальне громадянство, співпраця, міжкультурна комунікація, м'які навички, творче, рефлексивне письмо, а також вербальне і візуальне «осмислення» за допомогою наявних цифрових медіа.

Проєкт «Students' Net City» базується на даних, отриманих протягом кількох років впровадження серії проектів серед студентів з різних соціально-культурних спільнот Європи та США викладачами кафедри англійської філології ЧНУ імені Петра Могили. Це веб-базоване закрите соціальне середовище для студентів, розроблене для імітації та моделювання реальних сучасних освітніх середовищ, що характеризуються складним міжкультурним та міжособистісним розмаїттям та мотивованими перевагами, що містяться в інтеграції та діалозі.

«Students' Net City» пропонує:

1) Багатший вибір можливостей для спілкування, вираження себе письмовою, візуальною (фото та відео) та усною мовою в особистій розмові або в синхронних чи асинхронних групових дискусіях. Він розроблений для використання існуючих інструментів web 2.0 та постійного впровадження нових у дусі інклюзивної освіти, забезпечуючи доступ та участь усіх.

2) Покращене створення контенту для колег, що дозволяє охоплювати широкий спектр особистих/групових тем, що цікавлять.

3) Багатогранні елементи, що обслуговують не носіїв англійської мови, які шукають взаємодії з іншими культурами/країнами для кращого володіння англійською мовою для академічних цілей та для соціального діалогу.

4) Більш структуровану міждисциплінарну професійну взаємодію на форумі/в групі, яку може створити кожен учасник.

5) Більше місця для цікавих уявних матеріалів.

6) Нову експериментальну послугу для учасників – онлайн-наставництво позитивного мислення (дослідники виявили, що позитивне мислення важливе для кращого навчання, покращення креативності та емпатичної міжкультурної взаємодії).

Важливість та актуальність моделі «Students' Net City» на сьогоднішній день полягають головним чином у її новому комплексному системному операційному підході до освітнього процесу:

– розуміння того, що освіта, що базується на технологіях, побудована як триєдина структура, де технології є лише одним сегментом разом із соціальним та особистісним;

– прийняття системного мислення та практик, заснованих на взаємопов'язаному та взаємозалежному характері структуруючих сегментів;

– усвідомлення того, що в сучасному різноманітному навчальному середовищі процес навчання/викладання не може бути повністю структурованим, заздалегідь спланованим або передбачуваним;

– засвоєння мистецтва та науки управління складною освітньою системою XXI століття, коли вона інтегрована в основний хід навчання.

Освіта вимагає нового «покоління» освітян, вихованих у спільному взаєморозширеному середовищі. У проєкті «Students' Net City» ми розробили робочі практики і підходимо до вирішення цього завдання.

У сучасних швидкозмінних та складних суспільствах, грамотність у нових медіа сприяє кращій соціальній взаємодії молодих «цифрових аборигенів», використовуючи практику керованого активного навчання. Проєкт базується на автентичному внеску учасників, приймає індивідуальний внесок та заохочує різноманітне сприйняття. Він проводиться в різноманітних соціально-культурних контекстах та дозволяє асинхронну участь у особистому темпі кожного учасника.

Проєктне середовище – це захищений паролем веб-соціальний освітній мережевий простір, який охоплює дві паралельні види діяльності:

1) Особистий блог для індивідуальної та міжособистісної соціальної взаємодії. Учасники презентують/висловлюють свої погляди усно та візуально, публікуючи цифрові зображення та короткі відео, а також надаючи рефлексивні коментарі для підтримки продуктивної комунікації та культурного дискурсу.

2) Відкрита освітня дискусія проводиться в коуч-середовищі для підтримки професійного дискурсу та соціально-культурного обміну ідеями та досвідом. Кінцевим продуктом проєкту є особисте електронне портфоліо з фотографіями, короткими відео та оповідями (усними/аудіо/відео).

Цілі проєкту:

До кінця цього проєкту учасники продемонструють навички XXI століття:

- Глобальна обізнаність, розуміння культурного різноманіття, здатність до виявлення спільних рис, мультикультурної комунікації;
- Письмо, говоріння, читання та слухання, встановлення зв'язків, конструювання та обмін та використання цифрових медіа;

- Володіння технологіями Web 2.0, такими, як: блоги, вікі, цифрове розповідання історій, цифрові відеозображення в освітньому мультикультурному контексті.

Довгострокові переваги:

- Гуманізація різноманітного міського середовища через шанобливий та продуктивний діалог шляхом озвучування та оприлюднення питань життя громади;
- Надання можливостей для розвитку компетенцій XXI століття: участь у культурному житті та діяльність як агентів соціальних змін;
- Дослідження та досвід у середовищі, що базується на навчанні для самовираження та культурного обміну;
- Практика та рефлексія над міжкультурними перспективами сприятимуть розвитку ключових компетенцій для XXI століття: креативності, мислення вищого порядку та розуміння, творення сенсу на різних платформах та медіа.

Час/вимоги до зустрічей проєкту

Проєкт вимагає щотижневої присутності/внеску всіх учасників для сприяння активному обміну ідеями, знаннями та культурними цифровими наративами. Щотижневі персональні завдання виконуються учасниками у власному темпі (потрібно максимум 3-4 години на тиждень, приблизно одна година для завдань у приміщенні, 2-3 години для завдань на свіжому повітрі). Двотижневі веб-зустрічі Live з координатором та/або фасилітатором проєкту, які будуть записані та розміщені на сайті проєкту. Для цієї мети будуть використовуватися WhatsApp, Facebook та WiZiQ.

Щотижневі записи базуються на особистих рефлексивних спостереженнях щодо завдань та на основі публікацій інших учасників. Двотижневі рефлексивні завдання: відкриті дискусії на форумі з міжкультурних тем та міських проблем.

Вільне міжособистісне спілкування між учасниками за бажанням через надані форуми, цифрові медіа-інструменти.

Необхідні умови:

– академічні: базові навички роботи з комп'ютером, певний досвід у методології дослідження;

– технічні: навички роботи з комп'ютером, доступ до Інтернету, камера особистого мобільного телефону або цифрова камера.

Завдання

Орієнтовні теми проєкту:

Тижні 1-2:

Початкова точка: Представлення себе та свого особистого середовища.

Завдання:

1. Створіть профіль: завантажте фотографію, напишіть, чому Ви берете участь в цьому проєкті.

2. Зробіть фотографію/коротке відео (до двох хвилин) району, в якому Ви живете (використовуйте свій мобільний телефон або цифрову камеру). Розмістить фотографії/відео у своєму просторі та напишіть короткий абзац, що представляє Ваш район.

3. Зробіть фотографію/коротке відео вашого улюбленого місця в місті. Розмістить фотографії/відео у своєму просторі та напишіть коротке пояснення щодо вашого вибору бажаного місця у вашому місті.

Тижні 3-4:

Райони/Громади – вважаються будівельними блоками кожного міста та міського життя:

Завдання:

Почніть вести блог, відповівши на такі запитання:

а) Чи вважаєте ви, що райони та громади є важливими елементами життя там, де ви живете? Будь ласка, поясніть.

б) Чи відчували ви «відчуття ідентичності громади» в міському середовищі (або в сільській місцевості)? Якщо так, будь ласка, напишіть кілька прикладів його природи. Якщо ні, чи сумували ви за ним?

в) Деякі люди кажуть, що поточне планування …

Useful Web 2.0 Tools for Educators

Directions: Kindly add your favorite web 2.0 tools on the chart below. In addition, indicate its purpose, URL, a tutorial, a general application, a sample educational application, and an actual Jewish educational example used in a real or virtual classroom. In the last column, actual Educational Application, kindly share your email address or contact information so that readers can discuss your classroom application with you. Thank you.

If you cannot complete a column, leave it blank.

Note: See the 100 best web tools for 2009 according to Jane Hart at this url: https://toptools4learning.com/

Note: See a listing of assessment and rubric information on this website of Kathy Schrock: http://school.discoveryeducation. com/schrockguide/assess.html

Інформаційні ресурси

1. ЧНУ імені Петра Могили. URL: https://chmnu.edu.ua/erasmus/
2. COIL. URL: https://coilconnect.org/

3. Creative Commons: CC BY NC SA. URL: https://evolve-erasmus.eu/download/pre-survey-student-competences-pdf/
4. EASMUS+UA можливості для організації віртуальних обмінів у сфері вищої освіти та молоді. URL: https://erasmus.org.ua/opportunities/mozhlyvosti-dlya-organizaczij/virtualni-obminy-u-sferah-vyshhoyi-osvity-ta-molodi/
5. EASMUS+UA. URL: https://erasmusplus.org.ua/
6. Erasmus+ Virtual Exchange. URL: www.europa.eu/youth/erasmusvirtual.
7. EVOLVE https://evolve-erasmus.eu/
8. Stevens Initiatives. URL: https://www.stevensinitiative.org/the-stevens-initiative-expands-to-enable-global-education-opportunities-in-two-new-regions/
9. World Economic Forum Activities in 2020 https://www.weforum.org/press/2020/01/world-economic-forum-activities-in-2020/?utm_source=chatgpt.com

УДК: 81’25:398(477)

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

КОЗАК-ХАРАКТЕРНИК ЯК ОБРАЗ КУЛЬТУРНОГО ПОГРАНИЧЧЯ: СТРАТЕГІЇ АНГЛОМОВНОЇ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ

В умовах посилення міжнародного інтересу до України особливого значення набуває збереження та репрезентація її культурної ідентичності у світовому інформаційному й науковому просторі. Важлива роль у цьому процесі належить перекладу, який не лише забезпечує доступ іншомовної аудиторії до української історико-культурної спадщини, а й сприяє формуванню глибшого розуміння національних традицій, світоглядних уявлень та історичної пам’яті. Англомовне відтворення культурно-специфічних номінацій, семантика яких сформувалася під впливом історичних, географічних й соціокультурних чинників, є ключовим до поширення знань про Україну у міжнародному просторі.

Показовим прикладом таких автентичних українських номінацій є «козак-характерник» – найменування культурно-специфічного образу,

у якому поєднуються історичні уявлення про українське козацтво, досвід степового пограниччя та міфологізовані риси воїна, наділеного надзвичайними здібностями. Репрезентація такого образу англійською мовою має зосереджуватися не лише на коректній передачі змісту, а й на збережені національної своєрідності, що визначає його місце в українській культурній традиції.

Багатокомпонентність образу козака-характерника зумовлює варіативність його англомовної репрезентації. Зокрема, в англомовній анотації дослідження Ю. Котляра зафіксовано номінації *kharakternik* та *kozak-kharakternik* [1]. В інших англомовних контекстах трапляються описові найменування *Cossack-sorcerer* («козак-чаклун») та *warrior-mage* («воїн-маг»), які актуалізують окремі складники образу. Обидві репрезентації мають свою логіку і можуть розглядатися як допустимі, особливо, якщо розглядати козака як людину, що перебуває на межі двох світів – реального (як воїн) та магічного (як чаклун/чарівник). Проте, обидва переклади не відтворюються автентичної глибини образу українського характерника.

Згідно зі «Словником української мови» в 11 томах, лексема «характерник» має значення «чаклун, чарівник» [2], що формально обґрунтовує можливість використання англомовного відповідника *Cossack-sorcerer* («козак-чаклун»). Проте, англійське *sorcerer* насамперед позначає особу, яка практикує магію, тоді як семантика української номінації «характерник» не обмежується чаклунськими практиками. Це розходження особливо виразно простежується під час звернення до етимологічних інтерпретацій назви. Одне з пояснень пов'язує її зі словом «характер», що через латинське посередництво походить від грецького *charaktḗr* – «знак», «відбиток», «відмітна риса». Відповідно, семантична основа найменування не тотожна поняттю чаклунства. Ю. Котляр також розглядає альтернативну інтерпретацію, за якою компонент «хара» пов'язується з уявленням про божественну енергію, а характерник постає як носій особливої сили [1]. Таке пояснення засвідчує багатоваріантність культурного осмислення образу.

Ба більше, англійське *sorcerer* (той, «хто володіє магічними здібностями та використовує їх, щоб завдавати шкоди іншим людям» [4]) у певних контекстах може асоціюватися саме зі зловмисним застосуванням магії. У свою чергу, поняття «козак» нерозривно пов'язане з історичним досвідом українського степового пограниччя. У цьому контексті *пограниччя* (*frontier*) постає не лише як територія розмежування, а й як простір міжкультурних контактів, військового протистояння та формування специфічних моделей спільнотної

самоорганізації. Відповідно, козацька ідентичність осмислюється через взаємозв'язок території, військової традиції, свободи та захисту власної спільноти. Тож, описовий переклад *Cossack-sorcerer* здатний зміщувати смисловий акцент із військово-захисної та культурно-символічної функцій образу на його чаклунські властивості. Альтернативний відповідник *Cossack-wizard* (згідно з Кембриджським словником, *wizard* – це той, кому «за повір'ями, приписують магічні здібності та який використовує їх, щоб завдавати шкоди іншим людям або допомагати їм» [5]) частково усуває цю проблему, оскільки не обов'язково передбачає негативну оцінку магічних здібностей і може асоціюватися з володінням особливими знаннями. Проте й він не передає специфіки українського історико-фольклорного контексту.

Варіант *warrior-mage*, хоча й поєднує військовий та магічний компоненти, може асоціюватися з узагальненим персонажем фантастичної літератури, а не з конкретною українською історико-фольклорною традицією. Подібні обмеження виникають і в разі використання міжкультурних аналогій, зокрема, зіставлення характерників зі скандинавськими *berserkers* (*берсеркерами*) або іншими воїнами з надзвичайними здібностями. Попри певну типологічну подібність, їхня культурно-історична належність є різною, тому такий аналог доцільно використовувати для порівняння, але не як повноцінний перекладацький еквівалент.

З огляду на вище зазначене, при перекладі поняття «козак-характерник» найбільш доцільною вважаємо комбіновану стратегію англомовної репрезентації, що передбачає поєднання усталеного перекладацького відповідника та транслітерації з подальшою контекстуальною експлікацією, а саме – використання форми *Cossack-kharakternyk*, у якій компонент «Cossack» указує на історико-культурну належність образу (усталений переклад слова «козак», що позначає вправного воїна та вершника степів Східної Європи [3]), а «kharakternyk» (транслітерація) зберігає автентичну українську номінацію. Під час першої згадки її можна супроводжувати коротким поясненням: «a legendary Ukrainian Cossack warrior believed to possess supernatural abilities» («легендарний український козацький воїн, якому приписували надприродні здібності»). Надалі транслітеровану назву доцільно вживати без повторного пояснення.

Додаткової уваги потребує англомовне відтворення народних найменувань, пов'язаних з образом козака-характерника. Наприклад, у фольклорних описах трапляються номінації «химородники», «галдовники», «заморочники» та «каверзники», які підкреслюють різні аспекти надзвичайних здібностей, приписуваних таким воїнам.

«Химородники» асоціюються зі здатністю впливати на свідомість людини, «галдовники» – із чаклунством і замовляннями, «заморочники» – із наведенням мороку, тобто оманливого сприйняття дійсності, а «каверзники» – із хитрощами та введенням супротивника в оману.

Під час англомовної репрезентації зазначених номінацій можливе використання описових відповідників: *hypnotists* («химородники»), *spellcasters* («галдовники»), *illusionists* («заморочники») та *tricksters* («каверзники»). Проте, такі переклади лише приблизно передають функціональні ознаки персонажів і можуть викликати асоціації, не властиві українській традиції. Наприклад, *hypnotist* належить також до сучасної психологічної термінології, *illusionist* може позначати сценічного фокусника, а *trickster* – специфічний міфологічний архетип.

Тому для збереження культурної маркованості пропонуємо застосовувати транслітерацію з пояснювальним відповідником під час першої згадки: *khymorodnyky* («those believed to possess hypnotic powers»), *haldovnyky* («spellcasters»), *zamorochnyky* («those believed to cast magical illusions») та *kaverznyky* («masters of deception»). Такий спосіб дозволяє передати особливості народних номінацій, не підмінюючи їх узагальненими поняттями англомовної культури.

Список використаних джерел

1. Котляр Ю. В. Козаки-характерники: ведичний і фольклорний аспекти. *Наукові праці. Серія : Історія*. 2011. Том 147, Вип. 134. С. 74–78. URL: https://dspace.chmnu.edu.ua/jspui/handle/123456789/992

2. Характерник. Словник української мови : в 11 т. *СЛОВНИК.ua.* URL: https://slovnyk.ua/index.php?swrd=характерник (дата звернення: 19.10.2026).

3. Cossack. Cambridge Dictionary. *Cambridge University Press & Assessment*. URL: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/cossack?q=Cossack (дата звернення: 19.10.2026).

4. Sorcerer. Cambridge Dictionary. *Cambridge University Press & Assessment*. URL: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/sorcerer (дата звернення: 19.10.2026).

5. Wizard. Cambridge Dictionary. *Cambridge University Press & Assessment*. URL: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/wizard (дата звернення: 19.10.2026).

УДК 811.111’373:070

Наталя Лютянська
кандидат філологічних наук,
доцент (б.в.з.) кафедри англійської філології та перекладу
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ВЖИВАННЯ ЕВФЕМІЗМІВ У АНГЛОМОВНОМУ МАС-МЕДІЙНОМУ ДИСКУРСІ

В умовах сучасного суспільства, де рушійною силою є інформація, ключовим видом дискурсу, що реалізує рух суспільної думки і формує концептуальну картину світу людини, є *мас-медійний*, який ще називають *медіадискурсом*. Його визначають як сукупність процесів та продуктів мовленнєвої діяльності у сфері масової комунікації у всьому їх різноманітті та складності їх взаємодії.

Повідомлення у мас-медійному дискурсі спрямовані на різну аудиторію читачів, тому, відповідно до праць науковців, використання евфемізмів як одного із засобів маніпулятивно-інформативного контролю є обґрунтованим. Евфемізмом є слово або вислів, що вживається для непрямого, прихованого, зокрема й пом’якшеного, ввічливого позначення предметів, дій та явищ, замовчування їхньої прямої назви (вже наявної при перейменуванні або логічно найбільш вмотивованої при первинному найменуванні) [3, с. 285]. Вживання евфемізмів у мові тісно пов’язане із намаганням замінити неприйнятні номінації на аналогічні з більш нейтральним значенням.

Носії різних мов час від часу використовують евфемізми, щоб пом’якшити вплив концепції, яка потенційно може викликати образу чи соціальне несхвалення. Евфемізми зустрічаються у більшості мов світу, зокрема й в англійській, та мають своє значення і функції.

Появу та вживання евфемізмів у мові можна пояснити у межах наступних прагматичних принципів:

– *принцип ввічливості* (евфемізми, що пом’якшують різні види дискримінації);

– *принцип мітігації* (евфемізми та евфемістичні перифрази, що створюють картину відносного благополуччя);

– *принцип табуювання* (евфемістична заміна прямих найменувань хвороб, смерті та релігійних понять);

– *регулятивно-маніпулятивний принцип* (вживання евфемізмів для впливу на адресанта);

– *принцип секретності* (вживання евфемізмів з метою кодування та засекречування певної інформації; найчастіше реалізується завдяки військово-політичним евфемізмам);

– *принцип підвищення престижу* (застосовується для підвищення престижу назв професій);

– *принцип мовної гри* (вживається для реалізації ігрової функції висловлювання) [3, с. 285].

У лінгвістиці явище евфемізації розглядається як складне та багатогранне мовне явище. В основі процесу евфемізації є соціальні, а саме моральні та релігійні мотиви, через вплив яких предмети та явища соціального буття, що мають негативне забарвлення чи значення, замінюються на інші, більш сприятливі поняття [2, с. 101–102]. Евфемізми мають значний маніпулятивний потенціал, який зумовлений наступними факторами:

– евфемізми приховують справжню сутність явища за рахунок створення нейтральної чи позитивної конотації;

– евфемізми з контексту важко виділити, оскільки інформаційний потік під час промов, зокрема й політиків, ускладнює та призупиняє його об'єктивну оцінку;

– для того, щоб лексема стала евфемізмом, необхідно визначити її референт; якщо адресат через певні причини не зможе цього зробити, то евфемізм буде нерозпізнаним;

– з явищем евфемії знайома лише незначна частина реципієнтів (філологи, журналісти).

Використання евфемізмів у мас-медійному дискурсі знижує використання образливої лексики, а також лексем, що створюють негативні стереотипи у свідомості людей. Процесу евфемізації піддається будь-яка сфера життєдіяльності людини. Завдяки евфемізмам у мас-медійному дискурсі відбувається успішне спілкування між автором та адресантом. Слід зазначити, що евфемізація британських мас-медійних текстів продиктована позамовними чинниками, серед яких: політичні настрої в суспільстві, важливість та серйозність інформації, що міститься у конкретній публікації, редакційна політика видання, суб'єктивна думка автора, намагання нав'язати читачеві власну думку, створення певного стилістичного ефекту тощо [1, с.18].

