

Міністерство освіти і науки України  
Державний вищий навчальний заклад  
«Донбаський державний педагогічний університет»  
Горлівський інститут іноземних мов  
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка  
Масаріков Університет у Брно (Чехія)



**«СХІДНОСЛОВ'ЯНСЬКА ФІЛОЛОГІЯ:  
ВІД НЕСТОРА ДО СЬОГОДЕННЯ»**

**Матеріали  
VIII Міжнародної науково-практичної конференції**

**21 листопада 2024 року**

**До 75-річчя Горлівського інституту іноземних мов**

**Дніпро  
2024**

УДК 81+82+37  
С92

Друкується за рішенням вченої ради  
Горлівського інституту іноземних мов  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»  
(протокол № 4 від 27. 11. 2024 р.)

Рецензенти:

д. філол. наук Н. В. Дьячок,  
к. філол. наук І. М. Казаков

Редколегія:

д. філол. наук С. А. Комаров (головний редактор)  
к. філол. наук О. Л. Колесніченко (відповідальний редактор)  
к. філол. наук Є. М. Беліцька  
д. філол. наук Я. Ю. Голобородько  
д. філол. наук Т. М. Марченко  
к. філол. наук Т. М. Радіонова  
к. філол. наук Л. В. Суховецька  
провідний фахівець Т. Ф. Русакевич

С92 Східнослов'янська філологія: від Нестора до сьогодення: VIII матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 21 листопада 2024 р.). Дніпро: ГПМ ДВНЗ «ДДПУ», 2024. 169 с.

У збірнику друкуються матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції «Східнослов'янська філологія: від Нестора до сьогодення», яка відбулася 21 листопада 2024 року.

Для викладачів, наукових співробітників, аспірантів, студентів, які здійснюють розвідки у галузі філологічних наук і методики викладання мови та літератури.

УДК 81+82+37  
© ГПМ, 2024

УДК 821. 163.2 – 1.09+929 Мельник

**РЕЦЕПЦІЙНА МОДЕЛЬ СВІТОУСТРОЮ  
В РОМАНІ ЯРОСЛАВА МЕЛЬНИКА «ДАЛЕКИЙ ПРОСТІР»**

Моделювання світоустрою стало стильовою ознакою творчості Ярослава Мельника, сучасного українського письменника, книги якого неодноразово оголошувалися фіналістами «ВВС Книги року» (2012, 2013, 2014, 2016). А роман-антиутопія «Далекий простір» посів почесне місце в переліку Книги року 2013 за версією ВВС; у 2017 році Книгою року у Франції та франкофонських країнах (премія *Libr'a nous*); 2018 р. «Далекий простір» увійшов у п'ятірку фіналістів Європейської премії *Utopiales*. У 2018 році Міністерство освіти і науки України включило твір в обов'язкову програму з української літератури для добувачів 11 класу закладів середньої освіти. Сугестивність, психологізм, висока щільність візуалізації, сюрреалізм, позачасовість, універсальність тем створюють авторсько-читацький катарсис. І хоча зараз письменник відбувся і проживає за кордоном, літературна критика високо оцінює його епіку на рівні європейського масштабу. «Ідея, парадокс, філософема – рушії Мельникової прози. Такого в українській надміру ліричній літературі майже не пишуть. Маємо прекрасний зразок того, як інтелектуальний порух перетворюється на сповнений філософічності й водночас не переобтяжений мікросвіт. Завдяки цьому вмінню тексти Мельника – художня проза, а не філософські трактати. Мельник володіє магією змішування складників у потрібній пропорції: по пучці містицизму, філософськості, детективності, еротики, і жодному з цих інгредієнтів не вдається задомінувати» [3].

Об'єктом нашого дослідження став роман-антиутопія «Далекий простір» не випадково, бо постмодерна трансформація жанру презентує нову форму твору – роману з ознаками науково-фантастичного, алегоричного, авантюрного, психологічного, містично-фантазійного роману, роман-трилеру. Цей творчий

авторський задум дає підстави порівнювати цей твір з епічними полотнами Р. Бредбері, К. Кізі, Дж. Орвела, В. Винниченка, Г. Сковороди, також В. Домонтовича, М. Хвильового та інших. Сьогодні відчута глибока потреба в інтерпретації таких жанроутворень, породжених сучасними дискурсами постмодерної літератури, що правомірно претендує на важливий інструментарій сучасної естетики в поглядах В. Агеєвої, О. Астаф'єва, Т. Бовсунівської, Я. Голобородька, Т. Гундорової, М. Кодака, Н. Копистянської, А. Ткаченка та інших.

Дослідити світоустрій в рецепції Ярослава Мельника в романі «Далекий простір» стало метою нашої студії. В образній картині твору людський простір побудовано на протистоянні трансформованих традиційних образів Системи (тоталітарної моделі державного устрою) і Свободи (демократичної моделі державного устрою) за трьома локаціями: мегаполісу (країна сліпих людей), Прозорі Плями (табір повстанців), Тихого Куточка (елітарного селища зрячих). Уміщена концепція суспільного устрою у світоглядну еволюцію Габра Силка, науковця, працівника університету. Він живе в далекому химерному майбутньому, де більшість людей проживають у Мегаполісі. Уклад його побудовано на «близькому просторі» світу сліпих у буквальному сенсі (прообраз несвідомих народних мас), де зряча людина вважається психічно хворою. Керують цим світом добре замасковані зрячі (обрані).

Намагаючись пройти складний процес самоідентифікації, Габр шукає своє місце у трьох світах: у Мегаполісі, де його «лікують», уважають психічно хворим, хірургічно намагаються видалити зір; у Прозорій плямі, терористичній державі на чолі зі старим генералом Оксом, архетиповим відчайдушним революціонером, що очолив месників, які колись прозріли, як і Габр, але були осліплені системою; Тихому куточку, селищі для обраної зрячої еліти, що править цим світом. Він усвідомлює, що його когнітивне сприйняття робить його незрозумілим загалу, самотнім: «Жахливу самотність, жахливу тугу. У мені піднімається якась хвиля незалежно від моєї волі... В мене вривається далекий простір. Я ніби відчужуюся від усіх і від себе. І тоді... в мене слабо

проникає звук. Я весь поглинутий іншим, нічого не можу вдіяти» [2, с. 36]. Він прозріває, починає бачити та відчувати «далекий простір».

Вітчизняна й європейська критика наголошує на загальнолюдській концепції письменника в змалюванні ціннісних орієнтирів сучасності, які сьогодні відстоюють себе в період глобалізації та інформаційної війни: «систему цінностей, мотивів, перцепції та особливостей мислення різних груп персонажів: пересічних сліпців, які живуть у «близькому просторі»; сліпців-учених, які допускають можливість пізнавати світ іншими рецепторами, крім слухових, тактильних та дельта-хвильової локації головного мозку; нечисленних сліпців-вірних, які шукають Бога, та не можуть подолати обмежень в Його пізнанні, яке може принести справжнє Знання; зрячих, які несуть тягар служіння Мегалополісу, але разом з тим можуть насолоджуватися всією повнотою сприйняття далекого простору; прозрівших, яких згодом осліпили і які живуть пристрасною жагою помсти аж до бажання загибелі Мегалополісу» [1].

Сьогодні цей актуальний твір, як ніколи раніше, виступає алюзією на сучасну абсурдність проблем, розв'язаних людством у Світі в ХХІ столітті. У психологічному портреті незрячого змалювано тип людини, яка живе за принципом «моя хата скраю», її не хвилює, які процеси відбуваються у світі, вона обмежена своїм близьким простором: «Сліпі самі регулюють своє життя, для цього у них є відповідні інститути. Ми не втручаємося в такі дрібниці. Ми не можемо знати, що робиться в кожному квадраті, на кожній вулиці» [2, с. 154]; «...те життя, яким ми з тобою жили, – сліпе життя. Воно не враховує всієї правди. Тобто якби ти вийшла зараз на вулицю і прозріла, ти побачила б щось жахливе: наша вулиця висить у повітрі, опираючись на величезні каркасні труби, і весь світ навколо складається з брудних, нагромаджених одні на одних каркасів. Ніхто цього не бачить, бо немає зору. Усі вважають, що є тільки близький простір, у якому вони живуть» [2, с. 123].

Презентований образ озброєної таємної організації натякає на терористичне угруповання (із «Програми партії зрячих»: «Ми, що бачили

істину, не можемо жити в суспільстві, заснованому на брехні. Кожен сліпий – наш ворог, бо він є шестірня системи, через яку система діє і в якій існує. Система існує в тих, хто її складає» [2, с. 98]). Показана робота спецслужб («Державне Об'єднання зі зла не допускає і думки про «далеке»? Усе не так просто. Система цілком стоїть на «близькому просторі», все валиться з появою «далекого». Вся налагоджена система існування, з усією її технікою, а це не жарти, юначе. У цій системі можуть жити тільки такі люди, з такими поняттями, які в ній живуть. Інакше... [2, с. 79]). Зображено Міністерство контролю, де зрячим є лише міністр. Вся Служба Безпеки складається з незрячих. Усі ці промовисті картини безпосередньо акумулюються в творі як жахлива картина світоустрою, що свідомо спрямована на руйнацію людства й цивілізації.

Апокаліптична картина майбутнього у «близькому просторі» презентує не лише зір як рудимент, атавізмами виступають «сміх», «радість», «ейфорія», «краса», «Бог», «свобода», «душа», занесені до словника архаїзмів Інституту лексикології Академії археографії Державного Об'єднання. Таке майбуття не може щасливо існувати, апофеозом антиутопії стають слова Нії, однієї з жінок Габра (у романі єдиної зрячої, духово незалежної від суспільства мудрої жінки: «Ми підемо з тобою туди, куди ти хотів, куди прагнула твоя душа. Он там, дивись, – вона показала на ще одну грядку гір далеко, – за тими вершинами, там...» [2, с. 242]).

Як бачимо, авторська картина світоустрою у романі Ярослава Мельника «Далекий простір» не претендує на вичерпаність філософських складових ідеального суспільства. Презентована розвідка, допоможе поглибити уявлення про стиль письменника, який увібрав у себе як людські риси самого автора, так і головні риси нашої епохи глобалізації.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Лученко В. «Далекий простір» Мельника: роман поза жанром URL: [https://www.bbc.com/ukrainian/entertainment/2013/11/131114\\_book\\_2013\\_readers\\_review\\_melnyk\\_luchenko\\_ms](https://www.bbc.com/ukrainian/entertainment/2013/11/131114_book_2013_readers_review_melnyk_luchenko_ms)

2. Мельник Я. Далекий простір. Харків: Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2013. 288 с.

3. Панченко В. Ярослав Мельник: «Я є людина лісу» URL: <http://litakcent.com/2011/09/16/jaroslav-melnyk-ja-je-ljudyna-lisu/>

*В. О. Андрущенко*

*Дніпро*

УДК 81'42

**FORMAL COHESIVE PATTERNS  
BY WHICH THE CATEGORY OF THE ADDRESSER  
REPRESENTS ITSELF IN ENGLISH LITERARY TEXTS**

A literary text has always been analysed from the perspective of a structural, semantic, socio-communicative and pragmatic approaches. However, the study of a text as a conversation between an addresser and an addressee (J. Austin, A. Giddens, M. Halliday, T. Yeshchenko, A. Zahnitko) with focus on the category of the addresser, its grammatical expression and interrelation with the other text categories within a text whole needs further discussion and clarification.

In the current paper we consider the category of the addresser in correlation with the category of intentionality (the addresser's intention) as a communicative category [1; 2] which establishes itself at a communicative level by formal (grammatical) means of the coherence (coherence / cohesion) category realization within a supra-phrasal unity (SPU) as a micro-structure of a text whole.

The object of the research is a literary text and its communicative organization (in the fantasy novels *Harry Potter* by J. K. Rowling).

The subject of the study is the category of the addresser and its representation by the language markers of grammatical and lexical coherence (coherence / cohesion) within the analysed text continuum.

The central function of natural language is communication, i.e., the transmission of information (meaning) by a word, a sentence, sentences or contexts in regard with communicative organization and due to intimate relation of language and interaction.

Communication brings into play two modalities of interaction and textualization [8, p. 23].

M. O'Donnell describes the factors conditioning our interactional choices as "context" – the context of situation of a text / interaction, and the context of text (or context of interaction) [5, p. 64–65]. The latter predetermines a certain selection of language markers made by a speaker or an addresser to convey the main message of the utterance.

Consequently, texts are not simply collections of words, phrases, and sentences, i.e., products. They are processes of creating and sharing of meaning between two participants [6, p. 7].

Text is a complex and dynamic process by which a reader makes a coherent representation of the meaning [3, p. 127]. To understand a text, readers have to create a coherent mental representation in which text segments are related to each other. Connectives (grammatical and lexical signals) can make such relations explicit, at a local level and at a global level. They signal both the existence of a relation and the type of relation.

M. Halliday outlines the patterns of cohesion as a further way in which unity of texture is achieved in a text. Unity of texture refers to the way in which resources such as patterns of cohesion create both cohesive and coherent texts. Texture results where there are language items that tie meanings together in the text as well as tie meanings in the text to the social context in which the text occurs. Texture, then, is a result of the interaction of these kinds of features.

M. Halliday gives the following under the heading of cohesion:

A. Grammatical: 1. Structural (clauses in sentence structure): (a) Dependence; (b) Linking. 2. Non-structural: (a) Anaphora: (i) deictics and submodifiers, (ii) pronouns; (b) Substitution: (i) verbal, (ii) nominal; B. Lexical: 1. Repetition of item; 2. Occurrence of item from same lexical set [4, p. 29].

In our study we will partially dwell upon M. Halliday's classification of lexical and grammatical cohesion.



To our mind, *grammatical cohesion* involves anaphora, deictics (the article “the”), submodifiers, pronouns, substitution (verbal, nominal), parallelism, components of enumeration, gerundial (participial) constructions, incomplete sentences (ellipsis etc.), since *lexical cohesion* covers repetition, synonymy, antonymy, hyponymy, meronymy, derivational repetition, periphrastic repetition, collocation repetition. We will qualify these language signals of grammatical and lexical cohesion as markers by which the category of coherence (coherence / cohesion) manifests itself at a formal level. Hence, all this allows to state that the category of the addresser as a text communicative category interrelates with the category of coherence, one more text communicative category, and, thus, linguistically expresses itself by the formal markers of the latter within a literary written discourse.

Let us analyse the example:

*Of all the unusual things about Harry, this scar was the most extraordinary of all. It was not, as the Dursleys had pretended for ten years, a souvenir of the car crash that had killed Harry's parents, because Lily and James Potter had not died in a car crash. They had been murdered, murdered by the most feared Dark wizard for a hundred years, Lord Voldemort. Harry had escaped from the same attack with nothing more than a scar on his forehead, when Voldemort's curse, instead of killing him, had rebounded upon its originator. Barely alive, Voldemort had fled... [7, p. 7].*

The constituents of the sentences within this SPU are structurally, semantically and communicatively integrated by the lexical repetition of the proper names *Harry* (*Harry's*), *Lord Voldemort* (*Voldemort's*), the nouns *scar*, *a car crash*; periphrastic repetition: *Lord Voldemort – Dark wizard*, *Lord Voldemort – originator*; the lexemes with a similar meaning *murdered – killing* (synonymic repetition) and their opposition to the word *alive* (antonymic repetition). This communicatively informative SPU seems to fully cover the plot of *Harry Potter Series* by J. K. Rowling. The most interesting thing is that we may detect a typically structured SPU in *Harry Potter and the Philosopher's Stone*, *Harry Potter and the Chamber of Secrets*, since the author aimed either to inform a new reader on the brief content of

the previous books or to remind a permanent reader about the events revealed in both. By this, the author immediately achieves the most desired effect and outcome of communication with the readers – their informative awareness and a better understanding of all the events described earlier.

In the outlined study, we identified and qualified grammatical and lexical tools by which the category of the addresser represents itself at a communicative level within literary texts. These grammatical and lexical cohesive formal markers provide a structural, semantic and communicative integrity of the constituents within the text continuum. The perspective of the study is to trace semantic and communicative language cohesive patterns by which the category of the addresser may establish itself. All this will help gain a broader understanding of the essence of the category of the addresser as a communicative category and its language expression specificity within literary discourse.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Загнітко А. Граматика тексту: мовносоціумні категорії. *Записки з українського мовознавства*. 2022. № 29. С. 149–164.

2. Andrushchenko V. The Literary Text in Aspect of Its Communicative Structure: A Theoretical Perspective. *Linguistic Studies*. 2023. Vol. 45. Pp. 54–62.

3. Boscolo P., Mason L. Topic Knowledge, Text Coherence, and Interest: How They Interact in Learning from Instructional Texts. *The Journal of Experimental Education*. 2003. № 71 (2). P. 126–148.

4. Gutwinski W. Cohesion in Literary Texts: A Study of Some Grammatical and Lexical Features of English Discourse. Paris: De Gruyter, Inc., 1976. 184 p.

5. O'Donnell M. Context in Dynamic Modelling / Text and Context in Functional Linguistics. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1999. P. 63–99.

6. Pascual E. Fictive Interaction: The Conversation Frame in Thought, Language, and Discourse: Human Cognitive Processing. Vol. 47. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2014. 257 p.

7. Rowling J. Harry Potter and the Prisoner of Azkaban. London: Bloomsbury, 2014. 462 p.

8. Taylor J. What is “Organizational Communication”? Communication as a Dialogic of Text and Conversation. *The Communication Review*. 1999. № 3 (1–2). P. 21–63.

*О. В. Арамініас,*

*І. М. Казаков*

*Дніпро*

**УДК 372.882**

**ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ  
ЯК ІНСТРУМЕНТУ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ  
У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ТРАГЕДІЇ В. ШЕКСПІРА «ГАМЛЕТ»**

У сучасному освітньому процесі дедалі більшої актуальності набуває розвиток критичного мислення, що є однією з ключових компетентностей ХХІ століття. Зокрема, у процесі вивчення зарубіжної літератури критичне мислення дозволяє не лише глибше аналізувати художній текст, але й формувати власну думку, обґрунтовувати висновки, взаємодіяти з іншими.

Відома українська дослідниця О. Пометун зазначає, що критичне мислення – це: «а) мислення, яке сприяє формуванню здатності людини усвідомлювати власну позицію щодо певного питання, уміння знаходити нові ідеї, аналізувати події та критично їх оцінювати; б) нестандартне мислення, що ґрунтується на спроможності бачити та оцінювати альтернативи, пріоритети, визначати достовірність і доцільність фактів, явищ, подій; в) практичне мислення, яке на основі теоретичних знань дає можливість ухвалити необхідні рішення; г) рефлексивне мислення, спосіб корекції і виправлення людиною помилок, допущених у процесі її мислення, що перебуває у безперервному пошуку; д) багаторівневе та варіативне явище, що в ньому відображаються морально-етичні настанови, соціально-політичні риси, оцінний досвід, ціннісні орієнтири, знання людини, способи розумових і практичних дій; е) мислення, спрямоване

на пошук стратегій вирішення життєвих і навчальних проблем, виявлення та оцінку альтернатив і пріоритетів, їх доцільності, визначення достовірності фактів, явищ, подій, розвитку його сприяють вміння і навички аналізу, синтезу, порівняння, зіставлення фактів, формулювання обґрунтованих висновків; є) мислення, в основі якого лежить здатність людини розрізняти цінність інформації, тобто відокремлювати потрібну інформацію від непотрібної» [1, с. 78].

Трагедія Вільяма Шекспіра «Гамлет» має великий потенціал для формування критичного мислення завдяки своїй філософській глибині, багатогранним темам, що залишаються актуальними й сьогодні. Використання інтерактивних технологій у процесі аналізу цієї трагедії може стати дієвим інструментом для розвитку критичного мислення учнів.

«Гамлет» – це не лише класичний текст світової літератури, а й філософське дослідження морального вибору, сумнівів, боротьби між обов'язком і почуттями. Питання, що постають у творі, – наприклад, «Що є істина?», «Чи виправдана помста?» або «Чи має життя сенс?» – є основою для розвитку аналітичних і рефлексивних навичок. Головний герой трагедії, принц Гамлет, сам є уособленням роздумів, суперечностей і пошуку відповідей на вічні питання. Вивчення цього твору засобами інтерактивних технологій дає змогу учням не лише заглибитися у зміст трагедії, але й навчитися аналізувати, інтерпретувати, оцінювати її художній світ і висловлювати власні погляди.

Пропонуємо деякі сценарії застосування інтерактивних методів навчання, спрямованих на розвиток критичного мислення.

#### 1. Метод «Шість капелюхів мислення» Едварда де Боно.

Цей метод дозволяє учням подивитися на ситуацію з різних кутів зору. Наприклад, у дискусії про те, чи варто було Гамлету вбивати Клавдія, можна застосувати такі ролі:

*Білий капелюх:* обговорення фактів (що відомо про Клавдія, які докази провини).

*Червоний капелюх:* емоційна реакція (що відчував Гамлет).

*Чорний капелюх:* ризики (які наслідки могла мати помста).

*Жовтий капелюх:* можливості (як помста могла змінити долю Данії).

*Зелений капелюх:* креативні ідеї (альтернативні способи дій для Гамлета).

*Синій капелюх:* керування обговоренням та підбиття підсумків.

## 2. Веб-квест «У пошуках втраченого часу: Шекспір та його епоха».

Веб-квест – це комплекс інтерактивних завдань, спрямованих на активний самостійний пошук інформації у процесі виконання певного навчально-дослідного завдання. Учитель ділить клас на міні-групи і розподіляє між ними ролі та завдання, серед яких, зокрема, можуть бути наступні:

*Історики.* Повідомляють про історичні події, які відбувалися в Англії за часів Шекспіра.

*Культурологи.* Інформують про культурні досягнення епохи Відродження в Англії.

*Мистецтвознавці.* Повідомляють про найважливіші події у царині мистецтва (музика, живопис, архітектура).

*Історики моди.* Розповідають про зовнішній вигляд жителя Англії кінця XVI – початку XVII ст.

*Біографи.* Наводять важливі факти з життя В. Шекспіра.

*Детективи.* Вивчають «складні питання» біографії Шекспіра (взаємини з сім'єю, «білі плями» біографії, ставлення сучасників, «шекспірівське питання», заповіт тощо).

*Літературознавці.* Вивчають історію створення «Гамлета».

*Театрالی.* Готують інформацію про лондонський театр «Глобус», його будову, акторську трупку, службу Шекспіра в театрі.

*Актори.* Інсценізують уривки з «Гамлета».

*Кінознавці.* Знаходять або створюють трейлери до екранізацій «Гамлета».

*Сценаристи.* Створюють альтернативний фінал «Гамлета».

*Журналісти.* Пишуть підсумкову статтю, де застосовують відомості, отримані протягом квесту.

Такий веб-квест дозволить учням не тільки здобути знання про Шекспіра, але й розвинути цілий комплекс ключових компетентностей, необхідних для успішного життя в сучасному світі: аналіз інформації, оцінка її достовірності, порівняння різних точки зору, формулювання власних висновків; навички комунікації, взаємодії та розподілу відповідальності.

### 3. Створення профілю Офелії в Instagram.

Для реалізації такого проекту можна використати одну із інтерактивних онлайн-дошок (наприклад, Miro, Padlet), сервіси для створення дизайнерських матеріалів (наприклад, Adobe Spark, Canva) або створити реальний профіль в Instagram. Складання дописів, сторіс і хештегів від імені Офелії спонукатиме учнів інтерпретувати різні події з життя шекспірівської героїні, висувати власні гіпотези й аргументувати їх. У якості світлин Офелії можна використати ілюстрації до видань «Гамлета» та репродукції картин відомих художників, які зображували її на своїх полотнах: «Смерть Офелії» Е. Делакруа (1844), «Офелія» Д. Мілле (1851-1852), «Офелія» Ж. Северна (1860), «Перше божевілля Офелії» Д. Россетті (1864), «Офелія» Дж. Воттса (1880), «Офелія» М. Стоуна (1888), чотири картини «Офелія» Д. Вотерхауза (1889, 1894, 1908, 1910), «Офелія» Г. Рей (1890), «Офелія» П. Лефевра (1890), «Офелія» А. Ебера (1890), «Офелія» (1900-1905), «Офелія з квітами» (1905-1908) і «Офелія або наче дитина» (1905) О. Редона, «Офелія» Анрі Жерве (1910) та інші. Використання цих картин дозволить порівняти літературний текст з його утіленням у живописі, розглянути особливості рецепції шекспірівських образів у світовому образотворчому мистецтві, продемонструвати взаємодію літератури з іншими видами мистецтва.

### 3. Навчальні дискусії.

Трагедія «Гамлет» надає широкі можливості для проведення дискусій. Пропонуємо декілька тем для обговорення: «Бути чи не бути: де межа між дією та бездіяльністю?», «Отрута помсти: цілющий засіб чи шлях до руйнування?», «Доля проти вибору: хто керує життям людини?», «Мишоловка: чи всі засоби для досягнення справедливості є справедливими?», «Мовчання Офелії: сила чи

слабкість у мовчазному протесті?», «Корона і совість: як влада впливає на мораль?». Ці теми сприятимуть розвитку критичного мислення учнів і спонукатимуть їх до активного аналізу ключових конфліктів і образів твору.

Отже, інтерактивні технології – це потужний інструмент для розвитку особистості, що вміє мислити критично, творчо й здатна активно взаємодіяти з іншими.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Пометун О., Гупан Н. Методика розвитку критичного мислення учнів ліцею на уроках історії: методичний посібник. Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2021. 250 с.

*І. М. Архінова*

*П. В. Абрамчук*

*Дніпро*

УДК 81'42

## ФУНКЦІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРИСЛІВ'ІВ У АНГЛОМОВНИХ ТЕКСТАХ

Функціональний аспект прислів'їв займає важливе місце у сучасних лінгвістичних дослідженнях, оскільки розкриває їх роль у мовній системі та комунікації. Під функцією прислів'я розуміється його цільове призначення в мовленнєвій діяльності, тобто завдання, яке воно виконує як у комунікативному акті, так і в структурі художнього тексту.

Функціональний спектр прислів'їв можна умовно поділити на дві ключові категорії: базові функції та загальнопаремійні функції. До базових функцій відносяться номінативна та комунікативна функції. Загальнопаремійні функції охоплюють директивну, пізнавальну, естетичну, оцінну, прогностичну, кумулятивну, моделюючу, емоційно-експресивну, розважальну та орнаментальну функції.

Особливу увагу варто приділити прагматичним функціям прислів'їв, які реалізуються в конкретних комунікативних ситуаціях: функція привернення уваги адресата реалізується через контраст між образністю прислів'я та

нейтральним контекстом, що допомагає акцентувати увагу на важливих аспектах повідомлення; функція виділення комунікативно значущих елементів дозволяє підкреслити найважливіші смислові компоненти висловлювання через образну форму прислів'я; функція компресії інформації забезпечує економію мовних засобів через здатність прислів'їв лаконічно передавати складні смисли та життєві закономірності.

Номінативна функція прислів'їв, яка полягає в здатності позначати явища, ситуації чи типи поведінки, відіграє важливу роль у лінгвістиці. У художніх текстах вона дозволяє авторам лаконічно висловлювати складні концепції чи ситуації, зберігаючи їхню образність. Наприклад, *"Where there's a will, there's a way"* у романі "Джейн Ейр" Шарлотти Бронте: *"I believe in Helen's heart; I believe in her character. She is a good, an excellent girl, and I believe that God will not suffer her to be utterly cast away at the very outset of life."* [1]. В цьому уривку героїня роману, Джейн Ейр, висловлює віру в те, що якщо людина чогось сильно хоче, вона обов'язково цього досягне. Це прислів'я використовується для підкреслення важливості сили волі та наполегливості. Бронте показує, як Джейн, завдяки своїй цілеспрямованості та рішучості, долає всі перешкоди на шляху до щастя.

*"Curiosity killed the cat"* у романі «Аліса в Країні Чудес» Льюїса Керролла: *"Would you tell me, please, which way I ought to go from here?"* [2, с. 56]. В цьому уривку Аліса звертається до Чеширського кота з питанням, куди їй йти далі. Це прислів'я використовується для попередження про небезпеку надмірної цікавості. Керролл показує, як Аліса, через свою цікавість, потрапляє в різні небезпечні ситуації.

Яскравим прикладом використання цієї функції є роман Джорджа Орвелла «1984», де прислів'я *"War is Peace"* стає ключовим елементом у змалюванні тоталітарного суспільства [5, с. 189]. Автор використовує це прислів'я для номінації парадоксальної сутності режиму, де постійна війна підтримує внутрішній "мир" через створення спільного ворога. Це прислів'я лаконічно



передає складну концепцію маніпуляції свідомістю та перекручування реальності, яка є центральною темою твору.

Отже, номінативна функція прислів'їв дозволяє авторам економно використовувати мовні засоби, створюючи багатопланові образи та характеристики за допомогою усталених виразів, які несуть у собі цілий комплекс культурних та соціальних значень.

Комунікативна функція прислів'їв є основною для мови і відіграє ключову роль у художній літературі. Вона полягає у здатності прислів'їв передавати інформацію, сприяти спілкуванню між персонажами або між автором та читачем. У літературному контексті ця функція часто використовується для створення діалогів, які звучать природно та автентично, а також для передачі складних ідей у зрозумілій формі. Яскравим прикладом може слугувати використання прислів'я у романі Джорджа Орвелла "Колгосп тварин" "*All animals are equal, but some animals are more equal than others*" (Всі тварини рівні, але деякі тварини рівніші за інших) є ключовим елементом комунікації [6, с. 89]. Орвелл використовує це прислів'я для передачі складної політичної ідеї про корупцію влади та лицемірство тоталітарних режимів. Воно служить засобом комунікації між автором та читачем, допомагаючи зрозуміти головну тему твору та критику суспільних явищ.

У п'єсі Артура Міллера «Смерть комівояжера» прислів'я "*You can't eat the orange and throw the peel away – a man is not a piece of fruit*" використовується головним героєм Віллі Ломаном [4, с. 87]. Це прислів'я слугує засобом комунікації між персонажем та аудиторією, передаючи його розчарування в американській системі, де працівників "використовують і викидають". Міллер застосовує цю комунікативну функцію для критики капіталістичного суспільства та висвітлення теми людської гідності. З лінгвістичної точки зору, комунікативна функція прислів'їв у літературі дозволяє авторам створювати багатовимірний діалог: між персонажами, між автором та читачем, а також між текстом та культурним контекстом.

Кумулятивна функція прислів'їв є однією з найважливіших загальнопаремійних функцій. Вона полягає у здатності прислів'їв накопичувати та зберігати культурний досвід та знання, передаючи їх від покоління до покоління. У контексті художньої літератури ця функція набуває особливого значення, оскільки дозволяє авторам апелювати до колективної мудрості та створювати зв'язок між минулим та сучасністю. Наприклад, у романі Чарльза Діккенса "Повість про два міста" використовується прислів'я *"It was the best of times, it was the worst of times"* [3, с. 145]. Це прислів'я акумулює в собі парадоксальну природу історичних змін та людського досвіду. Діккенс використовує його для передачі складності епохи Французької революції, накопичуючи колективний досвід суспільства щодо амбівалентності історичних подій.

У романі Джона Стейнбека «Грона гніву» використовується прислів'я *"How can you frighten a man whose hunger is not only in his own cramped stomach but in the wretched bellies of his children?"* [7, с. 63]. Це прислів'я акумулює в собі глибоке розуміння людської мотивації та соціальної несправедливості. Стейнбек використовує його для передачі потужної ідеї про силу відчаю та боротьби за виживання, накопичуючи колективний досвід епохи Великої депресії. З лінгвістичної точки зору, кумулятивна функція прислів'їв дозволяє авторам створювати глибокий культурний контекст, апелюючи до колективного досвіду читачів.

Проаналізувавши прислів'я, ми визначили, що найчастіше зустрічалися номінативна (35%), комунікативна (35%) та кумулятивна (16%) функції. Кожна з цих функцій сприяє створенню текстів, які не лише багатозарові та емоційно насичені, але й забезпечують глибокий зв'язок із культурним досвідом читачів. Використання прислів'їв у літературі – це не просто стилістичний прийом, а потужний інструмент для передачі складних ідей, створення яскравих образів та формування унікального авторського стилю.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Brontë C. Jane Eyre. Penguin Classics, 2006. 624 p.

2. Carroll L. Alice's Adventures in Wonderland. Macmillan, 1865. 192 p.
3. Dickens Ch. A Tale of Two Cities. Penguin Classics, 2003. 544 p.
4. Miller A. Death of a Salesman. Penguin Classics, 1998. 144 p.
5. Orwell G. 1984. Penguin Books, 2008. 328 p.
6. Orwell G. Animal Farm. London: Penguin Books, 2000. 112 p.
7. Steinbeck J. The Grapes of Wrath. Penguin Classics, 2006. 464 p.

*О. С. Бадюл,  
І. М. Казаков  
Дніпро*

**УДК 372.882**

## **КРИТЕРІЇ ТА ІНСТРУМЕНТИ ОЦІНЮВАННЯ УЧАСНИКІВ ДЕБАТІВ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ**

Дебати – це ефективний метод інтерактивного навчання, що сприяє розвитку критичного мислення, навичок аргументації та риторики. На уроках зарубіжної літератури дебати допомагають учням глибше осмислити художні твори, аналізувати позиції героїв і письменників, а також висловлювати власні судження щодо складних моральних і соціальних проблем. Важливою складовою організації дебатів є система оцінювання учасників, яка дозволяє об'єктивно визначити рівень підготовки та ефективність виступу.

