

Комунальний заклад вищої освіти
«Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради



АКАДЕМІЧНІ СТУДІЇ

СЕРІЯ «ГУМАНІТАРНІ НАУКИ»

Випуск 1



Видавничий дім
«Гельветика»
2024

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР:

Білоус Петро Васильович, доктор філологічних наук, професор, професор кафедри філології, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради.

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

Гудзенко Олена Георгіївна, кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри всесвітньої історії та філософії, Волинський національний університет імені Лесі Українки;

Добродум Ольга Вікторівна, доктор філософських наук, професор, професор кафедри культурології та філософської антропології, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова;

Кралюк Петро Михайлович, доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри теорії та історії держави і права, Національний університет «Острозька академія»;

Коляда Еліна Калениківна, кандидат філологічних наук, професор, завідувач кафедри практики англійської мови, Волинський національний університет імені Лесі Українки;

Морозова Ірина Борисівна, доктор філологічних наук, професор, професор кафедри граматики англійської мови, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова;

Яновець Анжеліка Іванівна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземної та української філології, Луцький національний технічний університет;

Міріца Стефанія-Крістіна, доктор філософії, Університет «Dunarea de Jos», м. Галац, Румунія;

Чижевський Фелікс, професор, доктор габілітований, професор, Університет Марії Кюрі-Склодовської (UMCS), м. Люблін, Польща.

*Ілюстрація на обкладинці – картина із серії «Квіти – радість життя»
луцької художниці Світлани Костукевич (використана за згодою автора).*

Журнал ухвалено до друку Вченою радою
Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради
22 лютого 2024 р., протокол № 5

Науковий журнал «Академічні студії. Серія «Гуманітарні науки»
зареєстровано Міністерством юстиції України
(Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ № 24805-14745Р від 21.04.2021)

Фахова реєстрація (категорія «Б»): Наказ МОН України № 1017 від 27 вересня 2021 року
(додаток 3) зі спеціальності 035 – Філологія.

Офіційний сайт видання: www.academstudies.volyn.ua

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення
StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl.

ISSN 2786-5096 (Print)

ISSN 5786-510X (Online)

© Комунальний заклад вищої освіти
«Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, 2024

УКРАЇНСЬКА МОВА ТА ЛІТЕРАТУРА

УДК 001.891:378

DOI <https://doi.org/10.52726/as.humanities/2024.1.1>

Г. Г. АСМАКОВСЬКА

*кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови,
Криворізький державний педагогічний університет,
м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна
Електронна пошта: gannaglebivna@kdpri.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0003-1494-2536>*

Н. М. ШАРМАНОВА

*кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови,
Криворізький державний педагогічний університет,
м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна
Електронна пошта: nmsharm@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4820-3619>*

АКАДЕМІЧНА КУЛЬТУРА У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ТРАДИЦІЇ І ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ

У статті розкрито особливості процесу модифікації, осучаснення національної освіти, крізь призму якого актуалізується проблема академічної культури студентів ЗВО у процесі фахової підготовки. Останню визначено, як суттєвий компонент професійної компетентності майбутніх спеціалістів педагогічної та інших соціогуманітарних царин, що має на меті сприяти подоланню культурної прірви між учасниками освітньої взаємодії в межах закладу освіти на вітчизняному рівні, а також посприяти надолуженню цих академічних культурних орієнтацій у загальноєвропейській та світовій парадигмі. Розглянуто поняття академічної культури, що передбачає культуру навчання в закладі вищої освіти, розвиток цінностей, традицій, нормативно-правової бази у здійсненні науково-дослідних проєктів, урахування вимог щодо культури наукового тексту, і в цілому культивування духовності й моралі, національно орієнтованих векторів наукового пізнання. Передбачено, що в загальній концепції реалізації академічної культури на українському науково-освітньому ґрунті варто окреслити й культуру спілкування в межах академічної спільноти, а відтак робити акценти на суспільну, соціальну, моральну відповідальності за результати академічної взаємодії, враховуючи всі аспекти цього багатомірного поняття. Здійснено аналіз ключових елементів, що забезпечують академічну культуру в педагогічному закладі вищої освіти на засадах академічної свободи, правил толерантності, закладених у суспільстві, з проєкцією на педагогічний оптимізм, що формується в культурно-освітньому просторі сучасного університету.

Ураховано, що професійне становлення особистості не може відбутися без врахування стрімких глобалізаційних процесів у розвитку світових стандартів професійної підготовки, що стають дедалі складнішими, конкурентнішими, досконалішими. Академічна культура як система цінностей і норм у межах комунікації в певній академічній спільноті покликана реагувати на нові умови розвитку суспільства, світові практики, що, відповідно, здійснюють суттєвий вплив на людину, характер її роботи і вимоги до фахової підготовки. Зокрема, актуалізовано шляхи реалізації запиту на впровадження в освітній процес моделей штучного інтелекту й індивідуалізації, взаємодію користувача з моделлю (ChatGPT, GitHub Copilot, GPTZero, платформа Lex.page й подібні генеративні інструменти) та їхні впливи на процес виконання тих чи тих навчальних, професійно орієнтованих завдань, на загальне професійне становлення особистості.

Ключові слова: академічна культура, фахова підготовка, професійна компетентність, здобувачі освіти, інноваційна культура, штучний інтелект, академічна доброчесність.

Постановка проблеми. Сучасні процеси розвитку країн цивілізованого світу мають складний і масштабний характер, є багатомісними й динамічними, а відтак створюють

нові виклики для системи підготовки людини до професійного життя та особистісного розвитку. Очевидною є роль закладів вищої освіти, що забезпечують формування конкурентоспро-

можного фахівця, спрагло до культурного й наукового розвитку, граничного рівня освіченості та самовдосконалення. Окреслена тенденція засвідчує залежність суспільства від сучасних закладів вищої освіти, основним завданням яких є підготовка майбутніх спеціалістів до виконання своєї соціальної ролі, ґрунтованої як на отриманих за роки навчання знаннях, вміннях і навичках, так і на духовних, морально-етичних, національно-культурних цінностях, з-поміж яких найсуттєвішими є толерантність, доброчесність, академічна культура.

У новітньому академічному просторі актуалізується питання щодо формування нового рівня академічної культури, яка є невід'ємною складовою професійної компетентності майбутніх педагогічних працівників, здатних протистояти викликам новітніх глобалізаційних процесів. Усе це зобов'язує заклади вищої освіти не тільки підвищувати якість навчання, а й формувати в майбутніх фахівців академічну культуру – культуру, яка включає всі види, форми і рівні суспільної свідомості, освіти і виховання [Семенов 2021 : 30].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні феномен академічної культури позначений пильною увагою науковців у межах сучасного гуманітарного дискурсу. Розв'язання питань, пов'язаних з різними аспектами академічної культури, перебуває в полі дослідницьких інтересів українських та зарубіжних педагогів, психологів, соціологів, філологів та інших (М. Вовк, Т. Добко, І. Забіяка, І. Пак, В. Ромакін, О. Семенов, І. Толмачова, О. Фенцик, Г. Хоружий, І. Черненко, К. Шовш та інші). Варто акцентувати на тому, що наразі закладено теоретичне підґрунтя для успішного аналізу різних проявів академічної культури, з'ясування її функцій і способів реалізації, запропонована структура цього складного, багатокомпонентного явища, однак, на нашу думку, відсутній системний розгляд цього поняття на тлі вітчизняного освітнього процесу у ВНЗ, зокрема педагогічного напрямку.

Відповідно до основних положень, закладених у «Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки», можемо апелювати до того, що «метою, або місією, вищої освіти в Україні є інтелектуальний, культурний і професійний розвиток особистості, формування

якісного людського капіталу та згуртування суспільства для утвердження України як рівноправного члена європейської спільноти, розбудова ефективної інноваційної конкурентоспроможної економіки та забезпечення високих стандартів якості життя» [Стратегія : 19]. Відтак говорити про академічну культуру здобувачів освіти всіх ступенів варто виходячи з потреб українського суспільства і спираючись на фахове спрямування цього питання. Як нам видається, саме суспільна значущість і специфіка професійної підготовки спеціалістів тієї чи тієї науково-педагогічної (чи будь-якої іншої) царини забезпечують повноцінну реалізацію такого багатоаспектного явища як академічна культура. Можемо констатувати, що посилене студіювання наукової літератури засвідчило, що поза увагою дослідників залишилася проблема аналізу академічної культури здобувачів освіти у процесі реалізації фахової підготовки.

Метою статті є аналіз теоретичних засад і вироблення узагальнених положень про академічну культуру студентів ЗВО у процесі здобуття професійної підготовки, набуття фаху; окреслення нових викликів, спричинених активним ужитком новітніх операційних лінгвістичних моделей, номінованих штучним інтелектом.

Виклад основного матеріалу. Навчальна діяльність учасників освітнього процесу впливає на активізацію особистісної позиції студента у процесі забуття професійних умінь і навичок, формування життєвих позицій, вольових якостей, набуття соціокультурного досвіду на основі засвоєння нових знань, перегрупування й переосмислення вже відомих наукових теорій тощо. Іншими словами, саме освітній процес стає рушійним компонентом забезпечення особистісного зростання й удосконалення її здобувачів, адже «метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розкриття її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання у неї високих морально-етичних якостей, формування громадянина, здатного до свідомого суспільного вибору, та забезпечення всіх ланок суспільного виробництва кваліфікованими фахівцями» [Закон України «Про освіту»]. За таких умов постає потреба закріпити в системі професійної самореалізації відоме науковій спільноті

поняття «професійна компетентність», яку розуміємо як узагальнене особистісно-діяльнісне новоутворення, що виступає збалансованим поєднанням знань, умінь, навичок крізь призму сформованої професійної позиції студента, що дає йому змогу самостійно і якісно виконувати завдання професійної діяльності і прагнути до якісної професійної самореалізації. А це означає, що саме професійно-особистісна характеристика здобувача освіти з його ціннісними орієнтаціями, фаховими знаннями, уміннями й навичками дає змогу претендувати на досягнення ефективного результату у професійній діяльності. У зв'язку із такими умовиводами розуміємо, що фахова підготовка в закладах вищої освіти – це цілеспрямований процес навчання абітурієнтів тих професійних знань й умінь, що дають змогу набути відповідні навички, необхідні для виконання певних видів робіт професійно-виробничого характеру.

У тлумачних словниках натрапляємо на лексему «академічний» у значенні, що стосується освіти, навчання, викладання, досліджень, дотримується традицій, канонів; високохудожній; почесний. Безперечно, терміносполучення «академічна культура» – явище багатогранне і досі досконало не вивчене в межах сучасних наукових парадигм. Українські дослідники О. Семенов і М. Вовк характеризують академічну культуру як особливий різновид людської діяльності, що пов'язана зі знанням, комплекс умінь, важливих для проведення дослідницької діяльності, як систему цінностей, традицій, норм, правил, культуру поведінки і спілкування [Семенов 2023 : 28]. Однак, гадаємо, що окрім власне науково-дослідницького вектору роботи в межах академічної культури, варто наголосити на тому, що важливою складовою цього поняття виступають також знання і переконання, якими володіють члени академічної спільноти (здобувачі освіти, науково-педагогічні працівники та ін. учасники науково-освітнього процесу) у своїй повсякденній діяльності і які визначають їхнє особистісне становище. Як зазначають І. Толмачова та І. Черенко, «такий підхід до розуміння академічної культури передбачає нероздільність інтелектуально-раціонального, чуттєво-емоційного і вольового компонентів досліджуваного феномену» [Толмачова : 226].

Звертаємо увагу на розвідки К. Шовш,

у яких проаналізовано теоретичні підходи до ролі академічної культури в розвитку освітніх інституцій, визначено особливості формування академічної культури майбутніх педагогічних працівників [Шовш]. Однак, окреслення власної дослідницької позиції, як нам видається, є недостатньо окресленим. На думку І. Пак, академічна культура є «загальним соціальним явищем, яке формується у процесі отримання освіти й наукової діяльності» [Пак : 181]. Учена зазначає, що академічна культура здобувачів освіти, сукупність моделей поведінки, які формуються в академічному середовищі у процесі засвоєння ціннісно-нормативної складової освітнього простору, інтеріоризуються особистістю та знаходять прояв у повсякденних академічних практиках» [Пак : 182]. Такі повсякденні практики вважаємо важливим складником академічної культури здобувачів освіти, адже саме їх відтворюють студенти впродовж всього процесу навчання в університеті. Очевидно, що академічна культура у процесі навчання повинна реалізуватися зокрема й крізь призму пізнавальної діяльності, за якої навчальний матеріал стає предметом активних розумових і практичних дій кожного з них.

Згідно з дослідженнями О. Семенов, академічна культура виявляється в багатьох аспектах: в культурі розумової праці, етичній культурі, культурі академічного читання і письма, академічної комунікації, академічній інформатиці, академічному менеджменті та ін. [Семенов 2021 : 65]. Г. Хоружий подає таке визначення академічної культури: «сукупність способів і методів діяльності сучасної академічної спільноти (в українському контексті передовсім університетської), її системно інтегрована якість, що відбиває досягнутий рівень розвитку» [Хоружий : 30]. Науковець розрізняє такі складові академічної культури, як інформаційну, інноваційну, роль комунікації в діяльності закладів вищої освіти, корпоративну, фінансову, організаційну.

На нашу думку, саме інноваційна культура є головним елементом новітнього освітнього середовища. Вона забезпечує сприйняття студентами й викладачами багатьох новацій, їх готовність і здатність створювати, підтримувати й використовувати інновації у всіх сферах професійної діяльності. Обмірковуючи суть інноваційної культури як особливого різно-

виду загальнолюдської культури та складника академічної культури, вважаємо її певною історичною реальністю, що виникла завдяки прагненню людства до духовного й матеріального самовдосконалення.

Однією із передумов якісних змін у сучасному житті і професійному становленні здобувачів освіти можна вважати актуалізацію штучного інтелекту (ШІ – з англ. AI, скорочення від Artificial Intelligence).

Розбудова майбутнього – і не лише в освітній царині – нині неможлива без осмислення проблематики глобального впровадження ШІ, коли вивчаються можливості використання стратегій і процесів т. зв. штучної інтелектуальності / «розумності» у різних сферах суспільної практики людини. Наприклад, в Україні для найширшої аудиторії з вересня 2023 року навіть запропоновано пройти оновлений курс «Основи AI» на національній цифровій платформі «Дія», аби практично засвоїти не стільки теоретичні відомості про штучний інтелект, як його прикладний аспект [Курс].

Зауважимо: на сьогодні спостерігаються кардинально протилежні позиції в розумінні онтології і функційних здатностей ШІ і серед теоретиків цього явища, і серед практиків – від запамороченого захвату, закликів щодо тотального впровадження і до суцільної критики, безапеляційного заперечення використання ШІ в тих або тих суспільних сферах, і зокрема в гуманітарних, як-от у освітньому процесі.

Інтегративний огляд останніх досліджень із зазначеного питання репрезентує як позитивні сторони залучення великих мовних моделей (ChatGPT, GitHub Copilot, GPTZero, платформи Lex.page, системи Lingvist та подібних генеративних інструментів) у процес професійної підготовки студентів, так і негативні. Серед позитивних аспектів використання інтелектуальних інструментів можна зазначити такі: генеративна інтеграція ШІ в освіту зі змішаними технологіями (методами), застосування інтелектуального тьютора-асистента для адаптивного та глибокого навчання, підвищення рівня продуктивності в підготовці студентських робіт і творчих проєктів, індивідуалізація освітнього простору, формування цифрових компетенцій у роботі зі штучним інтелектом, узаємодія користувача з мовною моделлю тощо. Крім того, дослідники

умов використання і ролі ШІ у царині вищої освіти окреслюють важливість його в управлінні освітнім й адміністративним процесами: «Інтелектуальні системи підтримки навчання та уміння працювати з аналітикою даних уможливають сьогодні, по-перше, забезпечення персоналізації навчання студентів, та, по-друге, автоматизацію низки адміністративних процесів» [Chaika : 69].

Незважаючи на прозору користь від ужитку тих чи тих мовних моделей, розкриємо низку моментів, які постають справжніми викликами в якісній підготовці фахівців у сучасній вищій школі. Попри явні переваги в розробленні системи адаптивного й персоналізованого навчання з використанням ШІ у досягненні мети і завдань вищої освіти, слід акцентувати і на етиці технологій персоналізації учасників освітнього процесу, а також технологій відстеження і звітності в епоху штучних інтелектуальних систем. Іншими словами, говорячи про поширеність штучного інтелекту в освітній галузі, не можна оминати і такі глобальні проблеми, як установлення приватності даних, визначення авторства наукового тексту та пов'язані з цим питання юрисдикції, кодифікації та порушення авторських прав. Так, О. Чайка наголошує на реальних академічних загрозах: «Водночас постають питання, які потребують детальнішого вивчення й пошуків конструктивних рішень: інтеграція ШІ породжує проблеми дотримання конфіденційності та етики» [Chaika : 69].

Варто пам'ятати не тільки про функційні можливості, а і про трансформацію етичних і технологічних норм, про грамотне споживання новітнього продукту, якими є різноманітні системи лінгвістичного моделювання. Важливим є при цьому усвідомлення того, що під час роботи з інтелектуальним мовним інструментом із заданою (почасти обмеженою) оперативною пам'яттю створюється лише ілюзія новизни згенерованого тексту. Чи можна вважати новим на сто відсотків текст, який формує мовна модель, навчена на певному корпусі, із наявних у її словнику компонентів, поєднаних на основі теорії ймовірності? Чи можна модель прив'язки кожного наступного компонента вважати логікою викладу, реалізацією глибинної семантики тексту? Тут кожний має собі дати обґрунтовану відповідь щодо оригі-

нальності, новизни спродукованого тексту, виявів у ньому текстових категорій у класичному розумінні, інтертекстуальності і достатньої вірогідності при будь-якій заміні запитів відповідно до рівня когнітивних особливостей мовної моделі.

Освітній вектор застосування ШІ, як на наш погляд, має бути спрямовано на створення моделі інтелектуального конструювання знань, коли здобувачам освіти можна рекомендувати виконання завдань, спроектованих на практичне оброблення статистичних даних, узагальнення теоретичної інформації, систематизації матеріалу у межах певного корпусу та на цій основі генерування вторинних текстів, і зокрема анутовання літератури чи спеціалізованих текстів, підготовка тез або бібліографічного списку опрацьованих джерел і т. п.

Етичні проблеми академічного використання системних чи мобільних додатків на основі ШІ для розгляду різних професійних питань розкривають реальність і дилеми у взаємодії викладача і здобувача вищої освіти, зважаючи на масовий ужиток останніх технологічних досліджень. Посилення ролі відповідальності всіх учасників академічної співпраці з ужитком інтелектуальних інструментів передбачає розроблення відповідних механізмів навчання й керування освітнім процесом у професійній підготовці студентів ЗВО.

М. Е. Доган, Т. Г. Доган та А. Бозкурт, здійснивши системний огляд емпіричних досліджень у світовій науці, висвітлили проблематику актуалізації ШІ в умовах дистанційної освіти. Вони стверджують, що за останні роки відзначається стрімке зростання таких процесів у Китаї, Індії, Сполучених Штатах Америки, які вважаються авангардними в питаннях упровадження інтелектуального інструментарію в дистанційну освіту та онлайн-навчання здобувачів різних рівнів освіти. Відповідно представлено основні тематичні орієнтири використання технологій ШІ у процесах онлайн-навчання і викладання. Звернувшись до аналізу тексту і сучасних соціальних мереж, дослідники розкрили такі тенденції: «1) інтелектуальний аналіз освітніх даних, аналітика навчання і штучний інтелект для адаптивного та персоналізованого навчання; 2) алгоритмічні онлайн-освітні простори, етика та людська діяльність; і 3) онлайн-навчання через вияв-

лення, ідентифікацію, розпізнавання та прогнозування» [Dogan].

Вважаємо, що презентовані зарубіжними науковцями дидактичні засади можуть бути взяті на озброєння і враховані в умовах воєнного стану завдяки певним новаціям у технологіях дистанційного або змішаного навчання, що реально відображає академічну й інноваційну культуру в українських вишах.

Усвідомлюючи те, що ШІ – це об'єктивна реальність, упроваджена нині в суспільну практику (причому досить ефективно в окремих її різновидах), ніхто не стане заперечувати ще один важливий посил: освіта є винятковою цариною, яка готує конкурентноспроможного професіонала, творчу особистість, здатну мислити й удосконалюватися. У багатьох сферах (бізнес-процеси і проекти, маркетинг, масовій комунікації тощо) уможливлені й інші різноманітні засоби, методи, технології продуктивності застосування популярних нейромереж, наприклад тих, які ґрунтовані на принципі перетворення тексту на різні види медіа – ChatGPT, MidJourney, Dall-E 2, Whisper. А чи тотальне впровадження штучних інструментів в освітньому процесі дійсно покращить конкурентноспроможність, інтелектуальні і творчі здібності, професійні компетентності здобувача освіти, лідерство й соціальну адаптивність майбутнього фахівця? Це не тільки професійна дилема сьогодення, а й інтелектуальний запит на перспективу.

Відтак окреслені вище інтегративні підходи дають змогу орієнтуватися в тих або тих питаннях щодо доцільності, конструктивізму, креативності й академічної етики використання ШІ у практиці вищої школи та формуванні академічної культури майбутніх фахівців.

Пріоритетним завданням у досягненні стратегічної мети національної вищої освіти якраз і виступає конкурентноспроможність, розкрита у «Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки» [Стратегія]. Академічна комунікація здійснюється у виробленому традиціями університетському середовищі, яке формує прагнення до істини, творчості, обміну знаннями, упровадженню інноваційної культури, зміцнює інтелектуальний імідж і ділову репутацію всіх учасників освітнього процесу – студентів і викладачів, сприяє підтриманню особливої вишівської культури

добросовісності та партнерсько-дослідницького навчання.

Інтерпретацію порушеної проблематики у світлі формування інноваційної культури як складової академічної культури здобувачів вищої освіти ґрунтовано передусім на стратегічному завданні вітчизняної вищої освіти – її входженню у Європейський простір вищої освіти, що уможливлено дотриманням низки вимог до високоякісної професійної підготовки педагогічних працівників, адже такі фахівці «не зможуть бути заміщені автоматизованими системами навіть з використанням штучного інтелекту» [Стратегія : 18].

Висновки. Отже, у процесі аналізу наукових студій та документально-нормативної бази закладу вищої освіти було встановлено,

що здобуття фаху є передовим завданням як для студента / студентки, так і для закладу, що забезпечує надання якісних освітніх послуг. Академічна культура здобувачів освіти у процесі фахової підготовки передбачає сукупність моделей професійної поведінки студентів, культури їх навчання, рівень їх академічної грамотності, усвідомлення норм академічної добросовісності, що формуються в освітньому середовищі й забезпечують подальшу самореалізацію у професійній сфері й суспільно орієнтованій комунікації загалом. Можливості застосування ШІ задля реалізації окреслених вище понять вважаємо питанням, відкритим для обговорення, однак залишитися осторонь перспектив застосування ШІ в освітньому процесі на сучасному етапі є недоцільним.

ЛІТЕРАТУРА

1. Долучайтесь до оновленого курсу «Основи AI» від Google. URL : <https://business.diia.gov.ua/cases/iniciativi/dolucajtesa-do-onovlenogo-kursu-osnovi-ai-vid-google>
2. Закон України «Про освіту». URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
3. Пак І. В. Академічна культура українського студентства : фактори формування та особливості прояву : дис. ...канд. соціол. наук : 22.00.04. Харків, 2019. 251 с.
4. Семенов О. М. Академічна культура дослідника : європейський та національний контексти : навч. посіб. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. 216 с.
5. Семенов О. М. Навчання української мови і літератури у вимірах ключових компетентностей : метод. посіб. Суми, 2023. 212 с.
6. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 року. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2022/04/15/VO.plan.2022-2032/Stratehiya.rozv.VO-23.02.22.pdf> (дата звернення : 29.02.2024).
7. Толмачова І., Черненко І. Академічна культура як компетентність здобувача вищої освіти. *Міжгалузеві диспути : динаміка та розвиток сучасних наукових досліджень* : матеріали III міжнар. наук. конф. (27 січня 2023 р. ; Хмельницький, Україна). Хмельницький, 2023. С. 225–227.
8. Фенцик О. М. Формування академічної культури студентів у процесі здійснення дослідницької діяльності. *Інноваційна педагогіка* : наук. журн. 2020. С. 241–244.
9. Хоружий Г. Ф. Академічна культура : цінності та принципи вищої освіти. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2012. 320 с.
10. Шовш К. С. Формування академічної культури майбутніх педагогічних працівників у закладах вищої освіти : дис. ... канд. пед. наук 13.00.04. Київ, 2019. 241 с.
11. Chaika O. The role of Artificial Intelligence in Higher Education. 2023. *Молодь і ринок*. № 6–7 (214–215). С. 69–74. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.287898>
12. Dogan M. E., Goru Dogan T. & Bozkurt A. The Use of Artificial Intelligence (AI) in Online Learning and Distance Education Processes: A Systematic Review of Empirical Studies. *Applied Sciences*. 2023. 13(5), 3056. <https://doi.org/10.3390/app13053056>.

REFERENCES

1. Doluchaitesia do onovlenoho kursu «Osnovy AI» vid Google ta otrymuite shche bilshe praktychnoi informatsii pro shtuchnyi intelekt. URL : <https://business.diia.gov.ua/cases/iniciativi/dolucajtesa-do-onovlenogo-kursu-osnovi-ai-vid-google>
2. Pro osvitu. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
3. Pak, I. V. (2019). Akademichna kultura ukrainiskoho studentstva : faktory formuvannia ta osoblyvosti proiavu [Academic culture of Ukrainian students: formation factors and features of manifestation]. (PhD Thesis), Kharkiv : V. N. Karazin Kharkiv National University.
4. Semenov, O. M. (2021). Akademichna kultura doslidnyka : yevropeyskyi ta natsionalnyi konteksty [Academic culture of the researcher : European and national contexts]. Sumy : SumDPU imeni A. S. Makarenka (in Ukrainian).

5. Semenoh, O. M. (2023). Navchannia ukraïnskoi movy i literatury u vymirakh kliuchovykh kompetentnosti [Learning Ukrainian language and literature in terms of key competencies]. Sumy (in Ukrainian).
6. Stratehiia rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022–2032 roku. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2022/04/15/VO.plan.2022-2032/Stratehiya.rozv.VO-23.02.22.pdf> (data zvernennia : 29.02.2024).
7. Tolmachova I., Chernenko, I. (2023). Akademichna kultura yak kompetentnist zdobuvacha vyshchoi osvity [Academic culture as a competence of a student of higher education]. *Mizhhaluzevi dysputy : dynamika ta rozvytok suchasnykh naukovykh doslidzhen* : materialy III mizhnar. nauk. konf. (27 sichnia 2023 r. ; Khmelnytskyi, Ukraina), Khmelnytskyi, pp. 225–227.
8. Fentsyk, O. M. (2020). Formuvannia akademichnoi kultury studentiv u protsesi zdiisnennia doslidnytskoi diialnosti [Formation of academic culture of students in the process of carrying out research activities]. *Innovatsiina pedahohika*, pp. 241–244.
9. Khoruzhyi, H. F. (2012). Akademichna kultura : tsinnosti ta pryntsyipy vyshchoi osvity [Academic culture : values and principles of higher education]. Ternopil : Navchalna knyha – Bohdan (in Ukrainian).
10. Shovsh K. S. (2019). Formuvannia akademichnoi kultury maibutnykh pedahohichnykh pratsivnykiv u zakladakh vyshchoi osvity [Formation of academic culture of future teaching staff in institutions of higher education] (PhD Thesis), Kyiv : National Pedagogical Dragomanov University.
11. Chaika, O. (2023). The role of Artificial Intelligence in Higher Education. *Molod i rynok.*, 6–7 (214–215), pp. 69–74. doi:10.24919/2308-4634.2023.287898
12. Dogan, M. E., Goru Dogan, T., & Bozkurt, A. (2023). The Use of Artificial Intelligence (AI) in Online Learning and Distance Education Processes : A Systematic Review of Empirical Studies. *Applied Sciences*, 13(5), 3056. doi: 10.3390/app13053056

H. H. ASMAKOVSKA

Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of Ukrainian Language,
Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih, Dnipropetrovsk region, Ukraine
E-mail: gannaglebivna@kdpu.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0003-1494-2536>

N. M. SHARMANOVA

Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of Ukrainian Language,
Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih, Dnipropetrovsk region, Ukraine
E-mail: nmsharm@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4820-3619>

ACADEMIC CULTURE IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF HIGHER EDUCATION ACQUIRES: TRADITIONS AND TODAY'S CHALLENGES

The article reveals the peculiarities of the process of modification and modernization of national education, through the prism of which the problem of academic culture of students of higher education institutions in the process of professional training is actualized. The latter is defined as an essential component of the professional competence of future specialists in pedagogical and other socio-humanitarian fields, which aims to contribute to overcoming the cultural gap between the participants of educational interaction within the educational institution at the national level, as well as to contribute to making up for these academic cultural orientations in the pan-European and world paradigm. The concept of academic culture is considered, which involves the culture of learning in a higher education institution, the development of values, traditions, the regulatory and legal framework in the implementation of scientific research projects, taking into account the requirements for the culture of a scientific text, and in general the cultivation of spirituality and morality, nationally oriented vectors of scientific knowledge. It is foreseen that in the general concept of the implementation of academic culture on the Ukrainian scientific and educational ground, it is also necessary to outline the culture of communication within the academic community, and therefore to emphasize public, social, moral responsibility for the results of academic interaction, taking into account all aspects of this multidimensional concept. An analysis of the key elements that ensure academic culture in a pedagogical institution of higher education on the basis of academic freedom, the rules of tolerance laid down in society, with a projection on the pedagogical optimism that is formed in the cultural and educational space of a modern university, is carried out.

It is taken into account that the professional formation of an individual cannot take place without taking into account the rapid globalization processes in the development of world standards of professional training, which are becoming more and more complex, competitive, and perfect. Academic culture as a system of values and norms within the limits of communication in a certain academic community is designed to respond to new conditions of the development of society, global practices, which, accordingly, have a significant impact on a person, the nature of his work and requirements for professional training. In particular, the ways of implementing the request for the introduction of artificial intelligence and individualization models into the educational process, user interaction with the model (ChatGPT, GitHub Copilot, GPTZero, the Lex.page platform and similar generative tools) and their effects on the process of carrying out certain educational, professional oriented tasks, on the general professional development of the individual.

Key words: academic culture, professional training, professional competence, education seekers, innovative culture, Artificial Intelligence, academic integrity.

УДК 821.161.2'05-21.09Українка:27-23

DOI <https://doi.org/10.52726/as.humanities/2024.1.2>

Л. В. ЖВАНІЯ

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри іноземної та української філології,

Луцький національний технічний університет, м. Луцьк, Україна

Електронна пошта: zhvania@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0003-1864-2119>

БІБЛІЙНИЙ КОД ДРАМАТИЧНОЇ ПОЕМИ ЛЕСІ УКРАЇНКИ «НА ПОЛІ КРОВІ»

Стаття є спробою прочитати драматичну поему Лесі Українки «На полі крові» у біблійному контексті. Ведучи мову про біблійний код твору маємо на увазі спробу осягнути особливості авторської інтерпретації Євангельського сюжету. Мета розвідки – відшукати ті сенси, які відкриваються у співвідношенні драми з її першоджерелом – Біблією.

Євангельська історія про Іудину зраду стала для письменниці тією універсальною онтологічною матрицею, у форматі якої вона створює свою апокрифічну версію традиційного сюжету, у центрі якої не Христос, а зрадник. Створена авторкою художня модель, зберігаючи свою універсальність, ускладнюється актуальними ціннісними й філософськими значеннями. На нашу думку, свідчення Луки й Івана про входження у Юду сатани, а також підкреслений Євангелістом нічний час скоєння зради слугували для авторки драматичної поеми «На полі крові» важливими чинниками, на яких базується основна концепція її авторського апокрифу.

Вважаємо, що найпереконливішим свідченням того, що душа Юди знаходиться під владою диявола слугує прагнення зрадника спотворити, знецінити й спровокувати основи Євангельської проповіді Христа, блюзнірська наруга над постаттю Сина Божого, профанація Таїнства Євхаристії.

У драматичній поемі «На полі крові» Леся Українка здійснює дослідження природи зла. Сатана, як персоналізоване зло, що увійшов в Юду, постає не рівним супротивником Бога, а лише його нікчемною пародією. Він викривлює Євангеліє, оскільки, на відміну від Бога, йому недоступна сила творення. Леся Українка демонструє, що зло є не абсолютним, на відміну від Бога – абсолюту добра, а банальним і жалюгідним. Тому Юда у творі й не розкаюється. Адже покута – то переміна свідомості, а він, у відповідності до набутої диявольської сутності, виявляється до цього не здатним.

Ключові слова: Леся Українка, драматична поема, Біблія, Юда, добро, зло.

Постановлення проблеми. У своїх творчих шуканнях Леся Українка постійно зверталася до Святого Письма, переосмислюючи біблійні сюжети, мотиви, образи. Однією з низки варіацій письменниці на біблійну тему стала драматична поема «На полі крові». За понад сто років від часу виходу в світ у 1910 році, цей твір був об'єктом досліджень низки науковців, кожен з яких відшукав власні інтерпретаційні ключі. У наслідку маємо чимало зразків глибоких і цікавих перепрочитань драматичної поеми.

Одним з перших присутніх досліджень драматичної поеми стала розвідка Є. Ненадкевича, На думку вченого, Леся робить «наголос – на моменті соціальної психології, що мотивує Юдину зраду», вчений вважає, що Леся «вносить принцип детермінізму, соціальної зумовленості Юдиної поведінки і тим частково здійснює індивідуальну відповідальність з Юди. Але тим не виправдує його» [Ненадкевич: 18]. Таким чином, дослідник приходять до

висновку, що темою драми є зрада, як соціально-психологічна проблема, Оскільки «На полі крові» – це «спроба об'єктивного зрозуміння» психології Юди, «коли зрада, як вислід найперше соціальних даних, вже не потребує традиційної трансцендентної кари. Натомість виступають іманентні наслідки – внутрішній самоосуд» [Ненадкевич: 22]. На нашу думку, такий соціологічний підхід до потрактування Лесиної драми видається дещо спрощеним. Адже сакральний, духовно-філософський вимір твору залишився поза увагою дослідника.

Сучасний літературознавчий дискурс збагатився низкою наукових досліджень драми Лесі Українки «На полі крові», найбільш вагомими серед яких є праці В. Антофійчука, І. Бетко, М. Моклиці, О. Забужко, В. Агєєвої, С. Романова. Висновки переважної більшості зазначених науковців розвивають та увиразнюють окреслені Є. Ненадкевичем тези, а в деяких аспектах збігаються із думками дослідника.

Зокрема, В. Агеєва зауважує, що Юда «так і не зміг перейнятися духом нової релігії» [Агеєва: 245] оскільки не міг «примирити християнські постулати з селянським практицизмом ... Ситуацію обранства він осмислив не як безоглядну відданість ідеї, не як самопожертву, а лише як можливість житейського ієрархічного вивіщення над собою подібними ... Стратувавши духовні категорії Ісусових промов прагматично, безпосередньо-матеріально, Юда почувається окраденим» [Агеєва: 245–246] і тому не вагається при нагоді продати Учителя — «єдиний придатний товар» [Агеєва: 246]. Дослідниця також веде мову про нерозкаяність зрадника, який «Тимчасово відмовившись від своєї сутності, ... не досягнув інших вимірів, іншої мови як корелята інакших стосунків» [Агеєва: 246].

О. Забужко зазначає, що «В Українчиному міфі Юда постає не ускладненим, а навпаки, нарочито спрощеним — «усього тільки хамом» [Забужко: 583], який з Ісусової проповіді «второпав» лише одне — що «через цього пророка йому, простому каріотському селякові, відкривається шлях до панування. Українчин Юда навіть після смерті Вчителя...абсолютно «щиро» не тямить і не визнає за собою жодної провини перед Розп'ятим, навпаки — вважає себе його ошуканою жертвою» [Забужко: 583]. О. Забужко підкреслює, що у цій драмі «чи не вперше в новітній європейській культурі зустрічаємо... геніальний здогад про «банальність зла»... Юда твердо переконаний, що Ісус — дурисвіт..., а на додачу ще й невдаха...» [Забужко: 583], а Юдина зрада виявляється за словами дослідниці, яка розглядає твір в контексті гностицизму, «тріумфом хама, чие «просвітлення» і врозумлення засобом «передачі знань» засадничо неможливе» [Забужко: 585].

На думку І. Бетко, в аналізованій драматичній поемі проблема зради «... постає у своєму крайньому прояві — як духовне відступництво, якому не може бути прощення... В остаточному варіанті Христос не воскресає... Іуда не кається. Саме так підкреслює Леся Українка неможливість навіть найменшого виправдання для духовного відступника» [Бетко: 34].

М. Моклиця зазначає, що Юда, у творі Лесі Українки це «...звичайна людина (ніяк не демонічний проклятий), але в цій звичайності мізерна, нікчемна» [Моклиця: 48]. Дослідниця

вважає, що авторка «... несподівано повертається до традиційного, навіть аж застарілого як на смак модерної епохи тлумачення вчинку Юди: він зрадив через гроші. Точніше, через гарячкове бажання повернути собі насамкінець, коли вже зникла надія на винагороду Царством Божим, хоч мізерну частку марно страченого батьківського статку» [Моклиця: 48]. М. Моклиця підкреслює, що «Леся Українка не викриває Юду, швидше розглядає доскіпливо цю знівечену душу... Дає слово Юді і уважно слухає, а тоді робить виважений висновок: ні, все треба лишити на своїх місцях. Юда — зрадив. Не можна цього прощати...» [Моклиця: 48–49].

С. Романов вважає, що в образі Юди в Лесиній драмі узагальнено представлено «своєрідне викривлене віддзеркалення процесу сприйняття й усвідомлення незбагненої сутності Творця...» [Романов: 11]. На думку вченого у творі Лесі Українки Юда — «це не лише карикатура на Ісуса, а й загалом карикатура людини [Романов: 13] ... Юдина зрада — це добровільне й радісне звільнення від того, що незбагненно вище від рис персонажа ... таке «звільнення» обертається незворотною втраченою свободою...» [Романов: 17]. Дослідник веде мову про динаміку оповіді, що рухається у двох площинах: по горизонталі «що виявляється в її зовнішніх, соціально-психологічних аспектах» та у вертикалі «...духовно-філософського, сакрального виміру твору» [Романов: 18].

Вважаємо, що саме цей духовний вимір драми вимагає глибшого дослідження. Відтак, спробуємо відчитати закладені у творі сенси, звернувшись до сакрального тексту Біблії, як до універсального ключа, «великого Коду літератури і мистецтва»¹. Ведучи мову про біблійний код драматичної поеми «На полі крові» Лесі Українки, маємо на увазі спробу досягнути особливості авторської інтерпретації Євангельського сюжету, що досягається за умови включення відповідного, важливого для письменниці біблійного контексту. Відтак, **мета розвідки** — відшукати ті сенси, які відкриваються у співвідношенні драми з її першоджерелом — Біблією.

Виклад основного матеріалу дослідження. Євангельська історія про Іудину зраду стала

¹ «Великим Кодом літератури і мистецтва» назвав Біблію Н. Фрай у праці «Великий код: біблія і література» (Фрай Н. Великий код: Біблія і література. Львів: Літопис, 2010, 362 с.)

для письменниці тією універсальною онтологічною матрицею, у форматі якої вона створює свою апокрифічну версію традиційного сюжету, у центрі якої не Христос, а зрадник. Створена авторкою художня модель, зберігаючи свою універсальність, ускладнюється актуальними ціннісними й філософськими значеннями. Їхнє осягнення вимагає звернення до тексту Святого Письма.

У Євангеліях ім'я Юди Іскаріота знаходимо серед дванадцяти обраних Христом апостолів: «І визначив Дванадцятьох, щоб із Ним перебували, і щоб послати на проповідь їх...» (Від Марка 3:14). Євангелісти Матвій і Марк, перераховуючи апостолів, відразу вказують на його майбутню страшну роль у житті Ісуса: «... та Юду Іскаріотського, що й видав Його» (Від Марка 3:19, Від Матвія 10:4). У Євангелії від Марка сказано, що коли у книжників та первосвящеників виник план вбивства Христа, зрадник сам прийшов до них з пропозицією: «Юда ж Іскаріотський, один із Дванадцятьох, подався до первосвящеників, щоб їм Його видати. А вони, як почули, зраділи, і обіцяли йому срібняків за те дати. І він став вишукувати, як би слушного часу їм видати Його» (Від Марка 14:10-11).

Євангеліст Матвій вказує, що Юда почав шукати первосвящеників одразу ж після епізоду, що стався у Вифанії, коли одна з жінок принесла дорогоцінне миро й омила ним голову Ісусу Христу, чим викликала обурення серед учнів, які вважали це марнотратством: «Тоді один із Дванадцятьох, званий Юдою Іскаріотським, подався до первосвящеників, і сказав: Що хочете дати мені, і я вам Його видам? І вони йому виплатили тридцять срібняків. І він відтоді шукав слушного часу, щоб видати Його» (Від Матвія 26:14-15). У Євангелії від Івана цей епізод подано інакше – обурюється марнотратством лише Юда: «І говорить один з Його учнів, Юда Іскаріотський, що мав Його видати: Чому мира оцього за триста динарів не продано, та й не роздано вбогим? А це він сказав не тому, що про вбогих журився, а тому, що був злодій: він мав скриньку на гроші, і крав те, що вкидали» (Від Івана 12:4-6). Отже Євангеліст Іван відразу негативно характеризує Юду, звинувачуючи його не лише у зраді, а й у злодійстві.

У Євангеліях від Луки та від Івана вчинок зрадника пов'язано з безпосередньою дією

диявола, уособленого носія зла, який «увійшов у Юду»: «Сатана ж увійшов у Юду, званого Іскаріот, одного з Дванадцятьох./І він пішов, і почав умовлятися з первосвящениками та начальниками, як він видасть Його./Ті ж зраділи і погодилися дати йому срібняків./І він обіцяв, і шукав відповідного часу, щоб їм видати Його без народу...» (Від Луки 22:3-6).

Про диявольську сутність Юди йдеться також у Євангелії від Івана. Тут наведено такі слова Христа: «Чи не Дванадцятьох Я вас вибрав? Та один із вас диявол... Це сказав Він про Юду, сина Симонового, Іскаріота. Бо цей мав Його видати, хоч він був один із Дванадцятьох» (Від Івана 6:70-71). У цьому Євангелії також вказано на те, що Юда вчинив зраду за участі сатани. На питання улюбленого учня про особу зрадника Ісус відповідає: «...Це той, кому, умочивши, подам Я куска. І, вмочивши куска, подав синові Симона, Юді Іскаріотському!... /За тим же куском тоді в нього ввійшов сатана. А Ісус йому каже: Що ти робиш роби швидше... А той, узявши кусок хліба, зараз вийшов. Була ж ніч» (Від Івана 13:23-30).

Юда пішов продавати Христа вночі, ця деталь з Євангельської оповіді ще раз підкреслює диявольську сутність його зради: ніч, яка асоціюється з темрявою, певною відсутністю світла, традиційно постає часом дії злих, «темних» сил. Темрява, на відміну від світла, не була створеною: «І сказав Бог: нехай буде світло. І стало світло. І побачив Бог світло, що воно добре, і відокремив Бог світло від темряви» (Бут. 1: 3-4). Відтак темрява за Біблією – це простір, не просвітлений Божим Словом, адже Христос є Світло: «... І знову Ісус промовляв до них, кажучи: Я Світло для світу. Хто йде вслід за Мною, не буде ходити у темряві той, але матиме світло життя» (Від Івана 8:12)).

У темряві пролягає шлях беззаконних, тих, хто подібно до Юди, був покликаний до Світла, але свідомо Його відкинувши, прирік себе на загибель. Для гріха, безчестя необхідна темрява, адже безчестя боїться світла: «... Світло на світ прибуло, люди ж темряву більш полюбили, як світло, лихі бо були їхні вчинки! Бо кожен, хто робить лихе, ненавидить світло, і не приходить до світла, щоб не зганено вчинків його. А хто робить за правдою, той до світла йде, щоб діла

його виявились, бо зроблені в Бозі вони» (Від Івана 3:19-21). Коли сатана увійшов до Юди, думка про зраду, зміцнившись у його свідомості, спонукала його діяти. Юда був сповнений духом зла, одержимий сатаною. Саме тому він був «призначений на загибель» (Від Івана 17:12).

На нашу думку, свідчення Луки й Івана про вхід у Юду сатани, а також підкреслений Євангелістом нічний час скоєння зради слугували для авторки драматичної поеми «На полі крові» важливими чинниками, на яких базується основна концепція її авторського апокрифу. Спробуємо обґрунтувати це припущення, звернувшись до тексту драми.

Уперше натяк на диявольську сутність Юди, його підлеглисть сатані, з'являється в епізоді зі спробою благословення: на початку драми Юда не реагує на привітання й подяку Прочанина, в яких згадується ім'я Бога: «Благослови Господь/ твою роботу, мій брате!/ (Працьовник мовчить, не одривається від роботи і не дивиться на прочанина» [Українка: 125], Нехай Господь тобі/ продовжить віку, що ти мене поратував. / (Чоловік знов не подає знаку, що чув сі слова)» [Українка: 126]. Найбільш виразно диявольський страх перед Божою присутністю, та дією Божественної сили, що проявляється в благословенні, виявляється у продовженні цієї сцени: «Повинен я тебе благословити,/ як батько сина рідного. (Подається до чоловіка, підвівши руки для благословення) / Чоловік (поспішно, мов з острахом). / Стій, діду!» [Українка: 128]. Така реакція Юди у творі Лесі Українки постає непрямим свідченням його одержимості дияволом. Адже сатана, на відміну від Бога не всемогутній, згідно Біблії він постає Його супротивником (з давньогрецької сатана (*satana*) — супротивник), тому й має страх і відразу до усього пов'язаного з Божественною сутністю.

Проте найпереконливішим свідченням того, що душа Юди знаходиться під владою диявола слугує, як переконуємось, його прагнення спотворити, знецінити й спрофанувати основи Євангельської проповіді Христа, блюзнірська наруга над постаттю Сина Божого, профанація Таїнства Євхаристії. Адже диявол, (з давньогрецької *diábolos* — обвинувач, наклепник) згідно Біблії постає обвинувачем, що очорнює Бога перед людьми. Як зазначено у Євангелії,

Сатана спотворює зміст Святого Письма. Він правильно цитує Біблію, але невірно її трактує – або поза контекстом, або пропонуючи неправильним чином застосувати слова Писання, як він спробував це зробити, спокушаючи Ісуса в пустелі: «...та й каже Йому: Коли Ти Син Божий, то кинься додолу, бо ж написано: Він накаже про Тебе Своїм Ангелам, і вони на руках понесуть Тебе, щоб об камінь коли не спіткнув Ти Своєї ноги» (Від Матвія 4:6).

У версії Лесі Українки Юда, в серце якого увійшов сатана, стверджує, що Ісус Христос був звичайним чоловіком, нічим не «великим», любив вино і жінок, був жадібний і гордий: «Він був такий, як всі! /...Авжеж, як всі! / Не кращий анітрошечки! Любив він / вино і пахощі. Любив, щоб завжди / жінки йому вродливі слугували, / – вони за ним ходили цілим роєм, / а він їм дозволяв, щоб ноги мили / йому коштовним нардом, щоб волоссям / розкішним, як буває у блудниць, / вони йому ті ноги витирали» [Українка: 129].

За словами зрадника, Ісус був не лише такий як усі, а навіть гірший за багатьох людей, адже був жадібним, пихатим, здатним на пограбування й обман: «А він мене ограбував! Ні, гірше! він одурив мене! [Українка: 133], «Ні, він не був великий! То велика була його жадоба і пиха!» [Українка: 138].

Пародіюючи Христа, Юда насміхається над Його словами про птахів небесних: «Жий, рибонько! Нащо тобі вода?! Глянь на пташки небесні у повітрі! / Чи ж їм не добре там?» [Українка: 133].

У драмі Лесі Українки зрадник намагається також спрофанувати слова Христа про кров і тіло (символ таїнства Причастя), сказані на таємній вечері: «Якось / він при вечері кинув нам у вічі / такі слова: «Ось, пийте кров мою! / Ось, їжте тіло!» Боже помсти правий! / Чия ж то кров була, як не моя? / Чиє ж було то тіло?!» [Українка: 141].

Подібно до диявола, який, як супротивник Бога, фальсифікує факти та спотворює істину, Юда перекручує Євангельські події, називаючи спільноту Христа та його послідовників пеклом і царством глуму: «Мана! / Не Царство Боже, ні, скоріше пекло / було у тім гурті! Яка там задрість, / ти й здумати не можеш! Кожен важив / на перше місце побіля Мессії, / на перше, не инакше!» [Українка: 141].

Впродовж усього діалогу з Прочанином Юда послідовно виступає в ролі цинічного обвинувача Христа: «Все ж він про себе дбав! Бо він збірався / царем голоті всій юдейській стати, / як обдере маючих та дурних...» [Українка: 138]; «А він не вмів нічого довершити. / Все в нього розпливалося в словах» [Українка: 138]; «Уже я знав, чого ті речі варті: / Я заспокою вас... я вас потішу...» / Аякже, сподівайся! Він здалека / спокоем і потіхою манив, / а скоро хто було розвісить вуха / і справді піде з ним, як я дурний, / тому таке ярмо він клав на шию, що аж додолу гнуло» 140; «Він звук, щоб ми, як песики, лагідно / йому дивились в вічі та ловили / його слова. І він мене почав / словами дошкулять» [Українка: 142]. Підсумовуючи, як і належить обвинувачу, зрадник виносить вирок: «Що він посіяв, те й пожав! Сам винен!» [Українка: 142].

Подібною постає і роль сатани у Біблії, поява якого в її тексті, за словами Н. Фрая, «встановлює правові рамки обвинувача, захисту, слухання й вироку, що є «викривленням» або диявольським баченням становища людини» [Фрай: 279]. За Н. Фраєм «основна роль, яка відведена у Біблії Сатані» [Фрай: 279] — «роль прокурора» [Фрай: 279]. Найяскравішим прикладом такої його ролі є відома оповідь про Багатостраждального Йова.

Прагнучи бути в гурті обранців біля золотого престолу Месії, яким «...слугують / народи всього світа залюбки...» [Українка: 137], Юда відкрив своє серце для диявола через власну гординю, адже саме гріх духовної гордині став причиною падіння сатани, який первісно був «помазаним Херувимом» та забажав уподібнитися Богу, за що й був скинутим на землю (Єзекиїл 28:17). Подібно до сатани, який згідно Святого Письма (Від Матвія 25:41) не здатний до покаяння, не розкаяним у творі Лесі Українки залишається і Юда. Його безрадїсна

й безплідна сізіфова праця на солончаку, що постає «демонічною пародією»² на осмислене й творче оброблення впорядкованого простору поля — образу апокаліптичного світу; стає карою зраднику, його пеклом на землі. А кинуті в кінці твору слова Прочанина вповні визначають диявольську сутність зрадника: «Геть від мене, Сатано!» [Українка: 144].

Висновки. Виходячи із вищезазначеного, можемо виснувати, що у драматичній поемі «На полі крові» Лесі Українка здійснює дослідження природи зла. Сатана, як персоніфіковане зло, що увійшов в Юду, постає не рівним супротивником Бога, а лише його нікчемною пародією. Він викривлює Євангеліє, оскільки, на відміну від Бога, йому недоступна сила творення. Юда, що одержимий злом, прагне дорівнятися до гуртка обраних, тому важливою ниткою у його діалозі з Прочанином проходить тема Царства Небесного, проте це можливо лише через любов, смирення й покаяння. Для Юди, в інтерпретації авторки твору, осягнення подібних чеснот недосяжне. Леся Українка демонструє, що зло є не абсолютним, на відміну від Бога – абсолюту добра, а банальним і жалюгідним. У цьому випадку не можна не погодитись з думкою М. Моклиці, яка стверджує, що «постаттю Юди Леся Українка завершила свій перегляд християнства. Точніше, відмовилась від нього» [Моклиця:48-49]. Авторка драми відкидає модні в літературі початку ХХ століття тенденції романтизувати Юду, виправдати, показати його героєм – індивідуалістом. Прочитавши «На полі крові» в контексті Святого Письма, можемо виснувати: авторка свої твором стверджує: так, зло існує, але воно нікчемне, між ним і Христом, що є Абсолютом істини, любові й добра – прірва. Тому Юда у творі й не розкаюється. Адже покута – то переміна свідомості, а він, у відповідності до набутої диявольської сутності, виявляється до цього не здатним.