Згідно із аналізом британських мас-медійних текстів, найбільш сильний маніпулятивний вплив мають евфемізми, які застосовуються у військовій сфері. Особливий інтерес, на нашу думку, складають евфемізми у медійних текстах про російсько-українську війну.

Відповідно до дослідників евфемізмів, спеціально дібрані лексичні одиниці, наповнені особливою семантикою, не лише пом'якшують негативні асоціації, пов'язані із певними фактами та подіями, а й нерідко вводять в оману, створюючи фальшиву дійсність, впливаючи на громадську думку, керуючи поведінкою реципієнта [1, с. 19].

Для того, щоб приховати негативні асоціації про війну, розв'язану Росією у 2022 році, британські медіа використовують лексеми *conflict, operation, campaign* замість *war.* Нижченаведені приклади із видання *The Guardian* чітко демонструють це:

Fears that ***the four and a half year-old conflict*** *could be spilling over into Nato's borders were stoked again on Sunday morning after Lithuania told residents in central and northern parts of the country to seek shelter for about an hour after an unidentified flying object entered its airspace* [4].

The potential goals of ***the Russian campaign****, according to an assessment seen by the Guardian that Ukrainian intelligence said it intercepted from Russia last month, range from "degrading the quality of life" of Ukrainians through power outages to fully shutting off the water supply, which the document cooly predicts would cause the "deterioration of sanitary conditions and the forced outflow of residents from cities"* [5].

Словосполучення *the four and a half year-old conflict* та *the Russian campaign* вживаються замість прямої номінації *war,* применшуючи трагічні наслідки для нашої країни. При цьому, у першому випадку йдеться про тривалість війни, а у другому – про країну, яка її веде проти України.

Ще одним способом евфемізації, який активно використовують журналісти, є використання негативної префіксації. Наприклад, *In a morning post on social media, Zelenskyy said: "Russia always plans its strikes specifically to cause as much destruction to people's lives as possible, and it succeeds only when air defense capabilities are* ***insufficient****"* [6]. Лексема *insufficient* вживається для пом'якшення ситуації запобігання атакам РФ збоку України у випадку браку відповідного озброєння.

The secret plan, which officials here say was intercepted by Ukrainian intelligence and then briefed to senior European diplomats by Shmyhal last month, sets itself several goals: to destroy electricity generation, heating, water and sewage systems in such a way as to make life in Ukrainian cities ***unlivable.*** *Destroying electrical generation alone, it says, would lead to a "significant decrease in the quality of life of the population"* [5]. У даному ж випадку евфемізм *unlivable* вживається для позначення умов життя, які створюються країною-агресором після масованих атак на міста України.

Таким чином, використання евфемізмів у британських медійних текстах є невід'ємною частиною поширення інформації, зокрема й про події в Україні. Евфемізація англомовних ЗМІ зумовлена позамовними чинниками, що допомагають маніпулювати фактами, створювати фальшиву дійсність, впливати на громадську думку, призводячи до викривленого розуміння подій, явищ та процесів. Евфемізми у британських ЗМІ можуть застосовуватися для поширення інформації в суспільно-політичній сфері, зокрема й у військовій. Найбільш поширеними способами евфемізації тут виступають заміна лексем, що мають більш нейтральне значення, та негативна префіксація.

Список використаних джерел

1. Вишнівський Р. Й., Ступницька Г. І. Англійські евфемізми як засіб маніпуляції (на матеріалі британського Інтернет-видання "The Guardian"). *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія : Філологія.* 2022. Вип. 55. С. 17–21.
2. Погоріла А. І. Функціонування евфемізмів у англомовному медійному дискурсі. *Закарпатські філологічні студії*. 2025. Вип. 21, Том 2. С. 100–103.
3. Сніховська І. Комунікативно-прагматичні особливості евфемізмів у англомовних ЗМІ. Інституційний репозитарій Національного університету «Львівська політехніка». URL: https://ena.lpnu.ua/bitstreams/18a5a78f-b0bf-476a-9a9b-6bdda3a5ccb7/download (дата звернення: 18.10.26).
4. Two killed and at least 17 injured as Russia and Ukraine trade blows on power infrastructure. The Guardian. URL:https://www.theguardian.com/world/2026/oct/18/killed-injured-russia-ukraine-strikes-power-infrastructure (дата звернення: 18.10.26).
5. Power plant attacks reflect Russian blueprint to make Ukrainian cities unlivable. The Guardian. URL: https://www.theguardian.com/world/2026/oct/16/attacks-on-ukraine-power-plants-show-russia-has-given-up-on-military-victory (дата звернення: 18.10.26).
6. Russia kills at least 12 on sixth night of drone attacks on Kyiv. The Guardian. URL: https://www.theguardian.com/world/2026/sep/01/russia-kills-sixth-night-drone-attacks-ukraine-kyiv (дата звернення: 18.10.26).

УДК: 378.147:811.111:004.9

Валерія Мірошниченко
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету філології
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна
Тетяна Зубенко
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
англійської філології та перекладу
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ПЛАТФОРМИ GAMETIZE ДЛЯ РОЗВИТКУ НАВИЧОК АНГЛОМОВНОГО ЧИТАННЯ: ЦИФРОВІ ЕЛЕМЕНТИ ГЕЙМІФІКАЦІЇ ТА ЇХ МЕТОДИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ

Розвиток навичок читання англійською мовою є важливою частиною іншомовної комунікативної компетентності, оскільки це передбачає не лише розуміння окремих мовних одиниць, але й здатність критично оцінювати прочитане, визначати головну думку тексту, створювати смислові зв'язки та інтерпретувати повідомлення. Водночас організація навчання читанню потребує методів, які забезпечують регулярну практику, активну участь учнів і стратегії читання.

Цифрова гейміфікація – процес інтеграції ігрових елементів у навчальну діяльність для підтримки послідовності, цілеспрямованості та залученості – може бути одним із способів вирішення цього завдання.

Актуальність проблеми посилюється поширенням цифрових освітніх середовищ, які дають змогу організовувати інтерактивну роботу з текстами, пропонувати завдання різних рівнів складності та забезпечувати зворотний зв'язок. У цьому контексті платформа Gametize становить інтерес завдяки можливості створювати інтерактивні завдання, вікторини, вправи із заповнення пропусків, відкриті запитання, систему балів і досягнень, а також послідовно відкривати навчальний контент [6]. Проте методична цінність таких інструментів визначається не самим фактом використання цифрового

середовища, а тим, наскільки вони сприяють досягненню конкретних результатів навчання читання.

Можливості використання цифрової гейміфікації для розвитку читацьких навичок розглядали такі науковці, як Д. К. Чайдір, М. А. Муслім, М. Сусено та Д. Дармахусні, які здійснили систематичний огляд онлайн-платформ для практикування читання англійською мовою як іноземною. Автори проаналізували дослідження різних цифрових засобів, серед яких Kahoot!, Quizizz, Genially, Into the Book, ReadTheory та інші платформи. Результати огляду засвідчили, що гейміфіковані цифрові середовища можуть використовуватися для організації читацької практики, підтримки мотивації та залученості, а також роботи над навчальними результатами [2]. Водночас автори розглядають різні платформи, тому ці висновки не слід автоматично трактувати як безпосередній доказ ефективності саме Gametize.

Окремі емпіричні дослідження підтверджують доцільність поєднання цифрових ігрових механік із конкретними читацькими завданнями. Так, Г. Бабаї досліджував використання цифрової гри Into the Book для формування стратегій читання другою мовою. У межах експерименту учасники практикували вісім читацьких стратегій, зокрема узагальнення змісту й візуалізацію інформації. Отримані результати виявилися сприятливими для групи, яка працювала з цифровою грою [3]. Л. Кастільо-Куеста розглянула застосування ігор, створених у Genially, для розвитку читання й письма англійською мовою. Дослідження продемонструвало позитивну динаміку виконання завдань, пов’язаних із визначенням головної думки та деталей тексту у групі, яка працювала з ігровими матеріалами [4].

У систематичному огляді дослідників С. Чан і Н. Ло узагальнено результати 30 емпіричних досліджень гейміфікації в навчанні англійської мови. Серед поширених елементів автори виокремлюють бали, значки досягнень, зворотний зв’язок, рівні, індикатори прогресу, рейтинги та сюжетні завдання. Водночас дослідники підкреслюють, що вплив гейміфікації на мотивацію й навчальні результати залежить від способу проєктування та реалізації навчальної діяльності [5]. Це дає підстави розглядати Gametize не як самостійну гарантію покращення читання, а як цифровий інструмент, методичний потенціал якого реалізується за умови відповідності ігрових механік навчальним цілям

Відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, читання передбачає виконання різних комунікативних завдань: загальне орієнтування в тексті, пошук конкретної інформації, розуміння аргументації, опрацювання інструкцій і читання для

задоволення [1]. Це означає, що методика навчання читання має враховувати мету роботи з текстом та передбачати завдання, які перевіряють різні аспекти його розуміння.

У межах запропонованого підходу використання Gametize доцільно організовувати відповідно до трьох етапів роботи з текстом: перед читанням, під час читання та після читання. Така структура є методичною моделлю організації діяльності, узгодженою з комунікативними цілями читання, а не обов'язковою послідовністю, прямо встановленою Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти.

На етапі перед читанням цифрові завдання спрямовуються на активізацію попередніх знань, прогнозування змісту та визначення мети. Наприклад, після ознайомлення із заголовком учасник може вибрати ймовірну тему тексту, передбачити його основну думку або виконати коротке завдання на ключову лексику. В Gametize для цього можна використати формат вікторини чи запитання з вибором відповіді. Така діяльність допомагає сформувати початкові очікування щодо змісту й підготуватися до цілеспрямованого читання.

На етапі під час читання основну увагу необхідно зосередити на безпосередньому опрацюванні тексту. Відповідні завдання можуть передбачати пошук конкретних фактів, визначення головної думки абзацу, установлення причинно-наслідкових зв'язків, з'ясування значення незнайомих слів із контексту та співвіднесення тверджень із текстовими доказами. Зокрема, вправи із заповнення пропусків можна використати для перевірки розуміння логічних зв'язків між реченнями, а завдання з фіксованою відповіддю – для пошуку певної інформації. Послідовне відкриття завдань дає змогу організувати читання як тематичний квест, у якому кожен етап передбачає виконання певної читацької дії.

На етапі після читання завдання мають забезпечувати узагальнення, інтерпретацію й оцінювання прочитаного. Учасникам можна запропонувати сформулювати головну думку тексту, написати коротке резюме, пояснити позицію автора або обґрунтувати власний висновок за допомогою прикладів із тексту. Для цього доречно використовувати відкриті запитання, які передбачають не лише вибір правильної відповіді, а й самостійне формулювання та аргументування думки. Бали й досягнення можна пов'язувати з якістю виконання завдань, наприклад із правильним визначенням головної ідеї або належним обґрунтуванням висновку.

Поєднання зазначених етапів дає змогу систематично розвивати кілька взаємопов'язаних навичок: глобальне розуміння тексту,

пошукове читання, контекстуальну здогадку, інтерпретацію та критичне осмислення інформації. Важливим елементом цифрового середовища є зворотний зв'язок, який може допомагати не лише визначати правильність відповіді, а й усвідомлювати причини помилки. Наприклад, після неправильної відповіді на запитання про головну думку доцільно запропонувати повернутися до тексту й визначити, яке твердження найповніше відображає його центральний зміст.

Правила використання Gametize передбачають можливість створення різних типів інтерактивних завдань, призначення балів, налаштування зворотного зв'язку, блокування завдань до виконання попередніх етапів, використання досягнень і винагород, а також відстеження активності учасників [6]. Ці функції можуть бути адаптовані до потреб навчання читання. Водночас бали, рейтинги й значки не повинні замінювати оцінювання фактичного розуміння тексту. Висока активність у грі свідчить про участь у діяльності, але не обов'язково підтверджує сформованість читацьких навичок.

Для оцінювання результативності запропонованого підходу доцільно використовувати завдання, спрямовані на визначення головної думки, пошук фактичної інформації, розуміння лексики в контексті, установлення смислових зв'язків і формулювання висновків. За наявності апробації результати таких завдань можна порівнювати до та після використання цифрового середовища. Додатково можуть аналізуватися завершеність завдань, використання підказок і рефлексивні відповіді учасників. При цьому для обґрунтованого висновку про ефективність методики необхідно враховувати складність текстів, умови виконання завдань і можливість впливу інших навчальних чинників.

Отже, платформа Gametize має методичний потенціал для організації розвитку навичок англомовного читання завдяки поєднанню інтерактивних завдань, послідовного відкриття етапів, балів, досягнень і зворотного зв'язку. Її використання може бути спрямоване на реалізацію різних цілей читання відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти та на організацію роботи з текстом до, під час і після читання. Водночас ефективність такого підходу залежить від цілеспрямованого проєктування завдань, відповідності ігрових механік навчальним результатам і належного оцінювання розуміння прочитаного. Перспективу подальшого дослідження становить перевірка впливу розроблених завдань у Gametize на конкретні показники читацької компетентності.

Список використаних джерел

1. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment-Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. URL: https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/cefr-companion-volume-and-its-language-versions

2. Chaidir D. K., Muslim M. A., Suseno M., Darmahusni D. Online Gamification Platforms for Practicing EFL Students' Reading Skills: *A Systematic Review. English Language and Literature International Conference (ELLiC) Proceedings.* 2023. Vol. 6, No. 1. URL: https://jurnal.unimus.ac.id/index.php/ELLIC/article/view/12565

3. Babaie H. On Digital Game-Based Reading Strategy Training: Implications for L2 Reading Ability Development. *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal.* 2022. Vol. 23, No. 3. P. 136–155. URL: https://callej.org/index.php/journal/article/view/416 (дата звернення: 15.10.2026)

4. Castillo-Cuesta L. Using Genially Games for Enhancing EFL Reading and Writing Skills in Online Education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research.* 2022. Vol. 21, No. 1. P. 340–354. DOI: https://doi.org/10.26803/ijlter.21.1.19

5. Chan S., Lo N. Enhancing EFL/ESL Instruction through Gamification: A Comprehensive Review of Empirical Evidence. *Frontiers in Education.* 2024. Vol. 9. Article 1395155. DOI: https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1395155

6. Gametize Support. Key Platform Features. Updated October 10, 2025. URL: https://support.gametize.com/hc/en-gb/articles/115002607552-Key-Platform-Features (дата звернення: 15.10.2026).

УДК 811.111

Олександра Москаленко
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету філології
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна
Ганна Передерій
кандидат філологічних наук, доцент кафедри
англійської філології та перекладу
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

ЖАНРОВО-СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРИЛЕРУ В РОМАНІ КОЛЛІН ГУВЕР “VERITY”

Дана розробка присвячена теоретико-літературознавчому аналізу жанрово-структурних особливостей психологічного трилеру в романі Коллін Гувер “Verity”. Дослідження зосереджено на основних характеристиках жанру, зокрема психологічному напруженні, саспенсі, наративній неоднозначності, ненадійному нараторові та несподіваному розвитку сюжету. Особливу увагу приділено композиційній організації роману, взаємодії його наративних рівнів і поступовому розкриттю інформації. Розглянуто, як поєднання перспективи головної героїні та автобіографічного рукопису Веріті Кроуфорд впливає на сприйняття читачем персонажів і подій. Проаналізовано функції наративних прийомів, зокрема створення саспенсу, психологічної характеристики персонажів, приховування інформації та переосмислення подій, у контексті розвитку сюжету. Роман розглядається як приклад сучасної художньої прози в жанрі психологічного трилеру, у якому композиційна складність і наративна невизначеність сприяють формуванню тривожного та неоднозначного читацького досвіду.

Ключові слова: *психологічний трилер, жанрові особливості, наративна структура, саспенс, ненадійнинй наратор, композиція, наративна неоднозначність, Коллін Гувер*

Психологічний трилер – це літературний жанр, який поєднує елементи саспенсу, таємниці та психологічного конфлікту. На відміну від трилерів, у яких основна увага приділяється фізичній дії та зовнішній небезпеці, психологічний трилер зосереджується на

психічних станах персонажів, прихованих мотивах, емоційній нестабільності та складних міжособистісних взаєминах. Цей жанр часто ґрунтується на невизначеності, маніпуляціях, викривленому сприйнятті та поступовому розкритті інформації, спонукаючи читачів сумніватися в достовірності отриманих відомостей.

Актуальність дослідження зумовлена зростанням інтересу до структурних і наративних механізмів сучасної англомовної художньої літератури. Роман Коллін Гувер "Verity" становить цінний матеріал для дослідження взаємодії психологічної характеристики персонажів, композиційної організації та саспенсу. Твір привертає увагу поєднанням загадкового домашнього простору, суперечливих свідчень про минулі події та фіналу, який допускає альтернативні інтерпретації. Ці особливості дають змогу дослідити те, як наративна структура сприяє формуванню жанрових ефектів психологічного трилеру.

Мета даного дослідження полягає у визначенні та аналізі основних жанрово-структурних особливостей психологічного трилеру в романі Коллін Гувер "Verity" з акцентом на взаємозв'язку наративної організації, саспенсу та психологічного напруження. Об'єкт дослідження – жанрова структура психологічного трилеру, репрезентована в романі Коллін Гувер "Verity". Предмет дослідження – сукупність композиційних і наративних прийомів, за допомогою яких у романі створюються саспенс, психологічний конфлікт, наративна неоднозначність і невизначеність.

Відповідно до мети дослідження визначено такі завдання:

- Розглянути теоретичні засади та визначальні характеристики жанру психологічного трилеру;
- Визначити основні жанрові особливості сучасної художньої прози в жанрі психологічного трилеру;
- Проаналізувати композиційну організацію роману Коллін Гувер "Verity";
- Дослідити взаємодію основної сюжетної лінії та автобіографічного рукопису Веріті Кроуфорд;
- Проаналізувати роль ненадійної оповіді та наративної неоднозначності у формуванні читацького сприйняття подій;
- Визначити прийоми створення саспенсу й підтримання психологічного напруження впродовж роману;
- З'ясувати роль фіналу в переосмисленні сюжету та збереженні невизначеності.

Роман Коллін Гувер "Verity" демонструє низку характерних ознак сучасного психологічного трилеру. Його наративна структура поєднує послідовність подій, пов'язаних із Ловен Ешлі, та фрагменти

рукопису, авторство якого приписується Веріті Кроуфорд. Ці два наративні рівні пропонують різні перспективи на персонажів і їхнє минуле, створюючи невизначеність щодо характеру описаних подій. Їхня взаємодія є одним із центральних композиційних механізмів роману.

Важливою структурною особливістю твору є поступове розкриття інформації. Замість того, щоб подавати всі важливі подробиці на початку, оповідь послідовно вводить підказки, суперечності та нові факти, які змінюють розуміння читачем попередніх подій. Цей прийом сприяє створенню саспенсу, формуючи розрив між тим, що читач уже знає, і тим, що залишається прихованим. У міру розвитку сюжету деталі, які спочатку здавалися однозначними, набувають нового значення, спонукаючи до переосмислення попередніх припущень.

Ще однією визначальною характеристикою є використання наративної неоднозначності. Рукопис, приписуваний Веріті, посідає особливе місце в романі, оскільки, на перший погляд, дає змогу ознайомитися з особистими думками та переживаннями персонажки. Проте обставини, за яких цей рукопис було виявлено, ускладнюють інтерпретацію його змісту. Розмежування між фактичним свідченням, суб'єктивним сприйняттям і потенційно вигаданим матеріалом перетворюється на центральну інтерпретаційну проблему. Така неоднозначність посилює психологічний вимір оповіді й не дозволяє читачеві беззастережно прийняти лише одне пояснення подій.

Створення саспенсу також тісно пов'язане з місцем дії роману та міжособистісними конфліктами. Домашній простір, приховані обставини життя родини Кроуфордів і поступова поява тривожної інформації формують атмосферу невизначеності. Психологічне напруження розвивається через взаємодію персонажів, їхні суперечливі інтереси та ймовірність того, що зовні знайомі люди приховують важливі аспекти своєї особистості. У цьому контексті саспенс виникає не лише через очікування майбутніх подій, а й через невизначеність щодо значення подій, які вже відбулися.

Характеристика персонажів також сприяє формуванню жанрової структури твору. Перспектива Ловен визначає доступ читача до подій, що розгортаються, тоді як рукопис Веріті пропонує потенційно суперечливе зображення минулого. Позиція Джеремі Кроуфорда в оповіді також впливає на інтерпретацію сімейних взаємин і обставин, пов'язаних із центральною таємницею. Мотиви персонажів і ступінь довіри до них залишаються важливими елементами сюжету, оскільки читачеві необхідно оцінювати їхні дії за відсутності цілком надійного джерела інформації.

Фінал роману є ще одним важливим структурним елементом. Замість однозначного розв'язання всіх інтерпретаційних питань завершення твору спонукає читачів повторно оцінити інформацію, представлену впродовж оповіді. Такий ретроспективний ефект характерний для психологічних трилерів, що ґрунтуються на невизначеності та конкуруючих поясненнях. Фінальна неоднозначність посилює зв'язок між структурою сюжету й активною участю читача, оскільки інтерпретація роману залежить від того, як саме оцінюються окремі підказки та суперечливі свідчення.