Оцінювання учасників дебатів на уроках зарубіжної літератури у старшій школі може базуватися на кількох ключових критеріях:

- Знання літературного твору (глибина розуміння й інтерпретації тексту, вміння цитувати текст, розуміння авторського задуму).
- Аргументація (логічність міркувань, переконливість аргументів, вміння будувати причинно-наслідкові зв'язки).
- Комунікативні навички (ясність і чіткість висловлювань, коректна реакція на аргументи суперників, вміння спростувати опонентів, не переходячи на особистості, використання невербальних засобів комунікації).

- Креативність (оригінальність поглядів, здатність висувати нові ідеї, уміння знаходити нестандартні рішення).
- Командна робота (уміння працювати в команді, чітко виконання своєї ролі, підтримка колег по команді).

З метою забезпечення прозорості оцінювання варто ознайомити учасників дебатів з критеріями рівневого оцінювання, наприклад:

*Високий рівень:* глибоко аналізує текст, цитує точно, демонструє повне розуміння авторського задуму; будує логічні, переконливі аргументи, підкріплює їх фактами з тексту, ефективно спростовує аргументи опонента; виступає впевнено, чітко формулює думки, відповідає на запитання, використовує різноманітні мовні засоби; висуває оригінальні ідеї, пропонує нестандартні рішення, демонструє гнучкість мислення; активно бере участь у роботі команди, підтримує колег, ефективно розподіляє ролі.

*Достатній рівень:* демонструє гарне розуміння тексту, цитує з невеликими помилками, розуміє основний задум автора; будує переконливі аргументи, підкріплює їх фактами, але може допускати деякі логічні помилки; виступає доволі впевнено, формулює думки зрозуміло, але може бути дещо невпевненим у відповідях; висуває цікаві ідеї, але вони можуть бути дещо передбачуваними.

*Середній рівень:* має загальне уявлення про текст, цитує фрагментарно, розуміє основні події; висловлює свою думку, але аргументи не завжди пов'язані з текстом, допускає фактичні помилки; виступає з невпевненістю, допускає граматичні помилки, відповідає не на всі запитання; використовує стандартні підходи, не пропонує нових ідей; бере участь у роботі команди, але не завжди дотримується правил, може конфліктувати з іншими членами команди.

*Низький рівень:* має поверхневе знання тексту, цитує неточно або взагалі не цитує; аргументи слабкі, не підкріплені фактами, або взагалі відсутні; виступає невпевнено, висловлюється нечітко, важко зрозуміти думку, що висловлюється; не демонструє творчих здібностей; не бере активної участі в роботі команди, не виконує доручень.

Для об'єктивного оцінювання учасників дебатів варто використовувати різноманітні інструменти:

1. Суддівський бюлетень / лист оцінювання.

Це бланк, де фіксуються бали за кожним із критеріїв і який заповнюється вчителем або суддівським журі. Нижче наводимо приклад такого бланку.

<b>Критерій</b>	<b>Максимальний бал</b>	<b>Набрані бали</b>
Знання літературного твору	30	
Аргументація	20	
Комунікативні навички	20	
Креативність	20	
Командна робота	10	
Разом	100	

2. Самооцінка та взаємооцінка.

Учні можуть оцінювати власний виступ або виступи своїх однокласників за тими ж критеріями. Це сприяє рефлексії та розвитку критичного мислення.

Взаємооцінювання може проводитися за бальною шкалою або із використанням смайликів, наприклад: зелений смайлик – високий рівень, жовтий – достатній, червоний – середній, чорний – низький. Додаткові запитання для взаємооцінки: «Що сподобалося у виступі?», «Що можна покращити?»

Після дебатів учні також заповнюють форму самооцінки, аналізуючи власний виступ. Можливі запитання для самооцінки: «Чи вдалося Вам чітко викласти свої аргументи?», «Які контраргументи були найсильнішими у Вашому виступі?», «Що б Ви хотіли покращити у своїй риторичі?».

Наведемо приклад відповіді учня після участі у дебатах на тему «Чи може людське життя мати сенс в умовах абсурдної реальності?» (за романом А. Камю «Чума»): «Мені вдалося навести сильні аргументи щодо абсурдності людського життя, посилаючись на образ доктора Ріє. Однак я недостатньо швидко

реагував на контраргументи опонентів. У майбутньому хочу працювати над гнучкістю думки під час дебатів».

### 3. Формувальне оцінювання.

Вчитель дає зворотний зв'язок після кожного виступу, звертаючи увагу на сильні та слабкі сторони. Учні отримують конкретні поради щодо поліпшення своїх виступів. Наприклад, учитель може вказати на успішні риторичні прийоми або рекомендувати покращити структуру аргументації. Головна мета формувального оцінювання – не виставлення оцінки, а підтримка та розвиток учня шляхом виявлення його сильних сторін і сфер для покращення. Оскільки формувальне оцінювання орієнтоване на розвиток, а не на помилки, його застосування створює сприятливу атмосферу для навчання, де учні не бояться експериментувати з новими ідеями.

### 4. Зворотний зв'язок у формі рефлексивного кола.

Після завершення дебатів варто провести обговорення в колі, де всі учасники діляться своїми враженнями. Наведемо приклад питань для обговорення після дебатів на тему «Чи може людське життя мати сенс в умовах абсурдної реальності?» (за романом А. Камю «Чума»):

- Чи змінилися ваші уявлення про сенс життя після вивчення роману Камю та участі у дебатах?
- Який персонаж роману «Чума» найбільше вразив вас своїм ставленням до абсурдної реальності? Чому?
- Які аргументи опонентів здалися вам найпереконливішими? Що вас змусило задуматися?
- Що для вас означає «бунт проти абсурду» у повсякденному житті?
- Які риси характеру доктора Ріє можна вважати ключовими для людини, яка шукає сенс у житті?
- Які етапи підготовки до дебатів були для Вас найскладнішими? Як Ви їх подолали?

- Чи вважаєте Ви, що ваші аргументи були достатньо сильними?

Як би ви вдосконалили свій виступ?

- Що було для Вас найціннішим у процесі обговорення цієї теми?
- Як отримані під час дебатів знання та навички можуть стати

корисними у реальному житті?

Ці питання сприятимуть глибшій рефлексії, допоможуть учням осмислити не лише філософські ідеї Камю, а й власні життєві принципи.

Таким чином, використання чіткої системи оцінювання та інструментів (оціночні листи, взаємооцінка, самооцінка, рефлексія тощо) допомагає забезпечити об'єктивність і сприяє розвитку аналітичних та комунікативних навичок учнів.

## **ЛІТЕРАТУРА**

1. Шнайдер А., Шнурер М. Навчання через дебати: різноманіття поглядів. Київ: БФ «Вчителі за демократію та партнерство», 2009. 320 с.

*В. І. Безкоровайний*  
*Дніпро*

**УДК 811.134.2**

## **СОЦІАЛЬНІ МЕДІА ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ МОЛОДІЖНОЇ ЛЕКСИКИ В ІСПАНСЬКІЙ МОВІ**

Сьогодні, в епоху глобалізації та технологічного прогресу світ зазнав значних змін в усіх сферах життя. Ми бачимо дуже швидке зростання інноваційних відкриттів, починаючи з області медицини де нові технології та методи лікування значно покращують якість життя людей, і до технологій, які змінюють способи комунікації та роботи. Але, хто б міг подумати що достатньо буде лише одного винаходу для того щоб перевернути світ лінгвістики? Такою технологією слід вважати інтернет, а саме мобільні телефони, які надають нам доступ до соціальних мереж.

За даними дослідницького центру Digital 2021, кількість користувачів соціальних мереж збільшується на 1,4 мільйона на день, що може дорівнювати 16,5 нових користувачів на секунду, причому основним фактором цього зростання є спілкування. Результати опитування показали, що найбільшу частину свого часу користувачі проводять в таких соціальних мережах як ось наприклад Facebook, WhatsApp, TikTok, Instagram та Twitter.

Актуальність даної теми обумовлена різким зростанням технологічного розвитку та впливом соціальних мереж на способи спілкування серед молодого покоління. Соціальні мережі активно впливають на розвиток мови, збагачуючи її новими лексичними одиницями, сленговими виразами, запозиченнями та скороченнями, повністю змінюючи мовну картину іспанської мови. Питання впливу глобалізації на лексико-семантичний та граматичний рівні мови висвітлено в наукових працях Ф. Юса [7], В. Родрігес [2], К. Діас [2], Л. Оліварес [4], Т. Торна [6] та ін.

Аналіз ролі соціальних мереж у формуванні сучасної молодіжної лексики є дуже важливим в аспекті вивчення впливу нових інноваційних технологій на лексико-семантичні зміни мови. Це дослідження допоможе нам стати ближче до розуміння того як швидкий розвиток технологій може вплинути на лексичну структуру мови. Вважаю, що дана робота стане корисною для ознайомлення не тільки серед лінгвістів, а й серед фахівців зі сфери методики та педагогіки навчання іспанської мови як другої іноземної, а також для фахівців соціокультурної сфери.

Мета дослідження — проаналізувати вплив таких соціальних мереж як Instagram, TikTok, X та інших на формування нової лексики серед іспаномовної молоді.

Як стверджує професор Барселонського університету М. Антоніа Марті, зараз неологізми набирають обертів та швидко поширюються інтернетом, але водночас вони мають ефімерний, тобто тимчасовий характер в мові, та з часом на їх місце приходять нові термінології повсякденного вжитку [5]. Якщо звернутись до академічного словнику RAE, то можна знайти навіть ті терміни,



які навіть не уснували раніше, але сьогодні вже вважаються частиною нашого повсякдення: *tuitear*, *tuit* (мн. *tuits*), *emotición* (або ж *emoticono*), *emoji*, *hackear*, *chat* (мн. *chats*), *bitc6in* (цифрова валюта), *bot* (комп'ютерна програма яка імітує поведінку людини), *esp6iler*, *wasap*, *mutear* (від англ. *mute*), *influencer* та інші. Як можемо побачити, найбільший внесок в збагачення іспанської мови робить англійська. Але, це і не дивно, адже це мова міжнародного спілкування між користувачами соціальних мереж. Окрім того, про це також свідчить спільне дослідження К. Бах та Коста Каррерас, які підкреслюють що «найбільш розповсюдженим способом збагачення іспанської мови є власне інтерференція з інших мов» [1], саме тому використання запозичень тісно пов'язане з молодіжним сленгом. Розглянемо це на наступних прикладах:

*Muy a full te veo con el tema del gym, tío*

*Okey guapa*

*Este tema es muy heavy*

Як зазначають, К. Бах та Коста Каррерас, англіцизм *heavy* та гібридний вислів *a full* в наведеному контексті має значення «чогось важкого, що робиться з великою відданістю або інтенсивністю» [1].

Також слід додати, що інтерференція з інших мов не тільки приносить нові лексичні одиниці, а й утворює сталі словосполучення в інтернет спілкуванні. Так ми маємо такі англіцизми як *selfie*, *emoji*, *hashtag*, *blog*, *post*, *meme*, *influencer*, *clickbait*, *like*, *follow*, *story*, *DM (Direct Message)*, *streaming*, *viral*, *retweet*, які під впливом іспанського мовленого середовища перетворюються на наступні вирази *dar like*, *tomarse un selfie*, *poner un hashtag*, *subir un post*, *enviar un DM*, *hacer un streaming*, *compartir un meme*, *hacerse viral*, *seguir a un influencer*, *repostear un story*, *hacer clickbait*, *hacer retweet* [7].

Говорячи про запозичення з англійської мови, не можна не згадати про неологізми. Розвиток нових комунікаційних платформ сприяв створенню неологізмів, таких як *stalkear*, *postear*, *tweet*, *postear*, *chatear*, *instagramear*, *troleat*, *twittear*, *spoilear*, *bannear*, які використовуються у повсякденному мовленні, особливо в таких соціальних мережах як то Instagram або TikTok [4].

— *Oye, este tío me está stalkeando, ¿qué hago?*

— *Pq no lo bloqueas?*

— *Sigues chateando con aquel chico del bar?*

— *Mejor si no le hubiera escrito, me está troleando todo el tiempo, se burla de mi nariz, dice que parezco una bruja*

Не є секретом й те, що сучасна молодь дуже сильно полюбляє все скорочувати, що своєю чергою призводить до поповнення іспанської мови новою лексикою. Саме скорочення дозволяють заощадити час при передачі тієї чи іншої думки іншому користувачеві, адже в інтернет спілкуванні саме швидкість передачі повідомлень має вирішальне значення [2]. Давайте розглянемо найбільш вживані з них:

**OMG** — *¡Oh Dios mío!*

**TT** — *Trending Topic*

**DM** — *Direct Message*

**Xq** — *¿Por qué?*

**Tkm** — *Te quiero mucho*

**Np** — *No pasa nada*

На думку Т. Торна, сленг є важливою та динамічною частиною будь-якої мови, що відображає суспільні зміни, ідентичність та культурні зрушення. Він підкреслює, що сленг постійно розвивається під впливом таких факторів, як молодіжна культура, соціальні мережі та інновації в спілкуванні. Ця постійна трансформація робить його життєво важливою сферою дослідження для розуміння мовної творчості та культурних тенденцій. Саме тому його треба досліджувати для більш повної картини розуміння змін в мові [6]. В іспанському інтернет просторі переважають наступні сленгові вирази та лексичні одиниці такі як *chill*, *ti@*, *flipar*, *maj@*, *guay*, *ser un crack*, *estar petado*, *pillar*, та *pasar de*. Примітним також є те, що іспанці в іменниках можуть використовувати такий знаковий код як «@», який вказує на те, що звернення йде як до особи чоловічого роду, так і жіночого. Замість того, щоб використовувати в повідомленні окремо *chicos* та *chicas*, надається перевага

тому щоб один раз застосувати «*chic@s*». Ось кілька прикладів того в якому контексті можна зустріти перелічені сленгові одиниці:

*Hoy no tengo planes, me quedo en casa chill.*

*Vas a flipar con la nueva temporada de la serie.*

*¿Pillas lo que estoy diciendo?*

Узагальнюючи можна стверджувати, що неологізми, англіцизми, сталі вирази та скорочення стали невід'ємною частиною комунікації в соціальних мережах. Вони не лише демонструють адаптацію мови до нових умов спілкування, а й відображають динаміку культурних змін. Водночас, слід зазначити, що надмірне використання спрощених форм і скорочень може негативно вплинути на письмові та усні навички молоді, сприяючи поширенню помилок [4].

Загалом, вплив соціальних мереж на мовну динаміку іспанської молоді є двояким. Він поєднує як нові можливості для мовної творчості, так і виклики, що постають перед мовознавцями та освітянами. Подальше вивчення цього впливу є важливим для розуміння не лише змін у мові, а й ширших соціокультурних процесів.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Bach, C., Costa Carreras, J. Las conversaciones de wasap: ¿un nuevo género entre lo oral y lo escrito? Universitat Pompeu Fabra. Vol. 53, Núm. 104 (2020). P. 580.
2. Cueto, F., Morán Corzo, J. J., & Rodríguez, V. Las Redes Sociales. 2009. P. 1–15.
3. Cjahuá, D. Desiré. Las Redes Sociales y su Repercusión en el Lenguaje de la Población Universitaria / Social Networks and its Impact on the Language of the University Population. P. 53–58.
4. Internet y su impacto en el español. URL: <https://www.udep.edu.pe/castellanoactual/internet-y-su-impacto-en-el-espanol/>
5. La influencia de internet acelera la propagación de nuevas palabras. El Periódico. URL: <https://www.elperiodico.com/es/tecnologia/20100821/influencia->

6. Thorne, T. Dictionary of Contemporary Slang. Third Edition. A & C Black, London. P. 4.

7. Yus, F. Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet. Barcelona: Ariel, 2001. P. 152.

*Х. Р. Біла  
Дніпро*

**УДК 82.09:82-311.9**

**ПРОЯВИ ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТІ  
В РОМАНІ ДЖЕЙМСА ДЖОЙСА «УЛІСС» / ULYSSES**

Інтертекстуальність є одним із ключових понять сучасного літературознавства та перекладознавства, особливо в контексті аналізу перекладацьких проблем таких складних творів, як «Улісс» Джеймса Джойса. Вона включає не лише прямі запозичення з інших текстів, але й алюзії, ремінісценції та цитати, що створюють багатошарову текстову тканину, на якій ґрунтується розуміння твору [3, с. 1]. Юлія Крістева, яка запровадила цей термін, вважала, що текст завжди є частиною ширшої культурної системи і мозаїкою цитат; відповідно, кожен твір інтегрує елементи попередніх текстів та культурних контекстів, і саме ця інтеграція розкриває його значення [4, с. 2].

Інтертекстуальність – поняття відносно нове, і воно все ще активно досліджується в сучасній науці про комунікативну лінгвістику. Її розглядають не лише як спосіб текстових взаємодій, але і як інструмент для аналізу міжтекстових зв'язків – від простих цитувань до складної інтеграції смислів та образів з інших текстів [3, с. 2]. Значний внесок у дослідження інтертекстуальності зробив Ролан Барт, який у своїй праці «Смерть автора» розвинув концепцію інтертекстуальності, зазначаючи, що будь-який текст є не ізольованим, а складовою безперервної взаємодії з іншими текстами [4, с. 3]. Згідно до його спостережень, кожен новий текст є зібранням та інтерпретацією

вже відомих цитат, а тому не існує у вакуумі, а взаємодіє з культурним контекстом.

Інтертекстуальність у романі «Улісс» Джеймса Джойса є однією з найскладніших перекладацьких проблем, оскільки текст насичений алюзіями з класичної літератури, Біблії, історичних подій та фольклору. Проте водночас вона є одним із головних засобів, за допомогою якого автор створює складну мережу зв'язків між античною міфологією, класичною літературою та сучасністю. Перекладач постає перед необхідністю не лише зберігати зміст і форму цих алюзій, але й знаходити культурні відповідники, щоб передати значення, зрозуміле цільовій аудиторії.

Одним із найголовніших проявів інтертекстуальності в романі є алюзія на «Одіссею» Гомера, яка простежується в кожному епізоді, створюючи паралелі між пригодами Одиссея та життям головного героя Леопольда Блума. Останній виступає як аналог Одиссея, а його подорож Дубліном відображає пригоди давньогрецького героя на шляху додому. Взаємодії Блума з його дружиною Моллі також є алюзією на Пенелопу, яка терпляче чекає на повернення чоловіка. Таким чином, Блум – це сучасний Одиссей, який мандрує серед буденних проблем і суспільних викликів, але прагне повернення до свого «дому» – як фізичного, так і духовного [6, с. 18]. Так, наприклад, «Одіссея» Гомера закінчується тим, що головний герой нарешті знаходить свою батьківщину: «Край свій побачивши, й землю родючу він став цілувати...» [2, с. 31], але й головний герой «Улісса» повертається додому: «Він поцілував смагляві кругляві жовтаві забави її крижів, обидві пухкі духкі півкулі...» [1, с. 688]. Назви епізодів, такі як «Сцилла та Харибда» чи «Цирцея», також відсилають до відповідних частин гомерівського епосу; наприклад, епізод «Сцилла та Харибда» представляє інтелектуальні перешкоди для Стівена, що перегукується з труднощами, які Одиссей долав між Сциллою та Харибдою в Гомера. У епізоді «Цирцея» Блум зазнає спокус та ілюзій, подібно до Одиссея, який зустрівся з чаклункою Цирцеєю. У фінальному епізоді «Пенелопа» Моллі

Блум виступає як сучасна Пенелопа, яка розмірковує про своє життя і любов, чекаючи на повернення чоловіка.

Хоча персонажі Джойса є алюзіями на героїв «Одіссеї» Гомера, він переносить їх у реалії свого часу, щоб висвітлити актуальні проблеми Ірландії початку ХХ століття. Наприклад, Леопольд Блум – єврей, а не ірландець, що підкреслює питання національної та релігійної ідентичності в суспільстві, яке було схильне до антисемітизму. Моллі, на відміну від Пенелопи, не є вірною дружиною, що відображає складність гендерних відносин і моральних норм тогочасної Ірландії. Таким чином, персонажі Джойса відображають соціальні, політичні та культурні виклики, з якими стикалося ірландське суспільство.

Окрім алюзій на «Одіссею», Джойс вплітає в текст численні цитати з інших літературних і культурних джерел, створюючи багатошаровий текст, який постійно звертається до читача через відомі образи та сюжети. У першому епізоді «Телемах» Красень Мулліган, розмовляючи зі Стівеном Дедалом, використовує фразу *“The aunt thinks you killed your mother”* [5, с. 8], що є відсилкою до «Гамлета» Шекспіра. Ця фраза підкреслює відстороненість Стівена від родини та суспільства. Мулліган також цитує *“I am a servant of two masters”* [5, с. 14], що відсилає до п’єси Карло Гольдоні «Слуга двох панів» і характеризує католицизм і англійський вплив в Ірландії.

У четвертому епізоді «Каліпсо» згадується *“Seaside girls”* [5, с. 76], що відсилає до популярних англійських фольклорних пісень про моряків і дівчат на узбережжі та підкреслює любов Блума до музики. У десятому епізоді «Мандрівні скелі» згадується герой книги *“Don John Conmee”* [5, с. 421], який є священником, але й з алюзією на відомого літературного персонажа Дон Жуана.

Також Стівен Дедал цитує *“I am thy father’s spirit”* [5, с. 195] із «Гамлета», що створює паралель із його стосунками з батьком та ірландською історією. Епізод «Лестригони» містить у собі фразу *“Fascinating little book that is of sir Robert Ball’s”* [5, с. 146], де йдеться про книгу сера Роберта Бола *The Story of the Heavens* (1885), яка, як зазначено далі в 17 епізоді «Ітака», знаходиться на

книжковій полиці Блума в блакитній обкладинці. У другому епізоді «Нестор» Стівен розмірковує над глибиною тіні, яку Ісус із Назарета кинув як на своє оточення, так і на майбутні покоління, та згадує фразу: “*To Caesar what is Caesar’s, to God what is God’s*” [5, с. 29], яка походить із Євангелія, де фарисеї намагалися поставити Ісуса у скрутне становище, запитуючи, чи законно платити податки римській владі.

Таке насичене переплетення різних культурних шарів дозволяє автору розкрити глибокі людські переживання та відобразити складнощі ірландського суспільства початку ХХ століття через призму класичних творів, історії, релігії, філософії та сучасних соціальних викликів. Це надає роману універсального значення та робить його актуальним для різних епох і культурних контекстів.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Джойс Дж. Улісс / пер. з англ. О. Терех, О. Макровольський. Київ: Вид-во Жупанського, 2023. 760 с.
2. Одиссея – Гомер, повний текст твору. Бібліотека української літератури УкрЛіб. URL: <https://www.ukrlib.com.ua/world/printit.php?tid=530&page=31> (дата звернення: 31.10.2024).
3. Приходько В. Б. Інтертекстуальність як проблема перекладу. *Alfred Nobel University Journal of Philology*. 2017. № 13. С. 262–266. URL: <https://doi.org/10.32342/2523-4463-2017-0-13-262-266> (дата звернення: 01.11.2024).
4. Шаповал М. Система координат: типологія міжатекстової взаємодії та маркери інтертекстуальності. *Вісник Львівського університету. Серія філол.* Вип. 44. Ч. 1. 2008. С. 134–140.
5. Joyce J. *Ulysses*. Wordsworth Editions, 2010. 734 p.
6. *Ulysses annotated: notes for James Joyce’s Ulysses*: Gifford, Don: Free Download, Borrow, and Streaming. Internet Archive. URL: <https://archive.org/details/ulyssesannotated0000giff/page/n7/mode/2up?view=theater> (дата звернення: 31.10.2024).

УДК 37.018

**THE TECHNIQUE OF GROTESQUE  
AND FANTASTIC PERSONIFICATION OF DOUBLES  
IN E. A. POE'S SHORT STORY "LIGEIA"**

Edgar Allan Poe entered the history of American literature as a romantic poet, short story writer, and critic. He is a classic of the "short story" and the originator of the genres of psychological, detective, and science fiction stories. Edgar Poe gained fame as the author of "scary" short stories. It is in the genre of short stories that manifested his brilliant artistic skill, which was widely recognized in the world. The unusual plots, frightening and mysterious atmosphere, and creepy events in his short stories are supported by real, vitally true details that make an impression of reality. His best stories are devoted to the split personality, the struggle of good and evil in man, betrayal of his best self for the sake of success in life, and crime against conscience [2].

Duality is inherent in human consciousness and is caused by the dual nature of the brain. This leads to the perception of the world as a confrontation of opposites. This pattern, penetrating the literary connections between the author, narrator, and character, creates the effect of duality in a work, which is often embodied through the image of a double.

Doppelgangers of this type, acting as expressers of a certain aspect of consciousness, have – outwardly – independent thinking and apparent freedom, but they do not form a direct opposition to the "main" consciousness. They only continue one of its tendencies, bringing it to its logical conclusion. Such doubles become similar in their inner nature, being not opposed to the hero, but rather clearly reflecting his own psychological processes and revealing hidden impulses.

Their role as an exponent of one of the tendencies is veiled, which creates in E. Poe's novels the possibility of two levels of reading: the first level – the external plot,



formed by the “exotic” situation, often self-sufficient for the reader – and the second – the internal, veiled, representing the symbolic essence of the external model.

Novels with doppelgangers – independent characters – are more symbolized or mystified than others, where the idea of duality is quite obvious. However, a number of weighty, in our opinion, reasons allow us to consider them from these very positions - as novellas with a special kind of the reception of doppelgangerism.

The images that act as double personifications, not fantastically generated from the hero's consciousness, possess a constant set of features that take them beyond the limits of self-sufficient images developing from themselves.

Each type of woman introduced by E. Poe into the circle of the hero's affections testifies to the predominance of one or another orientation of his psyche, to a certain predisposition of consciousness. The preference of one and the defeat of the other fully correspond to the victory of one psychological tendency over another. To prove their special role, E. Poe endows the heroines with fantastic properties that allow them to be reborn to life. Their return testifies, in our opinion, to the restoration of the hero's former psychological state [1].

Such a structure of images of doppelgangers allows us to consider them as grotesque images, because, on the one hand, they combine abstract essence and concrete “living” form in a special, grotesque way, i.e., abstract beginning of consciousness and human appearance; on the other hand, they combine real and fantastic properties, which emphasizes their conditional, dual, grotesque nature. Doppelgangers of this type, being grotesque-fantastic personifications, are also capable of generating grotesque-fantastic situations.

Among the stories in which this type of duality is presented, the central one, in our opinion, is “Ligeia” (1838). E. Poe in this story openly focuses attention on two opposite poles – the sphere of Ligeia and the sphere of Rowena. Both poles are divorced compositionally, stylistically, and contrasted due to the differences in the characters and appearance of the heroines, shaded by the specific details that dominate the decor of the rooms during the period of power of one or the death of the other [3].

Ligeia expresses a tendency peculiar to the hero, not initially, since she appears not from birth, but later (while a number of heroes of other stories will have twins, twin sisters or cousins who become their lovers and wives). The time of Ligeia's appearance to the hero is unknown, while Rowena's is precisely fixed; Ligeia appears "in some large, ancient town near the Rhine" (obviously not accidentally: for E. Poe, this may be the place of the realm of the spirit as the birthplace of German Romanticism); Rowena comes from an English family and meets the hero "in one of the most remote and desolate regions of beautiful England" (in all likelihood, contrasted with E. Poe's truly romantic, devoid of any pragmatism, Germany).

Ligeia's birth and surname are also unknown to the hero – she remains a universal, timeless abstraction. Rowena's attachment to the material, concrete, earthly world, on the contrary, is repeatedly emphasized: "Rowena Tremaine of the Treveignon family". Ligeia is beautiful with traditional mystical, oriental beauty; Rowena, accordingly, is traditionally western – blond and blue-eyed.

The occupations of the heroines are also contrasted: Ligeia is a symbol of intellect, poet, and philosopher, in all manifestations exuding spirit, imagination, and immersion in the acquisition of knowledge; Rowena - pure matter, symbolizing the power of the mundane, finite world, deprived of all the properties of Ligeia – her mind, memory, talent, and spirituality. Her world is a finite, self-sufficient existence that does not gravitate towards truths, while Ligeia is the aspiration to the supra-worldly, higher, to the ultimate Knowledge. The hero's alternating inclination toward each of the heroines, which Poe openly contrasts using the principle of "spiritual versus material," clearly indicates the psychological tendencies winning in the hero for a certain period of time [3]. Intellectual pleasure, experienced by the hero next to Ligeia (other than physical pleasure E. Poe's heroes do not experience even with the power of the earthly and material in them), weakens, and the heroine dies; the temporary triumph of the worldly is marked by marriage with Rowena, but this untrue and short-term union breaks up before it gains strength [3]. The restoration of the hero's former disposition, the victory of his spiritualized intellectualism over the physical beginning, is recreated at the level of the external plot – through the

weakening and death of Rowena and the rebirth – reincarnation – of Ligeia, symbolically absorbing and destroying the opposite entity – Rowena through the fantastic use of her body to restore herself through it. The grotesque-fantastic process of transforming the body of the dead wife into the body of the former beloved indicates, in our opinion, not only the victory of Ligeia, i.e., the spiritual in the hero, but also the reality for E. Poe of the preservation of “personal identity”, the transfer of himself through time and through other guises to a new existence, which is definitely connected with his idea of the timeless existence of the soul, not limited by the limits of earthly existence and striving to free itself from material form, the soul aspiring to eternity – the world of angels. God and liberated souls.

In general, the novel is an artistic recreation of a complex spiritual process of self-discovery, realized in symbolic form through the love-hate of polar entities materialized in female, essentially allegorical images. In Ligeia's grotesque-fantastic rebirth in Rowena's body, the hero's true finding of self is symbolically realized. It is obvious that in this type of doublehood the hero's consciousness is not exhausted by the “consciousness” of the double, remaining broader than it and preserving the sphere and possibilities for the existence of other tendencies.

In this regard, the duality is manifested not only at the level of “hero-double”, but also at the level of “double – double”, where the former (hero – Ligeia, hero – Rowena) are doppelgangers by similarity and the latter (Ligeia – Rowena) are doppelgangers of absolute antinomy.

## REFERENCES

1. Bloom H. Edgar Allan Poe's “Ligeia”: A Study Guide. Chelsea House Publications, 2007. 35 p.
2. Silverman K. Edgar A. Poe: Mournful and Never-ending Remembrance. Harper Perennial, 1992. 592 p.
3. Poe Edgar Allan. Tales of Mystery and Imagination. Wordsworth Editions Limited, 1993. 287 p.

*В. А. Глущенко,  
В. В. Роман,  
М. Ю. Руденко  
Дніпро*

**УДК 81'1(072)**

**ДО ПИТАННЯ ПРО ТАК ЗВАНУ «ГІПОТЕЗУ СЕПІРА – УОРФА»**

Ані Едвард Сепір, ані Бенджамін Лі Уорф не називали розроблений ними комплекс ідей, пов'язаних з лінгвістичною відносністю, гіпотезою, а тим більше «гіпотезою Сепіра – Уорфа». Е. Сепір (1884–1939), який залишив цей світ на два роки раніше, ніж Б. Л. Уорф (1897–1941), певно, не міг передбачити, що ім'я його послідовника-ентузіаста, який не був лінгвістом ні за освітою, ні за основним родом занять, буде колись стояти поруч з його ім'ям, ім'ям видатного мовознавця з притаманною йому широтою наукових інтересів; ученого, цариною досліджень якого була не тільки проблема співвідношення мови і мислення. Так само й Уорф, очевидно, не міг провидіти, що в назві будь-якої «гіпотези» його ім'я буде стояти поруч з ім'ям його вчителя.

Простіше кажучи, термінологічне словосполучення *гіпотеза Сепіра – Уорфа* не є «винаходом» ані Сепіра, ані Уорфа. Більше того: ми впевнені в тому, що, якби Сепір і Уорф зіткнулися з цим терміном за свого життя, вони рішуче б заперечували його правомірність.

Виникає запитання: чому? Про це й буде йтися в наших тезах.

«Гіпотеза Сепіра – Уорфа» ставала об'єктом вивчення досить часто, проте різні дослідники інтерпретували цю «гіпотезу» по-різному. Чим же, власне, є ця «гіпотеза»?

Парадокс: так звану «гіпотезу Сепіра – Уорфа» в тому вигляді, у якому її часто розглядають, не було сформульовано ані Сепіром, ані Уорфом. Феномен, який називають «гіпотезою Сепіра – Уорфа», є інтерпретацією поглядів Сепіра й Уорфа на співвідношення мови, мислення й дійсності (досвіду) у студіях критиків цих поглядів. Ця інтерпретація, м'яко кажучи, не завжди відбивала справжні погляди Сепіра й Уорфа [3, р. 225–226; 2, с. 263].

Розпочав інтерпретацію трактувань Сепіра й Уорфа Х. Хойер. 1953 року він організував наукову конференцію, присвячену лінгвістичній відносності, і висловив низку критичних зауважень щодо певних трактувань Уорфа. З цього часу розпочалася активна критика досліджень Уорфа і численні спроби підтвердити або заперечити лінгвістичну відносність. Ми маємо на увазі, з одного боку, праці Н. Хомського, С. Пінкера, Е. Малоткі, Д. Девідсона, М. Блека, з іншого боку, студії Дж. Лакоффа, М. Сільверстейна та ін.