² Див. Фрай Н. Великий код: Біблія і література. Львів: Літопис, 2010, 362 с.

ЛІТЕРАТУРА

1. Агеєва В. П. Поетеса зламу століть. Творчість Лесі Українки в постмодерній інтерпретації: Монографія. К.: Либідь, 2001. 264 с.
2. Антофійчук В. І. Образ Іуди Іскаріота в українській літературі, Чернівці: Рута, 1999, 104 с.
3. Бетко І. Біблія як джерело ідей у творчості Лесі Українки. Слово і час. 1991. № 3. С.33-36.
4. Забужко О. Notre Dame d'Ukraine: Українка в конфлікті міфологій. К.: Факт, 2007, 640 с.
5. Моклиця М. В. Естетика Лесі Українки (контекст європейського модернізму): монографія. Луцьк. 2011, 241 с.
6. Ненадкевич Є. На полі крові. Збір. тв.: У 12 т., К. Х.: Книгоспілка, 1929. Т. 8., С. 7–23.
7. Українка Леся. *Повне академічне зібрання творів у 14 томах*. 2021. Т. 3. Луцьк: ВНУ ім. Лесі Українки.
8. Романов С. Драматична поема Лесі Українки “На полі крові” як християнська екзегеза і авторський апокриф. Слово і Час. 2011. № 4, С. 7-19.
9. Фрай Н. Великий код: Біблія і література. Львів: Літопис, 2010, 362 с.

REFERENCES

1. Aheieva V. P. (2001) Poetesa zlamu stolit. Tvorchist Lesi Ukrainky v postmodernii interpretatsii: Monohrafiia [Poet of the turn of the century. The creativity of Lesya Ukrainka in a postmodern interpretation: Monograph]. Kyiv : Lybid. (in Ukrainian).
2. Antofiichuk V. I. (1999) Obraz Iudy Iskariota v ukrainskii literaturi [The image of Judas Iscariot in Ukrainian literature]. Chernivtsi : Ruta. (in Ukrainian).
3. Betko I. (1991) Bibliia yak dzherelo idei u tvorchosti Lesi Ukrainkyiu [The Bible as a source of ideas in Lesya Ukrainka's work]. *Slovo i chas.* no. 3. pp. 33–36. (in Ukrainian).
4. Zabuzhko O. (2007) Notre Dame d'Ukraine: Ukrainka v konflikti mifolohii [Notre Dame d'Ukraine: Ukrainka in the conflict of mythologies] Kyiv : Fakt. (in Ukrainian).
5. Moklytsia M. V. (2011) Estetyka Lesi Ukrainky (kontekst yevropeiskoho modernizmu): monohrafiia [Lesya Ukrainka's aesthetics (context of European modernism): monograph]. Lutsk. (in Ukrainian).
6. Nenadkevych Ye. (1929) Na poli krovy. Zibr. tv.: U 12 t. [On the field of blood. Collection of works: in 12 volumes]. Kyiv, Kharkiv : Knyhospilka, V. 8., p. 7–23. (in Ukrainian).
7. Ukrainka Lesia. (2021) Povne akademichne zibrannia tvoriv u 14 tomakh [Complete academic collection of works in 14 volumes]. V. 3. Lutsk : VNU im. Lesi Ukrainky. (in Ukrainian).
8. Romanov S. (2011) Dramatychna poema Lesi Ukrainky “Na poli krovi” yak khrystyianska ekzeheza i avtorskyi apokryf [Lesya Ukrainka's dramatic poem “On the Field of Blood” as a Christian exegesis and the author's apocrypha]. *Slovo i Chas.* no 4, pp. 7–19. (in Ukrainian).
9. Frye N. (2010) Velykyi kod: Bibliia i literatura [The Great Code: The Bible and Literature]. Lviv : Litopys. (in Ukrainian).

L. V. ZHVANIA

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Foreign and Ukrainian Philology,

Lutsk National Technical University, Lutsk, Ukraine

E-mail: zhvania@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0003-1864-2119>

THE BIBLICAL CODE OF LESYA UKRAINKA'S DRAMATIC POEM “ON THE FIELD OF BLOOD”

The article is an attempt to read Lesya Ukrainka's dramatic poem «On the Field of Blood» in the biblical context. Speaking about the biblical code of the work, we mean an attempt to understand the peculiarities of the author's interpretation of the Gospel plot. The goal of exploration is to find the meanings that are revealed in the relationship between the drama and its original source – the Bible.

The Gospel story about Judas' betrayal became for the writer the universal ontological matrix in the format of which she creates her apocryphal version of the traditional plot, in the center of which is not Christ, but the betrayer. The artistic model created by the author, while preserving its universality, is complicated by actual value and philosophical meanings.

In our opinion, the testimony of Luke and John about the entry of Satan into Judas, as well as the night time of the betrayal, emphasized by the Evangelist, served as important factors for the author of the dramatic poem «On the Field of Blood» on which the main concept of her author's apocrypha is based.

We believe that the most convincing evidence that the soul of Judas is under the power of the devil is the desire of the traitor to twist, devalue and profane the foundations of the Gospel preaching of Christ, the blasphemous insult to the figure of the Son of God, the profanation of the Sacrament of the Eucharist.

In the dramatic poem «On the Field of Blood», Lesya Ukrainka investigates the nature of evil. Satan, as the personified evil that entered Judah, does not appear as an equal opponent of God, but only as a worthless parody of him. He distorts the Gospel because, unlike God, he does not have access to the power of creation. Lesya Ukrainka demonstrates that evil is not absolute, in contrast to God – absolute good, but banal and pitiful. That is why Judas does not repent in the work. After all, repentance is a change of consciousness, and he, in accordance with the acquired devilish essence, turns out to be incapable of this.

Key words: Lesya Ukrainka, dramatic poem, Bible, Judas, good, evil.

УДК 391:821.161.2.09»19»(092)ЗВИЧАЙНА

DOI <https://doi.org/10.52726/as.humanities/2024.1.3>

В. Г. КРИВЧУН

аспірантка, Полтавський національний педагогічний університет

імені В. Г. Короленка, м. Полтава, Україна

Електронна пошта: vita_nika@ukr.net

<https://orcid.org/0009-0007-9490-4682>

ФОЛЬКЛОРНИЙ ОБРАЗ ПЛАХТИ ТА ЇЇ СИМВОЛІЧНЕ ЗНАЧЕННЯ У НАРИСІ ОЛЕНИ ЗВИЧАЙНОЇ «МИРГОРОДСЬКИЙ ЯРМАРОК»

У статті розкрито один із смислових аспектів нарису Олени Звичайної «Миргородський ярмарок», зокрема символічне значення столітньої плахти як культурного та духовного спадку українського народу. Зазначено, що твір був написаний письменницею-емігранткою до двадцятих роковин Голодомору, свідком якого була і сама письменниця. Акцентовано на документальній достовірності та автобіографічності описаних у нарисі подій. Досліджено творчий перегук авторки з Миколою Гоголем, зокрема застосування прийомів паралелізму, антитези, риторичних звертань, пейзажних замальовок. Проаналізовано прийоми психологічного письма та елементи реалізму у творі, з допомогою яких художньо відтворено трагедію українського селянства, що потерпало від штучно створеного радянською владою голодомору. Доведено сатирично-викривальне спрямування нарису «Миргородський ярмарок», в якому Олена Звичайна переконливо демонструє антилюдську сутність тоталітарної державної машини, яка безжально викорінювала українську культуру, знищуючи цим українців як націю. Особливу увагу приділено художньому образу плахти, проаналізовано її значення не тільки як матеріальної речі, а як родинної реліквії. Продемонстровано як унікальні артефакти української народної творчості радянська номенклатура перетворювала на «московські тренди», при цьому безжально знищуючи самих українців. Проведено компаративне зіставлення твору Олени Звичайної з «Сорочинським ярмарком» М. Гоголя. У результаті дослідження доведено, що детальне вивчення нарису «Миргородський ярмарок» дає змогу виявити масштабність злочину радянсько-більшовицької влади проти українського селянства; викрити беззаконня тодішньої влади, яка планувала викорінити генетичний код української нації; показати деспотизм антигуманного сталінського тоталітарного режиму, який використовував їжу, як зброю, аби знищити культурну спадщину українського народу.

Ключові слова: нарис, діаспорна література, символіка, геноцид, голодомор, художній образ, повість.

Постановка проблеми. У 1932–1933 роках загальнонаціональною трагедією став штучний Голодомор, створений сталінською тоталітарною системою. Метою цього масштабного злочину був геноцид українського народу, здійснений радянсько-більшовицькою владою. Тема голоду в українській літературі першої половини ХХ століття є однією з найтрагічніших. Історична правда про голодомор довгий час перебувала під грифом «таємно» та всіляко замовчувалася в Україні. Тому серед письменників, які порушували цю тему, переважали представники української діаспори, зокрема Василь Барка, Улас Самчук, Юрій Клен, Тодось Осьмачка та багато інших. Однією з маловідомих письменниць діаспори є Олена Звичайна. Вона яскраво й експресивно розкрила тему Голодомору у своєму нарисі «Миргородський ярмарок», художньо достовірно відтворила безліч злочинів проти людяності, вчинених більшовицькою владою проти українців.

Мета статті – дослідити художнє розкриття антигуманної сутності сталінського тоталітарного режиму через символічне значення столітньої плахти, в образі якої закодований увесь духовний світ українського народу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Творчий доробок Олени Звичайної досі не отримав системного й вичерпного аналітичного висвітлення. Окремі її твори або їх аспекти ставали предметом дослідження у працях Світлани Ленської «Рецепція гоголівських мотивів у «Миргородському ярмарку» Олени Звичайної» та Марини Кушнерьової «Гоголівський текст у творчій рецепції Олени Звичайної (на матеріалі нарису «Миргородський ярмарок»)», у яких авторки детально аналізують намагання письменниці показати моторошну картину голодного існування українського селянства, поставленого на межу смерті антилюдською владою. А Світлана Журба на прикладі нарису «Миргородський ярмарок»,

висвітлюючи трагедію українців, зупиняється на засобах розкриття душевних станів української людини у добу апокаліптичної ситуації фізичного винищення селянства. Символічний образ плахти як осердя українського народу, його культури, досі не ставав предметом наукової рецепції.

Виклад основного матеріалу. Постать Олени Звичайної маловідома в українській літературі. Вона представляла другу хвилю української еміграції і на власному прикладі відчула тиск радянської системи. Літературну діяльність письменниця розпочала за кордоном, а до того часу, «живучи під советами» [Григоріїв: 7], не писала, «вважала за краще мовчати, аніж писати неправду» [Григоріїв: 7]. За словами професора Петра Кралука, «...це одна з «білих плям» в історії нашої літератури. І водночас – вияв кричущої несправедливості» [Маринич], адже за рівнем таланту цю письменницю можна порівняти з класиками української літератури. На жаль, проза письменниці не знайшла належного поцінування за життя і лише зараз починає аналітично осмислюватись літературознавцями.

Нарис «Миргородський ярмарок» (1952) був написаний Оленою Звичайною з нагоди двадцятої річниці роковин Голодомору в Україні, який письменниця бачила на власні очі. Тому твір побудований на реальних фактах, навіть збережені справжні імена та прізвища дійових осіб. Тож у цьому творі Олена Звичайна скерувала свої творчі зусилля на викриття антигуманної сутності вчиненого сталінською системою злочину проти українців.

У листопаді 2015 року за сприяння Національного університету «Острозька академія» відбулася презентація перевиданої книги «Миргородський ярмарок» Олени Звичайної, ідею перевидання якої ініціювали Оксана та Ярослав Соколики, українці, які з 1940-х років проживають у Канаді. Під час презентації ректор НаУОА Ігор Пасічник відмітив: «Для мене це велика книга, адже в ній описана найбільша трагедія людства. Найбільша, оскільки про інші трагедії у всьому світі знають ще зі школи, а про Голодомор, який забрав мільйони українських життів, навіть самі українці знають небагато» [Маринич]. А в кінці додав: «Якщо ви хочете знати про Голодомор усе, прочитайте «Миргородський ярмарок», осмисліть,

обов'язково поділіться ним з іншими. Ми повинні знати свою історію і поважати культуру, яку в нас так наполегливо намагалися відібрати» [Маринич]. Перший проректор НаУОА Петро Кралука, зазначив, що жанр цього твору визначити складно, адже, це і документальний твір (бо описуються реальні події), і високохудожній, у якому авторка професійно вдається до літературної гри, використовуючи гоголівські та інші сюжети. Передмова до книги завершується словами: «Тема Голодомору в Україні 1932–1933 років почала висвітлюватися нещодавно, але дуже мало залишилося живих свідків цієї трагедії... Такий твір мав би стати хрестоматійним в українській літературі» [Пасічник І., Кралука П.: 6].

С. Ленська в одній із статей написала: «Ї твір – нищівний документ безжального часу, заснований на фактографічній точності деталей, пронизаний публіцистичною гостротою, сатирою та сарказмом» [Ленська].

Розгортаючи книгу Ганни Бабич «Миргород у творах митців художнього слова», читаємо: «Якщо Полтаву іноді називають серцем України, то Миргород – один з центрів Полтавщини, на землях якої протягом століть творилася історія не лише України, але й світових імперій. У Миргороді та й у всьому краї найкраще збереглися українські традиції, українське народне мистецтво» [Бабич, с. 15–16]. І справді, Миргородщина здавна славилась своїми килимами, плахтами, вишивками, мистецькими гончарними виробами, адже ярмарки на Миргородщині відбувалися впродовж століть. Це дійство колись яскраво описав Микола Гоголь у своїй повісті «Сорочинський ярмарок». І в наш час щороку на Миргородщині у селі Великі Сорочинці відбувається відомий далеко за межами України Національний Сорочинський ярмарок.

Тож Олена Звичайна свідомо обрала заголовок до свого твору, щоб асоціативно наблизити читача до гоголівського «Сорочинського ярмарку», романтичний сюжет якого побудований на веселих пригодах головних героїв і має щасливе завершення. Зовсім інший сюжет відкривається у нарисі Олени Звичайної, де розгортаються моторошні історії голодного існування українського селянства. Цей твір є історичною антитезою до «Сорочинського ярмарку» Гоголя.

Події у творі діаспорної письменниці відбуваються влітку 1933 року в Миргороді – місті, яке, завдяки Миколі Гоголю, стало літературним символом, а за часів радянської влади перетворилося на «всесоюзнау здравницю». Олена Звичайна змальовує моторошне зіткнення двох світів: місце, де радянські веселі курортники у вишуканих літніх костюмах, курортниці у яскравих сарафанах (натяк на традиційне російське вбрання), які приїхали з усього СРСР відпочити, зустрічаються з напівмертвими українськими селянами, які вже не сидять, а лежать рядами, продаючи свої останні родинні реліквії: «...виключно речі власного вжитку, родинні скарби, яким ціни нема, реліквії... Вишивані рушники, яким місце над образами, майстерно мережані, гаптовані й вирізувані сорочки, що їх одягано, здебільшого, тільки раз – на весілля, скатерки, що їх виймалося з dna великої скрині лише на Різдво та Великдень, – ось що тримають сьогодні в руках та на колінах оці майже нерухомі, надиво повні мумії, що творять живі коридори ярмарку» [Звичайна: 13].

Як ікона у храмі, так колись вишитий одяг був сакральним елементом кожної української родини, її оберегом, символом здоров'я та щасливої долі. Це як письмо, записане у Біблії, так і на тому одязі був вишитий особливий зміст, який мав священне значення. Вишиване вбрання українці не вважали повсякденним, бо той одяг таїв у собі сильну енергетику, був коштовним надбанням української хати. Отже, продавати такі родинні скарби було неприйнятно. Проте сталінська бездушна машина мала на меті не лише знищити українців як націю, а назавжди викоринити її культуру, історію, мову, все те, що робило українців унікальними в цьому світі. Тому Олена Звичайна показує нам миргородський ярмарок як трагедію на тлі голодних смертей і водночас прощання з традиційною українською селянською культурою: «...безнадійно-сіре тло селян у рештках колишнього одягу, що нерухомими, неприродно-повними муміями творять живі коридори Миргородського ярмарку, виставляють на показ свої скарби родинні... Хто – рушника з образів, хто – чудом збережену бабину плахту, а хто – по-мистецькому вирізувану сорочку, що є спогадом єдиним про вінчання, про містичне блимання свічок у церкві старенькій, про гучне

весілля та молодість неповторну... І кожна така річ – це живий спогад, це з кров'ю вирваний шматок живого ще селянського серця!» [Звичайна: 22].

У 30-х роках популярність на все українське заповонила майже всю радянську індустрію моди, про що говорить курортниця-москвка: «А знаєте? І в Москві, і в Ленінграді тепер у великій моді все українське. Фабрики масово випускають товар широкого вжитку в українським стилі: чоловічі вишивані сорочки, жіночі мережані й вишивані сукні, скатерки, гардини. Але... хіба ж я не знаю, що гріш їм ціна у порівнянні з ручною роботою?!» [Звичайна: 33]. І, справді, фавориткою серед трендових українських виробів була вишивка ручної роботи. Високо цінувалися вишиті весільні сорочки, а особливо плахти: «У великій моді тепер миргородські плахти! Їх шукають, їх купують, за ними навіть полюють...» [Звичайна: 13].

Олена Звичайна гнівно демонструє як мода «на український стиль» у Москві та Петербурзі створювалася шляхом відкритого грабунку виснажених голодом напівмерців, ледве живих українських селян, чіми руками були створені усі ці безцінні шедеври народної творчості: «Селяни з усієї Миргородщини продають. Курортники, що з'їхалися до Миргороду з усіх усюд СРСР, купують» [Звичайна: 16].

Головний герой «Миргородського ярмарку», селянин Михайло Самодин («сам один», колись був заможним хліборобом-одноосібником), хоче обміняти столітню плахту на хлібину, аби врятувати голодну родину від страшної смерті. У даному контексті в образі плахти авторка змальовує не тільки матеріальний, а й духовний спадок українського роду. Український одяг завжди демонстрував певний інформаційний код, унікальну майстерність наших предків. У ньому відображена культура і характер, багатство духовного світу, народні традиції та звичаї українського народу. Тож Олена Звичайна з публіцистичними гостро емоційними ліричними відступами зображує, як сакральні артефакти української селянської культури принизливо вимінювалися за шматок хліба. Як партійна еліта, яка з презирством та зневагою ставилася до ледве живих селян, відбирала витвори народного мистецтва за безцінь. Авторка говорить, що Михайло Самодин

ніколи б не продав ту плахту, але ж «скиглять дві внучки дрібненькі, а стара Олександра неспроможна їх заспокоїти: нічим! Усі троє чекають-не дочекаються...» [Звичайна: 21]. Тому змушений віддати останню родинну реліквію за хлібину: «Дешевше... не буде! – пошепки озивається дід і йому непереможно хочеться негайно ж таки заховати цей скарб родинний назад – у торбу, бо... ця кучерява не має жодного права й подивитися на нього, а не те, щоб... забрати! Чи то пак «купити» за «хлібину»! За одну хлібину! О, Боже Єдиний! Ти бачиш усе!» [Звичайна: 20].

Олена Звичайна зображує жорстоку наругу над селянами, яких було загнано в глухий кут безвиході та відчаю. Герой «Миргородського ярмарку» Михайло Самодин перед тим як продати плахту, напередодні у Полтавському «Торгсіні» (це по суті магазин, абрєвіатура якого означає «торгівля з іноземцями», куди люди несли свої золоті коштовності в обмін на хліб; у роки Голодомору «Торгсіни» висмоктали з українців майже всі родинні скарби) продав золотого хрестика за торбинку борошна. Для селян, християн за віросповіданням, хрестик мав безцінне значення, був священним символом божого оберегу та захисту. Тож доведені до відчаю, конаючи від голоду, люди змушені були продавати останню цінність, аби виміняти за божевільним курсом хліб або борошно.

Перед смертельною загрозою люди робили страшні речі: розривали могили священнослужителів та козацькі кургани, щоб знайти там хоч щось цінне, аби віднести у «Торгсін» за краєць хліба. Авторка вкотре яскраво демонструє відчай голодних людей у межовій ситуації, беспорядність селян-хліборобів перед страшним голодом, розкриваючи цим масштабність багатомільйонної трагедії, показує як сталінська тоталітарна машина вчиняла найжорстокіший геноцид проти українців.

Образ хліба у фольклорній традиції символізує життя, тому письменниця-емігрантка у творі «Миргородський ярмарок» марно трансформує саме через хлібину «торгівельну угоду», аби віддати родинний скарб – майстерно виткану плахту, яка ще з часів Гоголя передавалася від матері до дочки. Авторка умисно надає хлібині людських рис, яка у творі навіть на мить оживає: «А хлібина уявно тим часом танцює-кокетує, як та чарівниця, оберта-

ючись перед жадібними очима закоханого діда то тим, то іншим боком: ось, глянь, мовляв, яка я добряча!» [Звичайна: 18], аби показати читачу протиставлення двох основ: життя і смерті. Хлібина, наділена у творі багатозначною символікою спасіння та порятунку, яскраво демонструє цінну людського життя.

Напівпритомний Михайло Самодин просить «цілу хлібину» за столітню плахту, біля якої крутилися та прицінювалися десятки курортниць, а «кучерява громадяночка років тридцяти» «з кривавим пуп'ячком уст» [Звичайна: 19] так пожерливо придивлялася до дідової плахти, що «аж їсть ту плахту-красуню, той малюнок майстерний, ті барви густі, соковиті й мінливі, як райдуга» [Звичайна: 19]. І це була Ревека Миронівна – «неперевершений майстер вимінювати на хліб найкоштовніші речі» [Звичайна: 34]. Почувши від діда, що тій плахті сто років (а, може, й більше, бо ця річ була ще з приданого баби Михайла), що ця плахта «часів Гоголя», довго не чекаючи, відразу ж пішла на «угоду», діставши з кошика гарно спечену хлібину «...і яку ж хлібину, Боже мій! <...> Сісти! Ні, не сісти, а лягти ось тут зараз же на ярмарку, бо... туманіє мозок під очима – червоні дуги на тлі чорного густого дощу, а в роті знову повно тієї бридкої слини, якої він уже й сплюнути не в силі...» [Звичайна: 21]. Так авторка показує душевний стан української людини під дією голоду, у такий спосіб розкриває перед читачем психологічні реалії внутрішнього стану селянина-хлібороба Михайла Самодина, «розкуркуленого ворога колективізації», доведеного до фізичного та морального виснаження. А далі «...добре випечена хлібина, опинившись в цупкім полоні набряклих мозолястих рук, похашцем ховається на дні глибокої торби, а плахта-красуня тікає водночас до модного кошика кучерявої громадяночки... Сталося!» [Звичайна: 22].

Михайло Самодин радіє, бо тепер є чим врятувати голодну родину і обіцяє собі, що не їстиме цю хлібину: «Хіба що, може, по дорозі додому відломить малесенький шматочок, щоб підкріпитися, щоб... не впасти...» [Звичайна: 19]. Та не судилося. У кінці твору Михайло Самодин по дорозі додому помирає: «Нерухомий, холодний, скоцюблений, лежить собі тихесенько, до всіх і до всього байдужий, купаючи обличчя в поросі дороги» [Звичайна: 45]. Селянин-хлібороб помирає під високим тинем чепурного будинку одного

із місцевих чиновників, не донісши додому пшеничну хлібину, яка б урятувала від смерті його дружину Олександру та двох онучок-сиріт: «...лежить хлібина поруч із ним ледь-ледь надломлена... Лежить вона у всій красі своїй під мерехтливим блиманням засоромлених тих видовищем зірок-свічок... Лежить чесно здоху за той скарб родинний, за тую плахту-красуню» [Звичайна: 45].

Відкрито та безжально знищували українських селян, які були носіями української ідентичності. Знищували, бо саме селяни до останнього зберігали українську мову, національну культуру, традиції та звичаї. Тому на їхню долю й випав голодомор, бо саме селяни були носіями, «сховищем» всього українського.

Олена Звичайна у своєму нарисі гостро викриває диявольську сутність сталінської державної системи, презентуючи читачеві всю радянську верхівку через образ тієї ж Ревеки Миронівни, яка стала власницею столітньої плахти-красуні. У розмові зі своєю наймичкою Ганною Ревека Миронівна говорить: «А я ж на твоїх очах за яких-небудь півроку все помешкання в українським стилі прибрала, і це мені нічого-нічого не коштує... Ні-чо-гі-сінь-ко!» [Звичайна: 40]. На що Ганна відповідає: «Так, кожна річ – то кусочок хліба! Ви не думайте, що як я... "опудало з Хомутця", то вже й не розумію нічого...» [Звичайна: 40]. Проте апогеєм цинізму партійно-чиновницької номенклатури стає випадок, коли наймичка Ганна просить забрати залишки недопитого какао для голодної сестри Оришки, натомість чує: «...голоду нема... Є тільки труднощі росту...» [Звичайна: 41]. І Ревека Миронівна виливає какао у помийницю. Ця сцена демонструє деспотизм не лише окремої людини, а й всієї державної системи «червоного Кремля», ставлення російської номенклатури, нових «господарів життя» до українців.

Слова московської багатійки викликали вибух гніву у наймички Ганни: «Так ото від тих труднощів росту у кожному селі тепер так багато мертвих, що їх без труни, без священика... десятками в одну яму, як собак, закопують?! Так ото від... росту люди... людей їдять?! Цікаво! А я й не знала досі, від чого воно таке сталося! Тепер, спасибі Вам, знатиму!» [Звичайна: 41–42]. Проте слова Ганни розлетілися, як вітер, адже обов'язки у неї прості – покійно слу-

хатися господиню. Слід наголосити, що Ганна Бабій з Хомутця не просто наймичка у Ревеки Миронівни, а експлуатована вишивальниця, про що дізнаємося з діалогу огрядної московської курортниці Марії Іванівни та Ревеки Миронівни: «– То виходить, що Ваша Ганна вишиває для Вас білизну та ще й он як майстерно! А я й не знала! <...> – Якби Ганна не вміла майстерно вишивати, то не мала б щастя бути мою наймичкою! – Ревека Миронівна вигукнула зі спальної весело й недбало» [Звичайна: 36].

Вишитий український одяг ручної роботи – це рідкісний та особливий код нашого народу. Для повного розкриття радянського вандалізму над унікальними пам'ятками українського народного мистецтва, авторка виділила окреме місце образу весільної сорочки: «...нерухомою мумією сидить молода селянка, тримаючи на колінах по-мистецькому вирізувану сорочку... Це її власна весільна сорочка...» [Звичайна: 14]. Слід наголосити, що техніка «вирізування» (техніка прозорого білого шитва, що творить геометричні орнаменти, які складаються із вирізаних порожніх або заповнених «заплутками» квадратів) характерна зокрема для Полтавщини. Унікальність полтавської вишивки «вирізування» чи «білим по білому» полягає у поєднанні багатьох технік в одному орнаменті. Тож письменниця вкотре підтверджує про оригінальність та винятковість столітніх шедеврів, які вимінювалися в українських селян за окрасць хліба.

Весільна сорочка мала особливе значення для кожної жінки, адже це одяг, який виконував функцію амулета, таїв у собі енергію подальшої щасливої жіночої долі та був символом божого благословення подружньої пари. Тому для весільної сорочки були характерні обрядові тканини з вибіленого полотна та наймайстерніша вишивка з сакральними візерунками, які виконували функцію талісмана та були атрибутом захисту у сімейному житті. У творі ми бачимо, як московська багатійка Марія Іванівна хизується новопридбаною вишуканою «перлиною» перед своєю приятелькою: «Чи відомо Вам, галубушка Ви мая, що я сьогодні придбала на ярмарку... весільну сорочку! Мрія! Казка! Поема! Віддай за неї все і то мало буде!» [Звичайна: 32–33]. З розмови дізнаємося, що Марія Іванівна хоче з цієї весільної сорочки

перешити для себе сукню з рукавами в модному українському стилі, на що Ревека Миронівна дає пораду пошити сукню по-іншому, по-сучасному: «Тепер із селянських сорочок шують ось як!... Обидва розпороті вирізані рукави викладаються на грудях так, що ними ледь-ледь закривалася верхня частина рук» [Звичайна: 33].

Олена Звичайна демонструє читачу, яка наруга вершила над сокровеним, таємничим, душевним. Акцентує увагу на тих деталях, які розкривають страшне глузування чиновницької еліти над українськими сакральними реліквіями, – вимінявши їх за безцінь, московки розшматовували родинні самоцвіти українців і перетворювали їх на свої гардеробні тренди: «Тепер повезете собі до Москви ціле придане в українським стилі» [Звичайна: 35]. Авторка свідомо прагне, аби читач бачив, як московські модниці з нагробованим селянським добром поверталися до Москви і, хизуючись, виставляли там назагал свої «покупки», яким ціна – людське життя.

«То колись кожна селянка мала цілу скриню одяжі, а вийшовши на ярмарок, красувалася багатою плахтою, і кольоровим очіпком, і оксамитовою карсеткою, і вирізуваною сорочкою, і намистом барвистим... Сьогодні вона боса, обідрана й опухла, – нерухомою мумією сидить на ярмарку, тримаючи на колінах рушника, якщо її плахта вже продана...» [Звичайна: 27]. Одним із головних образів нарисів Олени Звичайної «Миргородський ярмарок» є плахта, яка «як багнет, притягує-приваблює захоплені погляди курортниць, кокетливо граючи на сонці всім багатством мінливих, по-мистецькому підібраних барв. Кращої плахти, їй-же Богу, на всьому ярмарку нема!» [Звичайна: 17]. Змальовуючи плахту небаченої краси, письменниця порівнює червону барву зі свіжою кров'ю, що асоціативно зіставляється з численними жертвами, яких заховують під покровом чорної землі: «А дідова плахта й справді чудова! Яка гра кольорів! Яка гама відтінків! Від білого й золотого до жовто-гарячого й червоного, мов свіжа, незасохла ще кров, а від цього останнього – до синього, брунатного й чорного, як той родючий чорнозем після зливи!» [Звичайна: 17].

Придбавши плахту-красуню часів Гоголя, молода курортниця відразу ж принесла цінну

річ додому, на що наймичка Ганна відповіла: «Ревека Миронівно! Ну, їй Богу, такої плахти я, скільки живу, не бачила!» [Звичайна: 30]. Запитавши, куди причепити таку красу, бо місця вже майже немає в хаті, Ревека Миронівна відповіла: «...для такої плахти місце знайдеться! Їй же ціни нема! Це – раритет!» [Звичайна: 30]. Коли питання було вирішено, що плахту краще повісити над ліжком чоловіка Ревеки Миронівни, Ганна запитала: «Арон Абрамович мають же он який килим пухнастий над ліжком, – отой, що Ви (пам'ятаєте?) ще в січні за хлібні недоїдки виміняли...» [Звичайна: 31]. На що московка відрізала: «Справа вирішена! Килим піде нам під ноги між ліжками...» [Звичайна: 31]. Письменниця акцентує увагу саме на цій деталі, адже в образі килима авторка показала сакральні речі українців, якими радянська еліта вистилала підлогу у своїх будинках. Це демонструє страшну наругу над українською культурою, яку Москва хотіла знищити й принизити.

Особливе місце у творі Олена Звичайна відводить опису помешкання, в якому живе Ревека Миронівна і куди вона принесла новопрдбану плахту-красуню. Це відмінно зауважує, «усміхаючись і показуючи чималу кількість золота в роті» [Звичайна: 32], московська модниця Марія Іванівна, яка розповідає, що вдома у Москві у неї значно вишуканіше помешкання з дорогим інтер'єром, проте там немає затишку, додавши: «Але... я вже вхопила секрет! Він полягає в оцій ось оздобі ручної роботи українського стилю» [Звичайна: 35].

Олена Звичайна детально описує затишне помешкання Ревеки Миронівни, де все «було вишите, мережене, гаптоване або вирізане в українським, сорочинсько-миргородським стилі» [Звичайна: 30]. У помешканні були вишиті рушники, плахти й килими на стінах, також дуже гарні меблі, пишні ліжка, картини та люстри... Проте авторка наголошує, що справа була не в декорі, який надавав незрівняного блиску помешканню, головною родзинкою була «ручної роботи оздоба тих меблів... Стильна оздоба! Майстерно й зі смаком підібрана!» [Звичайна: 30], а також «винахідливо скомбіновані гардини з вирізованих рукавів селянських сорочок» [Звичайна: 30].

Вкотре авторка деталізує перетворення українських витворів мистецтва ручної роботи на

«московський декор»: з рукавів сорочок зшивалися гардини, наголошуючи як сакральні речі українців втрачали свою унікальну сутність.

Коли Марія Іванівна зайшла до спальні приятельки, щоб уважніше роздивитися окрасу кімнати, вона зупинила жадібний погляд на вишуканій столітній плахті неземної краси. «Соковитість барв, мистецькість малюнку та вибаглива гра відтінків у ту ж таки мить полонили заздрісне серце пишної гості-московки... <...> А ще до того й соняшні заячики – чийсь спільники, грайливо пробиваючись крізь мереживо гардин, витанцюували на шахівниці плахти іскристо-буїного гопака...» [Звичайна: 36].

У захваті від вишиваного шедедру Марія Іванівна запитала у приятельки, скільки коштує цей український артефакт, на що Ревека Миронівна відповіла: «Триста карбованців, чи... може, скринку хліба, – яка різниця?» [Звичайна: 37]. І тут Марія Іванівна, аргументуючи, що у неї немає жодної української плахти, почала випрошувати у подруги продати цю вишукану річ, протягуючи: «...я за тиждень уже маю повернутись назад до Москви без... плахти! Це ж трагедія! Зрозумійте мене!» [Звичайна: 38]. Московська багатійка навіть прагне перекупити плахту-красуню, пропонуючи Ревеці Миронівні свою унікальну знахідку – вирізану сорочку, виміняну сьогодні на ярмарку, на що Ревека Миронівна розгнівано відрізала: «Ви, як я бачу, жартівниця, моя дорогенька! Цій плахті ціни нема! Це плахта часів Гоголя. <...> Таку річ не продають! Її зберігають, як реліквію... А Ви пропонуєте мені сорочку і... сто карбованців! Стидайтесь!» [Звичайна: 38]. А потім, щоб не розсваритися з подругою, Ревека Миронівна запропонувала піти разом до одного знайомого їй спекулянта, який скуповує вироби ручної роботи у селян і перепродує їх курортникам, та вибрати для Марії Іванівни гарну плату «яку не соромно буде й до Москви повезти» [Звичайна: 40].

У кінці твору Олена Звичайна описує дуже довгий вантажний потяг, набитий пшеницею, борошном, м'ясом та іншими харчами, що їх «віддала» багатюща Україна, який прямує до Москви, де увесь цей грабунок «буде продано чужинцям... за безцінь» [Звичайна: 46]. Авторка уточнює, що потяг «сполохано тікає геть, неначе з украденим» [Звичайна: 46], але перш ніж перетнути кордон, він «минатиме залізничні станції УССР, де селяни супроводжуватимуть його божевільними від голоду очима» [Звичайна: 46].

Завершує авторка свій твір словами, використавши художні гоголівські прийоми: «О, якби мені в руки сміливий пензель майстра-митця! Я б неодмінно зробила широке, розгорнуте полотно Миргорода під покровом зорями загаптованої тьмаво-синьої плахти-красуні. Я б свідомо намалювала ті зорі подібними до миготливо-врочистих свічок, – супутниць кожного похорону... Я показала б Вам, як чорними, лиховісними кажанами нишпорять-снoвигаяють по місту спритні постаті міліціонерів, шукаючи селян, – і мертвих, і тих, хто доходять... Я показала б, з яким поспіхом кидають вони тих і других на одну купу – до вантажного авта, що вчасно вивезе їх геть... Вчасно! Поки ніч-чарівниця не загорнула ще своєї врочистої, свічками загаптованої плахти...» [Звичайна: 46].

Висновки. Олена Звичайна у нарисі «Миргородський ярмарок» трансформувала через образ плахти-красуні духовний та культурний світ України у період найжахливішого акту геноциду радянської імперії – у роки Голодомору. Письменниця сатирично викрила свавілля, безбожність та деспотизм «червоного Кремля», який мав на меті знищити українську ідентичність. Авторка відкрила перед читачем страшні злочини сталінської системи, яка використовувала їжу, як зброю, аби знищити українську націю, її культурну спадщину та традиції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабич Г. Літературна Миргородщина. Сторінки історії Миргородщини. Полтава, 2001. С. 15–16.
2. Григорійв Ю. Повість про дівочу долю в країні, де не шануються людські права. *Звичайна О. Ти: Повість із життя українців у золотoverхому Києві в 1927–29 рр.* Мюнхен, 1982. С. 7–13.
3. Звичайна О. Миргородський ярмарок. Мюнхен : Накладом Ліги Українських Політичних В'язнів, 1953. 46 с.
4. Ленська С. В. Рецепція гоголівських мотивів у «Миргородському ярмарку» Олени Звичайної. *Філологічні науки.* 2019. Вип. 30. С. 20–25.
5. Маринич Р. В Острозькій академії презентували книгу про Голодомор 1932-1933 рр. 2015. URL: <https://www.oa.edu.ua/ua/info/news/2015/26-11-01> (дата звернення: 20.01.2024).

6. Пасічник І., Крالیук П. (Не)звичайний «Миргородський ярмарок». *Олена Звичайна. Миргородський ярмарок*. Острого : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2015. С. 5–7.

REFERENCES

1. Babych H. (2001) *Literaturna Myrhorodshchyna. Storinky istorii Myrhorodshchyny* [Literary Myrhorodshchyna. Pages of the history of Myrhorod region. Poltava]. Poltava, (in Ukrainian).
2. Hryhoriiv Yu. (1982) Povist pro divochu doliu v kraini, de ne shanuiutsia liudski prava [A story about a girl's fate in a country where human rights are not respected]. *Zvychaina O. Ty: Povist iz zhyttia ukrainsiv u zolotoverkhomu Kyievi v 1927-29 rr.* Munich, pp. 7–13.
3. Zvychaina O. (1953) *Myrhorodskiyi yarmarok* [Myrhorod fair]. Munich: Nakladom Lihy Ukrainskykh Politychnykh Viazniv, (in Ukrainian)
4. Lenska S. V. (2019) Retseptsiiia hoholivskykh motyviv u «Myrhorodskomu yarmarku» Oleny Zvychainoi [Reception of Gogol's motives in “The Mirgorod Fair” by Olena Zvychaina]. *Filolohichni nauky*. vol. 30. pp. 20–25.
5. Marynych R. (2015) V Ostrozkii akademii prezentuvaly knyhu pro Holodomor 1932-1933 rr. [A book about the Holodomor of 1932-1933 was presented at the Ostroh Academy]. URL: <https://www.oa.edu.ua/ua/info/news/2015/26-11-01> (accessed: 20.01.2024).
6. Pasichnyk I., Kraliuk P. (2015) (Ne)zvychainyi «Myrhorodskiyi yarmarok» [(Un)ordinary “Myrhorod Fair”]. *Olena Zvychaina. Myrhorodskiyi yarmarok*. Ostroh : Vydavnytstvo Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia», pp. 5–7.

V. G. KRYVCHUN

Postgraduate Student,

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Poltava, Ukraine

E-mail: vita_nika@ukr.net

<https://orcid.org/0009-0007-9490-4682>

FOLKLORE IMAGE OF PLACHTA AND ITS SYMBOLIC MEANING IN THE OLENA ZVYCHAYNA'S SKETCH STORY “MYRHOROD FAIR”

The article reveals one of the semantic aspects of the sketch story by Olena Zvychaina “Myrhorod Fair”, in particular, the symbolic meaning of the hundred-year-old plachta as a cultural and spiritual heritage of the Ukrainian people. It is noted that the story was written by an emigrant writer before the 20th anniversary of the Holodomor, which the writer herself witnessed. Emphasis is placed on the documentary reliability and autobiographical nature of the events described in the sketch story. The author's creative resonance with Mykola Gogol was studied, in particular the use of parallelism, antithesis, rhetorical appeals, and landscape sketches. The techniques of psychological writing and the elements of realism in the story, with the help of which the tragedy of the Ukrainian peasantry, that suffered from the famine artificially created by the Soviet authorities, was artistically reproduced are analyzed. The satirical and revealing tendency of the “Myrhorod Fair” sketch story in which Olena Zvychaina convincingly demonstrates the anti-human nature of the totalitarian state machine, which mercilessly eradicated Ukrainian culture, thereby destroying Ukrainians as a nation is proven. Special attention is paid to the artistic image of the plachta, its meaning is analyzed not only as a material thing, but as a family heirloom. It was demonstrated how the Soviet nomenclature turned unique artifacts of Ukrainian folk creativity into “Moscow trends”, while mercilessly destroying Ukrainians themselves. A comparative analysis of the Olena Zvychaina sketch story and M. Gogol's “Sorochny Fair” is carried out. As a result of the research, it is proved that a detailed study of the “Myrhorod Fair” sketch story makes it possible to reveal the scale of the crime of the Soviet-Bolshevik authorities against the Ukrainian peasantry; expose the lawlessness of the then government, which planned to eradicate the genetic code of the Ukrainian nation; to show the despotism of the inhumane Stalinist totalitarian regime, which used food as a weapon to destroy the cultural heritage of the Ukrainian people.

Key words: sketch story, diaspora literature, symbolism, genocide, Holodomor, artistic image, novel.

УДК [82:0 + 82.091]: 17.07.25

DOI <https://doi.org/10.52726/as.humanities/2024.1.4>

В. Б. ПРИХОДЬКО

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри іноземної та української філології,

Луцький національний технічний університет, м. Луцьк, Україна

Електронна пошта: prykhodko_vika@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0001-8171-9823>

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СУЧАСНОГО ДИСКУРСУ ЛІТЕРАТУРНОЇ КОМПАРАТИВІСТИКИ

У статті йдеться про методологічні засади сучасного дискурсу літературної компаративістики. Зазначається, що в рамках компаративної методології поєднуються два протилежні підходи: пошук універсалій, які встановлюють єдність різних літератур, та виявлення їхньої національної ідентичності. Здійснено аналіз генези методологічних засад Р. Декарта («Principia philosophiae»), К.-Г. Юнга (теорія архетипів), М. Фуко (зв'язок слів і речей), Д. Дюришина (внутрішні і зовнішні контактні зв'язки), М. Бахтіна (ідея діалогічності). Розглянуто спільні методи компаративістики, незалежно від специфіки наукового напрямку: порівняльно-типологічний, порівняльно-історичний та індивідуалізуючий. Обґрунтовується принципове значення категорії інтертекстуальності для методики компаративістських досліджень. Зауважується, що в сучасному компаративному дискурсі актуалізовано термін «культурний трансфер», як новий підхід до вивчення літературних і культурних взаємин, а така форма трансферу як переклади іноземної літератури сьогодні активно досліджується. Значну увагу в статті зосереджено на питанні імагологічного методу, оскільки зростає перспектива та актуальність вітчизняних та зарубіжних наукових розвідок у сфері імагології – пізнання ментального образу (іміджу) народу іншою національною свідомістю. Досліджується художній переклад як один з найважливіших напрямів літературної компаративістики. Зазначається, що його осмислення в новому літературному дискурсі трансформує дослідницьку стратегію та методологію: не лише зрозуміти перекладений твір на рівні його загальних і типологічних характеристик, але, що найважливіше, зрозуміти у його «сутісних сенсах» крізь рецепцію та інтерпретацію.

Ключові слова: методологія, компаративістика, текст, діалог, імагологія, переклад, культурний трансфер.

Постановлення проблеми. Актуальним завданням сучасного порівняльного літературознавства є дослідження міжлітературного процесу, зміст, структура та форми якого відображають основні напрями та закономірності як світового, так і національного культурного розвитку. Пошук універсалій, що встановлюють єдність різних літератур, а також виокремлення їхньої унікальності та національної ідентичності – два протилежні підходи, які поєднуються в рамках компаративістської методології. Розглядати літературний процес єдиним, діалектичним, який розвивається за своїми внутрішніми законами, дозволяють універсалії літературно-художнього мистецтва, що є формотворчими засадами, основою світового літературного процесу. Завдяки можливості філософського та естетичного пізнання людини і буття універсалії – загальнолюдські, наднаціональні та кроскультурні феномени. «Універсалії, – стверджував Р. Декарт в «Засадах філософії» (лат. «Principia philosophiae»), – утворюються

через те, що ми користуємося одним і тим же поняттям, щоб думати про кілька окремих речей, подібних між собою» [Декарт : 541].

Результати та дискусії. Домінуючий підхід до проблеми «універсального» (І.-Г. Гердер, В.Гумбольдт, німецькі романтики тощо) вказує, що визначення універсально поширених явищ і процесів, закономірностей, структур немінуче пов'язане із розглядом та тлумаченням специфіки їхньої етнічної ідентичності. Образ світу, який існує у свідомості людей, вибудовується ними на основі основних універсальних категорій їхньої ментальності та культури. Йдеться про такі поняття та форми сприйняття дійсності, як час, простір, доля. Такі концептуальні категорії є універсальними, оскільки вони притаманні людині на будь-якому етапі її історичного та культурного розвитку, хоча за своїм змістом вони непостійні, діахронічні.

Універсально поширені діахронічні закономірності встановлюють категорії історичної поетики. Результатом багаторічних методо-

логічних пошуків стала періодизація історії поезики – виявлення історичних типів художніх цілісностей. О. Веселовський виділяв дві такі стадії, називаючи їх епохами синкретизму та особистої творчості. Учений, який у своїй «Історичній поезики» мав на меті прослідкувати еволюцію поетичної свідомості та її форм, розробляв концепцію, що є спільного у тому, як кожна епоха розуміє та моделює слово.

Процес виникнення універсалій у мистецтві прояснює і розроблена К. Юнгом теорія архетипів. Основний елемент колективного несвідомого, архетипи – це «символічні формули» вічних, незмінних структур людської психіки, які маніфестуються в текстопрактиці у вигляді архетипних ситуацій, станів, образів, мотивів і виступають як креативна сила в літературі, що діє «крізь» епохи, напрямки, жанри [Юнг].

У пошуках універсальних понять, придатних для аналізу міжлітературного процесу, літературознавці намагаються встановити те естетичне значення, яке мають деякі форми, способи вираження та зображення в певну епоху. Історико-культурні модифікації слова вивчав М. Фуко. Глибинний взаємозв'язок загальних мисленневих структур кожної історичної «епісистеми» французький культуролог виявляє, досліджуючи історичні трансформації розуміння слова як у свідомості (ментальності), так і в літературній творчості. Від Відродження і до сучасності зв'язок *слів і предметів/речей*, яким він постає в історичній свідомості, проходить три стадії. Перша стадія – слово-символ (слова і предмети тотожні, взаємозамінні), що формує ренесансну епісистему (XVI ст.); друга стадія – слово-образ (слова позбавляються безпосередньої подібності з предметністю, співвідносяться лише опосередковано, через мислення), що формує епісистему XVII–XVIII ст.; і, нарешті, третя стадія – слово-знак, замкнене на собі (слово стає знаком у системі знаків, художній вплив якого визначається зв'язком останнього з його минулим) [Foucault : 282].

Універсалії літературно-художнього мистецтва у компаративістських дослідженнях розглядаються як загальні підстави для порівняння та зіставлення національних літератур. Вони є засобом створення моделей міжлітературного процесу та визначають методи його дослідження: порівняльно-історичний, порівняльно-типоло-

гічний, тематико-міфологічний, формально-стилістичний, структурно-функціональний.

Однак у сучасному науковому дискурсі спостерігається тенденція, пов'язана із думкою, що відмінності між національними традиціями (розбіжності) так само важливі, як і їхня єдність (типологічні сходження). У зв'язку із цим універсальне починає трактуватися інакше. На перший план виходить не думка про репрезентативність будь-якої національної літератури по відношенню до світової (початкова пізнавальна дихотомія *варіант / інваріант*), а визнання ідентичності, унікальності кожної національної літератури (опозиція *інваріант / варіант*). Задля пізнання іншої національної художньої системи «зсередини», крізь призму її власної логіки, необхідно використовувати критерії, що відповідають, тобто є адекватними, внутрішній структурі цієї національної літератури.

Характерною ознакою порівняльного дослідження є те, що у ньому використовується методологія компаративістики. На сьогодні маємо дещо загальне розуміння методів порівняльних досліджень. Спільними методами, незалежно від специфіки наукового напрямку, у компаративістиці вважають:

1. Порівняльно-типологічний метод. Метод дозволяє отримати результати, досить загальні за обсягом і тому значною мірою орієнтовні (описовий результат).

2. Порівняльно-історичний метод. Предмет розглядається в його генетичному, історичному розвитку. Вирізняють кілька видів порівнянь: парадигматичне порівняння, за аналогією та ін.

3. Індивідуалізуючий метод. Передбачає порівняння індивідуального. Індивідуальність сприймається як особливість.

Порівняльне вивчення національних літератур спрямоване на пошуки спільного в індивідуальному, створення моделей, типологій, класифікацій. Так, згідно з концепцією Д. Дюришина, на основі «генетично-контактних зв'язків» та «системно-типологічних сходжень» утворюються історично обумовлені «міжлітературні спільності», що мають свою, зумовлену різними причинами динаміку і утворюють в сукупності «світову літературу» [Durišin].

З огляду на тенденції розвитку сучасної теоретичної компаративістики її актуальним завданням є виробити новий підхід до опису

міжлітературного процесу, нові принципи його систематизації. Одним із способів упорядкувати міжлітературний процес та виробити критерії порівняльного аналізу є *класифікації контактних зв'язків*. У сучасному літературознавстві широко використовується запропонована Ф. Вольманом диференціація контактів на *зовнішні та внутрішні*, яка отримала подальший розвиток та обґрунтування в працях Д. Дюришина. *Зовнішніми* Д. Дюришин пропонує вважати контакти без прямого впливу на літературний процес (наприклад, знайомство письменників, їх листування), *внутрішні* контакти розкриваються у самій структурі літературного твору. Іноді зовнішні чинники можуть бути пов'язані із внутрішніми через сприйняття та творчість.

Розмежування контактів на *синхронічні та діахронічні* допомагає ширше розглянути процес міжлітературної рецепції з огляду на характер співвідношення літературних дискурсів (епох). Діахронічні контакти встановлюють аналогію між «старою» і «ною» культурами та спричиняють модернізацію минулого, або, навпаки, втрату сучасним текстом свого історичного змісту, або поєднання двох тимчасових планів – минулого і сьогодення і т.д.

Синхронічні контакти, незважаючи на семантичні трансформації, яким піддається різний матеріал у різних авторів, створюють ефект інтегрованості текстів, що вступають у діалог та виражають дух тієї ж епохи.

До завдань компаративного вивчення входить також з'ясування причин контактів. Вони можуть бути випадковими, епізодичними, тимчасовими, закономірними, тривалими, постійними, детермінованими внутрішньолітературними чи позалітературними факторами.

Розглянуті класифікації, що дозволяють встановити типологію контактів, характеризують їхню сутність, функції у складному та багатовекторному процесі міжлітературної комунікації, розкривають принципи сприйняття «чужого» слова, допомагають відтворити генезис явища-реципієнта і розкрити внутрішні, потенційні можливості явища, що сприймається, які актуалізуються в процесі його рецепції.