Отже, жанрово-структурні особливості роману Verity виявляються у взаємодії кількох наративних рівнів, поступовому розкритті інформації, ненадійній оповіді, психологічній характеристиці персонажів, саспенсі та неоднозначному фіналі. Ці прийоми взаємодіють між собою, підтримуючи невизначеність і посилюючи емоційне залучення читача. Проведений аналіз демонструє, що жанрова специфіка психологічного трилеру визначається не лише його тематикою, а й особливостями організації наративної інформації та характером взаємодії між текстом і читачем.

Список використаних джерел

1. Abbott H. Porter. The Cambridge Introduction to Narrative. 2nd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2008.
2. Bal M. Narratology: Introduction to the Theory of Narrative. 4th ed. Toronto: University of Toronto Press, 2017.
3. Booth W. C. The Rhetoric of Fiction. 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press, 1983.
4. Hoover C. Verity. New York: Grand Central Publishing, 2018.
5. Rimmon-Kenan S. Narrative Fiction: Contemporary Poetics. 2nd ed. London: Routledge, 2002.
6. Sternberg M. Expositional Modes and Temporal Ordering in Fiction. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1978.
7. Todorov T. The Poetics of Prose. Translated by Richard Howard. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1977.
8. Cuddon J. A. A Dictionary of Literary Terms and Literary Theory. 5th ed. Chichester : Wiley-Blackwell, 2013.
9. Sikorska V., Snigovska O., Perederii, Androshchuk A., Kalishchuk O. The influence of social media and digital communication on the evolution of vocabulary and grammatical structures. *Journal of Theoretical and Applied Information Technology.* Little Lion Scientific, 2025. С. 4428–4436.

10. Olga Dolgusheva, Olesia Samokhval, Uliana Shostak, Victoriia Perevozniuk, Hanna Perederii. (2026). AI-Powered Platforms for Personalized Language Learning. International Journal of Special Education, 41 (7s), 745–761. URL: http://internationalsped.com/index.php/ijse/article/view/3278 (Scopus Q3)

11. Передерій Г. М. Концептуальний простір англомовної поетичної драми XX століття: жанрово-стилістичний аспект: автореф. дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови» / Херсон. держ. ун-т. Херсон, 2010. 20 с.

УДК: 811.111 : 821.111 – 12

Ганна Передерій
кандидат філологічних наук, доцент кафедри
англійської філології та перекладу
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна
Вікторія Нікітіна
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету філології
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

МОВНИЙ ОБРАЗ ЯК ЗАСІБ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ХУДОЖНЬОГО СВІТУ: ЛІНГВІСТИЧНИЙ ТА КОГНІТИВНИЙ АСПЕКТИ

Художній текст створює власну модель дійсності, у якій предмети, персонажі, простір і події набувають значення не лише через безпосередню номінацію, а й через систему мовних характеристик. Одним із засобів організації такого художнього світу є мовний образ. Його зміст не зводиться до окремого епітета, метафори чи іншого тропа, оскільки образ формується внаслідок взаємодії різнорівневих мовних одиниць, повторюваних характеристик та асоціативних зв'язків. У сучасному мовознавстві поняття образу розглядається в контексті мовної картини світу, процесів пізнання, культури та індивідуально-авторського бачення [4, с. 110–116].

Теоретичне осмислення мовного образу значною мірою пов'язане з ідеями О. Потебні, який розглядав внутрішню форму слова як один із чинників формування його образного потенціалу. У подальших лінгвістичних дослідженнях поняття образу розширилося: його почали пов'язувати не тільки з окремим словом, а й із системою мовних засобів, що репрезентують певний фрагмент дійсності. У такому

розумінні мовний образ є способом представлення об'єкта через відібрані автором ознаки, характеристики та відношення [4, с. 110–113]. Важливо, що вибір цих ознак не є нейтральним: одна й та сама реалія може постати в тексті як приваблива, небезпечна, чужа, близька, жива або ворожа залежно від характеру її мовної репрезентації.

У художньому тексті образ зазвичай має розподілений характер. Він може створюватися іменниками, прикметниками, дієсловами, фразеологізмами, метафорами, порівняннями та іншими засобами. Дослідження мовних образів у художній прозі демонструють, що окремі мікрообрази можуть об'єднуватися у ширші образні структури, які охоплюють певну групу персонажів, природних об'єктів або елементів простору [2, с. 55–60]. Наприклад, образ міста може виникати через назви вулиць і будинків, характеристики простору, дієслова руху, кольорові та звукові ознаки. Тому його не можна визначити лише за наявністю кількох метафоричних конструкцій.

Показовим є підхід до мовної репрезентації персонажа. Образ людини в художньому творі може включати інформацію про зовнішність, вік, соціальний статус, характер, поведінку, світогляд, мовлення та ставлення інших персонажів. Для його створення використовуються різні частини мови й образотворчі засоби, які взаємодіють між собою [5, с. 164–170]. Отже, художній образ виникає не в межах однієї мовної одиниці, а поступово розгортається в тексті. Його цілісність забезпечується повторенням і взаємним доповненням окремих характеристик.

Особливого значення набуває співвідношення мовного образу з художнім світом. Художній світ не є механічним відтворенням реальної дійсності. Він формується через авторський добір предметів, просторових координат, часових характеристик, персонажів та подій. Когнітивна поетика розглядає літературний текст саме як організовану систему, у якій способи репрезентації світу пов'язані з особливостями його осмислення та інтерпретації [1, с. 11–17]. Тому мовний образ можна розглядати як одну з ланок між мовною формою художнього твору та уявним світом, який виникає під час читання.

На формування образу впливає не тільки авторська організація тексту, а й попередній досвід читача. Під час сприйняття художнього опису людина співвідносить отриману інформацію з уже наявними знаннями про предмети, ситуації, просторові відношення та типові моделі поведінки. У результаті навіть неповний опис може викликати достатньо цілісне уявлення про ситуацію. Саме тому мовний образ не можна трактувати лише як готову конструкцію, закладену автором:

його конкретизація відбувається в процесі читацької інтерпретації [1, с. 17–22].

Цей механізм детальніше пояснює поняття ментальної симуляції. Під час читання людина не обмежується опрацюванням значень слів і речень, а може уявно «бачити» описаний простір, відчувати рух персонажа, відтворювати звуки та емоційні стани. Дослідження ментальної симуляції у процесі читання художніх текстів показують, що мовний опис може запускати різні форми перцептивного й емоційного моделювання [6, с. 63–72]. Наприклад, опис вузького темного коридору активізує не тільки знання про відповідний простір, а й уявлення про його розміри, освітлення, напрям руху та можливий фізичний стан людини, яка перебуває всередині.

Таким чином, мовний образ має щонайменше два взаємопов'язані рівні. Перший пов'язаний із текстом: автор добирає номінації, характеристики, метафори, предикати та інші мовні засоби. Другий реалізується у свідомості читача, який поєднує отримані сигнали з власним досвідом і формує ментальну модель описуваного об'єкта. Співвідношення цих рівнів можна представити у вигляді такої структури:

Мовні засоби → текстова репрезентація об'єкта → активація знань і когнітивних схем → ментальна модель → інтерпретація образу → формування художнього світу.

Запропонована структура показує, що мовний образ виконує посередницьку функцію: він пов'язує конкретну мовну організацію тексту з цілісним сприйняттям художньої дійсності. Саме тому для його дослідження недостатньо встановити перелік використаних тропів. Необхідно врахувати, які характеристики повторюються, з якими об'єктами вони співвідносяться, яку оцінку формують і які асоціації можуть активізувати в читача.

Окрему роль у цьому процесі відіграє метафора. У когнітивній поетиці метафора розглядається не тільки як стилістичний прийом, а як спосіб концептуального осмислення одного явища через інше. Сучасні когнітивні підходи до метафори охоплюють концептуальну теорію метафори, теорію взаємодії, теорію релевантності, теорію концептуального змішування та інші моделі [7, с. 450–463]. У художньому тексті метафоричне перенесення може змінювати сприйняття об'єкта: місто може постати як організм, будинок – як пастка, дорога – як життєвий шлях, а море – як жива сила. У таких випадках метафора не просто прикрашає висловлення, а задає спосіб концептуалізації відповідного фрагмента художнього світу.

Водночас образність не обмежується метафоричними конструкціями. Для реконструкції мовного образу важливими є також номінації, атрибутивні характеристики, предикати, асоціативні зв'язки, оцінна лексика, культурні символи та динаміка їх функціонування в тексті. На основі узагальнення лінгвістичного й когнітивного підходів ці компоненти можна систематизувати в табл. 1.

Таблиця 1. – Основні параметри аналізу мовного образу в художньому тексті

Параметр	**Мовні репрезентанти**	**Що дає для інтерпретації**
Номінативний	Назви, перифрази, вторинні номінації	Визначає, як об'єкт ідентифікується в тексті
Атрибутивний	Епітети, означення, характеристики кольору, форми, розміру	Формує систему властивостей об'єкта
Предикативний	Дієслова дії, стану, руху	Показує роль і поведінку об'єкта у художньому світі
Метафоричний	Метафори, порівняння, образні перенесення	Формує додаткові способи концептуалізації
Аксіологічний	Оцінна, емоційна, модальна лексика	Визначає ставлення до об'єкта
Культурний	Символи, фразеологізми, культурно марковані одиниці	Пов'язує образ із колективним досвідом
Когнітивний	Типові сценарії, неповні описи, просторові орієнтири	Активізує попередні знання та когнітивні схеми читача
Перцептивний	Лексика зору, слуху, дотику, руху, простору	Сприяє ментальному моделюванню образу
Динамічний	Повтори, зміни характеристик, трансформації	Показує розвиток образу протягом тексту

Як видно з табл. 1, мовний образ має комплексну структуру. Його формування забезпечують не лише одиниці з очевидною образністю, а й нейтральні слова, які набувають додаткових смислів завдяки контексту. Наприклад, лексема *дім* сама по собі називає певний тип простору, однак послідовне поєднання цього слова з характеристиками тепла, родини, пам'яті та захисту формує образ дому як безпечного середовища. Якщо ж поруч з'являються слова *стіни*, *замкнений*, *тісно*, *виходу немає*, той самий предметний простір може набути значення ізоляції. Отже, образ залежить не лише від словникової семантики, а й від системи зв'язків усередині художнього тексту.

Лінгвокультурний аспект доповнює когнітивне пояснення. Образи в художньому тексті можуть спиратися на вже сформовані культурні уявлення, символи та асоціативні моделі. У дослідженні мовного образу землі показано, що відповідна лексема в художньому дискурсі

може актуалізувати значення території, материнського начала, пам'яті, сакрального простору та національної належності [3, с. 53–60]. Отже, читач сприймає образ не ізольовано: його інтерпретація залежить від культурних знань, пов'язаних із відповідною мовною одиницею.

У цьому разі особливо важливо розмежувати мовний образ і символ. Символ може бути одним із компонентів образної структури, але не кожний мовний образ має символічне значення. Перетворення конкретного образу на символ відбувається тоді, коли він набуває стійких додаткових значень і починає репрезентувати ширшу ідею. У художньому тексті конкретний предмет може поступово отримати значення свободи, самотності, смерті, пам'яті або духовного відродження. Такі переходи демонструють, що образність формується поступово, через повторне використання мовних засобів та їх включення в систему авторських смислів [2, с. 57–59].

Когнітивний аспект дає змогу пояснити, чому один і той самий мовний образ може сприйматися читачами дещо по-різному. Текст задає основні характеристики об'єкта, але конкретна ментальна репрезентація залежить від попереднього досвіду, знань та способу сприйняття. Ментальна симуляція під час читання може включати просторові, зорові, слухові, рухові та емоційні компоненти [6, с. 73–80]. Тому опис художнього простору фактично спрямовує читача до певної моделі його уявного відтворення, але не визначає її абсолютно.

Когнітивна поетика в цьому контексті дозволяє розглядати художній текст як взаємодію текстової структури та читацької свідомості. Її предметом є не тільки мовні засоби, а й способи, за допомогою яких вони організують сприйняття художнього світу [1, с. 18–22]. Образ, відповідно, постає динамічною конструкцією: автор формує систему мовних сигналів, текст об'єднує їх у певну структуру, а читач на основі власних знань і досвіду реконструює цілісну модель.

Отже, мовний образ можна визначити як динамічну текстову модель об'єкта, явища, персонажа або простору, що формується сукупністю мовних засобів і набуває цілісності в процесі когнітивної інтерпретації художнього тексту. Його репрезентативна функція полягає в тому, що через систему номінацій, характеристик, метафоричних зв'язків, оцінок і культурних асоціацій він бере участь у конструюванні художньої дійсності. Когнітивний компонент доповнює цю модель, пояснюючи, як текстові сигнали активізують попередні знання, перцептивний досвід і ментальні схеми читача. Тому мовний образ доцільно розглядати не як окремий троп або декоративний елемент, а як один із механізмів організації художнього світу.

Таким чином, аналіз мовного образу потребує комплексного підходу, у якому поєднуються лінгвістичне вивчення текстових засобів і когнітивне пояснення їхнього впливу на сприйняття. Запропоновані в табл. 1 параметри дозволяють простежити не тільки те, якими словами створено образ, а й як ці слова взаємодіють, які знання активують і яку модель художнього світу формують. Такий підхід дає змогу перейти від простого пошуку метафор та епітетів до реконструкції цілісної образної системи твору.

Список використаних джерел

1. Воробйова О. П. Cognitive Poetics: The scope of problems and vectors of research. *Studia Philologica*. 2021. № 1. С. 11–22. DOI: https://doi.org/10.28925/2311-2425.2020.142
2. Данилюк Н. О. Витоки мовних образів у творах Василя Єрошенка. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія : Філологія*. 2022. Вип. 16(84). С. 55–60. DOI: https://doi.org/10.25264/2519-2558-2022-16(84)-55-60
3. Огар А. Мовний образ землі (на матеріалі роману-панорами М. Матіос «Букова земля»). *Рідне слово в етнокультурному вимірі : зб. наук. праць*. Дрогобич : Посвіт, 2021. С. 53–62. DOI: https://doi.org/10.24919/2411-4758.2021.211690
4. Серебрянська І. М. Динаміка терміна ОБРАЗ: від Олександра Потебні до сучасних лінгвістичних інтерпретацій. *Лінгвістичні студії*. 2022. Вип. 43. С. 110–120. DOI: https://doi.org/10.31558/1815-3070.2022.43.10
5. Трумко О. М. Мовні засоби створення образів дітей у художніх творах І. Франка. *Нова філологія*. 2021. Том 2, № 81. С. 164–170. DOI: https://doi.org/10.26661/2414-1135-2021-81-2-24
6. Mak M., Willems R. M. Mental simulation during literary reading. Handbook of Empirical Literary Studies / D. Kuiken, A. M. Jacobs (eds.). Berlin ; Boston : De Gruyter, 2021. P. 63–84. DOI: https://doi.org/10.1515/9783110645958-004
7. Vandaele J. Cognitive poetics and the problem of metaphor. In: Wen X., Taylor J. R. (eds.). The Routledge Handbook of Cognitive Linguistics. New York : Routledge, 2021. P. 450–483. DOI: https://doi.org/10.4324/9781351034708-31

УДК 821.111.09-31:81’38

Анна Ніколюк
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету філології
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна
Вікторія Агєєва-Каркашадзе
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської філології та перекладу
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

МОВНОСТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІДІОСТИЛЮ РІЧАРДА ОСМАНА (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНІВ ЦИКЛУ “THE THURSDAY MURDER CLUB”)

Ідіостиль письменника виявляється в системі мовних виборів, завдяки яким художній текст набуває впізнаваної манери оповіді. Для його дослідження важливо встановити зв’язок між лексикою, синтаксисом, організацією діалогу та способом представлення персонажів. Романи Річарда Османа з циклу The Thursday Murder Club дають змогу простежити, як детективна інтрига взаємодіє з повсякденним спілкуванням і гумористичною оцінкою подій. Актуальність теми зумовлена потребою пояснити мовні механізми такого поєднання, а також відмежувати індивідуальні авторські прийоми від загальних ознак сучасної детективної прози.

Мета даного дослідження – охарактеризувати мовностилістичні прийоми, що формують авторську манеру Річарда Османа, та визначити їхні функції в побудові оповіді й характеротворенні. Об’єктом дослідження є англомовний художній дискурс письменника, предметом – лексичні, синтаксичні та наративно-прагматичні засоби його організації. Матеріалом слугують оприлюднені видавництвом Penguin фрагменти романів The Thursday Murder Club, The Man Who Died Twice та The Impossible Fortune [3–5]. Застосовано стилістичний аналіз, контекстуальну інтерпретацію і зіставлення мовлення персонажів. Висновки стосуються розглянутих фрагментів і не передбачають кількісного опису всього циклу.

Теоретичну основу становить функціональний підхід до аналізу художньої прози, представлений у праці Дж. Ліча та М. Шорта: мовна

форма розглядається у зв'язку з її літературною функцією [1]. Для опису діалогів і наративної перспективи важливими є також напрями стилістичного аналізу, систематизовані П. Сімпсоном [2]. У даному дослідженні ідіостиль розуміємо як характерну взаємодію мовних засобів та способів організації художнього повідомлення. Окремий розмовний вислів або коротке речення самі собою не становлять авторської ознаки; показовими є їхнє функціонування в контексті та повторювана взаємодія з іншими прийомами.

У початковому фрагменті The Thursday Murder Club голос Джойс створює ефект безпосереднього спілкування з читачем [3]. Її оповідь містить запитання, звернення, уточнення й коментарі до власного способу викладу. Героїня повертається до вже сказаного та пояснює, чому певну інформацію слід було подати раніше. Такі самокорекції моделюють невимушене усне мовлення в письмовому тексті. Вони водночас характеризують оповідачку як людину, уважну до співрозмовника, і позначають суб'єктивність її розповіді. Визнання неточності пам'яті тут не є достатньою підставою оголошувати Джойс ненадійною оповідачкою в межах усього роману.

Лексичний контраст у тому самому фрагменті виникає через сусідство розмови про тілесні ушкодження зі звичними деталями обіду [3]. Формула "*if it wasn't inconvenient*" пом'якшує запитання, зміст якого зовсім не належить до нейтральної застільної бесіди. Комічний ефект зумовлений невідповідністю між соціально коректною формою й тривожним предметом розмови. Прагматично ввічливість не усуває моторошності ситуації, але змінює її тональність. Таке поєднання демонструє, як гумор може бути закладений у співвідношенні регістрів, а не в окремому жартівливому слові.

У The Man Who Died Twice побутова розмова також стає осередком гумору: Джойс обговорює дієту в похилому віці, а її співрозмовники переводять тему в низку коротких дотепних реплік [4]. Вислів "*Well, join the queue*" після згадки про можливість смерті переносить повсякденний образ черги на екзистенційний досвід. Його лаконічність підтримує комічний темп і відображає буденне прийняття неминучого. Гумор можна інтерпретувати як словесне зменшення дистанції до тривожної теми.

Діалог у другому романі показує відмінність комунікативних позицій персонажів [4]. На узагальнену критичну характеристику своєї обережності Ібрагім відповідає "*Broadly, yes*". Стисле погодження з очікуваним закидом руйнує можливий сценарій суперечки. Поруч із цим Елізабет формулює рішення щодо побутової дилеми Джойс у впевненій, директивній манері. Отже, персонажів розрізняють не

тільки теми висловлювань, а й способи погодження, заперечення та завершення розмови.

Наративна організація цього фрагмента підтримує зміну емоційної напруги [4]. Розмова за столом чергується з увагою до листа, який відсилає Елізабет до минулого; невимушена ситуація поступово набуває загадковості. Важливим є співвідношення доступної читачеві інформації та реакції персонажа: побутовий діалог триває, хоча внутрішня зосередженість героїні вже спрямована на іншу подію. Так створюється різниця між зовнішнім перебігом спілкування й прихованою значущістю того, що сталося. Зміна фокусу стає засобом формування інтриги без постійного використання експресивних описів небезпеки.

У фрагменті The Impossible Fortune знову представлено голос Джойс, звернений до уявного адресата [5]. Риторичні запитання про весілля й вартість торта, побутова лексика та оцінні уточнення підтримують розмовну інтонацію. Порівняння з оповіддю в першому романі дозволяє побачити сталість самого принципу: подію подано через особисте осмислення, відступи й передбачувану реакцію слухача. Спостереження засвідчує сталість мовленнєвої форми; для оцінки розвитку персонажа потрібен ширший контекст.

Синтаксис розповіді про весільні приготування в п’ятому романі відтворює накопичення вражень [5]. Послідовні приєднання нових подробиць, повтори й вставні оцінки наближають виклад до спонтанного мовлення. Коротка самостійна фраза після такого розгортання змінює ритм і може виділяти комічний або емоційно важливий момент. Відповідно, довжину речення доцільно розглядати разом із його місцем у фрагменті: стилістичну функцію створює чергування, а не сам факт використання коротких чи довгих конструкцій.