Отже, деякі твердження, висунуті Сепіром, а слідом за ним і Уорфом, здобули самостійне існування разом з тими інтерпретаціями, які нашарувалися на ці твердження і сплелися з ними настільки, що не завжди просто відділити одне від іншого. Це вимагає від нас, з одного боку, приділити пріоритетну увагу працям самих Сепіра й Уорфа, з іншого боку, підійти до згаданих інтерпретацій максимально критично.

Такий і тільки такий підхід (власне, лінгвоісторіографічний) дозволить нам розкрити ті трактування, що належать самим Сепіру й Уорфу, і окреслити достовірну «траєкторію» історії феномена, який традиційно називають «гіпотезою Сепіра – Уорфа». Актуалістичний метод, який ми використовуємо в пропонованих тезах, якраз і передбачає, з одного боку, історичний погляд на розглядувану проблему, з іншого, застосування таких прийомів і процедур, як аналіз джерел (мовознавчих текстів) і синтез одержаних даних, порівняння, абстрагування та логічна історико-наукова реконструкція.

Критиками гіпотези Сепіра – Уорфа було сформульовано «сильну» і «слабку» версії цієї «гіпотези». У межах «сильної» версії йдеться про абсолютну каузацію мислення мовою. З погляду критиків гіпотези Сепіра – Уорфа, це твердження є науково не обґрунтованим. Однак Сепір і Уорф не дотримувалися «сильної» версії, хоча в їхніх студіях є окремі висловлення, які можна трактувати як тезу про каузацію ментальних властивостей того чи іншого етносу майже виключно мовою цього етносу (такі висловлення завжди супроводжуються суттєвими застереженнями вчених).

«Слабка» версія розглядуваної «гіпотези» припускає певні когнітивні розбіжності між мовцями як наслідок розбіжностей у їхніх мовах, проте лише за умови домінування універсальних когнітивних процесів.

Мовознавство початку ХХІ ст. сприймає це твердження як очевидне; воно не потребує експериментальної перевірки. Ототожнення поглядів Сепіра й Уорфа зі «слабкої» версією означає, що ці вчені нібито не внесли нічого нового в розробку проблеми зв'язку мови і мислення порівняно з їхніми попередниками й сучасниками. А це далеко не так.

Надзвичайно важливо підкреслити, що Уорф розглядав лінгвістичну відносність не як гіпотезу, а як принцип [11, р. 221]. На це звернули увагу дослідники [1]. Науковою гіпотезою називають певне недоведене твердження; якщо твердження вдається довести, гіпотеза перетворюється на теорію. Ми вже відзначали, що так звану «гіпотезу Сепіра – Уорфа» в її «сильній» версії довести неможливо. Щодо «гіпотези Сепіра – Уорфа» в її «слабкій» версії, то доводити її немає необхідності, оскільки вона видається очевидною.

Якщо ж говорити про принципи, то вони радикально відрізняються від гіпотез. Принципи – це глобальні твердження з надзвичайно широким радіусом дії; на думку дослідників, принципи мають стратегічний характер. Прикладом може слугувати принцип історизму. Зокрема, лінгвоісторіографи погоджуються в тому, що упродовж майже всього ХІХ ст. мовознавство розвивалося в руслі історизму (принцип історизму був провідним). Ця теза не потребує доказів, як не потребує доказів і твердження про необхідність принципу історизму в лінгвістичних дослідженнях узагалі.

Отже, якщо гіпотези необхідно доводити, щоб перетворити їх на теорії, то принципи цього не потребують.

Принцип лінгвістичної відносності має тривалу традицію. Про вплив мови на мислення писали Платон, Арістотель, Ф. Бекон, Дж. Локк, Й. Г. Гаман, Й. Г. Гердер, В. фон Гумбольдт, О. О. Потебня, Я. Бодуен де Куртене та інші вчені. У цьому плані Сепір і Уорф ішли в руслі традиції.

Велика заслуга Сепіра й Уорфа перед наукою полягала в іншому. Ці американські вчені 1) виявили значні морфологічні й синтаксичні (а не лише лексико-семантичні) відмінності, що існують між мовами, і пов'язали ці відмінності з проблематикою лінгвістичної відносності; 2) обрали предметом дослідження найважливіші домени, такі, як час, простір, матерія, форма, кількість, швидкість, причина тощо. Це кардинально вплинуло на розвиток когнітивної лінгвістики, етнолінгвістики, психолінгвістики, лінгвокультурології, лінгвоконцептології.

Необхідно відзначити, що Сепір убачав у мові «символічну систему», «спосіб відображення всіх мислимих різновидів нашого досвіду» [6, р. 154]. При цьому вчений відзначав «несумірність членування досвіду в різних мовах», притаманну носіям різних мов «відносність понять» [6, р. 155].

Багатий матеріал такого роду дало Сепіру дослідження індіанських мов, зіставлення цих мов з англійською та іншими індоєвропейськими. Сепір убачав у лінгвістичній відносності неможливість установити покомпонентну відповідність між системами різних мов. Звідси теза про неспівмірність мов. Слідом за Ф. Боасом Сепір уважав, що мова класифікує, ізолює та організує елементи досвіду і що системи окремо взятих мов не тільки по-різному відбивають зміст культурного досвіду мовців, а й «ведуть» їх неспівмірними шляхами осмислення та сприйняття дійсності [7, с. 208–210].

Як бачимо, твердження про мовний детермінізм постульоване тут Сепіром у достатньо категоричній формі.

Щоправда, у Сепіра можна відшукати й тези протилежного змісту. Так, він відзначав, що в деяких випадках «з особливою очевидністю виступає внутрішня незв'язаність мови та культури. Цілковито неспоріднені мови обслуговують одну й ту саму культуру, а близькоспоріднені мови, іноді та сама мова, відносяться до різних культурних сфер» [6, р. 152]. Тому, принаймні поки не виявлені формальні ознаки культури, «краще буде, якщо ми визнаємо розвиток мови і розвиток культури незіставляваними, взаємно не пов'язаними процесами» [6, р. 153].

За Сепіром, межі мови й мислення не збігаються. Мова, безперечно, впливає на мислення. Але в який спосіб? Сепір уважав, що цей вплив здійснюється переважно через систему культурних стереотипів: мова впорядковує цю систему. На думку Сепіра, мова фіксує в символічних формах загальні категорії мислення, які, отже, відбиваються в мовних категоріях [6]. Звідси висновок О. Селіванової про відносність мовного детермінізму Сепіра [2, с. 263].

Розвиваючи ідеї Сепіра, Уорф послідовно виступав проти погляду, відповідно до якого думка «залежить не від граматики, а від законів логіки або мислення, нібито однакових для всіх жителів всесвіту» незалежно від того, якими мовами вони користуються [12, р. 3]. Необхідно зауважити, що під граматику Уорф розумів «основу мовної системи будь-якої мови» [12, р. 4]. Учений уважав, що «формування думок» є «частиною граматики тієї або іншої мови і розрізняється в різних народів» [12, р. 4].

Дослідження мов індіанців виявилось для Уорфа дуже плідним. На основі цього дослідження Уорф слідом за Сепіром обстоював тезу про те, що дійсність виступає «калейдоскопічним потоком уражень», який мова впорядковує [там же]. Отже, процеси мислення, пізнання світу в певний спосіб зумовлені етноспецифічними особливостями структури мови [10, р. 239–240].

Носії різних мов на підсвідомому рівні використовують певні слова як одиниці словника та певні морфологічні форми й синтаксичні конструкції як відбиття особливостей граматичної системи мови. Тим самим, за Уорфом, створюється мовна картина світу. Вона специфічна для кожної окремо взятої мови. Типова мовна картина світу виступає основою категоризації та об'єктивації індивідуального досвіду людини – носія певної мови. При цьому кожна мова з притаманною їй структурою створює свій спосіб виділення різноманітних фрагментів світу та їх інтерпретації [13, р. 214].

Мови неповторні; різні мови членують дійсність по-різному. Звідси, з погляду Уорфа, впливає відносність понятійних систем різноструктурних мов і їх залежність від тієї або іншої мови [12, р. 7].



Для доведення своїх ідей Уорф зіставляв англійську мову як представницю середньоєвропейського мовного стандарту (Standard Average European, або SAE; поняття й термін належать Уорфу) з іншими мовами (з погляду генеалогії – мовами індоєвропейської сім'ї). Зіставлення було проведено на лексичному й морфологічному рівнях. Уорф услід за Ф. Боасом відзначав, зокрема, що в ескімоських мовах різновиди снігу (той, що падає, той, що лежить, той, що тане, той, який несе вітер тощо) позначають різними словами; щодо англійської мови, то в ній уживають один іменник для номінації снігу [12, р. 4, 6].

Значну кількість прикладів Уорф навів з індіанської мови хопі. Так, у мові племені хопі є іменник, що називає будь-який предмет (та істоту, за винятком птахів), що вміє літати, наприклад літак, пілота літака, комаху. У цій мові слова, що позначають поняття «блискавка», «хвиля», «полум'я», «пульсація» й подібні, належать до класу дієслів, оскільки вони називають явища короткої тривалості [12, р. 4, 6].

Уорфом було відзначено, що в мові хопі немає граматичної категорії часу. На думку вченого, це свідчить про те, що індіанці хопі не мають уявлення про об'єктивний плин часу; тому вони не можуть зрозуміти фізичні й математичні поняття в «європейській» інтерпретації [12, р. 5, 6–7; 13, р. 203–205]. З погляду Уорфа, носіям мов SAE властиве «просторове сприйняття часу»; для них час є «рухом у просторі», «безперервним потоком подій, розташованих на “часовій лінії”». Тому носіям мов SAE видається, що «постійне повторення втрачає свою силу на окремих відрізках цього простору». Щодо індіанців хопі, то для них «час є не рух, а “становлення більш пізнім” усього, що будь-коли було зроблене». Тому в хопі «постійне повторення не витрачає свою силу, а накопичує її. У цьому процесі наростає невидима зміна, що передається більш пізнім подіям» [13, р. 209]. Отже, «час» у мовах SAE суттєво відрізняється від «тривалості» в мові хопі: «тривалість» у хопі не можна описати «в термінах простору й руху» [13, р. 214].

Отже, і граматики, і логіки, з погляду Уорфа, не відбивають дійсності, а видозмінюються довільно від мови до мови. Закони Ньютона та його погляд на

будову всесвіту були б іншими, якби він користувався не англійською мовою, а, скажімо, мовою хопі [13, р. 210; 10, р. 242]. У цьому плані Уорф наполягав на важливості й актуальності саме «принципу відносності, який свідчить, що подібні фізичні явища дозволяють створити подібну картину всесвіту тільки за подібності або принаймні при співвідносності мовних систем» [12, р. 5].

Коментуючи цю тезу Уорфа, Н. С. Кудрявцева пише про примусовість впливу мови на концептуальні структури її носіїв як про найважливіший наслідок дії зазначеного принципу [3]. Уорф був переконаний у тому, що саме структурні особливості мов SAE спрямували в певний спосіб розвиток європейської науки. При цьому «наука, звичайно, була не спричинена цією граматиною, а лише забарвлена нею» [11, р. 221].

На думку Уорфа, мови здійснюють «сегментацію явищ природи» [10, р. 240–241]. Мови SAE спрямовують мовців на сприйняття всесвіту як набору певних об'єктів і подій, позначуваних окремими словами. На цьому ґрунтуються класична фізика й астрономія. Отже, граMATика мов SAE виступає логічним фундаментом європейської науки [10, р. 241].

Значним досягненням Уорфа стала постановка питання про співвідношення мовних картин світу з науковими картинами світу. Мовні картини світу значно старіші від наукових картин світу та, як наслідок, є потужніше впливають на свідомість мовців. Тому під час звернення до таких категорій, як рух, матерія, простір, час, якість, кількість тощо, слід брати до уваги їх мовні реалізації, а не «об'єктивний зміст» [13, р. 210].

Необхідно підкреслити: Уорф був переконаний у тому, що «між культурними нормами та мовними моделями існують зв'язки, але не кореляції або прямі відповідності» [13, р. 213]. Дослідник сформулював деякі особливості західної (європейської) культури (поширеної, зокрема, й у США) і культури хопі, зумовлені, з погляду Уорфа, специфікою відповідних мовних систем. Для західної (європейської) культури це складання хронік, літописів, щоденників, урахування вартості затраченого на роботу часу тощо. Водночас у індіанців хопі немає інтересу до реєстрації фактів; їм узагалі бракує ідеї історичності. Це

пояснюється існуванням у мовах SAE граматичної категорії часу й відсутністю цієї категорії в мові хопі [13, р. 210–211].

На ґрунті таких спостережень Уорф слідом за Боасом і Сепіром дійшов висновку про те, що мова є системою понять для організації досвіду [12, р. 3–4; 10, р. 243–244]. Кожна мова «калібрує» досвід мовців [13, р. 212], вона робить свій «наголос» на тих або інших деталях досвідної ситуації [13, р. 212]. При цьому мова впливає не безпосередньо на досвід мовців, а на їхні концептуальні структури; мова зумовлює не процес мислення, а його зміст, тобто поняттєву систему [13, р. 209]. Уорф стверджував «відносність усіх поняттєвих систем, у тому числі й нашої (тобто поняттєвої системи носіїв мов SAE – В. Г., В. Р., М. Р.), і їх залежність від мови» [12, р. 5].

Представники сучасної когнітивної лінгвістики, етнолінгвістики, психолінгвістики, лінгвокультурології, лінгвоконцептології наголошують, зокрема, на тому, що дослідження Сепіра й Уорфа подали потужний поштовх науковим пошукам кінця ХХ – початку ХХІ ст. Так, С. Бородай пише про ідею лінгвістичної відносності як про сучасну дослідницьку парадигму і формулює проблему лінгвістичної відносності так: у який спосіб лексико-граматичні особливості мов корелюють з когнітивними можливостями мовців [4, р. 18].

Якщо впродовж тривалого часу лінгвістичні дослідження були спрямовані на те, щоб обґрунтувати наявність або відсутність зв'язку між мовою й мисленням, то в сучасному мовознавстві зусилля вчених зосереджені на виявленні характеру цього зв'язку.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Кудрявцева Н. С. Гіпотеза лінгвістичної відносності: варіанти інтерпретації. *Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского*. Сер.: Филология. Социальные коммуникации. Симферополь: Тавр. нац. ун-т, 2010. Т. 23 (62). № 2. Ч. 2. С. 222–225.

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

3. Alpatov V. *History of Linguistic Teachings*. 2005. 368 p.

4. Boroday S. Modern Understanding of the Problem of Linguistic Relativity: Work on Spatial Conceptualization. 2013. 38 p.

5. Sapir E. Language: An Introduction to the Study of Speech. New York: Harcourt, Brace, 1921. 242 p. URL: <https://www.ugr.es/~fmanjon/Sapir,%20Edward%20-%20Language,%20An%20Introduction%20to%20the%20Study%20of%20Speech.pdf> (дата звернення: 30.10.2024.).

6. Sapir E. The Grammarian and His Language. *American Mercury*. 1924. № 1. P. 149–155. URL: [https://pure.mpg.de/rest/items/item\\_2381137\\_2/component/file\\_2381136/content/](https://pure.mpg.de/rest/items/item_2381137_2/component/file_2381136/content/) (дата звернення: 20.03.2024).

7. Sapir E. The Status of Linguistics as a Science. *Language*. 1929. Vol. 5. № 4. P. 207–214. URL: [https://pure.mpg.de/rest/items/item\\_2381144\\_2/component/file\\_2381143/content/](https://pure.mpg.de/rest/items/item_2381144_2/component/file_2381143/content/) (дата звернення: 31.10.2024).

8. Whorf B. L. Collected Papers on Metalinguistics. Washington, DC: Department of State, Foreign Service Institute, 1952. 52 p.

9. Whorf B. L. Gestalt Technique of Stem Composition in Shawnee. *Language, thought and reality: selected writings*. Cambridge, MA: MIT Press, 1956. P. 160–172.

10. Whorf B. L. Languages and Logic. *Language, Thought, and Reality. Selected Writings of Benjamin Lee Whorf* / edited by J. B. Carroll. Cambridge, MA: MIT Press, 1956. P. 233–245. URL: <https://archive.org/details/languagethought00whor/page/232/mode/2up/> (дата звернення: 31.10.2024)

11. Whorf B. L. Linguistics as an Exact Science. *Language, thought and reality: selected writings*. Cambridge, MA: MIT Press, 1956. P. 220–232.

12. Whorf B. L. Science and Linguistics. *The Technology Review*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology, 1940. Vol. XLII. № 6. P. 3–7.

13. Whorf B. L. The Relation of Habitual Thought and Behavior to Language. *ETC: A Review of General Semantics*. 1944. Vol. 1. № 4. P. 197–215. URL : <file:///C:/Users/p3/Downloads/Whorf%20B.L.The%20Relation%20of%20Habitual%20Language%20and%20Behavior.pdf/>; [https://staff.um.edu.mt/albert.gatt/teaching/dl/whorf41\\_habitual-thought-and-language.pdf/](https://staff.um.edu.mt/albert.gatt/teaching/dl/whorf41_habitual-thought-and-language.pdf/) (дата звернення: 31.10.2024)

*Я. Ю. Голобородько*

*Дніпро*

УДК 821.111(73).09"19"(092)

+78.071.1(73)"19"

## **БОБ ДІЛАН**

### **І ЙОГО ХУДОЖНЬО-КУМУЛЯТИВНИЙ ЕФЕКТ**

1973 року режисер Сем Пекінпа поставив фільм “Pat Garrett & Billy The Kid” – ностальгійну в своїй драматичній тональності супербаладу про реалії і трансформаційні процеси на Дикому Заході. Сюжетну канву вестерна склала напружена історія взаємин Пета Геррета і Біллі Кіда. За версією фільму Сема Пекінпа, Пет Геррет і Біллі Кід – двоє бувших друзів-злочинців, один з яких переходить на бік влади і стає шерифом, а другий не зраджує собі й залишається, говорячи по-сучасному, кримінальним авторитетом. Події у цьому фільмі Сема Пекінпа розвиваються неквапно, час тече непомітно, але закони життя Дикого Заходу невмолимо змінюються й один з колишніх друзів починає полювати на іншого.

Одну з ролей у фільмі “Pat Garrett & Billy The Kid” зіграв Боб Ділан – персонажа, який представляється як Alias. Між двома дружніми ворогами або ворожими друзями симпатяга Alias, не вагаючись, обирає не підвладного нікому Біллі Кіда й у жодній із ситуацій не шкодує про це.

У цьому вестерні Боб Ділан іще виступив і як композитор. Одним із саундтреків у фільмі проходить мелодія, відома як Діланівська композиція “Knockin’ on Heaven’s Door”. Ця мелодія звучить у діапазоні сугестивної рок-

балади, нагадуючи про те, що все на землі не вічне, має свій край і рано чи пізно прийде той час, коли кожен опиняється наодинці з “heaven’s door” і вихід у нього лише один – зробити туди свій крок, бажано без зайвих слів, що в цю мить мало що важать, а невмолимі “heaven’s door” уже не відпустять – там знають, що їм робити далі.

1997 року німецький режисер Томас Ян поставив фільм “Knockin’ on Heaven’s Door”. Матрицею цього фільму став смисловий контент Діланівської композиції “Knockin’ on Heaven’s Door”, що буквально “розкрутив” його фабульно-подієву напругу. Не зайве нагадати, що дослівно назва композиції перекладається як “Стукаючись у небесні двері”, а якщо образніше – “Я на порозі смерті”. Ця фраза у двох своїх варіаціях – “Feels like I’m knockin’ on heaven’s door” і “Knock-knock-knockin’ on heaven’s door” – є ключовою, лейтмотивною в композиції Боба Ділана.

Вона ж стала семантичним рефреном і у фільмі Томаса Яна, де розповідається про двох молодих людей – Мартіна Бреста і Руді Вурлітцера, які перебувають на порозі смерті, маючи невиліковні хвороби. Обидва гостро відчують, що значить бути біля самого входу “нагору”, обидва усвідомлюють усю гіркоту фрази “Knockin’ on Heaven’s Door”. Мотив смерті, що чатує на Мартіна й Руді, звучить також у мотивації їхніх авантюрно-безрозсудних пригод – на максимумі прожити той час, що їм залишився, і встигнути здійснити свою мрію.

У композиції Боба Ділана зустрічається лексична форма “guns”, що виступає уособленням зброї, а за нею і форма “shoot”, яка в Ділановому контексті означає “стріляти”. У фільмі Томаса Яна реалії “guns”, “shoot” проходять фактично крізь увесь фільм – спочатку з’являється просто зброя, потім більше зброї, ще більше зброї, накопичення якої згодом зумовлює стрілянину/ гонитву/ пригодницьку стилістику, подану, для жанрового урізноманітнення, з азартними комедійними відтінками.

У композиції Боба Ділана двічі зустрічається лексична форма “mama” – у висловах “mama, take this badge off of me” і “mama, put my guns in the ground”. У

фільмі Томаса Яна також з'являється субсюжет, заточений на формі-образі “мама”, – “мама і Мартін”, що спочатку постає в суперфешенебельному готелі “Metropole”, коли окреслюється щемливий мотив “кадилак для мами”, а свого апогею сягає в епізоді, коли Мартін Брест під приливним дощем, обіймаючи маму, дарує їй такий само кадилак, який Елвіс – мама Мартіна була відданою прихильницею Елвіса – подарував своїй матері.

Наприкінці фільму “Knockin’ on Heaven’s Door” Мартін Брест і Руді Вурлітцер на машині швидкої допомоги дістаються території своєї мрії. Настає розв’язка основних фабульно-сміслових колізій. Мартін сідає на березі, палить сигарету, дивиться на море, слухає його пінисті шуми – і тут вступають перші акорди композиції “Knockin’ on Heaven’s Door”. У цю мить Мартін падає на пісок, падає замертво.

На словах приспіву “Knock-knock-knockin’ on heaven’s door” ракурс моря змінюється ракурсом неба, точніше, усепоглинаючого неба й затримується на цій хмарній синяві, що переходить – під звучання каверу “Knockin’ on Heaven’s Door”, який виконує німецька група “Selig”, – у суцільну темряву, у прірву чорного тла. Так завершується драматична (з комічними сценами) історія, спричинена тональністю і семантикою композиції Боба Ділана, яка у такий спосіб, точніше, у такий кіноспосіб виявила власний художньо-кумулятивний ефект.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Шкляр Л. Є., Шпиталь А.Г. Під знаком Нобеля. Лауреати Нобелівської премії з літератури 1901 – 2006. Київ: Грамота, 2006. 504 с.
2. Bell I. Once Upon a Time: The Lives of Bob Dylan. Mainstream Publishing, 2012. 590 p.
3. Dave Van Ronk. The Mayor Of MacDougal Street: A Memoir / Dave Van Ronk And Elijah Wald. Da Capo Press. 2005.
4. Dunstan Prial. The Producer: John Hammond and the Soul of American Music. N.Y., 2006.

5. Gray Michael. The Bob Dylan Encyclopedia. New York; London: Continuum, 2006. 755 p.

*О. В. Горлова*

*Дніпро*

**УДК 37.018**

## **ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ**

Інтерактивні технології дедалі частіше стають важливими інструментами у освітньому процесі, особливо в умовах Нової української школи (НУШ), де головним завданням є створення середовища, що сприяє активному навчанню, розвитку критичного мислення та творчості учнів. Викладання зарубіжної літератури на основі інтерактивних методів сприяє глибокому розумінню літературних творів, розвитку емоційного інтелекту, збагаченню мовленнєвої культури та вдосконаленню комунікативних навичок [1].

Сучасний урок із зарубіжної літератури потребує переосмислення пріоритетів методів, прийомів та видів навчальної діяльності, а також розширення їхнього методичного арсеналу. Одним із шляхів вирішення цього завдання є впровадження в педагогічну практику інтерактивних методів навчання, як самих по собі, так і з використанням інформаційно-комунікаційних технологій [3].

Застосування інтерактивних методів на уроках створює комфортну навчальну атмосферу, яка сприяє співпраці між вчителем та учнями. Це, в свою чергу, надає можливість максимально реалізувати особистісно-орієнтований підхід до навчання з урахуванням міжпредметних зв'язків.

Пропонуємо розглянути основні інтерактивні методи, які практично використовуються на уроках із зарубіжної літератури: метод проектів, метод рольових ігор, метод дискусій, метод проблемного навчання, використання цифрових технологій, метод навчальних дебатів.



У контексті зарубіжної літератури проектна діяльність дає можливість учням не лише глибше зануритись у твір, але й відчутти себе частиною літературного процесу. Наприклад, виконання творчих проектів за мотивами роману або поеми може включати створення власних ілюстрацій, розробку міні-вистав, написання есе або літературної пародії. Метод проектів сприяє підвищенню самостійності учнів і розвитку їхньої креативності.

Рольова гра допомагає оживити текст, занурюючи учнів у емоції та ситуації персонажів. Наприклад, можна організувати «суд» над героєм роману, де учні виконуватимуть ролі захисників, обвинувачів та свідків. Така діяльність розвиває критичне мислення та допомагає краще зрозуміти складність характерів і взаємодій у літературному творі [2].

Дискусійний метод – один з найефективніших для розвитку аналітичних і комунікативних навичок. На уроці зарубіжної літератури можна організувати обговорення ключових питань твору, наприклад, «Чи мав право герой роману вчинити саме так?». Цей метод допомагає учням вчитися аргументувати власні думки, поважати іншу точку зору та робити виважені висновки.

Використання проблемного навчання на уроках літератури сприяє формуванню в учнів здатності самостійно вирішувати завдання, аналізувати складні питання та висловлювати власні судження. Наприклад, під час вивчення драматичного твору можна поставити питання на кшталт: «Як би змінився сюжет, якби герой прийняв інше рішення?». Це розвиває уяву учнів та сприяє кращому розумінню авторського задуму.

Уроки із застосуванням цифрових інструментів, таких як інтерактивні дошки, мобільні додатки або онлайн-тести, сприяють зацікавленню учнів та полегшують вивчення творів. Наприклад, платформи для створення ментальних карт допомагають учням структурувати інформацію, а відеоматеріали розширюють уявлення про історичний контекст твору.

Дебати допомагають учням вчитись формулювати аргументи та обговорювати різні точки зору на складні питання. Наприклад, дискусія на тему

«Чи актуальна проблема, висвітлена у творі, в наш час?» стимулює мислення і дозволяє учням розглянути питання під різними кутами зору.

Питання використання інтерактивних технологій на заняттях із зарубіжної літератури є доволі суперечливим на сучасному етапі.

З одного боку, інтерактивне навчання є вимогою сьогодення, оскільки кожна людина прагне сучасного та інноваційного. Сучасні учні очікують від освітнього процесу чогось нового та цікавого.

З іншого боку, слід враховувати міру та доцільність використання інтерактивних методів на заняттях, щоб не втратити основну мету та завдання навчальної дисципліни. Необхідно знайти баланс між традиційними та інноваційними підходами.

Отже перевагами використання інтерактивних технологій у вивченні зарубіжної літератури є те, що інтерактивні методи значно підвищують ефективність навчального процесу, адже вони орієнтовані на активну участь учнів, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу. Вони також розвивають соціальні та особистісні компетенції, такі як навички роботи в команді, вміння брати на себе відповідальність, критичне мислення, що є важливим для формування всебічно розвиненої особистості.

Однак попри численні переваги, застосування інтерактивних методів має певні недоліки. Вчителю може бути складно одночасно координувати групову роботу учнів, особливо у великих класах. Інтерактивні методи також вимагають ретельної підготовки, оскільки не всі учні однаково активно залучаються до процесу, а також можуть виникнути технічні складнощі при використанні цифрових технологій.

Застосування інтерактивних технологій на уроках зарубіжної літератури дозволяє досягти нових результатів у навчальному процесі, оскільки інтерактивний підхід сприяє розвитку всебічних компетенцій учнів. Проте їхнє впровадження вимагає від учителя вміння планувати уроки, гнучкості та креативності для подолання потенційних труднощів і забезпечення максимальної ефективності навчання.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Інтерактивні технології навчання. URL : <http://www.refotext.com/referat-text-16587-1.html>. (дата звернення 31.10.2024)
2. Мельник А. О. Ігри на уроках зарубіжної літератури. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2011. № 6.
3. Сиротенко Г. О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. Харків: Основа, 2013. 220 с.

*О. В. Гурко*  
*Дніпро*

**УДК 811.161.2'367**

### ЕКСПЛІКАТОРИ ЗГОДИ

#### В АНГЛОМОВНОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

Питання, пов'язані зі структурою мовленнєвої комунікації та параметрів вербалізації погоджувальних одиниць, не втрачають своєї актуальності й до сьогодні. Студіювання лексичних, морфологічних та синтаксичних маркерів, що містять відтінок згоди є предметом зацікавлення низки українських та зарубіжних дослідників (Н. В. Войцехівська [1], О. В. Гурко [2], А. Д. Зербіно [3], Л. І. Маєвська [4] та ін.). Утім, у сучасній мовознавчій науці немає єдиної, усталеної інтерпретації та класифікації, яка б докладно відбивала й репрезентувала погоджувальні експлікатори. Саме тому в межах наукової розвідки плануємо виявити зазначені одиниці.

Отже, зважаючи на те, що маркери згоди передають певний реагувальний акт вважаємо доречним вивчати лексеми, що експлікують відтінок в межах текстів англomовної художньої діалогічної літератури.

Зауважимо, що за допомогою акту згоди відбувається взаємодія між мовцем і слухачем, що вможливорює констатацію правильності та прийнятності

сказаного співрозмовником через актуалізацію широкого спектру когнітивних властивостей.

На лексичному рівні згоду здебільшого репрезентують лексеми, що містять відтінок згоди та можуть функціонувати окремішньо в англomовному діалогічному дискурсі (*You're new, aren't you? I don't think I've seen you before, I say. Most of the stylists are familiar, constants in the ever-changing pool of tributes. Some have been around my whole life. Yes, this is my first year in the Games, says Cinna [5]*), а також реалізувати та передавати цю семантику безпосередньо з контексту (*We heard you were engaged to a girl out West. That's right, corroborated Tom kindly [6]*).

Основними маркерами згоди на морфологічному рівні є частини мови, за допомогою яких мовець передає істинність інформації. Зокрема, в зазначеному контексті *Anyway, Gale and I agree that if we have to choose between dying of hunger and a bullet in the head, the bullet would be much quicker [5]* дієслово *agree* передає семантику згоди з думкою співрозмовника. Крім того, зазначимо, що серед службових частин мови почасти вигуки указують на позитивне стверджувальне значення, вербалізуючи погоджувальний емоційно-забарвлений відтінок (*Give her my greetings, right? Okay [6]*).

Особливо виразно значення згоди на синтаксичному рівні відбивають речення, що містять синтаксичні повтори. Зокрема, у реченні *Don't let them finish this stage like this! I cry out. I won't! You know I won't! [5]* згоду зреалізовано поєднанням допоміжного дієслова майбутнього часу *will* та заперечної частки *not*.

Отже, з урахуванням того, що запорукою успішного спілкування є здебільшого погоджувальний акт, саме тому вкрай важливими постають маркери, що реалізують згоду експліцитно та імпліцитно, слугуючи важливим механізмом врегулювання суспільних взаємин. Перспективу подальших студій вбачаємо в репрезентації маркерів згоди в інтернет-спілкуванні.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Войцехівська Н. К. *Категорія згоди в українському літературному діалогічному дискурсі*: дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.01 «Українська мова». Київ, 2009. 289 с.

2. Гурко О. В. Лексико-граматичні засоби вираження згоди в англomовному діалогічному дискурсі. *Іншомовна комунікація: інноваційні та традиційні підходи: колективна монографія*. Dallas: Primedia eLaunch LLC, 2021. С. 3–22.

3. Зербіно А. Д. Засоби вираження згоди та незгоди в сучасній англійській мові. *Вісник Львівського університету*, 16. 2009. URL: <http://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/lingua/article/view/2486>

4. Маєвська Л. І. Макромовленневий акт взаєморозуміння: засоби об'єктивізації та прагматичний контекст (на матеріалі сучасної німецької мови): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.04 «Германські мови». Київ, 2004. 20 с.

5. Collins S. The Hunger Games. URL: <http://thefreenovelsread.com/the-hunger-games/-chapter-one-136042>

6. Fitzgerald F. Scott. The Great Gatsby. URL: <https://www.planetebook.com/free-ebooks/the-great-gatsby.pdf>

*В. М. Докашенко,*

*Г. П. Докашенко*

*Дніпро*

**УДК 930.1 + 82-31**

### **АЛЬТЕРНАТИВНА ІСТОРІЯ В ЛІТЕРАТУРІ: ДАЛІ БУДЕ?!**

Демократизація науки як складова процесу демократизації всього суспільного життя набирає обертів у цивілізованому світі в цілому, і в нашій країні, зокрема. Найбільше це помітно в галузях, пов'язаних з ІКТ, однак і сфера гуманітарного знання теж пробує розробляти і досліджувати нові напрями, застосовуючи при цьому непритаманні, на перший погляд, методи та прийоми. Так в середовищі істориків почали обговорювати відносно новий

напря́м – альтернативну історію. Відносно новий для нас, хоча світова гуманітарна думка давно вже має приклади практичної реалізації цього підходу до характеристики історичних процесів та фактів.

Наше завдання вбачаємо у визначенні ракурсів взаємодії альтернативної історії з літературою та окресленні можливостей такої взаємодії в розвитку гуманітарного знання. Вітчизна історіографія цього питання ще не дуже розлога, однак вже є роботи як істориків, так і літературознавців [1, 2, 3, 6].