В основу міжлітературних взаємодій закладено діалогічні відносини, що не лише зберігають, а й примножують художньо-естетичні цін-

ності різних національностей. Проте поняття «діалог», «діалогічні відносини» у дослідженнях міжлітературного процесу використовуються переважно для позначення «літературних зв'язків», «інтертекстуальності». Неможливо оминати в цій розвідці концептуальну *ідею діалогічності* М. Бахтіна: діалог як особливий вид смислових відносин передбачає розуміння естетичного об'єкту, в основі якого лежать персонологічні та соціальні відносини між суб'єктами – «я» та «інший», автором та героєм. М. Бахтін розвиває думку про те, що кожна культура, як один із учасників діалогу, у спілкуванні з іншими культурами виявляє та вперше формує свої власні смисли та форми, спрямовані до цієї іншої культури.

Методологічну основу для наукових розвідок у сфері діалогу літератур склали праці вітчизняних та зарубіжних учених, присвячені проблемі *сприйняття* та пов'язаного із ним *розуміння*, – праці Х.-Г. Гадамера, П. Рікера, Р. Інгардена, Х.Р. Яусса, В. Ізера, О. Потебні, М. Бахтіна, Д. Наливайка та ін. Принципи герменевтики та рецептивної естетики набувають подальшого розвитку та конкретизації у спеціалізованих методиках та інтерпретаційних моделях.

Діалог літератур створює для кожної з них герменевтичну ситуацію, в якій здійснюється самопізнання та відбувається розуміння «Іншого». Діалог між національними літературами реалізується у свідомості письменника та (або) читача (а також і перекладача, якщо йдеться про художній переклад). Читач стає учасником міжлітературного процесу і створює той семантичний простір, в якому відбувається зустріч двох (і більше) ціннісно-смислових тезаурусів.

Для методики компаративістських досліджень принципове значення має також категорія *інтертекстуальності*, її розмежування у «широкому» (Ю. Крістева, Р. Барт) та «вузькому» (Ж. Женетт та ін.) значеннях. У широкому значенні слова інтертекстуальність належить до універсальних категорій мистецтва і культури в цілому. У вузькому значенні інтертекстуальність – літературний прийом. Запропонована Ж. Женетт п'ятичленна класифікація різних типів відносин між текстами дає можливість охарактеризувати механізми міжлітературних взаємодій, залучаючи, насамперед,

методи структурного та семантичного літературознавства [Genette].

Розвиток інтертекстуальних теорій та практик стали найважливішими змінами у літературній компаративістиці наприкінці ХХ ст. У компаративний дискурс входить термін «культурний трансфер», як новий підхід до вивчення літературних і культурних взаємин. Б. Франко цитує основоположника цього терміну, французького дослідника Мішеля Еспаня: «Культурний трансфер визначається зовсім не передавальним контекстом. Навпаки, саме контекст, що приймає, визначає те, що може бути імпортовано, або те, що вже латентно присутнє в національній пам'яті і може бути реактуалізоване в сучасних дискусіях» [Franco]. Як нову методологію компаративістики культурний трансфер розглядає і українська науковиця Г. Сиваченко [Сиваченко]. Важливо зауважити, що сьогодні активно досліджується така форма трансферу як переклади іноземної літератури, причому велика увага приділяється історії перекладу у різні культурні періоди та у різних країнах.

Багато вітчизняних та зарубіжних вчених звертається до діалогічного зіставлення індивідуалізованих творчих практик, національних художньо-естетичних традицій. Зростає перспектива та актуальність наукових розвідок у сфері імагології – пізнання ментального образу (іміджу) народу іншою національною свідомістю. Імагологія як галузь порівняльного літературознавства популяризувалась в науковому дискурсі з середини ХХ століття. Новаторами у цій галузі були Ж.-М. Карре та М.-Ф. Гійяр, які висловили ідею, що варто аналізувати не лише взаємовплив літератур, а й реалізацію у тексті образу «іншого»/«чужого».

Вважається, що нову методологію в імагології започаткував Х. Дизерінк, який ще у 1966 році конкретизував її основні поняття та завдання як напряму компаративістики, що досліджує в літературі іонаціональні образи. Вчений перерахував три фактори, що характеризують вивчення «образів» та «міражів» у літературознавстві:

- 1) «їх присутність у деяких літературних творах;
- 2) роль, яку вони відіграють під час поширення за межі національних літератур;

- 3) їхня дедалі частіша поява у самих літературознавчих дослідженнях і критиці» [Дизерінк : 385].

Положення імагології, сформульовані Х. Дизерінком, набули розвитку у працях сучасного вченого-компаративіста Дж. Леерссена, який розглядає її насамперед як літературознавчу дисципліну. Він зазначає, що імагологія вивчає етнотипи (ethnotypes) – «стереотипні уявлення про національний характер» [Leerssen 2016 : 13], і «імагологам особливо цікаві взаємини між тими образами, які характеризують Інших (гетерообрази), та тими, що характеризують власну, національну ідентичність (образ власного «Я», або автообраз)» [Leerssen 2007 : 27]. У своєму дослідженні «Imagology: on using ethnicity to make sense of the world» (2016) вчений пропонує власний метод аналізу етнотипів, що складається з інтертекстуального, контекстуального та текстуального компонентів. На інтертекстуальному рівні аналізу виокремлюється етнічна характеристика і здійснюється її класифікація. На контекстуальному рівні розглядаються історична, культурна та соціальна обумовленість виділеного етнотипу. І, нарешті, на текстуальному рівні аналізу вивчається, як етнотип функціонує у художньому тексті.

Не лишилися осторонь проблем імагології і сучасні українські вчені-компаративісти (Наливайко Д., Пупурс І., Сербілова Т. та ін.), досліджуючи «теоретико-літературознавчий арсенал імагології» та розглядаючи імагологічний метод, як такий, що «відкриває нові перспективи бачення й розуміння літературних явищ як впливових частин соціуму» [Пупурс].

Сучасне порівняльне літературознавство також приділяє особливу увагу вивченню художнього перекладу в компаративному вимірі (М. Ільницький, З. Лановик, М. Лановик, О. Павленко, О. Тетеріна, Н. Хачатурян та ін.). Рецептивно-комунікативна теорія літературного процесу (У. Вайсшгайн, Р. Варнінг, Р. Етьємбль, В. Ізер, Т. Херманс, Г. Яусс) збільшила увагу дослідників до перекладу з огляду компаративістики, зокрема, розглядаючи художній переклад як «найважливіший напрямок порівняльно-літературознавчих досліджень» [Hermans]. Тому його осмислення в новому літературному дискурсі трансформує дослідницьку стратегію та методологію: не лише зрозуміти перекладений твір на рівні його загальних і типологічних

характеристик, але, що найважливіше, зрозуміти у його «сутнісних сенсах» [Барабаш] крізь рецепцію та інтерпретацію. Поняття рецептивної естетики *читач-як-співавтор* виражається саме у постаті перекладача.

Сучасна літературна компаративістика досліджує ряд аспектів художнього перекладу. Перший – порівняння оригіналу з перекладом: наскільки точно в перекладі відтворено національно-культурну специфіку, наскільки збережено не окремі реалії, а психологію і поведінку героїв твору, їхню мовну ментальність тощо. Другий – рецепція художнього твору в іншомовному дискурсі. Третій – точність відображення художньо-образної структури тексту, тобто наскільки влучно перекладач зумів відтворити в перекладі те, що він зрозумів із першотвору, а саме адекватність рецепції та інтерпретації [Лановик].

Предметом художнього перекладу в порівняльному літературознавстві є художньо-образна структура оригінального твору та його цілісність. «Основним методом аналізу художнього перекладу, який забезпечує об'єктивний підхід до нього, слід вважати метод накладання його структури на структуру оригіналу. Тут важливо звернути увагу на те, що сукупність мовних структур тексту на різних рівнях дає

у своїй взаємодії явище нової якості – ідейно-художню структуру художнього твору. Саме в цій взаємообумовленості мовних структур (як явищ підпорядкованих) та ідейно-образної структури (як явища підпорядковуючого) – ключ до усвідомлення правильного співвідношення літературознавчих і лінгвістичних понять і методів при аналізі художнього перекладу» [Коптілов : 197]. Так склалось історично, що художній переклад є предметом дослідження як мовознавства, так і літературознавства. І якщо з точки зору першого переклад – це завжди стилістичне зіставлення мов, то з погляду другого – це порівняння поетики двох чи більше мов, а саме їх образності, експресивності, емоційності, виразності.

Висновки. Переклад відіграє важливу роль у літературній компаративістиці, оскільки перекласти текст з однієї мови на іншу – означає зробити певний літературний та культурний трансфер. Переклад мусить зробити «інше» (інший текст, культуру) зрозумілим та, водночас, адекватним оригіналу. Феномен тексту-перекладу з точки зору порівняльного літературознавства полягає у тому, що цей текст є репродукцією Іншого тексту, однак кожен з них зберігає власну національно-культурну специфіку та історичний дискурс.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барабаш Ю. «Давидові псалми» Тараса Шевченка як поетичний «текст» (спроба структурно-семантичного підходу). *Слово і час*. 2016. № 2(662). 128 с.
2. Декарт Р. Міркування про метод. Київ : «Тандем», 2001. 268 с.
3. Дизерінк Х. Імагологія та питання етнічної ідентичності. Літературна компаративістика. Вип. IV : Імагологічний аспект сучасної компаративістики: стратегії та парадигми. Ч. II. Київ : ВД СтилоС, 2011. С. 382–395.
4. Коптілов В. В. Першотвір і переклад. Роздуми і спостереження. К. : Дніпро, 1972. 215 с.
5. Лановик З. Художній переклад як проблема компаративістики. Літературознавча компаративістика : навчальний посібник. Тернопіль : Редакційно-видавничий відділ ТДПУ, 2002. С. 251–267.
6. Пупурс І. Імагологічний метод. Методології сучасної літературної компаративістики. *Збірка наукових праць відділу компаративістики Інституту літератури ім. Т. Г. Шевченка НАН України* / ред. Сиваченко Г. М. К. : 2020. С. 59–107.
7. Сиваченко Г. Культурний трансфер – нова методологія компаративістики. *Методології сучасної літературної компаративістики* : збірка наукових праць відділу компаративістики Інституту літератури ім. Т. Г. Шевченка НАН України / Ред. Сиваченко Г. М. К. : 2020. С. 391–408.
8. Юнг К.-Г. Архетипи і колективне несвідоме. К. : Астролябія, 2023. 588 с.
9. Ďurišín Dionýz. Theory of Literary Comparatistics. Trans. Jessie Kocmanová. Bratislava: Slovak Academy of Sciences, 1984.
10. Franco B. La littérature comparée: Histoire, domaines, méthodes. Paris : Armand Colin, 2016. 391 p.
11. Gerard Genette. *Figures III* dirige la collection «Poétique» aux Éditions du Seuil. Paris : 1979. 298 p.
12. Hermans Th. The Manipulation of Literature: Studies in Literary Translation. L.; Sydney : Croom Helm, 1985. 249 p.
13. Leerssen J. Imagology. The cultural construction and literary representation of national characters. A critical survey. Amsterdam, 2007.
14. Leerssen J. Imagology: On using ethnicity to make sense of the world. *Iberical, Revue d'études ibériques et ibéro-américaines*. 2016. № 10. P. 13–31.

REFERENCES

1. Barabash Yu. (2016). «Davydovi psalmy» Tarasa Shevchenka yak poetychnyi «tekst» (sproba strukturno-semantychnoho pidkhodu) [Taras Shevchenko's «Psalms of David» as poetic «text» (an attempt of structural and semantic approach)]. *Slovo I chas*. 2(662) [in Ukrainian].
2. Descartes R. (2001). *Mirkuvannya pro metod* [Considerations about the method]. Kyiv: «Tandem» [in Ukrainian].
3. Dyserinck H. (2011). Imaholohiia ta pytannia etnichnoi identychnosti. Literaturna komparatyvistyka. Vyp. IV : Imaholohichni aspekt suchasnoi komparatyvistyky: stratehii ta paradyhmy [Imagology and issue of ethnic identity. Literary comparative studies. Vol. IV : Imagological aspect of modern comparativistics: strategies and paradigms]. Part. II. Kyiv : Stylos [in Ukrainian].
4. Koptilov V. (1972). *Pershotvir i pereklad. Rozdumy i sposterezhennia* [Original work and translation. Reflections and observations]. Kyiv : Dnipro [in Ukrainian].
5. Lanovyk Z. (2002). *Khudozhnii pereklad yak problema komparatyvistyky*. Literaturoznavcha komparatyvistyka. Navchalnyi posibnyk [Literary translation as a problem of comparativistics. Literary comparative studies. Educational manual]. Ternopil : TSPU [in Ukrainian].
6. Pupurs I. (2020). Imaholohichni metod [Imagological method]. Methodologies of modern literary comparativistics. A collection of scientific works of the Department of Comparative Studies of the Institute of Literature named after T. H. Shevchenko NAS of Ukraine / Ed. Syvachenko H. Kyiv (P. 59–107) [in Ukrainian].
7. Syvachenko H. (2020). Kulturnyi transfer – nova metodolohiia komparatyvistyky [Cultural transfer is a new methodology of comparativistics]. Methodologies of modern literary comparativistics. A collection of scientific works of the Department of Comparative Studies of the Institute of Literature named after T. H. Shevchenko NAS of Ukraine / Ed. Syvachenko H. Kyiv (P. 391–408) [in Ukrainian].
8. Jung C.-G. (2023). Архетипи і колективне несвідоме [Archetypes and the collective unconscious]. Kyiv : Astroliabiia [in Ukrainian].
9. Ďurišin Dionýz (1984). *Theory of Literary Comparativistics*. Trans. Jessie Kocmanová. Bratislava: Slovak Academy of Sciences [in English].
10. Franco B. (2016). *La littérature comparée: Histoire, domaines, méthodes*. Paris: Armand Colin [in French].
11. Gerard Genette (1979). *Figures III dirige la collection «Poétique» aux Éditions du Seuil*. Paris [in French].
12. Hermans Th. (1985). *The Manipulation of Literature: Studies in Literary Translation*. L.; Sydney : Croom Helm [in English].
13. Leerssen J. (2007). *Imagology. The cultural construction and literary representation of national characters. A critical survey*. Amsterdam [in English].
14. Leerssen J. (2016). *Imagology: On using ethnicity to make sense of the world. Iberical, Revue d'études ibériques et ibéro-américaines*. Vol. 10. [in English].

V. B. PRYKHODKO

PhD in Philology, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Foreign and Ukrainian Philology,

Lutsk National Technical University, Lutsk, Ukraine

E-mail: prykhodko_vika@ukr.net

https://orcid.org/0000-0001-8171-9823

METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF LITERARY COMPARATIVE STUDIES MODERN DISCOURSE

The article deals with the methodological principles of literary comparativistics modern discourse. It is noted that the comparative methodology combines two opposite approaches: the search for universals that establish the unity of different national literatures, and the identification of their national specifics. Analysis of the genesis of the methodological foundations of R. Descartes («Principia philosophiae»), C.-G. Jung (theory of archetypes), M. Foucault (connection of words and things), D. Ďurišin (internal and external contact connections), M. Bakhtin (idea of a literary dialogue) is done. The common methods of comparativistics are examined, regardless of the specifics of the scientific direction: comparative and typological, comparative and historical, individualizing. The fundamental importance of the intertextuality category for the methodology of comparative research is substantiated. It is noted that in modern comparative discourse, the term «cultural transfer» is as a new approach to the study of literary and cultural relations, and such a form of transfer as translation of foreign literature is actively researched today. Considerable attention is focused in the article on the issue of the imagological method, since the perspective and relevance of domestic and foreign scientific research in the field

of imagology – learning the mental image (image) of the people with a different national consciousness is growing. It is noted that its understanding in the new literary discourse transforms the research strategy and methodology: not only to understand the translated work at the level of its general and typological characteristics, but, most importantly, to understand it in its «essential meanings» through reception and interpretation.

Key words: methodology, comparative studies, text, dialogue, imagology, translation, cultural transfer.

СЛОВ'ЯНСЬКІ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

УДК 821.162.1

DOI <https://doi.org/10.52726/as.humanities/2024.1.5>

У. Ю. ЄВЧУК

*доктор філософії, асистентка кафедри польської філології,
Львівський національний університет ім. Івана Франка, м. Львів, Україна
Електронна пошта: ulyanajevchuk@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0488-4184>*

РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ ІСТОРИЧНОЇ ПАМ'ЯТІ У СУЧАСНОМУ ПОЛЬСЬКОМУ РОМАНІ: ГЕНДЕРНА ПЕРСПЕКТИВА (НА ПРИКЛАДІ РОМАНУ ЗИТИ РУДЗЬКОЇ «КРАСУНЕЧКА ДОКТРА ЙОЗЕФА»)

Для повного осмислення досвіду Другої світової війни до польського суспільного дискурсу про війну впроваджується нова – жіноча – перспектива. Історичні події у творах авторства жінок передаються через призму індивідуальної пам'яті, родинні оповіді та досвід окремих персонажів у надзвичайних історичних обставинах. Чільне місце у романах відводиться проблемі подолання за давніх комплексів через проговорювання і переосмислення травматичного досвіду, а також конструювання складної ідентичності жінок-жертв і свідків злочинів. Літературна критика виділяє особливості жіночого письма: гендерно-маркована мова, посилена увага до тілесності, сильна емоційність в описі інтимних відчуттів.

У статті проаналізовано гендерні аспекти репрезентації історичної пам'яті жертв Другої світової війни у романі «Красунечка доктора Йозефа» письменниці Зити Рудзької, яка одна з перших у польській літературі тематизує жіночий травматичний досвід. В образі головної героїні твору – пані Чехни, яка під час німецької окупації юною дівчинкою потрапила в концентраційний табір Аушвіц, де стала об'єктом псевдонаукових експериментів нацистського лікаря-садиста Йозефа Менгеле, авторка тонко передає психологію жінок-жертв насильства, досліджує прояви посттравматичного синдрому у їхньому житті та спілкуванні з оточуючими. Письменниця переконливо показує, що пережита травма залишає невитравний відбиток на психіці жертв насильства, зумовлюючи їхні свідомі і підсвідомі реакції на певні тригери і на їхню поведінку та спосіб життя.

Травматичну пам'ять пані Чехни письменниця передає через тілесність, інтимні відчуття, що є однією з характерних рис жіночого письма. У романі тілесність виступає кодом пам'яті, через який передано наступним поколінням людиноненависницьку суть нацистського режиму, що принижує людську гідність.

Ключові слова: гендерна перспектива, сучасний польський роман, травма, історична пам'ять, ідентичність.

Постановка проблеми. Серед нових підходів до вербалізації і осмислення травми, пам'яті, постпам'яті важливе місце займає гендерний вимір. Однак, досвід війни тільки зараз починає у належній мірі осмислюватись також і з гендерної перспективи.

Особливістю жіночих воєнних травм є те, що жінки у час війни та окупації пережили не тільки страх, страждання, жорстоке поводження, а часто і домагання, сексуальне приниження, насильство, зґвалтування. Були непоодинокі випадки, коли жінка закохувалась у ворога або заради виживання у нелюдських умовах війни віддавалась ворогові і зазнавала цькування через несприйняття такої поведінки співвітчизниками. Ці травми війни замовчувались, про них не прийнято було говорити. Жінки країн

Центральної і Східної Європи, які опинились у зоні впливу Радянського Союзу, змушені були мовчати через страх бути покараними за розвічування культу армії переможців. Події війни мали бути описані тільки в парадигмі *нікчемні вороги – благородні визволителі*. Замовчування жінками своїх травм пояснюється також і значною тогочасною патріархальністю суспільств: жінка боялась осуду через відступ від стереотипів *“правильної”* жіночої поведінки.

Переосмислення гендерних аспектів війни є необхідним для подолання за давніх комплексів, травм і того впливу, який вони мають на життя свідків та учасників історичних подій, а також через постпам'ять на наступні покоління. Письменниця Оксана Луцишина слушно стверджує: «<...> що більше зон непроговореності

містить у собі культура, то складніше буде давати собі раду із гендерно забарвленими травмами воєнного часу» [Луцишина : 7].

Аналіз попередніх досліджень. Ще у 1975 р. французька феміністка, письменниця і критичка Елен Сікус у своїй роботі «Сміх Медузи та інші іронії» закликала жінок розвивати “жіночий спосіб” письма як інструмент самовираження і захисту [Sixous]. Теоретики літератури до факторів, які «визначають гендерну ментальність і корелюють з основними модусами її художньої репрезентації в літературі, відносять: тілесність як фізіологічну даність; соціальні норми “чоловічої” і “жіночої” поведінки, що існують у конкретному суспільстві; взірцеві культурні установки, представлені в міфології, художній творчості, масовій культурі, які продукують ідеальні образи фемінності й маскулінності» [Башкирова : 3]. Гендерні відмінності виявляються в більшій емоційності, психологізмі, певних образних домінантах жіночого письма. Польська літературознавиця Александра Убертовська одним з визначників жіночого письма вважає автобіографізм [Ubertowska].

Гендерна спрямованість історичного дискурсу найчастіше реалізується у жіночій літературі. Одним із перших літературних творів, які репрезентують тему війни з перспективи гендеру, є твір німецької журналістки Марти Гіллерс «Жінка в Берліні» («Eine Frau in Berlin»), що вперше був опублікований як твір анонімного автора в англомовному перекладі у 1955 р. У своєму щоденнику, який авторка вела в останні дні війни, вона наважилась назвати речі своїми іменами і надати правдиві особисті свідчення про насильства, вчинені солдатами і офіцерами радянської армії над жінками-німкенями у Берліні.

Сучасні жінки-письменниці, як пише польська літературознавиця Ягода Будзік, «залучають жіночу перспективу у воєнну нарацію на багатьох рівнях: не лише через дослідження індивідуальних *herstory*, але й описуючи явища набагато загальнішого характеру, що відображають колективний досвід жінок» [Будзік : 186]. Таку ж думку висловлює і українська дослідниця Мирослава Крупка: «Сучасна жіноча література тяжіє до осмислення проблем, які виходять поза межі особистого досвіду авторок. Письменниці прагнуть подати своє бачення

глобальних цивілізаційних процесів, у тому числі і в історичному зрізі» [Крупка : 54].

Метою даної роботи є аналіз гендерних аспектів висвітлення історичної пам’яті у сучасних романах польських письменниць.

Виклад основного матеріалу. У польській літературі жіночий нарратив про війну зазнав суттєвих змін після 1989 р. На протигагу творам післявоєнного періоду, сучасні художні твори авторства жінок або про жінок пишуться не за стереотипним каноном, а опираються на індивідуальний досвід переживання історичних подій, віддзеркалюють жіночий погляд на складні реалії війни та окупації. Польська жіноча проза останніх десятиліть відтворює та аналізує посттравматичну свідомість учасників і свідків цих страшних історичних подій. Однак, на думку Марен Рьогер і Рут Лейзеровіц, у країнах Центральної і Східної Європи, до яких належить і Польща, розвиток досліджень війни з перспективи гендеру є досить повільний, що пов’язано з першочерговою потребою описати воєнні історії, замовчувані чи фальшовані в часи тоталітарних режимів, а також запитом на патріотичні оповіді, що містять образ об’єднаного народу [Röger, Leiserowitz].

Найбільше творів польських авторок, що досліджують історичну пам’ять, пов’язано з Голокостом, що є закономірним, адже на території Польщі було здійснено найбільш масові акти геноциду єврейського населення. Серед творів-сповідей представниць другого і третього покоління після Голокосту, які передають досвід єврейської травми, згадаємо романи «Родинна історія страху» Агати Тушинської, «Італійські шпильки», «Шум» Магдалени Тулли, «Голді», «Фраскати» Еви Курилюк. «Твір про Матір і Вітчизну» Божени Кефф, «Дівчина в червоному светрі», «Тільки я сама» Роми Лігоцької, «Фальшувальники перцю. Родинна історія» Моніки Шнайдерман. У цих та інших творах відображено особисті переживання і психологічні травми жінок єврейської національності в час війни, досліджується механізм виникнення ненависті до них як до *інших*, опрацьовується тема постпам’яті і її впливу на ідентичність наступних поколінь.

Літературознавиця Наталія Журавська зауважує, що «<...> жінки все частіше описують свої переживання, пов’язані з травмою єврей-

ського походження, і їхні розповіді суттєво відрізняються від тих, що створені авторами-чоловіками <...> Автобіографічні зізнання жінок зосереджені на емоціях і тілесному почутті спадковості, позбавлені пафосу та піднесеності історії <...> Письменниці описують свої переживання відверто, інтимно, часто у формі гібридного жанру автобіографічної саги» [Żórawska : 62].

Особливості жіночої травматичної пам'яті передано у романі Зити Рудзької «Красуня доктора Йозефа». Літературознавиця Магдалена Бочковська зазначає, що з точки зору тематики Зиту Рудзьку найбільше цікавлять питання, пов'язані з тілесністю, гендерною ідентичністю, старістю і (пост)голокостовим досвідом [Boczowska : 383].

Місце дії у книзі – пансіонат для людей похилого віку. Серед них є група осіб, які пережили війну і Голокост. Старі люди згадують своє дитинство, молодість. Характерним є те, що люди в старості концентрують свою пам'ять на найбільш значущих для них подіях їхнього життя, весь час повторюючи одні і ті ж історії, в міру пригадування додаючи до них нові деталі. Через спогади у формі майстерно побудованих діалогів, де кожен персонаж говорить ніби сам із собою, авторка влучно передає травматичний досвід, який довелося пережити цим людям.

Головна героїня роману – пані Чехна – дванадцятилітньою дівчинкою була ув'язнена у концтаборі Аушвіц, де потрапила в поле зору лікаря-садиста Йозефа Менгеле, який робив жорстокі псевдомедичні експерименти над нещасними жертвами. Письменниця акцентує увагу на ролі тілесності у ставленні німецького офіцера до малої Чехни, яку Йозеф Менгеле вибрав собі для проведення експериментів: «Wypatrzył ją sobie od razu. Ościstą. Żyłastą. Kapilarną. O twarzy ocienionej gęstymi kędziorami. Z oszronionym podbrzuszem. Krzywymi łydkami. Z udami, pomiędzy które wciskał się purchel zimowego powietrza» [Rudzka : 7]; «Patrzył tylko na nią. ... Znowu oglądał tylko ją. ... Jego podziw był niemy. Macał wzrokiem. Naruszał w myślach. Ślizgał wzrokiem po jej piersiach» [Rudzka : 8].

Дівчинка помічала захоплення фашиста її молодістю та природною красою. Вона інстинктивно відчула і зрозуміла, що це її шанс вижити.

Тому, тамуючи біль, виконує всі забаганки нелюда, терпить приниження. У творі детально описано жорстокі знущання над тілом дівчинки, яку спеціально заражали різними хворобами. У результаті Чехна втратила руку. Інстинкт самозбереження змушує дитину не показувати болю та розпачу Чехна не зреагувала навіть у випадку, коли фашист розстріляв двох дівчат, між якими вона у той момент сиділа.

Зита Рудзька, однак, показує, що така поведінка Чехни зумовлена не тільки захисною реакцією організму на загрозу життю. Авторка правдиво висвітлює фізіологічні відчуття і психологію юної дівчинки: у Чехни прокидаються жіночі інстинкти, усвідомлення своєї жіночої привабливості, гордість за те, що її вирізнили серед інших. Серед усього пережитого у концтаборі героїня роману тримає в пам'яті і згадує саме ті моменти, які пов'язані з її молодістю, красою, винятковістю, а про муки, які довелося витерпіти, згадує ніби мимохідь: «Miałam gruźlicę, szkorbut <...> Świerzb, odmrożone palce. A mimo to wyglądałam zdrowo. Coś we mnie takiego było, że właśnie tam rozkwitłam. Jak kwiatuśzek na pustyni. Piękny kwiatuśzek» [Rudzka : 86].

Чехна у концтаборі переживає перший досвід взаємин з чоловіком, що захоплюється її тілом, оглядає його еротичними поглядами. Дівчинці-підлітці, яка перебувала у перехідному віці і починала досліджувати своє тіло, лестила увага лікаря, хай навіть виявлена у такий збочений спосіб. Їй подобалось привертати його увагу, виявляти наївне кокетство, вести з ним своєрідну гру: «Lubiła przed nim stawać. Podnosić ramiona. Obracać się w koło. Jeszcze raz i jeszcze raz. Czarowała go. Wpatrywał się w jej ciało. ... Oglądał ją dokładnie. Czuła się widzialna. Nikt inny na nią nie patrzył» [Rudzka : 113].

У спогадах героїні присутній позитивний образ Менгеле, що дає підставу вважати, що в тих обставинах, де перебувала дівчинка, в неї розвинувся стокгольмський синдром – Чехні подобався її мучитель. Захоплена доктором Йозефом, Чехна не помічає його цинізму, жорстокості, бруталності. Захисна реакція психіки не дозволяє думати про те, що вона є насправді тільки людським матеріалом для його псевдонаукових дослідів. Навпаки, їй здається, що есесівець піклується про неї.

Про доктора Менгеле пані Чехна згадує часто, з різних приводів, незмінно підкреслюючи, що була його улюбленицею. Своє перебування в Аушвіці згадує «через призму буття красунечкою доктора Йозефа» [Garncaz]. Водночас про жахливі знущання, які здійснювали фашисти над нещасними жертвами, пані Чехна згадує ніби мимохіть. Письменниця влучно показує цей контраст в епізоді, коли дівчинка оглядає Менгеле, який замріяно слухає музику, а в той час з її руки, пошкодженої внаслідок його експериментів, звисає шмат шкіри, тече кров і фотограф знімає це «для науки».

Травма від пережитого і розуміння того, що врятувалась у пеклі концтабору вона завдяки фізичній досконалості, переросла у маніакальну звичку надмірно слідкувати за собою, постійно піклуватись про свій вигляд. На протязі всього роману пані Чехна повторює головну у її житті тезу про необхідність гарно виглядати, маскує ознаки старіння, перепитує, чи часом не подалась: «Doróki ładnie wyglądam, znaczy, że jeszcze żyję. Już jako dziecko to wiedziałam» [Rudzka : 82]. Очевидно, це затаєний, непропрацьований страх бути звичайною, такою, як усі. Пані Чехна на підсвідомому рівні відчуває це як екзистенційну загрозу і намагається переконувати всіх оточуючих у своїй винятковій привабливості.

Бажання стерти реальні спогади про жалюгідне виживання у концтаборі, підкреслити своє особливе привілейоване становище, яке насправді було таким же, як і у інших ув'язнених, привело пані Чехну до фантазії, ніби їй було визнано Міс Аушвіц, про що з великою пихою розповідає мешканцям санаторію. Вона і сама у це вірить.

Пережитий травматичний досвід зумовлює подальшу поведінку жертви. Хоч як намагається пані Чехна вдавати, що у таборі їй було не так зле, як іншим в'язням, все ж не може цілком подолати наслідки перебування там. Після війни жінка довгий час боялась їсти, ховала хліб у кошику для брудної білизни, в лічильнику електроенергії, впахала шматки хліба поміж книги у бібліотеці, де працювала, при цьому все заперечувала.

Про страхіття, свідком яких була, і про знущання, яких сама зазнала у концтаборі, пані Чехна, як і інші жертви фашизму, воліє не гово-

рити. Характерним є епізод, коли пані Чехна категорично відмовляється від запропонованих їй фотографій з концтабору, незважаючи на те, що вони могли бути доказом для одержання відшкодування. Проте пам'ять повністю не піддається «налаштуванню». Певні речі і події, викликаючи асоціації з табором, стають тригерами, що активізують гнітючі спогади, які неможливо забути: «Muszę szczerze wyznać, nie lubię szczekania psów. Od razu czuję ból. Wszystko mi się przypomina. Wartownicy. Ujadanie owczarków. Jakby mnie rozbięrało. Zdzierało piękne sukienki. Skowyt mi pod gardło podchodzi» [Rudzka : 27]; «Nie mogłam już dłużej mieszkać koło zabiegowego. Cały czas czułam chłor. Chłor, rozumiesz? Ten sam, którym spryskiwano wagony. Nigdy tego nie zrozumiesz. Nie byłaś w transporcie» [Rudzka : 100].

Коли пані Чехна дістала дозвіл виступати перед школярами, то доносила їм правду про концтабір в агресивній манері: розвішувала свій брудний, поплямлений смугастий табірний одяг, показувала закривавлені бинти, знімала протез, змушувала дітей їсти гнилі яблука, запліснявілий хліб. Свій досвід хотіла передати соматично.

Жіночу особливість стилю Зити Рудзької зауважує літературознавиця Беата Копер, підкреслюючи домінування емоційної і тілесної складових у пам'яті її героїні: «Для Чехни пам'ять про Голокост можна передати тільки за допомогою тіла, пізнання страху, відрази» [Koper : 324].

Напад неконтрольованої агресії стався у пані Чехни під впливом сильних емоцій, які викликали у неї раптові спогади, коли вона випадково побачила чоловіка, в якому упізнала лікаря з Аушвіцу: «Zaczęła krzyczeć. Zerwała mi okulary ... Mąż z milicjantem próbowali ją trzymać z daleka, wyrywała się, opluła się, zgubiła but. Protezę» [Rudzka : 261].

Письменниця демонструє вибірковість індивідуальної пам'яті: героїня роману не пам'ятає багато чого зі свого дитинства, однак, виразно запам'ятала німецького солдата, який дозволив їй із сестрою утекти по дорозі до потяга, що мав відвезти євреїв до концтабору. Пам'ять, отже, залежить від глибини переживання.

Зита Рудзька піднімає у романі морально-етичні питання: якщо є справжня загроза

життю, чи потрібно в цей момент думати про інших, проявляти милосердя? Пані Чехна дає негативну відповідь на це питання: «Ten Niemiec kazał nam uciekać. I biegliśmy. Szybko, jak małe zwierzątka. Szybko. Szybciej. Dlatego nam się udało. Gdybyśmy pożałowali tych, co zostali. Gdybyś pomyślała o mamie. Twoje nogi nie piosłyby cię tak szybko» [Rudzka : 125].

Не уникає авторка роману і теми польського побутового антисемітизму і браку емпатії до жертв Голокосту. Пані Чехні не раз доводилось чути, що вона *Żydówka jedna, bogata Żydówka*. Співробітниця у бібліотеці не розмовляла з нею, дехто їй заздрив, не беручи навіть до уваги факт її перебування у концтаборі і каліцтво. Примітивний антисемітизм часто ґрунтується на релігійній ненависті до євреїв.

Нарація у романі «Красуня доктора Йозефа» не містить патріотичних мотивів, аналізу історичних подій та відображення їх у колективній пам'яті поляків. На думку літературної оглядачки Уршулі Гарнкаж, книга Зити Рудзької є «... про те, як люди справляються з травмою. Як ми переробляємо жахливий досвід, надаючи йому форму, яка полегшує примирення з минулим. Про те, як ми ідеалізуємо спогади, щоб вижити» [Garnkarz].

Професор Яцек Копцінський підкреслює, що авторка роману має свій виразний стиль, досліджує індивідуальну та колективну уяву своїх героїв, «повну темних і небезпечних місць», і робить це «сучасним, несподіваним, креативним способом» [Zyta Rudzka. Instytut Książki]. До детермінант цієї прози належать: метафори, фрагментарність тексту, багата ономастика. Професор Малгожата Сугера зауважує, що Зита Рудзька є особлива у своїй творчості, оскільки вона «вводить у свої твори виразно жіночу (хоча й не феміністичну) перспективу. Відкриває те, що є в людському існуванні є найболючішим, озброївши при цьому своїх героїв почуттям іронії та гумору» [Zyta Rudzka. Instytut Książki].

Висновки. В аналізованому романі пам'ять головної героїні про досвід перебування в Аушвіці пов'язана з тілесністю: вона пам'ятає насамперед своє тіло. У такий спосіб Зита Рудзька передає специфіку жіночого відчуття насильства тоталітарного режиму. Через застосування гендерного підходу Зита Рудзька вдало розкрила внутрішні відчуття жертви насильства в час війни і наслідки перенесеної травми у повоєнний час. Тілесність у романі стає кодом пам'яті, через який транслюється травматичний досвід наступним поколінням.

ЛІТЕРАТУРА

1. Башкирова О. Гендерні художні моделі сучасної української романістики : дис. ... д-ра філол. наук. Київ, 2019. 464 с.
2. Крупка М. Гендерний вимір тоталітарного насильства у сучасній жіночій прозі. *Гендерна проблематика та антропологічні горизонти*. Острог, 2012. С. 54–66.
3. Луцишина О. Жінка в Берліні. Жінка в підвалі. Жінка у своєму домі. *Жінка в Берліні*. Київ, 2019. С. 5–13.
4. Boczkowska M. Eskapada z muzeum prozy. O twórczości Zyty Rudzkiej. *Skład osobowy. Szkice o prozaikach współczesnych* / red.: A. Nęcka, D. Nowacki, J. Pastarska. Katowice, 2014. Т. 1. S. 383–394.
5. Budzik J. Między wojenną historią a kobietą perspektywą. *Polonistyka. Innowacje*. 2016. Nr 3. S. 185–191.
6. Cixous H. Le Rire de la Méduse et autres ironies. 2006. 197 p.
7. Garnkarz U. Ślicznotka Doktora Josefa – recenzja książki Zyty Rudzkiej – Co Przeczytać. *Co Przeczytać*. URL: <http://surl.li/qznin>
8. Koper B. Starość Zagłady – na przykładzie Ślicznotki doktora Josefa Zyty Rudzkiej. *Ślady II wojny światowej i Zagłady w najnowszej literaturze polskiej* / red.: B. Sienkiewicz, S. Karolak. Poznań, 2016. S. 317–334.
9. Ubertowska A. Archeologie pamięci. Współczesne kobiece narracje o wojnie. *Wojna i postpamięć* / red.: Z. Majchrowski, W. Owczarski. Gdańsk, 2011. S. 187–198.
10. Zielińska M. Wojna, trauma i kultura. *Teksty Drugie*. 2018. Nr 4. S. 7–11.
11. Zyta Rudzka. Instytut Książki. URL: <http://surl.li/qznit>
12. Żórawska N. „Czy mogę o sobie powiedzieć: jestem Żydówką?”. O „Rodzinnej historii lęku” Agaty Tuszyńskiej. *Czytanie Literatury. Łódzkie Studia Literaturoznawcze*. 2015. Т. 4. S. 61–75.
13. Woman and Men at War: A Gender Perspective on World War II and its Aftermath in Central Eastern Europe / ed. by M. Röger, R. Leiserowitz. Osnabrück, 2012. 342 p.

ДЖЕРЕЛА

1. Rudzka Z. Ślicznotka doktora Josefa. Warszawa, 2006. 284 s.

REFERENCES

1. Bashkyrova, O. (2019) *Henderni khudozhni modeli suchasnoi ukrainskoi romanistyky* : dys. ... d-ra filol. nauk. [Gender artistic models of modern Ukrainian fiction] Kyiv. 464 s. (in Ukrainian).
2. Krupka, M. (2012). *Hendernyi vymir totalitarnoho nasylstva u suchasni zhinochii prozi*. [Gender dimension of totalitarian violence in contemporary women's prose]. *Henderna problematyka ta antropohichni horyzonty*. Ostroh. S. 54–66 (in Ukrainian).
3. Lutsyshyna, O. (2019). *Zhinka v Berlini. Zhinka v pidvali. Zhinka u svoiemu domi. Zhinka v Berlini*. Kyiv. S. 5–13 (in Ukrainian).
4. Boczkowska, M. (2014). *Eskapada z muzeum prozy. O twórczości Zyty Rudzkiej* [Escape from the museum of prose. About the work of Zyta Rudzka]. *Skład osobowy. Szkice o prozaikach współczesnych* / red.: A. Nęcka, D. Nowacki, J. Pasterska. Katowice. T. 1. S. 383–394 (In Polish).
5. Budzik, J. (2016). *Między wojenną historią a kobiecą perspektywą* [Between wartime history and a female perspective]. *Polonistyka. Innowacje*. Nr 3. S. 185–191 (In Polish).
6. Cixous, N. (2006). *Le Rire de la Méduse et autres ironies* [The Laugh of the Medusa and other ironies] (In French).
7. Garnarcz, U. (n.d.). *Ślicznotka Doktora Josefa – recenzja książki Zyty Rudzkiej* [The Beauty of Doctor Josef – review of Zyta Rudzka's book]. *Co Przeczytać*. Retrieved from <http://surl.li/qznin> (In Polish).
8. Koper, B. (2016). *Starość Zagłady – na przykładzie Ślicznotki doktora Josefa Zyty Rudzkiej* [Old age of the Holocaust – on the example of Doctor Josef's Beauty by Zyta Rudzka]. *Ślady II wojny światowej i Zagłady w najnowszej literaturze polskiej* / red.: B. Sienkiewicz, S. Karolak. Poznań. S. 317–334 (In Polish).
9. Ubertowska, A. (2011). *Archeologie pamięci. Współczesne kobiece narracje o wojnie* [Archaeology of memory. Contemporary female narratives about the war]. *Wojna i postpamięć* / red.: Z. Majchrowski, W. Owczarski. Gdańsk. S. 187–198 (In Polish).
10. Zielińska, M. (2018). *Wojna, trauma i kultura* [War, trauma, and culture]. *Teksty Drugie*. Nr 4. S. 7–11. (In Polish).
11. Zyta Rudzka. (n.d.). *Instytut Książki*. Retrieved from <http://surl.li/qznit> (In Polish).
12. Żórawska, N. (2015). „Czy mogę o sobie powiedzieć: jestem Żydówką?”. O „Rodzinnej historii lęku” Agaty Tuszyńskiej [Can I say about myself: I am a Jew? About Agata Tuszyńska's “Family history of fear”]. *Czytanie Literatury. Łódzkie Studia Literaturoznawcze*. T. 4. S. 61–75 (In Polish).
13. Röger, M., & Leiserowitz, R. (Eds.). (2012). *Woman and Men at War: A Gender Perspective on World War II and its Aftermath in Central Eastern Europe*. Osnabrück.

SOURCES

1. Rudzka, Z. (2006). *Ślicznotka doktora Josefa*. Warszawa.

U. YU. YEVCHUK

*PhD, Assistant at the Department of Polish Philology,
Lviv National University named after Ivan Franko, Lviv, Ukraine
E-mail: uyanajevchuk@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0488-4184>*

REPRESENTATION OF HISTORICAL MEMORY IN THE MODERN POLISH NOVEL: A GENDER PERSPECTIVE (ON THE EXAMPLE OF “DOCTOR JOSEF’S BEAUTY” BY ZYTA RUDZKA)

In order to fully comprehend the experience of the Second World War, a new – female – perspective is introduced into the Polish public discourse about the war. Historical events in works by women are conveyed through the prism of individual memory, family stories, and the experience of individual characters in extraordinary historical circumstances. A prominent place in the novels is given to the problem of overcoming long-standing complexes through talking about and reinterpreting traumatic experiences, as well as constructing the hybrid identity of women victims and witnesses of crimes. Literary criticism highlights the features of women's writing: gender-marked language, increased attention to physicality, strong emotionality in the description of intimate feelings.

The article analyzes the gender aspects of the representation of the historical memory of the Second World War victims in the novel by Zyta Rudzka, who is one of the first writers in Polish literature to thematize women's traumatic experience.

In the image of the main character of the novel, Mrs. Chekhna, who during the German occupation was a young girl in the Auschwitz concentration camp, where she became the object of pseudo-scientific experiments by the sadistic Nazi doctor Josef Mengele, the author subtly conveys the psychology of female victims of violence, investigates the manifestations of post-traumatic syndrome in their lives and communication with others. The writer convincingly shows that the trauma experienced leaves an indelible mark on the psyche of victims of violence, determining their conscious and subconscious reactions to certain triggers and their behavior and lifestyle.

The writer conveys Mrs. Chekhna's traumatic memory through corporeality, intimate feelings, which is one of the characteristic features of women's writing. In the novel, corporeality acts as a code of memory through which the misanthropic essence of the Nazi regime, which degrades human dignity, is transmitted to subsequent generations.

Key words: gender perspective, modern Polish novel, trauma, historical memory, identity.

ГЕРМАНСЬКІ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

УДК 811.112.2'367.4'373.46

DOI <https://doi.org/10.52726/as.humanities/2024.1.6>

О. М. БЄЛИХ

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри німецької філології,

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна

Електронна пошта: belych@vnu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0002-1167-0224>

ТЕРМІНОЛОГІЧНІ СЛОВОСПОЛУЧЕННЯ ІЗ СТРИЖНЕВИМ КОМПОНЕНТОМ «KRIEG» ТА ЇХ ПЕРЕКЛАД НА УКРАЇНСЬКУ МОВУ

У зв'язку з агресією з боку росії й військовою підтримкою України з боку країн-партнерів дослідження термінологічних словосполучень із стрижневим компонентом *KRIEG* стає дедалі важливішим як для розвитку мови, так і для полегшення взаєморозуміння між фахівцями.

У сучасній лінгвістиці визнання словосполучень як термінів є несуперечним фактом. Військова термінологія німецької мови відрізняється використанням не лише одномовних, але й складних мовленнєвих одиниць для номінації. Це пояснюється бажанням досягти точності в понятті. Для відбору термінів із фактологічного матеріалу ми звертали увагу в першу чергу на лексичний компонент *Krieg*.

При перекладі термінів з німецької на українську мову враховували чи терміни обох мов мають однакові відповідники, а також ймовірні відмінності системи Збройних сил обох країн; прагнули знайти варіант, який найпрозоріше передає зміст терміну та зважали на можливе переносне значення й експресивні відтінки.

Після проведеного комплексного аналізу термінологічних словосполучень із ключовим компонентом «KRIEG» на основі сучасних німецькомовних онлайн видань ми встановили, що двокомпонентні термінологічні словосполучення найбільш оптимально відповідають потребам фахової комунікації, оскільки вони не ускладнюють розуміння і, в той же час, передають ключові характеристики конкретного поняття. Тому, на нашу думку, вони є найбільш поширеними. Здається, використання багатьох компонентів у термінах зумовлене бажанням чітко визначити складне термінологічне поняття, причому мовні засоби стають другорядними порівняно з чіткою дефініцією.

Переклад аналізованих термінологічних словосполучень відбувається здебільшого за допомогою методу дослівного перекладу, за допомогою перестановки компонентів чи словосполученнями із збереженням структури термінів, в окремих випадках – за допомогою дієприслівникових зворотів чи опущення або заміною окремих елементів словосполучення. Проте, адекватність перекладу потрібно перевіряти, співставляючи значення перекладеного терміна із змістом всього тексту.

Ключові слова: термін, термінологічні словосполучення, термінологічних словосполучень із стрижневим компонентом «KRIEG», переклад термінологічних словосполучень із стрижневим компонентом «KRIEG» на українську мову.

Вступ. Ще три роки тому війна у центрі Європі здавалася нереальною вигадкою людей. Про війну нам нагадували лише щорічні пам'ятні дні, розповіді учасників бойових дій, пам'ятники, меморіали. А вже після Другої світової війни з її безпрецедентними злочинами настав тривалий період миру, який, однак, був перерваний воєнними діями, скоєними в колишній Югославії в 1990-х роках. Війна здавалося такою далекою, а мир був нормою та невід'ємною частиною життя у сучасному світі. Проте реальність виявилася іншою: агресивна війна проти України повернула питання воєнних злочинів

і геноциду в Європі в центр уваги громадськості. «*Seit Kriegsausbruch sprechen wir die Sprache des Krieges*» [Троянов : 1] – *Від початку війни ми говоримо мовою війни*. За мир потрібно боротися, про мир потрібно дбати.

Лінгвістика розглядає мову як складну кінематичну систему, що постійно розвивається та вдосконалюється, узявши до уваги своє минуле, живучи у теперішньому та маючи на увазі майбутнє. У контексті сучасної ситуації, коли Україна зазнає агресії з боку росії, і коли багато країн-партнерів надають допомогу у формі зброї, питання перекладу військової термінології стало

важливим з погляду національної безпеки, що відзначається в **актуальності** наукового дослідження на цю тему. У зв'язку з цим дослідження термінологічних словосполучень із стрижневим компонентом *KRIEG* стає дедалі важливішим як для розвитку мови, так і для полегшення взаєморозуміння між фахівцями.

У сучасний період процес лексичного збагачення мови відбувається безперервно, відображаючи всі зміни й процеси, які відбуваються у суспільному житті. Активне та свідоме ставлення до ресурсів мови є сутністю культури мови. Розуміємо, що мова, як і будь-який здоровий організм, постійно в русі та знаходиться у динаміці росту.

Значний теоретичний та практичний внесок у дослідження термінології різних галузей знання і діяльності людини на матеріалі різних мов зробили З. Куделько (термінологія ринкових взаємин), О. Медведь (граматична), С. Руденко (термінологія громадського харчування), Н. Цісар (медична), Р. Стецюк (кардіологічна), Т. Соколовська (генетична), О. Іващишин та Т. Михайлова (науково-технічна), О. Кучеренко (пожежно-технічна), А. Ніколаєва (термінологія програмування), І. Волкова (фізична), С. Булик-Верхола (музична) та інші [Вовчанська 2014 : 9], О. Бєлих, М. Климюк (військова) [Бєлих 2023 : 11].

Об'єктом представленого дослідження є термінологічні словосполучення із стрижневим компонентом „*Krieg*“ в німецькій військовій лексиці.

Предметом наукової розвідки виступає процес формування терміносистеми із стрижневим компонентом „*Krieg*“ в сучасній німецькій мові та методи перекладу цих словосполучень на українську мову.

Мета дослідження полягає у комплексному аналізі та перекладі термінологічних словосполучень із стрижневим компонентом «KRIEG» на матеріалі сучасних німецькомовних онлайн видань.

Для досягнення мети дослідження були поставлені наступні **завдання**:

1. Проаналізувати підходи до вивчення військових термінологічних словосполучень.

2. Сформувати корпус термінологічних словосполучень із стрижневим компонентом «KRIEG» та визначити структурні моделі досліджуваних одиниць.

3. Описати й перекласти термінологічні словосполучення із стрижневим компонентом «KRIEG» на українську мову.

Методи та методики дослідження. Методика представленого дослідження охоплює кілька взаємопов'язаних етапів. Так, на першому етапі шляхом застосування методу суцільної вибірки сформовано корпус фактичного матеріалу. На другому етапі, відповідно до мети і завдань дослідження в роботі використано описовий метод, методи індукції, дедукції, аналізу й синтезу, за допомогою яких було зроблено аналіз виявлених способів утворення німецьких військових термінів. На третьому етапі застосовано перекладацькі методи для перекладу термінологічні словосполучення із стрижневим компонентом «KRIEG».

Виклад основного матеріалу. Матеріалом нашого дослідження є корпус із 85 термінологічних словосполучень із стрижневим компонентом «*Krieg*», відібраних методом суцільної вибірки на матеріалі сучасних німецькомовних онлайн видань та тлумачних словників.

Історія розвитку термінознавства як науки в Україні представлена такими іменами, як П. С. Погребняк, В. Н. Комісаров, В. С. Виноградов, Т. Р. Кияк, В. І. Карабан, М. В. Стріха, Р. П. Зорівчак та ін. Аналіз лінгвістичної літератури, присвяченої теоретичним питанням термінології, показує наявність великої кількості визначень терміну і термінології, які доповнюють один одного.

На думку лінгвіста О. Мостового термін – «це слово або словосполучення з історично умотивованим чи умовно закріпленим значенням, що відбиває одне поняття у спеціалізованій галузі знання чи виробництва» [Мостовий 1993 : 191]. Інший науковець вважає, що термін – це окреме слово чи утворене на базі іменника підрядне словосполучення, що означає професійне поняття та призначене для задоволення специфічних потреб спілкування у сфері певної професії (наукової, технічної, виробничої, управлінської...) [Д'яков 2000 : 10]. В. Карабан визначає термін як мовний знак, що репрезентує поняття спеціальної, професійної галузі науки або техніки [Карабан 2004 : 315].