Гумористична самопрезентація Джойс у The Impossible Fortune пов’язана з розбіжністю між її оцінкою власної делікатності та реакцією доньки [5]. Оповідачка намагається представити свої слова як нейтральні, проте перебіг розмови виявляє їхню потенційну образливість. Читачеві запропоновано самостійно зіставити самоопис героїні з комунікативним наслідком. Оцінка формується через взаємодію реплік і контексту без прямого авторського пояснення.

Розглянуті приклади дозволяють виокремити взаємодію трьох рівнів аналізу: мовного оформлення репліки, комунікативної поведінки персонажа та композиційного розміщення епізоду. Лексика задає соціальний і побутовий регістр, синтаксис організує темп, а перспектива оповіді визначає, яку інформацію читач сприймає

безпосередньо й яку має відновити сам. Для подальшого опису ідіостилю доцільно фіксувати ці параметри в кожному фрагменті та зіставляти різні голоси. Це дасть змогу уникнути приписування письменникові всіх особливостей мовлення одного персонажа й перевірити повторюваність прийомів у різних романах.

Отже, у проаналізованому матеріалі авторська манера Річарда Османа виявляється через імітацію усного спілкування, прагматичні контрасти, лаконічні комічні реакції та зміну наративного фокусу. Побутове мовлення виконує характеротворчу функцію й водночас взаємодіє з детективною інтригою. У голосі Джойс особливо помітні звернення до адресата, самокорекції та суб'єктивні оцінки; в діалогах розкриваються різні способи комунікативної поведінки героїв. Перспективою дослідження є зіставлення цих спостережень із повними текстами циклу та іншими зразками сучасної детективної прози для точнішого розмежування індивідуально-авторських і жанрових ознак.

Список використаних джерел

1. Leech G., Short M. Style in Fiction: A Linguistic Introduction to English Fictional Prose. 2nd ed. Harlow : Pearson Longman, 2007. 424 p.
2. Simpson P. Stylistics: A Resource Book for Students. 3rd ed. London ; New York : Routledge, 2025. 338 p.
3. Osman R. The Thursday Murder Club : extract. Penguin Books Australia. URL: https://www.penguin.com.au/books/the-thursday-murder-club-9780241988268/extracts/2341-the-thursday-murder-club (дата звернення: 13.10.2026).
4. Osman R. The Man Who Died Twice : extract. Penguin Books Australia. URL: https://www.penguin.com.au/books/the-man-who-died-twice-9780241988244/extracts/2578-the-man-who-died-twice (дата звернення: 13.10.2026).
5. Osman R. Extract: The Impossible Fortune. Penguin Books UK. 07.04.2025. URL: https://www.penguin.co.uk/discover/articles/exclusive-extract-the-impossible-fortune-by-richard-osman (дата звернення: 13.10.2026).

УДК: 378.147:811.111:004.9

Анастасія Новікова
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету філології
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна
Тетяна Зубенко
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
англійської філології та перекладу
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ АНГЛОМОВНИХ КОМІКСІВ У ПРОЦЕСІ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У сучасних умовах цифровізації освіти особливого значення набуває інтерактивне навчання, яке передбачає активну взаємодію учасників освітнього процесу та сприяє розвитку комунікативних умінь, критичного мислення й самостійності здобувачів освіти. Важливим завданням навчання англійської мови є створення умов для активного залучення студентів до іншомовної комунікації, обговорення проблемних ситуацій та виконання практично орієнтованих завдань.

У цьому контексті перспективним засобом реалізації інтерактивного підходу є цифрові англомовні комікси, які поєднують вербальну та візуальну інформацію й дають змогу моделювати комунікативні ситуації, інтерпретувати репліки персонажів і стимулювати мовленнєву діяльність студентів. Їх використання в освітньому процесі створює передумови для поєднання роботи з автентичними мовними матеріалами та інтерактивних форм навчання. На думку О. Пометун та Л. Пироженко [2], сутність інтерактивного навчання полягає в організації активної взаємодії учасників освітнього процесу, під час якої вони не лише засвоюють навчальний матеріал, а й обмінюються думками, спільно розв’язують завдання та навчаються взаємодіяти. У процесі іншомовної підготовки такий підхід є особливо актуальним, оскільки створює умови для практичного використання англійської мови в різних комунікативних ситуаціях.

Одним із перспективних засобів реалізації інтерактивного підходу є цифровий англомовний комікс. Його особливість полягає у поєднанні вербального та візуального компонентів. Г. Кресс і Т. ван Левен [3] розглядають таке поєднання в межах концепції мультимодальності, відповідно до якої значення створюється за допомогою декількох взаємопов'язаних способів передавання інформації. Подібний підхід узгоджується з принципом мультимедійного навчання, який Р. Маєр [4] пов'язує з використанням словесних і візуальних форм подання інформації для підтримки процесу навчання.

Водночас цифровий комікс не варто розглядати лише як ілюстративний матеріал. Послідовність кадрів, репліки персонажів, їхня міміка, жести та контекст ситуації можуть стати основою для прогнозування, інтерпретації, обговорення та подальшого продукування власного мовлення. А. Даллаква [5] наголошує на значному потенціалі спільної роботи з коміксами, оскільки їхня структура може стимулювати обговорення та переосмислення прочитаного. С. Ісса [6] також підкреслює можливості використання коміксів у навчанні англійської мови як матеріалу для роботи з мовою, змістом і візуальною інформацією.

Особливі можливості відкриває саме цифровий формат коміксу. Ф. Лазарініс та його співавтори [7] звертають увагу на потенціал цифрових інструментів для створення й редагування коміксів у навчальних цілях. Отже, студент може бути не лише споживачем готового контенту, а й активним учасником його трансформації: змінювати репліки, продовжувати сюжет, створювати альтернативні сцени та розробляти власні комікси. Це відповідає принципам інтерактивного навчання, у межах якого студент займає активну позицію у процесі здобуття знань.

Практичну частину дослідження було побудовано на матеріалі англомовного коміксу *Ms. Marvel* Г. Вілсон [8]. Вибір цього матеріалу зумовлений його комунікативним потенціалом: сюжет містить повсякденні ситуації, діалоги, емоційні реакції персонажів, міжособистісні взаємодії та різноманітний візуальний контекст. Це дає змогу використовувати окремі сцени не лише для розуміння змісту, а й як основу для подальшого говоріння.

Для студентів 4 курсу було розроблено комплекс інтерактивних вправ, спрямований на послідовний розвиток навичок говоріння. Його особливістю стало поєднання автентичного коміксного матеріалу, комунікативних завдань і цифрової творчої діяльності. Система передбачає три основні етапи: **Pre-speaking, While-speaking** та **Post-speaking**.

На етапі **Pre-speaking** студенти готуються до подальшої комунікації. Вони аналізують окремі панелі коміксу, визначають місце подій та персонажів, звертають увагу на їхні емоції й прогнозують розвиток сюжету. Наприклад, завдання *Look and Predict* передбачає запитання: *What is happening? Who are the characters? Where are they? What might happen next?* Така діяльність допомагає активізувати необхідну лексику та перейти від простого сприйняття зображення до його інтерпретації.

Етап **While-speaking** передбачає безпосередню комунікативну взаємодію. Студенти виконують рольові завдання, відтворюють ситуацію з позиції певного персонажа, змінюють репліки відповідно до його емоційного стану, продовжують діалог або пропонують власний розвиток подій. При цьому вони не просто відтворюють оригінальний текст, а мають реагувати на слова партнера, висловлювати власне ставлення та самостійно добирати мовні засоби. Такий формат узгоджується з комунікативним підходом до навчання англійської мови, у межах якого, як зазначає Дж. Гармер [10], навчальна діяльність має створювати можливості для реального використання мови в комунікації.

Для передачі емоцій та особистого ставлення студентам пропонується мовна опора рівня B2-C1, зокрема конструкції для вираження незгоди, розчарування, здивування, сумніву, переконання та особистої позиції. Така робота дає змогу перейти від механічного відтворення реплік до більш спонтанного та змістовного мовлення. Крім того, робота з лексикою може інтегруватися безпосередньо в комунікативну ситуацію, що відповідає підходу С. Торнбері [9], який наголошує на важливості використання нової лексики в осмисленому контексті.

На етапі **Post-speaking** студенти переходять до більш самостійного та творчого використання англійської мови. Вони можуть обговорювати, як би вчинили на місці персонажа, змінювати фінал сцени, створювати альтернативний розвиток сюжету або розробляти власну комікс-сцену. Цифрові інструменти, зокрема Canva та Pixton, дають змогу перетворити таку діяльність на створення власного цифрового продукту. У цьому випадку студент виступає не лише читачем, а й активним творцем мовного та візуального контенту.

Окрему увагу приділено поєднанню індивідуальної, парної та групової роботи. Така організація сприяє обміну думками, спільному вирішенню комунікативних завдань і збільшує кількість часу, протягом якого студенти безпосередньо використовують англійську мову. Можливість змінювати готовий матеріал і створювати власні

сцени також додає елемент творчості та залучає студентів до активної взаємодії з навчальним контентом.

Таким чином, цифрові англомовні комікси можуть розглядатися як перспективний засіб інтерактивного навчання англійської мови. Їхня цінність полягає не лише у візуальній привабливості, а передусім у можливості поєднати автентичний мовний матеріал, мультимодальну підтримку та активну комунікативну діяльність. Розроблена на матеріалі *Ms. Marvel* система вправ забезпечує поступовий перехід від інтерпретації візуального й мовного матеріалу до рольової взаємодії, самостійного говоріння та створення власного цифрового контенту.

Отже, цифровий комікс доцільно розглядати не просто як додаткову ілюстрацію до заняття, а як інструмент організації інтерактивної іншомовної діяльності студентів-філологів.

Список використаних джерел

1. Boiko Ya. A. The use of digital technologies in the process of teaching English in primary school. Higher Education of Ukraine in the Context of Integration into the European Educational Space. 2019. Vol. 83(I). P. 481–489.
2. Pometun O. I., Pyrozhenko L. V. The modern lesson: Interactive teaching technologies. Kyiv : A.S.K, 2004. 192 p.
3. Dallacqua A. K. Reading Comics Collaboratively and Challenging Literacy Norms. *Literacy Research and Instruction*. 2020. Vol. 59, No. 2. P. 169–190. DOI: https://doi.org/10.1080/19388071.2019.1669746
4. Harmer J. How to Teach English. 7th ed. Pearson Education, 2001.
5. Issa S. Comics in the English Classroom: A Guide to Teaching Comics across English Studies. *Journal of Graphic Novels & Comics*. 2018. Vol. 9, No. 4. P. 310–328. DOI: https://doi.org/10.1080/21504857.2017.1355822
6. Kress G., van Leeuwen T. Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication. Arnold, 2001.
7. Lazarinis F., Mazaraki A., Verykios V., Panagiotakopoulos C. E-comics in Teaching: Evaluating and Using Comic Strip Creator Tools for Educational Purposes. *10th International Conference on Computer Science & Education. 2015*. P. 305–309. DOI: https://doi.org/10.1109/ICCSE.2015.7250261
8. Mayer R. E. The multimedia principle. *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge : Cambridge University Press.
9. Thornbury S. How to Teach Vocabulary. Longman, 2002.
10. Wilson G. W. Ms. Marvel. Vol. 1. Marvel Comics, 2014.

УДК 821.111(73).09:316.347

Анастасія Орлова
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету філології
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна
Юлія Сидоренко
кандидат педагогічних наук, доцент (б.в.з.)
кафедри англійської філології та перекладу
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

КУЛЬТУРНІ РЕАЛІЇ ЯК МАРКЕРИ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ПЕРСОНАЖІВ У РОМАНІ Р. Ф. КУАНГ «ЖОВТОЛИКА»

У даній роботі досліджено проблему взаємозв'язку мови та культури в художньому тексті, де за допомогою культурних реалій створюється етнографічний простір, а також розкриваються характеристики персонажів та репрезентації їхньої етнокультурної ідентичності. У романі Р. Ф. Куанг «Жовтолика» культурно маркована лексика відіграє особливо важливу роль, тож оскільки проблематика твору безпосередньо пов'язана з питаннями культурної належності, самоідентифікації, расової репрезентації та культурного привласнення, ця стаття розкриває функцію культурних реалій як маркерів проблематики твору.

Ключові слова: *культурна реалія, колорит, етнокультурна ідентичність, китайська культура*

Актуальність дослідження зумовлена зростанням наукового інтересу до особливостей репрезентації культурної ідентичності в сучасному англомовному художньому дискурсі. У романі Р. Ф. Куанг «Жовтолика» китайські культурні реалії виконують не лише функцію відтворення певного соціокультурного контексту, а й виступають маркерами етнокультурної належності персонажів. Водночас авторка порушує питання співвідношення культурної ідентичності та її зовнішньої репрезентації, демонструючи, що використання культурних маркерів не обов'язково засвідчує автентичну належність до певної спільноти. Навпаки, такі маркери можуть ставати

інструментами свідомого привласнення, конструювання ідентичності та маніпулювання культурними образами.

Метою даного дослідження є визначення ролі китайських культурних реалій у репрезентації та конструюванні етнокультурної ідентичності персонажів роману Р. Ф. Куанг «Жовтолика».

На початку 50-х років XX століття реалії як носії національно-культурної своєрідності стали об'єктом наукового зацікавлення лінгвістів. До них належать мовні одиниці, що позначають предмети й явища повсякденного життя, культури, історії, традицій і звичаїв певного народу. Етимологічно термін «реалія» походить від латинського прикметника realis («дійсний», «реальний»), який під впливом аналогічних лексичних категорій набув в українській мові форми іменника жіночого роду. Реалії відображають тісний взаємозв'язок мови й культури, виступаючи маркерами національної своєрідності та засобами репрезентації культурних цінностей, традицій і колективного досвіду певної спільноти.

В лінгвістичній та перекладознавчій науці поняття культурної реалії не має єдиного універсального визначення. У межах української та зарубіжної наукової традиції сформовано низку підходів до трактування реалій: лінгвокраїнознавчий, перекладознавчий, лінгвокультурологічний та функціонально-семантичний.

У працях українських дослідників (зокрема Р. Зорівчак [1]) реалії розглядаються як носії культурної інформації, що функціонують у тексті як засоби репрезентації національної картини світу. Дана дослідниця акцентує на їхній культурно-історичній зумовленості та ролі у формуванні етнокультурного контексту художнього твору, тоді як інші дослідники підкреслюють їх функціональну роль у тексті та залежність від контекстуального оточення.

У зарубіжній науковій традиції (P. Newmark [3], C. Nord [4]) реалії розглядаються у ширшому контексті культурно-специфічної лексики. Зокрема, П. Ньюмарк трактує їх як культурні елементи, що потребують спеціальних перекладацьких стратегій, оскільки вони не мають прямого еквівалента в цільовій мові. Е. Найда, у свою чергу, акцентує на динамічній еквівалентності, тобто необхідності передати не форму, а функцію культурно маркованої одиниці.

Порівняльний аналіз підходів дозволяє виявити як спільні, так і відмінні риси у трактуванні поняття реалії. Спільним для більшості дослідників є визнання їх культурної специфічності, зв'язку з національною картиною світу та проблемності перекладу через відсутність прямих відповідників. Відмінності полягають насамперед у ступені широти дефініції: українська традиція (наприклад у працях Є.

Колпакової і О. Гнєдкової [2]) більшою мірою акцентує на культурно-історичному та етнолінгвістичному аспекті реалій, тоді як зарубіжна наука схиляється до функціонально-перекладознавчого підходу, розглядаючи їх у контексті стратегій відтворення значення.

Таким чином, сучасне розуміння реалій формується на перетині лінгвокультурологічного та перекладознавчого підходів, що дозволяє розглядати їх не лише як номінативні одиниці з культурною специфікою, а й як функціональні елементи тексту, які беруть участь у конструюванні культурного змісту художнього дискурсу.

Китайські культурні реалії вирізняються високим рівнем культурної щільності, символічністю та тісним зв'язком із традиційною філософсько-соціальною системою Китаю. Відмінною рисою китайських культурних реалій є характер їх предметного змісту. На відміну від інших мов, китайські реалії передаються через графічно-звукову систему – поєднання ієрогліфа з транскрибуванням для західного читача. Такі реалії можуть бути обмежені у сприйнятті завдяки тимчасовому колориту.

Для аналізу китайських культурних реалій у романі «Жовтолика» Р. Ф. Куанг важливо враховувати не лише предметне значення відповідних одиниць, а й культурні асоціації, які вони актуалізують у тексті. Наприклад, назви традиційних страв, культурних практик, географічних об'єктів або соціальних явищ можуть нести додаткову інформацію про походження персонажів, їхню ідентичність та зв'язок із китайською культурою. Водночас не кожне згадування китайського походження персонажа або азійської культури автоматично слід зараховувати до реалій.

Для дослідження етнокультурної ідентичності особливо важливим є функціональний аспект культурних реалій. У художньому тексті вони можуть сигналізувати про походження персонажа, його зв'язок із певною культурною традицією, особливості самоідентифікації та ставлення до власної культури. При цьому культурний маркер набуває значення лише в конкретному контексті: та сама одиниця може виконувати номінативну функцію в одному випадку та водночас характеризувати персонажа або актуалізувати культурну пам'ять – в іншому. У романі «Жовтолика» культурні реалії саме таким чином беруть участь у створенні образів персонажів і поглибленні їхньої психологічної характеристики.

В романі культурні реалії виконують важливу художню та смислотворчу функцію. Вони формують «культурний простір твору, забезпечують ефект автентичності та слугують засобом репрезентації китайської культурної ідентичності в англомовному літературному

дискурсі» [7]. Завдяки використанню культурно маркованих одиниць авторка відтворює специфіку соціального, історичного та етнокультурного контексту, у межах якого розгортаються події роману.

Реалії відіграють важливу роль у створенні художніх образів і поглибленні психологічної характеристики персонажів. Вони слугують засобом вираження їхньої етнокультурної самоідентифікації, актуалізації культурної пам'яті та розкриття ставлення до власного походження. Крім того, культурно марковані одиниці формують підтекст твору, оскільки містять додаткові асоціативні й символічні значення, інтерпретація яких значною мірою залежить від культурного досвіду читача.

Значущість культурних реалій у розкритті художнього змісту роману підтверджується також результатами їхньої тематичної класифікації. Зокрема, результати аналізу засвідчили кількісне переважання власних назв та інших онімів, яких у досліджуваному корпусі налічується 48 із 97 одиниць. Друге місце посідають етнографічні реалії (29 одиниць), тоді як географічні реалії представлені 15 одиницями. Такий розподіл дає підстави припустити, що у романі «Жовтолика» особливого значення набувають засоби ідентифікації культурно маркованих осіб, місць і явищ, а також репрезентації традицій та повсякденних практик. Водночас для визначення функціонального навантаження кожної групи необхідно враховувати не лише кількісні показники, а й контексти вживання відповідних одиниць у художньому тексті.

Етнографічні реалії охоплюють поняття, пов'язані з побутом, традиціями, матеріальною та духовною культурою народу. У романі Р. Ф. Куанг «Жовтолика» до цієї групи можна віднести кілька тематичних підгруп.

- **Побутові та гастрономічні реалії.** До них належать назви характерних для китайської культури страв і продуктів, зокрема *kung pao chicken* – курка кун пао, *egg roll* – яєчний рол. Такі одиниці безпосередньо репрезентують елементи повсякденної культури та сприяють створенню китайського культурного колориту в художньому тексті.
- **Етнокультурні поняття.** Окрему групу становлять назви та словосполучення, які позначають етнічну належність або пов'язані з нею культурні уявлення, наприклад *American of Chinese descent* / *американка китайського походження*, а також *кулі-китайці* у згадках, що актуалізують історичний досвід китайської діаспори та ставлення до етнічної ідентичності.

- **Історично та культурно зумовлені поняття.** До цієї підгрупи можна віднести *Celestial Empire* / *Піднебесна*, що має виражене історико-культурне навантаження та пов'язується з традиційними уявленнями про Китай. У тексті подібні одиниці не лише називають певне поняття, а й актуалізують культурні асоціації та історичну пам'ять.
- **Реалії духовної та популярної культури.** Показовими є, зокрема, *Chinese dramas* – китайські дорами, що репрезентують сучасну масову культуру та культурний продукт, відомий у межах китайського й ширшого азійського культурного простору. До цієї ж сфери належать культурно марковані вислови, пов'язані з традиційною символікою, наприклад *to paint the eyes of the dragon*, у якому актуалізується культурний образ дракона.
- **Культурні традиції та свята.** У романі згадується *Chinese New Year* – китайський Новий рік, який є маркером культурної належності та допомагає актуалізувати відповідний культурний контекст.