Наведемо визначення альтернативної історії з науково-популярних джерел, яким, на наш погляд, є Велика українська енциклопедія. В ній це явище пояснюється з точки зору історичної та літературно-кінематографічної. Отже, з історичної: «...напря́м, що ґрунтується на описі можливого розвитку історії за умови зміни результату певної події в минулому» [1]. Роботи, підготовлені в цьому напрямі, повинні містити опис декількох етапів або складових – передумови, точку біфуркації та сценарій, при цьому перший етап – передумови, заснований на характеристиці реального історичного минулого з використанням реальних історичних джерел, включаючи й архівні. Точка біфуркації – історична подія, яка мала вирішальне значення у визначенні подальшого вектору розвитку, наприклад перемога чи поразка в битві, смерть лідера, (не)укладання мирної угоди тощо. Останній етап – сценарій представляє собою уявний варіант розвитку від автора. Першим твором в царині альтернативної історії вважається робота римського історика Тіта Лівія «Історія від заснування Міста», в якій описано протистояння Стародавнього Риму з імперією Александра Македонського (цього року видано переклад роботи, який вперше зроблено професійним істориком професором Києво-Могилянської академії Наталією Яковенко) [5]. Історію України з цих позицій представлено в роботі Дмитра Шурхало «Українська «якбитологія»: Нариси альтернативної історії», в якій автор прагне надати альтернативу Хрещенню України-Русі 988 р., союзу з Московією 1654 р., діяльності Центральної Ради 1917-1918 рр., Чорнобильській катастрофі 1986 р. та іншим знаковим подіям нашої історії [6].

В зарубіжній історіографії цей напрям історичного знання частіше називають «контрфактуальна історія», він має певні доробки, що може стати предметом окремої роботи [7].

В чому ми вбачаємо значення альтернативної історії? По – перше, цей напрям надає можливість зрозуміти співвідношення та дію в історичному процесі закономірностей і випадковостей; по- друге, він має перспективну методичну спрямованість, оскільки здатен вплинути на рівень мотивації учнів та студентів у навчанні історії; по-третє, саме завдяки альтернативній історії ми маємо можливість чітко усвідомити уроки історії, адже, фактично, заради них ми й вивчаємо її.

Повертаємося до визначення альтернативної історії, яку представлено у Великій українській енциклопедії, тепер з точки літератури та кінематографу – «жанр фантастики, який описує перебіг подій на тлі зміненої історичної реальності» [1]. На наш погляд, жанр треба ще з'ясувати, можливо це буде інший, можливо новий жанр, оскільки події в більшості таких творів проходять на реальному історичному тлі із зміною одного-двох показників. При чому, ці показники втілюють сучасні підходи до суспільного життя, сучасні проблеми людського існування, наприклад толерантність, різноманіття проявів людської сутності, релігійну свободу тощо.

Пропоную звернутися до екранізованих романів американської авторки Джулії Квінн (справжнє ім'я – Джулія Поттінгер). Її романи перекладені 41 мовою і 19 разів потрапляли до списку бестселерів The New York Times. Джулію було включено до Зали слави американських письменників-романтиків. Її серія романів «Бріджертон» та «Королева Шарлотта» були адаптовані для Netflix [4]. В романах і відповідних серіалах реальним є тогочасна побутова історія, наприклад костюми, архітектура, їжа. Суспільні ж відносини побудовані на альтернативній ідеї представленості серед англійської еліти темношкірого населення. Такою є сама королева Шарлотта, яка була принцесою одного з німецьких князівств, блискучий Саймон Бассет, герцог Гастінгс, світська левиця леді Денбері та ін. На наш погляд, не випадково

в романах представлено саме англійське суспільство, яке в реальності пронизано традиціями, нормами, обмеженнями, що перетнути було практично неможливо. Авторка фактично перенесла норми сучасного життя щодо відсутності дискримінаційних положень за ознакою кольору шкіри в ХІХ століття, зробила своїх героїв представниками вищих кіл англійського суспільства і, таким чином, довела абсурдність тих обмежувальних положень.

Отже, повертаючись до назви цих тез... Чи буде й далі альтернативна історія представлена в літературі? Наша відповідь – однозначно стверджувальна, бо це цікаво і пізнавально!

### ЛІТЕРАТУРА

1. Желіба О. В. Альтернативна історія. *Велика українська енциклопедія*. URL: <https://vue.gov.ua/> Альтернативна історія (дата звернення: 9.11.2024).
2. Котляр Ю. В. Альтернативна історія в історичних дослідженнях. *Наукові праці: науково-методичний журнал*. Випуск 270. Т. 282. Історія. Миколаїв: Вид-во ЧНУ імені Петра Могили, 2016. С. 64–68. URL: <http://history.chdu.edu.ua/article/view/108303> (дата звернення: 10.11.2024).
3. Поліщук О. Л. Альтернативна історія в новітньому літературному процесі: автореф. дис. ...канд. філол. наук: спец. 10.01.06 «Теорія літератури». Миколаїв, 2016. 21 с.
4. Про книжку «Бріджертони. Роман із містером Бріджертоном». URL: <https://laboratory.ua/products/bridzhertony-roman-iz-misterom-bridzhertonom> (дата звернення: 10.11.2024).
5. Тіт Лівій. Від заснування Міста. Київ: Дух і Літера, 2024. 344 с. URL: <https://duh-i-litera.com/bookstore/vid-zasnuvannja-mista-knigi-xxixxv-vidannja-trete> (дата звернення: 10.11.2024).
6. Шурхало Д. Українська «якбитологія»: Нариси альтернативної історії. 3-тє вид. Харків: Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2017. 400 с.
7. Classic and Iconoclastic Alternate History Science Fiction / Ed. by E. Chapman, C. Yoke. Lewiston : Edwin Mellen, 2003. 330 p.



*Н. В. Дьячок,  
В. О. Корсунський  
Дніпро*

УДК 811.1/.2'373.611

## **ВЕРБАЛЬНІ ЗАСОБИ ВІЗУАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ**

Питання щодо вербальної, чи словесної, візуалізації є таким, що потребує всебічного аналізу. Ми пропонуємо бачення образу слова через ментальні особливості носія тієї чи тієї мови, через когнітивні процеси формування цього образу, зумовлені різними чинниками, через зорове й слухове його сприйняття. Сформульоване питання має бути вирішене для того, щоби розуміти, у який спосіб можна й потрібно користуватися номінативними одиницями в царині дизайну, зокрема у процесі візуалізації навколишнього середовища. Поняття *вербальної візуалізації*, притаманне скоріше царині дизайну, є проекцією лінгвального поняття *номінації*, яке відбиває сутність процесу надання імені, назви кожному окремому предмету, об'єкту, явищу, процесу тощо.

Поняття номінації відображає як «процес створення, стабілізації та розподілу назви в термінах різних фрагментів дійсності», так і «смыслову мовну одиницю, що формується в процесі номінації» [2, с. 15]. Номінація може бути первинною і вторинною; причому наявні різні підходи до визначення цих типів: одні дослідники за принцип диференціації беруть структурний компонент номінативних одиниць, а інші (А. М. Архангельська) – принцип диференціації, представлений хронологією процесів номінації. Ми вважаємо, що «відмінність виявлених способів, ідентифікація первинної та вторинної номінації є тим, від чого залежить визначення та опис номінативних мовних засобів» [2, с. 17]. Інструменти номінації розглядають не лише як результат мовотворчої діяльності людини, але і як наслідок різноманітних формально-семантичних перетворень наявного мовного матеріалу, прихованих від безпосередніх носіїв і наразі не усвідомлюваних ними.

Поняття первинної номінації відбиває процес надання імені об'єкту, який не має свого мовного позначення; вторинна номінація є процесом надання імені повторно тим об'єктам реальної дійсності, які отримали первинні назви раніше.

Сутність вторинної номінації реалізується у двох її типах:

- 1) найменування нового поняття, предмета, явища, дії за допомогою старої назви (метафоризація);
- 2) повторна номінація предмета, дії, процесу, що вже має свою назву, за допомогою іншої структурно одиниці.

Отже будь-який різновид процесу номінації означає фіксацію виділених явищ дійсності за допомогою мовних знаків. У процесі номінації є певне прагнення до мотивації виділення того чи того звукового комплексу для ідентифікації реальної дійсності.

Лінгвістична теорія закріпила думку про відносну динаміку та певну відтворюваність сучасної номінації. У цьому контексті прийнято вважати, що мовна номінація – це створення нових номінативних одиниць, а мовленнєва – використання готових одиниць у процесі ситуативної номінації. Хоча історично було навпаки: первинною була мовленнєва номінація – домовна, та, що виникла в домовний (дописемний) період.

Найактуальніший підхід до лінгвальної номінації може бути представлений у такий спосіб: протиставлення мовної та мовленнєвої номінації постає протиставленням мовної (інваріантної) та мовленнєвої (варіантної) одиниць із встановленням механізму реалізації першої та другої. Тому у цій ситуації синкретичне вживання терміна «номінація» є досить доцільним, оскільки воно сприяє об'єднанню процесу та результату в єдиний статико-динамічний комплекс.

Наскільки ж мовна / мовленнєва номінація дотична до візуалізації?

Візуалізація загалом є створенням та репрезентацією графічного образу текстової чи цифрової інформації, що робить її доступною зоровому сприйняттю, а отже, зручнішою для аналізу та узагальнення. Текстова інформація зі свого боку доповнює й уточнює графічні образи.

Отже, саме вербальна візуалізація постає доцільною в організації простору в проєктах візуальної комунікації. Використання номінативних одиниць синтетичної й елементарної аналітичної структури є оптимальним засобом організації супроводу графічної візуалізації.

Синтетичними номінативними одиницями вважаємо прості чи складні слова (виняток становлять юкстапозити), наприклад: укр. *бунгало, отель, бар, кафе, тераса, паркінг*; польськ. *bar, kawiarnia, taras*; англ. *grill, hotel, parking*.

Номінативними одиницями з елементарною аналітичною структурою вважаємо двокомпонентні словосполучення певного ступеня сталості, наприклад укр. *спортивний майданчик, дитячий майданчик, гриль-зона, господарське приміщення, план-схема*; польськ. *dom parterowy, obiekt sportowy, śmieciowe jedzenie, pomieszczenia gospodarcze, plac zabaw*.

Зрідка в контексті візуальної комунікації використовують складні аналітичні одиниці на зразок укр. *план-схема терену пансіонату «Бецади»*, польськ. *plan terenu pensjonatu «Bieszczady»*, *схема території Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара*.

У створенні зразків візуальної комунікації використовують номінації, зміст яких є зрозумілим широкому загалу носіїв мови. Це здебільшого первинні, зрідка – вторинні, номінативні одиниці, тобто слова, словосполучення, низка найбільш вживаних, а тому зрозумілих, усічень.

Використання саме таких одиниць зумовлено низкою лінгвістичних, когнітивних та психологічних чинників. Підґрунтям постають тенденції, пов'язані з економією письмового простору, прагненням мови до «слівності», властивостями пам'яті носіїв тієї чи тієї мови фіксувати номінативні одиниці, що мають в структурі від двох до п'яти-шести морфем, не більше двох простих слів тощо.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Архангельська А. М. До питання про засади побудови загальної ономасіологічної моделі номінації. *Мовознавство*. 2007. № 4-5. С. 20–35.

2. Дьячок Н. В. Основи теорії мовленнєвої номінації (на матеріалі номем з домінантою-словосполученням): монографія. Дніпро, «Ліра», 2023. 226 с.

*І. М. Казаков,  
Д. А. Остроушко  
Дніпро*

**УДК 372.882**

**ЗАСТОСУВАННЯ ХМАРНИХ ІНСТРУМЕНТІВ  
У ПРОЄКТНІЙ НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ  
НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ**

Сучасний світ характеризується стрімким розвитком технологій, які знаходять широке застосування в освітньому процесі. Одним з таких інструментів є хмарні технології, що надають нові можливості для організації навчального процесу, зокрема, для реалізації проєктної діяльності.

Метою даної публікації є вивчення можливостей використання хмарних інструментів у проєктній діяльності на уроках зарубіжної літератури.

Метод проєктів має глибокі історичні корені, які сягають кінця ХІХ століття. Його виникнення пов'язане з прагненням реформувати освіту, зробивши її більш практичною, орієнтованою на реальні життєві завдання. Метод проєктів виник у США наприкінці ХІХ – початку ХХ століття в рамках ідей прагматичної педагогіки, запропонованих Джоном Дьюї. Учений вважав, що навчання має бути не лише теоретичним, а й спрямованим на розв'язання реальних завдань, які зустрічаються в житті. Учень розглядався не як пасивний споживач знань, а як активний учасник процесу навчання. Важливу роль у становленні методу проєктів відіграв педагог Вільям Кілпатрік, який у 1918 році опублікував працю «The Project Method» і сформулював основні принципи цього методу: навчання через діяльність; реалізація завдань, пов'язаних із життям учнів; колективна чи індивідуальна робота над проєктами [1].

В Європі метод проєктів активно впроваджували педагоги ХХ століття, зокрема Георг Кершенштейнер у Німеччині. Учений використовував цей метод

для підготовки учнів до професійної діяльності, орієнтуючи навчання на практичні вміння та суспільну користь. У другій половині ХХ століття метод проєктів отримав популярність у всьому світі. Його інтегрували в системи освіти різних країн як частину компетентнісного підходу.

Сьогодні метод проєктів активно використовується у зв'язку з поширенням цифрових технологій, які значно розширили можливості для організації проєктної діяльності. Особливу роль у цьому процесі відіграють хмарні технології, які завдяки своїй безмежній кількості інструментів для співпраці, зберігання та обміну інформацією, створюють сприятливе середовище для реалізації проєктів.

Виокремимо деякі переваги використання хмарних інструментів у проєктній діяльності:

1. Співпраця в реальному часі. Хмарні сервіси дозволяють учням працювати над проєктом одночасно, незалежно від місця розташування.
2. Доступність ресурсів. Сучасний цифровий світ надає широкий спектр інструментів для створення презентацій, відео, інфографіки тощо.
3. Зберігання та обмін інформацією. Хмарні сховища забезпечують безпечне зберігання матеріалів проєкту та легкий доступ до них.
4. Розвиток цифрової грамотності. Використання хмарних інструментів сприяє формуванню інформаційно-цифрової компетентності учнів.
5. Індивідуалізація навчання. Можливість адаптації завдань та темпу роботи до потреб кожного учня.

На уроках зарубіжної літератури проєктна діяльність може включати дослідження біографій письменників, аналіз літературних творів, порівняння художніх текстів з екранізаціями, створення буктрейлерів, мультимедійних презентацій, літературних блогів, онлайн-щоденників персонажів тощо.

Основними етапами реалізації проєкту з використанням хмарних інструментів можуть бути:

1. Формування груп: об'єднання учнів у групи з урахуванням їхніх інтересів та навичок.

2. Вибір теми проєкту: обговорення та визначення теми проєкту, що відповідає навчальній програмі.

3. Планування роботи: розподіл завдань між членами групи, визначення термінів виконання.

4. Реалізація проєкту: використання хмарних інструментів для виконання завдань, обміну інформацією та співпраці.

5. Презентація результатів: публічний захист проєкту перед класом або на шкільній конференції.

Наведемо приклади хмарних інструментів, які доцільно використовувати на уроках зарубіжної літератури з метою організації проєктної діяльності.

**Google Диск.** Універсальний інструмент для зберігання та спільного редагування документів, презентацій, таблиць.

**Google Клас.** Зручний сервіс для організації навчального процесу, спілкування з учнями, збору та перевірки робіт.

**Prezi.** Цей інструмент дозволяє створювати нелінійні презентації, які можуть бути більш динамічними та цікавими, ніж традиційні слайд-шоу; його можна використовувати для створення візуальних мап думок, таймлайнів й інших інтерактивних елементів.

**Canva.** Зручний сервіс для створення дизайнерських матеріалів (обкладинки книг, ілюстрації до художнього твору, плакати, листівки, інфографіка).

**Google Sites.** Цифрове середовище, в якому можна створити справжній блог або онлайн-журнал, присвячений, наприклад, письменнику та його творчості.

**Storybird, Pixton.** Інструменти для створення інтерактивних історій та коміксів, що можуть слугувати для візуалізації сцен із роману чи створення альтернативної сюжетної лінії.

**Clipchamp, Movie Maker, WeVideo.** Інструменти для створення відеороликів онлайн, що придатні для створення буктрейлера до художнього твору, імітації інтерв'ю з письменником / персонажами тощо.

**Anchor, Soundcloud.** Сервіси, які дозволяють створювати підкасти, присвячені, наприклад, художньому твору чи його автору.

**Miro.** На нашу думку, це одна із найкращих сучасних онлайн-дошок, яка надає безмежний простір для творчості та співпраці. Miro – потужна онлайн-платформа, яка перетворює будь-яку ідею на візуальну реальність. Вона ідеально підходить для команд, які прагнуть ефективної співпраці, генерації ідей та візуалізації проєктів. Відзначимо основні переваги та можливості Miro:

1. Нескінченне полотно. На відміну від інших онлайн-дошок, Miro пропонує нескінченне полотно, де можна вільно розміщувати нотатки, зображення, діаграми, таблиці, відео та багато інших елементів. На лише одній дошці Miro з легкістю розташується будь-який проєкт із зарубіжної літератури: віртуальний музей письменника, віртуальна картинна галерея, імітація Instagram -акаунту автора чи літературного персонажа, конкурс газет, плакатів тощо.

2. Різноманітність інструментів. Крім базових інструментів для малювання та написання, Miro пропонує широкий спектр готових шаблонів для створення мап думок, діаграм Венна, фішбоунів, канбан-дошок та багато іншого.

3. Інтеграція з іншими сервісами. Miro легко інтегрується з такими сервісами, як Google Диск, Dropbox, Jira, Trello та іншими, що дозволяє працювати з усіма необхідними даними в одному місці.

4. Співпраця в реальному часі. Учні можуть одночасно працювати над проєктом з іншими учасниками групи, бачити їхні зміни та правки в режимі реального часу та коментувати роботу один одного.

5. Можливість презентації. Готові дошки можна легко перетворити на презентації та ділитися ними з іншими.

Отже, застосування хмарних інструментів у проєктній навчальній діяльності з літератури трансформує традиційний урок, робить його інтерактивним, більш цікавим й ефективним. Хмарні технології сприяють не

лише кращому засвоєнню матеріалу, а й розвитку важливих компетенцій учнів: комунікації, критичному мисленню, творчості та співпраці.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Kilpatric W. H. The Project Method. *Teachers College Record*. 1918. 19 September. P. 319–334.

*І. М. Казаков, М. Д. Рєпетілов*

*Дніпро*

УДК 372.882

### ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО СТАВЛЕННЯ УЧНІВ

### ДО ІНФОРМАЦІЇ ТА МАНІПУЛЯЦІЙ

### У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ РОМАНУ ДЖ. ОРВЕЛЛА «1984»

Сучасний світ перенасичений інформацією, що нерідко піддається викривленню та має маніпулятивний характер. У цьому контексті особливої ваги набуває вивчення роману Джорджа Орвелла «1984», який не лише демонструє механізми тоталітарного контролю над свідомістю, а й акцентує на необхідності критичного мислення. В умовах інформаційного суспільства розвиток у старшокласників здатності критично ставитися до джерел інформації стає одним із ключових завдань освітнього процесу.

Критичне мислення – це здатність аналізувати інформацію, відокремлювати факти від суджень, оцінювати достовірність джерел та виявляти маніпуляції. У сучасних реаліях медіаграмотність учнів є невіддільною частиною їхньої підготовки до життя в суспільстві. Вивчення роману Дж. Орвелла «1984» сприятиме розвитку критичного мислення через виявлення маніпулятивних технік (двоєдумство, пропаганда, контроль над фактами), аналіз механізмів інформаційного контролю (зміна історії, «Новосурж», цензура), розуміння ролі незалежного мислення у протистоянні тоталітаризму.

У романі Джорджа Орвелла «1984» зображено різноманітні типи викривлення інформації та маніпуляцій свідомістю, які дозволяють



тоталітарному режиму контролювати населення. Одним із дієвих прийомів розвитку критичного мислення, засобами якого можна націлити учнів на виявлення цих прийомів, є метод спрямованого читання з обдумуванням і таблицями, розробка сценарію застосування якого є метою даної публікації.

Метод спрямованого читання з обдумуванням і таблицями [1, с. 86–87] передбачає постановку питань, що допомагають учням фокусуватися на ключових ідеях та проблемах тексту під час читання. Наведемо приклад питань, які можна використати для аналізу стратегій викривлення інформації та маніпуляцій свідомістю у романі «1984»:

Питання до розділів з описом «Новосуржу»:

1. Що таке «Новосурж» і чим він відрізняється від звичайної мови?
2. Яким чином скорочення словника впливає на здатність людей мислити та висловлювати свої думки?
3. Чому партія вважає важливим «знищення» слів?
4. Знайдіть у тексті приклади слів «Новосуржу» та поясніть, як вони змінюють сутність означуваних понять.

Питання до розділів про двоєдумство:

1. Як ви розумієте поняття «двоєдумство»?
2. Чому партія вимагає від громадян одночасно вірити у взаємовиключні ідеї?
3. Які суперечливі твердження використовуються у романі?
4. Яким чином «двоєдумство» допомагає партії контролювати людей?

Питання до розділів про контроль над історією:

1. Як партія змінює минуле? Хто цим займається і яким чином це відбувається?
2. Чому для партії важливо контролювати історичні записи?
3. Яким чином змінене минуле впливає на свідомість людей?
4. Знайдіть у тексті приклад переписаного історичного факту та поясніть його значення.

Питання до розділів про пропаганду та культ особистості:

1. Як партія використовує образ Великого Брата для контролю за громадянами?
2. Яку роль відіграють «Дві Хвилини Ненависті» у підтримці влади партії?
3. Як партія створює образ ворога народу? Чому це важливо для неї?
4. Яким чином пропаганда впливає на поведінку та емоційний стан громадян?

Питання до розділів про контроль думок та покарання за «мислезлочин»:

1. Що є «мислезлочином»? Чому партія вважає його найтяжчим злочином?
2. Як страх перед «мислезлочином» впливає на поведінку людей?
3. Знайдіть у тексті приклади покарання за «мислезлочин» та прокоментуйте їхні наслідки.
4. Чому навіть думка про бунт є небезпечною у суспільстві Океанії?

Ці питання допоможуть учням сфокусувати увагу на ключових моментах роману і зробити висновки про вплив маніпуляцій на суспільство та особистість, які мають бути систематизовані у формі підсумкової таблиці, що може мати наступний орієнтовний вигляд:

Вид маніпуляції	Сутність маніпуляції	Мета маніпуляції
Новосурж (Newspeak)	Створення штучної мови, що обмежує мислення громадян. Скорочення словника, спрощення граматики та видалення небажаних слів робить неможливим формулювання думок, що суперечать ідеології.	Контроль над свідомістю через обмеження мовних засобів вираження.
Двоєдумство (Doublethink)	Здатність одночасно вірити у дві суперечливі ідеї. Наприклад, фрази на кшталт «Війна – це мир» чи «Свобода – це рабство».	Примус до прийняття абсурдних ідей і знищення критичного мислення.
Контроль над історією	Постійне переписування подій минулого таким чином, щоб вони відповідали поточній ідеології	Формування «правильної» історичної пам'яті та

	партії. «Хто контролює минуле, той контролює майбутнє. Хто контролює теперішнє, той контролює минуле».	легітимація влади.
Пропаганда	Поширення викривленої інформації через плакати, гасла та масові заходи. Наприклад, культ «Великого Брата» та ненависть до «ворогів народу».	Формування культу лідера та посилення ідеологічного контролю.
«Телезахисти» (Telescreens)	Постійний нагляд за громадянами через монітори, які транслюють пропаганду і стежать за поведінкою.	Постійне відчуття контролю та неможливість вільної думки.
Вигадані вороги (Гольдштейн)	Створення образу ворога для об'єднання суспільства в ненависті.	Відволікання уваги населення від реальних проблем і створення образу зовнішнього ворога.
Маніпуляція страхом і ненавистю	Щоденні «Дві Хвилини Ненависті» стимулюють громадян до ненависті до вигаданих ворогів і «зрадників».	Викликання емоційного виснаження та зниження здатності до критичного мислення.
Фальсифікація статистики	Постійне перекручування даних про економічний стан, військові успіхи тощо, з метою створення ілюзії процвітання.	Підтримання віри в могутність партії.
Покарання за «мислезлочин» (thoughtcrime)	Покарання за будь-яку думку, що суперечить партійній лінії.	Підтримання повного контролю над думками людей.

Після складання таблиці варто підсумувати обговорення шляхом евристичної бесіди, яка може включати наступні запитання:

1. Які з методів маніпуляції ви вважаєте найбільш ефективними / небезпечними / цинічними та чому?

2. Чи можна провести паралелі між описаними методами та сучасними практиками викривлення інформації? Наведіть приклади відомих вам викривлень інформації.

3. Як, на вашу думку, можна протистояти маніпуляціям свідомістю у реальному житті?

Запропонований методичний підхід допоможе учням не лише ідентифікувати зображені Дж. Орвеллом прийоми викривлення інформації та маніпуляції свідомістю громадян, але й критично осмислити їхній вплив на суспільство й індивіда.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Пометун О., Гупан Н. Методика розвитку критичного мислення учнів ліцею на уроках історії: методичний посібник. Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2021. 250 с.

*О. Л. Колесніченко*

*Дніпро*

**УДК 811.161**

## **СИНТАКСИЧНА КОНВЕРГЕНЦІЯ ЯК ЗАСІБ СТВОРЕННЯ ПРОТИРІЧЧЯ У САТИРИЧНИХ ТВОРАХ**

Жанрова специфіка малоформатних сатиричних творів з одного боку змушує автора економно використовувати мовні засоби, а з іншого – прагнути втиснути в ці обмеження максимально можливий обсяг інформації для читача, яка спонукала б до роздумів і аналізу. Для досягнення цієї мети обираються мовні засоби, що найкраще відповідають задуму автора. Серед них особливе місце займають такі прийоми, як антитеза, оксюморон, каламбур, антифразис та повтори. Однак, на нашу думку, ключова роль відводиться зевгмі, адже саме цей несподіваний прийом дозволяє розміщувати конфліктуєчі поняття в найближчому контексті, буквально зіштовхуючи їхні значення. Завдяки зевгмі

вдається об'єднувати в суперечливих зв'язках навіть ті поняття, які зазвичай здаються несумісними.

Зевгма є одним із найяскравіших засобів формування протиріччя у творах різних сатириків. Її іноді трактують як «оказіональний сурядний зв'язок». Цей прийом об'єднує семантично різнопланові слова, акцентуючи їхню невідповідність за змістом і стилістично незвичайний комічний характер.

Термін «зевгма» охоплює різноманітні мовні явища, а також має кілька синонімічних назв, таких як «ателага» чи «оказіональний твір», проте ці терміни іноді використовуються у ширшому значенні.

Зевгма виступає одним із основних засобів створення «ефекту невинного очікування» і широко застосовується сатириками для досягнення комічного ефекту.

Гумористичні монологи сатириків зазвичай орієнтовані на розмовний стиль, який відзначається стислістю. Ефект деяких зевгматичних конструкцій досягається, зокрема, завдяки економії мовних засобів. Таким чином, у створенні цих фігур застосовується принцип мовної лаконічності, який полягає у свідомому скороченні подачі матеріалу. Адресант, дотримуючись цього принципу, прагне передати великий обсяг інформації у максимально стислій формі.

У сучасній риториці та стилістиці термін «зевгма» охоплює два різні мовні явища. По-перше, це синтаксичний прийом, спрямований на економію мовних засобів, коли одне слово утворює однотипні зв'язки з кількома іншими словами, але згадується лише один раз: на початку (протозевгма), у середині (мезозевгма) або наприкінці висловлювання (гіпозевгма). Зевгма належить до фігур скорочення, поряд з еліпсисом і силепсисом.

Другий підхід визначає зевгму як мовну фігуру, що створює комічний ефект завдяки граматичній або семантичній несумісності чи різнорідності поєднань, які виникають при з'єднанні мовних одиниць.

Таке трактування зевгми підтримують більшість дослідників (Л. І. Мацько, О. М. Мацько, Н. М. Романова, А. В. Філіппов), які вважають її експресивною

мовною одиницею, чий впливовий ефект базується на поєднанні семантично несумісних компонентів як однорідних.

Зевгма в синтаксичній стилістиці є семантичною фігурою мови, що належить до еліптичних конструкцій. Це послідовність однаково побудованих висловлювань, у яких спільний для всіх членів речення елемент вживається лише один раз – на початку, у середині або наприкінці висловлювання.

Зевгма в лексичній та синтаксичній стилістиці є стилістичним прийомом, мовною фігурою, що характеризується порушенням семантичної однорідності або узгодженості в ряді однорідних членів речення чи в низці речень. Це викликає гумористичний ефект або створює ефект несподіваного повороту.

У гумористичних текстах зевгма може проявлятися як порушення граматичної однорідності серед членів речення, що займають однакоvu синтаксичну позицію (так звана «неускладнена» зевгма). Подібне явище часто вважають помилкою, але в певному стилістичному контексті, наприклад, для імітації розмовної мови, створення комічного ефекту чи обох цих цілей одночасно, воно стає ефективним засобом мовної гри.

«Неускладнена» зевгма сприймається як суто граматична конструкція, у якій, задля уникнення повторів та з метою економії, один із членів речення використовується лише один раз.

Очевидно, що будь-яке речення може містити таку «неускладнену» зевгму, яка в цьому випадку не розглядається як стилістична фігура. Як зазначалося раніше, гумористичні твори часто тяжіють до розмовного стилю. Оскільки економічність і лаконічність є характерними рисами розмовної мови, наявність синтаксичної зевгми у таких текстах є цілком зрозумілою та виправданою.

«Синтаксично ускладнена» зевгма близька до «неускладненої», але відрізняється тим, що виникає через порушення синтаксису речення. У таких випадках однорідні члени речення виявляються синтаксично різноплановими.

У стилістиці подібні конструкції розглядаються як стилістичні фігури, де відхилення від синтаксичних норм виступає риторичним засобом. Це не означає, що синтаксична зевгма позбавлена парадоксального ефекту, адже вона

базується на певних порушеннях – у семантиці, синтаксисі чи морфології. Однак такий ефект у цьому випадку не є настільки очевидним.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Арешенков Ю. О. Лінгвістичний аналіз художнього тексту: Навчальний посібник. Кривий Ріг: КДПУ, 2011. 112 с.
2. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія. Полтава: Дозвілля. Київ. 2011. 844 с.
3. Мацьк Л. І. та ін. Стилїстика української мови: Підручник / Л. І. Мацько, О. М. Сидоренко, О. М. Мацько; За ред. Л. І. Мацько. Київ: Вища шк., 2003. 462 с.

*В. В. Кончіч*

*Харків*

УДК 811.111

## АНГЛОМОВНІ ФРАЗЕОЛОГІЗМИ

### З ЕТНОКУЛЬТУРНИМ СЕМАНТИЧНИМ КОМПОНЕНТОМ

Наукова робота присвячена дослідженню семантики фразеологічних одиниць сучасної англійської мови, в яких до процесу семіозису залучено образ, пов'язаний з етнокультурно специфічним фрагментом життєвого світу британців.

Попри значний інтерес дослідників до вивчення фразеологічного значення з позицій різних мовознавчих дисциплін – лінгвокраїнознавства; зіставно-порівняльної фразеології, ареальної фразеології, лінгвокультурології та когнітивної лінгвістики, – природа цього складного феномена залишається сьогодні у багатьох аспектах відкритим питанням.

**Актуальність** дослідження визначається його належністю до сучасної когнітивної парадигми лінгвістичного знання. Структура значення англомовних фразеологічних одиниць з британським етнокультурним семантичним компонентом розглядається у ньому з позицій когнітивної семасіології. Англомовні фразеологічні одиниці з автентичним етнокультурним

семантичним компонентом не були дотепер об'єктом окремого розгляду, що увиразнює актуальність дослідження.

**Мета** дослідження полягає у з'ясуванні ролі етнокультурного семантичного компоненту у семантичній організації етнокультурно маркованих фразеологізмів британського походження.

Поставлена мета передбачає необхідність розв'язання таких **завдань**:

– систематизувати наявні підходи до розгляду етнокультурних особливостей фразеологізмів та визначити теоретичні засади опису значення етнокультурно маркованих фразеологізмів із позицій когнітивної семасіології;

– розробити методiku аналізу англomовних фразеологізмів британського походження, спрямовану на висвітлення їх етнокультурних особливостей;

– виявити індикатори етнокультурного змісту етномаркованих фразеологізмів британського походження:

– встановити джерела етноспецифічних образів, на підґрунті яких формується семантика англomовних фразеологічних одиниць з британським етнокультурним семантичним компонентом.

**Об'єктом** дослідження є англomовні фразеологізми з британським етнокультурним семантичним компонентом.

**Предметом** вивчення виступають семантичні, когнітивні та прагматичні властивості фразеологічних одиниць, в яких виявляється їхня етнокультурна специфіка.

**Матеріалом** дослідження слугували англomовних фразеологічних одиниць з автентичним етнокультурним семантичним компонентом. Їх було отримано методом суцільної вибірки із фразеологічних словників англійської мови.