В нашому дослідженні ми будемо використовувати визначення терміну, запропоноване Бєлих О., Климюк М.: **Термін** – це особливий

елемент системи, який представляє єдність звукового сигналу, кольорового коду, зображення з відповідним поняттям в організованій системі понять, і який виконує номінативну функцію. В основі кожного терміну лежить визначення (дефініція) реалії, яку він позначає, завдяки чому термін представляє собою точну і в той же час стислу характеристику предмету чи явища. До ознак терміну відноситься *мотивованість* (виникнення терміну визначається потребою назвати спеціальне поняття), *однозначність* (термін позначає конкретне спеціальне поняття в певній системі), *системність* (термін завжди співвідноситься із спеціальним поняттям, яке займає чітку позицію в системі спеціальних понять і відображає частину понятійної системи), *наявність дефініції*, *стилістична нейтральність* [Белих 2023 : 14] Вслід за Байло Ю. під **військовим терміном** розуміємо слово, або словосполучення, які відповідають поняттям військової справи [Байло 2013 : 63].

Для відбору термінів із фактологічного матеріалу ми звертали увагу в першу чергу на лексичний компонент *Krieg*, а не на лексикографічний критерій, який має велике значення при відборі термінів. Ще одним об'єктивним критерієм вибору термінів є їх класифікація, яка відображає структуру системи понять. Оскільки будь-яка система представляє собою складне ієрархічне утворення, в якому виділяються різні рівні та типи взаємозв'язків між ними.

Під **термінологічним словосполученням** або терміном-словосполученням ми, за О. Білоусовою, розуміємо словосполучення, які є вживаними у певній галузі науки, культури тощо, є конкретними, мають одне та чітке значення, що окреслює поняття [Білоусова 2004 : 96-100].

Вивчення термінологічних словосполучень має незавершену історію розвитку. Це пов'язано з неоднозначністю визначення поняття терміну та його характеристиками, а також з тим, що дослідження термінологічних словосполучень на теоретичному рівні автоматично призводить до порівняльного аналізу термінологічних словосполучень і вільних словосполучень, а також фразеологізмів. Такий аналіз допомагає отримати повне уявлення про компоненти терміну, його особливості та механізм функціонування.

Услід за В. Флейшером [Fleischer 1997 : 74–75] ми виділяємо п'ять ознак термінологічних одиниць

в порівнянні із фразеологічними словосполученнями. Терміни, по-перше, функціональні, вони існують у формі слова і словосполучення; по-друге, терміни представляють собою первинну структуру, фразеологізми утворюються вже за існуючою первинною моделлю; по-третє, основний склад термінів зафіксований в спеціальних наукових системах, фразеологізми – в різних групах лексики загальнонавчальної лексики; по-четверте, терміни володіють міжлінгвістичним характером, їх можна буквально перекласти на іноземну мову; по-п'яте, терміни представлені в основному іменними словосполученнями, фразеологізми утворюються часто в поєднанні дієслова і прикметника.

Ще однією відмінністю між термінологічними словосполученнями та фразеологізмами є те, що термін передає конкретне поняття і, отже, є незалежним від контексту. Фразеологічні вислови вживаються для непрямого опису предметів. Таким чином, порівняння термінологічних словосполучень з вільними словосполученнями і фразеологізмами дозволяє визначити мовну специфіку термінологічної одиниці та розглянути її як окрему категорію.

Відносно складно також відрізнити термін-словосполучення від вільного поєднання термінів. Перше визначаємо як складний або композитний термін, що є лексичним елементом і підлягає включенню до термінологічного словника. Друге є синтаксичним поєднанням окремих термінів, що є явищем мови і залишається поза межами словника. Для вирішення цієї проблеми ми спираємося на розуміння терміну як єдності звукового сигналу, кольорового коду або зображення з відповідним поняттям у системі організованих понять, який виконує номінативну функцію та позначає окреме, єдине наукове поняття.

При перекладі термінів з німецької на українську мову потрібно враховувати ряд вимог: якщо в українській мові існує термін, який за змістом повністю співпадає з німецьким, то, на нашу думку, потрібно використовувати саме цей термін; при виборі варіанту перекладу слід враховувати ймовірні відмінності системи Збройних сил Федеративної Республіки Німеччина (Bundeswehr) від Збройних сил України; синонімічні терміни перекладати одним і тим же відповідником; при перекладі нових термінів слід прагнути знайти варіант, який найпро-

зоріше передає зміст терміну; при перекладі терміну потрібно зважати на можливе переносне значення й експресивні відтінки.

У представленому дослідженні ми використовували понятійний критерій для відбору термінів із фактологічного матеріалу. За стилістичними характеристиками досліджувані тексти можна віднести до науково-популярного підстилю наукового стилю. Отже, у лексичному складі цих текстів можна виділити такі складові: нетермінологічна лексика (службові слова, займенники); термінологічна лексика (спеціальні слова конкретної терміносистеми); загальноживана лексика, яка використовується для зв'язку наукових понять, вираження їхнього відношення та тлумачення.

В термінологічній німецькомовній системі слово *Krieg* має таке визначення: *organisierte militärische Auseinandersetzung meist großen Ausmaßes und längerer Dauer zwischen Staaten, Militärbündnissen, ethischen, sozialen oder anderen Interessengruppen* [WDWS].

Утворення термінологічного словосполучення відбувається наступним чином: до терміну-назви широкого поняття додається означення, яке конкретизує значення терміну. Найбільшу групу становлять іменні терміни, утворені синтаксичним способом (шляхом поєднання двох і більше слів): *der Krieg* – *Drohnenkrieg* – війна безпілотників, *Angriffskrieg* – загарбницька війна, *Bürgerkrieg* – громадянська війна, *Vernichtungskrieg* – війна на знищення, *Verteidigungskrieg* – оборонна війна, *Sklavenkrieg* – рабовласницька війна, *Kriegsgefangener* – військовополонений, *Kriegsverbrechen* – воєнні злочини, *Kriegsopfer* – постраждали від війни, *Kriegsgebiet* – зона воєнних дій, *Kriegszeit* – воєнний час, *Kriegsberichterstattung* – репортажі з війни, *Kriegserklärung* – оголошення війни, *Kriegsrecht* – воєнний стан, *Kriegsministerium* – військове міністерство, *Kriegsplan* – план війни, *Kriegspropaganda* – воєнна пропаганда, *Kriegsrat* – військова рада, *Kriegsschaden* – збитки від війни, *Kriegsdienst* – служба в армії, *Kriegsschulden* – воєнні борги, *Kriegswirtschaft* – воєнна економіка, *Kriegstreiber* пропагандист (розпалювач) війни, *Kriegsverhältnisse* – умови воєнного часу, *Kriegsauszeichnung* – нагорода, відзнака, *Kriegsbeute* – трофеї, *Kriegsschiff* – військовий корабель, *Kriegsbemalung* – бойова

розмальовка, *Kriegsbericht* – оперативне зведення (звіт про воєнні дії), *Kriegstaktik* – тактика ведення бойових дій, *Kriegsberichterstatter* – військовий кореспондент, *Kriegsopferversorgung* – допомога постраждалим від війни.

Опрацювавши всі ці приклади, ми виявили, що термінологічні фрази формуються шляхом синтаксичного утворення або частково взяті з іншої мови (*Plan, Ministerium, Propaganda, Rat, Taktik*) та перекладені на українську мову здебільшого шляхом кальки (методом дослівного перекладу). Лише один із вищенаведених термінів складається з трьох компонентів (*Kriegsopferversorgung*), який в українському перекладі містить чотири слова. В усіх вищенаведених прикладах, іменник *Krieg* перекладаємо як «війна». І лише в одному прикладі *lokaler Krieg* вважаємо за доцільне цей іменник перекласти як «локальний (місцевий) конфлікт».

У корпусі зафіксовано лише 6 прикладів-прикметників, утворених або за допомогою суфіксів **-ig, -risch**: *kriegswichtig* – стратегічний, який має військове значення, *kriegerisch* – бойовий, воєнний, військовий, *kriegslustig* – войовничий, або за допомогою способу **телескопії**: *kriegsmüde* – втомлений від війни, *kriegsverwendungsfähig* – придатний до строкової служби, *kriegsbereit* – готовий до війни, у бойовій готовності. На українську мову усі приклади ми переклали прикметниками з частковим поєднанням з прийменниками й іменниками.

Іншу незначну групу іменних термінологічних словосполук у сучасній німецькій мові із стрижневим компонентом «KRIEG» становлять словосполучення, які утворені в результаті підпорядкування означуваного слова через родовий відмінок: *Gesetze und Geräusche des Krieges* – закони та звичаї війни, *Fortgang des Krieges* – хід війни, *am Rand des Krieges* – на грані війни, *die Eskalation des Krieges* – ескалація війни, *die Gräueltaten (Scheußlichkeiten, Schrecken) des Krieges* – страхіття війни, *im Zuge des Krieges* – в ході війни, *die Drangsale des Krieges* – нещастя, які несе із собою війна.

Як засвідчує аналіз наведених вище прикладів, за допомогою узгодження відбувається зв'язок між компонентами атрибутивних словосполучень німецької та української мов. Їхню значну кількість у досліджуваній термінології

можна пояснити тим, що в атрибутивно-субстантивованому словосполученні простіше, аніж у складному слові, визначити залежне та основне слово. Відносна семантична самостійність компонентів словосполучень запобігає розвитку багатозначності. Лише останній приклад із вищенаведених ми переклали на українську мову дієприкметниковим зворотом, усі інші словосполучення перекладені із збереженням як структури термінів, так і граматичної структури.

Сучасна термінологічна наука визнає використання усіх частин мови у функції терміну. Так, терміном можуть бути не лише іменники, але й прикметники, прислівники, дієслова. Така обставина дозволяє вибудувати тематичні ряди термінів, які позначають поняття, об'єднані загальною ознакою:

– *der Kalte (Dreißigjährige, Siebenjährige, Deutsch-Französische, Trojanische, Große Vaterländische) Krieg* – Холодна (Тридцятирічна, Сеїмирічна, Німецько-Французька, Троянська, Велика Вітчизняна) війна;

– *ein heiliger, gerechter, schmutziger, blutiger, asymmetrischer, auswärtiger, mörderischer Krieg* – священна, справедлива, брудна, кровова, асиметрична, зовнішня, кровопролитна війна;

– *die Napoleonischen, Punischen Kriege* – Наполеонівські війни, Пунічні війни.

У вищенаведених прикладах спостерігаємо двоконпонентні термінологічні словосполучення, утворених за моделлю A+S (прикметник + іменник). Усі терміни ми переклали за допомогою використання відповідного лексичного еквівалента в українській мові. Лише в одному прикладі ми зафіксували трикомпонентний іменник, утворений за допомогою злиття слів і надання їм нового значення: *Russland-Ukraine-Krieg* – російсько-українська війна. Утворення такого словосполучення відображає сутність конфлікту між Росією та Україною.

Для опису війни від початку до її завершення використовують наступні словосполучення із стрижневим компонентом «KRIEG»: *den Krieg erklären* – оголошувати війну, *den Krieg beginnen / anfangen / unternehmen / entfesseln* – розпочинати війну, *den Krieg führen* – вести війну, *den Krieg schüren* – розпалювати війну, *den Krieg fortsetzen* – продовжувати війну, *den Krieg wieder aufnehmen / erneuern* – відновлювати війну,

den Krieg überstehen – пережити війну, *den Krieg ausbrechen* – розпалити війну, *den Krieg anzetteln* – розв'язувати, провокувати війну, *den Krieg beenden* – завершувати війну, *den Krieg führen* – вести війну.

Серед проаналізованих прикладів ми не спостерігаємо особливих труднощів перекладу термінів. Усі терміни мають свої еквіваленти у мові перекладу.

У трьох прикладах ми зафіксували використання прийменника із перегрупованням лексичних компонентів при перекладі на українську мову: *einem Krieg beitreten* – вступати у війну, *den Krieg kämpfen* – боротися на війні, *den Krieg bekämpfen* – протистояти у війні, та в одному словосполученні спостерігаємо опущення елементів: *ein Krieg ist vorbei* – війна закінчилася (дієслово відсутнє в перекладі).

Використання складних термінів з багатьох компонентів є характерною рисою сучасного прогресу в науці та техніці. Створення таких термінів є природним та закономірним процесом у розвитку будь-якої галузі термінології, включаючи військову. У нашій роботі ми розглядаємо багатьох компонентні терміни як номінативні одиниці, що складаються з трьох або більше компонентів.

Незначна група словосполучень в німецькій мові утворена за участі прийменників **in, von, zu, an, auf, durch**: *kämpfen in einem Krieg* – боротися на війні, *in den Krieg ziehen* – призивати до лав Збройних сил, *den Krieg von den Toren fernhalten* – тримати війну подалі, *zum Krieg geneigt* – налаштований на війну (схильний до війни), *einen Vorwand zum Krieg geben* – давати привід для війни, *an einem Krieg teilnehmen* – брати участь у війні, *zum Krieg herausfordern* – призводити до війни, *zum Krieg rüsten* – готуватися до війни, *Krieg auf Leben und Tod* – війна не на життя, а на смерть, *durch den Krieg leiden* – постраждати від війни.

Більшість вищенаведених словосполучень перекладаємо на українську мову багатоконпонентними словосполученнями з прийменниками шляхом збереження структури терміна або за допомогою перестановки компонентів.

Результати й висновки. Таким чином, військова термінологія німецької мови відрізняється використанням не лише одномовних, але й складних мовленнєвих одиниць для номінації.

У сучасній лінгвістиці визнання словосполучень як термінів є несуперечним фактом. Будь-яка термінологічна система містить не лише однослівні мовленнєві засоби для номінації, але й складні структурні утворення. Це пояснюється бажанням досягти точності в понятті.

Після проведення комплексного аналізу та перекладу термінологічних словосполучень із ключовим компонентом «KRIEG» на основі сучасних німецькомовних онлайн видань ми встановили, що двокомпонентні термінологічні словосполучення найбільш оптимально відповідають потребам фахової комунікації, оскільки вони не ускладнюють розуміння і, в той же час, передають ключові характеристики конкретного поняття. Тому, на нашу думку, вони є найбільш поширеними. Здається, використання багатьох компонентів у термінах зумовлене бажанням чітко визначити складне

термінологічне поняття, причому мовні засоби стають другорядними порівняно з чіткою дефініцією.

Переклад аналізованих термінологічних словосполучень відбувається здебільшого методом дослівного перекладу, за допомогою перестановки компонентів чи словосполученнями із збереженням структури термінів. В окремих випадках – за допомогою дієприслівникових зворотів чи опущенням або заміною окремих елементів словосполучення. Проте, правильність перекладу потрібно перевіряти, співставляючи значення перекладеного терміна із змістом всього тексту.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в аналізі термінологічних словосполучень на позначення зброї та техніки та виявлення основних перекладацьких технік і прийомів, необхідних для їх адекватного перекладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Байло Ю. Особливості поняття «військовий термін» (семантичний аспект). *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Філологічні науки*. 2013. Книга 3. С. 62–64.
2. Белих О., Климюк М. Структурно-семантичні та перекладацькі особливості німецької військової термінології. *Актуальні питання іноземної філології, (17)*. 2023. 11–19. DOI: <https://doi.org/10.32782/2410-0927-2022-17->
3. Білоусова О. Словосполучення термінологічного характеру в структурі законодавчих текстів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 10 : Проблеми граматики і лексикології української мови* : зб. наук. праць. 2011. Вип. 8. С. 96–100.
4. Вовчанська С. Німецька фахова мова маркетингу: структурно-семантичний, лінгвопрагматичний та функціональний аспекти : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Івано-Франківськ. 2014. 396 с.
5. Д'яков А. Основи термінотворення: семантичні та соціолінгвістичні аспекти. К. : Academia. 2000. 217 с.
6. Карабан В. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми. Вінниця : Нова Книга. 2004. 576 с.
7. Мостовий М. Лексикологія англійської мови : підручник для студентів ін-тів і фак. іноземної мови. Харків : Основа. 1993. 255 с.
8. Fleischer W. Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache. Niemeyer. 1997. S. 74–75.

ДЖЕРЕЛА

1. Großwörterbuch. Navigum macht Latein zum Lieblingsfach. URL: <https://www.navigium.de/latein-woerterbuch/krieg?nr=null> (дата звернення: 04.02.2024).
2. Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. URL: <https://osteuropa.lpb-bw.de/kriegsverbrechen> (дата звернення: 15.02.2024).
3. Trojanows Rede bei den Salzburger Festspielen: Politisch und kritisch. URL: <https://www.ndr.de/kultur/musik/klasik/Trojanows-Rede-bei-Salzburger-Festspielen-Politisch-und-kritisch,trojanow132.html> (дата звернення 11.02.2024).
4. WDWS (Digitales Wörterbuch der Deutschen Sprache). URL: <https://www.dwds.de/wb/Krieg> (дата звернення 13.02.2024).

REFERENCES

1. Bailo Y. (2013) Osoblyvosti poniatia «viiskovyi termin» (semantychnyi aspekt) [Features of the concept of “military term” (semantic aspect)]. *Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia. Filolohichni nauky*. Knyha 3, pp. 62–64.
2. Bielykh O., Klymiuk M. (2023) Strukturno-semantychni ta perekladatski osoblyvosti nimetskoï viiskovoi terminolohii [Structural, semantic and translation features of German military terminology]. *Aktualni pytannia inozemnoi filolohii*, vol. 17, pp 11–19. DOI: <https://doi.org/10.32782/2410-0927-2022-17->
3. Bilousova O. (2011) Slovospoluchennia terminolohichnoho kharakteru v strukturі zakonodavchykh tekstiv [Terminology in the structure of legislative texts]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 10 : Problemy hramatyky i leksykolohii ukrainskoi movy* : zb. nauk. prats, vyp. 8, pp. 96–100.

4. Vovchanska S. (2014) *Nimetska fakhova mova marketynhu: strukturno-semantychnyi, linhvoprahamatychnyi ta funktsionalnyi aspekty* [German professional language of marketing: structural-semantic, linguopragmatic and functional aspects] (PhD Thesis), Ivano-Frankivsk.
5. Diakov A. (2007) *Osnovy terminotvorennia: semantychni ta sotsiolinhvistychni aspekty* [Basics of term formation: semantic and sociolinguistic aspects]. Kyjiw: Academia. (in Ukrainian)
6. Karaban V. (2004) *Pereklad anhliiskoi naukovoї i tekhnichnoi literatury. Hramatychni trudnoshchi, leksychni, terminolohichni ta zhanrovo-stylistychni problemy* [Translation of English scientific and technical literature. Grammatical difficulties, lexical, terminological and genre-stylistic problems]. Vinnytsia: Nova Knyha. (in Ukrainian)
7. Mostovyi M. (1993) *Leksykologhiia anhliiskoi movy* [Lexicology of the English language]. Kharkiv : Osнова. (in Ukrainian)
8. Fleischer W. (1997) *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache* [Phraseology of contemporary German language]. Niemeyer. (in German)

SOURCES

1. *Großwörterbuch. Navigum macht Latein zum Lieblingsfach* [Large dictionary. Navigum makes Latin your favorite subject]. URL: <https://www.navigium.de/latein-woerterbuch/krieg?nr=null> (дата звернення: 04.02.2024). (in German)
2. Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg [State Center for Political Education Baden-Württemberg]. URL: <https://osteuropa.lpb-bw.de/kriegsverbrechen> (дата звернення: 15.02.2024). (in German)
3. *Trojanows Rede bei den Salzburger Festspielen: Politisch und kritisch* [Trojanow's speech at the Salzburg Festival: Political and critical]. URL: <https://www.ndr.de/kultur/musik/klassik/Trojanows-Rede-bei-Salzburger-Festspielen-Politisch-und-kritisch,trojanow132.html> (дата звернення 11.02.2024). (in German)
4. *WDWS (Digitales Wörterbuch der Deutschen Sprache)* [WDWS (Digital Dictionary of the German Language)]. URL: <https://www.dwds.de/wb/Krieg> (дата звернення 13.02.2024). (in German)

O. M. BIELYKH

*PhD in Linguistics, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of German Philology,
Lesya Ukrainka Volyn National University, Lutsk, Ukraine
E-mail: belych@vnu.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0002-1167-0224>*

TERMINOLOGICAL PHRASES WITH THE CORE COMPONENT «KRIEG» AND THEIR TRANSLATION INTO UKRAINIAN

Due to Russia's aggression and military support for Ukraine from partner countries, the study of terminological phrases with the *KRIEG* core component is becoming increasingly important both for language development and for facilitating mutual understanding between specialists.

In modern linguistics, the recognition of phrases as terms is an indisputable fact. The military terminology of the German language is characterized by the use of not only monolingual but also complex linguistic units for nomination. This is due to the desire to achieve precision in the concept. To select terms from the factual material, we paid attention primarily to the lexical component of *Krieg*.

While translating terms from German into Ukrainian, we took into account whether the terms in both languages have the same equivalents, as well as possible differences in the armed forces of both countries; we tried to find the option that most transparently conveys the meaning of the term and took into account possible figurative meanings and expressive connotations.

After conducting a comprehensive analysis and translation of terminological phrases with the key component “KRIEG” based on modern German-language online publications, we found that two-component terminological phrases best meet the needs of professional communication, as they do not complicate understanding and, at the same time, convey the key characteristics of a particular concept. Therefore, in our opinion, they are the most common. It seems that the use of many components in terms is driven by the desire to clearly define a complex terminological concept, with linguistic means becoming secondary to a clear definition.

The translation of the analyzed terminological phrases is mostly done by literal translation, by rearranging components, or by using phrases with the preservation of the structure of the terms. In some cases, it is done by using adverbial phrases or by omitting or replacing certain elements of the phrase. However, the accuracy of the translation should be checked by comparing the meaning of the translated term with the meaning of the entire text.

Key words: term, term phrases, term phrases with the core component “KRIEG”, translation of term phrases with the core component “KRIEG” into Ukrainian.

УДК 821.111.09:81'42

DOI <https://doi.org/10.52726/as.humanities/2024.1.7>

О. О. БЕЛЯКОВ

старший викладач кафедри англійської філології,

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна

Електронна пошта: beljakov_alex@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0002-5132-7703>

О. А. ШКАМАРДА

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри англійської філології,

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна

Електронна пошта: shkamarda.oksana@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2531-6442>

ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ТА ЗАСАДНИЧІ ПРИНЦИПИ ХАОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ

Стаття містить аналіз теоретичних передумов і засадничих принципів хаологічного аналізу художньої прози. Матеріалом дослідження обрані твори Джеймса Джойса (збірка оповідань «Дублінці» і роман «Тризна за Фіннеганом»). Продемонстровані перспективи екстраполяції хаології (теорії хаосу або хаотики) на сферу літературознавчої критики та інтерпретації художнього тексту. Теоретичним фундаментом дослідження послужили концепції Ф. Куберського, Д. Поруш, Х. Хокінс, Т. Дж. Райса, Н. К. Гейлз, У. Еко та П. Стойчева.

У статті наголошується, що хаологія дозволяє, по-перше, аналізувати твори, в яких хаос і лад, передбачуваність і непередбачуваність, стабільність і нестабільність, «мерехтіння смислу» і безмежність інтерпретацій набувають статусу тематичної і концептуальної домінанти. По-друге, хаологія відкриває можливість подолати просторово-часову дихотомію художнього твору і, таким чином, розкрити його евристичний потенціал. По-третє, аналіз художньої літератури, зокрема, прози Джеймса Джойса, допоможе змінити аналітичну оптику і висвітлити в ній такі характеристики художніх творів, які досі залишаються поза увагою дослідників.

Оповідання збірки Дж. Джойса «Дублінці» описуються у дослідженні як нелінійні динамічні системи. Такі явища як біфуркація, атрактор і фрактальність визначаються задумом (прагматичною установкою) автора.

«Тризна за Фіннеганом» Дж. Джойса генерує базові характеристики хаотичної дисипативної структури, а саме: нелінійність, незворотність, авторефлексивність і самоорганізація. Синергетичний ефект цього твору залежить (серед інших чинників) від кореляції між синтаксичною структурою, яка виконує функцію реперелів, і лексичними елементами, які набувають ознак атракторів.

У «Дублінцях» має місце процес актуалізації впорядкованості, тоді як хаос має вторинний характер і є наслідком цієї актуалізації. У «Тризни за Фіннеганом» хаотичні, дестабілізуючі процеси займають домінуючу і визначальну позицію, а впорядкованість формується в залежності від тих критеріїв, які встановлює (або якими керується) читач у процесі рецепції цього твору.

У широкому історичному контексті еволюцію прози Дж. Джойса можна описати, користуючись метафорою «*ефект метелика*»: від простих початкових елементів і умов (ознаки класичного наративу у «Дублінцях») до тієї нелінійної динамічної системи, яку Дж. Джойс назвав у «Тризни за Фіннеганом» «*хаосмосом*».

Ключові слова: теорія хаосу, нелінійна динамічна система, ефект метелика, фрактал, біфуркація, впорядкований хаос, реперелери та атрактори.

Постановка проблеми. Хаос є одним із фундаментальних понять, яким оперує людство у процесі пізнання навколишньої дійсності. У ході розвитку людського суспільства категорія хаосу у тому чи іншому вигляді стала складовою частиною таких концептуальних картин світу як міфологічної, релігійної, наукової.

Нелінійна динаміка, широко розповсюджена версія якої відома як теорія хаосу (або хаоло-

гія), охоплює сьогодні не лише точні та природничі науки, у рамках яких вона була найбільше опрацьована, але й знаходить дедалі більше застосування у сфері літературознавства та аналізу художнього тексту.

Зацікавлення літературознавців теорією хаосу пов'язане, з одного боку, з пошуком зв'язків літературних представлень із представленнями в інших сферах мистецтва і науки,

а з іншого, – з оригінальними способами опису літературознавчих проблем внутрішньої організації тексту.

Аналіз попередніх досліджень. Хаологія (відома також як теорія хаосу, наука про хаос або хаотика) має значний вплив на розвиток наукової думки сьогодення. Становленню хаології як науки посприяли відкриття у квантовій механіці, астрономії та теорії динамічних систем. Вчені-хаологи розуміють хаос як «динамічний природний стан фізичного, соціального, культурного й інформаційного середовища, протиставлений порядку, який є вторинним щодо хаосу і залежить від заданої позиції його моделювання» [Селіванова]. Іншими словами, хаос, який раніше ототожнювався із відсутністю порядку, трактується як надскладна інформація.

У 80-х роках ХХ століття хаологія була транспонована із природничих наук у сферу інтерпретації художнього дискурсу. У літературознавчих дослідженнях хаологія використовується або як термін постструктуралізму та постмодернізму, або як метод аналізу літературної продукції письменників. Хаологія, з одного боку, дозволяє відкрити такі аспекти художнього твору, які раніше вважалися несуттєвими, якими можна знехтувати. З іншого боку, хаологія демонструє перспективи розвитку філологічної науки, в якій межі між близькими та несумісними науками стають прозорими та непомітними. Хаологічний аналіз художнього тексту демонструє механізм взаємодії того, хто сприймає художню інформацію, того, хто її репрезентує і того, що є репрезентованим в тому чи іншому творі (з вираженою домінантністю одного із цих компонентів).

Ураховуючи все вищесказане, актуальність дослідження можна пояснити зростаючим інтересом учених до вивчення властивостей складних динамічних систем і спробами екстраполювати хаологічну стратегію і тактику на художній дискурс (Дж. Паркер, Н. Гайлз, Д. Поруш, П. Стойчев, Ф. Куберські, Г. Гоукінс, Т. Райс та ін.).

Виклад основного матеріалу. Питання становлення теорії хаосу як науки є досить суперечливим. Існує два основних напрями хаологічних досліджень. Засадничі принципи першого напрямку представлені у монографії Дж. Глейка

«Хаос. Творення нової науки» [Gleick : 48]. Головна ідея представників цього напрямку полягає у твердженні, що хаотичним системам властивий прихований порядок [Gleick : 48].

Представники другого напрямку фокусуються на порядку, що постає з хаосу як наслідок процесів самоорганізації. На їхній погляд, безлад не заважає самоорганізації, а, навпаки, стимулює її. До прихильників цього напрямку належать: І. Пригожин, А. Вінфрі, Р. Том [Porush]. Хаологічні дослідження цього напрямку мають радше філософський характер, аніж призначені для розв'язання проблем інтерпретації художніх творів.

Поява нових наукових концепцій, пов'язаних із трактуванням хаосу, зумовила зміну наукової парадигми ХХ століття. Ці зміни були настільки значними, що торкнулися усіх галузей наукової діяльності людини, у тому числі літературознавства та дискурсології.

Розглянемо основні концепції застосування теорії хаосу для аналізу художнього дискурсу та термінологічний апарат хаології. Беручи до уваги інтердисциплінарну природу хаологічної стратегії аналізу художнього дискурсу, продемонструємо її зв'язки з іншими галузями знань.

Хаологічний аналіз художнього дискурсу ставить за мету не лише перенесення оперативних прийомів хаології у сферу літературної критики, але передбачає можливості їх адекватного застосування з метою опису літературознавчих проблем внутрішньої організації тексту та аналізу механізму «генерації смислу» крізь взаємодію впорядкованих і невпорядкованих елементів художнього твору [Hayles].

Хаологічні дослідження художнього тексту є численними і неоднорідними. Умовно їх можна поділити на наступні групи з огляду на їхню наукову орієнтацію: 1) інформаційні; 2) семіотичні; 3) культурологічні; 4) літературознавчі; 5) нарцатологічні; 6) математичні.

Семіотичні дослідження випадковості, невизначеності, вірогідності, двозначності та полівалентності у художньому творі пов'язані з іменем У. Еко. На думку вченого, відчуття хаосу та кризи, що превалюють в онтологічному досвіді сучасної людини, вимагають гнучкої форми твору, так званої відкритої форми твору. Нову модель мистецького твору У. Еко постулює на основі поетики Дж. Джойса [Eco : 205].

До культурологічно-орієнтованих досліджень елементів хаосу у літературних творах належать напрацювання Г. Гоукінс. Дослідниця займається встановленням метафоричних зв'язків між літературою, культурою та теорією хаосу, відкриваючи таким чином нові можливості інтерпретацій сучасних та класичних художніх творів. Опираючись на концептуально-термінологічний апарат теорії хаосу, а саме на поняття біфуркації, дивного атратора, фрактальної геометрії, «ефекту метелика», Г. Гоукінс аналізує хаотичні взаємодії між порядком та хаосом як у класичній (Дж. Мілтон «Втрачений рай», В. Шекспір «Буря»), так і в популярній літературі (Т. Стопард «Аркадія», М. Крайтон «Парк Юрського періоду»). Дослідниця робить висновок: взаємодія порядку та хаосу в художньому тексті слугує джерелом естетичної насолоди читачів [Hawkins :1–21].

Хаологічний аналіз літературної продукції, запропонований Я. Рагаб Аманом, є на межі культурологічних досліджень та екзистенціального аналізу художнього дискурсу. З позицій екзистенціалізму, Я. Рагаб Аман порівнює способи репрезентації хаосу та порядку в європейській (Д. Г. Лоуренс «Сини та коханці», Ж. Сартр «Нудота») та арабській літературах (Аль Хакім «Печерні люди»). У результаті аналізу дослідник прийшов до висновку, що спосіб відображення хаосу та порядку у художньому творі залежить від приналежності твору до тієї чи іншої культури [Aman : 9]. Відмінності у вирішенні проблеми досягнення порядку слід шукати у особливостях Західної (орієнтованої на індивідуалізм) та Східної (орієнтованої на колективізм) культур.

Математичний напрямок хаологічного аналізу представлений дослідженнями Т. Райса, який акцентує увагу на формально-змістових аспектах творчості Дж. Джойса. На думку дослідника творчий шлях письменника відображає перехід від Евклідової моделі світоустрою до сучасної квантової [Rice : 2–11]. Так, збірка оповідань «Дублінці» та роман «Портрет митця замолоду» становлять свого роду відповідь на картезіансько-ньютонівську парадигму, спробу дослідити за допомогою нарративних технік панівну у часи автора концепцію дійсності, у той час як пізніші твори – романи «Улісс», «Тризна за Фінеганом» – мають потужний

евристичний потенціал, випереджають бачення природи, характерне для науки кінця століття.

До основних теоретиків хаологічного аналізу художнього дискурсу постмодернізму належить К. Гейлз, яка розглядає взаємовідношення хаосу та порядку у художньому дискурсі з позицій постструктуралізму. К. Гейлз визначає хаотичність іманентною рисою художнього дискурсу та трактує постмодерний художній дискурс як нелінійну динамічну систему складної будови [Hayles : 177].

Аналогічна стратегія хаологічних досліджень художнього дискурсу притаманна науковим працям Д. Поруш та П. Стойчева. Д. Поруш, опираючись на теорію І. Пригожина, визначає художні тексти постмодернізму як дисипативні структури. Можливість застосування наукових концепцій для аналізу художніх текстів Д. Поруш обумовлює приналежністю літератури, науки та людської свідомості до, так званих, «біосоціальних явищ» [Porush : 54–58].

П. Стойчев здійснив спробу встановити визначальні риси сучасної літератури як постмодерної через призму хаології. Такими рисами він вважає: нелінійність, саморефлексивність, необоротність та самоорганізацію [Stoicheff : 85–88].

Отже, у межах напрямів, що були охарактеризовані вище, можна виокремити наступні аспекти застосування теорії хаосу для аналізу художнього дискурсу:

дослідження процесу генерації смислу на основі взаємодії впорядкованих та невпорядкованих елементів у художньому тексті;

аналіз хаотичних взаємодій у художніх текстах за допомогою концептуально-термінологічного апарату теорії хаосу;

дослідження нелінійної природи постмодерністських текстів;

висвітлення взаємозв'язку між теорією хаосу, літературою та культурою.

До основних понять, які використовуються у хаологічній стратегії аналізу художнього дискурсу належать: синергетика, дисипативні структури, гіперчутливість до початкових умов, атратори та дивні атратори, фрактальність і біфуркація.

Дослідження творів Джеймса Джойса дозволяє сформулювати наступні **висновки**.

Усім оповіданням збірки Дж. Джойса «Дублінці» притаманні такі властивості нелінійних динамічних систем як гіперчутливість

до початкових умов («ефект метелика»), біфуркація, дивна атракція та фрактальна геометрія структури: гіперчутливість до початкових умов проявляється у екстремальній вразливості художніх світів оповідань до будь-яких сюжетних елементів.

Біфуркація відбувається у тих вузлових епізодах твору, у яких морально-етичні та ціннісні установки персонажів зазнають кардинальної трансформації. Художнім творам притаманні процеси біфуркації, які призводять як до виникнення хаотичних процесів у текстуальній системі, так і до її впорядкування.

Атрактор є фіксованою точкою тяжіння системи художнього твору. Дивний атрактор примушує систему рухатися у невідомому напрямку, провокує хаотичні взаємодії у художньому тексті.

Збірка оповідань «Дублінці» являє собою фрактал, якому властива форма майже самоподібності: фрактал виглядає приблизно (але не точно) самоподібним при різних збільшеннях (у межах оповідання, персонажа чи збірки).

Роман Дж. Джойса «Тризна за Фіннеганом» прикметний постійною взаємодією впорядкованих та невпорядкованих елементів. Очевидною є конкуренція репелера (синтаксис роману) та атрактора (лексичні та текстуальні характеристики твору). Взаємодія цих елементів спричиняє процеси саморганізації у творі, які у поєднанні із властивостями нелінійності, необоротності та саморефлексивності дозволяють описувати роман за допомогою синергетичного поняття «дисипативна структура».

Роман Дж. Джойса «Тризна за Фіннеганом» являє собою особливу форму організації – «хаосмос». Хаос у романі Дж. Джойса стає рушійною силою порядку, взаємодія між цими двома поняттями є однією з тем твору. Через це всі руйнації та аномалії роману на лексичному, синтаксичному, текстуальному рівнях підтверджують нашу гіпотезу про дисипатив-

ність структури твору, але і функціонують як впорядковуючий принцип. Хаос у романі утворює порядок, а порядок – існує в стані хаосу. Читач стикається не з єдиною впорядкованістю, а з безмежною їх кількістю: хаос стає рушійною силою порядку.

Еволюція повідної манери Дж. Джойса проявляється в особливостях структури текстів, принципах сюжетотворення, часо-просторової і мотивної організації творів. Розвиток прози Дж. Джойса відбувається, з одного боку, за принципом укрупнення (від оповідання до роману), з іншого, спостерігається зміна жанрової структури: відхід від традиційних реалістичних форм («Дублінці») до повного розмивання жанрових меж у постмодерністському дусі («Тризна за Фіннеганом»).

Розвиток повідної манери Дж. Джойса є маніфестацією змін свідомості автора, літературним відповідником змін у науці останнього сторіччя, а саме переходу від ньютонівської концепції дійсності до сучасної квантової моделі світоустрою. Збірка оповідань «Дублінці» демонструє приховані елементи порядку, які реалізують у межах персонажів, оповідань та структурної організації збірки. У романі «Тризна за Фіннеганом» присутня особлива форма взаємодії порядку та хаосу – «хаосмос». Хаос роману стає рушійною силою порядку, а конструктором порядку виступає читач, який взаємодіє з художнім текстом.

Перспективи подальшого дослідження полягають у:

- розширенні матеріалу дослідження за рахунок романів Дж. Джойса «Портрет митця замолоду» та «Улісс»;
- порівняльному аналізі хаотичних взаємодій у художніх текстах інших світових літератур;
- переоцінці через призму хаологічного аналізу впорядкованості творів класичної літератури;
- дослідженні збереження у процесі перекладу літературних творів елементів хаосу та порядку на лексичному та синтаксичному рівнях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бартосяк М. Застосування теорії хаосу в літературознавчих дослідженнях. *Література. Теорія. Методологія.* / за заг. ред. Д. Уліцької. К. : Києво-Могилянська академія, 2008. 544 с.
2. Будний В. Між дисциплінами: розширення контекстів літературознавчої галузі чи зміна статусу? *Вісник Львівського університету. Серія «Філологічна».* Львів, 2008. Вип. 44(1). С. 22–31.
3. Блум Г. Західний канон: книги на тлі епох. Київ : Факт, 2007. 270 с.
4. Набитович І. Й. Фрактали та фрактальні структури у художньому тексті (на прикладах прози Л. Керрола, К. С. Льюїса та Х. Л. Борхеса). *Вісник Львівського університету. Серія: «Іноземні мови».* Львів, 2011. Вип. 18. С. 42–51.

5. Піхтовнікова Л. С., Яремчук М. І. Дискурс притчі у синергетичному аспекті. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Острого : Національний університет «Острозька академія», 2012. Вип. 26. С. 266–269.
6. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми : підручник. Полтава : Довкілля, 2006. 716 с.
7. Сенчук І. «Поминки Фіннеганові» Джеймса Джойса: категорія відкритості в літературі . *Іноземна філологія. Український науковий збірник*. Львів, 2007. № 118. С. 284–291.
8. Aman Y. K. R. Chaos theory and Literature from an Existentialist Perspective. CLCWeb: Comparative Literature and Culture. Purdue University Press, 2007. Vol. 9, Issue 3.
9. Eco U. Semiotics and the Philosophy of Language. Bloomington : Indiana University Press. 242 p.
10. Gleick J. Chaos: Making a New Science. Penguin Books. Anv Rep edition, 2008. 384 p.
11. Hayles N. K. Chaos and Order: Complex Dynamics in Literature and Science (New Practices of Inquiry). University of Chicago Press, 1991. 316 p.
12. Hawkins. H. Strange Attractors: Literature, Culture and Chaos Theory. Hertfordshire : Prentice Hall/Harvester Wheatsheaf, 1995. 180 p.
13. J. A Portrait of the Artist as a Young Man. Alma Books LTD., 2014. 223 p.
14. Joyce J. Dubliners. Prestwick House, Inc., 2006. 190 p.
15. Joyce J. Finnegans Wake. Wordsworth, 2012. 656 p.
16. Kuberski Ph. Chaosmos: Literature, Science and Theory. State University of New York Press, 1994. 224 p.
17. Porush D. Fictions as Dissipulative Structures: Prigogine's Theory and Postmodernism's Roadshow. Cornell University Press, 1990. P. 54–58.
18. Rice T. J. Joyce, Chaos and Complexity. Board of Trustees of the University of Illinois, 1997. 204 p.
19. Stoicheff P. The Chaos of Metafiction. *Chaos and Order: Complex Dynamics in Literature and Science*. Cornell University Press, 1990. P. 85–89.

REFERENCES

1. Bartosiak M. (2008). Application of chaos theory in literary studies. *Literature. Theory. Methodology* / Ed. by D. Ulitska. Kyiv-Mohyla Academy. 544 p. [in Ukrainian].
2. Budnyi V. (2008). Between disciplines: expanding the contexts of the literary field or changing the status? *Bulletin of Lviv University. «Philological» series*. Vol. 44 (1). P. 22–31. [in Ukrainian].
3. Blum H. (2007). Western canon: books against the background of epochs. 270 p. [in Ukrainian].
4. Nabytovych I. Y. (2011). Fractals and fractal structures in fiction (on the examples of the prose of L. Carroll, K. S. Lewis and H. L. Borges). *Lviv University Bulletin. Series: «Foreign languages»*. Vol. 18. P. 42–51. [in Ukrainian].
5. Pikhtovnikova L. S., Yaremchuk M. I. (2012). Parable discourse in a synergistic aspect. *Scientific Notes of the National University «Ostroh Academy»*. Vol. 26. P. 266–269. [in Ukrainian].
6. Selivanova O. O. (2006). Modern linguistics: trends and problems : textbook. Poltava : Environment. 716 p. [in Ukrainian].
7. Senchuk I. (2007). «Finnegan's Wake» by James Joyce: the category of openness in literature. *Foreign Philology. Ukrainian scientific collection*. № 118. P. 284–291. [in Ukrainian].
8. Aman Y. K. R. (2007). Chaos theory and Literature from an Existentialist Perspective. CLCWeb: Comparative Literature and Culture. Purdue University Press. Vol. 9, Issue 3.
9. Eco U. Semiotics and the Philosophy of Language. Bloomington : Indiana University Press. 242 p.
10. Gleick J. (2008). Chaos: Making a New Science. Penguin Books. Anv Rep edition. 384 p.
11. Hayles N. K. (1991). Chaos and Order: Complex Dynamics in Literature and Science (New Practices of Inquiry). University of Chicago Press. 316 p.
12. Hawkins. H. (1995). Strange Attractors: Literature, Culture and Chaos Theory. Hertfordshire : Prentice Hall/Harvester Wheatsheaf. 180 p.
13. Joyce J. (2014). A Portrait of the Artist as a Young Man. Alma Books LTD. 223 p.
14. Joyce J. (2006). Dubliners. Prestwick House, Inc. 190 p.
15. Joyce J. (2012). Finnegans Wake. Wordsworth. 656 p.
16. Kuberski Ph. (1994). Chaosmos: Literature, Science and Theory. State University of New York Press. 224 p.
17. Porush D. (1990). Fictions as Dissipulative Structures: Prigogine's Theory and Postmodernism's Roadshow. Cornell University Press. P. 54–58.
18. Rice T. J. (1997). Joyce, Chaos and Complexity. Board of Trustees of the University of Illinois. 204 p.
19. Stoicheff P. (1990). The Chaos of Metafiction. *Chaos and Order: Complex Dynamics in Literature and Science*. Cornell University Press. P. 85–89.

O. O. BELIAKOV

*Senior Lecturer at the Department of English Philology,
Lesya Ukrainka Volyn National University, Lutsk, Ukraine
E-mail: beljakov_alex@yahoo.com
<https://orcid.org/0000-0002-5132-7703>*

O. A. SHKAMARDA

*PhD in Philology, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of English Philology,
Lesya Ukrainka Volyn National University, Lutsk, Ukraine
E-mail: shkamarada.oksana@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2531-6442>*

**THEORETICAL ASSUMPTIONS AND FUNDAMENTAL PRINCIPLES
OF A CHAOS-THEORY ANALYSIS OF FICTION**

The article deals with the theoretical assumptions and fundamental principles of a chaos-theory analysis of fiction. The material for the research are James Joyce's collection «Dubliners» and «Finnegans Wake». The research demonstrates the projection of the theory of chaos (chaology or chaotics) onto the field of literary criticism and interpretation of belles-letters texts. The theoretical foundation of the research is provided by the ideas of Ph. Kuberski, D. Porush, H. Hawkins, T. J. Rice, N. K. Hayles, U. Eco, and P. Stoycheff.

The article emphasizes the fact that the theory of chaos allows to provide the analysis of the literary texts where chaos and order, predictability and unpredictability, stability and instability, «the flickering of meaning» and plurality of critical interpretations acquire the status of a thematic and conceptual dominant. Besides, the theory of chaos opens up an opportunity to overcome the spatial-temporal dichotomy of a piece of fiction and thus to reveal its heuristic potential. In addition, the analysis of fiction (specifically, James Joyce's prose) through the prism on the theory of chaos makes it possible to change the traditional analytical approaches and highlight the hitherto undiscovered characteristics of Joycean oeuvre.

The short stories included in James Joyce's «Dubliners» can be analyzed as the samples of a non-linear dynamical system with due regard to such phenomena as bifurcation, an attractor and a fractal geometry.

James Joyce's «Finnegans Wake» generates such constitutive characteristics of a non-linear dynamic system as irreversibility, auto-reflexivity, non-linearity and self-organization.

In the framework of the theory of synergy the main factors of self-organization is the opposing vectors of repellers, on the one hand, and attractors, on the other. The repellers tend to mould a stable shape of a literary discourse, whereas the attractors contribute to its flexibility and dynamics (L. S. Pichtovnikova). It is possible to assume that syntax in Joyce's «Finnegans Wake» performs the function of a repeller, while the transgressions on a lexical level of this novel serve as attractors.

We can describe the evolution of Joyce's manner of writing in terms of the sensitive dependence on initial conditions (the butterfly effect): from a predominantly conventional type of narrative in «Dubliners» to a «verbivocovisual» (Joyce) text oscillating between order and chaos with the amplified disturbances at each level of «Finnegans Wake».

Key words: theory of chaos, non-linear dynamic system, butterfly effect, fractal, bifurcation, orderly chaos, repellers and attractors.

УДК 811.111'37:37

DOI <https://doi.org/10.52726/as.humanities/2024.1.8>

І. М. БОДНАР

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри іноземних мов для природничих факультетів,

Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, Україна

Електронна пошта: iryua.bodnar@lnu.edu.ua

<http://orcid.org/0000-0002-9694-8407>

О. Ю. ВИННИК

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри іноземних мов для природничих факультетів,

Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, Україна

Електронна пошта: olha.vynnyk@lnu.edu.ua

<http://orcid.org/0009-0007-5311-9776>

АКТУАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ ОЗНАКИ «LEARNING» В УМОВАХ ВІРТУАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА НАВЧАННЯ

У статті досліджено концептуальні конструкти сфери ОСВІТА в англійській мові, які актуалізують процес навчання через концептуальну ознаку «learning». З'ясовано, які зміни відбуваються на когнітивному та мовно-експресивному рівні носіїв англійської зокрема, та глобальному загалом, у зв'язку з активною трансформацією навчання від аудиторного до віртуального. На основі інформації з глосаріїв, виявлено 32 конструкти концептуального поля *Процес одержання знань, інформації* які містять концептуальну ознаку «learning». Проаналізовано приблизні часові рамки появи освітніх понять – від концептів, актуальних при змішаному очно-дистанційному форматі (*blended learning*), який практикується уже кілька десятиліть, до новоутворених концептів, які актуалізують виключно онлайн формат навчання. Змішаний формат навчання – *blended learning* – уже передбачав можливість використання комп'ютерної техніки для навчальних цілей, інакше кажучи – технологію, яка отримала назву *technology enhanced learning*. Через частково вимушений перехід до онлайн-формату, спричинений локдауном, ця технологія розвинулася у *web enhanced learning*. Серед виявлених концептуальних конструктів є такі, що характеризують процес навчання узагальнено, незалежно від формату (очного чи онлайн), наприклад, *active learning, personalised learning, flexible learning, flipped learning*, та концепти, актуальні виключно у віртуальному середовищі навчання: *agile learning, asynchronous learning, branching, collaborative digital learning, gamification*. Одним із варіантів *web enhanced learning* є використання інтернет-форумів, соціальних медіа ресурсів, створення навчальних каналів, платформ, рівно ж як і об'єднань студентів (*social media communities*) із спільними навчальними цілями, який отримав назву *social media learning*. У синонімічному ряді актуалізаторів концепту *онлайн навчання*, або *цифрове навчання*, виокремлюється конструкт *mobile learning*, який актуалізує підхід до навчання виключно з використанням мобільних телефонів.

З'ясовано, що концепти, які репрезентують концептуальну ознаку «learning», поділяються на 2 функціональні групи: ті, які стосуються будь-якої форми навчання, та ті, які актуальні лише при використанні інтернет-технологій. Подальші лінгвістичні студії можуть бути спрямовані на виявлення гіперо-гіпонімічних зв'язків між концептами та докладнішому аналізу синонімічних рядів лексичних конструктів – актуалізаторів різних концептуальних ознак сфери ОСВІТА в умовах віртуального навчання.

Ключові слова: віртуальне навчання, концептосфера ОСВІТА, концепт, концептуальна ознака «learning», лексичний конструкт.

Вступ. Впродовж розвитку цивілізації, *освіта* як суспільний феномен пройшла низку етапів трансформації, від примітивних і класичних методик (останні уже базувалися на зошитах і книгах), і закінчуючи сучасними цифровими технологіями та інтерактивними методами. Ще років десять тому, у дискусіях щодо формату навчання – аудиторного чи віртуального – пере-

конливі аргументи надавалися першому. Проте, вимушений локдаун, спричинений Covid-19, змусив учасників освітнього процесу переглянути свої погляди, пристосувати навчальний процес до умов онлайн, по-новому подивитися на можливості комп'ютерних технологій в освіті.

Трансформація навчання до віртуального формату стала одним з найбільш серйозних

викликів в сучасному світі, і її вплив на навчальний процес активно аналізується та досліджується вченими різних галузей, у першу чергу самими освітянами, а також соціологами, психологами та іншими експертами.

Аналіз попередніх досліджень. Ф. Петерсон [Петерсон] здійснила ґрунтовне дослідження трансформацій в освітньому процесі у зв'язку з його діджиталізацією, проаналізувавши культурно-історичні передумови та організаційні етапи. Дослідники особливостей віртуального навчального простору [Хатос; Шмідт; Санкахо] стверджують, що діджиталізація слугує інструментом для подолання викликів, спричинених раптовим вимушеним закриттям закладів освіти через пандемію. З іншого боку, такий раптовий перехід від одного формату навчання до іншого може свідчити про готовність учасників освітнього процесу адаптуватися до навчання онлайн. Ця тема зацікавила дослідників також соціологічного напрямку, зокрема, емпіричну сторону процесу діджиталізації спробували проаналізувати А. Хатос, М. Косма, О. Кліпа [Хатос]. Ефективність нових прийомів у навчанні, наприклад, використання соцмереж, створення навчальних міні-соцмереж дослідили В. Кумар та П. Нанда [Кумар].

Дослідження Дж. Шмідта та М. Танг [Шмідт] стосується викликів та можливостей діджиталізації в освіті на основі вивчення конкретних випадків реалізації цифрових ініціатив у різних освітніх закладах. Автори визначають ключові фактори успіху та перешкоди, з якими можуть зіткнутися освітні установи під час впровадження віртуального формату освіти.

Спостерігається також активізація професійних блогів, пов'язаних з новою термінологією навчального процесу. Про важливість лінгвістичного опрацювання нових концептів свідчить також поява термінологічних словників / глосаріїв, укладених професіоналами та доступних на офіційних сайтах навчальних закладів. Зміни у підходах до начального процесу у зв'язку з його цифровізацією також спричинили потребу у лінгвістичному аналізі нових концептів [Glossary of Digital Terminology; Glossary of eLearning Terms; LearnUpon blog; The eLearning Coach; Understanding Virtual Education].

Метою статті є дослідити концептуальні конструкції сфери ОСВІТА в англійській мові,

які актуалізують процес віртуального навчання через концептуальну ознаку «learning». Важливо з'ясувати, які зміни відбуваються на когнітивному та мовно-експресивному рівні носіїв англійської зокрема, та глобальному загалом, у зв'язку з трансформацією навчання від аудиторного до цифрового.