Власні назви, зокрема антропоніми, у романі виконують не лише номінативну функцію, а й беруть участь у формуванні культурної ідентичності персонажів. Ім'я може вказувати на культурне походження героя, його зв'язок із певним культурним середовищем та сприйняття власної ідентичності. Особливо виразно це простежується у зіставленні образів Атени Лю та Джун Хейворд. Для Атени її китайське походження та пов'язані з ним культурні маркери є невід'ємною частиною особистої й професійної ідентичності. Натомість для Джун використання китайського псевдоніма стає способом сформувати образ, який має сприйматися читачами та оточенням як автентично китайський. Таким чином, у романі культурні маркери можуть виконувати різні функції: для одного персонажа вони є засобом вираження власної культурної належності, а для іншого - інструментом конструювання та привласнення чужої ідентичності.

Проведений аналіз засвідчив, що в романі Р. Ф. Куанг «Жовтолика» китайські культурні реалії є не лише засобами відтворення національно-культурної специфіки, а й інструментами репрезентації та конструювання етнокультурної ідентичності персонажів. Їхнє функціонування в художньому тексті дає змогу простежити, як культурно марковані одиниці формують уявлення про належність до певної спільноти, актуалізують культурну пам'ять і впливають на інтерпретацію персонажів та їхніх дій.

Особливого значення набуває здатність культурних реалій функціонувати не лише як показники етнокультурного походження, а

й як засоби конструювання певного культурного образу. У романі ця особливість увиразнює проблему співвідношення культурної належності, її зовнішньої репрезентації та привласнення культурних символів. Отже, значення культурних реалій не обмежується їхнім предметним змістом, а розкривається через контекстуальну взаємодію номінативної, ідентифікаційної, характеристичної та смислотворчої функцій.

Перспективи подальших досліджень полягають у зіставленні способів репрезентації китайської етнокультурної ідентичності в сучасній англомовній літературі, визначенні особливостей функціонування культурних реалій у творах інших авторів, а також аналізі стратегій їх відтворення в українських перекладах з урахуванням культурно зумовлених конотацій, контекстуальних значень і прагматичного потенціалу.

Список використаних джерел

1. Zorivchak R. P. (1989). *Realiia i pereklad (na materiali anhlomovnykh perekladiv ukrainskoi prozy).* Lviv : Lviv University Press. 216 p.
2. Kolpakova Ye. S., & Hniedkova O. H. (2024). Osoblyvosti klasyfikatsii sliv-realii. *Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnoho universytetu imeni V. I. Vernadskoho. Seriia : Filolohiia. Zhurnalistyka*, 35(74), 6, 112–116. DOI: https://doi.org/10.32782/2710-4656/2024.6/18
3. Newmark P. (1988). A Textbook of Translation. New York : Prentice Hall.
4. Nord C. (1997). Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained. Manchester : St. Jerome Publishing.
5. Piskunov, O. V., Roman, V. V., & Shevchenko, M. Yu. (2025). Metodolohichni pidkhody do vidtvorennia realii u perekladi. *Zakarpatski filolohichni studii*, 42, 2. DOI: https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2025.42.2.24
6. Roman O. I. (2019). Osoblyvosti kulturnykh realii v khudozhnomu dyskursi yak problema perekladu (na materiali knyhy Hermana Kaizerlinha «Mandrivnyi shchodennyk filosofa»): kvalifikatsiina robota mahistra z perekladoznavstva. Kyiv : Kyivskyi natsionalnyi linhvistychnyi universytet. 91 p.
7. Liu Miqing. (1999). *Chinese-English Translation and Culture.* Beijing : China Translation and Publishing Corporation.

УДК: 811.111 : 821.111 – 12

Ганна Передерій
кандидат філологічних наук, доцент кафедри
англійської філології та перекладу
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

AMBIVALENT VERBAL POETIC IMAGE IN THE FRAMEWORK OF COGNITIVE LINGUISTICS

An analytical review of the scholarly literature on the theory of drama demonstrates that it has been investigated within stylistic, compositional, and cognitive dimensions. Thus, within the framework of the functional-communicative approach, researchers have identified the methods of compositional organization in drama, the types of compositional-speech forms, and their functions (N. S. Olkhovska) [5], as well as the linguostylistic means of creating artistic images in drama (N. A. Mostova) [3]. Within the cognitive-discursive paradigm of linguistics, using the methodology of poetico-cognitive analysis, the conceptual space of the tragic in W. Shakespeare's plays has been identified and described (V. H. Nikonova)[4], the figurative and symbolic space of modern French drama has been outlined (Kh. V. Starovoitova)[6], and the core structural element of T. Williams's dramatic discourse has been identified and modeled through cognitive frameworks (O. V. Baiol)[2]. Despite the fact that Nobel laureates T. S. Eliot and W. B. Yeats – whose work has been thoroughly studied from various perspectives —are considered the founders of English-language poetic drama, English-language poetic drama has not yet been examined from the standpoint of the new anthropocentric paradigm of linguistics.

The specificity of the figurative space of a poetic drama is traced primarily in the fact that it contains categorical attributes, poeticity, and dramatic quality. The category of dramatic quality manifests itself in the depiction of an irreconcilable conflict of the individual through its embodiment in the character-based imagery of the poetic drama. The category of poeticity is formed and measured by various types of verbal poetic images within the figurative space of the poetic drama.

A distinctive feature of the figurative space of English-language poetic drama is the tendency of verbal poetic images toward ambivalence. The term ambivalence was introduced at the beginning of the 20th century by the Swiss psychiatrist E. Bleuler to denote one of the essential symptoms of

schizophrenia – the patient's tendency to respond to external stimuli with a dual, antagonistic reaction [1, p. 3–14]. A person in this state experiences polar emotions toward another individual, expresses mutually exclusive judgments, and constantly vacillates between opposite decisions. Ambivalence becomes evidence of the disintegration of the personality.

The multiplicity of meaning generation within the phenomenon of ambivalence through the prism of psychological science allowed O. A. Babelyuk to distinguish its content aspects:

Simultaneous duality of the phenomena of external reality or the inner world: each basic trait requires a property of the opposite characteristic to achieve harmony and balance, and each individual personality tendency corresponds to an anti-tendency; the coexistence of opposites, in particular, the unity of the conscious and the unconscious. Taking into account that "text is a cultural polysemy (multiplicity, variability, non-systemic nature)", the researcher singles out the principle of ambivalence in a postmodern work of fiction.

The principle of ambivalence is based on the principle of a linguistic game with meanings, which, in turn, is implemented through the technique of ambivalent narration using three main components:

– affective (the same idea of the depicted events is simultaneously accompanied by pleasant and unpleasant sensations);

– cognitive (the simultaneous emergence and coexistence of opposing thoughts of the author, character image, and reader);

– ambitendent (volitional) (depicting duality in the perception of movements, actions, and deeds of both the author themselves and the character images).

According to O. A. Babelyuk, we interpret ambivalence as a psychological and receptive construct of a postmodern text and consider it in three aspects:

1) Narrative – when there is no boundary between real and fictional worlds;

2) Semantic-grammatical – in the case of intentional use of linguistic units of different status in the text with all possible associative links (creation of non-traditional metaphors, etc.);

3) Compositional-stylistic – primarily through the introduction of techniques that reproduce the functioning of an inadequate consciousness at the linguistic level and form the effect of defeated expectation.

Furthermore, we understand ambivalence as a contradictory, "split" emotional experience of a certain phenomenon that arises at the internal level as a psychological and receptive construct of a poetic text. The coexistence of opposites and the duality of phenomena in the real and unreal

worlds within the text of a poetic drama contribute to the multiplicity of meaning generation. Ambivalence is conveyed through verbal imagery based on the principle of contrast and the negation of a phenomenon (simultaneous antipathy and sympathy).

For instance, the ambivalent verbal image-symbol of the “dove” can serve as an example. A dove can denote a person's soul or bring good news, yet it can also bring bad news, opposite to its original interpretation. T. S. Eliot plays upon the double meaning of the word dove: 1) An airplane; 2) A symbol of the Holy Spirit. Both carry fire: the first is destructive, the second is redemptive.

Here is the English translation of the provided text, maintaining a professional and academic tone:

The ambivalence of ideas regarding human nature can be traced in the following example of a poetic image: “DOWNING. She wasn’t one of those that are designed for drinking: / It’s natural for some and unnatural for others”[9]. In this textual fragment, Dr. Downing reflects on the mental state of Harry`s wife on the eve of her tragic death. Was she capable of committing suicide? Or was it just an accident? Indeed, Harry’s wife was somewhat irresponsible and fond of drinking, but is this enough to take one's own life? The answer lies in human nature, one’s psychological state at that very moment, a strong character, and willpower. That is, what is natural for some can be unnatural for others (the contradiction of the human soul). Thus, the core of this verbal poetic ambivalent image is formed by the conceptual schemes NATURAL IS UNNATURAL and, accordingly, UNNATURAL IS NATURAL.

The contradiction between different meanings of a single polysemantic word is also a manifestation of ambivalence. Generally, action is conceptualized as: a manifestation of some activity; a set of someone’s deeds; the work or functioning of a machine, etc.; an influence on someone, and more. To suffer means: to experience severe physical pain, to agonize from it; to feel the consequences of something negative; to have a severe illness, etc. Thus, Archbishop Thomas Becket reflects on the consciousness and insight of the crowd, which is primarily anticipated in action: “THOMAS. They know and do not know, what it is to act or suffer. / They know and do not know, that action is suffering / And suffering is action. Neither does the agent suffer / Nor the patient act”[7]. The common people do not know what suffering and action are, since action causes pain and, conversely, suffering is an action. The ambivalence in this fragment is shaped by the clash of the nominative units suffering and action, whose semantics actualize contrastive features. The foundation of this ambivalent

verbal poetic image is the conceptual oxymoron ACTION IS SUFFERING VS. SUFFERING IS ACTION.

Analyzing the English poetic drama from the perspective of the use of symbol ambivalence and the layering of meanings within symbols, it was revealed that an ambivalent verbal image can form the core of the compositional and semantic structure of a poetic text. For instance, the ambivalent verbal poetic image "Death is life and life is death" reflects the leading theme of T. S. Eliot's poetic drama "Sweeney Agonistes" – the absurdity of everyday life, and the wretchedness and sinfulness of humanity:

"You'd be bored. Birth, and copulation, and death. That's all the facts when you came to brass tasks: Birth, and copulation, and death. I've been born, and once is enough. You don't remember, but I remember, Once is enough…I tell you again it don't apply Death or life or life or death Death is life and life is death" [8].

In the given poetic excerpt, death (the beginning, the continuation of another life) is, in our view, the dominant, ambivalent verbal poetic image to which everything is subordinate: from the plot development to the imagery. Among the symbol-images present in the analyzed English-language poetic drama, a significant role is assigned to symbols that include the concept of DEATH in their spectrum of meanings. These include symbols that are harbingers of misfortune: "coffin", "shadow", "a knock", "the hangman".

We see the uniqueness of the figurative space of English-language poetic drama, first and foremost, in its components – ambivalent verbal poetic images. The tendency of verbal poetic images toward ambivalence contributes to multiple meaning-making, the coexistence of opposites, and the duality of phenomena to achieve harmony and balance between the poetic and the dramatic in poetic drama. Ambivalent verbal poetic images are, as a rule, concentrated in those fragments of poetic drama where conflict or collisions arise, contributing to the creation of emotional tension and ambiguity of meaning.

Список використаних джерел

1. Бабелюк О. А. Когнітивні та лінгвістичні принципи побудови постмодерністського тексту в сучасній науці (на матеріалі американських постмодерністських оповідань). *Зап. з романо-герм. філол.* / Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова, ф-т романо-герм. філол. Одеса, 2007. Вип. 19. С. 3–14.

2. Байоль О. В. Драматургічний дискурс Теннессі Вільямса: комунікативно-когнітивний аспект : дис. ... канд. філол. наук : 10. 02. 04. Київ, 2008. 231 с.

3. Мостова Н. А. Лінгвостилістичні засоби створення художнього образу в драматургічному тексті 1-ї пол. XX ст. (на матеріалі п'єс М. Паньоля "Marius", "Cesar") : дис. … канд. філол. наук : 10.02.05. Київ, 2003. 173 с.

4. Ніконова В. Г. Трагедійна картина світу в поетиці Шекспіра : монографія. Дніпропетровськ : Вид-во ДУЕП, 2007. 364 с.

5. Ольховська Н. С. Прагматико-комунікативні та лінгвістичні характеристики драматургічних текстів Томаса Бергнера : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Харків, 2007. 202 с.

6. Старовойтова Х. В. Архетип матері в сучасній французькій драмі: лінгвокогнітивний аспект : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.05. Київ, 2008. 222 с.

7. Eliot T. S. Murder in the Cathedral / T. C. Элиот. Избранная поэзия. Поэмы, лирика, драматическая поэзия. 1994. С. 236–355.

8. Eliot T. S. Sweeney Agonistes. Fragments of an Aristophanic Melodrama / T. C. Элиот. Избранная поэзия. Поэмы, лирика, драматическая поэзия. 1994. С. 362–395.

9. Eliot T. S. The Cocktail Party. URL : http://amazon.com/Cocktail-Party-T-S-Eliot/dp1015182890/

УДК 811.111’373:070:32

Дарія Печаткіна
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету філології
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна
Наталя Лютянська
кандидат філологічних наук,
доцент (б.в.з.) кафедри англійської філології та перекладу
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

ФУНКЦІОНУВАННЯ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНОЇ ЛЕКСИКИ В АНГЛОМОВНИХ ЗМІ (НА МАТЕРІАЛІ СТАТЕЙ ПРО РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКУ ВІЙНУ)

Суспільно-політична лексика (СПЛ) є динамічним складником словникового складу мови, оскільки відображає зміни в державному управлінні, міжнародних відносинах, суспільних конфліктах та політичній комунікації. Особливої актуальності її вивчення набуває в медіадискурсі, де вибір лексичних одиниць визначає, які саме аспекти події висуваються на передній план. У медіа така лексика функціонує в умовах стислості, оперативності та конкуренції за увагу аудиторії, особливо в заголовках і лідах новин.

У теоретичному плані суспільно-політична лексика є тематично неоднорідною групою слів і словосполучень. У вітчизняній лінгвістиці засади її класифікації та структурно-семантичного опису висвітлено, зокрема, у словнику Л. Шевченко, Д. Дергача й Д. Сизонова «Медіалінгвістика: словник термінів і понять» [1]; словотвірну динаміку української лексики досліджував А. Нелюба у праці «Словотворчість незалежної України» [2], а дотичні питання культури мовлення розглядала О. Сербенська [3]. Застосування цих підходів до англомовного медіадискурсу дає змогу виявити тематичну організацію лексики та особливості її функціонування. Зважаючи на функціонально-дискурсивний підхід, СПЛ доцільно диференціювати на кілька взаємопов’язаних сфер публічної комунікації. Центральне ідеологічне ядро становить власне політико-державна лексика (назви органів влади, політичних суб’єктів та ідеологій). Навколо нього групуються периферійні зони: зовнішньополітична й дипломатична

(міжнародні відносини та санкційна політика), публічно-правова (законодавчі та правозахисні номінації), а також соціально-економічна (макроекономічні процеси та державні фінансові рішення). Особливу специфіку мають соціально-гуманітарний сектор (демографічні зміни, волонтерство та міграційні процеси) та військово-політичний складник, інтеграція якого в активний словник зумовлена екстралінгвальними чинниками воєнного часу.

У медіатексті якісної преси суспільно-політична лексика виконує кілька взаємопов'язаних функцій: номінативну, інформаційно-уточнювальну, оцінну, прагматичну та текстотвірну. Західноєвропейські та американські дослідники розглядають медійне представлення подій крізь призму критичного дискурс-аналізу (КДА). Т. ван Дейк досліджує взаємозв'язок новинного дискурсу, ідеології та соціального пізнання [4], Р. Водак наголошує на необхідності врахування історичного й соціального контексту [5], а Е. Герман і Н. Чомскі розглядають вплив інституційних чинників на добір і висвітлення інформації [6]. Водночас оцінний або маніпулятивний ефект конкретної лексеми чи висловлювання не можна встановлювати лише за окремим словом: його потрібно аналізувати з урахуванням контексту, синтаксичної конструкції, джерела повідомлення та жанру.

Актуальність дослідження зумовлена центральним статусом російсько-української війни у світовому геополітичному просторі та масмедіа. Оскільки міжнародна підтримка України залежить від інформаційного порядку денного, мова якісної закордонної преси є важливим засобом представлення воєнних подій. Аналіз конкретних лексичних одиниць дає змогу простежити, як у новинному тексті поєднуються називання воєнної дії, вказівка на її об'єкт і наслідки та оцінка, яку висловлюють журналіст або цитоване джерело.

Об'єктом дослідження є англомовний якісний медіадискурс про Російсько-українську війну. **Предметом** дослідження є особливості функціонування суспільно-політичної лексики на позначення воєнних дій і пов'язаних із ними політико-економічних процесів. **Мета дослідження** – виявити специфіку вживання та функціональне навантаження цієї лексики в британській та американській пресі за період липня – вересня 2026 року.

Для досягнення мети визначено такі **завдання:** 1) окреслити теоретичні підходи до визначення та класифікації СПЛ; 2) проаналізувати публікації британських та американських медіа про Російсько-українську війну; 3) розподілити зафіксовані лексичні одиниці за тематичними категоріями та семантичним фокусом; 4) визначити основні прагматичні функції досліджуваної лексики.

Матеріалом аналізу стали три повнотекстові публікації за серпень – вересень 2026 року: стаття А. Крофта в *The Independent* від 11 вересня [7], матеріал В. Мюррея в *The Guardian* від 28 серпня [8] і матеріал Associated Press, опублікований у *Chicago Tribune* 22 вересня 2026 року [9]. Застосовано тематичне й семантичне групування, контекстуально-стилістичний аналіз та функційно-прагматичну інтерпретацію.

У матеріалі *The Independent* автор пише про "*attacks on logistics and economic targets*" та "*Moscow pounded the central areas of the industrial city*" [7]. За семантичним критерієм *attacks* належить до військово-політичної групи, тоді як *logistics* і *economic targets* вводять соціально-економічну тематику та позначають об'єкти, важливі для забезпечення функціонування держави й армії. Слово *Moscow* вжито метонімічно: назва столиці замінює найменування російської держави або її збройних сил. Дієслово *pounded* стилістично виразніше за нейтральніше *attacked*: воно асоціюється з інтенсивними або повторюваними ударами, тому актуалізує силу дії. Сполуки *central areas* та *industrial city* конкретизують місце події й пов'язують військову дію з міською та промисловою інфраструктурою. Фрагмент виконує номінативну функцію, називаючи дію, та інформаційно-уточнювальну, окреслюючи місце й об'єкт впливу; *pounded* додає експресивності, але саме по собі не доводить маніпулятивного наміру.

У цій самій публікації міністр закордонних справ України Андрій Сибіга заявляє: "*Sanctions must hit Russia's weapons production*" [7]. *Sanctions* належить до міжнародно-політичної та економіко-правової тематичних груп і називає інструмент зовнішнього тиску. Модальне дієслово *must* виражає необхідність і надає висловлюванню волітивної, спонукальної сили: мовець не лише інформує, а й закликає до конкретної політичної дії. Дієслово *hit* ужито метафорично – фізичний удар переноситься на економічний вплив санкцій. Сполука *weapons production* поєднує військову й виробничо-економічну лексику, спрямовуючи увагу від поля бою до ресурсів, які забезпечують ведення війни. Оцінно-прагматичний тон належить цитованому посадовцеві; редакція передає цю позицію, але цитата сама собою не свідчить, що журналіст поділяє її.

У *The Guardian* наведено слова Андрія Сибіги: "*a massive strike against Ukraine, targeting ports, grain storage, energy, industry and other infrastructure*" [8]. Іменник *strike* – військово-політична лексема, що номінує воєнну дію; прикметник *massive* посилює уявлення про її масштаб і має експресивно-оцінний відтінок. Форма *targeting* фокусує увагу не лише на факті удару, а й на його спрямуванні. Перелік *ports,*

grain storage, energy, industry, infrastructure об'єднує об'єкти транспортної, продовольчої, енергетичної та промислової сфер. Отже, військово-політична лексика взаємодіє із соціально-економічною, а нагромадження назв розширює представлений масштаб події від окремого об'єкта до кількох систем життєзабезпечення. *Strike* виконує номінативну функцію, *targeting* – уточнювальну, а перелік об'єктів конкретизує можливі наслідки. За критерієм оцінності *massive* маркує масштаб, проте оскільки це пряма мова міністра, оцінку слід приписувати джерелу висловлювання, а не автоматично редакції. У фрагменті не виявлено очевидного оказіонального словотворення: ефект створюють звичайні лексеми в конкретній сполучуваності.

У матеріалі *Chicago Tribune*, що містить повідомлення Associated Press, Дональд Трамп називає наслідки українських ударів "*a serious hit on the Russians, but also a serious hit on the price of diesel"* [9]. Іменник *hit* повторюється в паралельних частинах речення, але змінює семантичне оточення: у першій частині він позначає негативний вплив на російську сторону, а в другій – вплив на ціну дизельного пального. Таке перенесення значення з фізичного удару на економічний наслідок є метафоричним. Повтор конструкції *a serious hit* створює синтаксичний паралелізм, що ставить військовий і ціновий ефекти в одну риторичну рамку. Прикметник *serious* підсилює оцінку, а *price of diesel* вводить соціально-економічну тематику: подія розглядається не лише через воєнний результат, а й крізь ринок енергоносіїв. Оскільки це пряма мова Трампа, оцінку та причинний зв'язок слід приписувати саме цитованому політичному діячеві.