Дослідницькі завдання роботи вирішуються шляхом комплексного використання **методів** традиційної та когнітивної семантики, а також лінгвокультурології. Метод *аналізу словникових дефініцій* використано при визначенні денотативного значення етнокультурно маркованих фразеологічних одиниць; метод *концептуального аналізу* застосовано при встановленні значення досліджуваних одиниць у повному обсязі; метод



*лінгвокультурологічного коментаря* використано при реконструкції образної основи аналізованих одиниць.

Етнокультурна своєрідність фразеологічних одиниць усвідомлювалася дослідниками з моменту народження фразеології як окремої філологічної галузі, але впродовж класичного та посткласичного етапів її розвитку відповідне знання було радше інтуїтивним, ніж науковим.

Під час дослідження було розкрито суть наукової проблеми етнокультурної маркованості фразеологічних одиниць, обґрунтовано актуальність обраної теми, сформульовано мету та завдання наукової роботи, визначено матеріал та методи його аналізу, теоретичне значення та практичну цінність роботи. Узагальнено результати попередніх досліджень етнокультурно маркованих фразеологічних одиниць та вводиться поняттєвий апарат розгляду останніх із позицій когнітивної семасіології. Визначено структуру значення етнокультурно маркованих фразеологізмів британського походження та встановлюється місце етнокультурного семантичного компоненту у ній.

Велику увагу було приділено висвітленню особливостей відбиття світу в етнокультурно маркованих фразеологізмах британського походження. Систематизуються індикатори етнокультурного змісту та джерела виникнення етноспецифічних образів, що становлять концептуальне підґрунтя розглянутих одиниць.

Фразеологізми виникають із вільного сполучення слів, що вживається в переносному значенні. Поступово переносність забувається, стирається, і сполучення стає стійким. Залежно від того, наскільки стираються номінативні значення компонентів фразеологізму, наскільки сильним є їхнє переносне значення, їх поділять на три групи: фразеологічні зрощення, або ідіоми, фразеологічні єдності, фразеологічні сполучення.

Серед індикаторів етнокультурного змісту англомовних фразеологізмів з автентичним етнокультурним семантичним складником виокремлюються антропоніми (імена історичних осіб, типові англійські імена та прізвища, імена фольклорних та літературних персонажів), топоніми (назви вулиць, районів,

визначних пам'ятоків та відомих установ Лондона, графств, міст та селищ Великої Британії) та реалії (харчові, грошові, спортивні та пов'язані з мореплавством).

За природою знання, що є джерелом виникнення англомовних фразеологізмів з етнокультурним семантичним складником, останні поділяються на такі, що відбивають у свідомості мовної особистості “типовий” фрагмент реального світу (культурні еталони, етнічні стереотипи та національні символи), міфологію та ритуали (народні легенди й повір'я, звичаї і традиції), культурно значущі прецеденти (ситуації та тексти або висловлення).

За допомогою словників та довідників було досліджено сутність та виникнення фразеологізмів з етнокультурним семантичним компонентом та виокремлено їх у таблицю, що значно полегшує процес вивчення сучасної англійської мови, включаючи розуміння сутності англомовних фразеологізмів з етнокультурним семантичним компонентом.

**Наукова новизна** роботи полягає в описі індикаторів етнокультурного змісту фразеологічних одиниць та класифікації останніх за типом джерела етнокультурної інформації.

**Практичне значення** одержаних результатів полягає у створенні глосарію, призначеного підвищити лінгвістичну компетенцію користувача, збагатити його лексичний запас, а також познайомити з історично-культурною спадщиною Британії.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Авксентьев Л. Г. Семантична структура фразеологічних одиниць сучасної української мови та особливості її формування. *Мовознавство*. 1987. № 1. С. 43–46.
2. Allerton D. J. The Linguistic and Sociolinguistic Status of Proper Names. *Journal of Pragmatics*. 1987. № 11. P. 61–92.
3. Anderson John M. On the Structure of Names: *Folia Linguistics*: 2003. 398 с.
4. Coates Richard. *Properhood Language* 82, 1998. С. 356–382.

5. Cowie Anthony Paul. *Phraseology. Theory, Analysis and Applications*. Oxford, 1998. С. 1–20.

6. Howarth Peter Andrew. *Phraseology in English Academic Writing: Some implications for language learning and dictionary making*. Tübingen: Niemeyer, 1996. 233 с.

*О. Ю. Корольова*

*Дніпро*

**УДК 81'25**

**ОСОБЛИВОСТІ ВІДТВОРЕННЯ ДІЄСЛІВ-СИНОНІМІВ  
У ПЕРЕКЛАДІ ПОЕТИЧНИХ ТВОРІВ Т. Г. ШЕВЧЕНКА  
АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ**

Останніми роками дослідження з лексичної синоніміки користуються великим попитом серед вітчизняних мовознавців, активно розширюється проблематика її вивчення та фактична база. Особливий інтерес лінгвістів викликає вивчення синонімічного складу художніх творів та їхніх перекладів іншими мовами. Синонімічною особливістю української мови є те, що з-поміж усіх частин мови дієслова є найбільш схильними до утворення синонімічних зв'язків. Свій внесок у дослідження дієслівної синонімії української мови зробили багато науковців (Л. С. Паламарчук, Г. М. Колесник, В. С. Ільїн, О. К. Клименко, С. М. Криворучко тощо).

Ім'я видатного українського письменника Тараса Шевченка давно здобуло всесвітню відомість, та його поезія має великий попит серед іншомовних читачів. Ця зацікавленість виявляється не тільки у перекладах творів Шевченка іншими мовами (зокрема і англійською), але й у полемічних дискусіях та наукових працях. Одною з найяскравіших ознак особистого ідіостилю автора є використання синонімічного багатства української мови. Передача цього мовного різноманіття, а значить і особистого стилю автора, є чи не найважливішою проблемою для перекладача. Переклад будь-якого поетичного твору має викликати майже такі ж самі відчуття у іншомовної

аудиторії, як і сам оригінал, тому метою перекладача є не тільки переповідання подій та головної думки твору, але й зберігання специфічних особливостей оригіналу, культурних відмінностей, виразності, при цьому дотримуючись ритміки та мелодики тексту.

Для аналізу перекладацької варіативності ми розглядали такі поетичні твори Шевченка та їхні переклади англійською мовою: «І мертвим, і живим, і ненародженим землякам моїм в Україні...» («My Friendly Epistle» Вільяма Кіркконнела), «Заповіт» («The Testament» Джона Вейра), «Мені однаково, чи буду...» («It Makes No Difference To Me» Кларенса Меннінга), «Якби ви знали, паничі...» («If You But Knew» Дж. Вейра), комедія «Сон» («A Dream» Джона Вейра), витяжки з поеми «Гайдамаки» («Haidamaki» Джона Вейра) та інші.

На жаль, не всі поетичні твори українського письменника були перекладені англійською мовою, що унеможливорює вивчення особливості перекладу дієслівних синонімів у повному обсязі. Але враховуючи наступні набутки, можна сказати, що перекладачам Джону Вейру, Кларенсу Меннінгу та Вільяму Кіркконнелу вдалося передати багатство художнього слова Тараса Шевченка, оскільки різноманітність синонімів у їхніх перекладах вражає як кількісно, так і якісно. Стосовно варіативності значень переклади не відстають від оригіналу: наприклад, дієслово *пропадати* в перекладі має декілька варіантів – *to disappear, to be somewhere no more, to disperse, to vanish, to dissolve, not to live a trace*.

Найширший діапазон синонімів у перекладі звичайно складають дієслова на позначення руху (*to go, to step, to made somebody's way, to walk, to saunter, to shuffle, to strut, to creep*), мовлення (*to say, to tell, to talk, to speak, to chatter, to jabber, to prate; to shout, to screech, to holler, to yell*) та сприйняття (*to see, to look, to take a look, to watch, to eye, to cast a glance*).

Відзначимо, що у своїй більшості твори Т. Шевченка перекладені англійською мовою на четвертому рівні еквівалентності [1, с. 171], зберігши мету комунікації, визначення ситуації, методи її зображення та синтаксис. Наприклад:

*«Oh bury me, then rise up  
And break your heavy chains  
And water with the tyrants' blood  
The freedom you have gained» [3].*

*«Поховайте та вставайте,  
Кайдани порвіте  
І вражою злою кров'ю  
Волю окропіте» [2, с. 286].*

Опрацьовуючи матеріал, перекладачі використали досить багато перекладацьких трансформацій, необхідних для одержання адекватного та художньо-красивого перекладу.

Розглянемо мовний матеріал: *«В муці, в катарзі не просить, Не плаче, не стогне!» [2, с. 191] – «In prison dread he does not groan, He does not quail or weep!» [3]. Тут перекладач застосовує прийом конкретизації, щоб придати виразності та зберегти мелодичність та ритм вірша.*

У наступному прикладі перекладач Дж. Вейр конкретизує ознаки дії *плакати* додаванням синоніма, задля уникнення повторення:

*«Удвох, кажуть, і плакати  
Мов легше неначе;  
Не потурай: легше плакати,  
Як ніхто не бічить» [2, с. 204].*

*«When two misfortune share, they say,  
It's easier to weep.  
Not so: it's easier to cry  
When no-one's there to see» [3].*

Вільям Кіркконел у перекладі вірша «І мертвим, і живим...» навпаки узагальнює зміст слова *плакати*: *«Тільки я, мов окаянний, І день, і ніч плачу...» [2, с. 268] – «I, only, grieve like one accursed, Through all the hours both last and first...» [3]. «Та недовго сонце гріло...» [2, с. 316] – «But not for long the sun stayed kind...» [3]. Тут Дж. Вейр використав прийом метафоризації, замінивши*

неметафоричний вираз метафоричним, тим самим посиливши значення зміни погоди для подальших подій.

Інколи перекладачі використовують засіб антонімічного перекладу через розбіжності у будові української та англійської мов або з ритмомелодійних причин: «*Боже небо голубее I те помарніло*» [2, с. 316] – «*And God's blue heavens – even they Are glorious no more*» [3].

Отже, перекладачі поетичних творів Тараса Шевченка дуже часто застосовують прийоми конкретизації, генералізації та метафоризації з метою зберегти чи посилити художню експресію тексту оригіналу, а також задля дотримання принципів будови вірша та його ритмомелодики. Розбіжності у будові обох мов викликають значні труднощі при перекладі, тому перекладачі використовують також граматичні трансформації для досягнення еквівалентності та максимального зближення до тексту оригіналу.

Проаналізувавши переклади поетичних творів Тараса Шевченка англійською мовою з лексичної точки зору, ми можемо прийти до висновків, що переклади не поступаються оригіналу у лексичній різноманітності. Кількість та своєрідність англійських дієслівних синонімів, ужитих у перекладі, вражає.

Дж. Вейр, Кл. Меннінг та В. Кірконнел упорався з цим завданням, одночасно зберігши особливу мовну жвавість автора, атмосферу самого твору та його поетичну будову.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Корунець І. В. Вступ до перекладознавства. Підручник. Вінниця: Нова книга, 2008. 171 с.
2. Шевченко Тарас. Кобзар. Київ: Держ. вид-во худ. літератури, 1964. 199 с.
3. Shevchenko Taras. Poetry. Taras Shevchenko Museum: <https://www.shevchenko.ca/taras-shevchenko/poetry.cfm> (дата звернення: 20.10.2024).

УДК 811.111+811.161.2

## РОЛЬ ОНОМАСІОЛОГІЧНОЇ СТРУКТУРИ В ПОБУДОВІ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ МЕРЕЖ

На сучасному етапі розвитку лінгвістики на попередній план висуваються питання вивчення когнітивних процесів у мові та мовленні, що базуються на засадах теорії номінації [1; 2], спостерігаються у визначенні ономасіологічної структури різнорівневих мовних одиниць [2]. Ономасіологічна структура є тернарною, складається з трьох елементів: базису, предикату та ознаки.

Метою цієї роботи є розглянути роль ономасіологічної структури одиниць на позначення агресії у побудові концептуальних мереж.

Матрична модель як один із засобів репрезентації картини світу [1, с. 259] структурується у комплексній мережній моделі. Саме матрична модель містить певні домени ознакової зони ономасіологічної структури, або «галузь концептуалізації, згідно якої характеризується семантична структура» [4, р. 547], «контекст структур фонових знань» [3, р. 2]. Так, домен «ТІЛО» (субдомени «голова», «руки», «ноги», «серце») формується в зоні внутрішньо- та зовнішньо-розрізнявальні ознаки на позначення частин тіла, домен «КОЛІР» (субдомени «чорний», «коричневий», «темний»). Домен «ТВАРИННИЙ СВІТ» відтворюється завдяки субдоменам «вовк», «ведмідь», «дракон», «жук» у зоні якісних ознак, домен «ПРОСТІ» виокремлюється у зоні локативних ознак на позначення постійного місця дії суб'єкта або напряму дії, «ЧАС» – у зоні темпоральних ознак.

Згідно з когнітивно-ономасіологічним аналізом (за О. О. Селівановою) [2], значення слова репрезентується за допомогою «фреймоподібної структури організації знань» [5]. За думкою С. А. Жаботинської *базисні пропозиції* (початкові категорії мислення) [6] з найвищим рівнем узагальнення лежать в основі побудови концептуальних мереж. В ономасіологічній структурі предикат показує пропозиційні відношення ономасіологічної ознаки до базису.

Пропозиційні схеми будуються на основі п'яти базисних фреймів: предметного, акціонального, позесивного, ідентифікаційного та компаративного.

Предметний фрейм поєднує **буттєві схеми**, що реалізуються зоною зовнішньо- або внутрішньо-розрізнявальних ознак + суб'єктний базис: «ХТОСЬ є такий» (пор. англ. *dead-hearted*, укр. *темнило*), квалітативних (якісних) «ХТОСЬ є ТАКА-якість» (пор. англ. *strongman*, укр. *лиходіяч*), локативних «ХТОСЬ існує / діє ТАМ-місто» (пор. англ. *road-agent*, укр. *буфетников*), темпоральних «ХТОСЬ існує ТОДІ-час» (пор. англ. *night-killer*, укр. *денник*) та **схеми способу буття** «ХТОСЬ існує ТАК-спосіб» (пор. англ. *whip-master*, укр. *законник*).

В акціональному фреймі актуалізуються **акціональні схеми** стану / процесу «ХТОСЬ (агенс) діє» (пор. англ. *booster*, укр. *щипач*), контактної дії «ХТОСЬ (агенс) діє на пацієнс» (пор. укр. *зблочити*) та доповнюються за допомогою аргументних (семантичних) ролей (різновиди: **інструмент, засіб**) (пор. англ. *cutter*, укр. *скакун*), стимулу (**мета**), **результат** (пор. англ. *picklock*, укр. *бомбила*), локативних та темпоральних схем (пор. англ. *jail-bird*, укр. *скляр*).

Позесивний фрейм є реалізатором **позесивних схем** партитивності: «ХТОСЬ (ціле) має частину» (пор. англ. *black-hearted*, укр. *чорноротий*), інклюзивності «ЩОСЬ (контейнер) має вміст» / «вміст має контейнер» (пор. англ. *tugger*, укр. *барахольник*).

Ідентифікаційний фрейм реалізує **ідентифікаційні схеми** персоніфікації: «ХТОСЬ (індивід)-агенс є людиною», «ХТОСЬ (індивід) пацієнс є людиною» (пор. англ. *beat-artist*, укр. *дельфін*'). Предикат встановлює взаємовідношення: ідентифікатив, де класифікатор – абстрактна одиниця класу: соціального (пор. англ. *ring-leader*, укр. *аристократ*), професійного (пор. англ. *peter-claimer*, укр. *технік*), функціонального (пор. англ. *whistle-blower*, укр. *вантажник*), квалітативного (англ. *foul-mouthed*) тощо.

Компаративний фрейм поєднує **компаративні схеми** "компаратив є / як / корелят» (пор. англ. *fiendlike*, укр. *змієня*), схожості / аналогії «компаратив є як



корелят» (пор. англ. *steel-hearted*, укр. *тихушник*) та подібності / метафори «компаратив є як би корелят» (пор. англ. *burn-artist*, укр. *вампір*).

В основі побудови міжфреймової мережи лежать пропозиції, кожна із яких має структуру або «дільниці матриць», пропозиційний зв'язок між доменами відсутній. В результаті матричного моделювання створюється домен «ЯКІСТЬ» (зона якісних ознак), що складається із субдоменів «КОЛІР», «КІЛЬКІСТЬ», «ВАГА» та містять зовнішньо-, внутрішньо-розрізнявальні та якісні параметри тощо). Матриці утворюються доменами (наприклад, «КОЛІР» (чорний, коричневий, темний), «КІЛЬКІСТЬ» (два), «ВАГА» (важкий), «ГІЛО» (голова, руки, ноги, серце)), що характерні для цих ознак. Згідно з цим, «матрична» дільниця – «ЩОСЬ-ідентифікатив», де «ЛЮДИНА» – суб'єкт-агенс, об'єкт-пацієнс.

Структурування або організація інформації певного концепту або домену на підставі словотвірних значень [1, с. 258] здійснюється у матричному та мережному моделюванні.

Таким чином, ономасіологічна структура полягає в основі мережного моделювання та бере участь у побудові концептуальної мережи доменів. Перспективи подальших наукових пошуків вбачаються у аналізі ономасіологічної структури мовних знаків у контексті, у формуванні певної концептуальної мережи відповідно до ситуації об'єктивної дійсності.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Жаботинская С. А. Ономасіологіческие модели и событийные схемы. *Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна*, 837. 2009. С. 3–14.

2. Селіванова О. О. Концептуальне моделювання і когнітивно-ономасіологічний аналіз. *Вісник Черкаського університету. Серія : Філологічні науки*. 2017. Вип. 2. С. 3–12. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchuF\\_2017\\_2\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchuF_2017_2_3) (дата звернення: 10.11.2024).

3. Clausner T. C. Domains and Image Schemas. *Cognitive Linguistics*, 10 (1). 1999. С. 1–31.

4. Langacker R. W. Foundations of Cognitive Grammar. Stanford, CA: Stanford University Press, 1, Prerequisites, 1987. 516 p.

5. Minsky M. The Society of Mind. New York: Simon & Schuster, 1988. 339 p.

6. Zhabotynska S. A. Principles of Building Conceptual Models for Thesaurus Dictionaries. *Когніція, комунікація, дискурс*. Серія: Філологія. 2010. С. 75–92. URL: <https://periodicals.karazin.ua/cognitiondiscourse/issue/view/2218-2926-2010-01> (дата звернення: 13.11.2024).

*О. О. Лавренко*

*Бахмут*

**УДК 821.111(411)**

## **ОБРАЗИ-СИМВОЛИ**

### **В ОПОВІДАННІ РОБЕРТА ШЕКЛІ «ЗАПАХ ДУМКИ»**

Зарубіжна література містить чималу кількість творів наукової фантастики, цікавих для сучасного читача своєю проблематикою та мотивами, образами-символами, відтвореними в ній. Зокрема, в художніх творах доволі часто зустрічаємо образи-символи, які описують явища природи, тваринний світ.

У своїх творах письменники-фантасти змальовують картини високорозвиненого з технічного боку суспільства, коли люди вже навчилися здійснювати міжзоряні та міжпланетні перельоти. Однак митців бентежить не стільки сам науково-технічний прогрес, скільки «маленька людина», яка постійно відчуває на собі його вплив. Їх хвилює місце особистості в цивілізованому світі. За допомогою образів-символів письменники намагаються віднайти відповіді на найболючіші соціально-філософські й морально-етичні питання XXI століття: у якому співвідношенні перебувають такі категорії як «науково-технічний прогрес» і «людина», «науково-технічний прогрес» і «цивілізація», «науково-технічний прогрес» і «природа» тощо.

Системний аналіз оповідання американського письменника-фантаста Роберта Шеклі «Запах думки», дозволив розкрити смислове значення образів-

символів, які відображають історію «маленької людини», що, опинившись наодинці зі своїми проблемами й негараздами, бореться за своє існування.

Вивчення теоретичного матеріалу про образи-символи, визначення символів, їх аналіз є невід'ємною частиною уроків аналізу літературних творів письменників-фантастів. Образ-символ є своєрідним текстом, він сконденсовано містить великі сюжети, зафіксовані в пам'яті людей, оформлюється в культурний код минулого, сакрального. Важливо, щоб читач не тільки міг знаходити символи у літературних творах науково-фантастичного жанру, а й вільно оперувати й застосовувати їх у своїй практичній діяльності. Адже майже кожне слово може виступати символом. Постановка проблеми вивчення образів-символів у школі окреслює подальші творчі пошуки в цьому науково-методичному напрямку: окреслення системи образів-символів у шкільному курсі зарубіжної літератури на уроках, які присвячені вивченню творчих надбань письменників-фантастів, пошук методичних шляхів упровадження цієї системи у вивчення зарубіжної літератури. Таким чином, досліджуючи образ-символ, учні краще усвідомлюють його роль, учаться аналізувати, отримують наочні зразки використання цього поняття під час аналізу та інтерпретації як твору науково-фантастичного жанру, так і художнього твору взагалі.

У ході аналізу оповідання Роберта Шеклі «Запах думки» нами було з'ясовано буквальне визначення таких слів як: запах, думка, розум, телепатія, очі, вухо, білка, вовк, змія, пантера, птах, стерв'ятник, дерево, кущ, вогонь, вода, цифри.

Тлумачення цих слів дало розуміння, що зовнішні характеристики, здібності, здатність, призначення, поведження предмету або явища підштовхнули письменника-фантаста Роберта Шеклі свідомо відібрати ці слова для створення образів-символів в оповіданні «Запах думки». Також із детального аналізу твору було з'ясовано, що автор використовує ці слова як образи-символи з певним смисловим навантаженням, що й допомагає читачам зрозуміти його ідею.

На етапі підготовки до системного аналізу образів-символів в оповіданні Р. Шеклі «Запах думки» нами були розглянуті слова, які виступають у ролі образу-символу у творі, їх смислове навантаження на підставі джерел Інтернет-ресурсу, дібрані цитати з тексту. Уже сама назва оповідання «Запах думки» являє собою образ-символ, який письменник створює за допомогою поєднання протилежних за змістом контрастних понять. Автор використовує літературно-поетичний прийом – оксюморон (із грецької *oksymoron* – дотепно-безглузде), який полягає в поєднанні логічно суперечливих понять, несумісних ознак, що спільно створюють новий образ або уявлення.

Розглянемо окремо поняття «запах», «думка». За тлумачним словником, «*запах* – це особливе відчуття присутності деяких легких речовин у повітрі, що здійснюються хімічними рецепторами нюху, які знаходяться в носовій порожнині людини або тварин» [1, с.247]. Із цим словом асоціюються такі поняття, як: аромат (застаріле), присмак, душок (особливо неприємний), репутація, слава. На нашу думку, цей образ-символ несе в собі авторське посилення про те, що за допомогою нюху можна отримувати багато інформації та об'єктивно її оцінювати, і людині необхідно цьому вчитися.

Слово *думка* означає «те, що з'явилося внаслідок міркування, продукт мислення, припущення, передбачення, намір, замисел, задум» [1, с. 435]. Думка – це результат процесу мислення, вона не є матеріальною, однак письменник своєю назвою матеріалізує думку, звертаючи увагу на її силу. Аналізуючи цей образ-символ, доречно навести слова Луїзи Хей, американської письменниці, авторки мотиваційних книг, яка стверджує: «Кожна наша думка буквально творить наше майбутнє. Кожен створює події у житті за допомогою думок і почуттів. Думки, які ми думаємо, буквально створюють усе те, що ми відчуваємо в житті».

Думка не має запаху, але на планеті 3-М-22 розноситься за допомогою телепатії. Роберт Шеклі, використовуючи принцип «відповідностей», досліджує думки героя, що рухають поведінку тварин. Він описує екстремальні ситуації, під час яких Лерой Кліві поступово навчається керувати своїми думками,

уникати паніки, оволодіває телепатією, намагається побороти страх. Звертаючись до мозкового штурму, Лерой подумки уявляє себе то пантерою, то вовчицею, то змією з гострими отруйними зубами, то птахом, то кущем, то навіть мерцем, щоб відволікти лісових мешканців від своєї присутності й заспокоїти їх. Різноманітні розумові операції Ліроя допомагають йому деякий час перебувати в небезпеці, хоча не обходиться й без помилок.

Щоб підсилити роль образу-символу «запах думки», митець удається до різних типів оповіді – від першої особи (від імені Лероя Кліві) та від третьої особи (від імені автора), поєднує реальне та фантастичне.

Образи-символи, які використовує Р. Шеклі в оповіданні «Запах думки», мають вагоме смислове та ідейно-художнє значення, оскільки за їхньою допомогою конкретним явищам надається певний, більш узагальнений зміст; вони емоційно характеризують сутність описаних явищ, подій, розкривають ідею твору. За допомогою образів-символів автор висловлює своє ставлення до зображуваного, обґрунтовує тезу про надзвичайні інтелектуальні можливості людини, але й водночас відстоює позицію про єдність людини та природи, про відповідальність людства за глобальні соціально-філософські й морально-етичні проблеми ХХІ століття. Людина – не вбивця всього живого, бути сильним не означає знищувати тих, хто слабший. Людина майбутнього – господар не тільки своєї планети, але й далекого Космосу. Оскільки світ змінюється, Роберт Шеклі показує нам, якою повинна бути людина майбутнього, щоб змогла вижити в боротьбі з невідомим.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Тлумачний он-лайн словник української мови «УКРЛІТ.ORG» <http://ukrlit.org/slovnyk> (дата звернення: 04.11.2024).
2. Шеклі Р. Запах думки. URL: <https://www.ukrlib.com.ua/world/printit.php?tid=22> (дата звернення: 04.11.2024).

**УДК 801.7+82-94**

**ХУДОЖНІЙ ТЕКСТ  
ЯК ДЖЕРЕЛО ІМАГОЛОГІЧНИХ УЯВЛЕНЬ**

Метою нашої розвідки є характеристика потужних можливостей художніх текстів виступати джерелами імагологічної інформації протягом всієї культурної історії людства, а значить – впливати на формування ментальних уявлень, які в межах широкої картини світу формують бінарно опозиційні світоглядні парадигми «Свій» - «Чужий», «Я» - «Інший».

В ході історичного розвитку архетипне за своєю природою поняття «Свій» починає корелювати із поняттям «національний», відповідно архетип «Чужий» - з тією складовою колективної свідомості, яка перебуває за межами її національного простору і в практиці сучасних гуманітарних досліджень номінується як інонаціональна. Протягом століть саме завдяки художнім текстам – фольклорним (пам'ятникам колективної словесної творчості) і літературним (творам індивідуальним, авторським) – формуються уявлення про себе і сусідів – друзів і ворогів, партнерів і опонентів, про «свої» та «інші» країни та етноси.

Конкретизуючи на початку 50-х років ХХ ст. основні завдання імагології, нової кроссдисциплінарної наукової галузі, французький літературознавець Маріус-Франсуа Гюйяр закликав колеґ-компаративістів перенести свої пошуки зі сфери міжкультурних відносин: «Не будемо далі відстежувати і вивчати ілюзорні впливи однієї літератури на іншу. Краще спробуємо зрозуміти, як формуються й існують в індивідуальній чи колективній свідомості великі міфи про інші народи і нації» [1. с.119]. Це звернення почули – протягом наступних десятиліть з'явилися монографічні дослідження, присвячені образам португальців і французькій літературі (Д.А. Пажо), сприйняттю американців у Франції і французів у США, німецькому образу Ірландії та Нідерландів, британським уявленням про Норвегію (Г. Дизерінк). З-під пера українського

науковця Д. Наливайка вийшли дослідження закордонної рецепції України (монографія «Очима Заходу: Рецепція України в Західній Європі XI-XVIII ст.» 1998).

Зміщення наукового інтересу зі сфери міжкультурних відносин і міжлітературних впливів до означеної проблематики національно-культурної ідентичності відбулося не випадково, цьому сприяло накопичення величезного художнього матеріалу, який потребував дослідницьких зусиль, вивченню художніх текстів як джерел імагологічних уявлень. Процес накопичення тривав тисячоліттями, і, якщо використати метафорику нашої конференції, значно довше ніж «від Нестора до сьогодення». Він почався на етапі родової архаїки, із виникненням міфологічного мислення, як спроба збагнути, де мешкає твій народ і хто його сусіди, і як виглядає Ойкумена, тобто вся населена людьми частина землі. З давньогрецьких міфів ми дізнаємось про давній народ гіпербореїв, войовничих амазонок, цивілізацію дивовижних атлантів, яка з волі богів загинула у водах океану. Численні чудовиська і потвори, з якими боролись античні герої, як і Ідолище Пагане, Соловей Розбійник з київського циклу билин це імагологічні за природою своєю образи, адже вони уособлюють міфологічні уявлення про ворога, «Чужого». Автор «Повісті минулих літ» дав перші свідчення про народів-сусідів давніх слов'ян – волохів, візантійців, норманів та варягів, які, як відомо, потужно впливали на розвиток слов'янського світу. Показовим з точки зору імагологічного підходу до тексту літопису є епізод про запрошення варягів на Русь. «Пішли чудь, словени, кривичі і весь за море, до варягів, до русі. Бо так звали варягів – русь, як ото одні зветься свеями, а другі – номанами, англами, інші – готами, отак і ці. Сказали русі: «Земля наша велика і щедра, а порядку в ній нема. Ідїть-но княжити і володіти нами» [2]. Наші східнослов'янські пращури відкрито визнали власну нездатність до самоврядування, вони вірять в те, що чужинці принесуть їм порядок, добробут і спокій. В цій показовій фразі відображено саму суть проблеми й дотепер невирішеної східнослов'янськими народами –

дивовижне поєднання природних багатств і хронічної нестачі ефективного управління.

Крім літописів, особливо продуктивними для прямого накопичення імагологічної інформації стали середньовічні «ходіння», які в подальшому, в ренесансній, а згодом в просвітницькій літературі перетворились в численні літературні подорожі (травелоги), а також еґо-література – листи, мемуари, щоденники, які теж яскраво представлені в літературі XVIII-XIX ст. Палітра прикладів такого роду художніх текстів неймовірно яскрава – від «Подорожі по всьому острову Великої Британії» Д. Дефо, «Подорожніх листів» М. Монтеґю, «Сентиментальної подорожі» Л. Стерна, «Писем русского путешественника» М. Карамзіна до «Дневника писателя» Ф. Достоевського. Окремо варто виділити нариси в усьому розмаїтті їх жанрових різновидів, естетична природа цієї форми теж передбачає безпосереднє відображення інформації, імагологічної по суті, про традиції, побут, звичаї «свого», або «інших» народів. Так В. Теккерей, автор відомої «Книги снобів», яка є нарисовим циклом, в парадигмі «свій», бо написана «одним з них», представляє снобізм як рису національного характеру британців, як національне явище. Одночасно з В. Теккереем французький аристократ маркіз Астрольф де Кюстін пише нарисову книгу «Росія у 1839 році», де у форматі гетерохарактеристики, в парадигмі «чужий», відображає свої, інонаціональні враження від відвіданої ним «країни фасадів», російської імперії часів Миколи I. Не можу не доповнити низку нарисових прикладів згадкою про книгу О. Дюма «Подорожні враження. В Росії», яка з'явилась наприкінці 50-х років XIX ст. і в плані ідейного змісту може розглядатись як яскрава протилежність книзі А. Кюстіна.

Усі вище названі жанри відображають імагологічні уявлення експліцитно, на рівні свідомої реалізації авторського задуму – на основі фіксації особистих вражень відтворити в читацькій свідомості певні уявлення про країну, народ, етнос – «свій», або «чужий», «інший».

Варто відзначити, що деякі жанри цього ж періоду розвитку літературного процесу можуть теж розглядатись як джерела імагологічних уявлень, але вже



на принципово іншому, імпліцитному рівні. Так, європейська романтична ліро-епічна поема традиційно зображує надзвичайні, але вигадані події та яскраві характери, а розвиток сюжету зазвичай супроводжується ліричними відступами. Згадаймо шевченкову «Катерину», формально, це драматична, зворушлива історія зраженої дівчини, історія нещасливого кохання, але в художньому світі поеми закладено певну імагологічну модель, яка має вплинути на національну свідомість цілого покоління, навіть поколінь, бо відображає не просто авторські, але й загальні для українців знання, переконання:

«Кохайтеся, чорнобриві,  
Та не з москалями,  
Бо москалі – чужі люде,  
Роблять лихо з вами.  
Москаль любить жартуючи,  
Жартуючи кине;  
Піде в свою Московщину,  
А дівчина гине...» [3, с. 92].

Історія літератури ХІХ ст. містить творчі спроби вивести імагологічну проблематику на рівень широких філософських осмислень і узагальнень, причому ці спроби часто відбуваються в межах невеличких за формою ліричних творів («Умом Россию не понять...» Ф. Тютчева, «Балада про Схід і Захід» Р. Кіплінга).

У творах «великої прози», значних за обсягом романних формах імагологічна інформація впроваджується на різних рівнях тексту – в персонажах-іноземцях і образах героїв, які є носіями рис національного характеру, виражають «дух нації», в прямих авторських висловлюваннях і коментарях, в подробицях художнього світу (художніх деталях), в стилістичних і лексичних засобах, проходить мотивами, іноді наскрізними в окремому тексті і навіть через певний масив текстів, пов'язаний певною ідейною єдністю.

Накопичення протягом багатьох століть в художній свідомості поколінь ментальних уявлень в парадигмі «Свій» – «Чужий», «Національний» – «Інонаціональний» призводить до їх стереотипізації та міфологізації, виходячи на гіпертекстовий рівень, в широке культурне поле, вони сприймаються як вираження колективної, суспільної думки, несуть певне емоційне навантаження – негативне або позитивне.