Виклад основного матеріалу. Як було з'ясовано у попередніх розвідках [Боднар : 5, 9], концептосфера ОСВІТА в англійській мові формується з концептуальних полів *Людина у сфері освіти, Освіта як процес, Освіта як результат, Освіта як фізичний об'єкт, Освіта як абстрактне поняття*. Кожне концептополе утворює група концептів, об'єднаних спільними семантико-когнітивними ознаками. Мікроконцептополе *Процес одержання знань, інформації* як складова концептуального поля *Освіта як процес*, актуалізується, зокрема, через концептуальну ознаку (КО) «learning».

Перехід до навчання за допомогою комп'ютерних технологій та інтернету дав поштовх для появи нових понять, які пов'язані і з традиційним (аудиторним) навчанням, і з віртуальним його форматом. Проаналізувавши низку глосаріїв, пов'язаних з цифровізацією освітнього процесу [Glossary of Digital Terminology; Glossary of eLearning Terms; LearnUpon blog; The eLearning Coach; Understanding Virtual Education], та провівши вибірку лексичних одиниць, які містять КО «learning», виявили такі конструкції концептуального поля *Процес одержання знань, інформації*: *active learning; advanced distributed learning (ADL); agile learning; asynchronous learning; blended learning; branching ; collaborative digital learning; digital learning; distance learning; electronic learning (eLearning); flipped learning; flexible learning; gamification; game-based learning; guided learning; hybrid learning; just-in-time learning (JITL); internet learning; informal learning; mobile learning (mLearning); offline learning; online learning; personalised learning; problem based learning; remote learning; self-paced learning; social media learning / social learning; synchronous learning; technology enhanced learning; virtual learning; web-based learning; web enhanced learning*.

Серед наведених концептуальних конструкцій є такі, що характеризують процес навчання узагальнено, незалежно від формату (онлайн чи

офлайн). Наприклад, *active learning* – це стратегія, сфокусована на заохочуванні студентів до активної участі у навчальному процесі. Вона передбачає залучення студентів до активного читання, обговорення, вирішення поставлених задач, з метою опрацювання матеріалу курсу. Часто це робота у невеликих групах.

Одним із перших концептуальних понять, які з'явилися у зв'язку з можливістю навчатися за допомогою комп'ютерних технологій, було *blended learning*, яке позначило змішаний формат навчання. Цей формат дозволяв використовувати комп'ютер для виконання деяких завдань, як доповнення до традиційного (аудиторного) навчання.

По мірі розвитку комп'ютерних технологій та їх впровадження в освітній процес (яке до 2020 року відбувалося доволі обережно, часто із несприйняттям як самими освітянами, так і учнями та їх батьками), з'являється поняття *technology enhanced learning* – навчання з використанням комп'ютерних технологій. *Technology enhanced learning* – це узагальнене поняття, яке позначає можливість використання різноманітних технічних засобів, навчання, оцінювання, і в аудиторній, і онлайн роботі. Пізніше з'явилося споріднене поняття *web enhanced learning*, проте останнє стосується здебільшого залучення онлайн ресурсів [Glossary of Digital Terminology].

Із запровадженням цифровізованого процесу навчання, з'являються нові підходи та методи навчання. Зокрема, асинхронне навчання – *asynchronous learning* – дає змогу студентові вибирати зручний для себе час для опрацювання матеріалу, виконання вправ і т.д., на противагу синхронному навчанню – *synchronous learning*. Якщо синхронне навчання можна здійснювати і в онлайн, і в офлайн форматах, то асинхронне навчання можливе лише у форматі eLearning, чи web-based learning [The eLearning Coach]. *Asynchronous learning* також концептуально близьке до *self-paced learning*, коли студент самостійно контролює обсяги та часові рамки опрацювання матеріалу з предмету, або проходження навчального курсу.

Навчання за індивідуальним планом може бути не лише ініціативою студента, але й викладача / навчального закладу. У такому випадку підбираються навчальні матеріали, які макси-

мально відповідають можливостям, схильностям, потребам та інтересам студента. Цей підхід називається *personalised learning* – персоналізоване навчання – і є актуальним для онлайн чи офлайн формату.

Ще однією навчальною практикою, яка може застосовуватися незалежно від формату навчання, є *flexible learning* – гнучкий підхід до навчання. Має спільну ознаку з *personalised learning* в плані індивідуального підходу до організації навчального процесу для студента, узгодження часу проведення занять тощо.

Іншим новим підходом, який поєднує роботу студента онлайн та офлайн, є *flipped learning*. Він передбачає детальний інструктаж кожного студента індивідуально щодо використання віртуальних ресурсів для виконання завдання. Потім викладач запрошує студентів у віртуальний або фізичний простір для обговорення, обміну своїми висновками. Таким чином, заповнюються прогалини в знаннях, і закріплюється матеріал курсу.

Якщо *asynchronous learning*, *flexible learning*, *self-paced learning*, *personalised learning* – цифровізовані індивідуальні техніки навчання, то підхід, який назвали *collaborative digital learning* (коопероване електронне навчання), передбачає групову роботу (team-work), із використанням цифрових технологій [Understanding Virtual Education].

Деякі із виявлених концептів передають функціонально обмежену концептуальну ознаку, і є зрозумілими для вузького кола учасників процесу навчання. Одним із таких є концепт, представлений конструктором *advanced distributed learning (ADL)*. Це ініціатива, запроваджена урядом США, яка має на меті забезпечення якості онлайн навчання, і розповсюджується лише на території країни.

Специфічним є також поняття *agile learning* (гнучке навчання), адже стосується воно навчання на роботі, а отже виділяється за ознакою віку та соціального статусу. *Agile learning* – це методологія у сфері навчання співробітників, із залученням Kanban-дошки, робочих спринтів та щоденних скрамів: все це інструменти та методи управління проектами.

Відносно новим, проте щоразу популярнішим методичним прийомом у навчанні є використання інтернет-форумів, соціальних медіа

ресурсів, який отримав назву *social media learning / social learning*. Цей прийом може застосовуватися для контрольованого навчання (*guided learning*), а також для самоосвіти – на форумах студенти обмінюються досвідом, діляться своїми міркуваннями та спостереженнями. *Social learning* передбачає створення навчальних каналів, платформ, рівно ж як і об'єднань студентів (*social media communities*) із спільними навчальними цілями.

Зазначимо, що хоча концептуальні поняття *branching* та *gamification* позбавлені лексичного конструкта *learning*, вони тим не менше також актуалізують цей процес. Зокрема, *branching* застосовується щодо можливостей вибору відповідей / способів виконання завдання, проходячи електронний курс, дивлячись інтерактивне відео чи використовуючи інші форми онлайн навчання [Glossary of eLearning Terms]. *Gamification* – це методичний прийом, який дозволяє застосовувати елементи гри, створювати конкурентну ситуацію, для того щоб краще мотивувати учасників навчального процесу.

Серед конструктів, які актуалізують власне поняття онлайн навчання (*e-learning*), варто виокремити *mobile learning (mLearning)*, оскільки воно акцентує на технічній стороні віртуальної освіти. *Mobile learning* стосується навчання лише з використанням мобільних телефонів / смартфонів / планшетів, на противагу стаціонарним комп'ютерам чи ноутбукам. Отже, просування цифрових технологій та їх доступність

сприяє вдосконаленню та варіативності форматів власне електронного навчання.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Концептуальний аналіз 32 конструктів, виявлених методом суцільної вибірки з глосаріїв цифрового навчання, які актуалізують *Процес одержання знань, інформації* показує, що є поняття, які дублюються, тобто мають більше ніж один лексичний репрезентант. Це, зокрема, *hybrid learning* та *blended learning*; *gamification* та *game-based learning*; *social media learning* та *social learning*. Найбільшу «мережу» синонімічних лексичних актуалізаторів має власне концепт *онлайн навчання / цифрове навчання*: *internet learning*, *digital learning*, *distance learning*, *eLearning*, *mobile learning (mLearning)*, *remote learning*, *virtual learning* та *online learning*.

Проаналізовані концепти, які актуалізують процес навчання через концептуальну ознаку «learning», поділяються на 2 функціональні групи: 1) концепти, що стосуються будь-якого формату навчання; та 2) концепти, актуальні лише у віртуальному навчальному середовищі.

Однією з проблем лінгвістичного аналізу на даному етапі є виявлення гіперо-гіпонімічних зв'язків між концептами, які актуалізують споріднені ознаки (наприклад, у тій самій «мережі» *онлайн навчання*). Також, на нашу думку, перед лінгвістами стоїть завдання докладніше дослідити синонімічні ряди лексичних конструктів, які актуалізують споріднені поняття а іноді, на перший погляд, одне і те ж поняття.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боднар І. (2019) Концептосфера ОСВІТА в англійській мові (національно-маркований та індивідуально-авторський аспекти) : автореферат дис. ... канд. філол. наук. 20 с.
2. Hatos A., Cosma M., Clipa O. (2022) Self-Assessed Digital Competences of Romanian Teachers During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychology*. Volume 13. P. 1–19.
3. Kumar V., Nanda P. (2022) Social Media as a Learning Tool: A Perspective on Formal and Informal Learning. *International Journal of Education Reform*. V. 33(3). P. 1–26.
4. Pettersson F. (2020) Understanding digitalization and educational change in school by means of activity theory and the levels of learning concept. URL : <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-020-10239-8>
5. Schmidt J., Tang M. (2020) Digitalization in Education: Challenges, Trends and Transformative Potential. *Führen und Managen in der digitalen Transformation*. P. 287–312.
6. Zancajo A., Verger A., Bolea P. (2022) Digitalization and beyond: the effects of Covid-19 on post-pandemic educational policy and delivery in Europe. *Policy and Society*. V. 41(1). P. 111–128.

ДЖЕРЕЛА

1. Glossary of Digital Terminology. URL: Glossary of Digital Terminology – Digital Education (lincoln.ac.uk)
2. Glossary of eLearning Terms. URL : Your Glossary of eLearning Terms from A to Z (neovation.com)
3. LearnUpon blog. URL : The Ultimate Glossary of eLearning Terms – LearnUpon
4. The eLearning Coach. URL : Glossary of Online Learning Terms (theelearningcoach.com)
5. Understanding Virtual Education: Online Learning Terms. *Achieve Virtual Blog*. URL : Glossary of Online Learning Terms: What is e-Learning? (achievevirtual.org)

REFERENCES

1. Bodnar I. (2019) Kontseptosfera OSVITA v anglijskij movi (natsionalno-markovanyj ta individualno-avtorskyj aspekty) : avtoreferat dis. ... cand. philol. nauk. 20 s. [in Ukrainian]
2. Hatos A., Cosma M., Clipa O. (2022) Self-Assessed Digital Competences of Romanian Teachers During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychology*. Volume 13. P. 1–19.
3. Kumar V., Nanda P. (2022) Social Media as a Learning Tool: A Perspective on Formal and Informal Learning. *International Journal of Education Reform*. V. 33(3). P. 1–26.
4. Pettersson F. (2020) Understanding digitalization and educational change in school by means of activity theory and the levels of learning concept. URL : <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-020-10239-8>
5. Schmidt J., Tang M. (2020) Digitalization in Education: Challenges, Trends and Transformative Potential. *Führen und Managen in der digitalen Transformation*. P. 287–312.
6. Zancajo A., Verger A., Bolea P. (2022) Digitalization and beyond: the effects of Covid-19 on post-pandemic educational policy and delivery in Europe. *Policy and Society*. V. 41(1). P. 111–128.

SOURCES

1. Glossary of Digital Terminology. URL: Glossary of Digital Terminology – Digital Education (lincoln.ac.uk)
2. Glossary of eLearning Terms. URL : Your Glossary of eLearning Terms from A to Z (neovation.com)
3. LearnUpon blog. URL : The Ultimate Glossary of eLearning Terms – LearnUpon
4. The eLearning Coach. URL : Glossary of Online Learning Terms (theelearningcoach.com)
5. Understanding Virtual Education: Online Learning Terms. *Achieve Virtual Blog*. URL : Glossary of Online Learning Terms: What is e-Learning? (achievevirtual.org)

I. M. BODNAR

*PhD of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages for Sciences,
Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, Ukraine
E-mail: iryna.bodnar@lnu.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0002-9694-8407>*

O. YU. VYNNYK

*PhD of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages for Sciences,
Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, Ukraine
E-mail: olha.vynnyk@lnu.edu.ua
<http://orcid.org/0009-0007-5311-9776>*

LEXICAL REPRESENTATIVES OF THE CONCEPTUAL FEATURE “LEARNING” IN THE VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT

The article offers a study of the concepts of the sphere of EDUCATION in English, which represent the virtual learning environment through the conceptual feature “learning”. The article reveals the changes that are taking place at the cognitive and linguistic levels of native speakers of English, in connection with the active transformation of the process of learning from traditional (classroom) to virtual one.

Having analyzed glossaries and blogs on the topic, 32 lexical representatives of the conceptual field of the process of acquiring knowledge and information containing the conceptual feature “learning” have been identified. The approximate timeframe of the emergence of educational concepts is analysed – from the blended learning, which has been practiced for several decades, to newly formed concepts that are relevant exclusively to the virtual learning format. The blended learning enabled applying computer technology to educational purposes, in other words, a method known as *technology enhanced learning*. Due to the transition to virtual learning caused partially by the lockdown, this technology has evolved into *web enhanced learning*.

Among the identified conceptual units are those that characterise the learning process in general, regardless of the environment (classroom or virtual), for example, *active learning*, *personalised learning*, *flexible learning*, *flipped learning*, and concepts that are relevant exclusively to digital learning environment: *agile learning*, *asynchronous*

learning, branching, collaborative digital learning, gamification. One of the variants of web-enhanced learning is the use of Internet forums, social media resources, creation of educational channels, platforms, as well as associations of students (social media communities) with common educational goals, which is called *social media learning*. In the synonymous network of lexical representatives of the process of online learning, the author distinguishes *mobile learning*, which refers to learning exclusively using mobile phones.

It has been found that the concepts representing the conceptual feature “learning” are divided into 2 functional groups: those related to any form of learning and those that are relevant only to virtual learning. Further linguistic research can be aimed at identifying hyper- and hyponymic relations between concepts and a more detailed analysis of synonymous of the conceptual feature “learning” in the context of virtual learning environment.

Key words: technology enhanced learning, the domain of EDUCATION, concept, conceptual feature «learning», lexical representative.

УДК 81.25

DOI <https://doi.org/10.52726/as.humanities/2024.1.9>**Т. В. МАУКГАУЕН***кандидат філологічних наук,**старший викладач кафедри теорії та практики перекладу,**Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького,**м. Черкаси, Україна**Електронна пошта: tat.mcgowan@vu.edu.ua**<http://orcid.org/0000-0003-4836-0622>***ОСОБЛИВОСТІ СИНХРОНІЇ ДУБЛЯЖУ АНІМАЦІЙНИХ ФІЛЬМІВ
(НА МАТЕРІАЛІ АМЕРИКАНСЬКОГО КОМП'ЮТЕРНО-АНІМАЦІЙНОГО
КОМЕДІЙНОГО ФІЛЬМУ «ПОГАНЦІ» (THE BAD GUYS))**

Аудіовізуальний переклад набуває все більших обертів завдяки домінантній кількості іноземних кінотворів у прокаті України, які вимагають мультимодусного перекладу. Найчастіше до різновидів аудіовізуального перекладу відносять титрування, войсовер та дубляж, саме останній найчастіше використовується в Україні для перекладу художніх та анімаційних фільмів. Під дубляжем розуміють заміну звукової доріжки із записом оригінального діалогу аудіо-доріжкою із записом реплік, перекладеними мовою цільової аудиторії. Дубляж вимагає синхронізації оригінального аудіо- та відео- ряду на різних рівнях: фонетичному, часовому та смислового. Фонетична синхронія передбачає встановлення відповідності рухів артикуляційного апарату звукам реплік героїв. Як правило, важливими є початкові звуки, артикуляція яких помітна на обличчях персонажів у сценах, знятих з близького ракурсу. На часовому рівні звукова доріжка повинна не відставати від зображення. Часова синхронія досягається за рахунок ізохронізму, тобто, врівноваження тривалості реплік та пауз перекладу відповідно до оригіналу, та драматичному синхронізму, а саме, урахуванню позамовної інформації, жестів, міміки, рухів, подій та іншої екстралінгвальної інформації, у перекладі. Семантичний синхронізм відповідає за адекватність перекладу на рівні смислів. Дубляж анімаційних фільмів відрізняється відносною фонетичною синхронією, що обумовлено розмитими рухами губ персонажів мультфільмів. Проте ізохронізм обов'язково встановлюється. Стратегіями врівноваження довжини реплік є прискорення вимови складів або їхнє додавання, хоча присутні випадки повної відповідності складів оригінального та дубльованого тексту. Водночас, семантичний синхронізм та висока акторська майстерність озвучення є провідними для дубляжу анімаційних фільмів, оскільки реципієнтами є найвибагливіша аудиторія – діти.

Ключові слова: дубляж, ліпсинк, ізохронізм, драматичний синхронізм, семантичний синхронізм.

Вступ. Глобалізація сприяє обміну між різними країнами відео-творами (кінофільмами, мультфільмами, відеороликами реклами та інше [Zabalbeascoa : 34]), які потребують аудіовізуального перекладу, що інтерпретує мультимедійний текст оригіналу та створює його еквівалентну версію з урахуванням відеоряду та невербальних знаків [Перванчук : 121]. Саме такий переклад не тільки знімає труднощі розуміння іншомовного тексту та ознайомлення з іншомовною культурою, але й здатен адаптувати вихідний аудіо-текст до культурних особливостей, правових норм та вимог цільової аудиторії завдяки стратегії одомашнення, яка передбачає дотримання вітчизняних літературних канонів при перекладі оригінального твору в цільовій лінгвокультурі за наявності труднощів у відтворенні культурних, політичних чи економічних сфер вихідного тексту [Venuti : 240–241]. До ауді-

овізуального перекладу, який на разі активно досліджується [Гудманян; Полякова; Bosseaux; Chaume; Tveit; Venuti; Zabalbeascoa], відносять титрування, синхронний закадровий переклад (войсовер) та дубляж [Макгауен : 88].

Встановлення проблематики, мети та цілей дослідження. Актуальним є розгляд особливостей аудіовізуального перекладу в залежності від жанру вихідного тексту-оригіналу, що і визначило проблематику нашої розвідки, мета якої – розглянути особливості синхронії дубляжу анімаційних фільмів на матеріалі американського комп'ютерно-анімаційного комедійного фільму «Поганці» (англ. *The Bad Guys*) [Поганці 2022; *The Bad Guys*] – визначає цілі роботи: виявити особливості фонетичної, часової та лексичної синхронії.

Виклад основного матеріалу. Основою анімаційного фільму «Поганці» є графічний роман-бестселер для дітей середнього

віку австралійського автора дитячих творів Аарона Блабея, який був екранізований у квітні 2022 американською анімаційною студією DreamWorks Animation. За сюжетом події фільму відбуваються в Лос-Анджелесі, де люди та антропоморфні тварини співіснують. Банда «Поганців» складається з харизматичного лідера пана Вовчука, його заступника та друга пана Гадського, запального сеньйора Піраньйо, майстра перевтілення пана Акуляка та хакерки пані Тарантули, які відомі найвідчайдушнішими крадіжками та невловимістю. Через упередження та негативні стереотипи суспільство їх не приймає та боїться, але врешті решт вони стають позитивними героями, у той час як упередження засуджуються в образі пана Мармеладу, оманлива зовнішність якого приховувала справжнього злодія [Поганці].

Дубляж, найскладніший і найдорожчий різновид аудіоперекладу [Tveit : 92, 94], передбачає заміну звукової доріжки із записом оригінального діалогічного мовлення аудіо-доріжкою із записом реплік, перекладеними мовою цільової аудиторії [Bosseaux : 48]. За матеріалом перекладу дубляж поділяють на анімаційний (англ. *animation dubbing* – переклад анімаційних фільмів) та живий (англ. *live-action dubbing* – переклад відео-творів із персонажами, зіграними акторами) [What].

Особливостями анімаційного дубляжу є відносна синхронізація перекладу, співвіднесеність картинки кадру зі словами та висока акторська майстерність озвучення адекватного перекладу.

Синхронізація перекладу передбачає декілька рівнів, на яких узгоджуються оригінал та дубляж. Першим є фонетичний, асинхронізм якого миттєво помічається. Тут звуки оригінальної звукової доріжки замінюються на звуки цільової мови так, щоб рухи губ акторів відповідали їм, тобто, використовується **ліпсинк** у вузькому розумінні – фонетична синхронія, яка переважно стосується звуків, артикуляція яких помітна на екрані [Chaume : 132, 135]: лабіалізованих голосних заднього ряду [а, у], голосних переднього [е, і] та середнього [а] рядів; губно-губних [б, п, м] та губно-зубних [в, ф] приголосних [Гудманян : 95; Полякова : 29–30].

При дубляжі анімаційних фільмів вимоги до ліпсинку спрощено, оскільки рухливість губ анімаційних героїв нечітка, штучна та недосконала [What], як от, на початку фільму «Поганці»

ліпсинк повністю відсутній, оскільки демонструються кілька дублів чорного екрану. Коли ж з'являється зображення, у дубляжі не дотримуються обов'язковій відповідності голосних за способом їхнього творення, оскільки рухи артикуляційного апарату героїв дуже розмиті, наприклад, англійський іменник *cake* замінено українським лексичним відповідником-синонімом *торт*, де англійський дифтонг *-a* [ei] замінено українською голосною заднього ряду *-o* [o] у наступній репліці: *You got parties and cake* [The Bad Guys] // *Вімання, торти* [Поганці 2022].

Проте при перекладі вигуків використано концептуальну прагматичну трансформацію, за якою англійському вигуку *Ooh!* [The Bad Guys] із значенням несхвалення [Cambridge Dictionary] добрано український відповідник *А-а-а-й* [Поганці 2022], що враховує опущення щелепи персонажа – пана Гадського, який виражає власне невдоволення.

У цілому лексична відповідність важливіша за фонетичну синхронію в анімаційних фільмах, тому спостерігаємо нерегулярний або факультативний ліпсинк за випадковим збігом звуків оригіналу із лексичним відповідником у перекладі, як от у прикладі *Look, I don't need presents* [The Bad Guys] // *Слухай, я не хочу подарунків* [Поганці 2022], де іменник *present* та його український відповідник *подарунок* зберігають відповідність початкових білабіальних приголосних: [p] – [п]. Проте у наступній репліці відповідність приголосних за місцем творення відсутня: *Mr Wolf: Name one food better than cake. – Snake: Guinea pig* [The Bad Guys] // *Пан Вовчак: Ось скажи мені, що смачніше за торт?* – *Пан Гадський: Морські свинки* [Поганці 2022], де губно-губному англійському звуку [p] іменника *pig* відповідає український фриктивний звук [с] іменника *свинки*, проте підкріплюється наступним лабіодентальним українським звуком [в].

На часовому рівні співвіднесеність картинки кадру зі словами вимагає **хронологічне співпадіння** оригінального тексту із дубляжем, де звукова доріжка не відстає від відеоряду. Хронологічна синхронність оригіналу та дубляжу досягається за рахунок ізохронізму та драматичного синхронізму.

Ізохронізм є синхронізацію реплік та пауз між репліками, де тривалість звучання репліки-

оригіналу відповідає довжині репліки-перекладу [Chaume : 134], наприклад, у репліці *Well, isn't that every place?* [The Bad Guys] // *А що, дець чекали?* [Поганці 2022] спостерігаємо **повну відповідність** складів оригінального та дубльованого тексту.

У репліках *Snake: All right. – Mr Wolf and Snake: Let's do this* [The Bad Guys] // Пан Гадський: *Ну гаразд. – Пани Гадський та Вовчак: Час чудити!* [Поганці 2022] відповідність тривалості досягається за рахунок **прискорення** вимови українського варіанту. Перша репліка з двох складів в англійському варіанті *All right* вимовляється довго через присутність довгого голосного [o:] займенника *all*, що уможливило синхронізувати трьох-складовий український відповідник *Ну гаразд* разом із прискореною вимовою останнього. Друга репліка також вимагає прискореного проговорення українського варіанту через більшу кількість складів (3 англійські голосні відповідають 4 українським), проте тут присутні фонетична відповідність та лексична оригінальність. Фонетичний синхронізм досягнуто за рахунок збереження приголосного звуку [c] (*let's – час*) та голосного [y] (*do – чудити*). Лексична самобутність обумовлена введенням фонетичного стилістичного засобу в українському варіанті, а саме, алітерації – навмисному повторенні подібних приголосних у безпосередній послідовності звуків [Tsura : 42]: *час чудити*, що є фігуративною прагматичною трансформацією.

Іншим способом ізохронізму є **додавання** елементів, як от у прикладі *Oh, again with the guinea pig* [The Bad Guys] // *А, знов ці твої свинки* [Поганці 2022], де відсутній в українській мові означений артикль *the* та сполучник *with*, який не підлягає перекладу у фразі *again with – знов*, компенсуються введенням присвійного займенника *твої* та вказівного *ці*.

Драматичний синхронізм, або кінетична синхронія [Chaume : 132], вимагає, щоб репліки дубляжу відповідали рухам, міміці, діям героїв та позамовної ситуації відеоряду [Полякова : 184], наприклад, прикладання руки до чола та оберти голови пана Вовчука, який ніби щось виглядає, підкріплені мовним українським відповідником *розгледіти* в репліці *Can you see sound?* [The Bad Guys] // *А звук ти розгледити?* [Поганці 2022].

Іншим прикладом драматичного синхронізму є монолог пана Гадського: *Hey, man. How' you been? I haven't seen you in...Snake attack! (chuckles) (screaming) Oh. Mints* [The Bad Guys] // *Чого труситесь. Я спокійний. Я – удав!!! Гі-гі-хе-хе-хе! О, смоктульки* [Поганці 2022], де український переклад описує позамовну ситуацію відеоряду, а саме, залякування відвідувачей кафе змієм стрибками у повітрі, і не відповідає тексту реплік, який дослівно звучить так: *Агов, друже! Як справи? Не бачилися д ... Змія атакує! О, м'ятні льодяники* (переклад Т. МакГауен).

До драматичного синхронізму ми також відносимо **високу акторську майстерність** акторів дубляжу. Українськими акторами, які озвучили україномовну версію анімаційного фільму «Поганці», стали Сергій Притула – *пан Вовчук*, Михайло Кришталь – *пан Гадський*, Артем Пивоваров – *сеньйор Піраньйо*, Олександр Педан – *професор Мармелад*, Лілія Ребрик – *губернаторка Діана Хвостенко*, Іванна Онуфрійчук – *репортерка Міла Білопухнаста* [Поганці]. На нашу думку, добір акторів є вдалим завдяки їхньому професіоналізмові та добору тембру голосів, які близькі до акторів оригіналу: Сем Роквелл – *пан Вовчук*, Марк Марон – *пан Гадський*, Ентоні Рамос – *сеньйор Піраньйо*, Річард Айоаді – *професор Мармелад*, Зазі Бітц – *губернаторка Діана Хвостенко*, Лілі Сінг – *репортерка Міла Білопухнаста* [Поганці], але, найголовніше, відповідають характеру персонажів.

На смисловому рівні адекватність перекладу реплік відома як **семантичний синхронізм**, за яким перекладач дубляжу максимально зберігає смислове навантаження оригінальних реплік у перекладі [Полякова : 165]. Саме на цьому рівні знаходимо застосування перекладацьких трансформацій різноманітних типів, з'ясування особливостей яких є завданням для наших подальших перекладацьких розвідок.

Висновки. Отже, особливостями синхронізації дубляжу анімаційних фільмів є факультативний ліпсинк, що обумовлено нечіткими рухами артикуляційного апарату мультиплікаційних героїв. Хронологічна синхронність оригіналу та дубляжу досягається за рахунок ізохронізму та драматичного синхронізму. У свою чергу ізохронізм може бути повним, коли тривалість реплік та пауз між репліками

ідентична, або компенсованим за рахунок прискореної вимови тексту дубляжу або додавання лексичних одиниць до тексту перекладу з метою врівноважити час звучання реплік та пауз. Драматичний синхронізм диктує вибір лексичних одиниць перекладу, які передають позамовну інформацію відеоряду – рухи,

жести, міміку персонажів та події у цілому. Також він включає в себе майстерність акторів, що озвучують дубльований фільм, та головному відповідності як героям твору, так і акторам першоджерела. За адекватності перекладу реплік на смислового рівні відповідає семантичний синхронізм.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гудманян А. Г. Критерії добору ліпсінк-відповідників в українському дубляжі англійських анімаційних фільмів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. Острог : Вид-во НаУОА, 2017. Вип. 67. С. 93–95.
2. Макгауен Т. Аудіовізуальні тексти як предмет дослідження у західному перекладознавстві. *Актуальні проблеми сучасного перекладознавства* : збірник матеріалів III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Черкаси, 07 грудня 2023 року) / Гол. ред. І. М. Литвин; Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. Черкаси, 2023. С. 87–90.
3. Перванчук Т. Б. Аудіовізуальний переклад: основні види та особливості. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія : Філологія. Журналістика*. Том 32 (71) № 4. Ч. 2. 2021 С. 121–126.
4. Полякова, О.В. Стратегії добору ліпсінк-відповідників в українському дубляжі англійських анімаційних фільмів : дис. ... канд філол наук : 10.02.06. Одеса, 2015. 263 с.
5. Поганці (мультфільм). URL: <http://surl.li/sfqpv> (дата звернення: 22.03.2024).
6. Bosseaux Ch. Investigating Dubbing: Learning from the past, looking to the future. *The Routledge Handbook of Audiovisual Translation*. Ed. by Pérez-González L. New York : Routledge, 2019. P. 48–63.
7. Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/ooH> (дата звернення: 22.03.2024).
8. Chaume F. Teaching synchronisation in a dubbing course: Some didactic proposals. *The Didactics of Audiovisual Translation*. 2008. XII. P. 129–140.
9. Tsura, S.V. Stylistics of the English Language. Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 68 с.
10. Tveit, J.-E. Dubbing versus Subtitling: Old Battleground Revisited. *Audiovisual Translation: Language Transfer on Screen*. Ed. by Cintas J.D. and Anderman G. New York : Palgrave Macmillan, 2009. P. 85–96.
11. Venuti, L. Strategies of Translation. *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. 2001. P. 240–244.
12. What is Dubbing? // URL: <https://nofilmschool.com/what-is-dubbing> (дата звернення: 22.03.2024).
13. Zabalbeascoa, P. The nature of the audiovisual text and its parameters. *The Didactics of Audiovisual Translation*. Ed. by Cintas J.D. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins, 2008. P. 1–38.

ДЖЕРЕЛА

1. Поганці (2022). URL: <https://mixfilm.net/cartoon/6588-plohie-parni-2022.html> (дата звернення: 22.03.2024).
2. The Bad Guys. URL: <https://www.netflix.com/ua-en/title/81513703> (дата звернення: 22.03.2024).

REFERENCES

1. Hudmanyanyan A. H. (2017) Kryteriyi doboru lipsynk-vidpovidnykiv v ukrayins'komu dublyazhi anhlomovnykh animatsiynykh fil'miv [Criteria for Lipsink Counterpart Choice in Ukrainian Dubbing of English-Speaking Animated Cartoons]. *Naukovi zapysky Natsional'noho universytetu «Ostroz'ka akademiya». Seriya «Filolohichna»*, Ostroh : Vyd-vo NaUOA, Vol. 67, pp. 93–95.
2. McGowan T. (2023) Audiovizual'ni teksty yak predmet doslidzhennya u zakhidnomu perekladoznavstvi [Audiovisual Texts as a Research Topic in Western Translation Studies]. *Proceedings of Aktual'ni problemy suchasnoho perekladoznavstva (Ukraine, Cherkasy, December 7, 2023)* (ed. I. M. Lytvyn) ; Cherkasy : Cherkas'kyy natsional'nyy universytet imeni Bohdana Khmel'nyts'koho, pp. 87–90.
3. Pervanchuk T. B. (2021) Audiovizual'nyy pereklad: osnovni vydy ta osoblyvosti [Audiovisual Translation: main types and Peculiarities]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernads'koho. Seriya: Filolohiya. Zhurnalistyka*, Vol. 32(71), no 4 part 2, pp. 121–126.
4. Polyakova, O.V. (2015) *Stratehiyi doboru lipsynk-vidpovidnykiv v ukrayins'komu dublyazhi anhlomovnykh animatsiynykh fil'miv* [Strategies of Choosing Lipsink Counterparts in English-Speaking Animated Films]. (PhD Thesis), Odessa : National Aviation University, 2015, 263 p.
5. Pohantsi (mul'tfil'm) [The Bad Guys (cartoon)]. URL: <http://surl.li/sfqpv>. Retrieved from 22 March 2024.
6. Bosseaux Ch. (2019) Investigating Dubbing: Learning from the past, looking to the future. *The Routledge Handbook of Audiovisual Translation* (ed. by Pérez-González L.), New York : Routledge, pp. 48–63.

7. Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/ooh>. Retrieved from 22 March 2024.
8. Chaume F. (2008) Teaching synchronisation in a dubbing course: Some didactic proposals. *The Didactics of Audiovisual Translation*, Vol. XII, pp. 129–140.
9. Tsura, S.V. (2008) Stylistics of the English Language. Cherkasy : Vyd. vid. CHNU named after Bogdan Khmelnytsky, 68 p.
10. Tveit, J.-E. (2009) Dubbing versus Subtitling: Old Battleground Revisited. *Audiovisual Translation: Language Transfer on Screen* (ed. by Cintas J.D. and Anderman G.), New York : Palgrave Macmillan, pp. 85–96.
11. Venuti, L. (2001) Strategies of Translation. *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, pp. 240–244.
12. What is Dubbing? // URL: <https://nofilmschool.com/what-is-dubbing>. Retrieved from 22 March 2024.
13. Zabalbeascoa, P. (2008) The nature of the audiovisual text and its parameters. *The Didactics of Audiovisual Translation* (ed. by Cintas J.D.) Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins, pp. 1–38.

SOURCES

- 1 Pohantsi [The Bad Guys] (2022). URL: <https://mixfilm.net/cartoon/6588-plohie-parni-2022.html>. Retrieved from 22 March 2024.
2. The Bad Guys. URL: <https://www.netflix.com/ua-en/title/81513703>. Retrieved from 22 March 2024.

T. V. MCGOWAN

Candidate of Philological Sciences,

Senior Lecturer at the Department of Theory and Practice of Translation,

Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Cherkasy, Ukraine

E-mail: tat.mcgowan@yu.edu.ua

<http://orcid.org/0000-0003-4836-0622>

PECULIARITIES OF SYNCHRONIC DUBBING OF ANIMATED CARTOONS (BASED ON THE RESEARCH OF THE AMERICAN ANIMATED CARTOON “THE BAD GUYS”)

Audiovisual translation is gaining popularity thanks to a dominant number of foreign movies in the Ukrainian market which need multi-facet translation. Audiovisual translation is mainly represented by subtitles, voiceover and dubbing. The latter one is more often used for translation of animated and feature movies. Dubbing means changing of the original audio track with dialogue lines by their recording in the language of the target audience. Dubbing presupposes that audio and video of the original movie are synchronized at phonetic, temporal and notional levels. Phonetic synchronism demands that articulation movements correspond to the sounds produced by movie characters. The initial sounds are usually the most crucial as their articulation is easily observed on characters' faces in close-up scenes. Timewise the sound track should not fall behind the video image. Temporal synchronism is provided by isochronism, that is, an equal duration of lines and pauses in the original and dubbed versions, and dramatic synchronism, the latter reflects the influence of gestures, facial expressions, movements, actions and other extralingual information in dubbing. Semantic synchronism means providing adequate translation of the notions. Dubbing of animated cartoons is characterized by relative phonetic synchrony due to vague and unclear lip movements produced by the characters. Still isochronism is necessarily observed. The strategies used for balancing the length of character's lines are speeded syllable pronunciation or addition of syllables, though there are cases of identical number of syllables in original and dubbed dialogue lines. At the same time semantic synchronism and high-level acting are crucial for animated cartoon dubbing as children are the most demanding audience.

Key words: dubbing, lip-sink, isochronism, dramatic synchronism, semantic synchronism.

UDC 811.111'373 : 811.111'373 (73)

DOI <https://doi.org/10.52726/as.humanities/2024.1.10>

I. V. PERISHKO

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of English Language Practice and Teaching Methodology,
Rivne State University of the Humanities, Rivne, Ukraine
E-mail: iryna.perishko@rshu.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0002-5232-5945>*

D. O. BIHUNOV

*PhD in Psychology, Associate Professor at the Department of English Language Practice
and Teaching Methodology, Rivne State University of the Humanities, Rivne, Ukraine
E-mail: dmytro.bihunov@rshu.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0001-6100-7765>*

S. A. BIHUNOVA

*PhD in Psychology, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of English Language Practice and Teaching Methodology,
Rivne State University of the Humanities, Rivne, Ukraine
E-mail: svitozara.bihunova@rshu.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0001-6860-6939>*

MAIN DIFFERENCES IN THE VOCABULARY ON EDUCATION OF AMERICAN AND BRITISH VARIANTS OF THE ENGLISH LANGUAGE

This article examines differences in the vocabulary on education in the lexical structure of American and British English, illuminating the linguistic nuances that distinguish these two major variants of the English language. Each national variant is a separate self-sufficient language system that adequately performs, first of all, the function of communication between speakers of a particular variant, so the internal study of national variants is of particular importance. The interaction and mutual influence of national and territorial variants is particularly intense at the lexical and semantic level as the lexicon is dynamic, unlike the grammar, which is not so easily changed.

According to the synchronic analysis, there are two main types of lexical and semantic differences: differences in the external, material side of lexical units, but which have a common meaning and lexical units that are similar in form but have different meanings. The lexical units of the first type are called lexical and semantic analogues, the second type are lexical and semantic divergents. The group of lexical and semantic divergents includes words that show more or less significant differences in their semantic structure with a common sound pattern. These differences can be divided into several main categories. Nevertheless, in recent years the tendency of convergent development of British and American variants prevails over the tendency of their divergence. In the process of interaction between variants, the differences that have arisen as a result of differentiated denotation will be increasingly erased. By examining the differences in the vocabulary on education at the lexical and semantic levels, the authors provide insight into the diverse lexical composition of American and British English, offering readers a deeper understanding of the rich diversity of the English language.

Key words: the English language, American English, British English, lexical structure, semantic structure, divergents, vocabulary differences.

Introduction. At the present stage of historical development, English is known to be a multinational language and it serves several nations and exists in the form of national variants (British, American, Australian, etc.).

The development of the English language is largely determined by the interaction of British and American variants of English. Historically,

a large number of differences between these variants of the English language have emerged [Liao]. This is due to both historical factors and the country's contacts with other languages, which in turn led to the emergence of borrowings that are not present in one of the language variants.

The interaction and mutual influence of national and territorial variants is particularly intense

at the lexical and semantic level. The lexicon is dynamic, unlike the grammar, which is not so easily changed. Studies by linguists show that the influence of the American variant largely determines the development of the vocabulary of other variants, especially British.

These differences have been noted by many authors. J. Witherspoon, Princeton's sixth president, even proposed to create an academy to improve the English language in America, monitor its development and publish new data.

Analysis of previous studies. Many works by both foreign scholars (R. Berndt, D. Crystal, Liao L., A. Markwardt, R. McDavid, R. Quirk, etc.) and Ukrainian scholars (K. Barantsev, R. Kritzberg, O. Semenets, Y. Zatsnyi, Y. Zhluktenko, etc.) have been devoted to the study of the issue of variantology of the English language and the American variant in particular.

The relevance of the study lies in the growing differences between the American and British variants of the English language in the field of education at the lexical and semantic level, which is of great interest to linguists. **The aim of the article** is to analyse and compare the lexical structure of the American and British variants of the English language in the field of education. To achieve this aim various dictionaries have been consulted, such as Cambridge Dictionary, Collins Cobuild English Dictionary for Advanced Learners, Longman Dictionary of American English, Longman Dictionary of Contemporary English, Merriam-Webster Dictionary New Oxford American Dictionary, The Oxford American Dictionary of Current English.

Presentation of the main material. Language is an important aspect of human development, so different groups of people who speak the same language are separated by geographical, social or political barriers. As a result, each group develops its own variant of the language. Each national variant is a separate self-sufficient language system that adequately performs, first of all, the internal communicative function, the function of communication between speakers of a particular variant, so the internal study of national variants is of particular importance.

In the English language system two of its variants – British and American – are dominant in relation to other microsystems. David Crystal notes that the influence of British English (BE)

is explained by the expansion of British colonial power in the sixteenth and twentieth centuries, and the influence of American English (AE) is due to the emergence of the United States as an economic superpower in the twentieth century. The number of native speakers of this country is almost four times higher than in Britain, which, along with the economic, scientific and technological leadership of the United States, gives AE, to some extent, control over how the language will develop in the future. [Crystal : 106].

One of the most important conditions for comparative analysis is that the phenomena being compared should not be considered in isolation, but in the context of the respective microsystems. With regard to the lexical and semantic level, this requirement means that both intersystem and intra-system connections between the units being compared are essential. According to the synchronic analysis, there are two main types of lexical and semantic differences: differences in the external, material side of lexical units, but which have a common meaning and lexical units that are similar in form but have different meanings. The lexical units of the first type are called lexical and semantic analogues, the second type are lexical and semantic divergents [Крицберг].

It is worth noting that the reason for the similarity of the meaning of lexical items that have different external expressions is that these lexical items belong to the same macrosystem. Here are examples of lexical and semantic analogues. In the American variant, *stock, newsie, game, mail* and their equivalents in the British variant: *share, newsboy, match* and *post* [Логвиненко : 10]. If to speak about such analogues in the topic of education these pairs can be noticed:

– *postgraduate* (BE) – *graduate* (AE): someone who has already received the first degree and continues his study at a university to get the next one (e.g., Master's degree, PhD);

– *houseman / house officer* (BE) – *intern* (AE): someone who is his / her first year after completing his / her medical degree and is working in a hospital;

– *open day* (BE) – *open house* (AE): a day when school, college etc. invites public to come and see their work;

– *headteacher / headmaster / headmistress / head* (BE) – *principal* (AE): someone who is in charge of school;

– *invigilator* (BE) – *proctor* (AE): someone whose duty is to watch people at the exam to prevent cheating;

– *term* (BE) – *semester* (AE): one of the periods time that school or university year is divided into and some others.

However, it would be wrong to assume that the above Americanisms are merely equivalent to the British version. In fact, the situation is much more complicated and parallels cannot be drawn between the lexical units of the American and British versions, similar to those on which bilingual dictionaries are based, i.e. parallels based on the semantic equivalence of different system units.

The group of lexical and semantic divergents includes words that show more or less significant differences in their semantic structure with a common sound pattern. These differences can be divided into several main categories. The words that are the part of the microsystems of British and American variants of literary English overlap in a certain part of their semantic structure and show differences only in the part that belongs to one of the microsystems. In such words as *reader* (General English “a person who reads”, “reviewer”, etc. and British “lecturer, university teacher”), *grant* (General English “scholarship” and British “bursary”) the coexistence of one locally marked lexical and semantic variant with the British variants is noted.

Thus, we are talking about a divergent opposition with one-sided local colouring. At the level of the opposed microsystems, the semantic structure of the words is, in one case, a combination of its General English meanings, and in the other case, a combination of its General English meanings plus a meaning peculiar to only one of the variants.

The differences that are manifested in the semantic structure of such words as *faculty* (General English “ability, talent”, British “a group of departments in a college / university, which specialises in a particular subject or subjects”, American “teaching staff”) and *provost* (General English “1) a parish priest; 2) the leader of some Scottish boroughs”, British “the title of the head of some colleges at Oxford and Cambridge”, American “a high-ranking official at a college or university” in which common English lexical

and semantic variants coexist not with one locally labelled variant, but with two – AE and BE.

Such divergent oppositions can be characterised as oppositions with two-sided local colouring. At the level of the juxtaposed microsystems, the semantic structure of each divergent is a set of meanings specific to a given variant.

Divergents do not have any coincident lexical meanings at all. Such units as *open house* (AE – “a day when school, college etc. invites public to come and see their work” and BE – “people are always welcome in that house and at any time”); *principal* (AE – “someone who is in charge of school” and BE – “someone who is in charge of college or university”); *dormitory* (AE – “a large building in a college or a university where students live” and BE – “a large room where several people can sleep, e.g. in boarding school or hostel” etc. are units of different microsystems.

At the same time, the fact that the above lexico-semantic divergents reveal a certain semantic connection makes it possible to consider them as variants of the same microsystem units.

There are a number of fundamental differences between the divergent oppositions described above. At the same time, in all the previous cases, partial semantic differences between the divergents are manifested in the different functioning of the same units, i.e. in the difference in the range of contextual environments in which these units can be found in each of the opposed microsystems.

However, these types of divergent oppositions are far from being equivalent in their proportion. Differences affecting lexical and semantic variants of words clearly prevail over differences concerning the word inventory itself. This is convincingly evidenced by the data of dictionaries, in which the notes “American English” / “AE” / “US” or “British English” / “BE” / “Br” usually accompany not the word as a whole, but only some of its meanings. According to our observations, the most typical type of divergent oppositions is the above-described oppositions with one-sided local colouring.

The group of lexical and semantic divergents includes words that have differences in their semantic structure but have a common sound structure. As it was mentioned above the noun *faculty* has the common English meaning “*ability, gift, power, right*” and the American meaning

“*teaching staff*” [Fisher]. It becomes clear that Americanisms are manifested only in certain meanings of the word. Moreover, in addition to the American and General English meanings it also has a meaning specific to the British version and corresponding to our “*faculty, academic department*”.

Let us give some more examples to this category. The British traditionally refer to an American *high school* as a *secondary school*, and this concept applies to both public and private schools. In America, there is also a transitional stage between primary and high school, the so-called *middle school* or *junior high school*. In the UK, the word *middle school* is used synonymously with *junior school*, which is the second half of primary school lasting 4-6 years.

The term *public school* in America and the UK has two opposite meanings. In the United States, it means a public educational institution funded by tax revenues (as, for example, state schools in Ukraine). In England and Wales, *public school* means, on the contrary, a prestigious private *independent school*, where tuition is paid. Independent schools are also called *private schools*, and this name is officially adopted for all fee-paying schools in Northern Ireland and Scotland. The name *public school* in these two regions is usually never used in the same sense as in England. However, there are exceptions – the Scottish private school Gordonstoun, where King Charles studied, is sometimes also called a *public school* (as several other schools in Scotland are). State-funded schools in Scotland and Northern Ireland are officially called *state schools*, but sometimes they are also mistakenly called *public schools*, in the American sense.

In the United States, a *state school* is a higher education institution run by a state. The confusion arises from the multiple meanings of the English word *state*, which can refer to both the state (a social institution or country) and a particular US state. The term “public” in relation to an education or an educational institution first appeared in the UK to distinguish between lessons with a teacher at home (*private education*) and classes at school (*public education*) [Crystal].

The language of the speakers of both variants also contains some other terms for special schools. For example, the term *preparatory school* in the US covers all private schools that prepare

students for university. In the UK, a preparatory school is a private school for children under the age of 13, where students prepare for the transition to a fee-paying high school. The term *parochial school* in the United States refers to a fee-paying school run by a religious organisation, most often the Catholic Church and its diocese (similar to parochial schools) [parochial education]. Modern British state schools are descended from medieval parochial schools, which were funded by local religious organisations. These, in turn, were controlled by the state through the Church of England (Anglicanism was the official religion of England). This system is partially preserved in the modern British education system, and many schools, especially primary schools (children under 11), have not lost their connection with the church. They are called *faith schools*. There are also so-called *denominational schools* run by the Roman Catholic Church and other religious organisations, not only Christian ones [State-funded faith schools].

Schools with a subject focus in the United States are referred to as *magnet schools*. They have high requirements. Such schools are funded from the state budget [What are Magnet Schools]. The British analogues of *magnet schools* are *city academies*, where education is also free [Types of Schools]. About 10% of students who pass their entrance exams are admitted to academies. In total, there are 36 *Local Education Authorities* in the UK that select the best students for specialised schools. The selection process is based on a test called *Eleven Plus*, which is taken by all students upon reaching the age of 11.

The position of Associate Professor, as well as Assistant Professor, can be found in the American university system, but in the UK such positions are not common. American *Associate Professor* is best corresponded to a *Lecturer* or *Reader* in the British system, and *Assistant* is *Research Assistant*. It should be noted that an American assistant/associate professor is not a professor, but an assistant/associate professor, i.e. he/she formally has no right to call himself/herself a professor and add the prefix *Prof.* as a *professor* (BE) is a *full professor* (AE). In the UK, *professor* is a university teacher of the highest rank in a subject area.

The first step in an academic carrier is usually *lecturer*, then *senior lecturer*, then *reader*, then eventually perhaps *professor*. It should be

mentioned that in the US, a *professor* is a full-time *teacher* at university. A *teacher* at secondary school or high school or junior college is never a *professor*.

A special case of divergents is represented by words in which the American and British meanings coincide with each other as generic and species concepts. The peculiarities of lexical items denoting realities of the American and British variants are characterised by changes at the word level and are determined by nationally marked lexical material or lexical and semantic variant of a common English word in the phrase. For example, *high school* (AE) – *secondary school* (BE), *day care* (AE) – *day nursery* (BE), *vacations* (AE) – *holidays* (BE), *class* (AE) – *lesson* (BE), *recess* (AE) – *break* (BE) etc.

Since some lexical items of one national language variant do not have the same level (equivalent) correspondence in another variant, for example, *freshman* (AE) – *first-year student* (BE); *sophomore* (AE) – *second-year student* (BE); *a mature student* (BE) – *a college or university student that is over 25 years old* (AE), etc.

The influence of the American variant on the British variant is primarily reflected in the fact that the lexicon and phraseology of the British variant continues to be enriched with a significant number of Americanisms. The analysis of AE shows that there are many words associated with the historical past, with realities unknown to the English, which have been reinterpreted in the USA (*charm school*, *civics*, *upperclassman* / *upperclasswoman*, *valedictorian*, etc.). Such units are not only borrowed, but also often become the basis for innovations in the British variant, i.e. the unknown realities and thus the ambiguity of the “internal form” cannot be considered a serious obstacle to the borrowing and assimilation of figurative Americanisms. Indicators of the assimilation of Americanisms in the lexical and semantic system of the British variant are their “detachment” from “the American context”, the formation of elements of the word and phrase paradigm, i.e. participation in word and phrase formation processes.

In recent years, much has been written about the fact that the tendency of convergent development of British and American variants prevails over the tendency of their divergence. Indeed, at the present stage of scientific and technological progress and the information “explosion”, this is the development of national variants. In the process of interaction between variants, the differences that have arisen as a result of differentiated denotation will be increasingly erased. However, the speakers of different variants will continue to differ primarily in the different means of implementing the same linguistic material, which includes verbal reactions to the same situations. The intralinguistic resources that arise in the process of interaction between the literary language and spoken varieties constitute an important source of vocabulary development in the context of the growing trend towards the democratisation of the English language, towards the convergence of the written and literary language with the spoken language.

Conclusions. Thus, there are a significant number of differences in the meanings of words between the American and British variants of the English language. The British and Americans use different words for the same concepts. In the category of AE and BE, there are two completely different groups of lexical units: words and collocations that are locally modified analogues of other lexical units expressing the same concept and lexical units denoting objects and phenomena specific to the realities of a particular variant of English.

However, based on the analysed material, it can be concluded that the American and British variants of English have more in common than different. The interaction of British and American variants is one of the determining factors in the development of vocabulary. It has been determined that the influence of the American variant on the British variant is observed in the process of expanding the lexicon of the British variant with a significant number of Americanisms that enrich the range of nominal and expressive means, so the American variant acts as a stimulant of certain semantic and word-formation tendencies of the British variant.