В інших частинах цієї публікації слова *truce*, *moratorium*, *sanctions bill* і *de-escalation proposals* належать до дипломатичної та політико-правової тематичних груп [9]. *Truce* називає тимчасове припинення бойових дій, *moratorium* – тимчасове призупинення певної діяльності, а *sanctions bill* поєднує лексику економічного тиску з правовою процедурою. *De-escalation proposals* позначає запропоновані кроки до зменшення напруженості, а не вже досягнуту домовленість. Ці одиниці виконують номінативну й інформаційно-уточнювальну функції: називають конкретні інструменти переговорів і визначають зміст політичних ініціатив. Так у межах новинного матеріалу військова лексика співіснує з лексикою дипломатії та економіки. Вольова функція тут виражена слабше, ніж у цитаті із *must* у *The Independent*, оскільки поняття описують обговорювані заходи, а не оформлюють прямий заклик до дії.

Зіставлення трьох публікацій засвідчило, що функціональне навантаження СПЛ формується не лише тематичною належністю

слова, а й його сполучуваністю, стилістичною виразністю, синтаксичною позицією та джерелом висловлювання. У *The Independent pounded* інтенсифікує опис дії, тоді як *sanctions*, *must* і метафоричне *hit* вводять економіко-політичний заклик. У цитаті, наведеній *The Guardian*, *massive* передає оцінку масштабу, *targeting* уточнює спрямування дії, а перелік інфраструктурних об'єктів конкретизує її сфери. У матеріалі *Chicago Tribune* повтор *hit* пов'язує військовий та економічний ефекти, тоді як *truce*, *moratorium* і *sanctions bill* називають можливі політичні інструменти.

Отже, у відібраних фрагментах виявлено номінативну, інформаційно-уточнювальну, оцінно-експресивну та, в окремій цитаті, волітивну функції. Маніпулятивний намір не встановлюється лише за експресивністю окремої лексеми: для такого висновку необхідно враховувати ширший контекст і джерело повідомлення.

Список використаних джерел

1. Шевченко Л. І., Дергач Д. В., Сизонов Д. Ю. Медіалінгвістика: словник термінів і понять. Київ : ВПЦ «Київський університет», 2013. 239 с.
2. Словотворчість незалежної України. 1991–2011 : словник / уклад. А. М. Нелюба. Харків : Харківське історико-філологічне товариство, 2012. 608 с.
3. Сербенська О. А. Культура усного мовлення: практикум. Київ : Центр навчальної літератури, 2004. 216 с.
4. van Dijk T. A. News as Discourse. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1988. 200 p.
5. Wodak R., Meyer M. (eds.). Methods of Critical Discourse Studies. 3rd ed. London: SAGE Publications, 2016. 272 p.
6. Herman E. S., Chomsky N. Manufacturing Consent: The Political Economy of the Mass Media. New York : Pantheon Books, 1988. 412 p.
7. Croft A. Russia's daytime strike on Ukrainian shopping centre kills five and injures 67. The Independent. 11 September 2026. URL: https://www.independent.co.uk/news/world/europe/ukraine-russia-shopping-centre-attack-pavlohrad-b3048440.html (дата звернення: 17.10.2026).
8. Murray W. Ukraine war briefing: Missiles shot down during long Russian attack wave. The Guardian. 28 August 2026. URL: https://www.theguardian.com/world/2026/aug/28/ukraine-war-briefing-missiles-shot-down-during-long-russian-attack-wave (дата звернення: 17.10.2026).
9. President Donald Trump suggests Ukraine deal on Russia's war could be close. Chicago Tribune. 22 September 2026. URL: https://www.chicagotribune.com/2026/09/22/donald-ukraine-russia-war-deal/ (дата звернення: 17.10.2026).

УДК 371.3:811.111-027.22

Олена Рибачук
старший викладач кафедри англійської філології та перекладу
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

DIGITAL STORYTELLING IN UNIVERSITY EFL CLASSROOM

The paper studies the foundational theories, structural stages, cognitive benefits of integrating digital stories into teaching process focusing on language learning and critical thinking. It explores the integration and implementation of Digital Storytelling (DST) as an innovative method and tool for upper-intermediate second-year English philology and translation students, in particular.

Digital Storytelling has become a powerful teaching and communication approach combining traditional narratives with modern digital technologies. As modern higher education shifts from traditional literacy to multiliteracies, it requires students to master multiple semiotic systems. DST is considered to be an innovative approach.

The theoretical foundation of digital storytelling is deeply rooted in constructivism and multimodality. Constructivist learning theory suggests that learners construct knowledge actively. According to Robin, DST bridges the gap between student-centered learning and digital integration, allowing students to transform from passive consumers into active content creators [4]. When students create digital stories, they select, organise, evaluate information and turn it into a cohesive narrative. Multimodality explains how meaning is made through the simultaneous usage of multiple modes, such as text, visual imagery, audio commentary, and background music. As Benmayor stated, DST acts as a signature pedagogy, for the modern humanities, honouring personal voice while cultivating high academic standards [3].

Implementing digital storytelling in the classroom requires a structured methodological approach.

Academic studies outline the following stages for the students to go through from the planning stage to digital output:

1. Topic selection and conceptualization. Students choose a primary theme.

2. Scriptwriting. Learners create a concise, engaging narration script (200-300 words for three or five-minute video).

3. Storyboarding: visualizing the script frame by frame. Students map out what images, video clips or text cards they will use to ensure harmony between the audio and visual channels.

4. Digital production. Using appropriate digital technologies and audio equipment, students record their voiceovers, mix background music and arrange visual assets adhering to digital ethics and copyright standards.

5. Sharing and peer reflection. Students present final digital stories in class, followed by groupmates' feedback and reflection.

Strict time limit (2 to 5 minutes) is very important for creating a video. This duration is pedagogically optimal.

Extensive empirical research highlights the advantages of DST approach:

1. Enhancement of language acquisition and communication skills. In EFL classroom, digital storytelling provides an effective context for language practice. Al-Amri notes that iterative tasks like script drafting, voiceover recording, and audio-visual editing significantly develop students' vocabulary, grammatical accuracy, and oral fluency [1].

2. Boosted self-motivation and engagement. Sadik observed that learners display greater engagement with multimedia assignment than traditional essay writing [5]. As digital stories often incorporate personalized or culturally meaningful viewpoints, students form a deeper emotional connection to the material.

3. Development of new competences. DST fosters important skills, such as digital literacy, project management, technical problem-solving, and peer collaboration [3].

The study analyses own experience of integrating DST into teaching process. When assigned a practical DST requiring university students to create a short video describing their own image focusing on clothes and fashion description, students' reaction was different. While digital storytelling fosters multiliteracies and communicative competence, practical classroom application may reveal a pedagogical tension. Some students enthusiastically agree to create a video, other students resist it and prefer a traditional photo description. What could be the factors underlying it?

Clothing is rarely a neutral or functional element. It reflects identity, culture, socioeconomic status. Moving students from describing a photo to narrating an outfit worn by themselves transforms vocabulary practice into a personal narrative. As stated by Robin and Al-Amri, this combination of visual, spatial, and linguistic modes contributes to lexical acquisition regarding garment design, textures, stylistic vocabulary [1, 4].

The reasons for resistance could have been psychological, technological such as:

- Foreign language anxiety. For resistant students the pressure of speaking English accurately while being visually recorded triggers performance anxiety.
- Lack of digital literacy. Not all students can use digital tools properly.
- Aesthetic discomfort. Some students feel uncomfortable to describe oneself in an outfit and describing a photo provides a safe psychological distance.

To mitigate resistance and encourage students to create a successful video, teachers can allow hesitant students to start with voiceovers accompanied by a still image, a photo, thus reducing camera anxiety. It is possible to allow students to work in pairs while one films the other narrates, to explain the students that content, vocabulary, narrative structure are important and not cinematic skills.

To sum up, digital storytelling is a mixture of pedagogy, technology and creativity. DST doesn't just boost students' language and thinking skills but also gives them the digital know-how. By combining clear, step-by-step instructions and time limits with a bit of encouragement, teachers can easily turn student doubt into confident communication.

Bibliography

1. Al-Amri H. M. Digital storytelling as a communicative language teaching based method in EFL classrooms. *Arab World English Journal*. 2020. Vol. 11, No. 1. P. 270–281. DOI: https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol11no1.20

2. Anderson J., Chung Y. C., Macleroy V. Creative and critical approaches to language learning and digital technology: Findings from a multilingual digital storytelling project. *Language and Education*. 2018. Vol. 32, No. 3. P. 195–211. DOI: https://dx.doi.org/10.1080/09500782.2018.1430145

3. Benmayor R**.** Digital storytelling as a signature pedagogy for the new humanities. *Arts and Humanities in Higher Education*. 2008. Vol. 7, No. 2. P. 188–204. DOI: https://dx.doi.org/10.1177/1474022208088642

4. Robin B. R. Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st Century classroom. *Theory into Practice*. 2008. Vol. 47, No. 3. P. 220–228. DOI: https://dx.doi.org/10.1080/00405840802153916

5. Sadik A. Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*. 2008. Vol. 56, No. 4. P. 487–506. DOI: https://dx.doi.org/10.1007/s11423-008-9091-8

УДК 81’255.4:811.112.2’373=161.2

Сніжана Свистун
здобувачка другого (магістерського) рівня освіти
Львівський національний університет
імені Івана Франка
м. Львів, Україна
Святослав Зубченко
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри класичної філології
Львівський національний університет
імені Івана Франка
м. Львів, Україна

МІЖ ЕВФЕМІЗАЦІЄЮ ТА БУКВАЛІЗМОМ: ВІДТВОРЕННЯ ЕКСПРЕСИВНОЇ ЛЕКСИКИ РОМАНУ ДЖ. С. ВОНДИ “CATCHING BEAUTY” В УКРАЇНСЬКОМУ ПЕРЕКЛАДІ

Dark romance – різновид любовного роману, у якому романтична лінія розгортається на тлі влади, залежності й насильства, а герой перебуває в моральній «сірій зоні» [1]. За останні роки жанр став помітним явищем масової літератури, і українські видавці вже випускають такі книжки окремими серіями, як-от «New adult. Dark Romance» видавництва «Readberry» [2].

Згідно з рейтингами державної ініціативи «єКнига», яка надає 18-річним громадянам кошти на придбання книжок, цей жанр на українському ринку набуває попиту й переходить із вузькоспеціалізованого сегмента до масового. Загалом учасники програми придбали 434 808 книжок. Друге місце в топ-50 посів роман Х. Д. Карлтон «Гра в кота і мишу. Книга 1: Переслідування Аделіни» (4 925 примірників), поступившись лише творам Коллін Гувер. Це хрестоматійний зразок сталкерського dark romance, а його продовження опинилося на четвертій позиції. До топ-50 увійшли також «Зіпсований» і «Схованка» Пенелопи Дуглас та «Розпусні загублені хлопці» Ніккі Сент-Кроу [3]. Проте всі ці романи є перекладами з англійської мови. Тож, німецькомовні тексти цього ж жанру (зокрема твори Дж. С. Вонди) репрезентують інший лінгвістичний матеріал і потребують окремого розгляду.

Поширюється dark romance переважно через соціальні мережі (#BookTok, #Bookstagram), і саме з них, за даними Deloitte Ukraine, про нові книжки дізнаються 42% українців [4]. Основну аудиторію цих платформ становить молодь, для якої перекладні романи цього жанру

часто є одним із головних джерел знайомства з сучасною художньою прозою. Відтак, такі тексти формують уявлення читачів не лише про жанр, а й про те, як звучить жива, емоційно наснажена українська мова.

Отже, від перекладацьких рішень у цьому жанрі значною мірою залежить, якою молода аудиторія бачить сучасну українську експресивну мову. Перекладач постійно балансує між двома ризиками: надмірна евфемізація гасить емоційну напругу тексту, а буквалізм робить його неприродно грубим. Попри ґрунтовні праці з інвективної та обсценної лексики, зокрема Л. Ставицької [5] і С. Форманової [6], переклад таких текстів у німецько-українській парі мов досі вивчено мало.

З огляду на це ставимо за мету з'ясувати, які техніки дозволяють адекватно відтворити фразеологізми, інвективи та сексуально марковану лексику роману "Catching Beauty. Du gehörst mir" [7] в українському перекладі С. Зубченка «Упіймати красунечку. Ти належиш мені» [2], а також які тенденції визначають перекладацьку стратегію. Об'єктом дослідження стали фразеологізми, інвективи та сексуально маркована лексика згаданого роману, предметом – техніки їх відтворення в українському перекладі С. Зубченка і тенденції, що визначають стратегію перекладача.

Техніки перекладу визначено за класифікацією Л. Моліни та А. Уртадо Альбір [8], способи передачі фразеологізмів – за В. І. Карабаном [9].

Фразеологізми перекладач передає так, що переклад стає ідіоматичнішим за оригінал. Повні відповідники трапляються рідко, наприклад: *Wir standen in der Schusslinie → Ми опинилися на лінії вогню*. Частіше перекладач обирає вільний переклад і нерідко вводить фразеологізм там, де в оригіналі його немає: *die Haut übersät mit Narben und Tattoos → місця живого не було від рубців і татуювань*; *Du bist doch wahnsinnig! → Ти що, з дуба впав?*; *Ly starrte mich baff an → витріщив баньки спантеличений Лай*. Навіть маючи готовий відповідник, перекладач нарощує експресію: *Wie gerne würde ich ihr das Maul stopfen → Мені аж руки свербіли, так хотілося стулити їй пельку*. Отже, фразеологічна компенсація діє не точково, а на рівні всього тексту.

Найпоказовіший приклад компенсації – гра слів з іменем персонажа: *Er hieß Ly – wie die Lüge. Und genau das war er. Eine Lüge.* Цей каламбур тримається на співзвучності *Ly – Lüge* (та англ. *lie*). Перекладач будує власний каламбур на ресурсах української мови. Він спирається на співзвучність імені *Лай* зі словом *лайка* та на полісемію

дієслова *брехати* («казати неправду» і «гавкати»): *Кажуть, що собаки брешуть. Однак до нього собакам далеко. Бо не так у лайці, як у брехні Лаю немає рівних.* Фрагмент у перекладі вдвічі довший, але функцію гри слів збережено завдяки компенсації з ампліфікацією.

Інвективи у половині випадків передано еквівалентами (наприклад: *Verdammt! → Трясця!*; *Was zur Hölle tust du hier?! → Якого дідька ти тут робиш?*), в інших – адаптацією та модуляцією. Англіцизм у репліці *Du bist keine Pussy* не запозичено, а замінено питомим вульгаризмом рівної сили: *Ти ж не сцикло*. Головна закономірність – відсутність сталого відповідника. *Arschloch* у чотирьох контекстах передано трьома одиницями. Це *сучий син* (пряме звертання у сварці), *покидьки* (узагальнення: *Nicht alle Männer sind Arschlöcher → Не всі чоловіки покидьки*) і *вилупок* (самоіронія: *...das unwiderstehliche Arschloch raushängen lassen? → ...щоб я знову перетворився на вилупка?*). Два відповідники має й *Fick dich*. Коли співрозмовник відповідає на образу запитанням «Це пропозиція?», переклад зберігає сексуальний компонент (*Дрочи собі далі!*), бо інакше репліка-відповідь утратила б сенс. У сцені панічної самооборони героїні вираз замінено народним прокляттям *Напийся з гівна юшки!*

Спільне для цих рішень – опора на питомий український лайливий і фразеологічний фонд. Англіцизми перекладач не запозичує, а німецькі образи замінює українськими відповідниками. Подекуди, як у прокльонах *Напийся з гівна юшки!* чи *А щоб вам сраки по шву розійшлися!*, лайка набуває фольклорного забарвлення, якого в оригіналі немає. Тож у відтворенні експресивних одиниць перекладач послідовно наближає текст до українського читача.

Сексуально маркована лексика натомість майже не зазнає евфемізації. Переважає усталений еквівалент того самого регістру (*Du fickst hier nicht irgendwelche Mädchen → А не трахатимеш тут дівчат*; *Ly vögelt selbst einen Baumstumpf... → Лай готовий стовбур трахнути...*). Подекуди він поєднується з модуляцією (*...dir meinen Schwanz in jedes Loch zu schieben → ...щоб я запхав свого прутня тобі в дірку*), рідше трапляються модуляція та дослівний переклад. Модуляція змінює не ступінь відвертості, а перспективу. У фрагменті *...dass sie täglich auf Knien bettelnd ihren Schwanz lutscht → ...щодня вимолюючи взяти до рота член* фокус зміщено з дії на благання, що увиразнює важливий для жанру мотив приниження. Пом'якшення поодинокі: *die Hitze ..., die in meinem Schritt entstanden war → спекою, від якої спітніло проміж ніг*. Тут перекладач застосовує описову конструкцію замість анатомічного терміна.

Отже, перекладаючи роман, С. Зубченко уникає обох крайнощів – евфемізації та буквалізму. Сексуально марковану лексику він не пом'якшує, зберігаючи жанрову відвертість оригіналу. Лайку він не калькує, а добирає відповідник для кожної інвективи залежно від ситуації, адресата й реакції співрозмовника. Утрати експресії там, де німецький образ не має українського відповідника, він компенсує питомою фразеологією та лайкою. Тому переклад звучить природно, хоча подекуди й виразніше за оригінал. Саме ця гнучкість дає змогу передати не лише зміст, а й жанрову природу тексту. Для перекладача dark romance з цього випливає, що відвертість варто зберігати, а компенсацію дозувати так, щоб не змінювати мовну характеристику персонажів.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в зіставленні виявлених тенденцій з українськими перекладами німецькомовних творів жанру dark romance.

Список використаних джерел

1. Bigey M. Reading dark romance: The ambiguities of a fascinating genre. The Conversation. 2024. 19 Nov. URL: https://theconv ersation.com/reading-dark-romance-the-ambiguities-of-a-fascinating-genre-243982
2. Вонда Дж. С. Упіймати красунечку. Ти належиш мені / пер. з нім. С. В. Зубченка. Харків : Ранок : Readberry, 2025. 304 с. (New adult. Dark Romance).
3. єКнига-2025: майже 140 мільйонів на книжки – підсумки 2025 року. Український інститут книги. 2026. 28 січ. URL: https://ubi.org.ua/uk/news/kategoriya-2/kniga-2025-mayzhe-140-milyoniv-na-knizhki-pidsumki-2025-roku
4. Книжковий ринок 2025 / Український інститут книги. Київ, 2026. URL: https://ubi.org.ua/uk/activity/doslidzhennya/doslidzhennya-2026
5. Ставицька Л. Українська мова без табу. Словник нецензурної лексики та її відповідників. Київ : Критика, 2008. 456 с.
6. Форманова С. В. Інвективи в українській мові : монографія. Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2012. 336 с.
7. Wonda J. S. Catching Beauty. Du gehörst mir. Bd. 1. Nova MD, 2019.
8. Molina L., Hurtado Albir A. Translation Techniques Revisited: A Dynamic and Functionalist Approach. *Meta.* 2002. Vol. 47, No. 4. P. 498–512.
9. Карабан В. І., Мейс Дж. Теорія і практика перекладу з української мови на англійську мову. Вінниця : Нова книга, 2003. 606 с.

UDC 811.111:37.091.214:004.8

Анна Терентьєва
викладач кафедри англійської філології та перекладу
Чорноморського національного університету
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

THE ESSENTIAL ROLE OF THE EFL TEACHER IN THE AGE OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Generative AI is rapidly transforming the landscape of higher education and foreign language teaching. The emergence of tools such as ChatGPT, Gemini, and other applications based on large language models has challenged traditional perceptions regarding the role of the English language instructor. While serving as a supportive tool for language teachers in lesson preparation, AI possesses the capability to generate creative and meaningful course assignments, thereby giving rise to theories about the potential replacement of language instructors by AI.

As part of an analysis of modern approaches to teaching English as a foreign language (EFL) and the use of generative artificial intelligence in the language learning process, this study identifies a number of areas where AI cannot fully replace pedagogical functions.

AI cannot independently decide what a particular learner needs at a particular moment without pedagogical diagnostics, advice and help. Modern research shows that GenAI can personalize materials, differentiate tasks, and provide feedback, but its effectiveness depends on the quality of integration, pedagogical decisions and the student's context [1, p. 89 – 90], [4, p. 5–8].