В перспективі подальших імагологічних досліджень особливої цінності набуває вивчення вже не окремих текстів, літературних творів, а сформованих текстових масивів, які в межах певної національної картини світу несуть певний етнокультурний «меседж» про «Свій», або «Не свій», або «Не зовсім свій народ».

## ЛІТЕРАТУРА

1. Guyard M.-F. La Littérature Comparee. Paris: PUF, 1951. 126 p.
2. Повість минулих літ. Нестор Літописець. URL: [www.ukrlib.com.ua/boofs/printit.php](http://www.ukrlib.com.ua/boofs/printit.php)
3. Шевченко Т. Г. Катерина. *Шевченко Т. Г. Зібрання творів: У 6 т.* Київ: Наукова думка, 2003. Т. 1: Поезія 1837-1847. С. 92–109.

*А. М. Микитенко*

*Київ*

**УДК 81-13**

## **НОВІТНІ КОНЦЕПЦІЇ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ: ЗАГАЛЬНІ АСПЕКТИ**

Сучасна методика викладання рідної мови та літератури проходить через значні зміни, які пов'язані з розвитком технологій та оновленням підходів в освітньому процесі. Одним із ключових завдань викладання є формування в учнів критичного мислення, здатності до самостійного аналізу текстів, а також розуміння культурного контексту. У цій доповіді розглянемо новітні методи у викладанні, зокрема комунікативний підхід, особистісно-зорієнтоване

навчання, технології активного навчання, інтерактивне навчання та STEM-підходи, а також вплив цифрових інструментів на навчальний процес.

### **1. Комунікативний підхід.**

Основним завданням сучасної методики викладання є розвиток комунікативної компетентності здобувачів освіти. Як зазначає М. Пентиліук, саме застосування комунікативно-діяльнісного підходу найбільше відповідає сучасним навчальним цілям та психолого-педагогічним ідеям сьогодення, оскільки дозволяє активно формувати комунікативну компетенцію – головну мету стандартизованої мовної освіти [4, с. 17].

У своїй практиці я часто організую уроки так, щоб кожен учень мав можливість висловитися та взаємодіяти з іншими. Це допомагає їм формувати власні думки та відчувати себе важливою частиною освітнього процесу. У результаті такого підходу, учні стають не лише слухачами, але й активними учасниками навчального процесу.

### **2. Особистісно-зорієнтоване навчання.**

Особистісно-зорієнтований підхід дозволяє будувати уроки літератури та мови таким чином, що кожен учень може організовувати свою діяльність залежно від власних особливостей, спрямовуючи її на вивчення матеріалу та формування духовних цінностей.

Основою цієї методики є створення умов, за яких кожен учень може розвивати свої особистісні структури. Я використовую запитання і завдання для актуалізації суб'єктного досвіду, трансформую типи та структури уроків, забезпечуючи засвоєння знань на діяльнісній основі. Наприклад, це може бути аналітико-синтетична робота з літературними творами рідного краю, що допомагає учням повніше усвідомлювати культурну спадщину та розвивати моральні й естетичні цінності.

### **3. Технології активного навчання.**

Застосування інтерактивних методик, таких як: рольові та дидактичні ігри, проблемні та творчі завдання, робота в групах та парах – формують звички зосереджуватися, активізують навчання. Як зазначає Н. П'яст, при застосуванні

активних методів навчання студент змушений активно здобувати, переробляти й реалізовувати навчальну інформацію, подану в такій дидактичній грі, яка забезпечує об'єктивні й значно вищі, порівняно з традиційними методами, результати навчання [5, с. 39].

Уроки, де учні працюють у групах, парах або індивідуально, дозволяють кожному відчувати свою участь у процесі. Застосовуючи ці методи, я спостерігаю, як учні розвивають навички критичного мислення, співпраці та комунікації. Особливо ефективним є початок уроку з мотиваційних вправ, таких як: "Ланцюг довіри" або "Коло успіху", що допомагають створити атмосферу безпеки та відкритості.

#### **4. Використання сучасних інформаційних технологій.**

Для реалізації особистісно-зорієнтованого навчання мультимедійні технології є незамінними інструментами, які допомагають візуалізувати та урізноманітнювати навчальний процес. У своїй роботі я часто використовую Інтернет-ресурси, як-от: медіа-уроки, блок-теми, медіа-проекти та динамічні таблиці, що дозволяють учням взаємодіяти з навчальним матеріалом у нових форматах.

#### **5. Інтерактивне навчання та STEM-підходи.**

Інтерактивне навчання передбачає активну участь учнів, де вони не просто слухають та запам'ятовують матеріал, а самостійно проводять дослідження, аналізують інформацію, діляться враженнями та формують власну думку. Я надаю перевагу застосуванню сучасних підходів, таких як STEM-освіта, яка, на мою думку, відповідає компетентнісній концепції Нової української школи. Наприклад, для розвитку творчих здібностей учнів використовую завдання створити сторінки соціальних мереж письменників, лепбуки, живі обкладинки, мнемоніку на поезії, які дозволяють учням розглядати літературні твори в контексті сучасних технологій.

Комплексний підхід, що включає особистісно-зорієнтоване навчання, інтерактивні методики, сучасні мультимедійні технології, вдумливе читання та STEM-елементи, дозволяє вчителю на уроках української мови та літератури

розвивати в учнів цінні компетентності для їхнього успішного майбутнього. Такий підхід сприяє не тільки глибокому засвоєнню матеріалу, а й розвитку критичного мислення, креативності, здатності до самостійного навчання та ефективної комунікації. Завдяки цьому учні не лише отримують знання, але й формують необхідні навички, що є фундаментом для їхнього подальшого особистісного та професійного становлення.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Варзацька Л. Формування оргдіяльнісних умінь на уроках української мови в старшій школі на академічному рівні: метод. Київ: Педагогічна думка, 2012. 144 с.
2. Кучерук О. Методологічні засади особистісно орієнтованої лінгводидактики. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 6. С. 20–24.
3. Панчук О. «Ігрова допомога» на уроках української мови. *Українська мова та література в школі*. 2007. № 3. С. 27–29.
4. Пентиліук М., Горошкіна О., Нікітіна А. Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови. *Українська мова і література в школі*. 2006. № 1. С. 15–20.
5. П'яст Н. Гра як один із методів активного навчання української мови студентів-іноземців. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2006, № 6. С. 38–42

*Ю. В. Онищенко*

*Дніпро*

**УДК 81'25:82-312.9:791.43**

### **ЗБЕРЕЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНИХ РЕГІСТРІВ**

### **У ПЕРЕКЛАДІ ЗБІРКИ *THE ADVENTURES OF SHERLOCK HOLMES***

### **ТА ЇЇ КІНОІНТЕРПРЕТАЦІЇ В ТЕЛЕСЕРІАЛІ *SHERLOCK***

Переклад як художньої літератури, так і кінотексту є складним процесом, що вимагає від перекладача не лише знання мов, але й розуміння соціокультурного контексту, стилістичних особливостей та багатьох інших

аспектів. При цьому важливим є збереження комунікативних реєстрів, які є основою для визначення художньо-мовленнєвого стилю автора.

Серед зарубіжних науковців, які досліджували комунікативні реєстри, значний внесок зробили М. Йоос, Е. Халлідей, Д. Теннері та Р. Ходж, які розробили класифікації для аналізу мовних стилів та їхньої соціально-культурної природи. Роботи українських дослідниць присвячені впливу мовленнєвих реєстрів на сприйняття в художніх текстах (Н. Коваль та Л. Кравченко), а також аналізу комунікативних стратегій з урахуванням соціальних ролей мовців (І. Мельник та С. Левченко). Загалом «комунікативний реєстр» визначають як стилістичний різновид мови, обраний залежно від ситуації, соціального статусу мовців, теми та мети висловлювання [5, с. 129].

Мета нашої роботи – виявити, як зберігаються комунікативні реєстри при перекладі збірки *The Adventures of Sherlock Holmes* А. К. Дойла та її кіноадаптації в телесеріалі *Sherlock*. Для цього ми використовуватимемо класифікацію реєстрів, запропоновану Мартіном Йоосом: 1) frozen (статичний) – формалізоване, не спонтанне мовлення; 2) formal (офіційний) – чітке, структуроване мовлення, зазвичай у ділових та академічних контекстах; 3) consultative (консультативний) – двостороннє спілкування; 4) casual (повсякденний) – неформальне мовлення між знайомими, допускає сленг і скорочення; 5) intimate (особистий) – спілкування між близькими людьми, яке передбачає особисті й емоційні теми [3, с. 46].

Проведене нами дослідження показало, що у збірці *The Adventures of Sherlock Holmes* А. К. Дойла так само, як і в телесеріалі *Sherlock*, автори використовують усі комунікативні реєстри, що допомагає відобразити соціальні та психологічні аспекти персонажів. Проте в обох джерелах статичний реєстр зустрічається рідко. Наприклад, у серіалі він представлений у клятві Шерлока Джону та його дружині, Мері: *‘So, here in front of you all, my first and last vow. Mary and John, whatever it takes, whatever happens, from now on, I swear I will always be there. Always, For all three of you’* [4] – «Тож ви сьогодні свідки моєї першої та останньої клятви. Мері і Джон, хоч би що не сталося, і

чого б це не коштувало, від нині я клянуся бути поруч завжди. Завжди. Для всіх трьох» [4]. У цьому уривку архаїчне слово ‘a vow’ підкреслює вагу обіцянки, а паралельна конструкція ‘whatever it takes, whatever happens’ створює ритмічний ефект, який надає промові урочистості. Український переклад передає статичний регістр завдяки відповідним мовним засобам. Офіційний регістр представлений у творах А. К. Дойла, зокрема в діалогах між Голмсом і представниками влади. Наприклад, у «Спілці рудих» Голмс зустрічає Ватсона словами: ‘Watson, I think you know Mr. Jones, of Scotland Yard? Let me introduce you to Mr. Merryweather, who is to be our companion in to-night’s adventure’ [2, с. 144] – «Ватсоне, ви, здається, знайомі з містером Джонсом зі Скотленд-Ярду? Дозвольте відрекомендувати вас містерові Мерівезеру: він буде нашим товаришем у цій нічній пригоді» [1, с. 183]. Тут обидва тексти містять кліше ‘Let me introduce you to...’ – «Дозвольте відрекомендувати вас...», що використовується для представлення особи. У телесеріалі цей регістр застосовується під час поліцейських пресконференцій: ‘The body of Beth Davenport, Junior Minister for Transport, was found late last night on a building site in Greater London’ [4] – «Уночі на будмайданчику у Великому Лондоні було знайдено тіло Бет Девенпорт, заступника міністра транспорту» [4]. Пасивний стан у виразі ‘was found’ – «було знайдено» надає повідомленню об’єктивності, а згадка повного імені та посади підкреслює його офіційний характер. У консультативному регістрі як у творах, так і в серіалі ведуться розмови з потерпілими чи свідками злочинів, щоб отримати додаткову інформацію, а також обговорення деталей розслідувань між компаньйонами. Проте книжкові герої зазвичай використовують літературну мову, стандартні лексичні одиниці та граматичні форми, як-от у діалозі із «П’ятьох помаранчевих зерняток»: “Let me have the date of the reception by your uncle of the letter, and the date of his supposed suicide.” “The letter arrived on March 10, 1883. His death was seven weeks later, upon the night of May 2nd.” [2, с. 177] – «Назвіть, будь ласка, день, коли ваш дядько одержав лист, і день гаданого самогубства. – Лист надійшов до нього десятого березня 1883 року. Помер він

через сім тижнів, тобто в ніч на друге травня» [1, с. 219]. Тут переклад засобами української мови передає ввічливий та консультативний характер розмови. Серіальні герої обговорюють справи у неформальній манері. Наприклад, у серії «Сліпий банкір» маємо діалог: *'Both of them smuggled stuff about. The Lucky Cat was their drop-off. – But why did they die? It doesn't make sense ... – What if one of them was light-fingered?'* [4]. У перекладі збережено консультативний реєстр та неформальний стиль: «– Обидва нелегально провозили товар. І доставляли його у “Щасливого кота”. – Але чому їх убили? Це ж *геть* нелогічно... – А як хтось був нечистим на руку?» [4]. Повсякденний реєстр використовується персонажами при обговоренні буденних справ, наприклад: *“Sarasate plays at the St. James's Hall this afternoon... What do you think, Watson? Could your patients spare you for a few hours?” “I have nothing to do today. My practice is never very absorbing”* [2, с. 142] – «– Сьогодні в Сент-Джеймс-Холлі грає Сарасате... Як ви гадаєте, Ватсоне, чи зможуть ваші пацієнти обійтися кілька годин без вас? – Сьогодні я вільний. Моя практика не забирає багато часу» [1, с. 180]. Переклад цього уривку є більш формальним, зокрема у фразі: *'My practice is never very absorbing'* – «Моя практика не забирає багато часу», де вислів *to be absorbing* передано контекстуальною заміною. У серіалі цей реєстр є одним із головних, оскільки відповідає сучасному контексту. Наприклад, розмова детектива з водієм-убивцею: *'I'll tell you what else... If you call the coppers now, I won't run. I'll sit quiet and they can take me down, I promise. – Why? – Cos you're not going to do that. – Am I not?'* [4]. У діалозі убивця використовує скорочення (*'I'll'* – I will, *'you're'* – you are, *'Cos'* – Because) та сленг (*'coppers'* – офіцери поліції), хоча переклад є більш офіційним: *«І скажу одразу. Можете кликати поліцію, я не втечу. Добровільно дам себе заарештувати, обіцяю. – Чому? – Бо Ви цього не зробите. – Не зроблю?»* [4]. Першоджерело та його кіноінтерпретація не акцентують на особистих стосунках, проте є діалоги в особистому реєстрі. У творах, наприклад, Голмс висловлює своє хвилювання щодо справи так: *“Pon my word, it is a great thing for me to have someone to talk to, for my own thoughts are not*



*over-pleasant. I was wondering what I should say to this dear little woman tonight when she meets me at the door”* [2, с. 189] – «*Але тепер мені треба з кимось побалакати, щоб розвіяти свої не дуже приємні думи. Просто не знаю, що сказати цій милій жінці, коли вона зустрине мене на дверях*» [1, с. 232]. Український переклад зберігає емоційний тон і невимушену атмосферу дружньої розмови. Схожий момент є в серії «Собаки Баскервіля», де Шерлок відкрито говорить про свої почуття: *‘But look, you see, body’s betraying me. Interesting, yes, emotions. The grit on the lens, the fly in the ointment. – Yeah, all right, Spock, just...take it easy. You’ve been pretty wired lately, you know you have’* [4]. Також характерним для особистого реєстру є неформальне звертання (*‘Spock’*). Український переклад передає цей реєстр: «*На жаль, тіло мене зрадило. Це ж треба, емоції. Палка у колесах, ложка дьогтю в бочці меду. – Усе, тихо, Спок, усе, заспокойся. Ти дуже стомився, ти це знаєш*» [4].

Отже, у детективах комунікативні реєстри виконують важливу функцію, відображаючи соціальні ролі персонажів та контекст дії, а тому їх слід зберігати при перекладі. Дослідження творів про Шерлока Голмса та телесеріалу свідчить, що перекладачам вдалося зберегти реєстри оригіналів за допомогою відповідних українських мовних засобів, зокрема в офіційних та консультативних діалогах. Однак повсякденні розмови книжкових Голмса та Ватсона читаються як більш офіційні, що підкреслює їхній соціальний статус та освіченість.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Дойл А. К. Пригоди Шерлока Холмса у 4-х т. Київ: Веселка; Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2010. Т. I: повісті, цикл оповідань. 412 с.
2. Doyle A. C. The Complete Sherlock Holmes. URL: <https://sherlock-holm.es/stories/pdf/a4/1-sided/scan.pdf> (дата звернення: 29.10.2024).
3. Joos M. The Five Clocks: a Linguistic Excursion into the Five Styles of English Usage. New York: Harcourt, Brace and World, 1961. 108 p.
4. Sherlock. HDrezka. URL: <https://sherlock-hdrezka-ua.net/238-subtitles/1-season> (дата звернення: 29.10.2024).

5. Vovk O., Pashis L. Acquiring Grammatical Registers and Styles: a Methodological Perspective. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2022. № 2 (26). С. 126–140.

*В. Ю. Осипенко*

*Дніпро*

УДК 81`42

### **THE CONCEPT OF HETEROGENEITY: EXPANDING THE SCOPE OF DISCOURSE ANALYSIS**

The theme of discourse heterogeneity has recently attracted growing attention within modern linguistics and communication studies. A widely accepted thesis posits that heterogeneity is an essential aspect of contemporary discourse analysis, reflecting the diversity of forms, genres, styles, and situations in which communication occurs. This phenomenon is influenced by sociocultural, political, and historical conditions that influence how individuals express thoughts and emotions. Understanding discourse heterogeneity is crucial for refining methodological approaches in discourse analysis, as it enables researchers to consider new communication forms emerging today.

We propose that discourse analysis methods must adapt to new conditions shaped by discourse heterogeneity. Expanding methods includes both qualitative and quantitative approaches, contributing to a deeper study of discursive practices. An interdisciplinary approach that combines linguistics, sociology, psychology, and other fields is vital for creating a comprehensive understanding of discourse in all its diversity. Discourse heterogeneity also influences the analysis process itself, encouraging the expansion of theoretical frameworks and practical tools in discourse analysis, making it more responsive to modern challenges and conditions.

The academic community's interest in discourse heterogeneity is evidenced by numerous studies from researchers, such as M. M. Bakhtin, T. Luckmann, J. Swales, P. Charaudeau, J.-P. Bronckart, D. Maingueneau, K. Adamzik, F. Rastier, J. Gumperz, among others.

It is worth mentioning that at the current stage of research development, discourse in the 21st century appears as a paradoxical phenomenon. A key task is to define specific limitations within contemporary discourse analysis. Some scholars, such as E. Goffman [3], focus on narrow aspects within various manifestations of discourse, while another group, including J. Butler [1], suggests that discourse is inherently homogeneous by nature and centers its attention on conversational modeling, viewing the «text/genre» pair as the primary analytical unit. Each of these positions is connected to a particular research tradition within discourse analysis. For instance, the North American research tradition emphasizes conversational discourse analysis, whereas European researchers often concentrate on texts and genres.

Most scholarly investigations into discourse heterogeneity are primarily focused on analyzing spoken/conversational interaction. A significant portion of studies also deals with monologic oral expressions, emphasizing spoken data. As a result, only a small number of articles concentrate on written data covering various fields, such as academia, media, healthcare, and politics. Meanwhile, research on discourses in fields like art, literature, law, religion, philosophy, or science remains limited. Scientific discourse is not regarded as a separate object of study but is only examined within academic discourse (for example, at conferences or in reference books) or used as material for analyzing discursive markers.

This limitation in the range of research data can be explained by the foundational principles of modern linguistics, which argued that only spoken data are relevant for language study, along with microsociological trends that played a key role in the development of discourse analysis. Pragmatic views of language also reinforced the focus on oral interaction. For instance, H. P. Grice's theory of implicatures [4, p. 43-58], based on the «cooperative principle», is structured around «conversational sentences».

However, there are other factors to consider in explaining the emphasis on oral interaction. It is important to note that this research direction emerged in a specific historical context, particularly in the 1960s in Western countries, when television

became the dominant mass medium. Furthermore, discourse analysis mainly developed in the social sciences and remained secondary in other academic fields.

It should be noted that a considerable number of discourse researchers acknowledge the concept of linguistic heterogeneity [5]. They distinguish between spoken and written statements, formal and informal contexts, monologic and dialogic discourse, and so on.

According to D. Crystal and D. Davy [2], discourse is «heterogeneous» and varies depending on the communicative situation. It is viewed as a collection of specific linguistic forms that constitute parts of institutions and fulfill particular social functions.

Thus, one of the main challenges for discourse theory and discourse analysis is understanding the conditions that determine discourse heterogeneity. Studying this phenomenon enables a more accurate assessment and explanation of various forms of communicative behavior that arise in different contexts, such as digital communication, political rhetoric, scientific debates, or literature.

Shifting the focus from oral interaction to various types of written and multimodal discourse aligns with current research needs and broadens methodological frameworks. This allows for integrating interdisciplinary approaches, combining linguistic analysis with sociological, psychological, and cultural studies. Given the limitations arising from an excessive focus on oral discourse, a significant task for contemporary science is to develop new analytical tools for studying discourse in written genres and other media. This will enable a more comprehensive understanding of discourse as a social phenomenon and its role in shaping social processes.

In conclusion, to further advance discourse analysis it is advisable to foster the adaptation of existing theoretical models and the development of new approaches that account for dynamic changes in contemporary social and technological conditions.

## **REFERENCES**

1. Butler J. *Excitable Speech: A Politics of the Performative*. New York: Routledge, 1997. 212 p.

2. Crystal D, Davy D. Investigating English Style. London, New York: Routledge, 1969. 278 p.
3. Goffman E. Forms of talk. University of Pennsylvania Press: Philadelphia, 1981.
4. Grice H. P. Logic and Conversation. Syntax and Semantics / ed. P. Cole and J. Morgan. Academic Press: New York, 1975. Vol. 3. P. 43–58.
5. Stubbs M. Discourse Analysis: The Sociolinguistic analysis of Natural Language. Oxford: Basil Blackwell, 1983. 272 p.

*І. О. Петренчик*

*Дніпро*

**УДК 373**

## **ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНИХ ЛЕКСИЧНИХ НАВИЧОК**

### **НА СТАРШОМУ ЕТАПІ В ЗЗСО**

### **В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

У сучасній школі питання розвитку лексичних навичок у процесі вивчення іноземної мови є однією з найважливіших проблем. Знання та практичне використання іноземних одиниць дозволяє розвивати мовленнєві навички, без яких неможливе подальше оволодіння іноземною мовою та комунікативна компетенція іноземною мовою. Питанню формування лексичної компетентності були присвячені дослідження таких науковців, як О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, С. Ю. Ніколаєва, В. Г. Редько та ін. [1]. Інтерактивне навчання та споріднені з ним поняття активно досліджують психологи, методисти та дидакти (О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Н. П. Волкова, Т. І. Коваль, С. Ю. Ніколаєва, О. І. Пометун) [2].

Професор КНУ С.Ніколаєва зазначає, що лексична компетенція іноземної мови є складовою лінгвістичної (лінгвістичної) компетенції і являє собою здатність людини правильно формулювати висловлювання та розуміти

мовлення інших, яка базується на лексичній обізнаності та теоретичних відомостях про систему певної мови. мови (граматика, правопис, фонетика) [3].

Сьогодні існує багато розроблених методик вивчення іноземної мови, які в цілому можна розділити на два основних типи - традиційні і нетрадиційні. Учні запам'ятовують слова, створюють фрази, діалоги, переказують тексти та виконують граматичні вправи. У навчальних закладах нашої країни широко використовується традиційна методика вивчення іноземних мов, яка довела свою ефективність і дає хороші результати в будь-якій загальноосвітній програмі, як для школярів, так і для учнів.

Словниковий запас є ефективним елементом спілкування. У процесі вивчення лексики конкретної галузі знань пізнається її специфіка: внутрішні закономірності взаємодії, структура і характер. Використовуючи лексику, учні сприймають повноту, глибину та багатоаспектність реальності, яку переживає особистість, що дозволяє обмінюватися інформацією, що міститься в ній, з різних рівнів і сфер.

Навички слід розвивати через практичні завдання – о написання есе, дискусії, обговорення проблем. Це дозволяє використовувати лексику в контексті, що сприяє кращому засвоєнню.

Вчитель залишається ключовою фігурою в організації дистанційного навчання. Його завдання полягає в мотивації учнів, наданні підтримки та створенні сприятливого навчального середовища.

Формування іншомовних лексичних навичок на старшому етапі навчання в умовах дистанційного навчання є складним, але досяжним завданням, що вимагає комплексного підходу, креативності та використання сучасних технологій. Це забезпечить учням необхідні навички для успішної комунікації в глобалізованому світі.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Шкуратюк Т. Формування іншомовної лексичної компетентності в учнів старших класів. URL:<https://core.ac.uk/download/pdf/328823271.pdf> (дата звернення 28.10.2024)

2. Подосиннікова Г. І., Строганов І. О. Формування компетентності старшокласників у англійськомовному писемному мовленні з використанням блогів на засадах інтерактивного навчання. URL:<https://doi.org/10.32589/1817-8510.2023.1.278108> (дата звернення 28.10.2024)

3. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці): Навчальний посібник. Київ: Ленвіт, 2008. 285 с.

*М. Ю. Руденко*

*Дніпро*

**УДК 81'276.3-053.67/.81**

## **ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ТЕКСТУ ДРАМИ**

**(на матеріалі п'єси Б. Шоу «Пігмаліон»)**

Згідно з жанрово-стилістичною класифікацією існують два основні види перекладу: літературний (переклад художніх творів) та інформаційний (спеціальний), тобто переклад текстів, основна функція яких полягає в тому, щоб повідомляти відомості (матеріали наукового, ділового, загальнополітичного, побутового характеру, а також детективні оповідання, описи подорожей, нариси, де переважає суто інформаційна розповідь). Кожен з перерахованих типів тексту потребує індивідуального підходу і ретельного підбору перекладацької стратегії, оскільки всі вони мають свої особливості та труднощі. Необхідно зауважити, що одним із найскладніших видів перекладу по праву вважається художній переклад, оскільки він вимагає виняткового рівня знання не тільки двох мов, а й культурних особливостей життя носіїв. Художній переклад характеризують як вид перекладацької діяльності, завдання якого полягає у створенні мовленнєвого твору мовою перекладу, здатного чинити такий самий (або максимально близький) художньо-естетичний вплив на читача, як і оригінал на носія вихідної мови.

Аналіз праць таких дослідників, як S. Bassnett (2005), J. Che Suh (2002), J. Levý (2011), U. Eco (2006), Ph. Zatlin (2005) дозволив нам зробити висновок, що найважчими творами для перекладу вважають драматичні тексти.

Одним із перших, хто дав проблемі перекладу драматичних текстів наукове обґрунтування, став представник чеської перекладознавчої школи Їржі Левий (Jiří Levý). Учений зазначає, що специфіка і водночас складність роботи перекладача з п'єсою полягає в її синкретизмі та особливості художньої організації [5, р. 110].

Драматичний текст визначається як текст драматичного твору, що має виняткову будову (список дійових осіб, репліки персонажів, авторські ремарки) та організацію (поділ на дії). Особливу структуру має мовлення драми: у тексті відсутня звична для прози авторська оповідь, тому створюється ілюзія відсутності автора. Авторська свідомість виражається імпліцитно, через допоміжні засоби (список дійових осіб, описи сценічної обстановки, ремарки до окремих реплік тощо). Драматичні тексти мають порівняно невеликий обсяг: 70 – 80 сторінок. У зв'язку з цим, для сюжету характерна швидкість дії. Основою є одна сюжетна лінія, усі додаткові лінії зазвичай не отримують докладного розвитку. Як і в будь-якому художньому тексті, у п'єсі особливу роль відіграє внутрішній конфлікт, як визначальна домінанта сценічної дії та головна проблема у творі. З погляду організації словесної структури, слово в драмі має діалогічний і сценічний характер. Спілкування між дійовими особами та їхні вчинки несуть у собі динаміку взаємодії з навколишнім світом, що допомагає глядачам і читачам краще зрозуміти темперамент героїв, а також по-своєму інтерпретувати їх образи. У зв'язку з цим, І. Левий (J. Levý) видозмінює визначення діалогічного мовлення в драмі і вводить поняття сценічного діалогу – особливого випадку вимовного мовлення, якому притаманні три функціональні зв'язки: із загальною нормою розмовної мови, тобто з живою мовою; з адресатом, тобто з іншими персонажами і з глядацьким залом; із самим мовцем, тобто з персонажем із загальною нормою розмовної мови, тобто з живою мовою [5, р. 110]. Остання особливість драматичних творів – культурна обумовленість. На думку американського театрознавця Джона Гасснера (John Gassner), кожна нова драматургічна концепція завжди виникала на основі реальних і актуальних історичних колізій [4, р. 700].



Відповідно до перерахованих вище особливостей драматичного твору, до стратегії його перекладу висуваються суворі вимоги, що виходять за рамки традиційного підходу до перекладу поезії та прози. Під час перекладу драми необхідно враховувати, що цей текст призначається не стільки для читання, скільки для постановки на сцені. У сучасному перекладознавстві для позначення цієї категорії тексту використовується термін *performability*, або «сценічність». Слід зазначити, що І. Левий називав цю категорію *playability*. Це поняття не має усталеного еквівалента в українській мові, тому вчені пропонують визначати його як властивість тексту драматичного твору, яка зумовлена його складною природою і визначає його несамодостатність поза реалізацією у виставі. У зв'язку з цим важливою видається перекладацька стратегія, генеральна лінія поведінки перекладача: вторинність характеру творчості перекладача, повага до тексту оригіналу, критичне ставлення до своїх дій, визначення мети та умов виконання перекладу [5, р. 117].

У сучасній лінгвістиці найвідомішим дослідженням на тему вибору перекладацької стратегії для драматичних творів є праці британського перекладознавця Сьюзан Басснетт (Susan Bassnett). На її думку, оскільки не завжди вдається ідентифікувати будь-які зовнішні прояви сценічності, перекладачеві слід приділити більше уваги реальним лінгвістичним закономірностям побудови тексту драми: сценічність може бути зашифрована в межах письмового тексту, а способи її розшифрування є практично безмежними в будь-якому сценарії [1, р. 125].

Таким чином, розпочинаючи працювати з текстом оригіналу, перекладач має шукати в ньому мікро- та макроструктури, що генерують можливість сценічного прочитування, і переносити їх у текст перекладу. Для цього необхідно звертатися до лінгвістичних механізмів (еліптичність репліки, пресупозиції та імплікації як засоби створення підтексту).

Також перекладачеві потрібно вміти розпізнавати ключові слова, що дають змогу зберегти цілісність інтерпретації та багатозначність, оскільки кожне ключове слово є точкою перетину численних контекстів драматичного

висловлювання. На цьому тлі перекладачеві слід поважати стриманість оригіналу. Вільний переклад тут неприпустимий.

Якщо йдеться саме про постановку перекладеного тексту, перекладач має дещо змінити й розширити стратегію перекладу. Як зазначає французький театролог Патріс Паві (Patrice Pavis), у цьому разі перекладач має провести текст через серію конкретизацій: на етапі першої, письмової конкретизації перекладач здійснює макро-текстуальний переклад (відтворення драматургії, системи персонажів, простору і часу, ідеологічної позиції автора та епохи); друга конкретизація здійснюється театральним драматургом, який є посередником між перекладачем і режисером та готує текст для постановки; третя конкретизація являє собою конкретизацію сценічного висловлювання в процесі зіткнення перекладеного тексту зі сценою, унаслідок якого виникає *видовищний текст* як система відносин між текстовими і театральними знаками; четверта, рецептивна конкретизація передбачає сприйняття глядачем конкретної постановки [6, р. 370].

Звернемо увагу на те, що сприйняття глядачем також є важливим етапом перекладу. Перекладач має зважати на головну ідею твору і мету перекладу, розуміти і навіть передбачати реакцію реципієнта. У такому разі, крім ролі письменника, критика і співавтора, перекладач приміряє на себе ампула незалежного й об'єктивного медіатора культур.

Отже, сценічність перекладу вимагає прагматичної адаптації тексту оригіналу. Таким чином, до основних проблем перекладу сценічних творів, які вимагають уваги лінгвістів, можна віднести розбіжність соціальних явищ, культурологічних та ідеологічних фреймів культур, які породжують і приймають і які підлягають осмисленню й поясненню, наявність низки реалій у вихідній культурі, відсутніх у культурі та мові перекладу, а також врахування вимог конкретної театральної постановки.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Bassnett S. Translation Studies. Baltimore: Penguin Education, Penguin Books Ltd, 2005. 176 p.

2. Bassnett S. Translating for the Theatre: The Case against Performability. *Applied Linguistics*. 2006. № 1. P. 1–47.
3. Edgar D. Testing the Echo. Oxford: English Publications, 2008. 110 p.
4. Gassner J. Masters of the Drama. Baltimore: Penguin Education, Penguin Books Ltd, 1954. 890 p.
5. Levy J. The Art of Translation. The Benjamins Translation Library, 2011. 322 p.
6. Pavis P. Dictionary of the Theatre. Oxford: English Publications, 2003. 672 p.
7. Spears R. A. Slang and Euphemism: A Dictionary of Oaths, Curses, Insults, Ethnic Slurs, Sexual Slang and Metaphor, Drug Talk, College Lingo, and Related Matters. New York: New Amer Library Classics (Mm), 2001. XXVIII, 412 p.

*О. В. Семенова*

*Дніпро*

**УДК 81'373'42**

## **ЛІНГВОКУЛЬТУРНИЙ АНАЛІЗ ОЛЬФАКТОРНОЇ ЛЕКСИКИ (НА МЕТЕРІАЛІ ПАРФУМЕРНОГО ДИСКУРСУ)**

Парфумерний дискурс являє собою презентацію нової продукції парфумів, рекламу, історію ароматів, характеристику специфічних компонентів, відгуки на парфумерних сайтах, пости парфумерних блогерів. Формальною ознакою парфумерного дискурсу виступають мовні засоби, які прямо чи опосередковано репрезентують концепти «запах/аромат». Питання дескрипції запаху парфумів, косметичної галузі, парфумерних товарів, засобів, розглядали П. С. Поклад, В. С. Казакова, В. В. Добровольський, Н. І. Логвиненко, Р. І. Байцар, Ю. М. Кордіяка, Н. П. Лисенко.