BIBLIOGRAPHY

1. Крицберг Р. Я. Дивергенція та конвергенція регіональних варіантів англійської мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. філ. наук : 10.02.04. Київ : КНЛУ, 2001. 32 с.
2. Логвиненко Н. М. Відмінності між британськими та американським варіантами англійської мови крізь призму теорії та методики. *Англійська мова та література*. 2012. № 14. С. 12–15.
3. Crystal, D. *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge University Press, 2008. 491 p.
4. Fisher, J. H. *British and American, Continuity and Divergence*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 85 p.
5. Liao, L. The Analysis of Influence and Cause of British English on American English and New Zealand English. *SHS Web of Conferences. CLEC 2023*. Vol. 168, 03006. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202316803006>

SOURCES

1. Abate F.R. (Ed.). (1999). *The Oxford American Dictionary of Current English*. 3rd ed. Oxford University Press.
2. Cambridge Dictionary. Retrieved from: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/>
3. Magnet Schools of America. Retrieved from: <https://magnet.edu/about/what-are-magnet-schools>
4. Merriam-Webster Dictionary. Retrieved from: <https://www.merriam-webster.com>
5. Parochial education. Retrieved from: <https://www.britannica.com/topic/parochial-education>
6. Pearson Education. (2008). *Longman Dictionary of American English*. 4th ed. Pearson Education ESL
7. State-funded faith schools. Retrieved from: <https://humanists.uk/campaigns/schools-and-education/faith-schools/>
8. Sinclair, J. (Ed.). (2001). *Collins Cobuild English Dictionary for Advanced Learners*. 4th ed. Collins ELT.
9. Stevenson A. & Lindberg Ch. A. (2010) *New Oxford American Dictionary*. 3d ed. Oxford University Press.
10. Types of schools: Academies. Retrieved from: <https://www.gov.uk/types-of-school/academies>

REFERENCES

1. Kritisberh R. Ya. (2001) Dyverhentsiia ta konverhentsiia rehionalnykh variantiv anhliiskoi movy [Lohvynenko N. M. (2012) Vidminnosti mizh brytanskymy ta amerykanskym variantamy anhliiskoi movy kriz pryзму teorii ta metodyky [Crystal, D. (2008). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge University Press, 2008. 491 p.
2. Fisher, J. H. (2001). *British and American, Continuity and Divergence*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 85 p.
3. Liao, L. (2023). The Analysis of Influence and Cause of British English on American English and New Zealand English. *SHS Web of Conferences. CLEC 2023*. Vol. 168, 03006. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202316803006>

SOURCES

1. Abate F.R. (Ed.). (1999). *The Oxford American Dictionary of Current English*. 3rd ed. Oxford University Press.
 2. Cambridge Dictionary. Retrieved from: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/>
 3. Magnet Schools of America. Retrieved from: <https://magnet.edu/about/what-are-magnet-schools>
 4. Merriam-Webster Dictionary. Retrieved from: <https://www.merriam-webster.com>
 5. Parochial education. Retrieved from: <https://www.britannica.com/topic/parochial-education>
 6. Pearson Education. (2008). *Longman Dictionary of American English*. 4th ed. Pearson Education ESL
 7. State-funded faith schools. Retrieved from: <https://humanists.uk/campaigns/schools-and-education/faith-schools/>
 8. Sinclair, J. (Ed.). (2001). *Collins Cobuild English Dictionary for Advanced Learners*. 4th ed. Collins ELT.
 9. Stevenson A. & Lindberg Ch. A. (2010) *New Oxford American Dictionary*. 3d ed. Oxford University Press.
 10. Types of schools: Academies. Retrieved from: <https://www.gov.uk/types-of-school/academies>
-

І. В. ПЕРІШКО

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри практики англійської мови та методики викладання,
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна
Електронна пошта: iryna.perishko@rshu.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0002-5232-5945>*

Д. О. БІГУНОВ

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практики англійської мови та методики викладання,
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна
Електронна пошта: dmytro.bihunov@rshu.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0001-6100-7765>*

С. А. БІГУНОВА

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри практики англійської мови та методики викладання,
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна
Електронна пошта: svitozara.bihunova@rshu.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0001-6860-6939>*

ОСНОВНІ ВІДМІННОСТІ В ЛЕКСИЦІ НА ОСВІТНЮ ТЕМАТИКУ АМЕРИКАНСЬКОГО ТА БРИТАНСЬКОГО ВАРІАНТІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У цій статті розглядаються відмінності лексичного складу на освітню тематику американського і британського варіантів англійської мови, проливаючи світло на лінгвістичні нюанси, які відрізняють ці два основні варіанти англійської мови. Кожен національний варіант є окремою самодостатньою мовною системою, яка адекватно виконує наперед функцію спілкування між носіями певного варіанта, тому внутрішнє вивчення національних варіантів набуває особливого значення. Взаємодія і взаємовплив національних і територіальних варіантів особливо інтенсивно відбувається на лексико-семантичному рівні, оскільки лексика є динамічною, на відміну від граматики, яка не так легко піддається змінам.

Як свідчить синхронний аналіз, існує два основних типи лексико-семантичних відмінностей: відмінності у зовнішній, матеріальній стороні лексичних одиниць, але які мають спільне значення, і лексичні одиниці, які схожі за формою, але мають різні значення. Лексичні одиниці першого типу називаються лексико-семантичними аналогами, другого типу – лексико-семантичними дивергентами. До групи лексико-семантичних дивергентів належать слова, які мають більш-менш значні відмінності у своїй семантичній структурі при спільній звуковій структурі. Ці відмінності можна розділити на кілька основних категорій. Проте в останні роки тенденція конвергентного розвитку британського та американського варіантів переважає над тенденцією їх дивергентності. У процесі взаємодії варіантів відмінності, що виникли внаслідок диференційованого позначення, будуть все більше стиратися. Вивчаючи відмінності вокабуляра на освітню тематику на лексичному та семантичному рівнях, автори дають уявлення про різноманітний лексичний склад американської та британської англійської мови, пропонуючи читачам глибше зрозуміти багате розмаїття англійської мови.

Ключові слова: англійська мова, американська англійська, британська англійська, лексичний склад, семантична структура, дивергенти, словникові відмінності.

УДК 82.0:811.112.2

DOI <https://doi.org/10.52726/as.humanities/2024.1.11>

В. Б. СТЕРНІЧУК

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри іноземної та української філології,

Луцький національний технічний університет, м. Луцьк, Україна

Електронна пошта: vita_stern1076@ukr.net

<http://orcid.org/0000-0002-2510-6157>

Ю. В. ЛІТКОВИЧ

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри іноземної та української філології,

Луцький національний технічний університет, м. Луцьк, Україна

Електронна пошта: litkovych@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0003-4962-0617>

РОЛЬ ТА ФУНКЦІЇ АБСОЛЮТНИХ І РЕГУЛЯТИВНИХ КОНЦЕПТІВ НІМЕЦЬКОЇ ЛІНГВОКУЛЬТУРИ

В статті розглядаються роль та функції абсолютних і регулятивних одиниць в німецькій етно- та лінгвокультурі. З'ясовано, що нові смислові структури певної культурологічної парадигми є концептами мовної картини світу, її «культурним геном» (В. Л. Іващенко). Концепти є основною одиницею «ментального коду людини, мають впорядковану внутрішню структуру, є результатом пізнавальної (когнітивної) діяльності особи і суспільства» (А. Приходько). Для розуміння концептуальних домінант німецької етнокультури застосовуємо лінгвокультурологічний підхід, який інтерпретує концепт як семантичне утворення, що володіє маркованою понятійною системою, цілим комплексом уявлень про предмет та явища, властиві представникам певного етносу. Аналіз німецької лінгвокультури дає підстави стверджувати про домінування двох різновидів концептів – абсолютних та регулятивних. Такі концепти відображають національну картину світу, позначаються безеквівалентною лексикою, тобто властиві носіям конкретної культури. Проаналізовано понятійний, образний і ціннісний компоненти ключових концептів GEMÜTLICHKET/ЗАТИШОК та SICHERHEIT/БЕПЕКА. Прослідковано, що смислові відтінки лексеми gemütlich не знаходять аналогів в англійській та французькій мовах, що на думку німецького фразеолога К. Крюгера-Лоренцена, підкреслює факт унікальності концепту та вагоме ціннісне значення для німецької лінгвокультури. Аналіз синонімів ключового слова GEMÜTLICHKET (зафіксовано більше двадцяти синонімів лексеми) дає можливість виявити диференційні ознаки даного концепту та є свідченням його багатовимірності. Концепт має велику цінність для німецької культури, позаяк належить до приватних сфер життя в суспільстві та актуалізує смисли внутрішнього стану та емоційного настрою. Концепт SICHERHEIT вирізняється широким семантичним полем. Відтак зафіксовано шість лексико-семантичних варіантів назви концепту. У лексикографічних джерелах зафіксовано більше сорока синонімів лексеми. Детермінативні іменники на позначення ознаки SICHERHEIT часто номінують нові поняття. Аналіз лексико-семантичних одиниць дискурсу дає підстави стверджувати про переважання ознаки SICHERHEIT у текстовій реалізації, що охоплює усі принципи буття – від сфери почуттів, безпечного існування до сфери економічного, соціального та політичного життя. Отже, досліджувані концепти мають вагоме ціннісне значення в німецькій лінгвокультурі та утворюють неповторну конфігурацію, що часто є причиною невідповідності в інших мовах.

Ключові слова: лінгвокультура, абсолютні концепти, регулятивні концепти, лексема, етимологічний аналіз, культурний код.

Постановлення проблеми. Мова як когнітивний механізм є системою знаків, що відіграють важливу роль у кодуванні і трансфері інформації. Новий підхід до мови як знакової системи, запропонований Ф. де Соссюром, розкриває особливість людського буття: будучи посередником поміж «Я» і «Ти» та поміж світом, мова і є тим засобом ведення

діалогу, що дозволяє почути голоси свідомості. Мова, мовлення дозволяють наблизитися до Іншого, стимулюючи його до відповіді. Процес віднайдення в мові чужого і свого голосів та одночасний пошук свого слова в чужому й у своїй мові чужого сприяє злагодженій роботі в напрямку до розкодування інформації однієї семіосфери.

Нова інформація (нові смислові структури) створюється в межах однієї семіотичної системи. Семіотичний простір виконує роль індикатора, який чітко встановлює межі знакового поля і тим самим забезпечує та уможливує контакт з іншими, несеміотичними системами. Проникаючи на чужу територію, слово кодується новою інформацією і пізніше «розсіює» її по різних семіотичних полях, стимулюючи обмін повідомленнями. [Стернічук]. Таким чином, нові смислові структури певної культурологічної парадигми є концептами мовної картини світу, її «культурним геном» (В. Л. Іващенко). Концепти утворюють окремий культурний пласт, «виступають складним ментальним утворенням, що належить не лише індивідуальній свідомості, але й психоментальній сфері певної етнокультурної спільноти» [Селіванова : 50].

Аналіз досліджень. Детальний аналіз концептів, що мають репрезентацію у семантичних просторах різних мов, представлені в дослідженнях багатьох мовознавців. Вагомі напрацювання актуальної теми знаходимо в працях В. Жайворонка, В. Маслової, П. Мацьківа, О. Селіванової, А. Приходька, І. Голубовської, Л. Мельник, Н. Сологуб, І. Бойко, Л. Мацько. Однак залишається ще багато питань, пов'язаних з характеристикою культурологічного концепту та засобів його реалізації, що потребує ґрунтовного вивчення українських мовознавців.

Мета статті – змоделювати та дослідити структуру ментальних домінант, на яких ґрунтується німецька концептосфера, з'ясувати основні засоби формування змісту концептів, проаналізувати ключові лінгвокультурні особливості в системі цінностей, в менталітеті, в комунікативній поведінці.

Результати та дискусії. Усі коди, що створює культура – код суспільного знання, громадської думки, системи освіти тощо дають змогу пов'язувати нові смислові структури (концепти) зі знаннями про національно-мовну картину світу.

Модель розуміння концепту як етнокультурного утворення або етноконцепту базується на розумінні концептуальних домінант. Фіксуючись у мові, вони набувають статусу оцінного коду і визначають поведінку носіїв відповідної

етнокультури (авгостереотипізація), їхню самооцінку з боку інших етносів (гетеростереотипізація) [Білоус : 20] .

Для того, щоб отримати повне уявлення про концепт, потрібно проаналізувати його виникнення та динаміку розвитку всіх просторових проєкцій. Методики концептуального аналізу представлені в сучасних розвідках багатьох лінгвістів, в пріоритеті – теорія семантико-когнітивного поля, теорія фреймів, теорія метафори тощо. Важливо, що всі аносовані підходи до аналізу лінгвокультурного концепту включають етимологічний аналіз, контекстуальний аналіз, компонентний аналіз.

Дослідження німецької концептосфери ґрунтується на особливостях менталітету. До уваги потрібно брати соціально-історичні умови (тривалий період територіальної роздробленості, зміни режимів, суспільні перевороти), а також враховувати схильність до «недотипізації» та геополітичне самопозиціонування тощо.

На думку дослідників (W. Friedrich, J. Ebner, F. Landhalen, B. Nuss, P. Weber) концептуальними домінантами німецькомовної картини світу та основою його ментальності є концепти FLEIß, PÜNKTlichkeit, GEMÜTLICHKEIT, SPARSAMKEIT, ORDNUNG, ERNSTHAFTIGKEIT, VERANTWORTUNG, SICHERHEIT. Особливої ваги ці концепти набувають, коли наповнюються застиглими асоціаціями, оцінними стереотипами й установками, коли вони починають змальовувати етнічні портрети та підіймаються до рангу символів.

Аналіз німецької лінгвокультури дає підстави стверджувати про домінування двох різновидів концептів – абсолютних та регулятивних. Перші (абсолютні концепти) мають чітко визначені універсальні властивості, сталі значення і не залежать від конкретного контексту чи індивідуального сприйняття. Ці концепти не піддаються суттєвим змінам в різних культурах чи ситуаціях: ARBEIT, PFLICHT, RECHT, GLAUBE, GEWISSEN, VORSICHT, KONSUM.

Особливість регулятивних концептів полягає у наявності ціннісного елемента, що фіксує ті понятійні компоненти, що демонструють німецьку картину світу – принципи, цілі, смисли. Етноспецифічні концепти ORDNUNG, SPARSAMKEIT, SICHERHEIT, GEMÜTLICHKEIT, PÜNKTlichkeit яскраво демонструють

притаманну ментальну картину. Дослідження базових концептів (абсолютних та регулятивних) дозволяє «встановити континуум у дискурсивному розгортанні семантико-когнітивного змісту лінгвоконцептів, продемонструвати тяглість модусу світосприйняття і світооцінки» [Голубовська : 93].

Як багатовимірне ментальне утворення, концепт апелює до трикомпонентної структури: понятійний субстрат (відображає його денотативну співвіднесеність із концептуальним референтом – мінімальним самодостатнім учасником ментального простору), перцептивно-образний адстрат (образи й асоціації, які з'являються у свідомості у зв'язку з тим чи іншим денотатом), ціннісно/валоративний епістрат (головна іпостась концепту, зумовлена ставленням до нього, яке, за визначенням, має бути позитивним, оскільки спирається на ті духовні імпульси, що оживають у свідомості людини завдяки її належності до того чи іншого етно- та лінгвокультурного колективу [Приходько : 21–27].

Розглянемо понятійний, образний і ціннісний компоненти ключових концептів німецької лінгвокультури GEMÜTLICHKET/ЗАТИШОК та SICHERHEIT/БЕПЕКА.

Своєрідність концепту GEMÜTLICHKET пов'язана з етимологією лексеми *Gemüt*, що позначала злиття значень *душа, почуття, характер* [Lanthaler]. Тлумачні та енциклопедичні словники сучасної німецької мови розуміють значення концепту у наступних лексико-семантичних варіантах: почуття затишку, комфорту (*das Gefühl der Behaglichkeit*), невимушене спілкування (*zwanglose Geselligkeit, Ungezwungenheit*), спокій, неквапливість (*Ruhe, Gemächlichkeit*) [Duden]. Сміслові відтінки лексеми *gemütlich* не знаходять аналогів в англійській та французькій мовах, що на думку німецького фразеолога і фразеографа К. Крюгера-Лоренцена, підкреслює факт унікальності концепту та вагоме ціннісне значення для німецької етнокультури. У своїй розвідці, що присвячена феномену *Gemütlichkeit*, німецький культуролог Б. Шмідт-Лаубер виявила розмитість семантики іменника *Gemütlichkeit* через нашарування багатьох значеннєвих відтінків, що ускладнює однозначне визначення поняття “*Gemütlichkeit*” та розмежування із суміжними поняттями [Schmidt-Lauber : 56].

До ядра концепту GEMÜTLICHKET відносимо численні смислові відтінки, які утворюють унікальну конфігурацію синонімів. У лексикографічних словниках зафіксовано більше двадцяти синонімів лексеми: *Behaglichkeit, Bequemlichkeit, Heimeligkeit, Hygge, Traulichkeit, Wohnlichkeit, Intimität, Komfortzone, Wohlfühlzone, Kommodität, Lockerheit, Ungezwungenheit, Familiarität, Beschaulichkeit, Gelassenheit, Gemächlichkeit, Geruhsamkeit, Gesetztheit, Gleichmut, Seelenruhe, Flohnerleben* [Duden]. Таким чином, аналіз синонімів ключового слова дає можливість виявити диференційні ознаки даного концепту та є свідченням його багатовимірності. Досліджуваний концепт має велику цінність для німецької культури, позаяк належить до приватних сфер життя в суспільстві та актуалізує смисли внутрішнього стану та емоційного настрою.

Концепт SICHERHEIT має три частини-мовні репрезентації у німецькій лінгвокультурі – іменник *die Sicherheit*, дієслово *sichern*, прикметник /прислівник *sicher*, що були запозичені з латинської мови – *securus* (безтурботний). У давньоверхньонімецькій мові *sichur* використовувалося в значенні *frei von Schuld, Pflichten, Strafe* (вільний від боргу, зобов'язань, штрафу). Асоціативно-образний субстрат концепту SICHERHEIT викликає відчуття надійності, впевненості, безпеки, захисту та вирізняється широким семантичним полем. Відтак зафіксовано шість лексико-семантичних варіантів назви концепту: 1) стан надійності існування, захищеності від шкоди (*Zustand des Sichersein, Geschütztseins vor Schaden*), 2) почуття упевненості, визначеність, точність (*sicheres Gefühl, Gewissenheit, Bestimmtheit*), 3) відсутність помилок, надійне функціонування (*Frei-sein von Fehlern, das zuverlässige Funktionieren*), 4) віра у власні здібності, впевненість в собі, почуття власної гідності, впевнена поведінка (*Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, sicheres Auftreten, Selbstsicherheit*), 5) вміння робити щось добре, спритність (*die Fähigkeit etwas sehr gut zu können, Gewandtheit*), 6) депозити, цінні папери, записка на кредит, гарантія, забезпечення (*hinterlegtes Geld, Wertpapiere, Pfand für einen Kredit als Bürgschaft*).

У лексикографічних джерелах зафіксовано більше сорока синонімів лексеми SICHERHEIT.

Синонімічний корпус розподілено у чотири групи: до першої групи відносимо лексеми на позначення безпеки та захисту: Abschirmung, Behütetheit, Geborgenheit, Obhut, Schutz, Sekurität, Ungefohrdetsein. Друга група представлена лексемами, що номінують поняття надійності, достовірності, точності та впевненості: Gerissenheit, Bestimmtheit, Echtheit, Glaubwürdigkeit, Klarheit, Nachvollziehbarkeit, Stichhaltigkeit, Unwiderlegbarkeit, Unwiderleglichkeit, Verlässlichkeit, Zuverlässigkeit. До третьої групи зараховуємо лексеми, що репрезентують вміння та навички, що потрібні для задля виконання роботи : Gewandtheit, Geschick, Geschicktheit, Geschliffenheit, Selbstsicherheit, Selbstbewusstsein, sicheres Auftreten, Selbstvertrauen, Überzeugung. Завершують синонімічний ряд група лексем понятійними компонентами гарантії та забезпеченості: Bürgschaft, Faustpfand, Gewähr, Kaution, Pfand, Garantie, Dekkung, Sicherheitsleistung, Sicherung [Duden].

Аналіз лексико-семантичних одиниць дискурсу дає підстави стверджувати про переважання ознаки SICHERHEIT у текстовій реалізації концепту, що охоплює усі принципи буття – від сфери почуттів, безпечного існування до сфери економічного, соціального та політичного життя. Детермінативні іменники на позначення ознаки SICHERHEIT часто номінують нові поняття. Такі слова включають два компоненти – означуване і означальне – Sicher-

heitspartnerschaft, Sicherheitspolitik, Sicherheitsidentität, Sicherheitsdienst тощо.

З концептом SICHERHEIT невід’ємно пов’язане поняття *Versicherung* (страхування), яке розглядається як інструмент досягнення ідеї захищеності, впевненості та надійності (Krankenversicherung – страхування на випадок хвороби, Rentenversicherung – пенсійне страхування, Pflegeversicherung – страхування на випадок необхідності догляду за особою літнього віку, Haftpflichtversicherung – страхування відповідальності на випадок неумисного нанесення застрахованою особою збитків майну або здоров’ю третіх осіб).

На мовному рівні цей факт представлений численними номінаціями понять, що пов’язані із системою страхування: Versichertenkarte, Versicherungspflicht, Versicherungspolice, Versicherungssteuer, Versicherungsvertrag, Versicherungsagent, Versicherungsgesellschaft, Versicherungsschutz, Versicherungsbetrag.

Висновки. Отже, досліджувані концепти мають вагоме ціннісне значення в німецькій лінгвокультурі. Етноспецифічні концепти утворюють неповторну конфігурацію, що часто є причиною невідповідності в інших мовах. Домінантні компоненти SICHERHEIT та GEMÜTLICHKEIT мають особливе емоційне навантаження, адже культурні стандарти – невимушене спілкування, комфорт, почуття безпеки, затишна атмосфера визначають зміст культурної самобутності лінгвоспільноти та є базовими для німецького національного світу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білоус О. М., Пянківська І. В. Національні варіанти німецької мови (у лінгвогеографічному, соціолінгвістичному, лінгвістичному та лінгвокультурному аспектах) : навч. посіб., Київ: центр учбової літератури, 2021. 314 с.
2. Голубовська І. О. Лінгвокультурні концепти у мовній картині світу українського етносу ХХ–ХХІ століття: жанрово-стильові лінгвістичні метаморфози в українській мові та літературі : колективна монографія. Olomouc VUP, 2016. С. 71–95.
3. Приходько А. М. Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики. Запоріжжя : Прем’єр, 2008. 332 с.
4. Селіванова О. О. Теоретичні засади й дослідницькі можливості концептуального аналізу. *Нова філологія* : зб. наук. пр., Запоріжжя : Вид-во ЗНУ, 2007. Вип. 27. С. 49–56.
5. Стернічук В. Б. Епітекст як інтертекстуальна гра «Свій-Чужий». *Наукові записки. Серія «Філологічна»*. Острого : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2017. Вип. 64. С. 136–139
6. Duden Online-Wörterbuch URL : <https://www.duden.de/synonyme/Gemuetlichkeit> (besucht am 17. 03. 2024)
7. Duden Online-Wörterbuch URL : <https://www.duden.de/synonyme/Sicherheit> (besucht am 18. 03. 2024)
8. Lanthaler F. Varietäten des Deutschen in Südtirol – und wie wir damit umgehen. *Mehrsprachigkeit in Europa : Erfahrungen , Bedürfnisse, gute Praxis*. Bolzano / Bozen, 2006, S.372– 380
9. Nuss B. Das Faust Syndrom. Ein Versuch lieber die Mentalität der Deutschen. Bonn, Berlin: Borvier, 1993. 213 s.
10. Schmidt-Lauber B. Gemütlichkeit: eine kulturwissenschaftliche Annäherung. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 2003. 257 s.

REFERENCES

1. Bilous O. M., Piankovska I. V. National variants of the German language (in linguo-geographical, sociolinguistic, linguistic and linguo-cultural aspects): a textbook, Kyiv : Center for Educational Literature, 2021. 314 p.
2. Holubovska I. O. Linguocultural concepts in the linguistic picture of the world of the Ukrainian ethnos of the XX–XXI century: genre-style linguistic metamorphoses in the Ukrainian language and literature : a collective monograph. Olomouc VUP, 2016. P. 71–95.
3. Prykhodko A. M. Concepts and conceptsystems in the cognitive-discursive paradigm of linguistics. Zaporizhzhia : Premier, 2008. 332 p.
4. Selivanova O. O. Theoretical foundations and research opportunities of conceptual analysis. Newphilology: a collection of scientific papers, Zaporizhzhia : ZNU Publishing House, 2007. Issue 27. P. 49–56.
5. Sternichuk V. B. Epitext as an intertextual game “Friend or Foe”. Scientific notes. Series “Philological”. Ostroh: Publishing House of the National University of Ostroh Academy, 2017. Issue 64. P. 136–139.
6. Duden Online-Wörterbuch URL: <https://www.duden.de/synonyme/Gemuetlichkeit> (besucht am 17.03.2024).
7. Duden Online-Wörterbuch URL: <https://www.duden.de/synonyme/Sicherheit> (besucht am 18.03.2024).
8. Lanthaler F. Varietäten des Deutschen in Südtirol – und wie wir damit umgehen. *Mehrsprachigkeit in Europa : Erfahrungen , Bedürfnisse, gute Praxis*. Bolzano/ Bozen, 2006, S. 372–380.
9. Nuss B. Das Faust Syndrom. Ein Versuch lieber die Mentalität der Deutschen. Bonn, Berlin : Borevier, 1993. 213 s.
10. Schmidt-Lauber B. Gemütlichkeit: eine kulturwissenschaftliche Annäherung. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 2003. 257 s.

V. B. STERNICHUK

PhD (Philology), Associate Professor at the Department of Foreign and Ukrainian Philology, Lutsk National Technical University, Lutsk, Ukraine

E-mail: vita_stern1076@ukr.net

<http://orcid.org/0000-0002-2510-6157>

Y. V. LITKOVYCH

PhD (Philology), Associate Professor at the Department of Foreign and Ukrainian Philology, Lutsk National Technical University, Lutsk, Ukraine

E-mail: litkovych@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0003-4962-0617>

ROLE AND FUNCTIONS OF ABSOLUTE AND REGULATORY CONCEPTS IN GERMAN LANGUAGE CULTURE

The article deals with the role and functions of absolute and regulatory units in German ethno- and linguistic culture. It was found that the new semantic structures of a certain cultural paradigm are concepts of the linguistic picture of the world, its “cultural gene” (V. L. Ivashchenko). Concepts are the basic unit of “a person’s mental code, have an ordered internal structure, are the result of the cognitive (cognitive) activity of an individual and society” (A. Prikhodko). In order to understand the conceptual dominants of German ethnoculture, we apply the linguistic-cultural approach, which interprets the concept as a semantic entity that has a marked conceptual system, a whole set of ideas about the subject and phenomena characteristic of representatives of a certain ethnic group. The analysis of the German language culture gives reasons to assert the dominance of two types of concepts – absolute and regulatory. Such concepts reflect the national picture of the world, are indicated by non-equivalent vocabulary, i.e. are characteristic of the carriers of a specific culture. The conceptual, figurative and value components of the key concepts GEMÜTLICHKEIT and SICHERHEIT are analyzed. It was observed that the semantic nuances of the lexeme gemütlich do not find analogues in English and French, which, according to the German phraseologist K. Kruger-Lorentzen, emphasizes the fact of the uniqueness of the concept and its significant value for German linguistic culture. The analysis of the synonyms of the key word GEMÜTLICHKEIT (more than twenty synonyms of the lexeme have been recorded) makes it possible to identify the differential features of this concept and is evidence of its multidimensionality. The concept has great value for German culture, as it belongs to the private spheres of life

in society and actualizes the meanings of the inner state and emotional mood. The concept of SICHERHEIT is distinguished by a wide semantic field. Thus, six lexical-semantic variants of the name of the concept were recorded. More than forty synonyms of the lexeme are recorded in lexicographic sources. Determinative nouns for the sign of SICHERHEIT often nominate new concepts. The analysis of the lexical-semantic units of the discourse gives reason to assert the predominance of the sign of SICHERHEIT in the textual implementation, which covers all the principles of being – from the sphere of feelings, safe existence to the sphere of economic, social and political life. Therefore, the studied concepts have a significant value in the German linguistic culture and form a unique configuration, which is often the cause of inconsistencies in other languages.

Key words: linguistic culture, absolute concepts, regulatory concepts, lexeme, etymological analysis, cultural code.

ПРИКЛАДНА ЛІНГВІСТИКА

УДК 811.161.2'373.4-053.6(477)+811.111'373.4-053.6(7)

DOI <https://doi.org/10.52726/as.humanities/2024.1.12>

Т. Г. БОНДАР

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри іноземної та української філології,

Луцький національний технічний університет, м. Луцьк, Україна

Електронна пошта: t.bondar@lntu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0002-9421-264X>

Н. П. КИСЕЛЮК

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри іноземної та української філології,

Луцький національний технічний університет, м. Луцьк, Україна

Електронна пошта: kyselyuk@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-8401-8579>

ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ КОНЦЕПТУ ВІДПУСТКА / VACATION

Статтю присвячено дослідженню гендерних особливостей наповнення концепту ВІДПУСТКА / VACATION в українській та американській лінгвокультурах. Для виокремлення концептуальних ознак досліджуваного концепту у січні–лютому 2024 р. було проведено вільний асоціативний експеримент, який дав можливість отримати спонтанні й неупереджені реакції респондентів, що є ключовими для дослідження способу мислення носіїв мови.

В експерименті взяло участь 100 респондентів (50 українців та 50 американців), яким було запропоновано опитування у Google формах. Респонденти вказували свою стать, вік та асоціації на слово-стимул. Було отримано 249 асоціацій на слово-стимул *відпустка* та 248 асоціацій на стимул *vacation*. За допомогою аналізу частотності отриманих реакцій було виділено одиниці, які утворюють ядро, базовий шар, ближню периферію та дальню периферію концепту ВІДПУСТКА / VACATION.

При порівняльному аналізі реакцій, отриманих від жінок та чоловіків, автори не виявили значних гендерних відмінностей у сприйнятті концепту ВІДПУСТКА / VACATION. Респонденти різної статі часто давали однакові слова-реакції. Проте останні відрізнялися частотністю, що означало різний ступінь їх значимості для жінок та чоловіків.

Експеримент показав, що у свідомості українських жінок центральними концептуальними ознаками досліджуваного концепту є 'відпочинок' та 'море'; чоловіки виокремили одну головну ознаку – 'відпочинок'. Найчастотнішою для американських жінок була асоціація *relaxation*, яка й утворила ядро концепту. У частині експерименту з американськими чоловіками найчастотніші були реакції *relaxation* та *travel*.

Автори показали, що вільний асоціативний експеримент уможливує виокремлення і порівняння ознак досліджуваного концепту у свідомості представників різних лінгвокультур. Було доведено, що концепт ВІДПУСТКА / VACATION є актуальним як для українців, так і для американців. Ядро концепту утворює ознака 'відпочинок/relaxation'.

Ключові слова: концепт, вільний асоціативний експеримент, респондент, опитник, гендер.

Вступ. Дослідження концептів, їхньої структури, наповнення та репрезентації у мові все ще залишається одним з найактуальнішим напрямків лінгвістики. Ці ментальні утворення зберігають і відображають знання й уявлення про світ як окремих індивідів, так і всієї нації. Кожна лінгвокультурна спільнота має свої відмінні культурні концепти, які пов'язані з різними сферами життя. Тому концепт є своє-

рідним індикатором культури, який характеризується національно-етнічною специфікою.

Вагомий внесок у дослідження концептів та розвиток когнітивної лінгвістики зробили Р. Джакендофф, Р. Лангакер, Дж. Лакофф, Ч. Філлмор, У. Чейф, А. Вежбицька та ін. Серед досліджень українських лінгвістів, присвячених вивченню концептів, слід відзначити праці С. Жаботинської, О. Селіванової, В. Жайворонка,

А. Приходька, І. Голубовської, Т. Радзівської, Т. Космеди, О. Воробйової, Н. Слухай, Т. Вільчинської, О. Снитко, А. Загнітка, М. Полюжина тощо.

У сучасному світі все більшої актуальності набувають гендерні дослідження, оскільки гендерні стереотипи можуть несвідомо впливати на поведінку і мову людини. Проте кількість робіт, спрямованих на гендерні дослідження концептів, є ще недостатньою.

Мета статті – виявити гендерні особливості наповнення концепту ВІДПУСТКА / VACATION в українській та американській лінгвокультурах.

Для виокремлення концептуальних ознак досліджуваного концепту було проведено вільний асоціативний експеримент, доцільність використання якого у лінгвокогнітивних дослідженнях була науково доведена [Молгамова]. Асоціативний експеримент дає можливість отримати спонтанні й неупереджені реакції респондентів, які є ключовими для вивчення внутрішнього світу носіїв мови, зокрема їхніх культурних і національних цінностей.

Викладення основного матеріалу. У сучасній науці спостерігаємо зростаючий інтерес до гендерних досліджень. Поняття гендеру не нове у лінгвістиці, але основоположником сучасного розуміння цього поняття вважають Р. Столлера [Гендерна]. Наприкінці 60-х років ХХ ст. він використав термін «гендер» для позначення психологічних, соціальних і культурних аспектів статі людини, безпосередньо не пов'язаних із біологічною статтю [Stoller].

У нашій розвідці ми зробили спробу з'ясувати, чи гендерний аспект впливає на наповнення і структуру концепту ВІДПУСТКА / VACATION в українській та американській лінгвокультурах. З цією метою у січні–лютому 2024 р. було проведено асоціативний експеримент, у якому взяло участь 100 респондентів віком 25–45 років: 50 українців та 50 американців.

Зазначимо, що основними вербалізаторами концепту ВІДПУСТКА в українській мові є лексема *відпустка* та її синоніми. У Словнику української мови (СУМ) подано таку дефініцію лексеми відпустка: 'звільнення на певний час від роботи, навчання для відпочинку і т. ін.' [СУМ : 626]. Найближчими синонімами слова *відпустка* є лексичні одиниці: *канікули*, *вакації*, *перерва* [Караванський : 51].

В англійській мові ключовим вербалізатором досліджуваного концепту є лексема *vacation*, яка має такі значення: 1. '(North American English) (British English holiday) a period of time spent travelling or relaxing away from home'; 2. '(in the UK) one of the periods of time when universities or courts of law are closed; (in the US) one of the periods of time when schools, colleges, universities or courts of law are closed' [Oxford].

Згідно з «Oxford Learner's Thesaurus» лексема *vacation* є членом двох синонімічних рядів: а) *holiday, vacation, break, leave, time off, day off, recess, sabbatical* (де лексеми реалізують значення 'a period of time when you are not at work, school or college') та б) *holiday, vacation, break, getaway* (де лексеми позначають 'a period of time spent away from home relaxing or travelling around') [Oxford 2011: 363–364].

Аналіз лексикографічних даних показує, що є як спільні, так і відмінні риси у трактуванні лексем *канікули* та *vacation*. Обидві лексеми містять семи 'період часу' ('a period of time'), 'відпочинок' ('relaxing'). Проте, в українських словниках акцент зроблено на 'відпочинку від роботи'. В англійських словниках *vacation* означає 'проведення часу та відпочинок поза домівкою'. Виявлені відмінності у тлумаченнях лексем *канікули* та *vacation* маніфестують дещо відмінні концептуальні ознаки концепту ВІДПУСТКА / VACATION в українській та американській лінгвокультурах.

Однак аналіз лексикографічних джерел не відображає гендерних особливостей наповнення концепту ВІДПУСТКА / VACATION. Як вже зазначалося, для виявлення гендерних аспектів досліджуваного концепту було проведено вільний асоціативний експеримент в один етап. З цією метою ми розробили опитування у Google формах.

В українській частині експерименту 25 респондентам чоловічої і 25 респондентам жіночої статі був запропонований опитник з такими інструкціями:

1. Будь ласка, зазначте Ваш вік.
2. Вкажіть Вашу стать (чол., жін., інше, не хочу відповідати).
3. Будь ласка, напишіть до 5 асоціацій, які першими спали Вам на думку, коли Ви почули чи прочитали слово *відпустка*.

В англійській частині експерименту взяло участь 50 американців: 25 чоловіків і 25 жінок.

Носіям англійської мови було запропоновано такі питання в опитуванні:

1. What is your age?

2. To which gender identity do you most identify (male, female, other, prefer not to answer)?

3. Please write up to five associations that first come to your mind when you hear or read the word *vacation*.

Усього ми отримали 249 асоціацій на слово-стимул *відпустка* та 248 асоціацій на стимул *vacation*. За допомогою аналізу частотності отриманих реакцій було виділено складові, які утворюють ядро (ті асоціації-реакції, які повторювались із частотністю 13–16), базовий шар (частотність у межах 6–12), ближню периферію (частотність 2–5) та дальню периферію (одиночні індивідуальні асоціації) концепту ВІДПУСТКА / VACATION.

В українській частині експерименту респонденти-жінки дали 124 реакції на слово-стимул. Найчастотнішими є асоціації *відпочинок* (частотність – 14) та *море* (частотність – 13), які утворюють ядро концепту ВІДПУСТКА. До базового шару потрапили асоціації *сонце* (10), *подорож* (8), *сон* (7) та *літо* (6). Ближню периферію утворюють реакції: *зустрічі* (5), *вільний час* (4), *поїздки* (3), *спокій* (2), *гори* (2), *дача* (2), *діти* (2), *дорога* (2), *книги* (2), *мир* (2), *незалежність* (2), *сім'я* (2). На дальній периферії опинилися реакції з частотністю 1: *білий сарафан*, *валіза*, *вода*, *гроші*, *жодних зобов'язань*, *задоволення*, *зелений*, *кава*, *квіти*, *коктейль*, *легкий вітерець*, *літак*, *мінімум дзвінків*, *перемога*, *пляж*, *позитив*, *прогулянки*, *радість*, *релакс*, *родина*, *розваги*, *санаторій*, *свобода*, *смачні та пізні сніданки*, *собака*, *спека*, *теплий пісок*, *тепло*, *тривалість*, *фільми*, *фрукти*, *хобі*, *чоловік*. Усі реакції асоціюються з позитивними емоціями та почуттями. Було отримано дві реакції пов'язані не з відпочинком, а з роботою: *праця*, *ремонт*.

Аналогічним способом було проаналізовано 125 реакцій, отриманих від представників чоловічої статі. Ядро концепту ВІДПУСТКА утворює асоціація *відпочинок* (15), базовий шар – реакції *море* (8) та *літо* (6). На ближній периферії опинилися такі асоціації: *подорож* (5), *сон* (5), *пляж* (4), *поїздка* (4), *гроші* (3), *дім* (3), *озеро/ о*. *Світязь* (3), *спокій* (3), *вільний час* (2), *воля/ свобода* (2), *гори* (2), *друзі* (2),

канікули (2), *комфорт* (2), *ліс* (2), *радість* (2), *риболовля* (2), *родина* (2), *розваги* (2), *сім'я* (2), *сонце* (2), *тепло* (2), *шашилик* (2). Дальню периферію утворюють одиночні асоціації: *автобус*, *алкоголь*, *американські гірки*, *будинок*, *Волинь*, *гурт ВВ*, *дача*, *екскурсії*, *закордоння*, *зміна обстановки для проведення вільного часу*, *зміна роду та виду занять*, *знайомство з новою культурою*, *архітектурою*, *індивідуалізм*, *кайф*, *кінець*, *кохання*, *кукурудза*, *мир*, *можливість щось зробити вдома*, *мопед*, *наснага*, *нічого не робити*, *океан*, *перемога*, *пограти в комп'ютер*, *погуляти*, *покупатись у водоймах*, *прогулянки по якомусь старому місті типу Риму чи Відню*, *річка*, *село*, *сигари*, *сонячні окуляри*, *спорт*, *хобі*, *щастя*, *юшка*.

При порівняльному аналізі реакцій, отриманих від жінок та чоловіків, ми не виявили значних гендерних відмінностей у сприйнятті концепту ВІДПУСТКА.

Під час проведення вільного асоціативного експерименту з американцями, на слово-стимул *vacation* ми отримали 125 реакцій від представниць жіночої статі та 123 реакції від представників чоловічої статі.

Аналіз показав, що найчастотнішою для жінок була асоціація *relaxation/ relax* (16), яка й утворила ядро концепту VACATION. Базовий шар концепту формують такі асоціації, як *beach* (12), *fun* (7), *travel* (7). Ближню периферію утворюють асоціації: *rest* (5), *family* (5), *adventure* (4), *food* (4), *friends* (3), *American Airlines/ Delta* (2), *memories* (2), *escape/ get away* (2), *mountains* (2), *nature* (2), *no work* (2), *summer* (2), *time-off/ off work* (2); а дальню периферію – асоціації з частотністю 1: *Airbnb*, *aquariums*, *Bali*, *beauty*, *break*, *camping*, *change*, *different countries*, *dissociating from school and other worries*, *don't think about my home*, *explore*, *Florida*, *going horseback riding*, *Greece*, *Hawaii*, *hiking*, *language*, *lying on the sand*, *Mexico*, *museums*, *new experiences*, *one week*, *peace*, *pool*, *quality time with loved ones*, *reading*, *recharging*, *recreation*, *relocation*, *sea*, *seeing beautiful places*, *sightseeing*, *staying at a cabin with my sisters*, *sunny*, *tanning*, *Thailand*, *time away*, *tours*, *Turo*, *unwind*, *visiting zoos*, *VRBO*, *week long*.

Розгляньмо наповнення й структуру концепту VACATION, реконструйовану на основі слів-реакцій, отриманих від чоловіків. Ядро

концепту утворюють асоціації *relaxation/ relax* (14) та *travel* (13), базовий шар – *beach* (12), *mountains* (8), *family* (7). На ближній периферії знаходяться асоціації: *adventure* (4), *airplane* (4), *friends* (4), *fun* (4), *hotel* (3), *sun* (3), *sand* (2), *time off work* (2); на дальній периферії – *activity*, *cabin*, *connect*, *Disney World*, *drive*, *eating*, *events*, *exciting*, *Fiesta Texas*, *fishing*, *fly*, *hiking*, *holiday*, *hot tub*, *hunting*, *KOA*, *landmarks*, *memories*, *Miami*, *museums*, *nature*, *out of office*, *PGA*, *planning*, *pleasure*, *reading*, *recharge*, *recreate*, *relatives*, *rentals*, *resorts*, *rest*, *restaurant*, *road*, *sea*, *Six Flags*, *snow*, *swimsuit*, *too short*, *towel*, *VRBO*, *work*.

Результати дослідження. У свідомості українських жінок та чоловіків центральною концептуальною ознакою концепту ВІДПУСТКА є ‘відпочинок’. Проте, ступінь важливості деяких ознак для жінок та для чоловіків відрізняється. Так, концептуальна ознака ‘море’ в свідомості жінок належить до ядра концепту, але в сприйнятті чоловіків реакція *море* є складовою базового шару концепту. У жінок асоціації *подорож* і *сон* утворюють базовий шар концепту, але належать до ближньої периферії в частині експерименту з чоловіками. Слід зазначити, що серед асоціацій, отриманих від чоловіків та жінок, у ближній периферії є багато однакових одиниць: *вільний час*, *поїздки*, *спокій*, *гори*, *сім’я*. Експеримент показав, що для жінок більш важливими, ніж для чоловіків, є такі структурні компоненти концепту, як *мир*, *дача*. Для чоловіків більш вагомими, ніж для жінок, є *воля/ свобода*, *гроші*, *пляж*, *родина*, *розваги*, *тепло*. На дальній периферії в обох частинах експерименту опинилися асоціації: *прогулянки*, *хобі*. Загалом, реакції чоловіків мають більш конкретний характер: *алкоголь*, *риболовля*, *шашлик*, *о. Світязь* тощо.

В американській частині експерименту ми виявили, що як для американських жінок, так і для чоловіків, ключовою концептуальною ознакою концепту VACATION є ‘relaxation’. Концептуальні ознаки ‘travel’ та ‘family’ є надзвичайно важливими для представників обох статей. Проте спостерігаємо незначні відмінності у ступені значимості цих ознак. Так, *travel* належить ядру концепту в експерименті з чоловіками та базовому шару концепту в експерименті із жінками; *family* є складовою базового

шару концепту в експерименті з чоловіками, але формує ближню периферію в експерименті із жінками; *fun* – компонент базового шару концепту в експерименті із жінками та належить ближній периферії в експерименті з чоловіками. Асоціація *rest* виявилася більш вагомою для жінок, ніж для чоловіків. Однакову важливість для представників обох статей мають такі ознаки концепту VACATION, як: *beach* (базовий шар концепту); *adventure*, *friends*, *time off work* (ближня периферія); *reading*, *recharging*, *recreation*, *sea*, *VRBO* (дальня периферія).

Зазначимо, що вільний асоціативний експеримент уможливило виокремлення і порівняння ознак досліджуваного концепту не лише у межах однієї лінгвокультури, а й дослідження відмінностей та подібності у наповненні концепту у свідомості представників різних культур.

Проведений експеримент показав, що концепт ВІДПУСТКА / VACATION є актуальним як для українців, так і для американців. Ми отримали багато схожих реакцій від представників обох культур, що свідчить про універсальність досліджуваного концепту. Ядро концепту утворює ознака ‘відпочинок/ relaxation’ (реакція *відпочинок* та відповідно реакція *relaxation* є найчастотнішою в українській та американській частинах експерименту). Багато спільних асоціацій наявні в обох частинах експерименту, але утворюють різні структурні шари досліджуваного концепту. Зокрема, асоціація *подорож/ travel* належить до базового шару в частинах експерименту із українськими та американськими жінками, до ядра – в американському експерименті із чоловіками та до ближньої периферії – в українській частині експерименту із чоловіками. Ознаками відпустки для всіх респондентів є наявність сім’ї та друзів.

Для американців більш актуальною, ніж для українців, є концептуальна ознака ‘пляж/ beach’. Реакція *пляж/ beach* формує базовий шар концепту в американській частині експерименту та периферію – в українській частині експерименту. Проте реакції *літо*, *тепло* є частотнішими серед українських респондентів.

Зауважимо, що американці були більш специфічними щодо місця відпочинку. Жінки зазначили географічні пункти: *Bali*, *Florida*, *Greece*, *Hawaii*, *Mexico*, *Thailand* та житло під час відпустки: *Airbnb*, *camping*, *staying*

at a cabin, VRBO. Серед відповідей, отриманих від чоловіків, була одна реакція на позначення географічного положення (Miami), декілька на позначення типу житла (hotel, cabin, VRBO, KOA) та місць розваг (Disney World, Fiesta Texas, Six Flags). В українській частині експерименту лише чоловіки зазначили географічне положення: о. Святий, Волинь; від жінок отримали реакції санаторій та дача.

В обох частинах експерименту респонденти зазначили вид діяльності під час відпустки: риболовля, ремонт, щось зробити вдома, нічого не робити, пограти в комп'ютер, погуляти, покупатись у водоймах тощо, going horseback riding, hiking, hunting, lying on the sand, museums, sightseeing, landmarks, visiting zoos, aquariums та ін. Відповіді американців є більш конкретними, ніж відповіді українців.

Напруженість ситуації в Україні у зв'язку із війною проти агресора спричинила наявність в українській частині експерименту таких реакцій, як перемога, мир, спокій. Надзвичайно важливим для українців виявився сон (ми отримали 7 таких реакцій від жінок та 5 від чоловіків). Подібних асоціацій не спостерігаємо в американській частині експерименту.

Висновки. Вільний асоціативний експеримент дає можливість глибше зрозуміти механізми мислення представників різних культур.

Проведений експеримент показав, що концепт ВІДПУСТКА / VACATION є актуальним і важливим для українців та для американців. Було виокремлено незначні гендерні відмінності у наповненні концепту у двох різних лінгвокультурах. Зокрема, в українській частині експерименту аналіз отриманих реакцій показав, що для жінок важливим атрибутом відпочинку є діти. Вони більше зосереджені на відчуттях (асоціації: легкий вітерець, теплий пісок, білий сарафан, зелений, релакс). Натомість для чоловіків важливішим є питання грошей та більш конкретні види розваг (асоціації: гроші, риболовля, шашик, покупатись у водоймі, алкоголь, сигари, пограти у комп'ютер).

У частині експерименту з американцями респонденти різної статі часто давали однакові слова-реакції. Проте останні відрізнялися частотністю, що означало різний ступінь їх значимості для жінок та чоловіків. Щодо визначення місця відпочинку, американські жінки були більш специфічними, зазначивши географічні пункти призначення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гендерна лінгвістика. *Вікіпедія* : веб-сайт. URL: <https://tinyurl.com/yc2ttx76> (дата звернення: 24.03.2024).
2. Молгамова Л. О. Асоціативний експеримент як емпіричний метод дослідження лінгвокогнітивних концептів. *Слобожанський науковий вісник. Серія : Філологія*. 2023. Вип. 2. С. 26–29. DOI: <https://doi.org/10.32782/philspu/2023.2.5>
3. Практичний словник синонімів української мови : близько 20 000 синонім. рядів / Святослав Караванський. 4-те вид., опрац. і значно допов. Львів : БаК, 2012. 523 с.
4. Словник української мови : в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. К. : Наукова думка, 1970–1980. Т. 1. 799 с.
5. Oxford Advanced Learner's Dictionary. URL: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/vacation_1?q=vacation (Last accessed 24.03.2024).
6. Oxford Learner's Thesaurus. A Dictionary of Synonyms / Chief editor Diana Lea. Oxford : Oxford University Press, 2011. 1008 p.
7. Stoller R. Sex and Gender : The Development of Masculinity and Femininity. London and New York : Routledge, 1994. 400 p. <https://doi.org/10.4324/9780429479915>

REFERENCES

1. Henderna Linhvistyka [Gender linguistics]. *Wikipedia*. Retrieved from <https://tinyurl.com/yc2ttx76> [in Ukrainian].
2. Molhamova, L. (2023). Asotsiatyvnyi eksperyment yak empirychnyi metod doslidzhennia lnhvokohnityvnykh kontseptiv [Associative experiment as an empirical method of research of linguocognitive concepts]. *Sloboda Scientific Journal. Philology*. Issue 2. pp. 26–29 doi: <https://doi.org/10.32782/philspu/2023.2.5> [in Ukrainian].
3. Karavanskyi, S. (2012). *Praktychnyi slovnyk synonimiv ukrainskoi movy* [Practical dictionary of synonyms of the Ukrainian language] (4th ed.). Lviv: BaK. [in Ukrainian].
4. Slovnyk ukrainskoi movy : v 11 tt (1970–1980). [Dictionary of the Ukrainian language: in 11 volumes]. Kyiv : Naukova dumka.

5. Oxford Advanced Learner's Dictionary. Retrieved from: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/vacation_1?q=vacation

6. Lea, Diana (ed.). (2011). *Oxford Learner's Thesaurus. A Dictionary of Synonyms*. Oxford: Oxford University Press.

7. Stoller, R. J. (1994). *Sex and Gender: The Development of Masculinity and Femininity* (1st ed.). London and New York : Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429479915>

T. H. BONDAR

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign and Ukrainian Philology,
Lutsk National Technical University, Lutsk, Ukraine
E-mail: t.bondar@lntu.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0002-9421-264X>*

N. P. KYSELIUK

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign and Ukrainian Philology,
Lutsk National Technical University, Lutsk, Ukraine
E-mail: kyselyuk@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0002-8401-8579>*

THE GENDER ASPECT OF THE CONCEPT OF ВІДПУСТКА / VACATION

The article is devoted to the study of gender peculiarities of the content of the concept ВІДПУСТКА / VACATION in Ukrainian and American linguocultures. To identify the conceptual features of the studied concept, a free association experiment was conducted in January–February 2024, which made it possible to obtain spontaneous and unbiased reactions of respondents, which are key to studying the way of thinking of native speakers.