For the further analysis, an EFL lesson case was selected where two B1-level students were completing the same task: Complete the sentence: *"I have lived in Mykolaiv ___ 2019".* The result shows that both students answer incorrectly: *"I have lived in Mykolaiv".* AI is capable of explaining the usage of *"since"* with a specific point in time and 'for' with a period of time and suggest ten similar exercises. However, a teacher observing the student's work might reveal a multi-layered linguistic problem. For instance, the student consistently confuses use of *"since"* or *"for",* Present Perfect or Past Simple and which tenses denote finished and unfinished time periods. The teacher might then conclude that the student needs a review of the entire Present Perfect concept rather than ten more exercises specifically on *"since"* and *"for".* The EFL specialist faces several tasks: identifying what the student truly fails to grasp and which error is being consistently

repeated; determining whether the issue lies in grammar, vocabulary, or comprehension; and discerning whether the student merely guessed the answer or applied the rule mechanically versus with genuine understanding.

Neural systems can provide feedback, but such feedback is not identical to pedagogical review [2, p. 8–10], [3, p. 113–117]. The neural network assists with correction of grammatical errors, suggesting vocabulary, providing feedback on writing and offering immediate responses. However, assessing language proficiency involves more than just identifying mistakes. For instance, a student might write the following sentence when describing their skills: *"I have a big experience in teaching".* AI might suggest a correction: *"I have a lot of experience in teaching".* A teacher, however, can take the assessment further by analyzing questions such as: *"Why did the student use 'big'?", "Do they know the collocation 'have experience'?", "Can they correct similar errors on their own?", "Does this issue also occur in their spoken language?".* The student can generate and confirm aspects of language assessment using AI, but it cannot fully replace the teacher's judgment within the context.

Learners are capable of generating questions through an AI system, but the teacher can adapt questions flexibly to the learner's understanding of the material. For example, a student says: *"I have been to London last year".* Instead of simply correcting the grammatical form, the teacher might ask: *"What tense do we normally use with a finished time in the past?".* If the student answers incorrectly, the teacher prompts them to provide an example using "yesterday" and adjusts the questioning based on the student's specific response – a process that constitutes a phase of adaptive teacher questioning and real-time interaction.

Neural networks are capable of personalizing learning materials; however, such personalization requires instructional design. Truly effective personalization demands clearly defined learning objectives, learner data, and pedagogical criteria. Specifically, AI can say: *"Here is a B1 English learning plan for you".* But the teacher determines: intended learning outcomes, educational rationale, course structuring, core competencies, assessment methodologies and progression criteria.

The learner can generate dialogues or set of questions for communication using various approaches to the topic, but this engagement does not replace human communicative interaction. This tool can serve as a conversation partner, a role-play partner, a speaking practice tool and a source of immediate feedback. Conversely, a teacher creates a genuine communicative situation that requires responding to unexpected remarks, seeking clarification, reformulating statements, taking the interlocutor into account, understanding the pragmatic context and negotiating meaning.

Consider the case of a student who spends a month practicing their speaking solely with AI. They answer the question *"Tell me about your hobbies"* perfectly. The AI gives them time to think, understands their input, doesn't interrupt and asks predictable follow-up questions. Nevertheless, the student attends a class and works in pairs, where their partner unexpectedly asks: *"Okay, but would you actually give up your hobby if it became too expensive?"*, the student struggles to answer and a clarification of the question is requested. Their partner rephrases it, but the student is flustered again because real-life communication involves unexpected questions, interruptions, requests for clarification, misunderstandings, varying accents, hesitation, turn-taking, emotional reactions, non-verbal signals and the negotiation of meaning.

We cannot independently collect, select context, and explain data on student performance located across various educational platforms and online resources utilizing AI as a sole manager. Throughout the semester, the student works in Moodle/Google Classroom, completes vocabulary quizzes, writes essays, submits speaking assignments, takes grammar tests, participates in pair discussions, and completes homework assignments.

To examine the results of studying further, we suggest an illustrative summary of the student's performance in class presented below in Table 1.

Table 1. – Student's Success During the English Lesson

Activity	**Result**
Grammar test	88%
Vocabulary test	91%
Writing	82%
Reading	90%
Speaking	noticeably weaker
Classroom interaction	limited

Based exclusively on automated test results, the student's proficiency corresponds to a strong B1/B2 level. Nevertheless, the instructor observes

that in class, the student avoids spontaneous speaking, requires extended time to formulate answers, uses highly simple sentence structures, struggles with pronunciation, and does not always understand follow-up questions. To put it more precisely, digital results do not provide a complete picture of language proficiency. The instructor synthesizes data from the platform, classroom observations, speaking performance, written work and individual communication with the student — and based on this makes a pedagogical decision.

AI-generated responses may contain inaccurate material, falsified information, or inappropriate linguistic and contextual options. Therefore, learners of English as a foreign language require a teacher's assistance to critically evaluate, fact-check, and adapt AI-generated phrasings to the specific context.

The following is an illustration of the interaction between an AI system and a student engaging in pre-class information retrieval. A student asks AI to give them five facts about the history of the English language for their presentation. The AI generates a convincing list, but one of the facts turns out to be inaccurate or overly simplified. The student, without verifying the information, includes it in the presentation. The instructor may inquire about the origin of this information and request verification through an academic or authoritative source. Through this approach, the instructor turns the AI response into a learning opportunity involving critical evaluation. For instance, if a student asks how to express *"Мені все одно"* in English, the AI may provide *"I don't care"* as a primary option. While this may be a correct translation in a specific context, the student might need other options depending on the situation, such as: *"It doesn't matter to me," "I'm fine either way," "I don't mind,"* or *"Either is fine with me."* Crucially, the instructor explains that these expressions are not mutually exclusive or interchangeable. The appropriate choice depends on the communicative situation and pragmatic meaning.

AI may inconsistently distinguish between British and American English. Although modern AI tools are often capable of recognizing the differences between them, they may inconsistently apply the spelling conventions, vocabulary and grammatical features of these varieties or fail to take into account which specific variety the student is learning.

For example, a student learning British English might use words such as *"colour", "flat",* and *"holiday".* However, AI might suggest the American equivalents – *"color", "apartment",* and *"vacation"* – without explaining the differences between them. Furthermore, the system might propose replacing a linguistic unit that is correct in one variety of English with

another form, without explaining that both can be standard depending on the linguistic context.

Unlike automated correction, an instructor can explain regional linguistic variations to students, ensure consistency in the use of a chosen variety of English in line with the curriculum or examination requirements, and foster an understanding that linguistic differences do not necessarily indicate errors.

Having analyzed the various aspects of language acquisition, it can be concluded that AI can serve as a speaking partner, assist in practicing grammar and vocabulary, review written work and provide immediate feedback. The instructor identifies learning needs, interprets errors, selects appropriate methods and monitors progress. Guided by specific criteria, the instructor helps students critically evaluate AI-generated content and use these tools for learning rather than merely obtaining ready-made answers. Language learning requires more than just correct answers. It demands the ability to construct one's own statements, respond to an interlocutor and communicate in real-life situations.

Bibliography

1. Lee S., Jeon J., McKinley J., Rose H. Generative AI and English language teaching: a global Englishes perspective. *Annual Review of Applied Linguistics.* 2025. Vol. 45. P. 85–108.

2. Deng L., Jamaludin K. A. Roles of Generative Artificial Intelligence (GenAI) in English as a Foreign Language (EFL) Instruction: A Systematic Literature Review. SAGE Open. 2026. DOI: https://doi.org/10.1177/21582440261418315

3. Yu H., Xie Q. Generative AI vs. Teachers: Feedback Quality, Feedback Uptake, and Revision. *Language Teaching Research Quarterly.* 2025. Vol. 47. P. 113–137.

4. Felice M., Spiby R., O'Sullivan B., Edmett A. Human-centred AI: Lessons for English learning and assessment. British Council, 2025. DOI: https://doi.org/10.57884/ah6y-sd55

УДК 811.111

Олександра Усік
викладач кафедри англійської філології та перекладу,
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

BLENDING AS A MEANS OF FORMING ENGLISH NEOLOGISMS

The rapid pace of social, technological, and cultural change creates a constant need for new lexical items. It results in the emergence of neologisms, i.e. newly coined words and expressions. English neologisms have been the subject of numerous recent studies. Researchers have examined various aspects of neologism formation (O. Medvid, N. Malovana, K. Vashyst, Aling Shi), the linguistic features of neologisms used in different areas of contemporary communication. In particular, neologisms have been studied in the context of social media (A. S. Shevchenko, O. O. Nahorna, S. Shahlee & S. Ahmad, P. Sabir), political discourse (O. Novikova, I. Suima), war-related discourse (N. Kramar, O. Ilchenko), and technology (O. A. Babelyuk, S. Parveen, M. A. Shahid).

Neologisms emerge through a variety of word-formation processes, such as affixation, conversion, compounding, blending, acronyms, and clipping. Among these, blending is particularly noteworthy as a highly productive means of coining new lexical items. Given the increasing number of contemporary blends naming new social, technological, and cultural phenomena, the study of blending remains relevant. Therefore, the aim of this paper is to examine blending as a word-formation process in contemporary English neologisms and to identify the main structural patterns and thematic areas represented by such formations. The research material comprises 70 English blends selected from the New Words category of the Cambridge Dictionary blog [2]. We restricted our analysis to the blends first attested in or after 2020. The study employs continuous sampling, descriptive, structural, and quantitative analysis methods. Continuous sampling served to identify relevant lexical items, while the descriptive method was used to systematically present the findings. Structural analysis was applied to determine the source components and structural patterns of the selected blends. Quantitative analysis was used to establish the number of blends according to their structural types and thematic groups.

To achieve the research aim, it is necessary to consider the structural characteristics of blending. According to Laurie Bauer, a blend (or a portmanteau word) is defined as 'a new lexeme formed from parts of two (or possibly more) other words in such a way that there is no transparent analysis into morphs' [1, p. 234]. However, the author notes that in many cases some degree of analysis is possible, as at least one of the elements is transparently recoverable. Unlike many other word-formation processes, blending is characterized by relative unpredictability of structure, since the size and nature of the fragments taken from the source words are not determined by a fixed rule. At the same time, the formation of blends is constrained by pronounceability and spellability [1, p. 235].

Blending is not a novel mechanism in English; speakers have used it for well over a century. The word *brunch*, for example, emerged in late 19th-century England and gained popularity in the USA in the 1930s. Author Lewis Carroll is considered to be a pioneer of blending. For instance, in his novel *Through the Looking-Glass* he intentionally merged two words into one to create new terms like *slithy* (lithe + slimy), *galumph* (gallop + triumph) and *chortle* (chuckle + snort) [1, p. 234; 3, p. 44]. The productivity of blending is driven by the principle of language economy, as speakers aim to convey complex meanings with maximum brevity and speed. Blending enables them to merge multiple ideas or words into a single lexical unit [3, p. 45].

Although blending shares some functional similarities with other word-formation processes such as compounding, clipping, initialisms, and acronyms, it shows distinct characteristics. Unlike compounding, which combines whole source words, blending shortens the constituent parts. Blends differ from abbreviations, initialisms, and acronyms, as they produce fully natural words that can be conjugated (e.g. *blog, blogger*; *chext, chexted, chexting*) [3, p. 44]. The structural diversity of blends has led researchers to propose several types based on the fragments retained from the source words. Baram Laila Othman and Noori Aram Kamil distinguish six major structural patterns of blending:

1) The initial part of the first word combined with the final part of the second word, e.g. *Globish* (global + English);

2) The initial part of the first word combined with the whole second word, e.g. *vlog* (video + log);

3) The initial parts of both source words (e.g. *sitcom* = situation + comedy);

4) The final part of the first word combined with the whole second word, e.g. *blog* (web + log);

5) The final parts of both source words, e.g. *podcasting* (iPod + broadcasting);

6) The whole first word combined with the final part of the second word, e.g. *friendiversary* (friend + anniversary) [3, p. 44–45]. This classification provides a framework for analysing the structural patterns of the blends selected for the present study.

Having established the main structural patterns of blending, we focused on the analysis of the selected English blends. We examined their source components, structural types, and thematic distribution. The analysis of the corpus demonstrated that out of the six above-mentioned patterns, only three were represented in the material. The most frequent pattern was the combination of the whole first source word with the final part of the second word (58,6% – 41 blends). Examples include: *quadrupledemic* (quadruple + epidemic), *sneakerina* (sneaker + ballerina), *hushpitality* (hush + hospitality), *delusionship* (delusion + relationship), *cloudflation* (cloud + inflation), *vibecession* (vibe + recession), *AIgiarism* (AI + plagiarism), *slopulism* (slop + populism). This dominance reflects a preference for semantic transparency, as keeping the first word intact makes the new word's meaning instantly recognizable. The second largest group was represented by the blends formed by combining the initial part of the first source word with the final part of the second word (37,1% – 26 blends). For instance, *coronial* (coronavirus + millennial), *snoafer* (sneaker + loafer), *fricy* (fruity + spicy), *dexting* (dating + texting), *fambushing* (family + ambushing), *zumping* (Zoom + dumping), *medfluencer* (medical + influencer). The third and smallest group comprised blends formed by the initial part of the first word combined with the whole second word (4,3% – 3 blends): *covexit* (COVID + exit), *covidiot* (COVID + idiot), *noctourism* (nocturnal + tourism). Notably, many blends demonstrated serial productivity, where recurrent elements such as -flation (from inflation: *breadflation, cheapflation, cloudflation, eggflation, friendflation, greedflation, tipflation*), -cation (from vacation: *coolcation, flexcation, justication, paycation, quietcation*), -fluencer (from influencer: *exfluencer, finfluencer, medfluencer, silvfluencer*), -ship (from relationship: *delusionship, situationship*), -exting (from texting: *dexting, fexting*), -algia (from nostalgia: *newstalgia, noctalgia*), or -fishing (from catfishing: *chatfishing, brokefishing, quishing*) begin to function similarly to derivational affixes.

Thematic analysis of the selected corpus reveals that blends reflect global social, economic, and technological shifts in the period of 2020–2026. This allowed us to categorize the blends into eleven groups:

1) Economics, finance and consumer behavior (12 blends), e.g. *autobesity* (auto + obesity), *cloudflation* (cloud + inflation), *friendflation* (friend + inflation), *tipflation* (tip + inflation). This group reflects current financial issues, particularly rising inflation and changing spending habits. Neologisms such as *breadflation, cheapflation, eggflation*, and *greedflation* illustrate how everyday grocery costs became a central topic. Meanwhile, the term *vibecession* (vibe + recession) captures the public feeling that the economy is bad, even when official numbers say otherwise. The blends such as *spendemic* (spend + pandemic, a dramatic increase in online shopping during and immediately after pandemic lockdowns) and *treatonomics* (treat + economics, buying cheap treats during times of high living costs) highlight unique shifts in spending habits. The blend *Swiftonomics* (Swift + economics) is of special interest, it refers to the boost to local economies caused by Taylor Swift's global tour.

2) Travel, leisure and lifestyle (11 blends). This group reflects transformations in how people relax, travel, and balance work with personal life. Blends such as *coolcation* (cool + vacation), *ghamping* (ghost + camping), *hushpitality* (hush + hospitality), *noctourism* (nocturnal + tourism), *quietcation* (quiet + vacation), and *readaway* (read + getaway) reflect evolving travel motivations. People seek cooler climates, tranquil environments, or niche leisure experiences. The rise of remote work changed traditional vacationing, generating blends like *flexcation* (flexible + vacation, working remotely from a holiday destination), *lisness* (leisure + business, combining business travel with personal leisure activities), *paycation* (pay + vacation, travelling while working remotely). A shift in modern demographics gave birth to the blend *queenager* (queen + teenager, a confident financially independent middle-aged woman).

3) Technology, AI and digital life (10 blends), e.g. *chorebot* (chore + robot), *docuality* (documentary + reality), *RAMageddon* (RAM + Armageddon). The sudden boom in artificial intelligence generated a fresh wave of digital blends. Words like *AIgiarism* (AI + plagiarism, plagiarism using AI), *chatfishing* (chat + catfishing, the use of AI to trick someone in online chats and dating apps), *promptography* (prompt + photography, creating images with AI prompts), *slopulism* (slop + populism, low-quality AI content used by political figures to manipulate populist audiences), and *slopaganda* (slop + propaganda, low-quality AI content used for propaganda) reflect growing public debate about how technology impacts truth, art, and ethics. New terms also highlight emerging digital security risks: *vulnpocalypse* (vulnerability + apocalypse, a severe security vulnerability outbreak), *quishing* (QR + phishing, phishing scams using QR codes).

4) Social relations and interpersonal behavior (9 blends), e.g. *brokefishing* (broke + catfishing), *choremancing* (chore + romancing), *otrovert* (other + introvert/ extrovert), *delusionship* (delusion + relationship), *situationship* (situation + relationship). These blends often reflect how digital technology, dating apps, and messengers have redefined relationships. For example, *dexting* (dating + texting, romantic communication conducted solely through text messages), *fambushing* (family + ambushing, using a family member's shared location tracking to unexpectedly show up where they are), *fexting* (fighting + texting, fighting entirely via text messages), *zumping* (Zoom + dumping, breaking up over a Zoom video call).

5) Healthcare and pandemics (7 blends). This group illustrates how the COVID-19 pandemic triggered an immediate wave of new vocabulary. For instance, *coronial* (coronavirus + millennial, children born during the COVID-19 pandemic), *coronasomnia* (coronavirus + insomnia, sleep problems during pandemic along with anxiety, depression, and stress), *covexit* (COVID + exit, exiting pandemic lockdowns), *covidiot* (COVID + idiot, someone who ignores or violates public health guidelines), *novid* (no + COVID, a person who has never contracted COVID-19), *tripledemic* (triple + epidemic, the simultaneous surge of three viruses – COVID-19, flu, and RSV), *quadrupledemic* (quadruple + epidemic, the simultaneous surge of four viruses – COVID-19, flu, RSV, and a fourth virus).

6) Social media (6 blends). This group reflects the growing specialization among content creators and changing online habits. Examples include *bookToker* (book + TikToker, a TikTok blogger focusing on book reviews), *finfluencer* (financial + influencer), *medfluencer* (medical + influencer), *silvfluencer* (silver + influencer, a senior social media influencer), *exfluencer* (ex + influencer, a creator who leaves social media), *gleefreshing* (glee + refreshing, the habit of constantly refreshing a feed in anticipation of good news).

7) Psychological states and mental wellbeing (4 blends). Blends within this group mirror the growing public awareness of mental health, new emotional states, and environmental anxieties. Examples include *newstalgia* (new + nostalgia, a longing for a past era that one did not personally experience), *noctalgia* (nocturnal + nostalgia, sadness over the loss of dark, starlit night sky due to light pollution), *stresslaxation* (stress + relaxation, feeling anxious when trying to relax), *sunxiety* (sun + anxiety, anxiety for your health because of sun exposure).

8) Fashion, beauty and appearance (3 blends). Blends within this group denote new footwear designs and social media commentary on appearance. For instance, *sneakerina* (sneaker + ballerina, a hybrid shoe

design), *snoafer* (sneaker + loafer, a hybrid shoe design), *choppelganger* (chop + doppelganger, someone who looks like a worse version of another person).

9) Food and eating (3 blends). The following blends describe various flavour mixes, e.g. *fricy* (fruity + spicy), *spour* (spicy + sour), *swicy* (sweet + spicy).

10) Workplace (3 blends). Blends in this group illustrate new corporate phenomena, e.g. *bossware* (boss + software, surveillance software used by employers to track employee activity on work computers), *flextirement* (flexible + retirement, a gradual transition into retirement involving part-time work rather than stopping abruptly), and *pleasanteeism* (pleasant + presenteeism, feeling obligated to act overly positive at work despite having personal problems).

11) Society, politics and activism (2 blends). These blends reflect power dynamics and new forms of social activism: *booktivist* (book + activist, an activist who uses literature to promote social change), *boomerocracy* (boomer + democracy, a political system governed predominantly by members of the Baby Boomer generation).

It should be noted that certain blends produce a vivid humorous or ironic effect through the unexpected combination of their source words. For instance, *covidiot* (COVID + idiot) and *choppelganger* (chop + doppelganger) convey a critical or mocking attitude, whereas *delusionship* (delusion + relationship) humorously characterizes an unrealistic romantic attachment. Similarly, *RAMageddon* (RAM + Armageddon, catastrophic shortage of computer memory) uses exaggeration to dramatize a technological problem. Such formations demonstrate that blending serves not only a nominative function but also expresses evaluation, criticism, and emotional attitudes in a concise and memorable way.

Therefore, the results of this study confirm that blending is a highly productive mechanism for coining neologisms in contemporary English. It serves a concise and expressive means of enriching vocabulary. The analysis of 70 new English blends revealed three structural patterns. The most frequent pattern was the combination of a complete first source word with the final part of the second word, followed by the combination of the initial part of the first word with the final part of the second. The least frequent pattern involved the initial part of the first word combined with the complete second word. The predominance of the first pattern is explained by a preference of semantic transparency. The analysis also demonstrated the recurring use of elements such as -flation, -cation, -fluencer, -ship, -algia, -fishing, which appear in multiple blends and contribute to the formation of new lexical items. The thematic classification identified eleven

groups, with economics and consumer behaviour, travel and lifestyle, and technology and digital life being the most extensively represented. The analysed blends reflect significant social, economic, cultural, and technological developments occurring between 2020 and 2026 such as inflation, rising living costs, the COVID-19 pandemic, remote work, the rise of AI, cybersecurity threats, the influence of dating apps and social media on people's relationships, etc. Furthermore, beyond their primary nominative function, modern blends show significant expressive and evaluative potential.