Мовна репрезентація будь-якого аромату носить різний характер, наприклад, науковий, вживання певної термінології (альдегідний, фужерний, ароматична речовина, шипр). Ця лексика доволі стійка, формальна, не має емоційного забарвлення порівняно з такою формою парфумерного дискурсу як,

інформаційна стаття, адресатом якого є професійно не підготовлений користувач. Парфумерна стаття знайомить з новинкою, описує аромат, тобто має за мету проінформувати. Адресант впливає на споживача через оціночну лексику, оскільки аромат має бути реалізований.

Виділяють базові стратегії парфумерного дискурсу: інформативна; оціночна; впливу. Наприклад опис аромату Eau de Méto: Інформативна стратегія: мускус, дубовий мох, лимон, зелений чай, бергамот, жасмин, шафран, ірис. Оціночна стратегія: запашний, пікантний, чуттєвий, благородний. Впливова стратегія: прекрасно тонізують і освіжають, терпкість, соковитість, кислинка грайливо та звабливо підкреслені, акорд паризького шарму. Отже, як бачимо, що всі три стратегії інформують адресата про особливості нової продукції й впливають на його емоційне сприйняття обіцянкою отримання задоволення.

Людина вивчає навколишній світ за допомогою органів почуття. Кожний феномен спочатку сприймається на зоровому / слуховому / тактильному / смаковому / ольфакторному рівні. Потім відбувається етап його осмислення та процес категоризації. На думку Б. Рассела, важливі з точки зору носія мови реалії (сенсibiliї) знаходять своє відбиття в мові, є надбанням не лише однієї людини, а всієї національної культури [1].

Кількість лексичних одиниць на позначення аудіовізуального сприйняття значно перевищує слова / фразеологічні звороти на позначення ольфакторного та смакового видів сприйняття. На думку І. Канта, смак та нюх більш суб'єктивні почуття. Незважаючи на свою другорядність, сприйняття запахів є не лише біологічним та психологічним явищем, воно має своє культурно-релевантне значення [2]. Базові запахи засвоюються суспільством на індивідуальному рівні через особисто-емоційну природу ольфакторного досвіду.

Мова фіксує роль запахів у житті людини, традиції використання приємних / неприємних запахів. Ольфакторні лексеми мають яскраву емоційну забарвленість тому їх доволі легко можна використовувати в ситуаціях, які не

пов'язані з запахами, оскільки вони приблизно передають запах, але чітко описують стан людини, який виникає під впливом того чи іншого запаху. Складність виникає на етапі культурологічної інтерпретації сприйняття запахів, оскільки це визначається соціо-культурним контекстом, культурними традиціями, особливостями виховання, оточенням тощо. Дослідники, в тому числі й психологи вважають, що особливості ольфакторного сприйняття запахів та його емоційний характер визначаються емоційним станом суб'єкта, тобто сприйняття запахів має індивідуальний характер. Стосовно мовленнєвих засобів передачі в парфумерному дискурсі, відзначимо що ми передаємо наші парфумерні враження, спираючись на зорові, слухові, смакові та тактильні відчуття, тому саме ольфакторна метафора допомагає споживачам розібратися з розмаїттям продукції, наприклад, м'яке тепло тліючої амбри, неприкрита агресія зі здибленою шерстю дикого звіра; пряно-п'яний коктейль, рідке полум'я, бісівський танець в світлі багаття (Youth Dew Estee Lauder).

Отже, запах являє собою складний для опису феномен у зв'язку з відсутністю чіткого семантичного поля через суб'єктивне сприйняття його людиною. Початкове спостереження за парфумерним дискурсом дозволяє виділити певні особливості, серед яких тенденція до персоніфікації, образна конкретизація, індивідуалізація. Перспектива подальшого дослідження вербальної експлікації запаху вбачається в аналізі парфумерного дискурсу в Інтернет-комунікації.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Russell B. (1988). *Mysticism and Logic* Paperback. 2nd edition. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 1988.
2. Kant I. *Observations on the Feeling of the Beautiful and Sublime*. Berkeley: University of California Press, 1960.

*І. О. Скляр*  
*Дніпро*

**УДК 378.147:81'276.6**

## **КРЕАТИВНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ**

Проблема формування читацької компетентності студентів у сучасній освіті є вкрай актуальною. Постійна інформаційна насиченість, розвиток цифрових технологій і зміна форматів споживання контенту вимагають нових підходів до навчання читання та розуміння різнопланових текстів.

«Освітнє середовище» розуміємо не як фізичний простір навчального закладу, в якому здійснюється навчання, а як сукупність умов, взаємодій і досвіду, які сприяють виникненню нових ідей, рішень і підходів, що охоплюють до того ж психосоціальні та педагогічні характеристики. *Креативне освітнє середовище* – це динамічний простір, який стимулює розвиток творчих здібностей учасників освітнього процесу.

Дослідники використовують різні підходи для визначення та опису креативного освітнього середовища [1]. Втім, існують загальні критерії, на які вони звертають увагу. Зокрема йдеться про підтримку різноманіття думок і нестандартних рішень, можливість вибору тем і проєктів, індивідуальний підхід до кожного, створення такої атмосфери, яка б сприяла вільному самовираженню, обміну ідеями, досвідом, розвивала допитливість, заохочувала до співпраці студентів, викладачів й інших членів освітньої спільноти.

Креативне освітнє середовище передбачає використання сучасних методик, чисельних активностей, цифрових освітніх платформ і сервісів, які дозволяють реалізовувати творчі ідеї і формувати читацькі компетентності.

Інтерактивні технології змінили наше розуміння про персоналізоване навчання та його можливості. Особливо цьому посприяла участь у міжнародному проєкті Erasmus+ DigiFLEd «*Модернізація університетських освітніх програм з іноземних мов шляхом інтеграції інформаційних технологій*». Він об'єднав зусилля європейських й українських університетів для впровадження сучасних підходів використання цифрових інструментів в освітньому процесі. Так, лекції, майстер-класи та воркшопи під час навчальних

візитів до європейських університетів-партнерів були спрямовані на підвищення цифрових компетентностей як викладачів іноземних мов, перекладу, літературознавчих дисциплін, так і студентів. Окрім навчальних візитів, європейськими партнерами National University of Ireland Maynooth (Ireland), University of Western Macedonia (Greece), University of Tampere (Finland) були організовані серії тренінгів.

Упровадження цифрових технологій на заняттях літератури дозволяє створити таке освітнє середовище, яке перетворює навчання на інтерактивний процес, де студенти можуть активно взаємодіяти з навчальним матеріалом. Наводимо приклади практичних прийомів для формування і розвитку читацьких компетентностей. Зауважимо, що мова йде про читання різних за жанром текстів: від художньої літератури, документалістики, науково-популярних видань до літератури з саморозвитку, фахової, бізнес-літератури тощо.

**Перед читанням** варто *визначити мету*, чітко сформулювати, чого саме студенти мають досягти під час читання (знайти основну ідею, зрозуміти деталі, оцінити аргументи тощо) та заохотити їх до формулювання гіпотез щодо передбачення змісту тексту на основі заголовка, підзаголовків, ілюстрацій.

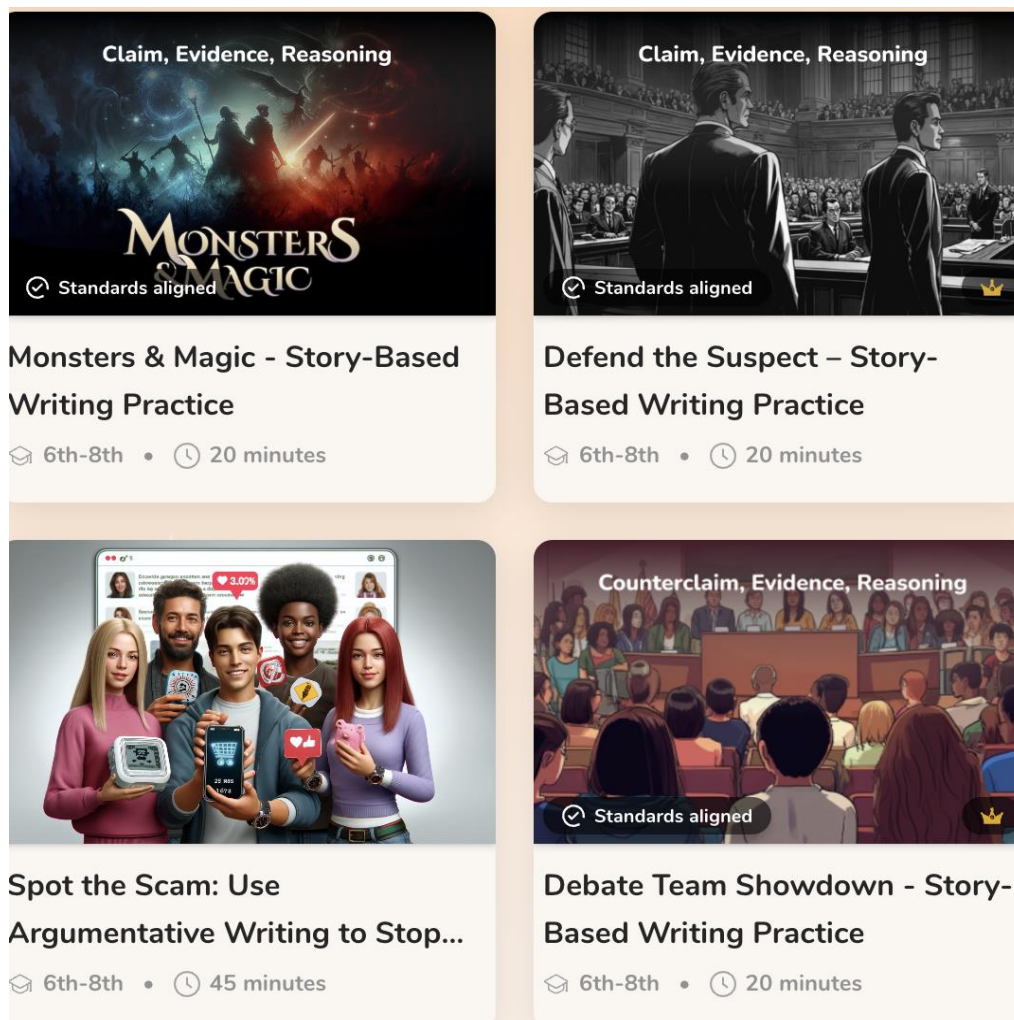
**Під час читання** студентам пропонуються активності з: *анотування* (виділення ключових слів, фраз, ідей), що допомагає зосередитися на головному та краще запам'ятати інформацію; *складання плану* або *структурування тексту* за допомогою плану-схеми; *ведення читацького щоденника*, в якому записуються враження, думки, запитання щодо прочитаного; *використання різних стратегій читання* в залежності від мети та типу тексту (швидке читання, детальне читання, критичне читання, аргументоване тощо).

З метою визначення розуміння прочитаного і розвитку комунікативних навичок **після читання** відбуваються *дискусії* в групах або з викладачем, написання есе, створення презентацій. Також пропонується *створення різних типів текстів* (резюме, анотації, есе, створення інфографіки), *аналіз різних*

точок зору на одну й ту ж проблему, виявлення спільних і відмінних рис, розв'язання проблемних завдань на практиці, виконання проєктів, пов'язаних з прочитаним матеріалом.

Перелічені практичні приклади адаптуються до цифрового освітнього середовища. Найбільш ефективними, на нашу думку, є платформи й інструменти, які сприяють глибокому розумінню прочитаного, розвивають критичне мислення та аналітичні навички, сприяють формуванню власної думки: <https://curipod.com/>, <https://www.readwritethink.org/>, <https://redmenta.com/>, <https://app.wizer.me/>, <https://www.twinkl.com> (див. мал.1, 2, 3).

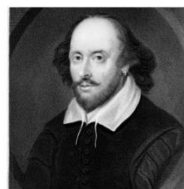
Мал.1.



Мал.2.

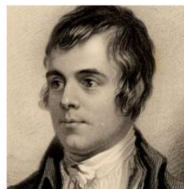


- (-) Author & Text
- Learning Objectives
- (-) Comprehension (41)
  - Collaboration (21)
  - Critical Thinking (79)
- + show more
- Topics
- Arts
  - Community
  - Drama
- + show more



**Grades 1 - 12 | | Calendar Activity | Author & Text**  
**In 1564, William Shakespeare was born on this day.**

Based on grade level, students learn about rhyming structure, experiment with the Shakespearean Insult Kit, or study scenes from *Othello* and watch an adaptation of that scene from the movie *O*.



**Grades 7 - 12 | | Calendar Activity | Author & Text**  
**Poet Robert Burns was born in 1759.**

Students read examples of traditional Scottish ballads and use this information to write and perform their own ballads.



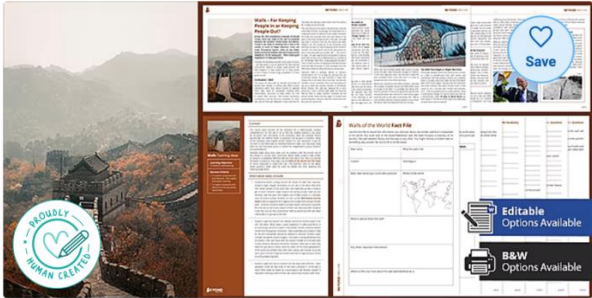
**Grades 7 - 12 | | Calendar Activity | Author & Text**  
**Jacob Grimm, one of the Brothers Grimm, was born today.**

Students compare different versions of the fairy tale Cinderella and then rewrite a lesser-known Grimm story and explain the changes they made.

Мал.3.

**Walls That Define Us Reading Comprehension**

★★★★★ 9 reviews




Save this to my Google Drive™ [Load G-Drive™](#)

[Download Now](#)


Create tailored reading comprehensions in seconds with AI

[Alternative versions](#)




Artificial Intelligence Reading Comprehension

★★★★★




The History of Film - Reading Comprehension Activity

★★★★★




History of the Microscope Reading Comprehension

★★★★★




Easter Around the World Reading Comprehension

★★★★★



The Most Dangerous School Runs Reading Comprehension

★★★★★



The History of LEGO Reading Comprehension

★★★★★

Отже, креативне освітнє середовище відіграє визначальну роль у формуванні читацької компетентності студентів. Завдяки створенню атмосфери, яка заохочує до творчого самовираження, критичного мислення та співпраці, студенти стають активними учасниками навчального процесу. Вони не лише опановують навички читання, але й розвивають вміння аналізувати тексти, формулювати власну думку та аргументувати її. Студенти, які навчаються в креативному середовищі, демонструють більш високий рівень

читацької грамотності та здатні ефективно використовувати отримані знання в подальшому житті.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Davies D., Jindal-Snape D., Collier C., Digby R., Hay P., Howe A. Creative Learning Environments in Education – A Systematic Literature Review. *Thinking Skills and Creativity*. April 2013. Volume 8. Pages 80–91. URL: <http://surl.li/uzxvqr> (дата звернення: 26.09.2024).

*І. О. Скляр*  
*Дніпро*

**УДК 821.111(73)-311.161.1**

### **ПСИХОАНАЛІТИЧНЕ ПРОЧИТАННЯ РОМАНУ ДЖОЙС КЕРОЛ ОУТС «БІЛЯВКА»**

Джойс Керол Оутс – одна з найвизначніших американських письменниць ХХ-ХХІ ст. Її багатогранний творчий доробок охоплює широку палітру жанрів: від романів та оповідань до поезії і драматургії. За свою багаторічну літературну діяльність Оутс здобула низку престижних нагород, серед яких: Премія PEN/Malamud Award, Pulitzer Prizes, National Book Awards, Prix Fitzgerald. Сьогодні вона є однією з найвпливовіших письменниць сучасності.

Джойс Оутс вважає свій 24-й роман «Білявка» одним із двох найважливіших творів (другий – «Їхні життя»), який найбільше вплинув на її літературний імідж. Ця думка підтверджується високою оцінкою критиків. Роман було номіновано на Національну книжкову (2000) і Пулітцерівську (2001) премії. Авторитетні видання Rocky Mountain News та Entertainment Weekly включили його до списку найкращих книг авторки. Незважаючи на численні позитивні відгуки, деякі критики назвали твір жорстоким, жахливим та ексцентричним.

Для написання роману Дж. Оутс дійсно дослідила чимало фактів з різних книг і документів про Норму Джин Бейкер/Монро. У примітці авторка пояснює, що вона зосередилася на кількох вибраних фактах, які дають

зрозуміти, як вони вплинули на життя її головної героїні. 2022 року з'явилася однойменна кіноверсія Ендрю Домініка «Білявка», яка зосередилася на Мерилін як жертві. Натомість Джойс Оутс заперечила наявність такого факту в романі: «that's not what I did in the novel» [3].

Крессіда Конноллі, здійснивши рецензійний огляд цього роману, зауважила проблему роману у формі: «*Fictionalising a life is a dodgy business, because the only thing which separates it from biography is conjecture, and, by extension, untruth. When the facts of the subject's life are as copiously recorded as Marilyn's, only the wildest invention can heave such an enterprise into fiction*» [1]. Американська літературознавиця Елейн Шоуолтер в рецензії на роман підкреслила: «*Oates's version is noteworthy first of all because she has tackled the subject of Monroe's life and legend from a feminist perspective*» [5]. На нашу думку, роман виходить за межі традиційної біографії. Це глибоке психологічне дослідження внутрішнього світу Норми Джин/Мерилін Монро, конфлікту між її справжнім «Я» і створеним образом Монро. Оутс грає, переставляє та вигадує деталі життя Монро для внутрішньої правдивості характеру, глибшого розкриття душевних і духовних аспектів її життя, важливих для неї цінностей.

У романі немає прямолінійної розповіді про життя героїні. Він складається з п'яти фрагментарних хронологічних частин, у яких поєднано історичну правду та художній вимисел. Поєднуючи чергування оповідної перспективи від першої та третьої особи і навпаки, авторка майстерно занурює читача у глибини свідомості персонажів. Такий прийом створює багатопланову структуру тексту.

Головна героїня роману – Норма Джин, ім'я, під яким вона народилася і жила до того, як стала відомою актрисою Мерилін Монро. Образ Монро, створений для екрану, був яскравим і привабливим. За цією блискучою маскою ховається вразлива жінка, яка боролася з цілим рядом психологічних проблем. Це її «Я» поза екраном, з усіма її почуттями, страхами, травмами, викликами та комплексами, що залишили глибокий слід на її психіці. Норма Джин відчувала розрив між тим, ким вона є насправді, і тим образом, який вона мусила підтримувати для публіки.

Класичний психоаналіз, зокрема концепція комплексу Електри, пропонує цікавий ракурс для аналізу її особистості та поведінки. Комплекс Електри, описаний Зигмундом Фройдом, відображає ранню стадію психосексуального розвитку дівчинки, коли вона відчуває сильний емоційний зв'язок зі своїм батьком і суперництво з матір'ю. Цей психосексуальний феномен має значний вплив на формування її особистості, на її сексуальність, ставлення до протилежної статі.

Оутс детально описує складні та нестабільні стосунки Норми Джин з її матір'ю. Дитинство, проведене в сиротинцях і прийомних родин, відсутність постійної фігури матері, психічні проблеми матері сформувало в дівчини глибоке почуття покинутості та нестабільності. Це підсилює прояв комплексу Електри, оскільки Норма Джин не отримала достатньої любові та уваги від Гледіс, її матері. Водночас жінка вважає народження доньки причиною того, що чоловік залишив їх. Бівалентність настроїв Гледіс – від щастя і радості з приводу дня народження Норми Джин до грубості та жорстокості по відношенню до дочки – позначена психічними та емоційними станами, які вона намагається приховати. Травматичний досвід дитинства дівчинки обумовлений почуттям страху бути покинутою. Згодом у неї формуються невротичні риси.

Відсутність батьківської фігури в житті Норми Джин сприяла розвитку складних емоційних стосунків із матір'ю та формуванню несвідомих бажань, пов'язаних з батьківською фігурою. «Подарунок портрета батька» на день народження став каталізатором цих бажань, які, однак, суперечили материнським очікуванням.

NORMA JEANE: *He-he's my f-father?*

GLADYS: *Shh! Look. Your father. (Reverent silence as they contemplate the man-in-the-picture-frame, the man-in-the-photograph, the man-with-a-pencil-thin moustache-and-dark-soulful-eyes)*

GLADYS: *His name is a beautiful name and it's an important name but it's a name I can't utter. (Gladys removes the photo from the wall and cradles it at Norma Jeane's eye-level).*

GLADYS: *Here. But, no -mustn't touch with sticky fingers. (Norma Jeane looks at the photo, from which a splintery light seems to be reflected)*» [4, P. 2].

На цьому етапі образ батька стає для дівчинки привабливим. Норма почала ідеалізувати свого батька. Проте відсутність батька в житті Норми породила бажання заслужити його любов, адже вважала, що вона недостатньо гарна для нього. Вона підсвідомо прагнула бути ідеальною донькою, яка б задовольнила всі очікування батька. Це бажання проявлялося в її прагненні до досконалості, схваленні, бажанні подобатися і завойовувати.

У романі неодноразово підкреслюється, що Норма Джин шукає в чоловіках «батьківську фігуру», ідеалізуючи їх, прагне бути побаченою, почутою і захищеною, стає емоційно залежною від них. Ці почуття часто проєктувалися на чоловіків, з якими вона була в стосунках, сподіваючись знайти в них батьківську турботу. Майже всіх своїх коханців і чоловіків вона називає «татком». Чим більше вона прагне батьківської любові, тим більше вона очікує, що коханці задовольнять її ідеалізований образ батька. Її невдалі шлюби є результатом постійного руйнування її ілюзій.

Сексуальність Норми Джин є способом залучення батьківської фігури, слугувала захисним механізмом від внутрішніх переживань та емоційної порожнечі. Героїня прагнула компенсувати відсутність любові, подолати відчуття самотності та невпевненості у собі.

Роман «Білявка» викликав значний резонанс у літературному світі. Дж. Оутс, використовуючи широкий спектр літературних прийомів, створила складний багатошаровий образ ікони-героїні, сповнений протиріч і внутрішніх конфліктів. Це портрет-характер, в якому реальність переплітається з фантазією, а біографічні факти слугують лише відправною точкою для дослідження глибин людської душі героїні.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Connolly C. Blind Leading the Blonde. Is Joyce Carol Oates' Blonde the Great American Novel? *The Guardian*. Review. URL: <http://surl.li/aquluc> (дата звертання: 12.09.2024).

2. Harvey James. Marilyn Reconsidered. *The Threepenny Review*. 1994. № 58. P. 35–37. URL: <http://www.jstor.org/stable/4384336> (дата звертання: 12.09.2024).
3. Joyce Carol Oates. Inside the World of a Literary Powerhouse. URL: <http://surl.li/kojbkl> (дата звертання: 12.09.2024).
4. Oates J. C. Blonde. New York: HarperCollins Publishers LLC, 2000. 738 pp.
5. Showalter Elaine. Epic Fairy Tale Told As A Shakespearian Tragedy. Blonde by Joyce Carol Oates. *Literary Review*. URL: <http://surl.li/bjzrzw> (дата звертання: 12.09.2024).

*І. О. Скляр, С. В. Калініченко*  
*Дніпро*

**УДК 81'2.091.16:159.9**

## **ІНТЕРАКТИВНІ ДОШКИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ ЛІТЕРАТУРНИХ ОБРАЗІВ ТА СЮЖЕТІВ**

Актуальність обраної теми продовжує зростати в умовах розвитку сучасної освіти, де технології відіграють одну з головних ролей в освітньому процесі. Використання інтерактивних дошок дозволяє не лише залучити учнів до активного сприйняття літературних творів, але й створити багатогранне навчальне середовище, яке сприяє глибшому розумінню текстів. Застосування візуалізації допомагає учасникам навчального процесу розкрити символіку, структуру та емоційний окреслення літературних образів, що у свою чергу, підвищує мотивацію до читання і аналізу. У зв'язку зі швидким розвитком цифрових технологій, дослідження ефективності інтерактивних дошок у навчанні літератури є надзвичайно важливим, оскільки відкриває нові перспективи для викладачів і учнів у процесі засвоєння та закріплення навчального матеріалу.

Інтерактивні дошки представляють собою платформу, на якій вчителі та учні можуть зручно розміщувати та працювати з усіма необхідними навчальними матеріалами одночасно. Кожен урок включає інтерактивні

елементи та ігри, що робить навіть найпростіші справи, як-от: встановлення відповідності цитати та літературного героя чи заповнення пропусків більш цікавими для учнів, які з ентузіазмом будуть їх виконувати [1]. До прикладу, на уроці української літератури можна використати цю дошку в різних варіаціях. Під час візуалізації текстів можна створити наочний вигляд персонажа (яким уявляють його учні). В цьому можуть допомогти популярні ігри Sims або inZOI, які допомагають «створювати не тільки зовнішність персонажа», але й «програмують його характер». Також є можливість «прожити життя у ролі літературного героя» та «створити власний фінал твору». Учні можуть «створити побут, у якому перебували герої».

Під час роботи над поезіями вчитель може відобразити текст вірша на інтерактивній дошці, підкреслюючи ритмічні та римовані схеми. Учні можуть аналізувати поезії, виділяючи елементи стилю, тропи або інші літературні засоби вираження мови.

За допомогою дошки групова робота стає яскравішою, а кордони завдань і прийоми виконання стають більш різноманітними. Учні можуть створювати паспорт твору, таблиці та діаграми за прочитаним, використовуючи ті наочні прийоми, які допоможуть їм засвоїти матеріал та скоротити час на виконання завдання.

Ще один важливий аспект у сучасних умовах – всі матеріали залишаються на дошці після закінчення уроку, що дозволяє учням повертатися до них у зручний для них час і запобігати прогалинам у знаннях (у разі пропуску заняття) [1].

Основними перевагами інтерактивних дошок є: наявність великого екрану, що підтримує наочність, один із ключових принципів навчання. Сенсорна панель дозволяє вчителю миттєво реагувати на взаємодію з учнями.

Використання інтерактивних дошок сприяє розвитку творчості учнів, підвищує їхню мотивацію та покращує організацію роботи у класі або групі та активізує участь учнів у навчальному процесі [2]. Також цей інструмент підтримує різноманітні стилі навчання і може бути застосований у багатьох

навчальних контекстах, в тому числі для учнів з порушеннями слуху та зору [3]. За дослідженням Ханса Хасан Аль-Бахадлі було виявлено, що інтерактивні дошки мають значний потенціал для покращення навчальних практик і зрештою, підвищення успішності учнів. Проте вважати, що використання цієї або будь-якої іншої технології автоматично поліпшить результати навчання, було б неправильно. Як і з іншими потужними інструментами, вчителі повинні свідомо використовувати матеріали, спираючись на знання про ефективні методи навчання. Крім позитивного впливу на навчання учнів, дослідження також показує, що планування уроків із використанням інтерактивних дошок допомагає вчителям спростити процес підготовки, зробити інтеграцію інформаційних та комунікаційних технологій ефективнішою та підвищити загальну продуктивність [3].

Отже, інтерактивні дошки не лише сприяють розвитку творчих здібностей учнів, але й підвищують загальну ефективність навчання, дозволяючи легко налаштувати процес відповідно до потреб і можливостей кожного учня. Впровадження інтерактивних технологій в процес вивчення літератури є невід'ємною частиною модернізації освіти, оскільки воно дозволяє зробити навчання більш цікавим та ефективним.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Казюк В. Інтерактивні дошки – ключ до залучення та співпраці у класі. LinkedIn: веб-сайт. URL: <http://surl.li/ppazdt> (дата звертання: 12.11.2024).
2. Петрушкіна Л. В. Використання інтерактивної дошки. НаУрок. веб-сайт. URL: <http://surl.li/qztkiw> (дата звертання: 12.11.2024).
3. Khansaa Hassan Al-Bahadli. The Effectiveness Of Using Interactive Electronic Whiteboards (Iewb) In English Language Classroom. Researchgate. Веб-сайт. URL: <http://surl.li/anhdzc> (дата звертання: 12.11.2024)

*A. O. Skopliev*  
*Дніпро*

**УДК 811.162.3**



## K OTÁZCE SLOVNĚDRUHOVÉHO STATUSU PODSTATNÉHO JMÉNA SLOVESNÉHO V UKRAJINSKÉ A ČESKÉ GRAMATICKÉ TRADICI

Aktuálnost naší studie je dána dlouhodobou diskusí v některých slovanských gramatikách, zejména ukrajinských a českých, ohledně slovnědruhového statusu slovesných substantiv typu ukr. *додавання* / čes. *dobávání*. Je známo, že takové odvozeniny jsou hybridy slovesa a podstatného jména: jednak mají flektivní rysy podstatného jména, jednak si díky pravidelnému tvoření od sloves zachovávají kategorie vidu (srov. ukr. *додавання* – *додання*, čes. *dobávání* – *dobání*) a reflexivity (pouze v češtině, srov. *zdokonalování se v jazyce*) [2, s. 574-575; 8, s. 319]. Otázka jejich slovnědruhové příslušnosti je tedy nejednoznačně vyřešena: slovesná substantiva jsou klasifikována jako podstatná jména [1, s. 16], jako neosobní tvary sloves [4, s. 135-136; 6, s. 1403] a také jako samostatný slovní druh [5, s. 136]. Problém komplikují další faktory: rozmazané hranice mezi slovními druhy, různé principy klasifikace hybridních kategorií slov a také vliv gramatické tradice.

Účelem naší studie je analyzovat argumenty ukrajinských a českých lingvistů ohledně slovnědruhového statusu podstatného jména slovesného a určit kritéria / přístupy, které vědci používají při řešení této problematiky.

V ukrajinské gramatice není ta diskuse tak vyhrocená, neboť deriváty na *-ння/-ття* jsou většinou považovány za podstatná jména: kromě neschopnosti zachovat reflexivní komponent je pravidelnost jejich tvoření ve srovnání s českými ekvivalenty poněkud nižší, srov.: *сміятися* (smát se) – *\*сміяння* (smání), *почати* (začít) – *\*почаття* (začetí). Podle L. A. Bulachovského je taková zvláštnost tvoření jedinou překážkou zařazování substantiv do slovesného paradigmatu, a proto považuje odpovídající nezařazení za zcela konvenční [8, s. 319]. Tuto konvenčnost odstraňuje J. Marvan, když vyvrací tvrzení o neabsolutní pravidelnosti slovo tvorby ukrajinských substantiv: vědec uvádí hodně příkladů substantiv, nezaznamenaných ve výkladových slovnících, srov. *спрямовування* (směřování), *пересовування* (posunování), *виречення* (vyslovení), a kvalifikuje je jako „**paradigmatické**“ slovesné tvary [9, s. 6].

Narazili jsme pouze na jednu příručku ukrajinštiny – *Mluvnice současné ukrajinštiny*, ve které jsou slovesná podstatná jména popisována v systému slovesných tvarů [3, s. 159-160]. Čeští autoři však jistě aplikovali na ukrajinské deriváty přístup, charakteristický pro českou gramatickou tradici.

V české lingvistice je pevně zakořeněna tradice zařazování substantiv na *-ní/-tí* do slovesného paradigmatu, jak dokládají např. mluvnice Fr. Trávníčka [6, s. 1403-1404] a akademická gramatika češtiny [4, s. 135-136]. Jejich kvalifikování jako část slovesného systému, zejména spolu s neurčitými tvary – infinitivem, příčestím a přechodníkem – je motivováno vysokou pravidelností tvoření substantiv, schopností zachovávat si kategorii vidu a pojit se se zvrtnou částicí *se*.

Ta koncepce je však aktivně kritizována mnohými výzkumníky, včetně M. Dokulila a M. Jelínka. Praxe gramatiků je jimi určována čistě jako konvence – pocta gramatické tradici, která neodpovídá skutečným lingvistickým faktům [1, s. 16]. Tu jde, upozorňuje M. Dokulil, „o kategorii slovotvornou, blížící se k tvarosloví jen svou praktický neomezenou produktivností ...; to, co je na podstatném jméně slovesném slovesného, je záležitostí nikoli podstatného jména jako slovního druhu, nýbrž jeho základu, co do slovního druhu **je podstatné jméno slovesné cele jménem podstatným**“ (zvýrazněno tučně – A. Skopliev) [1, s. 16]. Mezi tvary sloves, dodává M. Jelínek, se podstatná jména slovesná uvádí výhradně z praktických důvodů: tvoří se co nejpravidelněji a způsob jejich tvoření závisí na příslušnosti základního slovesa k určité slovesné třídě nebo konjugačnímu vzoru [2, s. 570].

Analýza ukazuje, že ukrajinští a čeští lingvisté se v otázce slovnědruhově příslušnosti slovesných substantiv zaměřují spíše na gramatické tradice, ustálené v obou jazycích, což je často spojeno s ignorováním nebo nedostatečným přezkoumáním reálných jazykových faktů. Řešení otázky slovnědruhového statusu by však podle našeho názoru mělo vycházet především z reálných vlastností diskutovaných tvarů.