The experiment involved 100 respondents (50 Ukrainians and 50 Americans) who were offered a survey in Google Forms. Respondents indicated their gender, age, and associations to the stimulus word. We received 249 associations for the word stimulus *відпустка* and 248 associations for the stimulus *vacation*. By analyzing the frequency of the obtained reactions, the units that form the core, base layer, near periphery, and far periphery of the concept ВІДПУСТКА / VACATION were identified.

In a comparative analysis of the reactions received from women and men, the authors did not find significant gender differences in the perception of the concept ВІДПУСТКА / VACATION. Respondents of different genders often gave the same response words. However, the latter differed in frequency, which meant a different degree of their significance for women and men.

The experiment showed that in the minds of Ukrainian women, the central conceptual features of the studied concept are 'rest' and 'sea'; men identified one main feature – 'rest'. The most frequent association for American women was *relaxation*, which formed the core of the concept. In the experiment with American men, the most frequent reactions were *relaxation* and *travel*.

The authors have shown that a free association experiment makes it possible to distinguish and compare the features of the studied concept in the minds of representatives of different linguocultures. It was proved that the concept ВІДПУСТКА / VACATION is relevant for both Ukrainians and Americans. The core of the concept is formed by the feature 'відпочинок/ relaxation'.

Key words: concept, free association experiment, respondent, questionnaire, gender.

UDC 372.8:378:811

DOI <https://doi.org/10.52726/as.humanities/2024.1.13>

O. M. VERKHOVTSOVA

*Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages and Translation,
National Aviation University, Kyiv, Ukraine*

E-mail: olverks@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0446-190X>

O. V. KUTSENKO

*Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages and Translation,
National Aviation University, Kyiv, Ukraine*

E-mail: helena_nau@com.ua

<https://orcid.org/0000-0002-4033-7025>

**THE IMPACT OF TASK COMPLEXITY ON THE LANGUAGE LEARNING PROCESS:
ANALYSIS OF IMPORTANT FACTORS**

The task of the modern university is to foster motivation for study so that students' aim was not simply to get a diploma or a certificate but gain fundamental knowledge and consider studies as self-development. For this it is important to provide students with adequate and understandable tasks—only in this case they will be fruitful. Motives are a structural component of any activity. Motivation is a process of encouraging to activity targeted at particular results. Successful studies are determined learners' developed motivation which in its turn requires knowledge and motivating aspects. Research of the impact of task complexity on the language learning is an important sphere of studies of language teaching. Task complexity deals with the level of difficulty of a certain task. This is a multifaceted notion which embraces various aspects of tasks, including their cognitive requirements, a number of stages or components involved, a degree of uncertainty or ambiguity and experience, necessary for its effective execution.

The article examines the dependence of students' motivation on the difficulty of the task and its influence on their academic success. The authors indicate various factors influencing the formation of motivation, such as ambitions, personal interests, and even the level of motivation of teachers. The research suggests different approaches to motivating students, including stimulating internal motivation, developing self-esteem, actively involving students in the learning process, and creating a favorable educational environment where students will receive not only knowledge, but also interpersonal communication skills, self-realization, and critical thinking development. The authors present the results of student surveys on the impact of task complexity on their motivation during learning.

Key words: task complexity, learning motivation, development of motivation, motives, motivating factors of learning.

An important condition for the formation of interest in educational activities is the opportunity to show students intellectual independence and initiative. For this, in the learning process, it is important to use questions and tasks that require students to actively search independently, to create problem situations, for the solution of which they still lack knowledge, which means that there is a need to acquire new ones.

The success of educational activities determines the development of students' motivation. The formation and development of positive learning motives is possible only by taking into account the motivating factors of learning. Interest in the content and process of learning arises and develops in the event that students can show academic independence and initiative in the conditions of active learning methods, posing problematic

questions, problem situations, performing tasks that are positive and surmountable. Student learning motivation, its development and sustainability also depend on the variety of methods and techniques of educational work, the organization of the learning process, the variety of use of educational material, various methods of visibility and technical teaching aids. The novelty of the educational material is also considered the most important prerequisite for the emergence of interest. Forming and developing students' learning motivation, the teacher provides a constant constructive mechanism of cognition.

The purpose of the article is to investigate how the complexity of tasks affects students' internal motivation to study, to consider how complex tasks can stimulate students to greater efforts and increase interest in the material being studied.

In the process of learning, motivation can change, and a number of factors affect it: the organization of the educational process in the educational institution; individual characteristics of the student; subjective characteristics of the teacher; specifics of the discipline. Curiosity, interest, desire to learn about something new. The desire to obtain a prestigious education in a prestigious university in order to use the diploma in the future when entering a job. Motives, which include the mechanism of action, arise under the influence of emotions. Student motivation is one of the most effective ways to improve the learning process at a university. Motives are the driving forces of the process of learning and mastering the material.

Research methods. To achieve the goal, the authors used structured surveys, questionnaires involving 60 students learning two foreign languages to collect data on their motivation before, during and after completing complex tasks. Statistical analysis of the obtained data was used to determine correlations between the level of difficulty of tasks and changes in students' motivation.

An important role in the success of educational activities belongs to the power of motivation and its structure as such. According to the Yerkes-Dodson law, formulated more than one hundred years ago, the effectiveness of activity depends on the strength of motivation, i.e., the stronger the urge to act, the higher the effectiveness of the activity. The Yerkes-Dodson law in psychology states that the best results are achieved with an average intensity of motivation [Yerkes R. M., Dodson J. D.]. There is a certain limit beyond which its further increase leads to the absorption of results. It is known that in order to carry out an activity, sufficient motivation is necessary. However, if the motivation is too strong, it increases the level of activity and tension, as a result of which certain disorders occur in the activity, then the work efficiency deteriorates. In this case, a high level of motivation causes unwanted emotional reactions (tension, excitement, stress, etc.), which leads to a decrease in activity. It has been experimentally established that there is a certain optimal (optimal level) of motivation at which the activity is performed best of all (for a given person, in a specific situation).

Task complexity has been an active area of research in foreign language learning in recent years, and researchers continue to explore the role

of task complexity in language teaching and learning. Peter Robinson has conducted extensive research on the effects of task complexity on language learning. Robinson presents a comprehensive overview of task-based language learning, including its theoretical foundations, key principles and practical applications. He argues that task-based language learning offers a more authentic and meaningful approach to language learning and that it can be used to promote both language acquisition and communicative competence [Robinson P]. Martin Bygate investigated the impact of task complexity on language learning, particularly in the context of task-based language learning. The scholar examines the concept of task framing, which refers to the way in which tasks can provide a context for students' interpretation and use of language. He argues that task formulation can influence how learners perceive and use language and this is an important aspect of task-based language learning [Bygate M]. Susan Gass in a chapter in the Cambridge Handbook of Second Language Learning that provides an overview of task-based language learning, focuses on the ways in which tasks can facilitate language learning and how they can be used to measure language proficiency. She also discusses the challenges and limitations of using tasks in language learning and suggests how to design effective language learning tasks [Gass S].

Task complexity refers to the level of complexity of a task or activity that language learners perform. The impact of task complexity on language learning has been investigated in a variety of contexts, including classroom and natural language learning environments. The use of modern technologies, methods and means of education, improvement of the methodology of conducting training classes is an integral part of the pedagogical activity of a specialist teacher. In this process, which is constantly being improved, educational tasks play an important role. The choice of certain educational tasks should be carried out by the teacher taking into account the cognitive interests and educational capabilities of the students. So, if the educational task is assessed as difficult, 83% of interviewed students experience a state of fear and anxiety. If the task is evaluated as easy, does not require effort, a decrease in cognitive interest is noted. 96% are most comfortable and attractive in tasks that are subjectively assessed as tasks of medium difficulty. In such tasks there is an opportunity to

realize oneself, therefore they arouse interest. It was revealed that if students have a need for achievement, they will be oriented towards choosing more complex educational tasks. One of the effective types of educational tasks in the aspect of formation and development of educational motivation are interactive tasks and interactive learning in general. Interactive learning is built on group interaction, cooperation, collaboration, when the learning process takes place in a group joint activity, while the teacher's activity becomes the place of student activity, and the teacher's task becomes the creation of conditions for the manifestation and implementation of their educational initiative. Interactive learning involves the formation of new experience followed by theoretical understanding. The experience and knowledge of the participants in the educational process serve as a source of their mutual learning. By sharing their knowledge and experience, the participants take on part of the teaching functions of the teacher, which increases their motivation and contributes to higher learning productivity. The main features of the interactive educational process are interpersonal, dialogic interaction in the "teacher-student" and "student-student" systems, work in small groups, active role-playing, game and training organization of learning, informational and educational environment. Interactive tasks include tasks performed in dialogue, in the process of group discussion, analysis of life and professional situations, "brainstorming", "round table", "case study", etc.; as well as educational tasks based on game methods: role-playing games, work and creative games, etc.

Our research has shown that task complexity can have both positive and negative effects on language learning. On the one hand, more difficult tasks can provide students with more opportunities to communicate with the language and develop their language skills. For example, tasks that require students to discuss meaning with a partner or complete a complex writing task can help them develop vocabulary, grammar and discourse skills. More challenging tasks stimulate students and encourage them to interact with the language, which can increase their motivation to learn. They make students analyze and synthesize information, which can improve their critical thinking and problem-solving skills. Challenging tasks

encourage students to use language in a meaningful way, which can improve their ability to remember and apply what they learn.

On the other hand, tasks that are too difficult can overwhelm students and hinder their language development, as well as lead to frustration or discouragement. If students cannot understand a task or cannot successfully complete it, they may become frustrated and lose motivation to learn. Difficult tasks often take longer to complete, which can be a problem for students with limited study time. Also, if the task is too difficult, students may focus more on completing the task rather than using the language to communicate. Students who struggle with challenging tasks may lose motivation and feel like they are not making progress.

It is important to consider the level of difficulty of the task when planning language learning activities and to ensure that the tasks are of appropriate difficulty for the students' level of knowledge and learning objectives. By measuring student workload, teachers can determine whether a task is too easy, too difficult, or appropriately challenging for students. This information can help teachers adjust their teaching methods and materials to better meet the needs of their students.

When teaching a new language, teachers should compose tasks in such a way that their complexity gradually increases. It's a good idea to start with simpler tasks that focus on basic vocabulary and grammar and gradually introduce more complex tasks that involve higher-order thinking skills such as critical analysis or creative expression. This allows students to gradually develop their language skills. The teacher can include tasks that reflect real-world language use. These tasks may include role-plays, simulations, debates, or problem-solving activities that require students to use language in meaningful contexts. Authentic tasks engage students in applying their language skills in practical situations, making the learning experience more relevant and motivating.

One way to implement task-based learning approaches is to focus language learning around meaningful tasks. These tasks can be targeted and require students to use the target language to achieve a specific goal. For example, students can work in groups to plan a vacation or create a presentation on a specific topic. Task-based learning promotes language acquisition through

active participation and problem solving. When tasks seem overwhelming because they are too large, 53% of respondents break the task into smaller, more manageable steps. This can make it easier to tackle one piece at a time. 30% take rest of postpone doing the task and 12% look for help. The teacher should adapt the difficulty of the tasks according to the students' abilities and provide support and help for the less experienced students, while giving the more advanced students more difficult tasks. This approach ensures that students are appropriately challenged and can progress at their own pace. The use of various multimedia resources and activities will increase the complexity of the task. This may include listening, speaking, reading and writing skills as well as visual and audio materials. Incorporating multiple modalities into language tasks provides students with a rich and comprehensive learning experience. The difficulty of the task is the criterion for assessing the language proficiency of those who are studying. Designing assessment tasks that match the complexity of learning tasks allows teachers to assess students' progress and identify areas for improvement based on their ability to complete increasingly complex language tasks.

The complexity of a language learning task can be measured in different ways, depending on the specific task and the objectives of the assessment. We distinguish linguistic, cognitive and communicative complexity. Language difficulty refers to the level of difficulty of the language used in the task. It can be measured by looking at factors such as lexicon, grammatical structures and discourse features. Cognitive complexity refers to the level of mental effort required to complete a task. This can be measured by factors such as the number of steps required to complete a task, the amount of information that needs to be processed. Communicative complexity refers to the level of communicative demands associated with task performance.

Measuring student task load can help teachers understand the cognitive load of a particular task. It refers to the amount of mental effort required to complete a task and can affect students' ability to process and retain new information. By understanding cognitive load, teachers can design tasks that are more effective for learning and do not overload students' working memory. When students are given tasks that are too easy or too

difficult, they can become bored or frustrated, which can negatively affect their motivation to learn. Measuring task load can help teachers design tasks that are appropriately challenging and interesting, which can increase student motivation to learn.

Measuring workload can ultimately lead to better learning outcomes for students. When tasks are appropriately challenging, students are more likely to engage with the material, develop their skills, and retain information. By measuring task load, teachers can design tasks that are more effective for learning and that ultimately lead to better outcomes.

Understanding the complexity of the task is important for several reasons. It helps to determine the level of experience or skill required to successfully perform the task, estimate the time and resources required, and develop appropriate training strategies or programs. In addition, recognizing task complexity can help with workload management, task assignment, and resource allocation.

In conclusion, we note that the motivation of students to study is directly related to the motivation of teachers, their ability to build pedagogical communication with students on a democratic basis and use innovative technologies for conducting classes in combination with deep knowledge of the taught discipline. Easy tasks and questions that do not require mental tension are not interesting, but the difficulties must also be strong, overwhelming, otherwise interest in them will also disappear.

Another condition is that the educational material must be diverse, which gives an opportunity to look at the subject of study from different angles. It should contain new information for students, and at the same time, previously acquired knowledge will be useful for its development. In a word, student motivation is heterogeneous, its formation and analysis is a difficult task. For its development during the educational process, it is necessary to use motivating factors.

Thus, task complexity can be beneficial for language learners if the tasks are appropriately challenging and well suited to the learners' abilities. It is important to find a balance between challenging tasks and not overwhelming students, especially for beginners. It is a crucial factor that affects the cognitive demands and level of difficulty of a task, requiring people to apply higher-order thinking skills and expertise to perform the task effectively.

REFERENCES

1. Bygate, M. (2018). Tasks as a context for the framing, reframing and unframing of language (pp. 25–40). Amsterdam, The Netherlands : John Benjamins Publishing Company.
2. Gass, S. (2013). Tasks in second language learning. In J.Herschensohn, & M.Young-Scholten, (Eds.). *The Cambridge handbook of second language acquisition* (pp. 189–206). Great Britain : Cambridge University Press.
3. Robinson, P. (2003). Task-based language learning and teaching. In C.Doughty, & M. Long, (Eds.). *The handbook of second language acquisition* (pp. 527–554). Great Britain : Cambridge University Press.
4. Yerkes R. Dodson J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of comparative neurology and psychology*, 18, 459–482. <https://doi.org/10.1002/cne.920180503>

О. М. ВЕРХОВЦОВА

старший викладач кафедри іноземних мов та перекладу,
Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна
Електронна адреса: olverks@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0446-190X>

О. В. КУЦЕНКО

старший викладач кафедри іноземних мов та перекладу,
Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна
Електронна адреса: helena_nau@com.ua
<https://orcid.org/0000-0002-4033-7025>

ВПЛИВ СКЛАДНОСТІ ЗАВДАНЬ НА ПРОЦЕС ВИВЧЕННЯ МОВИ: АНАЛІЗ ВАЖЛИВИХ ФАКТОРІВ

Завдання сучасного університету – виховувати мотивацію до навчання, щоб метою студентів було не просто отримати диплом чи сертифікат, а отримати фундаментальні знання та розглядати навчання як саморозвиток. Для цього перед учнями під час навчальної діяльності важливо ставити адекватні та зрозумілі для них завдання – тоді вони набудуть значущості. Мотиви є структурним компонентом будь-якого виду діяльності. Мотивація – процес спонукання до діяльності, спрямований досягнення певних цілей. Успішність навчальної діяльності визначається розвиненістю мотивації студентів, що, в свою чергу, передбачає знання та врахування мотивуючих чинників. Дослідження впливу складності завдання на вивчення мови є важливою сферою досліджень у галузі вивчення іноземної мови. Складність завдання стосується рівня складності, пов'язаного з певним завданням. Це багатовимірне поняття, яке охоплює різні аспекти завдання, включаючи його когнітивні вимоги, кількість залучених етапів або компонентів, ступінь невизначеності або двозначності та рівень досвіду, необхідний для його ефективного виконання. У статті розглядається залежність мотивації студентів від складності завдання та її вплив на їх успіхи у навчанні. Автори позначають різні чинники, що впливають формування мотивації, такі як амбіції, особисті інтереси, і навіть рівень мотивації викладачів. У дослідженні пропонуються різні підходи до мотивації студентів, включаючи стимулювання внутрішньої мотивації, розвиток самоповаги, активне залучення студентів до навчального процесу та створення сприятливого освітнього середовища, де студенти отримуватимуть не лише знання, а й навички міжособистісного спілкування, самореалізації та розвитку критичного мислення. Автори надають результати опитувань студентів щодо впливу складності завдань на їх мотивацію під час вивчення мови.

Ключові слова: складність завдання, навчальна мотивація, розвиток мотивації, мотиви, мотиваційні фактори навчання.

УДК 81`33

DOI <https://doi.org/10.52726/as.humanities/2024.1.14>

Л. В. ВОЛКОВА

*кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов,
Державний податковий університет, м. Ірпінь, Київська область, Україна
Електронна пошта: liudavolkova@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7007-4377>*

ВИКОРИСТАННЯ ПАРЕМІЙ ПРИ ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

Метою статті є аналіз раціональності використання паремій (прислів'їв, приказок крилатих виразів і фразеологізмів) у процесі вивчення іноземної мови студентами вищих навчальних закладів. У статті увага приділяється системі вправ і завдань з використанням прислів'їв і приказок для розвитку мовних умінь, зокрема соціолінгвістичних. На заняттях іноземної мови паремії є важливим засобом пояснення і засвоєння граматичного матеріалу, засобом поповнення активного мовленнєвого запасу студентів, розвитку їхнього виразного мовлення та джерелом краєзнавчої інформації. Використання прислів'їв і приказок на заняттях англійської мови сприяє кращому оволодінню цим предметом, розширюючи знання про мову і особливості його функціонування. Залучення до культури країни досліджуваної мови через елементи фольклору дає студентам відчуття співпричетності до іншого народу. Робота з прислів'ями та приказками на заняттях англійської мови допомагає урізноманітнити навчальний процес і зробити його більш яскравим і цікавим. Вона допомагає вирішити ряд дуже важливих освітніх завдань навчального виховного та розвивального характеру. Вивчення прислів'їв і приказок, їх аналіз та порівняння з аналогами в рідній мові допомагає формувати у студентів пізнавальний інтерес до досліджуваного предмета і культури англійськомовних країн, розширювати кругозір, розвивати образне мислення, творчі задатки, мовну здогадку, а також увагу, пам'ять і логіку. Отже, використання паремій, зокрема, прислів'їв та приказок є невід'ємною частиною побудови цікавого, креативного заняття іноземної мови. Паремії слугують ефективним засобом формування такої комплексної компетентності як лінгвосоціокультурної, що надає величезний простір для викладача із підбором матеріалу та створенням до нього низки різноманітних цікавих завдань.

Ключові слова: паремія, прислів'я, приказки, іноземна мова, лінгвосоціокультурна компетентність студентів.

Вступ. Головною метою навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі є формування комунікативної компетенції в різних сферах життєдіяльності. Комунікативний метод, передбачає оволодіння комунікативною компетенцією. Керування навчанням здійснюється не через граматику, а скеровується комунікативними інтенціями (намірами). Студент опиняється в центрі навчання. Студенти навчаються «комунікації у процесі самої комунікації. Відповідно усі вправи та завдання повинні бути комунікативно виправданими дефіцитом інформації, вибором та реакцією» [Методика : 303].

Основою комунікативної компетенції студентів-іноземців є комунікативні вміння сформовані на ґрунті мовних знань та навичок. У свою чергу мовна компетенція поділяється на лексичну, граматичну, фонологічну та орфографічну компетенції. Без оволодіння мовним матеріалом неможливо сформувати мовленнєві вміння у студентів-іноземців. Лише самі знання мовного матеріалу не можуть забезпечити реалізацію поставленої мети навчання англійської мови.

лізацію поставленої мети навчання англійської мови. Використання прислів'їв та приказок на заняттях англійської мови як іноземної створює ідеальні умови для розвитку мовлення студентів на різних етапах і рівнях навчання.

Поставлення проблеми. Викладання іноземної мови потребує нових ідей, підходів та методів. Процес засвоєння тієї чи іншої нової теми вимагає певних педагогічних прийомів, які, в свою чергу, можуть поживити, прискорити вивчення іноземної мови та зробити його ще приємнішим.

Вивчення будь-якої мови тісно пов'язане з вивченням культури країни, де говорять цією мовою. Найбільш яскраво представлено національний спосіб світосприйняття в паремійному розділі мови. Повчальним, сентенційним словом насичені тексти різних сфер людської комунікації – публіцистики, науки, освіти, міжнародної дипломатії тощо. Власне паремії та афоризми становлять софійну складову культури кожної нації [Колоїз].

Під пареміями у цьому дослідженні розуміють предикативні структури на позначення узагальнених комунікативних ситуацій, які співвідносяться з прецедентними феноменами, що спираються на фонові знання комунікантів та визначають стратегію моральної поведінки кожної людини й соціуму загалом. Усі одиниці пареміології (прислів'я, приказки, афоризми, примовки, «ділові» вислови, повір'я, прикмети, замовляння, нісенітниця, казкові формули тощо) являють собою кліше і використовуються в ролі знаків. Одночасно паремії є текстами – фольклорними чи книжними, які позначені ознакою автосемантиї (мають самодостатнє значення і можуть вживатися самостійно) [Колоїз].

Аналіз попередніх досліджень. Науковий інтерес до проблем пареміології зростає наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. як у зарубіжному, так і у вітчизняному мовознавстві (В. Жуков, Є. Іванов, В. Калашник, А. Королькова, М. Котова, Т. Манякіна, В. Мокієнко, Г. Пермяков, Л. Савенкова, Т. Радзівська, В. Ужченко, Н. Шарманова та ін.).

Прислів'я та приказки незмінно викликають інтерес не тільки у вчених-філологів та лінгвістів, а й у простих людей, які говорять та читають тією чи іншою мовою, а також у тих, хто вивчає іноземну мову. Вони є зразками викристалізованої народної мудрості. У стисnutій та лаконічній формі в них передається колективний досвід, накопичений кількома поколіннями людей. Вони застерігають і дають поради. Характерно, що одна і та ж порада чи застереження може бути з успіхом застосований до багатьох життєвих ситуацій, завдяки такій властивості прислів'їв як метафоричність.

Метою статті є аналіз раціональності використання прислів'їв, приказок крилатих виразів і фразеологізмів у процесі вивчення іноземної мови студентами вищих навчальних закладів. Найбільшу увагу хотіли би приділити системі вправ і завдань з використанням прислів'їв і приказок для розвитку мовних умінь, зокрема соціолінгвістичних.

Виклад основного матеріалу. Основним становищем сучасної методики є максимальна адекватність умов, сприяють утворенню комунікативних навичок іноземною мовою, умовою вживання мовних засобів іноземної мови у спілкуванні. Прислів'я та приказки почали

використовуватися в процесі навчання іноземної мови дуже давно (в середньовічній Європі з їх допомогою навчали латини), і зараз їх використання на заняттях англійської мови допомагає студентам опанувати не тільки аспектами мови, а саме, вимовою, граматику, лексику, а й найважливішим видом мовної діяльності, говорінням.

Прислів'я та приказки – це багатий матеріал для навчання того, як одну і ту ж думку можна виразити різними словами. Вони незамінні в навчанні монологічного і діалогічного мовлення, роблячи мову живою, барвистою, тому обрана тема представляється актуальною.

Вивчення прислів'їв та приказок на заняттях іноземної мови сприяє розширенню знань студента, поповнює його лексичний запас, а також особливості його функціонування. Пояснюючи певні граматичні чи лексичні явища, досить доречно підкріплювати їх певною приказкою чи прислів'ям задля кращого розуміння природи мови.

Що ж таке прислів'я та приказка і чи є між ними різниця? Прислів'я – мала форма народної поетичної творчості, короткий, ритмізований вислів, що несе узагальнену думку, висновок, іносказання з дидактичним ухилом. Приказка – жанр фольклорної прози, короткий сталий образний вислів констатуючого характеру, що має одночленну будову, нерідко становить частину прислів'я, але без висновку, і вживається в переносному значенні. Зміст її, на відміну від прислів'я, не має звичайно повчального характеру, їй властива синтаксична незавершеність. Отже, прислів'я завжди має повчальний сенс, приказка ж тільки надає сказаному емоційне забарвлення. Прислів'я – це логічно завершений вислів, а приказка – тільки частина фрази чи словосполучення.

Багато вдалим висловлювань можуть стати прислів'ями, проте для цього необхідно, щоб вони пройшли перевірку часом, були визнані «народом». Відомо, що ту ж саму думку можна висловити різними словами. Однак на шляху трансформації вдалої думки в прислів'я, ніби у руках досвідченого скульптора, від вихідного матеріалу відсікається все зайве, надлишкове.

Можна виділити кілька стилістичних прийомів, які часто використовуються у прислів'ях. До них можна віднести використання певного

ритму та розміру; повтори, що надають простоти та збалансованості формі; стислість і лаконічність; метафоричність.

Багато прислів'їв та приказок містять досить складні для розуміння слова та поняття. Основна причина цього явища полягає в ексклюзивності їх використання саме в даному контексті. Наприклад, такі слова, як: *wrath*, *Scripture*, *zeal*, *abhor* не мають високої частотності вживання, але є частиною прислів'їв. Такі слова, як *thee*, *thou*, *turneth*, вважаються застарілими, адже вони не мають високої частотності, зустрічаються головним чином у поетичних творах класиків англійської літератури, причому в сучасних виданнях вони можуть замінюватися словами сучасної англійської мови.

Мовні складності, складнощі у значенні, відтворенні та інтерпретації цього типу текстів можуть бути обумовлені об'єктивними мовними труднощами. Однак крім лексики, фонетики та граматики, значну складність може представляти міжмовна та внутрішньомовна інтерференція.

Досить часто в різних мовах існують відповідні, практично ідентичні за змістом і за звучанням прислів'я, проте вони мають незначні розбіжності у виборі слів, що не є складними в плані розуміння, але це може ускладнити процес використання прислів'їв іноземцями, а також при здійсненні усного перекладу. Непомітні для тих, хто використовує мову як іноземну або другу, такі заміни слів дуже відчутні для носіїв мови. У процесі навчання та вивчення іноземної мови слід звертати особливу увагу саме на подібні розбіжності.

Слід зазначити, що фразеологізми, прислів'я і приказки які завжди мають конкретну форму, їм може бути характерна і широка варіативність, у своєму вживанні одні варіанти використовуються частіше, ніж інші. У тих випадках, коли у звороті нарівні використовуються кілька лексичних елементів, у словниках прислів'їв, приказок, крилатих виразів і фразеологізмів вони даються в дужках після слова «чи». Наприклад: *The beggar may sing before the thief (before a footpad)*. Вибіркові елементи (ті, які іноді входять до складу висловлювання, а іноді ні), найчастіше наводяться у дужках без додаткових позначень: *The best is (oftentimes) the enemy of the good*.

Часто подібний метаморфічний зміст передається в прислів'ях рідною та іноземною мовою різними образами, але саме той чи інший словесний образ сприймається носіями мови як прислів'я, а прямий переклад з іншої мови вже не передає такого значення.

В основі інтерференції часто знаходяться розбіжності фонової інформації, конотації схожих за змістом прислів'їв і приказок рідної мови, та мови що вивчається.

Так наприклад, аналогом англійського прислів'я «*Birds of feather flock together*» традиційно вважається прислів'я «Рибалка рибалку бачить здалеку». Однак ці прислів'я мають абсолютно різний фонетичний підтекст. Якщо в українській мові це прислів'я можна використовувати як у позитивному контексті, маючи на увазі тільки прагнення і уподобання людей одного кола, у тому числі академічного, аристократичного і т. д.; одного і того ж рівня освіти, роду занять знаходити один одного в різних ситуаціях, вступати в контакт і утворювати постійні або тимчасові групи та спільноти, то в англійській мові це прислів'я має яскраво виражену негативну конотацію. Найбільш вірним її тлумаченням може бути «Злодій злодія завжди дізнається здалеку» або «Злодії та розбійники завжди тягнуться один до одного».

Іноді близькі за значенням прислів'я однієї мови також мають нюанси вживання, значно відрізняються модальністю.

Очевидно, що між розумінням змісту та розумінням сенсу одного і того ж висловлювання, особливо якщо йдеться про людей, що належать до різних культур, є велика різниця. Іноді це можна кваліфікувати не просто як незначну розбіжність, а як прірву, внаслідок чого можуть виникати серйозні особисті та професійні конфлікти, як наслідок прогалин у розумінні основ міжкультурної комунікації. Навіть якщо всі слова в прислів'ї зрозумілі, далеко не завжди зміст самого прислів'я буде однозначно зрозумілим.

Для того, щоб правильно зрозуміти прислів'я, часто необхідно прочитати спеціальний коментар, який пояснює її зміст.

Цікаво, що прислів'я «*Do as I say, not as I do*» часто вживається у гумористичному сенсі, з елементом самоіронії тими, хто був помічений у чомусь, що сам раніше засуджував.

Наприклад, якщо син дорікає батькові в тому, що він забороняє йому читати під час їжі, а сам читає газети за сніданком, батько може відповісти сину даним прислів'ям, що опосередковано передбачає визнання своєї помилковості.

Цікавий факт приклад переконує, що далеко не завжди навіть очевидне тлумачення буває вірним. СENS прислів'я «Art is long, life is short» у її вихідному розумінні не означає, що життя коротке, а мистецтво вічне (це швидше переклад поверхневого значення). Суть же полягає в тому, що слово «art» «мистецтво» в даному випадку тлумачиться як «майстерність», «навичка». Це прислів'я відштовхується від слів Гіппократа про те, що мистецтвом лікування доводиться опанувати занадто довго, іноді на це не вистачає всього життя людини. Пізніше англійський письменник Д. Чосер продовжив ту саму думку, сказавши, що життя надто коротке, а оволодіння майстерністю в будь-якій справі займає ціле життя. (The life is short, craft so long to learn.)

Висновок напрошується сам собою. Перш ніж активізувати використання прислів'їв у мові, необхідно переконатися, що їх значення тлумачиться правильно, відповідно до його автентичним розумінням. Для цього слід використовувати спеціальні словники або навчальні посібники. Найбільш корисні у таких випадках спеціальні збірки прислів'їв.

На заняттях іноземної мови прислів'я і приказки можна використовувати для вирішення найрізноманітніших завдань. З їхньою допомогою можна активізувати лексику, граматику, формувати та контролювати різні види читання, розвивати вміння монологічного та діалогічного усного мовлення та письма.

Розглянемо ці завдання на конкретних прикладах.

Розвиток мовних навичок. При формуванні лексичних навичок можна і потрібно використовувати прислів'я, в яких зустрічаються лексичні одиниці, що вивчаються. Вже на початковому етапі навчання англійської мови, студенти знають такі прислів'я, як «A friend in need is a friend indeed». (Друг пізнається в біді). При цьому ключовим словом є слово «friend», а інші слова, що не є частиною активного словника, запам'ятовуються автоматично, завдяки ритмічним та іншим властивостям прислів'їв,

описаним вище. Якщо студенти вперше знайомляться зі словом «trouble», то ознайомлення з прислів'ям «Don't trouble trouble until trouble troubles you» дозволить вирішити відразу кілька завдань, пов'язаних з оволодінням даним словом на рівні форми, значення та вживання. Таких прикладів можна навести чимало.

Аналогічні приклади можна знайти і на формування та розвитку граматичних навичок. У прислів'ях часто використовуються різні групи часів, ступеня порівняння прикметників і прислівників, пасивний стан дієслів, інверсія, суфіксально-префіксальні способи словотвору, конверсія, вживання різних частин мови у функції підмета і присудка і т. д. У прислів'ях і приказках можна знайти цікаві ілюстрації вивчення різних розділів морфології та синтаксису.

При тому, що прислів'я та приказки можуть розглядатися як автономні лексичні одиниці, їх можна використовувати як засіб формування стійких лексичних і граматичних навичок у більш широкому контексті. З їхньою допомогою можна аналізувати правила та винятки у використанні слів у контексті, розрізняти такі поняття як language use (приклад реального використання мови) and usage (мовні норми та правила), redundancy (багатослівність / надмірність).

Нижче наведені приклади завдань з використання прислів'їв на уроці ІМ можна віднести до мовних вправ.

Розвиток та контроль умінь аудіювання та читання. Працюючи з цими текстами, можна використовувати кілька різних вправ, які передбачають розвиток і контроль умінь читання і аудіювання. Найбільш ефективною вправою може стати одночасне використання текстів кількох прислів'їв або приказок і тексту-коментаря, що пояснює її значення і специфіку використання у мові. Формулювання завдань може злегка відрізнятися, як і зміст самих текстів, проте мета завдання при цьому залишається незмінною: співвіднести текст прислів'я з іншими типами текстів за тією чи іншою ознакою.

Рівень складності завдання залежатиме і від того, наскільки підібрані прислів'я близькі за змістом та значенням. Чим більше збігів, тим складніше зробити правильний вибір. Розуміння нюансів значення передбачає більш високий рівень рецептивних умінь, більш простим

завданням вважатиметься те, де співвідношення йде не лише на рівні значення, але й на рівні змісту, за більш формальними лексико-тематичними ознаками.

Розвиток умінь говоріння та письма. Використання прислів'їв і приказок відкриває багато можливостей для розвитку продуктивних умінь усного та письмового мовлення. Дані завдання можуть мати різний рівень складності та різний ступінь лінгвістичного, комунікативного, філологічного обґрунтування. Проте завдання, пов'язані з інтерпретацією прислів'їв, їх коментуванням практично завжди багатофункціональні, сприяють комплексному формуванню та розвитку мовних, мовних, соціокультурних, лінгвістичних знань, умінь та навичок.

Прислів'я та приказки добре поєднуються з використанням різних текстів, у тому числі філософських, художньо-літературних, історичних, наукових, професійних, текстів із різних предметних галузей.

Метафоричність прислів'їв дозволяє успішно використовувати їх у різних ситуаціях і стосовно вирішення різних проблемно-комунікативних завдань.

Висновки. Таким чином, проведене дослідження дозволяє зробити висновок, що на заняттях іноземної мови паремії є важливим засобом пояснення і засвоєння граматичного матеріалу, засобом поповнення активного мовленнєвого

запасу студентів, розвитку їхнього виразного мовлення та джерелом красназвочної інформації. Використання прислів'їв і приказок на заняттях англійської мови сприяє кращому оволодінню цим предметом, розширюючи знання про мову і особливості його функціонування. Залучення до культури країни досліджуваної мови через елементи фольклору дає студентам відчуття співпричетності до іншого народу.

Робота з прислів'ями та приказками на заняттях англійської мови допомагає урізноманітнити навчальний процес і зробити його більш яскравим і цікавим. Вона допомагає вирішити ряд дуже важливих освітніх завдань навчального виховного та розвивального характеру.

Вивчення прислів'їв і приказок, їх аналіз та порівняння з аналогами в рідній мові допомагає формувати у студентів пізнавальний інтерес до досліджуваного предмета і культурі англійської мови, розширювати кругозір, розвивати образне мислення, творчі задатки, мовну здогадку, а також увагу, пам'ять і логіку.

Отже, використання паремій, зокрема, прислів'їв та приказок є невід'ємною частиною побудови цікавого, креативного заняття іноземної мови. Паремії слугують ефективним засобом формування такої комплексної компетентності як лінгво-соціокультурної, що надає величезний простір для викладача із підбором матеріалу та створенням до нього низки різноманітних цікавих завдань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Українські народні прислів'я та приказки / упор. В. Бобкова та ін. ; ред. Сидоренко М. В. К. : Вид-во художньої літератури, 1963. 791 с.
2. Колоїз Ж. В., Малуґа Н. М., Шарманова Н. М. Українська пареміологія : навчальний посібник для студентів філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів / Ж. В. Колоїз, Н. М. Малуґа, Н. М. Шарманова ; за ред. Ж. В. Колоїз. Кривий Ріг : КПІ ДВНЗ «КНУ», 2014. 349 с.
3. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 1999. 320 с.
4. Матвіїшин Л. П. Використання фразеологізмів на заняттях німецької мови як засобу розширення продуктивного лексичного запасу студентів немовних вузів [Електронний ресурс] / Л. В. Матвіїшин. *IV Міжнародна научно-практична конференція «Образовательный процес: взгляд изнутри»* (29–30 ноября 2010). Режим доступу: http://www.confcontact.com/20102911/2_matv.htm
5. Стельмах М. Застосування прислів'їв у вивченні категорії модальності перської мови / Марта Стельмах. *Вісник Львівського університету. Серія філологічна*. 2011. Вип. 54. С. 145–152.

REFERENCES

1. Ukrainian folk proverbs and sayings / ref. V. Bobkova and others ; ed. Sydorenko M.V. K. : Publishing house of fiction, 1963. 791 p.
2. Zh. V. Kolois, N. M. Malyuga, N. M. Sharmanova (2014) Ukrainian paremiology : a study guide for students of philological specialties of higher educational institutions / Zh. V. Kolois, N. M. Malyuga, N. M. Sharmanova; under the editorship Zh. V. Kolois. Kryvyi Rih : KPI DVNZ "KNU", 349 p.
3. Methods of teaching foreign languages in secondary educational institutions : textbook / col. authors under the guidance of S.Yu. Nikolayeva. K. : Lenvit, 1999. 320 p.

4. Matviyishin L. P. The use of phraseological units in German language classes as a means of expanding the productive vocabulary of students of non-speaking higher education institutions [Electronic resource] / L. V. Matviyishin. *IV International Scientific and Practical Conference "Educational Process: View from the Inside"* (29 November 30, 2010). Access mode: http://www.confcontact.com/20102911/2_matv.htm

5. Stelmakh M. (2011) The use of proverbs in the study of the modality category of the Persian language / Marta Stelmakh. *Bulletin of the Lviv University. Philological series*. Issue 54. P. 145–152.

L. V. VOLKOVA

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages,
State Tax University, Irpin, Kyiv region, Ukraine
E-mail: liudavolkova@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7007-4377>*

**THE USE OF PAREMIES IN THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE
LINGUISTIC AND SOCIO-CULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS**

The purpose of the article is to analyze the rationality of using paremies (proverbs, sayings, catchphrases, and phraseological units) in the process of learning a foreign language by students of higher educational institutions. The article focuses on the system of exercises and tasks using proverbs and sayings for the development of language skills, particularly sociolinguistic ones. In foreign language classes, paremias are an important means of explaining and learning grammatical material, a means of replenishing students' active speech reserve, developing their expressive speech, and a source of local history information. The use of proverbs and sayings in English classes contributes to a better mastery of this subject, expanding knowledge about the language and the peculiarities of its functioning. Involvement in the culture of the country of the studied language through elements of folklore gives students a sense of belonging to another people. Working with proverbs and sayings in English classes helps diversify the learning process and make it more vivid and interesting. It helps to solve a number of very important educational tasks of an educational and developmental nature. The study of proverbs and sayings, their analysis and comparison with analogues in the native language helps to form students' cognitive interest in the studied subject and the culture of English-speaking countries, to expand their horizons, to develop imaginative thinking, creative abilities, language guesswork, as well as attention, memory and logic. Therefore, the use of paremies, in particular, proverbs and sayings, is an integral part of building an interesting, creative foreign language lesson. Paremias serve as an effective means of forming such complex competence as linguistic, sociocultural, which provides a huge space for the teacher to select the material and create a number of various interesting tasks for it.

Key words: paremia, proverbs, sayings, foreign language, linguistic and socio-cultural competence of students.

УДК 81'366=512,161

DOI <https://doi.org/10.52726/as.humanities/2024.1.15>**Є. В. МИХАЙЛОВА***кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов,**Національний університет водного господарства та природокористування, м. Рівне, Україна**Електронна пошта: e.v.mikhailova@nuwm.edu.ua**<https://orcid.org/0000-0002-1539-1548>***ЕВОЛЮЦІЯ ЧАСТИНОМОВНОЇ КЛАСИФІКАЦІЇ СУЧАСНОЇ ТУРЕЦЬКОЇ МОВИ**

Пропоноване дослідження присвячене вивченню еволюції системи частин мови в сучасній турецькій мові. Було детально розглянуто ключові аспекти формування та розвитку класифікації частин мови, використовуючи різні теоретичні та методологічні підходи. Зокрема, досліджуються історичний контекст та вплив зовнішніх факторів на процеси формування системи частин мови турецької мови, а також вивчаються сучасні тенденції в цій області. Дослідження висвітлює широкий спектр підходів до визначення та класифікації частин мови в турецькій мові, враховуючи різні теорії та концепції. Ретельно аналізуються попередні наукові роботи, спрямовані на вивчення системи частиномовної класифікації у турецькій мові, і аналізують різноманітні методи та критерії класифікації слів. Крім того, розглядаються різні школи та напрями досліджень у цій області, що дозволяє зробити більш об'єктивні висновки щодо еволюції системи частиномовної класифікації турецької мови. Крім того, стаття звертає увагу на різні аспекти методології та дослідницьких підходів, що застосовуються до аналізу системи частин мови. У дослідженні проводиться детальний аналіз переваг та обмежень різних теорій та методологій, що використовуються в цьому контексті. Досліджуються історичні та сучасні підходи до класифікації слів, порівнюють їхні переваги та недоліки, а також аналізують вплив різних наукових шкіл та теоретичних концепцій на розвиток теорії частин мови в турецькій лінгвістиці. Стаття враховує важливість узгодження методів дослідження та підходів до аналізу системи частин мови для отримання більш повного розуміння структури та функціонування турецької мови. Окрім того, робиться спроба узагальнити отримані результати та визначити перспективи подальших досліджень в цій області, вказуючи на можливі напрямки розвитку теорії частиномовної класифікації турецької мови та її впливу на вивчення мовознавства в цілому. Висувається ряд важливих питань, які залишаються відкритими та потребують подальшого розв'язання, зокрема, щодо структурно-функціонального аналізу окремих частин мови, виявлення їхнього місця в системі мови та вивчення їхнього взаємодії з іншими мовними одиницями. Крім того, обговорюються можливість застосування новітніх методологічних підходів та інноваційних методів дослідження для розширення нашого розуміння частиномовної класифікації турецької мови.

Ключові слова: частиномовна класифікація, турецька мова, семантичний критерій, морфологічний критерій, функціонально-синтаксичний критерій, позиційно-синтаксичний критерій, функціонально-позиційний синтаксичний критерій.

Вступ. У світлі постійного розвитку лінгвістики та прагнення до більш точного та комплексного розуміння структури мови, питання класифікації частин мови набуває все більшого значення. У сучасних лінгвістичних дослідженнях велика увага приділяється еволюції системи частин мови в різних мовах світу, в тому числі й у турецькій мові. Стрімкий розвиток суспільства, вплив зовнішніх чинників та динамічні зміни в комунікаційних потребах призвели до перегляду та переосмислення класифікаційних моделей. Пропонована стаття присвячена ретроспективному аналізу еволюції частиномовної класифікації у сучасній турецькій мові, зокрема, огляду ключових тенденцій у цьому процесі та виявленню впливу різноманітних лінгвістичних підходів та шкіл на формування сучасної системи частин мови.

Поставлення проблеми. Предметом дослідження є розбіжності та неоднозначності визначення частин мови в турецькій лінгвістиці. Аналізуються методологічні підходи та недоліки, що впливають на утворення різних класифікаційних систем. Розглядаються ключові аспекти, що визначають граматичну структуру турецької мови та впливають на формування частиномовних класифікацій. Ця стаття спрямована на виявлення проблем та перспектив подальших досліджень у цій області.

Аналіз попередніх досліджень. У тюркології переважна більшість систем класифікації частин мови ґрунтується на функціонально-синтаксичному критерії, що пояснюється етимологічними процесами формування граматичних категорій та особливостями синтаксичної структури турецьких речень. К. Грьонбек

та Дж. Дені [Deny], які розробили одні з перших класифікацій слів у турецькій мові, створювали морфологічну та синтаксичну системи класів слів, використовуючи теорію нерозмежування у пратюркських мовах між недиференційованим іменем та дієсловом.

Відповідно до К. Грьонбека [Grönbech], терміни «суб'єкт» та «об'єкт» у тюркській граматиці є умовними, тому структура тюркського речення ґрунтується на принципі організації груп. Ця концепція стала основою теорії К.С. Манді, яка вважає, що структура речення у тюркських мовах визначається як система препозиційних означень [Mundy : 305]. Важливим є не граматична категорія означених слів, а підрядні відношення, що розширюються за допомогою кваліфікаторів. Принципи організації класів слів, розроблені зазначеними вченими, були застосовані до сучасних тюркських мов, де синтаксична позиція у реченні використовується для вираження різних категорійних класів слів. Ці концепції також вплинули на формування граматики турецької мови, де деякі з них не розглядають прикметник як окремий морфологічний клас слів або не розглядають означення як окремий член речення.

Виклад основного матеріалу. Сучасна тюркологія розрізняє два типи частиномовних класифікацій: гомогенні та гетерогенні. Гомогенні класифікації ґрунтуються на одній визначальній ознаці слова і часто зустрічаються в наукових лінгвістичних описах.

Семантичний критерій частиномовної класифікації є звичайним у турецькому мовознавстві, де використовується загальна семантика слова як основний принцип. Наприклад, за допомогою семантичного критерію С. Сінаноглу [Sinanoğlu] класифікував слова на ті, що позначають предмети, і ті, що не позначають. У «Турецькій граматиці» Х. Едіскуна [Ediskun] семантика слова є ключовою, і слова виділяються за значенням на такі частини мови: іменник, прикметник, займенник, дієслово, прислівник, післяіменник, сполучник, вигук. Далі автор узагальнює ці частини мови у три більші класи: іменні слова, дієслово та службові слова. Т. Бангуоглу [Banguoğlu : 151] виділяє два основні класи турецьких слів: імена та дієслова. Б. Кадрі, також представляє класифікацію слів за семантичним критерієм, де встановлені три основні класи слів: імена, дієслова (повнозначні) і службові слова.

Морфологічний критерій. У турецькому мовознавстві поняття морфологічної форми визначається через морфемні відношення, що виникають у структурі слова під впливом словотвірних та словозмінних афіксів, доданих до кореня. Деякі мовознавці, наприклад, О. Башкан [Başkan], вважають морфологічний критерій основним, оскільки вони вважають, що семантика слова може змінюватися, але морфологічна форма залишається сталим конструктом.

Функціонально-синтаксичний критерій. У сучасній тюркології активно використовується функціональний критерій, який ґрунтується на синтаксичній функції слова у реченні чи словосполученні. За словами Н.Е. Узуна [Uzun], цей критерій є пріоритетним, оскільки функція слова є сталим елементом: кожна частина мови виконує в реченні характерну для неї роль. Т.Н. Генджан, у свою чергу, розділяє слова на три групи відповідно до їхніх функцій у реченні: основні слова (іменники та дієслова), супутні слова (вказівні займенники) та післяіменники [Gencan : 145]. Займенникові іменники, оскільки займають позицію іменника у реченні, не розглядаються окремо. Вигук не виконує жодної синтаксичної функції у реченні, а лише виражає емоції.

Позиційно-синтаксичний критерій. У турецькій мові, де порядок слів у реченні є постійним, деякі дослідники, такі як Д. Аксан та С. Озель [Özel], використовують позиційно-синтаксичний критерій для визначення частин мови. Згідно з цим підходом, частиномовна належність визначається відповідно до позиції слова в структурі речення. Таким чином, замість терміну «прикметник» вони використовують термін «передіменник», оскільки прикметник завжди знаходиться перед іменником у реченні.

Функціонально-позиційний синтаксичний критерій. У «Yeni Dil Bilgisi» Н. Коча [Koc : 164] частини мови визначаються за синтаксичним критерієм, але з урахуванням як функції, так і позиції слова у структурі речення. В результаті детального аналізу структурних схем речень він прийшов до висновку, що кожній частині мови відповідає чітко визначена функціональна позиція в реченні. З цієї причини Н. Коч виділяє вісім частин мови: ім'я, дієслово, займенник, прикметник, прислівник, післяіменник, вигук та сполучник.

Особливістю гомогенних класифікацій турецької мови за синтаксичним критерієм є розрізнення

синтаксичного критерію на функціонально-синтаксичний та позиційно-синтаксичний. Це обумовлено особливостями синтаксичної структури турецького речення.

У гетерогенних класифікаціях основним критерієм є семантичний, а далі в ієрархії класифікаційної схеми використовується функціонально-синтаксичний критерій, а морфологічний критерій застосовується лише як допоміжний, що враховує змінюваність або незмінюваність слів.

За семантичним критерієм, загальні класи слів визначаються наступним чином:

Повнозначні частини мови: це слова-назви, які мають як «речове» (предметне) значення, так і категорійне значення.

Неповнозначні частини мови: це слова, які мають лише службове, граматичне значення.

За функціональними ознаками у межах повнозначних частин мови виділяються: 1) імена: слова, які визначають об'єкти або дії (цей клас поділяється на іменники, займенники, прислівники та прикметники. У межах службових частин мови визначаються: 1) післяіменник: слова, які стоять після іменників і надають їм додаткову інформацію; 2) сполучник: слова, які використовуються для з'єднання фраз, речень або частин речення; 3) вигук: слова, які виражають емоції або викликають увагу.

Французький мовознавець Дж. Дені [Deny : 147] керувався у визначенні частин мови двома класифікаційними ознаками: функціонуванням турецького слова у реченні та морфологічними ознаками слів. В результаті він виділив три великі групи слів: іменні слова, дієслівні слова та частки. Іменна група слів за морфологічними ознаками була поділена на змінні та незмінні слова. У змінній групі виокремлювалися власне іменники та займенники, у незмінній – прикметники та прислівники. М. Ергін [Ergin], керуючись семантичним та функціональними критеріями, визначає три групи слів: ім'я, дієслово та службові слова. Він підкреслює, що перші дві групи слів мають семантику, тоді як третя група наділена лише функціями. На наступному етапі М. Ергін робить диференціацію другого рівня, виділяючи у межах імен такі розряди: іменники, прикметники, прислівники та займенники. Потім надає коротку характеристику лексичних розрядів іменників (власні назви і загальні).

Ці розряди формують семантичну категорію імен, яка відмінна від динамічних категорій

дієслів, що розглядаються у таких аспектах:

Якісні дієслова, що включають субстантивні форми (віддієслівні імена), а також атрибутивні форми (дієприкметники, дієприслівники).

Кількісні дієслова, що також представлені субстантивними формами (віддієслівні імена) та атрибутивними формами (дієприкметники, дієприслівники), з лексичною основою, що має кількісну ознаку.

Емоційно-звуконаслідувальні дієслова, що представлені субстантивними формами (віддієслівні імена) та атрибутивними формами (дієприкметники, дієприслівники), з дієсловом, що має звуконаслідувальне значення, у їхній основі.

Таким чином, слова поділяються на дві групи: імена та дієслова. У кожній з цих груп виділяються різні розряди, що функціонують у реченні у відповідних функціональних формах.

Результати. Аналіз відомих граматичних класифікацій слів турецької мови дозволяє визначити граматичну систему, що максимально представлена одинадцятьма класами слів: дієслово, іменник, прикметник, займенник, прислівник, числівник, частка, післяіменник, вигук, сполучник, прийменник. Ці класи можна узагальнити у класи повнозначних та службових слів. У межах повнозначних виділяються дієслівні та іменні слова, а серед іменних враховують морфологічні ознаки, визначаючи змінні та незмінні слова. Різні критерії у частиномовних класифікаціях впливають на визначення лексичного складу частин мови та їхню ієрархію. Наукові класифікації тюркологів можна зручно представити у табличному записі (таблиця 1) для більшого зрозуміння і порівняння.