Bibliography

1. Bauer L. English Word-Formation. Cambridge : Cambridge University Press, 1983. 311 p.

2. New Words. Cambridge Dictionary blog. URL: https://dictionaryblog.cambridge.org/category/new-words/ (date of access: 10.10.2026).

3. Othman B. L., Kamil N. A. Blend Words and Their Influence on the Lexicon and Future of English Language. *Journal of University of Human Development*. 2019. Vol. 5, No. 3. P. 43–48.

УДК 811.111’373.43:811.161.2’25

Лілія Хоменко
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету філології
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна
Вікторія Агєєва-Каркашадзе
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської філології та перекладу
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

АВТОРСЬКІ НОВОТВОРИ ДЖ. К. РОУЛІНГ ЯК СПОСІБ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ ЧАРІВНОГО СВІТУ ТА СПЕЦИФІКА ЇХ ВІДТВОРЕННЯ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

Фентезійний світ Дж. К. Роулінг конструюється не лише через сюжет, систему персонажів і міфологічні мотиви, а й через особливу лексику, яка номінує об’єкти та явища, відсутні в повсякденній реальності. Саме авторські новотвори формують мовну «карту» чарівного світу, забезпечують його внутрішню логіку та відмежовують магічну спільноту від світу маґлів. Актуальність дослідження зумовлена тим, що в перекладі таких одиниць необхідно зберегти не лише предметне значення, а й словотвірну мотивованість, асоціативність, експресію та жанровий ефект.

Мета даної розвідки – визначити основні функції авторських новотворів Дж. К. Роулінг у вербалізації чарівного світу та охарактеризувати способи їх відтворення українською мовою.

У сучасному мовознавстві поняття «неологізм», «оказіоналізм», «авторський неологізм» і «авторський новотвір» частково перетинаються. Для художнього тексту принциповою є індивідуально-авторська природа інновації: нова одиниця виникає для конкретної комунікативної і естетичної потреби та пов’язана з ідіостилем письменника. Л. Шитик і Л. Юлдашева підкреслюють, що авторський новотвір у фентезі функціонує як джерело знань про вигадану культуру та допомагає читачеві реконструювати її цінності, звичаї й систему реалій [5, с. 21]. Дослідниці виокремлюють морфологічні та неморфологічні моделі творення оказіоналізмів, зокрема афіксацію,

словоскладання, семантичне переосмислення, конверсію та лексикалізацію словосполучень [5, с. 24–25].

Для «Поттеріани» особливо продуктивним є словотворчий механізм. М. Шемуда зазначає, що словотвір є найпродуктивнішим способом творення авторських неологізмів у романах про Гаррі Поттера, а сама неологічна система охоплює магічні предмети, їжу й напої, грошові одиниці, навчальні дисципліни, ігри, міфологічних істот, соціальні групи, антропоніми, топоніми та закляття [4, с. 309–311]. Така тематична широта свідчить, що новотвори виконують не локальну декоративну функцію, а системно вербалізують різні сфери існування чарівного суспільства. Вони створюють ефект повноцінної культури, яка має власну освіту, економіку, побут, магічні технології, соціальну ієрархію та мовні ритуали.

Показовими є назви магічних предметів. У дослідженні М. Шемуди серед них зафіксовано Horcruxes – горокракси, Remembrall – нагадайко, Floo powder – літаючий порох, Pensieve – сито спогадів, Portkey – летиключ [4, с. 311–312]. Ці приклади демонструють різні принципи номінації. Горокракс зберігає іншомовне, затемнене звучання, що підтримує відчуття небезпечної таємничості. Натомість нагадайко і летиключ мають прозору внутрішню форму, тому їхня функція частково декодується вже з назви. Отже, авторська неологія Дж. Роулінг працює на шкалі від навмисної непрозорості до семантичної підказки, а перекладач має відтворити не стільки буквальну форму, скільки подібний ступінь зрозумілості для адресата.

Окремий клас становлять магічні формули. О. Семененко та Є. Верзілова доводять, що значна частина заклять має латинське або латинізоване походження; їхня фонетична структура навмисно відрізняється від звичайної англійської лексики [3, с. 88-90]. Завдяки цьому закляття одночасно виконують номінативну, ритуальну та перформативну функції: слово не просто називає магічну дію, а в межах художнього світу здійснює її. В українському перекладі для багатьох таких одиниць закономірно переважають транслітерація і транскрипція - Апареціум, Лумос, Імперіус, Протего, Авада Кедавра, Експеліармус та ін. [3, с. 92–93]. Збереження фонетичної іншомовності тут є функціонально виправданим, оскільки підтримує сакральність, ритуальність і впізнаваність магічної формули.

Водночас буквальне або формальне перенесення далеко не завжди забезпечує повноцінну передачу авторського задуму. А. Мартинюк і М. Северін на матеріалі роману «Гаррі Поттер і Напівкровний Принц» розмежовують орієнтацію на форму та орієнтацію на зміст. До формального принципу належать транслітерація і транскрипція, а до

змістового - калькування, контекстуальна заміна, цілісне перетворення та смисловий розвиток; ці прийоми можуть доповнюватися стилістичною і культурною адаптацією [2, с. 163–168]. Такий підхід особливо важливий для авторських новотворів, оскільки їхня цінність часто полягає у внутрішній формі, мовній грі або комічній асоціації.

Показовим прикладом є Imperiused – імперіуснули. Український відповідник не обмежується фонетичним відтворенням назви закляття Imperius, а утворює від неї оказіональне дієслово, природно вбудоване в українську граматичну систему. Дослідники наголошують, що така адаптивна транскрипція дозволяє зберегти авторський стиль і водночас зробити інновацію зрозумілою з контексту [2, с. 164–165]. У цьому випадку переклад відтворює не окреме слово, а словотвірну здатність магічної лексеми, тобто демонструє, що назва закляття може породжувати похідні одиниці всередині мовлення персонажів.

Інший механізм реалізовано в антропонімі Horace Slughorn - Горацій Слизоріг. Компонент Slughorn поєднує slug «слизняк» і horn «ріг», тому внутрішня форма імені створює оцінні асоціації та бере участь у характеризації персонажа. В українському варіанті застосовано поєднання адаптивної транслітерації та калькування, унаслідок чого виникає оказіоналізм Слизоріг. За висновком А. Мартинюк і М. Северін, такий відповідник активує основні асоціативні компоненти вихідної назви [2, с. 165–166]. Отже, перекладач зберігає не зовнішню форму англійського оніма, а його семантичну програму.

Ще виразніше творча природа перекладу проявляється в назвах чарівних солодощів і товарів. Nosebleed Nougat відтворено як пампушечки-зносаюшечки. Тут перекладач застосовує цілісне перетворення, культурну адаптацію та експресивне словотворення, замінюючи «нугу» на культурно ближчі «пампушки» і створюючи римовану оказіональну форму, що передає комічність оригіналу [2, с. 166–167]. Подібно Skiving Snackboxes перетворюється на спецхарчування для спецсачкування: змістовий розвиток поєднується зі сленговим дієсловом сачкувати і звуковою грою [2, с. 167]. Такі рішення демонструють, що адекватність перекладу авторського новотвору не тотожна формальній близькості. Критерієм стає здатність цільової одиниці викликати подібні асоціації та виконувати ту саму прагматичну функцію.

Таким чином, авторські новотвори Дж. К. Роулінг доцільно розглядати як один із центральних механізмів вербалізації чарівного світу. Їхні основні функції можна систематизувати як номінативну, світобудівну, характерологічну, експресивну, комічну, культурно-маркувальну та сюжетну. Номінативна функція забезпечує назви

нових реалій; світобудівна об'єднує окремі слова в цілісну систему магічної культури; характерологічна розкриває персонажа через семантику імені або індивідуальне словотворення; експресивна й комічна формують тональність; культурно-маркувальна задає дистанцію між реальним і вигаданим світом; сюжетна робить окремі назви носіями важливої інформації. У перекладі ці функції можуть вимагати різних стратегій - від фонографічного збереження до створення нового українського оказіоналізму.

Перспективним вважаємо функціональний критерій оцінювання перекладу: український відповідник є вдалим тоді, коли він зберігає домінантну роль новотвору в системі чарівного світу, навіть якщо його морфемна структура відрізняється від оригіналу. Для заклять пріоритетними є ритуальність і фонетична впізнаваність; для семантично прозорих назв - внутрішня форма; для комічних товарних назв - мовна гра й експресія; для онімів - асоціативний і характерологічний потенціал. Отже, переклад авторської неології Роулінг є не механічним декодуванням, а вторинним актом мовотворчості, у якому перекладач відтворює українською мовою сам принцип організації чарівної реальності.

Список використаних джерел

1. Безпалова К. В., Коваленко О. В. Неологізми у сучасному українському мовознавстві: визначення, класифікація, переклад. *Записки з романо-германської філології.* 2024. Вип. 2(53). С. 15–30. DOI: 10.18524/2307-4604.2024.2(53).323935.

2. Мартинюк А. П., Северін М. О. Когнітивно-комунікативний аспект відтворення назв квазіреалій в англо-українських перекладах фентезі. *Лінгвістичні дослідження.* 2024. Вип. 61. С. 160–170. DOI: 10.34142/23127546.2024.61.13.

3. Ролінґ Дж. К. Гаррі Поттер і Напівкровний Принц / пер. з англ. В. Морозова ; за ред. О. Негребецького, І. Малковича. Київ : А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2005. 576 с.

4. Семененко О. Ю., Верзілова Є. Ф. Вербальні особливості заклинань у романах Дж. Роулінг про Гаррі Поттера: перекладацький аспект. *Вісник Одеського національного університету. Серія : Філологія.* 2021. Том 26, Вип. 2(24). С. 87–96. DOI: 10.18524/2307-8332.2021.2(24).251855

5. Шемуда М. Тематика авторських неологізмів у романах Дж. К. Роулінг про Гаррі Поттера. *Науковий вісник Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Серія :*

Германська філологія. 2021. Вип. 831–832. С. 308–317. DOI: 10.31861/gph2021.831-832.308-317

6. Шитик Л. В., Юлдашева Л. П. Структурно-деривaційна характеристика оказіоналізмів (на матеріалі фентезійних творів для дітей і юнацтва). *Мовознавчий вісник.* 2020. Вип. 28. С. 21–27. DOI: 10.31651/2226-4388-2020-28-21-27

7. Haydanka D., Hoban O. Rendering linguocultural and pragmatic potential of author neologisms in children's literature (the case study of J. K. Rowling's "Christmas Pig" and T. Fletcher's "Christmasaurus"). *Сучасні дослідження з іноземної філології.* 2024. Вип. 2(26). С. 16–30. DOI: 10.32782/2617-3921.2024.26.16-30

8. Rowling J. K. Harry Potter and the Half-Blood Prince. London : Bloomsbury, 2005.

УДК 81'25:821.111(73)-31

Тетяна Яковлєва
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету філології,
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
Вікторія Агєєва-Каркашадзе
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської філології та перекладу
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

ВІДТВОРЕННЯ ЕМОТИВНОЇ ЛЕКСИКИ ТА ЗАСОБІВ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ ПОЧУТТІВ У СУЧАСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ ЛЮБОВНОМУ РОМАНІ (НА МАТЕРІАЛІ ПЕРЕКЛАДІВ ТВОРІВ ЕМІЛІ ГЕНРІ)

Емоційний зміст любовного роману формується не лише завдяки прямим назвам почуттів, а й через взаємодію оцінної лексики, образності, діалогічних реплік та описів поведінки персонажів. Перекладач має відтворити цю взаємодію, зберігши характер переживання, його інтенсивність і спосіб подання читачеві. Актуальність проблеми зумовлена потребою визначити критерії, за якими український переклад сучасної романтичної прози передає

емоційну перспективу персонажа та авторську манеру письма. Твори Емілі Генрі становлять продуктивний матеріал для такого розгляду: романтична взаємодія в них пов'язана з професійною самореалізацією, родинними стосунками й особистою вразливістю.

Мета даного дослідження – обґрунтувати функціонально-контекстуальний підхід до відтворення емотивної лексики та засобів вербалізації почуттів у творах Емілі Генрі, окреслити перекладацькі труднощі й запропонувати критерії оцінювання відповідників. Об'єктом є мовне вираження емоцій у сучасному англомовному любовному романі, предметом – способи збереження його семантичних, оцінних і прагматичних характеристик українською мовою. Матеріальну основу розгляду становлять роман Book Lovers, його оприлюднений видавцем англомовний фрагмент та українські видання «Книголюби» в перекладі Анни Процук і «Пляжне чтиво» в перекладі Дар'ї Беззадіної [3–5]. У межах цього дослідження увагу зосереджено на якісному аналізі окремих мовних механізмів і перекладацьких можливостей, без кількісних узагальнень щодо повних текстів.

Теоретичним орієнтиром є праця А. Вежбицької про мовну й культурну специфіку концептуалізації емоцій [1]. Її підхід дає підстави враховувати, що слова різних мов, які позначають начебто однакове почуття, можуть відрізнятися смисловими компонентами та нормами вживання. Перекладознавчу перспективу доповнює праця С. Басснетт, у якій переклад розглядається в широкому літературному й культурному контексті [2]. Для досліджуваної проблеми це означає необхідність співвідносити окремий відповідник із функцією висловлення та цілісним художнім образом.

У робочому визначенні емотивна лексика охоплює одиниці, що називають емоції, виражають емоційне ставлення або набувають емоційної значущості в контексті. Водночас засоби вербалізації почуттів становлять ширшу категорію: до неї належать метафоричні й фразеологічні конструкції, вигуки, повтори, незавершені висловлення, а також словесні описи міміки, жестів і тілесних реакцій. Таке розмежування запобігає звуженню дослідження до словникових назв любові, радості чи смутку. Воно дозволяє простежити, як почуття стає доступним читачеві навіть тоді, коли персонаж його не називає або намагається приховати.

Для зіставного аналізу пропонується обирати завершений емоційно значущий фрагмент: репліку з реакцією співрозмовника, внутрішній монолог або опис поведінки в конкретній ситуації. Послідовність аналізу передбачає встановлення носія емоції, її об'єкта й

контекстуальної причини, визначення мовних маркерів, зіставлення відповідників та оцінювання їхньої функції. Слід також розрізняти голос оповідача, самооцінку персонажа й оцінку з боку іншої дійової особи. Одна й та сама негативно забарвлена одиниця може передавати образу, жарт або захисну самоіронію, тому ізольоване порівняння слів не пояснює якості перекладу.

Показовим є оприлюднений англомовний фрагмент Book Lovers. У сцені телефонної розмови протиставлено зовнішню стриманість Нори та оцінки її поведінки партнером [3]. Відсутність сліз тут не дає підстав ототожнювати героїню з емоційно байдужою людиною: внутрішня оповідь розкриває її реакцію на нав'язаний образ. Для перекладу важливо зберегти саме напруження між переживанням і його соціальним прочитанням. Якщо негативну характеристику партнера подати як нейтральний авторський опис, зміниться перспектива сцени й читачеве ставлення до персонажа.

У цьому контексті фразеологізм "wear your emotions on your sleeve" [3] позначає відкритий вияв почуттів. Буквальне відтворення образу рукава може ускладнити розуміння, якщо український контекст не підтримує такого образу. Як ілюстративні авторські варіанти перекладу можна запропонувати «не приховувати своїх почуттів» або «виставляти свої почуття напоказ». Перший варіант нейтральніший, другий виразніше передає осуд відкритої емоційності. Остаточний вибір залежить від того, наскільки критичною є позиція мовця. Ці варіанти демонструють можливі рішення, а не цитують опублікований український переклад.

Інший приклад із того самого фрагмента — коротке висловлення "My hopes sink lower" [3]. Воно передає посилення розчарування через просторову метафору зниження. Ілюстративне «Мої надії тануть» зберігає образність, але змінює її основу; «Я дедалі більше втрачаю надію» виразніше передає поступове наростання стану, проте послаблює метафоричність. Отже, оцінювання відповідника має враховувати одночасно динаміку переживання, образний спосіб його вираження та природність української фрази. Формальна подібність конструкцій не є достатньою умовою художньої адекватності.

Окремі труднощі становлять інтенсифікатори та розмовні оцінні одиниці. Їх вилучення здатне послабити емоційний конфлікт, а надмірне підсилення – зробити репліку різкішою, ніж цього потребує сцена. Особливої обережності потребує добір зневажливих найменувань і лайливої лексики: важливо співвідносити ступінь грубості з характером мовця, адресатом і ситуацією. Аналогічно українські зменшувально-пестливі форми можуть бути природними

засобами ніжності, але їх механічне додавання створює інтонацію, якої англомовне висловлення не обов'язково містить.

У відтворенні іронії суттєве значення мають короткі речення, паузи та контраст між сказаним і подумки сформульованим. У наведеній сцені Нора підтримує професійну взаємодію попри внутрішнє роздратування [3]. Перекладацьке розгортання прихованої оцінки в пряме пояснення може усунути цю подвійність. Тому експлікація доцільна лише тоді, коли без неї втрачається необхідний для розуміння смисл. Збереження недомовленості, натомість, підтримує участь читача в інтерпретації почуттів і дозволяє передати самоіронічний характер оповіді.

На рівні паратексту українські назви двох романів ілюструють різні способи організації читацьких очікувань. «Книголюби» компактно поєднує книжкову тематику з позитивно забарвленим найменуванням людей, захоплених читанням [4]. «Пляжне чтиво» відсилає до ситуації дозвільного читання й містить стилістично марковану назву самого читання або його матеріалу [5]. Такі спостереження стосуються назв і не доводять певної стратегії перекладу всього роману. Вони, однак, показують, що емоційно-оцінний потенціал тексту починає формуватися ще до першої репліки персонажа.

Для системного оцінювання пропонується враховувати збереження типу емоції, її інтенсивності, оцінної спрямованості, мовленнєвого регістру та взаємодії з контекстом. Додатковим критерієм є збереження індивідуального голосу персонажа: однакова емоція не повинна автоматично породжувати однакові українські формули в мовленні різних героїв. Компенсація може бути виправданою, якщо емоційний відтінок неможливо передати в тому самому місці, проте вона має залишатися в межах близького контексту й не змінювати характер взаємин. Природність перекладу необхідно поєднувати з точністю, а не використовувати як підставу для довільного посилення експресії.

Отже, відтворення емотивної лексики у творах Емілі Генрі доцільно розглядати як збереження способу переживання та комунікативного вияву почуттів у конкретній сцені. Запропонований підхід поєднує аналіз лексичного значення з урахуванням образності, підтексту й наративної перспективи. Розглянуті приклади засвідчують множинність можливих перекладацьких рішень і необхідність обґрунтовувати їхню відповідність контексту. Перспективою подальшого дослідження є формування звіреної вибірки англомовних фрагментів та їхніх опублікованих українських відповідників із

точними сторінковими посиланнями для встановлення повторюваних прийомів і можливих емоційно-оцінних зсувів.

Список використаних джерел

1. Wierzbicka A. Emotions across Languages and Cultures: Diversity and Universals. Cambridge : Cambridge University Press, 1999. DOI: 10.1017/CBO9780511521256.

2. Bassnett S. Translation Studies. 4th ed. London ; New York : Routledge, 2014. 208 p.

3. Henry E. Book Lovers : extract. Penguin Books Australia. URL: https://www.penguin.com.au/books/book-lovers-9780241995341/extracts/2694-book-lovers (дата звернення: 13.10.2026).

4. Генрі Е. Книголюби / пер. з англ. А. Процук. Київ : ARTBOOKS, 2024. 432 с. URL: https://artbooks.ua/knyholiuby (дата звернення: 13.10.2026).

5. Генрі Е. Пляжне чтиво / пер. з англ. Д. Беззадіної. Київ : ARTBOOKS, 2023. 384 с. URL: https://artbooks.ua/plyazhne_chtyvo (дата звернення: 13.10.2026).

ДЛЯ НОТАТОК

ДЛЯ НОТАТОК

Редактор *А. Фесенко.*
Комп'ютерна верстка, дизайн обкладинки *Я. Олисько.*
Друк *С. Волинець*. Фальцювально-палітурні роботи *О. Мішалкіна.*

Підп. до друку 11.11.2026.
Формат 60x84 $^{1}/_{16}$. Папір офсет.
Гарнітура «Times New Roman». Друк ризограф.
Ум. друк. арк. 26. Обл.-вид. арк. 23,1.
Тираж 10 пр. Зам. № 7424.

Видавець і виготовлювач: ЧНУ ім. Петра Могили.
54003 м. Миколаїв, вул. 68 Десантників, 10.
Тел.: +380 (512) 50-03-32, +380 (512) 76-55-81,
e-mail: rector@chmnu.edu.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 6124 від 05.04.2018