Ця номенклатура частин мови виявляється загальною для більшості тюркських мов, про що свідчать дані з колективної монографії з серії «Мови світу» (1997 рік). В азербайджанській мові виділяють: самостійні слова (іменник, прикметник, числівник, займенник, дієслово, прислівник), службові слова (післяіменник, сполучник, частка, модальні слова), а також вигуки. У казахській мові виділяють: іменник, прикметник, числівник, займенник, прислівник, дієслово, звуконаслідувальні слова, вигуки та службові слова. У каракалпакській мові визначають: самостійні слова (іменні: іменник, прикметник, числівник, прислівник, займенник) та дієслово;

Таблиця 1

Граматична система слів турецької мови у різних класифікаціях

| самостійні частини мови | Частина мови | | Дж. Дені | Н. Коч | Х. Едіскун | М. Ергін | Т. Бангуоглу | Т.Н. Генджан |
|-------------------------|-----------------------|--------------|----------|--------|------------|----------|--------------|--------------|
| | дієслівна група | | дієслово | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| іменна група | змінні частини мови | іменник | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | | займенник | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ |
| | незмінні частини мови | прислівник | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | |
| | | прикметник | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | |
| службові частини мови | | післяіменник | | ✓ | ✓ | | | ✓ |
| | | вигук | | ✓ | ✓ | | | |
| | | сполучник | | | ✓ | | | |
| | | частка | ✓ | | | | | |

службові слова (частка, післяіменник, сполучник) та вигуки. У карачаєво-балкарській мові: самостійні частини мови (іменник, прикметник, числівник, дієслово, займенник, прислівник), службові (післяіменник, частка, сполучник), модальні слова, вигуки та звуконаслідування. У киргизькій мові виділяють: самостійні слова (іменник, прикметник, числівник, займенник, дієслово, звуконаслідування, прислівник і вигук) та службові слова (сполучник, післяіменник, частка, модальні слова). У кримськотатарській мові визначають: іменник, прикметник, числівник, займенник, дієслово, прислівник, післяіменник, службові імена, частки, сполучники, вигуки та звуконаслідування. У кумицькій мові виділяють: іменник, прикметник, числівник, займенник, прислівник, дієслово, післяіменник, частка та вигук. У ногайській мові розрізняють: іменні (іменник, прикметник, прислівник, числівник, займенник, вигук), дієслова та службові частини мови (післяіменники, сполучники, частки). У саларській мові виділяють: іменник, прикметник, числівник, займенник, дієслово, прислівник, предикативи, післяіменники, частки, сполучники, вигуки та мімеми. У татарській мові розрізняють: слова, які виражають поняття (іменник, прикметник, числівник, займенник, дієслово, прислівник, предикативні слова, звуконаслідування), слова, які виражають відношення мовця до дійсності (модальні слова, вигуки, частки), слова, які зв'язують слова між собою (післяіменники, частки, часткові слова). У туркменській мові виділяють: іменник, при-

кметник, числівник, займенник, дієслово, прислівник, післяіменник, частка, сполучник, вигук. У уйгурській мові розрізняють: іменник, прикметник, числівник, займенник, дієслово, прислівник, післяіменник, сполучник, частка, модальні слова, вигуки та звуконаслідування. В узбецькій мові виділяють: іменник, прикметник, числівник, займенник, дієслово, прислівник, післяіменник, сполучник, частка, модальні слова, вигуки та звуконаслідування.

Неоднозначність визначення класів слів у граматичній системі турецької мови може бути зумовлена декількома факторами, включаючи використання різних класифікаційних ознак та непослідовне врахування морфологічного критерію. Морфологічні ознаки, такі як афікси, можуть бути розглянуті як допоміжні, другорядні ознаки слів, що може призвести до неоднозначності в класифікації. Крім того, несистемне застосування морфологічного критерію у класифікаційних схемах може призвести до втрати системності в описі граматичних категорій та форм слів. Ці проблеми можуть ускладнювати вивчення та розуміння граматичної системи турецької мови.

Х. Едіскун у своїй роботі [Ediskun] розглядає прикметники, прислівники та займенники як іменні частини мови, спираючись на їхню семантику, проте не враховує морфологічні особливості цих слів. З іншого боку, М. Ергін [Ergin] досліджує загальні граматичні характеристики імен, до яких відносяться форми прикметників, проте не виділяє їх у окремий клас

ні за функціональними, ні за морфологічними ознаками. Н. Коч [Koç], аналізуючи іменники, визначає лише їх лексико-семантичні аспекти. У турецькій мові прикметниками називають слова, які стоять перед іменниками в реченні і вказують на їхні атрибутивні характеристики, такі як стан, місце, кількість, колір тощо. Хоча прикметники розглядаються як допоміжні частини мови, що виражають атрибутивні відношення, не у всіх класифікаціях вони розглядаються як самостійний семантико-граматичний клас. Наприклад, Х. Едіскун вважає всі слова, які стоять перед іменниками, прикметниками, незалежно від їхньої семантики та морфологічної будови. М. Ерґін розглядає лексико-семантичні аспекти прикметників як функціональні форми імені, не звертаючи уваги на їхні морфологічні особливості. Т. Бангуоглу [Banguoğlu] та Т. Генджан [Gencan] навіть не виділяють прикметники як окремий семантико-граматичний клас, розглядаючи їх як складову частину імен, ігноруючи їхні різні функції та морфологічні особливості.

Н. Коч [Koç] в своїй роботі розглядає морфологічні ознаки дієслова, такі як граматичні форми, що вказують на час, особу, спосіб, питання та заперечення, проте ці значення не узагальнюються у граматичні категорії. М. Ерґін [Ergin] обмежується використанням морфологічного критерію лише у відношенні до морфемної структури дієслів, включаючи корінь, модально-часовий афікс та особовий афікс.

Щодо займенників, лише М. Ерґін [Ergin] бере до уваги їх морфологічні ознаки, зауважуючи, що вони, подібно до іменників, можуть бути відмінювані.

Аналіз наявних частиномовних класифікацій вказує на те, що як гомогенні, так і гетерогенні класифікації не враховують належну вагомість морфологічних ознак турецьких слів, зокрема системність граматичних значень, які виявляються у морфологічних парадигмах. Це порушує цілісність слова як мовної одиниці, оскільки різні граматичні варіанти слова (словоформи) призначаються до різних класів слів. Крім того, порушується семантична категорійність та цілісність частин мови, оскільки одній частині мови можуть належати словоформи з різними морфологічними ознаками та категорійною семантикою. У результаті, семантико-функціональні класи слів, які визначаються в турецьких граматиках, виявляються класами функціональних словоформ різних частин мови, а не семантико-граматичними класами слів як частинами мови.

Висновки. Отже, можна зазначити, що аналіз частиномовних класифікацій турецької мови підкреслює значну розбіжність та неоднозначність у підходах до класифікації слів. Ця неоднорідність викликана різними методологічними підходами, а також недоліками у врахуванні морфологічних ознак та системності граматичних категорій.

Виявлені проблеми створюють перешкоди для досягнення консенсусу визначення частин мови та розуміння граматичної структури турецької мови. Для подальшого розвитку досліджень у цьому напрямку необхідно врахувати системність морфологічних ознак, семантики слів та їхніх граматичних функцій. Такий підхід дозволить створити більш консистентні та адаптивні частиномовні класифікації, що відобразатимуть справжню граматичну структуру турецької мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Banguoğlu T. Türkçenin Grameri. Ankara : TDK Yay, 2007. 628 s.
2. Başkan Ö. Lenguistik Metodu. İstanbul : Multilingual Yay, 2003. 305 s.
3. Gencan T.N. Dilbilgisi. İstanbul : Ahmet Sait Matbaası, 1971. 200 s.
4. Dery J. Türk dili grameri (osmanlı lehçesi). İstanbul : Maarif matbaası, 1941. 176 s.
5. Ediskun H. Yeni Türk dilbilgisi. İstanbul : Remzi Kitabevi, 1993. 416 s.
6. Ergin M. Universiteler için Türk dili. İstanbul : Bayrak Yayınlar, 2009. 544 s.
7. Grönbech K. Der Türkische Sprachbau. Kopenhagen, 1936. 186 s.
8. Mundy C.S. Turkish syntax as a system of Qualification. *Bul. School Orient. and African stud.* London, 1955. Vol. 17. P. 279–305.
9. Koç N. Yeni dil bilgisi. İstanbul : Yayınevi, 1992. 630 s.
10. Sinanoğlu S. Kelimelerin Bölüklere Ayrılması Üzerinde Deneme, Türk. Ankara : TDK Yayını, 1959. 88 s.
11. Uzun N.E. Anaçizgileriyle evrensel dilbilgisi ve Türkçev. İstanbul : Multilingual, 2000. 400 s.
12. Özel S. Türkiye Türkçesinde sözcük türetme ve bileştirme. Ankara : TDK yayınları, 1977. 71 s.

REFERENCES

1. Banguoğlu T. (2007). Türkçenin Grameri [Grammar of Turkish]. Ankara: TDK Yay., 628 s. (in Turkish)
2. Başkan Ö. (2003). Lenguistik Metodu [Linguistic Method]. İstanbul: Multilingual Yay. 305 s. (in Turkish)
3. Gencan T.N. (1971.) Dilbilgisi [Grammar]. İstanbul: Ahmet Sait Matbaası. 200 s. (in Turkish)
4. Deny J. (1941). Türk dili grameri (osmanlı lehçesi) [Turkish language grammar (Ottoman dialect)]. İstanbul : Maarif matbaası. 176 s. (in Turkish)
5. Ediskun H. (1993). Yeni Türk dilbilgisi [New Turkish grammar]. İstanbul: Remzi Kitabevi. 416 s. (in Turkish)
6. Ergin M. (2009). Üniversiteler için Türk dili [Turkish language for universities]. İstanbul: Bayrak Yayınlar. 544 s. (in Turkish)
7. Grönbech K. (1936). Der Türkische Sprachbau. Kopenhagen [The Turkish language structure]. 186 s. (in German)
8. Mundy C. S. (1955). Turkish syntax as a system of Qualification. *Bul. School Orient. and African stud.* London. Vol. 17. P. 279–305.
9. Koç N. (1992). Yeni dil bilgisi [New grammar]. İstanbul : Yayınevi. 630 s. (in Turkish)
10. Sinanoğlu S. (1959) Kelimelerin Bölüklere Ayrılması Üzerinde Deneme, Türk [Essay on the Division of Words, Turkish]. Ankara : TDK Yayını. 88 s. (in Turkish)
11. Uzun N. E. (2000). Anaçizgileriyle evrensel dilbilgisi ve Türkçev [Universal grammar and Turkish with its main lines]. İstanbul : Multilingual. 400 s. (in Turkish)
12. Özel S. (1977) Türkiye Türkçesinde sözcük türetme ve bileştirme [Word derivation and compounding in Turkey Turkish]. Ankara : TDK yayınları. 71 s. (in Turkish)

YE. V. MYKHAILOVA

Candidate of Philological Sciences,

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages,

National University of Water and Environmental Engineering, Rivne, Ukraine

E-mail: e.v.mikhailova@nuwm.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0002-1539-1548>

EVOLUTION OF PART-OF-SPEECH CLASSIFICATION IN THE MODERN TURKISH LANGUAGE

The proposed research is devoted to studying the evolution of the part-of-speech system in contemporary Turkish. Key aspects of the formation and development of part-of-speech classification are thoroughly examined, employing various theoretical and methodological approaches. The historical context and external influences on the processes of shaping the Turkish part-of-speech system are explored. The study sheds light on a wide range of approaches to defining and classifying parts of speech in Turkish, considering different theories and concepts. Prior scholarly works on part-of-speech classification in Turkish are meticulously analyzed, alongside diverse methods and criteria for word classification. Additionally, the article highlights various methodological and research approaches applied to analyzing the part-of-speech system. A detailed analysis of the advantages and limitations of different theories and methodologies used in this context is provided. Historical and contemporary approaches to word classification are examined, comparing their strengths and weaknesses, as well as analyzing the impact of various scholarly schools and theoretical concepts on the development of part-of-speech theory in Turkish linguistics. The importance of harmonizing research methods and approaches to analyzing the part-of-speech system for a more comprehensive understanding of the structure and functioning of the Turkish language is emphasized. The article concludes by attempting to synthesize the findings and identify prospects for further research in this area, indicating possible directions for the development of the theory of part-of-speech classification in Turkish and its impact on the study of linguistics as a whole. Several important questions are raised that remain open and require further investigation, particularly regarding the structural-functional analysis of individual parts of speech, their place in the language system, and their interaction with other linguistic units. Furthermore, the potential application of innovative methodological approaches and research methods to broaden our understanding of part-of-speech classification in Turkish is discussed.

Key words: part-of-speech classification, Turkish language, semantic criterion, morphological criterion, functional-syntactic criterion, positional-syntactic criterion, functional-positional syntactic criterion.

UDC 81'37'427:302:318

DOI <https://doi.org/10.52726/as.humanities/2024.1.16>

N. O. MYKHALCHUK

Dr. in Psychology, Professor,

Head of the Department of English Language Practice and Teaching Methodology,

Rivne State University of the Humanities, Rivne, Ukraine

E-mail: natasha1273@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0003-0492-9450>

E. E. IVASHKEVYCH

PhD in Psychology, Translator,

Assistant Professor at the the Department of Practice of English and Teaching Methodology,

Rivne State University of the Humanities, Rivne, Ukraine

E-mail: ivashkevych.ee@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7219-1086>

L. V. LIASHENKO

PhD in Psychology, Assistant Professor, Institute of Philology

of Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

E-mail: larisavd04@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3014-5676>

MAIN LINGUISTIC CHARACTERISTICS OF THE CONCEPT OF PREDICATIVENESS

The purpose of our research is: to show the concept of predicativeness in various senses, such as a structural feature, a basic feature of any sentence or statement as a speech frame, a sign of a certain kind (or a type), which is explained, first of all, through the form of the verb, which, in turn, is characterized by specific categories of time, a person and a manner; to explain predicativeness as a syntactical modality, a special quasi-communicative characteristic of a sentence. We think that predicativeness corresponds to modality. We've shown, that the essence of the linguistic transformation is that during the application of the predicative rule, the linguistic presentation of the secondary predicate in the structure of the secondary predication takes place, which in any case leads to the formation of a separate predicational unit and, above all, indicates that the sentence with these structures contain several planes (or aspects) of predication. Thus, analyzing the object-predication structure as Object Infinitive Complex using transformational analysis, we refer the Object Predicational Structure to the Structure of Secondary Predication, which: it is a binary structure consisting of a Secondary Subject and a Secondary Predicate. The Secondary Subject is expressed by a noun in the Nominative Case or a Pronoun in the Objective Case. The Secondary Predicate is expressed by the indefinite form of the verb (the Infinitive, Participle I, Participle II, a Gerund) or a non-verbal part of speech; depends on the structure of the primary predication, performing the function of a Complex Object in the sentence.

Key words: predicativeness, a syntactical modality, a special quasi-communicative characteristic, Object Infinitive Complex, Secondary Subject, Secondary Predication.

Introduction. Formal Grammar analysis of secondary predication structures is based on the Scientific Theory of Valence. Contemporary scientists [Chen, Zhao, de Ruitter, Zhou, Huang; El-Zawawy] used this term to denote the possibility of the verb to be used in combinations or to be combined. They defined valence as the number of actants that the verb can join. The essence of this theory, as we understand, is in that fact, that the verb or nominal predicate determines the future composition of the sentence, dictates, which members of the sentence, which denote the action, should appear.

Other philologists [Collins, Sanchez, Espana; Guerrero], considering the concept of valence in the broader sense of the word, believe that: *valence* is the ability of a language element (or a group of such elements) to be combined with another language element of the same level (or their group); moreover, this ability is determined by the formal-semantic characteristics of this element (a group of elements). *Realized valence* is considered by us as a link of a certain syntactical construction; *word valence* is the same conjugacy,

with such a difference, that valence is a *potential conjugacy* as a characteristic of the form and meaning of the word, and conjugacy is the realization of this characteristics [Oh, Bertone, Luk]. *Valence* is characterized by full-valued lexemes that contain conceptual and actual information from the text. These structures which appear in the process of interaction with other words, but not arbitrarily, but in a limited number of structures and word combinations [Cui, Wang, Zhong]. This characteristics of full-value lexemes in contemporary linguistic researches is called *valence* (a characteristics of the syntactical-semantic positions of words and phrases).

There are different types of *valences*. The ascending valence of the elements of the sentence are the syntactical relations that connect them with the elements of a higher adjacent syntactical level, that is oriented in the direction of approaching the core verb [Hamedi, Pishghadam]. Centripetal (a relative to the stem verb) syntactical relations connecting the elements of the sentence with the elements of the adjacent level below, form their *downward valence* [Wong].

However, despite that fact that secondary predication has been the subject of many researches, in the philological literature the issues of the explication of the structures of secondary predication in specific literary texts of English and American literature have not been considered at all. Therefore, the topic of our article is very relevant.

So, the purpose of our **research** is: to show the concept of predicativeness in various senses, such as a structural feature, a basic feature of any sentence or statement as a speech frame, a sign of a certain kind (or a type), which is explained, first of all, through the form of the verb, which, in turn, is characterized by specific categories of time, a person and a manner; to explain predicativeness as a syntactical modality, a special quasi-communicative characteristic of a sentence.

Literature Review. In a lot of contemporary philological researches it is repeatedly emphasized that *the concept of predicativeness* does not have universally recognized senses. So, we'd like to speak, that predicativeness does not have a stable definition. A lot of foreign scientists have the opinion that predicativeness is a dominant feature of a sentence that in a great degree correlates the content of the sentence, the content which is

connected with surrounding us reality. In philological literature predicativeness is characterized, as:

- a) a structural feature [Alahmadi, Foltz];
- b) some essential, basic feature of any sentence or statement as a speech frame [Greco, Canal, Bambini, Moro];
- c) a sign of a certain kind (or a type), which is explained, first of all, through the form of the verb, which, in turn, is characterized by specific categories of time, a person and a manner [Huang, Loerts, Steinkrauss].

Some linguists classify predicativeness as a category that facilitates the constitution of a sentence in the form of a minimal communicative unit, which facilitates the idea of establishing the identity of the content of the sentence and the content of the surrounding reality. Some scientists [Tran, Tremblay, Binder] think, that predicativeness is:

- a) a category containing signs of time, scripts of modality and frames of personalization;
- b) a category that is totally quasi-communicative. This category manifests itself in terms of the opposition of a theme and a rheme;
- c) a category containing signs of time and modality.

However, despite a lot of philological researches, in which the category of predicativeness has been analyzed, the relationships between predicativeness and modality still remains a debatable issue. Some scientists [Phani Krishna, Arulmozi, Shiva Ram, Mishra] have the opinion, that modality is a category that in a great degree implies dominant characteristics of predicativeness. Then, the understanding of predicativeness as a category that forms the sentence as a whole, harmonious structure, or as some signs of relating the content of the text to the reality, will correspond us to a purely structural definition of the category of modality. Although, it should be noted that modality is much broader than predicativeness. For example, the morphological category of the mode of the verb, since modality is realized not only by verb forms of the predicate (so-called *primary modality*, which determines the correlation of the content of the statement with the situational conditions of the surrounding reality), but also through its interjection elements, speech interspersions, etc. (in such a case we talk about so-called *secondary modality*, which expresses the speaker's attitude to the content of the utterance).

Also, in philological researches [Rezaei, Mousanezhad Jeddi] predicativeness is understood as

a *syntactical modality*, which is a leading factor in its semantics of the relation of denotations to the surrounding us reality; a *special quasi-communicative characteristics of a sentence* that realizes its qualitative determination and, accordingly, it is not the same as that characteristic of another phenomenon, more truncated in terms of the structure, a unit of the language [Антюхова].

Let us describe the content of secondary predication in more detail. The researchers [Антюхова] use this term *secondary predication*, distinguishing the structures of sentences with *primary* and *secondary predication*, *primary* and *secondary subject* and *primary* and *secondary predicate*.

In modern linguistics *secondary predication* is studied as:

1) in the paradigm of comparison with primary predication: secondary predication. In our researchers [Mykhalchuk, Ivashkevych] we use this term *predicateness* as a type of connection of words and phrases within one sentence that does not create a completely new sentence, and has the purpose of actualizing additionally establishing sign, characteristics, certain relations between the phenomena, which denotes the objective reality, which has been also reflected; at the same time, primary predication is a type of predicative connection, which helps the author to form a sentence or to simulate a text;

2) as a part of theories and concepts related to *predicative constructions*, their content and features of constructions. In the paradigm of these conceptual representations, it becomes clear that secondary predication takes a place when the verbal element of the predicative construction is expressed by some impersonal (non-predicative) form of the verb, which is unable to be explained by the modality and, as a result, to conform grammatically with the nominal element of a certain grammatical construction. Therefore, predicative constructions are not characterized by *structural autonomy*; they are always included into the structure of a certain sentence, forming *secondary predicative links* [Антюхова].

It is also important that this direction traditionally recognizes *predicative phrases* as some dominant constructions of *secondary predication* or *secondary predicative constructions*. As a result of this, the scientist [Oh, Bertone, Luk] considers the term secondary predication as rather unsuccessful one. In her opinion, it does not reflect

the nature of the unit it denotes. To the deep conviction of the scientist, the term *secondary predication* denotes even somewhat context, which philologists misdirect. After all, quite often the units of so-called secondary predication convey a predication that has a primary meaning, that is, they contain a considerable semantic load, for example: *We expected them to stand for themselves*. Therefore, according to the scientist [Антюхова], since the predicator can be represented by both finite and non-finite verbs, one should distinguish between *finite* and *non-finite predication*;

3) in the paradigm of studying the syntax of a simple sentence [Greco, Canal, Bambini, Moro].

Results and their discussion. We think that predicateness corresponds to modality when it comes to attributing the content of the sentence to the surrounding reality (or text reality). The fact that modality is a basic characteristic of the sentence, since the sentence explains not only the message about the prerequisites of the surrounding reality, but also the direct attitude of the person towards the last speaker. However, it is necessary to clearly distinguish the main characteristics of modality according to the following parameters:

1) modality, which has in its structure some peculiar features of any sentence. In this case we are talking about *objective modality*;

2) modality as the attitude of the speaker to the text the person talks, to the subject, the man is communicated about. In this case it is so-called *subjective modality*.

Sentences with the structures of secondary predication are implicitly carries of more than *one plan of predication*. The specificity of the structures of secondary predication lies in the possibility of condensation of formal means of expressing *semantic content* compared to the corresponding *subordinate clauses*. Therefore, for their analysis, we use the transformational method with the application of *the rule of predicatization* during the transformation of the sentence. Let's show examples of the transformation of the main types of structures of secondary predication from the novel of Frederick Forsyth "The Odessa File":

– It's a long drive from Stuttgart to Berlin took Miller most of the following day [Forsyth: 103].

– There was an hour's delay at the Marienborn Checkpoint he filled out the inevitable currency-declaration forms and transit visas to travel though

110 miles of East Germany to West Berlin; and while the blue-uniformed customs man and the green-coated People's Police, fur-hatted against the cold, poked around in and under the Jaguar [Forsyth: 103].

– I damn well would and you're fed up with being pushed from pillar to post around this lousy country [Forsyth: 103].

– It's a long drive from Stuttgart to Berlin, and it took Miller most of the following day [Forsyth: 103].

– There was an hour's delay at the Marienborn Checkpoint while he filled out the inevitable currency-declaration forms and transit visas to travel though 110 miles of East Germany to West Berlin; and while the blue-uniformed customs man and the green-coated People's Police, fur-hatted against the cold, poked around in and under the Jaguar [Forsyth: 103].

– I damn well would. I'm fed up with being pushed from pillar to post around this lousy country [Forsyth: 104].

In all these sentences structures of *secondary predication* are denoted by *Object Infinitive Complex*. However, it should be noted that in the novel of Frederick Forsyth "The Odessa File" from all these examples we've shown, only one corresponds to *the secondary predication*, which *testifies to the author's manner of presenting the events taking place in more detail and descriptively*, to *the style of communication* of people close to oral conversational speech, as well as about the author's efforts to be understandable by any readers, regardless of their level of education, worldview and *the manner of world understanding*.

In the text of the novel of Frederick Forsyth "The Odessa File" there are many more examples with the Subject Infinitive Complex.

– The detective approached it and proffered his police card [Forsyth: 105].

– The man took the file back and placed it on his desk to await the return of the three missing sheets after copying [Forsyth: 107].

– He stared out of his office window thought back to the image of SS General Glucks facing him in a Madrid hotel room more than thirty days earlier, and to the general's warning about the vital importance of maintaining at all costs the anonymity and security of the radio-factory-owner now preparing, under the code name Vulkan, the guidance systems for the Egyptian rockets [Forsyth: 110].

– Miller was shown into a small waiting room adorned by several Rowland Hilder prints of the Cotswolds in autumn [Forsyth: 113].

– Never mind, you go back to sleep if you feel like it [Forsyth: 23].

– «I had nothing else to do this weekend» [Forsyth: 119].

– «Nobody seems to know what he is doing at the moment» [Forsyth: 121].

– «"I mean," continued Miller as if the interruption had not occurred, "he must have been remarkable to be the first man since Jesus Christ to have risen from the dead» [Forsyth: 124].

– «"I suppose I ought to thank you," he said without gratitude» [Forsyth: 125].

– «"I hope my English is good enough," said Miller at last, when no reaction seemed to be coming from the retired prosecutor» [Forsyth: 127].

– «All German soldiers were required to do two years in a prisoner-of-war camp, and Roschmann, deeming it the safest place to be, gave himself up, For two years, from August 1945 to August 1947, while the hunt for the worst of the wanted SS murderers went on, Roschmann remained at ease in the camp» [Forsyth: 129].

– «Confirmation arrived in forty-eight hours, and the balloon went up. Even while the request was in Potsdam, asking for Russian help in establishing the dossier on Riga, the Americans asked for Roschmann to be transferred to Munich on a temporary basis, to give evidence at Dachau, where the Americans were putting on trial other SS men who had been active in the complex of camps around Riga» [Forsyth: 130].

– «The former SS hate his guts and have tried to kill him a couple of times; the bureaucrats wish he would leave them alone, and a lot of other people think he's a great chap and help him where they can» [Forsyth: 131].

– «I would like to speak with Herr Wiesenthal» [Forsyth: 133].

– «It is five o'clock, and I like to get home to my wife these winter evenings» [Forsyth: 135].

– «The theory of the collective guilt of sixty million Germans, including millions of small children, women, old-age pensioners, soldiers, sailors, and airmen, who had nothing to do with the holocaust, was originally conceived by the Allies, but has since suited the former members of the SS extremely well» [Forsyth: 137].

Let us give the examples from the novel of Frederick Forsyth “The Odessa File”, when the structures of secondary predication are formed with the help of the undefined form of the verb (*the Infinitive*):

– «He would have telephoned her if she had a telephone, but as she had none, *he drove out to see her*» [Forsyth: 11].

– «The seriousness with which the caller and his colleagues took the threat posed by Miller was indicated by the decision *to send him a personal bodyguard the next day to act as his chauffeur and stay with him until further notice*» [Forsyth: 171].

The largest number of examples in the novel “The Odessa file” by Frederick Forsyth there is in a case when structures of secondary predication are formed with the help of the Participle I, such as:

– «When I came out of the concentration camps of Riga and Stutthof, when I survived the Death March to Magdeburg, when the British soldiers liberated my body there in April 1945, *leaving only my soul in chains*, I hated the world» [Forsyth: 33].

– «I asked then, as I had asked many times over the previous four years, why the Lord did not strike them down, every last man, woman, and child, *destroying their cities and their houses* forever from the face of the earth» [Forsyth: 33].

– «*Seeing the doors opening*, I had squeezed my eyes shut to protect them» [Forsyth: 35].

– «The remainder, starved, half-blind, *steaming and reeking from head to foot in their rags*, struggled upright on the platform» [Forsyth: 35].

– «There were a few German SS officers *standing in the shade of the station awning*, distinguishable only when my eyes were accustomed to the light» [Forsyth: 35–36].

– «From this gate, *running clear down the center of the ghetto to the south wall*, was Mase Kalnu Iela, or Little Hill Street» [Forsyth: 37].

– «The gallows with its eight steel hooks and permanent nooses *swinging in the wind* stood in the center of this» [Forsyth: 37].

– «So on that first evening we settled ourselves in, *taking the best-constructed houses, one room per person, using curtains and coats for blankets and sleeping on real beds*» [Forsyth: 38].

– «*Bringing food into the ghetto* was punishable by immediate hanging before the assembled population at evening roll call on Tin Square» [Forsyth: 38].

– «As the columns trudged back through the main gate each evening, Roschmann and a few of his cronies used to stand by the entrance, *doing spot checks on those passing through*» [Forsyth: 39].

– «The males among them would mount the gallows platform and wait with the ropes around their necks while roll call was completed. Then Roschmann would walk along the line, *grinning up at the faces above him and kicking the chairs out from under, one by one*» [Forsyth: 39].

– «He would laugh uproariously to see the man on the chair tremble, *thinking he was already swinging at the rope’s end, only to realize the chair was still beneath him*» [Forsyth: 39].

In the novel of Frederick Forsyth “The Odessa File” there are also a lot of examples when structures of secondary predication are formed using the Participle II, for example:

– «The music on the radio continued in funereal vein, and the announcer said there would be no more light music that night, just news bulletins *interspersed with suitable music*» [Forsyth: 13].

– «Even approaching it in the street, he would stop and admire it, *occasionally joined by a passer-by* who, not realizing it was Miller’s, would stop also and remark, “Some motor, that”» [Forsyth: 18].

– «But the cabaret at which she danced did not close till nearly four in the morning, often later on Friday nights, when the provincials and tourists were thick down the Reeperbalm, *prepared to buy champagne at ten times its restaurant price for a girl with big tits and a low-cut dress*, and Sigi had the biggest and the lowest» [Forsyth: 20].

– «He had in the meantime *adopted the Moslem faith*, made a trip to Mecca, and was called El Hadj. In deference to his new religion he held a glass of orange juice» [Forsyth: 21].

– «They just had coffee together and talked, during which she unwound from her previous tension *and chatted gaily*» [Forsyth: 27].

– «The contents consisted of a hundred and fifty pages of typewritten script, *apparently banged out on an old machine*, for some of the letters were above the line, others below it, and some either distorted or faint» [Forsyth: 32].

– «After a period in a transit camp he was packed with other Jews into a boxcar *on a cattle train bound for the east*» [Forsyth: 34].

– «I cannot really remember the date the train finally *rumbled to a halt in a railway station*» [Forsyth: 34].

– «Many of the women and most of the children were naked, *smearred with excrement*, and in much as bad shape as we were» [Forsyth: 35].

– «The gallows with its eight steel hooks and permanent nooses *swinging in the wind stood in the center of this*» [Forsyth: 37].

– «Our food rations were a half-liter apiece of so-called soup, *mainly tinted water*, sometimes with a knob of potato in it, before marching to work in the mornings, and another half-liter, with a slice of black bread and a moldy potato, on return to the ghetto at night» [Forsyth: 38].

– «She used to smuggle medicines into the ghetto when she was allowed to visit it, *having stolen them from the SS stores*» [Forsyth: 40].

– «Looking in the mirror, I saw staring back at me a haggard, *stubbled old man with red-rimmed eyes and hollow cheeks*» [Forsyth: 40].

– «Hundreds of other SS men, privates and NCOs, who till then had been standing back watching the loading, *surged forward and followed the prisoners up onto the ship*» [Forsyth: 51].

– «Out of this baggage of six million people millions of dollars' worth of booty was extracted, for the European Jews of the time *habitually traveled with their wealth upon them, particularly those from Poland and the eastern lands*» [Forsyth: 59].

– «Nobody's going to start detaching *overworked detectives* to hunt a man for what he did in Riga twenty years ago» [Forsyth: 69].

So, the essence of the linguistic transformation in the given examples is that during the application of the predicative rule, the linguistic presentation of the secondary predicate in the structure of the sec-

ondary predication takes place, which in any case leads to the formation of a separate predicational unit and, above all, indicates that the sentence with these structures contain several planes (or aspects) of predication.

However, not all of the models are equally effective for detailed analysis of the given syntactic structures. As a rule, such sentences are considered problematic for the analysis, the content of which is ambiguous, known in English Philology as so called "ambiguous sentences" [Forsyth: 103], as well as Complex Syntactic Structures, examples of which can be structures as secondary predication. Transformational analysis is used for detailed analysis of these structures. Its advantage is an accurate description of *syntactic constructions*, which creates additional opportunities for checking the adequacy of certain conclusions made taking into account such semantic criteria, which are often random in nature.

Conclusions. Thus, analyzing the object-predication structure as Object Infinitive Complex using transformational analysis, we refer the Object Predicational Structure to the Structure of Secondary Predication, which:

– it is a binary structure consisting of a Secondary Subject and a Secondary Predicate. The Secondary Subject is expressed by *a noun in the Nominative Case or a Pronoun in the Objective Case*. The Secondary Predicate is expressed by the indefinite form of the verb (the Infinitive, Participle I, Participle II, a Gerund) or a non-verbal part of speech;

– depends on the structure of the primary predication, performing the function of a Complex Object in the sentence.

BIBLIOGRAPHY

1. Alahmadi, A. & Foltz, A. (2020). Effects of Language Skills and Strategy Use on Vocabulary Learning Through Lexical Translation and Inferencing. *Journal of Psycholinguist Research*, 49(6), pp. 975–991. <https://doi.org/10.1007/s10936-020-09720-9>
2. Антюхова, Н.І. (2018). Структури вторинної предикації у філологічній науці. *Наукові записки національного університету «Острозька академія». Серія «Філологія»*. Вип. 1 (69). Ч. 1. С. 7–11.
3. Chen, Si, Zhao, J., de Ruiter, L., Zhou, J. & Huang, J. (2022). A burden or a boost: The impact of early childhood English learning experience on lower elementary English and Chinese achievement. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(4), pp. 1212–1229. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1749230>
4. Collins, A. Brian, Sanchez, M. & Espana, C. (2023). Sustaining and developing teachers' dynamic bilingualism in a redesigned bilingual teacher preparation program. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 26(2), pp. 97–113. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1610354>
5. El-Zawawy, A.M. (2021). On-Air Slips of the Tongue: A Psycholinguistic-Acoustic Analysis. *Journal of Psycholinguist Research*, 50(3), pp. 463–505. <https://doi.org/10.1007/s10936-020-09755-y>
6. Forsyth, F. (2023). The Odessa file. <https://readerslibrary.org/wp-content/uploads/The-Odessa-File.pdf>
7. Guerrero, M. (2023). State of the art: a forty-year reflection on the Spanish language preparation of Spanish-English bilingual-dial language teachers in the U.S. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 26(2), pp. 146–157. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1865257>

8. Cui, G., Wang, Y. & Zhong, X. (2021). The Effects of Suprasegmental Phonological Training on English Reading Comprehension: Evidence from Chinese EFL Learners. *Journal of Psycholinguist Research*, 50(2), pp. 317–333. <https://doi.org/10.1007/s10936-020-09743-2>
9. Greco, M., Canal, P., Bambini, V. & Moro, A. (2020). Modulating “Surprise” with Syntax: A Study on Negative Sentences and Eye-Movement Recording. *Journal of Psycholinguist Research*, 49(3), pp. 415–434. <https://doi.org/10.1007/s10936-020-09691-x>
10. Hamed, S.M. & Pishghadam, R. (2021). Visual Attention and Lexical Involvement in L1 and L2 Word Processing: Emotional Stroop Effect. *Journal of Psycholinguist Research*, 50(3), pp. 585–602. <https://doi.org/10.1007/s10936-020-09709-4>
11. Huang, T., Loerts, H. & Steinkrauss, R. (2022). The impact of second- and third-language learning on language aptitude and working memory. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(2), pp. 522–538. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1703894>
12. Mykhalchuk, N. O. & Ivashkevych, E.E. (2019). Psycholinguistic Characteristics of Secondary Predication in Determining the Construction of a Peculiar Picture of the World of a Reader. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика*. Вип. 25(1). С. 215–231. <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2019-25-1-215-231>
13. Oh, J., Bertone, A. & Luk, G. (2023). Multilingual experience and executive functions among children and adolescents in a multilingual city. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 26(2), pp. 158–172. <https://doi.org/10.1080/13670050.2022.2093098>
14. Phani Krishna, P., Arulmozi, S., Shiva Ram, M. & Mishra, R. Kumar (2020). Sensory Perception in Blind Bilinguals and Monolinguals. *Journal of Psycholinguist Research*, 49(4), pp. 631–639. <https://doi.org/10.1007/s10936-020-09689-5>
15. Rezaei, A. & Mousanezhad Jeddi, E. (2020). The Contributions of Attentional Control Components, Phonological Awareness, and Working Memory to Reading Ability. *Journal of Psycholinguist Research*, 49(1), pp. 31–40. <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09669-4>
16. Tran, A. H., Tremblay, K.A. & Binder, K.S. (2020). The Factor Structure of Vocabulary: An Investigation of Breadth and Depth of Adults with Low Literacy Skills. *Journal of Psycholinguist Research*, 49(2), pp. 335–350. <https://doi.org/10.1007/s10936-020-09694-8>
17. Wong, Y. K. (2021). Developmental Relations Between Listening and Reading Comprehension in Young Chinese Language Learners: A Longitudinal Study. *Journal of Psycholinguist Research*, 50(2), pp. 261–273. <https://doi.org/10.1007/s10936-018-9619-y>

REFERENCES

1. Alahmadi, A. & Foltz, A. (2020). Effects of Language Skills and Strategy Use on Vocabulary Learning Through Lexical Translation and Inferencing. *Journal of Psycholinguist Research*, 49(6), pp. 975–991. <https://doi.org/10.1007/s10936-020-09720-9>
2. Antiukhova, N. (2018). Структури вторинної предикації у філологічній науці [Structures of Secondary Predication in Philological Science]. *Scientific notes of the National University “Ostroh Academy”. Series “Philology”*, 1 (69), part 1, pp. 7–11.
3. Chen, Si, Zhao, J., de Ruiter, L., Zhou, J. & Huang, J. (2022). A burden or a boost: The impact of early childhood English learning experience on lower elementary English and Chinese achievement. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(4), pp. 1212–1229. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1749230>
4. Collins, A. Brian, Sanchez, M. & Espana, C. (2023). Sustaining and developing teachers’ dynamic bilingualism in a redesigned bilingual teacher preparation program. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 26(2), pp. 97–113. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1610354>
5. El-Zawawy, A.M. (2021). On-Air Slips of the Tongue: A Psycholinguistic-Acoustic Analysis. *Journal of Psycholinguist Research*, 50(3), pp. 463–505. <https://doi.org/10.1007/s10936-020-09755-y>
6. Forsyth, F. (2023). The Odessa file. <https://readerslibrary.org/wp-content/uploads/The-Odessa-File.pdf>
7. Guerrero, M. (2023). State of the art: a forty-year reflection on the Spanish language preparation of Spanish-English bilingual-dial language teachers in the U.S. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 26(2), pp. 146–157. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1865257>
8. Cui, G., Wang, Y. & Zhong, X. (2021). The Effects of Suprasegmental Phonological Training on English Reading Comprehension: Evidence from Chinese EFL Learners. *Journal of Psycholinguist Research*, 50(2), pp. 317–333. <https://doi.org/10.1007/s10936-020-09743-2>
9. Greco, M., Canal, P., Bambini, V. & Moro, A. (2020). Modulating “Surprise” with Syntax: A Study on Negative Sentences and Eye-Movement Recording. *Journal of Psycholinguist Research*, 49(3), pp. 415–434. <https://doi.org/10.1007/s10936-020-09691-x>
10. Hamed, S. M. & Pishghadam, R. (2021). Visual Attention and Lexical Involvement in L1 and L2 Word Processing: Emotional Stroop Effect. *Journal of Psycholinguist Research*, 50(3), pp. 585–602. <https://doi.org/10.1007/s10936-020-09709-4>

11. Huang, T., Loerts, H. & Steinkrauss, R. (2022). The impact of second- and third-language learning on language aptitude and working memory. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(2), pp. 522–538. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1703894>
12. Mykhalchuk, N. O. & Ivashkevych, E. E. (2019). Psycholinguistic Characteristics of Secondary Predication in Determining the Construction of a Peculiar Picture of the World of a Reader. *Psycholinguistics. Psykholingvistyka. Psiholingvistika [Psycholinguistics. Psycholinguistics. Psycholinguistics]*, 25(1), pp. 215–231. <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2019-25-1-215-231>
13. Oh, J., Bertone, A. & Luk, G. (2023). Multilingual experience and executive functions among children and adolescents in a multilingual city. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 26(2), pp. 158–172. <https://doi.org/10.1080/13670050.2022.2093098>
14. Phani Krishna, P., Arulmozi, S., Shiva Ram, M. & Mishra, R. Kumar (2020). Sensory Perception in Blind Bilinguals and Monolinguals. *Journal of Psycholinguist Research*, 49(4), pp. 631–639. <https://doi.org/10.1007/s10936-020-09689-5>
15. Rezaei, A. & Mousanezhad Jeddi, E. (2020). The Contributions of Attentional Control Components, Phonological Awareness, and Working Memory to Reading Ability. *Journal of Psycholinguist Research*, 49(1), pp. 31–40. <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09669-4>
16. Tran, A. H., Tremblay, K. A. & Binder, K.S. (2020). The Factor Structure of Vocabulary: An Investigation of Breadth and Depth of Adults with Low Literacy Skills. *Journal of Psycholinguist Research*, 49(2), pp. 335–350. <https://doi.org/10.1007/s10936-020-09694-8>
17. Wong, Y. K. (2021). Developmental Relations Between Listening and Reading Comprehension in Young Chinese Language Learners: A Longitudinal Study. *Journal of Psycholinguist Research*, 50(2), pp. 261–273. <https://doi.org/10.1007/s10936-018-9619-y>
-

Н. О. МИХАЛЬЧУК

доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри теорії і практики англійської мови та прикладної лінгвістики,
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна
Електронна пошта: natasha1273@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0003-0492-9450>

Е. Е. ІВАШКЕВИЧ

кандидат психологічних наук, перекладач,
доцент кафедри практики англійської мови та методики викладання,
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна
Електронна пошта: ivashkevych.ee@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7219-1086>

Л. В. ЛЯШЕНКО

кандидат психологічних наук, асистент,
Інститут філології Київського національного університету
імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна
Електронна пошта: larisavd04@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3014-5676>

ЛІНГВІСТИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОНЯТТЯ ПРЕДИКАТИВНОСТІ

Метою нашого дослідження було показати поняття предикативності в різних значеннях, таких як структурна ознака, основна ознака будь-якого речення чи висловлювання як мовленнєвого фрейму, ознака певного роду (або типу), яка пояснюється, насамперед, через форму дієслова, що, у свою чергу, характеризується специфічними категоріями часу, особи та способу; пояснити предикативність як синтаксичну модальність, особливу квазікомунікативну характеристику речення. Модальності, на нашу думку, відповідає предикативність. Показано, що сутність лінгвістичної трансформації полягає в тому, що під час застосування правила предикативності відбувається лінгвальна презентація вторинного присудка у структурі вторинної предикації, що у будь-якому

випадку призводить до утворення окремої предикативної одиниці і, передусім, вказує на те, що речення з цими структурами містять кілька планів (або аспектів) предикації. Таким чином, аналізуючи об'єктно-предикативну структуру із використанням трансформаційного аналізу як об'єктно-інфінітивний комплекс, ми віднесли об'єктну предикативну структуру до структури вторинної предикації, яка є бінарною структурою, що складається з вторинного підмета та вторинного присудка. Вторинний підмет виражається іменником в називному відмінку, або займенником в об'єктному відмінку. Вторинний присудок виражається неозначеною формою дієслова (інфінітивом, дієприкметником I, дієприкметником II, герундієм) чи недієслівною частиною мови; залежить від структури первинної предикації, виконуючи в реченні функцію складного додатка.

Ключові слова: предикативність, синтаксична модальність, особлива квазікомунікативна характеристика, об'єктний інфінітивний комплекс, вторинний підмет, вторинна предикація.

ЗМІСТ

УКРАЇНСЬКА МОВА ТА ЛІТЕРАТУРА

| | |
|--|----|
| Г. Г. Асмаковська, Н. М. Шарманова АКАДЕМІЧНА КУЛЬТУРА У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ТРАДИЦІЇ І ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ..... | 3 |
| Л. В. Жванія БІБЛІЙНИЙ КОД ДРАМАТИЧНОЇ ПОЕМИ ЛЕСІ УКРАЇНКИ «НА ПОЛІ КРОВІ»..... | 11 |
| В. Г. Кривчун ФОЛЬКЛОРНИЙ ОБРАЗ ПЛАХТИ ТА ЇЇ СИМВОЛІЧНЕ ЗНАЧЕННЯ У НАРИСІ ОЛЕНИ ЗВИЧАЙНОЇ «МИРГОРОДСЬКИЙ ЯРМАРОК»..... | 18 |
| В. Б. Приходько МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СУЧАСНОГО ДИСКУРСУ ЛІТЕРАТУРНОЇ КОМПАРАТИВІСТИКИ..... | 26 |

СЛОВ'ЯНСЬКІ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

| | |
|---|----|
| У. Ю. Євчук РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ ІСТОРИЧНОЇ ПАМ'ЯТИ У СУЧАСНОМУ ПОЛЬСЬКОМУ РОМАНІ: ГЕНДЕРНА ПЕРСПЕКТИВА (НА ПРИКЛАДІ РОМАНУ ЗИТИ РУДЗЬКОЇ «КРАСУНЕЧКА ДОКТРА ЙОЗЕФА»)..... | 33 |
|---|----|

ГЕРМАНСЬКІ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

| | |
|---|----|
| О. М. Бєлих ТЕРМІНОЛОГІЧНІ СЛОВОСПОЛУЧЕННЯ ІЗ СТРИЖНЕВИМ КОМПОНЕНТОМ «KRIEG» ТА ЇХ ПЕРЕКЛАД НА УКРАЇНСЬКУ МОВУ..... | 40 |
| О. О. Бєляков, О. А. Шкамарда ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ТА ЗАСАДНИЧІ ПРИНЦИПИ ХАОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ..... | 47 |
| І. М. Боднар, О. Ю. Винник АКТУАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ ОЗНАКИ «LEARNING» В УМОВАХ ВІРТУАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА НАВЧАННЯ..... | 53 |
| Т. В. Маукгауен ОСОБЛИВОСТІ СИНХРОНІЇ ДУБЛЯЖУ АНІМАЦІЙНИХ ФІЛЬМІВ (НА МАТЕРІАЛІ АМЕРИКАНСЬКОГО КОМП'ЮТЕРНО-АНІМАЦІЙНОГО КОМЕДІЙНОГО ФІЛЬМУ «ПОГАНЦІ» (THE BAD GUYS))..... | 59 |
| I. V. Perishko, D. O. Bihunov, S. A. Bihunova MAIN DIFFERENCES IN THE VOCABULARY ON EDUCATION OF AMERICAN AND BRITISH VARIANTS OF THE ENGLISH LANGUAGE..... | 64 |
| В. Б. Стернічук, Ю. В. Літкович РОЛЬ ТА ФУНКЦІЇ АБСОЛЮТНИХ І РЕГУЛЯТИВНИХ КОНЦЕПТІВ НІМЕЦЬКОЇ ЛІНГВОКУЛЬТУРИ..... | 71 |

ПРИКЛАДНА ЛІНГВІСТИКА

| | |
|--|----|
| Т. Г. Бондар, Н. П. Киселюк ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ КОНЦЕПТУ ВІДПУСТКА / VACATION..... | 77 |
| О. М. Verkhovtsova, О. V. Kutsenko THE IMPACT OF TASK COMPLEXITY ON THE LANGUAGE LEARNING PROCESS: ANALYSIS OF IMPORTANT FACTORS..... | 83 |
| Л. В. Волкова ВИКОРИСТАННЯ ПАРЕМІЙ ПРИ ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ..... | 88 |

Є. В. Михайлова

ЕВОЛЮЦІЯ ЧАСТИНОМОВНОЇ КЛАСИФІКАЦІЇ

СУЧАСНОЇ ТУРЕЦЬКОЇ МОВИ.....94

N. O. Mykhalchuk, E. E. Ivashkevych, L. V. Liashenko

MAIN LINGUISTIC CHARACTERISTICS OF THE CONCEPT

OF PREDICATIVENESS.....100

CONTENTS

UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE

H. H. Asmakovska, N. M. Sharmanova

ACADEMIC CULTURE IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF HIGHER EDUCATION ACQUIRES:
TRADITIONS AND TODAY'S CHALLENGES..... 3

L. V. Zhvania

THE BIBLICAL CODE OF LESYA UKRAINKA'S DRAMATIC POEM
"ON THE FIELD OF BLOOD"..... 11

V. G. Kryvchun

FOLKLORE IMAGE OF PLACHTA AND ITS SYMBOLIC MEANING
IN THE OLENA ZVYCHAYNA'S SKETCH STORY "MYRHOROD FAIR"..... 18

V. B. Prykhodko

METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF LITERARY COMPARATIVE STUDIES
MODERN DISCOURSE 26

SLAVIC LANGUAGES AND LITERATURES

U. Yu. Yevchuk

REPRESENTATION OF HISTORICAL MEMORY IN THE MODERN POLISH NOVEL:
A GENDER PERSPECTIVE (ON THE EXAMPLE OF "DOCTOR JOSEF'S BEAUTY"
BY ZYTA RUDZKA)..... 33

GERMANIC LANGUAGES AND LITERATURES

O. M. Bielykh

TERMINOLOGICAL PHRASES WITH THE CORE COMPONENT «KRIEG»
AND THEIR TRANSLATION INTO UKRAINIAN..... 40

O. O. Beliakov, O. A. Shkamarda

THEORETICAL ASSUMPTIONS AND FUNDAMENTAL PRINCIPLES
OF A CHAOS-THEORY ANALYSIS OF FICTION..... 47

I. M. Bodnar, O. Yu. Vynnyk

LEXICAL REPRESENTATIVES OF THE CONCEPTUAL FEATURE "LEARNING"
IN THE VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT..... 53

T. V. McGowan

PECULIARITIES OF SYNCHRONIC DUBBING OF ANIMATED CARTOONS
(BASED ON THE RESEARCH OF THE AMERICAN ANIMATED CARTOON
"THE BAD GUYS")..... 59

I. V. Perishko, D. O. Bihunov, S. A. Bihunova

MAIN DIFFERENCES IN THE VOCABULARY ON EDUCATION
OF AMERICAN AND BRITISH VARIANTS OF THE ENGLISH LANGUAGE..... 64

V. B. Sternichuk, Y. V. Litkovych

ROLE AND FUNCTIONS OF ABSOLUTE AND REGULATORY CONCEPTS
IN GERMAN LANGUAGE CULTURE..... 71

APPLIED LINGUISTICS

T. H. Bondar, N. P. Kyseliuk

THE GENDER ASPECT OF THE CONCEPT OF ВІДПУСТКА / VACATION..... 77

O. M. Verkhovtsova, O. V. Kutsenko

THE IMPACT OF TASK COMPLEXITY ON THE LANGUAGE LEARNING PROCESS:
ANALYSIS OF IMPORTANT FACTORS..... 83

L. V. Volkova

THE USE OF PAREMIES IN THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE LINGUISTIC
AND SOCIO-CULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS..... 88

Ye. V. Mykhailova

EVOLUTION OF PART-OF-SPEECH CLASSIFICATION
IN THE MODERN TURKISH LANGUAGE94

N. O. Mykhalchuk, E. E. Ivashkevych, L. V. Liashenko

MAIN LINGUISTIC CHARACTERISTICS OF THE CONCEPT
OF PREDICATIVENESS.....100

НОТАТКИ

АКАДЕМІЧНІ СТУДІЇ

СЕРІЯ «ГУМАНІТАРНІ НАУКИ»

Випуск 1

Коректура • Ірина Миколаївна Чудеснова

Комп'ютерна верстка • Алла Олександрівна Марєєва

Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.

Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 13,25. **Замов. № 0424/259.** Наклад 300 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1

Телефон +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08

E-mail: mailbox@helvetica.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 7623 від 22.06.2022 р.