## LITERATURA

1. Dokulil M. Tvoření slov v češtině 1: Teorie odvozování slov. Praha : Nakladatelství československé akademie věd, 1962. 263 s.
2. Jelínek M. Jména dějová. *Tvoření slov v češtině. 2. Odvozování podstatných jmen* / red. F. Daneš, M. Dokulil, J. Kuchař. Praha : Academia, 1967. S. 562–653.
3. Leška O., Savický N., Šišková R. Mluvnice současné ukrajinštiny. Praha : Slovanský ústav Euroslavica, 2001. 240 s.
4. Mluvnice češtiny (2): Tvarosloví / M. Komárek, J. Kořenský, J. Petr (vedoucí), J. Veselková a kolektiv. Praha : Academia, 1986. 536 s.
5. Popela J. K slovním druhům v češtině. *Slavica Pragensia IV*. 1962. S.129–137.
6. Trávníček F. Mluvnice spisovné češtiny: ve 2 část. Praha : Slovanské nakladatelství, 1951. Část II: Skladba. S. 617–1497.
7. Горпинич В. О. Морфологія української мови: підручник. Київ: Академія, 2004. 336 с.
6. Курс сучасної української літературної мови: у 2-х т. / За ред. Л. А. Булаховського. Київ: Радянська школа, 1951. Т. 1. 518 с.
7. Марван І. Статус українських дієслівних субстантивів і дієприкметників. *Мовознавство*. 1992. № 2. С. 3-7.

*А. Є. Соколова*

*Дніпро*

**УДК 82-1/9**

### **ЧАСОПРОСТІР У ЛІТЕРАТУРНОМУ ТВОРІ**

З другої половини ХХ ст. у літературознавстві особлива увага приділяється аналізу часово-просторових координат художнього твору. О. Ухтомський зазначає: «...Я бачу надзвичайний набуток для людської думки в такому точному й водночас яскраво конкретному понятті, як «хронотоп», котре прийшло на зміну старим абстрагованостям «часу» і «простору» [5, с. 12 – 13].

Хронотоп (грецьк. «chronos» – час, «topos – місце») – це взаємозв'язок часових і просторових характеристик зображених у художньому творі явищ.

Час у художньому творі є багатовимірною категорією, яка представлена фабульно-сюжетним та нараційним часом. Художній простір у творі не збігається з місцем розгортання подій чи перебування персонажів: інтер'єр або пейзаж репрезентуються засобами ретроспекції (згадки, спогади, сни, марення) [4]. Н. Копистянська, вважає, що хронотоп є не лише жанротворчим, а й змістовим, структурним і філософським чинником, який «бере участь у створенні тексту (внутрішньотекстовому напруженні), у створенні підтексту (напруженні між текстом і підтекстом), у закладанні кодів надтексту, перекодуванні, апеляції до досвіду і уяви читача» [1, с. 172]. Н. Копистянська виокремлює декілька рівнів літературного хронотопу: авторський хронотоп, соціально-історичний, сюжетний, персонажний хронотоп [1, с. 184 – 200].

Через те, що художній світ є певною мірою умовним, час і простір у літературі теж умовні. Вони є елементами, які формують композицію твору. Художній час літературного тексту може співпадати із реальним часом, спиратися на майбутнє чи навіть бути невизначеним. Художній простір літературного твору може бути відкритим, закритим, зовнішнім і внутрішнім, «своїм» і «чужим», прямим і кривим, великим і малим, локальним і глобальним, близьким і далеким. Він реалізується в свідомості автора, персонажів та читача літературного тексту. Художній простір – це місце, де твориться життя персонажів з їх побутом та оточенням. Художній час – це й історичний час, і реальний час життя героїв, і час оповідання. Це послідовність і співвідношення подій, які то «стискаються», то «розтягуються» з метою часового сприйняття зображення [3].

Просторово-часова організація художнього твору відображає політичні, ідейні, моральні позиції автора та традиції у зображенні середовища, властиві літературному напрямку, до якого належить автор. Основою просторово-часової організації й тривалості сюжетної дії є зображення доль головних героїв. Час і простір у художньому творі – це унікальна модель світу, яка віддзеркалює просторово-часові уявлення письменника. Кожен автор сприймає час і простір по-своєму, наділяючи їх особливими характеристиками, які

репрезентують світогляд автора. У художніх творах час і простір часто взаємозалежні. Художній час твору реалізується у двох іпостасях: час подій і персонажів художнього твору та час дійсності реципієнта цього твору. Розрізняють такі різновиди художнього часу: циклічний, міфологічний, казуальний, спіральний, міфопоетичний та ін. Художній простір літературного твору має такі характеристики, як відкритість, замкненість, місткість, сенсорне сприйняття. Залежно від функцій в літературному творі виокремлюють сюжетний, фабульний, топографічний, авторський, соціальноісторичний, побутовий, фантастичний, міфологічний, психологічний, метафізичний хронотипи [2].

Отже, художньо-літературна творчість має властивість змінювати часовий порядок дійсності, що стає наслідком «художнього споглядання світу», коли змінюється зв'язок між часом, у якому живе і творить автор, і плином історії. Утворюється модель світу, яка виявляється крізь систему «просторових уявлень» письменника. Кожна така модель є унікальною і неповторною.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Копистянська Н. Художній час як категорія порівняльної поетики. *Слов'янські літератури: матеріали до XI з'їзду славістів*. Київ: 1993. С. 172; 184-200.

2. Коркішко В. О. Часопростір як формотворча категорія художнього тексту. URL: <http://dspace.nbu.gov.ua/bitstream/handle/123456789/17235/45-Korkishko.pdf> (дата звернення: 07.11.2024).

3. Павельєва А. К. Художній час та художній простір у літературному творі. URL: <https://reposit.nupp.edu.ua/bitstream/PolNTU/5744/1/76%20Павельєва.pdf> (дата звернення: 05.11.2024).

4. Словник літературознавчих термінів. URL: <https://onlyart.org.ua/dictionary-literary-terms/hronotop/> (дата звернення: 06.11.2024).

5. Федоров Ф. Романтичний художній світ: простір та час. Рига, 1988.  
С. 12–13.

*Л. В. Суховецька*

*Дніпро*

УДК 811.111'37

**ОБРАЗИ ГЕРОЇВ РОМАНУ В. ГОЛДІНГА  
*LORD OF THE FLIES* ЗАСОБАМИ СТИЛІСТИКИ**

Роман В. Голдінга «*Lord of the Flies*» проливає світло на поведінку дітей, які залишилися на безлюдному острові і починають поводитися зовсім не так, як у своїх школах під керівництвом батьків чи вчителів, під керівництвом закону. Через різні погляди на способи виживання діти поділяються на протилежні табори, у боротьбі між якими тріумф залишається за табором зла і жорстокості. Сюжет роману розкриває поступову дегуманізацію та моральну деградацію дітей, у зв'язку з чим аналіз експресивних засобів, використаних автором у творенні образу героїв, робить певний внесок у розуміння основної ідеї роману. Розглянемо це детальніше на конкретних прикладах.

Протагоністом роману є світловолосий хлопчик (*fair boy*) на ім'я Ральф, який символізує закон та порядок. Розбіжність між міцною фізичною будовою Ральфа та м'якістю його внутрішнього світу реалізовано метафорично вживаною лексемою *devil*, яка повністю втрачає свою негативну конотацію через додавання частки *no*: *You could see now that he might make a boxer, as far as width and heaviness of shoulders went, but there was a mildness about his mouth and eyes that proclaimed no devil* [1, с. 10].

Переходний вік підлітка Ральфа вдало розкрито за допомогою **антитези**, побудованої за рахунок протиставлення прикметників *old enough* та *not old enough* і контекстуальних антонімів *childhood* та *adolescence*: *He was old enough, twelve years and a few months, to have lost the prominent tummy of childhood and not yet old enough for adolescence to have made him awkward* [1, с. 10].

У творенні образу людини значну увагу автори приділяють опису очей своїх героїв. Очі Джека, який є антагоністом сюжету та уособлює жагу до влади, вводяться в роман конструкцією повної **інверсії**, що відразу виокремлює цей елемент зовнішності. *Out of this face stared two light blue eyes, frustrated now, and turning, or ready to turn, to anger* [1, с. 22]. Крім того, протягом всього твору очі Джека постійно подаються в контексті лексем із негативною конотацією, як то *anger, mad, madness, bolting*.

Здатність Джека на погані вчинки дуже влучно передано ще буквально на перших рядках його появи в оповіданні за допомогою **оксюморона**, у якому спостерігаємо поєднання базових пейоративних прикметників *the best* та *bad*: *Merridew, his eyes staring, made the best of a bad job* [1, с. 22]. А схильність Джека взагалі до тваринної поведінки зазначено в епізоді, де він вперше і назавжди поховав свій сором та сором'язливості за маскою із різнокольорової глини та експліковано фразою *bloodthirsty snarling*, де фігурує негативно-оцінний епітет із соматичним компонентом у поєднанні з лексемою, що передає тваринний звук гарчання: ... *his laughter became a bloodthirsty snarling* [1, с. 75].

Домінування тваринного початку у Джека реалізовано **аніمالістичним порівнянням** із мавпою: *and for a minute became less a hunter than a furtive thing, ape-like among the tangle of trees* [1, с. 59]; *authority sat on his shoulder and chattered in his ear like an ape* [1, с. 183]. Кульмінація кристалізації образу Джека як вожака первісного племені репрезентована образним порівнянням та метафорою: *and Jack, painted and garlanded, sat there like an idol* [1, с. 182]. *Jack rose from the log that was his throne* [1, с. 183].

Доцільним, на нашу думку, є аналіз мовлення героїв з погляду стилістики. По перше, з метою передачі надзвичайно емоційного стану дітей, автор вкладає в їхні уста **односкладні речення**, як то: *"Wacco." "Wizard." "Smashing."* [1, с. 31]. Емоційність мовлення Джеку, який проголошує про свій пріоритет виживання (наявність м'ясної їжі), передана шляхом поєднання **еліпсу із парцеляцією**: *"We'll get food," cried Jack. "Hunt. Catch things. Until they fetch us."* [1, с. 34]. Емоцію тривоги, яку відчував Джек на початковому етапі ролі

мисливця, передано антитезою, побудованою на протиставленні активної та пасивної форми дієслова *hunt*: *But you can feel as if you're not hunting, but – being hunted, as if something's behind you all the time in the jungle* [1, с. 64].

Відмінною рисою мовлення дітей, які уособлювали собою намір зберегти людяність (Ральф і Саймон), є наявність метафоричного сприйняття навколишнього світу. Причому, джерело їхніх метафор належить цивілізаційному світ людей. Наприклад, величезне каміння, що щільно вкрите пташками та їхніми гніздами, асоціюється у Ральфа із глазуровим покриттям рожевого торта: ... *with one great block sitting out in the lagoon. Sea birds were nesting there. "Like icing," said Ralph, "on a pink cake."* [1, с. 29], а бутони невідомих раніше тропічних кущів схожі на свічки у світобаченні Саймона: *"Like candles. Candle bushes. Candle buds* [1, с. 35]. Нам видається, що вкраплення метафор в уста цих дітей є натяком на їхній більш витончений духовний світ, а також схильність їхньої натури до творіння, будь то креативність у мовленні, або зведення укриттів на острові.

Частотною в інструментарії автора для передачі постійних або тимчасових рис зовнішності є **артефактна метафора**, зокрема: *button nose* [1, с. 10] створює експресивний образ форми та маленького розміру носа; *bullet-headed* [1, с. 20] яскраво описує форму голови; *china-blue eyes* [1, с. 72] викликає в уяві читача потрібний відтінок синього кольору; *a hut of straight hair* [1, с. 27] натякає на простоту зачіски або відсутність ознак руки перукаря у хлопчика; *his hair was plastered to his forehead* [1, с. 6] передає тимчасовий стан липкого від поту волосся. Артефактна метафора із концептосфери музики *the bass strings of delight* [1, с. 12] одночасно зображує низький тембр голосу Ральфа та його підвищений емоційний стан.

Окрім образів головних персонажів, доцільно проаналізувати і специфіку лексичної презентації дітей взагалі як психологічної спільноти. Читаючи роман, ми так і не отримуємо інформацію щодо конкретної кількості дітей, що перебували на острові, але відчуття того, що ця цифра перебільшувала десяток, передано за рахунок множинної форми метонімічно використаного іменника



*faces*, який замінює собою людину в цілому: *the circle of eager faces* [1, с. 27]; *ring of faces* [1, с. 44]. В іншому випадку це повтор аналогічної метонімічної лексеми *heads*: *Their heads clustered above the trunks in the green shade; heads brown, fair, black, chestnut, sandy, mousecolored; heads muttering, whispering, heads full of eyes that watched Ralph and speculated* [1, с. 20]. Посилується відчуття численності також за рахунок розмаїття кольоронімів, що представлені лексемами, вжитими як у прямому значенні (*brown, fair, black*), так і у метафоричному (*chestnut, sandy, mousecolored*).

Неабияку роль у загальному зображенні дітей відіграють зооніми, вживані як **метафори**: *Three blind mice* [1, с. 112], **художні порівняння** (... *the choir, who perched like black birds on the criss-cross trunks* [1, с. 23]; ... *little 'uns running round like insects* [1, с. 56]; *There ... was the platform, with insect-like figures moving near it* [1, с. 34] або **інвертовані епітети**: *He was a shrimp of a boy* [1, с. 42]. Незважаючи на форму образної експлікації, спільним для всіх цих анімалізмів є їхній дрібний розмір, що відповідає авторській потребі підкреслити дитячий статус мешканців острова, а, по-друге, передати їхній безпорадний та беззахисний стан, викликати певну симпатію у читача до дітей, щонайменше у першій частині роману.

Аналіз лексичних номінацій, референтом яких постають діти, показав динаміку від нейтральної лексики (*boys, kids, society*) у першій половині роману в бік використання різноманітних негативно-конотованих **перифраз**, як то *demoniac figures* [1, с. 172], *dark figures* [1, с. 206], *dense black mass* [1, с. 111] *the painted group* [1, с. 221], *moonbeam-bodied creatures with fiery eyes* [1, с. 187], *the tribe* [1, с. 221]. Уживання слів із семантикою тваринних звуків в поведінці дітей (*snarling, howling, the tearing of teeth and claws*) посилює картину їхнього морального падіння, виходу назовні прихованого тваринного інстинкту: *There were no words, and no movements but the tearing of teeth and claws* [1, с. 187]. Надзвичайно важливу роль у висвітленні темного боку людської натури відіграє лексема *savage*. Якщо в устах Ральфа та Хрюші вона вживана декілька разів у формі негативного твердження *we aren't savages*, що підкреслює їхній

намір зберегти людяність, то в останніх двох главах одиниця *savage* повторюється 42 рази, чим автор затверджує думку про повне перетворення дітей на дикунів і перемогу дикунства над цивілізацією.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Golding W. Lord of the Flies. URL: <https://lexiconic.net/english/LordoftheFlies.pdf>

*М. В. Ткаченко*

*Полтава*

**УДК 821.161.2-2:82.0+159.964.2**

### **ПСИХОАНАЛІТИЧНІ ТЕОРІЇ ТА КОНЦЕПЦІЇ ЯК ІНТЕРПРЕТАЦІЙНИЙ МЕТОД ДОСЛІДЖЕННЯ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ДРАМАТУРГІЇ**

Психоаналіз (заснований на ідеях З. Фрейда, К. Г. Юнга та Ж. Лакана) суттєво вплинув на розвиток літератури і театру. Літературознавчі дослідження, які залучають для свого аналізу психологічні інструменти та психоаналітичні теорії і концепції доволі актуальні та популярні у сучасній науці про літературу. Огляд сучасних зарубіжних та вітчизняних розробок в цій дослідницькій парадигмі представлений у розділі колективної монографії професорки Н. Юган [6, с. 207-215]. Серед українських літературознавців, які заклали підвалини міждисциплінарних досліджень у царині літератури та психоаналізу, можна назвати Н. В. Зборовську, А. Печарського, Ю. Б. Кузнецова [1–3]. Прикладом аналізу сучасної української та німецької драматургії можна вважати останні статті Н. Юган [4; 5].

Сучасна українська драматургія активно досліджує теми підсвідомих бажань, страхів, травм, що наближає її до психологічної драми. Так, у п'єсі Н. Ворожбит «Погані дороги» на першому плані постають психологічні травми війни та її вплив на підсвідомість персонажів, особливо жінок, які стикаються з насильством і втратою. В творі Павла Ар'є «На початку і наприкінці часів»

через образ матері, яка не хоче відпускати дорослого сина, досліджуються фрейдистські теми прив'язаності та втрати.

Досвід історичних катастроф, війни, депортацій та переслідувань формується у творах сучасної національної драматургії як колективна травма, що потребує осмислення. Через персонажів, які мають особисті або спадкові травми, драматурги піднімають питання самоідентифікації та внутрішніх конфліктів. П'єса про окупацію Херсону О. Савченко «Херсонський зошит» торкається колективної травми українців і питання виживання та ідентичності під гнітом окупантів. І. Гарець у п'єсі про переселенців «Загублені втікачі» відображає психологічний вплив війни на людей, які втратили дім і шукають своє нове місце.

У сучасній українській драматургії помітні архетипічні образи та символи, які К. Г. Юнг вважав «колективним несвідомим». Наприклад, образи дому, батька, матері символізують корені, національну приналежність, а також особистісні конфлікти героїв. У Неди Нежданої в «Самогубстві самоти» архетип самотності та ізоляції проявляється у символічних образах відсутності дому та неможливості повернення. В. Сердюк в творі «Останній лист з Херсону» презентує архетип дому як символ національної ідентичності, пов'язаний із образом окупованого міста, яке герой мусить покинути.

Багато п'єс піднімають тему психологічних травм, що виникають унаслідок сімейних конфліктів, втрат, залежностей. Через аналіз героїв автори розкривають, як невирішені травми призводять до особистісних криз і соціальної ізоляції. П'єса М. Смілянець «Собака» розкриває проблеми домашнього насильства і того, як такі травми з дитинства впливають на майбутнє героїні. О. Астасьева свій твір про сім'ю, яка втратила свого сина, досліджує психологічні аспекти травми, яка руйнує стосунки всередині родини («Дім на краю світу»).

Психоаналітична концепція внутрішнього конфлікту, зокрема боротьби «я» і «над-я», є темою для багатьох сучасних драматичних творів. Герої стикаються з питаннями про власну автентичність і прагненням до особистої

свободи, протиставляючи це соціальним обмеженням. Протагоністка Т. Киценко намагається знайти своє справжнє «я», протиставляючи власні бажання та мрії соціальним очікуванням («Безіменна зірка»). Драма О. Вітра «Сім'я патріотів» розкриває конфлікт героя між суспільними вимогами та його власною потребою самопізнання.

Через психоаналітичний аналіз конфліктів у сімейних стосунках (наприклад, комплекс Едіпа чи нарцисизму) автори піднімають питання авторитету, контролю та любові, руйнуючи стереотипні уявлення про роль батьків і дітей у родині. І. Бураковський у драмі «Репетитор» ставить під сумнів традиційні уявлення про сім'ю та стосунки між батьками і дітьми. Н. Ворожбит, у творі «Квітка Будяк» досліджує конфлікт між поколіннями, зокрема стереотипи та авторитарні цінності батьків.

Підсвідомі бажання, які персонажі намагаються придушити, стають причиною конфліктів та розвитку драматичної напруги. Часто герої самі не розуміють своїх дій та намірів, що підкреслює вплив підсвідомого на людську поведінку. Глибинні, підсвідомі страхи героїв, які пережили жахи війни, призводять до вибуху конфліктів, коли вони змушені жити поруч з тими, хто завдав їм болю (С. Жадан «Хлібне перемир'я»). А. Лягуша в п'єсі «Дім на кордоні» досліджує, як підсвідомі бажання та страхи впливають на поведінку героїв, особливо під час військових дій.

Психоаналітична теорія також використовується для аналізу проблем сексуальності та гендерної самоідентифікації, що допомагає драматургам відтворювати реальні соціальні зміни та розкривати конфлікти у сприйнятті ролей. У «Афродиті» М. Смілянець тема сексуальності розкривається через образ головної героїні, яка прагне самовираження, що кидає виклик соціальним стереотипам. П'єса О. Гонтара «Не бійся бути голою» досліджує питання гендерної ідентичності та самопізнання через стосунки між героями.

Психоаналітичний підхід дозволяє українським драматургам аналізувати соціокультурний контекст сучасності, зокрема питання еміграції, економічних труднощів, проблем адаптації, а також відчуття відчуженості. Наприклад,

Н. Ворожбит через психологічний аналіз показує сучасні реалії України, особливо страхи, пов'язані з війною, втратою близьких і розпадом стосунків («Саша, винеси сміття»). У творі П. Ар'є «Баба Пріся» соціальні та культурні зміни у сприйнятті села та міста розкриваються через образ бабусі, яка намагається зрозуміти новий світ і зберегти свою особисту ідентичність.

Таким чином, аналіз психоаналітичних аспектів у сучасній українській драматургії є одним із центральних завдань міждисциплінарного (літературознавчого та психологічного) дослідження. Такий підхід сприяє вивченню людської психології та соціальних питань, поставлених у літературі. Наведені приклади показують, як психоаналітичні теми розкриваються через актуальні питання сучасної України, що допомагає драматургам глибше зрозуміти людину в умовах сьогодення.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Зборовська Н. В. Психоаналіз і літературознавство: Посібник. Київ: Академ-видавн., 2003. 392 с.
2. Кузнецов Ю. Б. Михайло Коцюбинський і класичний психоаналіз (елементи когнітивної поетики): монографія. Київ: Либідь, 2018. 159 с.
3. Печарський А. Психоаналіз і художня творчість (на матеріалі української класичної літератури): навч. посіб. / ДВНЗ «Ужгород. нац. ун-т». Ужгород: ТИМРАНИ, 2018. 303 с.
4. Юган Н. Жіночий погляд на російсько-українську війну: фемінні ролі та стратегії подолання психологічних і постколоніальних травм у творах сучасної української драматургії. *Проблеми гуманітарних наук: збірник наукових праць ДДПУ ім. І. Франка. Серія «Філологія»*. Дрогобич, 2024. Вип. 59. С. 81-92.
5. Yuhan N. Weibliche archetypische Rollen als universelle symbolische Verhaltensmodelle und Projektionen des Unbewussten in dem Stück "Marleni" von Thea Dorn. *Філологічні та педагогічні науки: сучасні виміри і виклики: збірник матеріалів*. Полтава: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2024. S. 69-72.
6. Yuhan N. Projection of Psychoanalytic Concepts and Psychodrama in Modern German Drama: the Play by N.-M. Shtokmann "The Ship Will Not Come" in

an Intertextual Context / Проекція психоаналітичних концепцій і психодрами у сучасній німецькій драматургії: п'єса Н.-М. Штокманна «Корабель не прийде» в інтертекстуальному контексті. *Modern Philology: Theory, History, Methodology : Scientific monograph, p. 1.* Baltija Publishing. 2024. С. 204-240.

*O. S. Shlapakov,  
O. A. Starchenko  
Dnipro*

УДК 81`42

### **INDIRECT FORMS OF SPEECH GENRE REALIZATION**

A number of motives cause the author of a speech genre to turn to indirect communication. The sentence “I beg to congratulate you on that proceeding” is a unit that possesses a meaning which is the sum of the meanings of its lexical, grammatical and intonational components, and which is reduced to the following: 'I formally express my happiness about your achievement'. This information can be extracted from the sentence by any native speaker of the language, used to design the congratulation, thanks to his or her linguistic knowledge, i.e. the knowledge of the lexical meaning of words, syntactic constructions, intonational contours and other elements of the language, which are fixed in the relevant normative sources that codify a particular language (dictionaries, reference books, grammars, etc.). The content of any sentence is also comprehended in the context of the cumulative content (meaning) of the communicative-speech piece, formed of predications in the chains of propositional structures within the entire text [5, p. 190]. The meaning of a given text as a relatively stable in time and invariant content, which is assigned to the corresponding unit and the knowledge of which is included in the knowledge of the given language, can be opposed to the sense associated with the unit of information under consideration, which changes and varies over time depending on the parameters of the communicative situation.

The sense is not only and not so much the information that is encoded with the help of certain linguistic means, but all the information that can be transmitted by

means of an utterance and be extracted from it due to the communicants' knowledge about the world, about each other, about the situation of communication, etc. [5, p. 191]. To derive the resulting sense of an utterance it is not enough to know the meanings and significances of conventional signs — it is necessary to involve all the sources of sense to obtain a true result. Meaning in some cases is a constituent part of sense; this is the case when we are talking about direct communication, i.e. about the plane of content of a genre realization which is expressed by the meanings of its components, fixed in dictionaries and other sources codifying the language. Communication will be direct if it corresponds to the formula  $B = A + C$ , where A is the meaning, B is the sense, and C is the additional implicit information that the genre realization acquires in this or that context/situation.

Additional implicit information is the information which the language system does not have special lexical and grammatical means to convey, but which is nevertheless transmitted in speech of that language. The implicit component covers all the creative moments of a person's speech behavior in terms of creation, selection, combination and new use of language units.

The cumulative content of a text is a complex phenomenon that incorporates all the content inherent in a particular communicative-speech formation. Thus, the sense of any speech-genre realization can be adequately perceived only if both implicit and explicit information present in it is taken into account.

In the speech genre Floriy Batsevych distinguishes the a-priori communicative sense and opposes it to the a-posteriori one. He identifies the generalized information within a specific typical intention with the a-priori genre communicative sense: “Within a communicative genre, the usual (a-priori) communicative sense manifests itself as the communicative skills of building a typical speech genre with a typical intention in a particular con-situation of communication (addresser) and of the usual perception of this particular communicative sense by the addressee” [1, p. 86]. Thus, the a-priori communicative sense represents direct communication in its pure form, which has not yet passed through the “prism” of a particular situation of communication, while “the occasional (a-posteriori) communicative sense arises as a

result of the influence of many factors, primarily related to the personality of the addressee, the way of organizing the language code, the con-situation, the state and organization of the communication channel, etc.” [1, p. 88]. According to F. S. Bacevich, the a-posteriori communicative senses of the addressee do not coincide with the a-posteriori communicative senses of the addresser in the case of indirect use of the speech genre by the latter. Taking into account the conventional nature of the connection between the form and content within one sign, it is logical to assume that the nature of indirect communication determines the connection between the signifier of one sign and the signified of another sign. Consequently, indirectness is a formal and semantic connection between two different linguistic units.

Thus, the nature of indirect communication is determined by the relationship between the meaning and sense, a-priori and a-posteriori communicative senses. Indirect communication is a semantically complicated communication in which the understanding of an utterance incorporates senses not contained in the utterance itself and requires additional interpretive efforts on the part of the addressee, being irreducible to the simple identification of a language sign.

#### **REFERENCES**

1. Бацевич Ф. С. Лінгвістична генеалогія: проблеми і перспективи. Львів: Паіс, 2005. 264 с.
2. Марченко Г. В. Обрядові побажання: структура і семантика тексту: дис. ... канд. філол. наук: 10.02.07. К, 2002. 268 с.
3. Радзієвська Т. В. Текст як засіб комунікації. К.: Інститут української мови, 1998. 194 с.
4. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія. Полтава: Довкілля-К, 2010. 844 с.
5. Шлапаков О. С. Речевой жанр «поздравление»: коммуникативно-прагматические и структурно-семантические особенности: дис. ... канд. філол. наук: 10.02.15. Донецк, 2011. 289 с.



УДК 378

**ЦИФРОВІ КОМПЕТЕНЦІЇ В ОСВІТІ  
В СВІТЛІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ РАМКИ  
ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДЛЯ ОСВІТЯН**

Без великого перебільшення можна стверджувати, що протягом останнього десятиріччя професія педагога зазнала більше змін, ніж за останні сторіччя [1]. Вчителі шкіл і викладачі університетів щоденно стикаються із швидко мінливими вимогами, які потребують нового, ширшого та більш складного набору компетенцій, ніж раніше. Швидкий розвиток галузі цифрових пристроїв та застосунків для освіти вимагає від освітян розвитку їхньої цифрової компетентності.

У відповідь на зростаючу усвідомленість багатьох освітян держав-членів ЄС щодо необхідності використовувати потенціал цифрових технологій для впровадження інновацій в освіті, та засвоєння цифрових компетентностей, специфічних для їхньої професії, у 2017 році Європейським дослідницьким центром ЄС була створена та оприлюднена Європейська Рамка цифрової компетентності для освітян (DigCompEdu).

Ця рамка була розроблена для визначення та розвитку цифрових компетенцій викладачів. Її мета — допомогти освітянам ефективно використовувати цифрові інструменти для покращення якості навчання та навчального досвіду студентів. Рамка включає шість основних сфер компетентностей та загалом 22 компетентності, що детально розкривають різні аспекти цифрової грамотності для викладачів.

Перша сфера спрямована на професійне середовище, тобто на використання цифрових технологій педагогами у професійній взаємодії з колегами, учнями, батьками та іншими зацікавленими сторонами, для їхнього власного професійного розвитку та на благо організації в цілому. Друга сфера розглядає компетенції, необхідні для ефективного та відповідального

використання, створення та обміну цифровими ресурсами для навчання. Третя сфера присвячена управлінню та організації використання цифрових технологій у навчанні та викладанні. Четверта сфера розглядає використання цифрових стратегій для покращення оцінювання. П'ята сфера зосереджена на потенціалі цифрових технологій для стратегій навчання, орієнтованих на учня. Шоста сфера деталізує конкретні педагогічні компетенції, необхідні для сприяння розвитку цифрової компетентності учнів. Для кожної компетенції наведено назву та короткий опис, які слугують основним орієнтиром [2, с. 17].

Професійні компетенції педагогів	Педагогічні компетенції педагогів		Компетенції здобувачів освіти
<b>1. Професійне спілкування</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Професійна співпраця</li> <li>• Рефлексивна практика</li> <li>• Цифровий професійний розвиток</li> </ul>	<b>2. Цифрові ресурси</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Вибір</li> <li>• Створення та модифікація</li> <li>• Управління, захист, обмін</li> </ul>	<b>3. Навчання та викладання</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Викладання</li> <li>• Керівництво</li> <li>• Колаборативне навчання</li> <li>• Саморегульоване навчання</li> </ul>	<b>6. Сприяння розвитку цифрової компетентності здобувачів освіти</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Інформаційна та медійна грамотність</li> <li>• Комунікація</li> <li>• Створення контенту</li> <li>• Відповідальне використання</li> <li>• Розв'язування проблем</li> </ul>
	<b>4. Оцінювання</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Стратегії оцінювання</li> <li>• Аналіз результатів</li> <li>• Зворотній зв'язок та планування</li> </ul>	<b>5. Розширення можливостей здобувачів освіти</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Доступність та інклюзивність</li> <li>• Диференціація та персоналізація</li> <li>• Активне залучення здобувачів освіти</li> </ul>	

Ядром Рамки цифрової компетентності освітян (DigCompEdu) вважаються сфери 2-5. Разом ці сфери пояснюють цифрову педагогічну компетентність освітян, тобто цифрові компетенції, необхідні для сприяння ефективним, інклюзивним та інноваційним стратегіям навчання та викладання. Сфери 1, 2 і 3 стосуються етапів, характерних для будь-якого навчального процесу, незалежно від того, чи підтримується він технологіями чи ні. Компетенції, перелічені в цих сферах, детально описують, як ефективно та інноваційно

використовувати цифрові технології на етапах планування (Сфера 2), реалізації (Сфера 3) та оцінювання (Сфера 4) навчання та викладання. Сфера 5 визнає потенціал цифрових технологій для стратегій навчання, орієнтованих на учня. Ця сфера є дотичною до сфер 2, 3 і 4 у тому сенсі, що вона містить набір керівних принципів, актуальних і доповнюючих компетенції, визначених в цих сферах [2, с. 16].

Термін "цифрові технології" використовується в Рамці як загальний термін, що охоплює цифрові ресурси та пристрої, включаючи будь-який вид цифрового введення: програмне забезпечення (включаючи додатки та ігри), апаратне забезпечення (наприклад, класні технології або мобільні пристрої) або цифрові дані/контент (тобто будь-які файли, включаючи зображення, аудіо та відео) [2, с. 27].

У Рамці *DigCompEdu* розглядається шість рівнів цифрової компетентності викладачів, від початкового (Новачок) до експертного (Піонер) [2, с. 30]. Кожен рівень визначає, які саме компетентності повинен мати викладач на даному етапі.

1. Новачок (Newcomer – A1). На цьому рівні викладачі тільки починають знайомитися з цифровими інструментами для викладання. Їхня діяльність обмежується базовим використанням технологій без повного розуміння того, як вони можуть вплинути на навчальний процес. Компетентності включають:

- Основне використання технологій для професійного розвитку.
- Початкове використання цифрових ресурсів для викладання.

2. Дослідник (Explorer – A2). Викладачі на цьому рівні експериментують із різними цифровими інструментами і поступово інтегрують їх у свою роботу. Вони розширюють знання про цифрові ресурси та їхню можливу роль у навчанні. Компетентності включають:

- Активне дослідження нових цифрових інструментів і ресурсів.
- Початок використання цифрових технологій для оцінювання.
- Створення цифрових навчальних середовищ та інтерактивного контенту.

3. Інтегратор (Integrator – B1). На цьому рівні викладачі активно використовують цифрові технології у викладанні та пристосовують їх до конкретних навчальних цілей. Вони інтегрують цифрові технології в процес оцінювання та розвитку цифрових навичок учнів. Компетентності включають:

- Систематичне використання цифрових технологій для підтримки навчання.

- Використання технологій для проведення формативного та підсумкового оцінювання.

- Навчання здобувачів основ цифрової грамотності та критичного мислення щодо цифрових медіа.

4. Експерт (Expert – B2). Експерти впевнено використовують цифрові інструменти та підходи, адаптуючи їх до різних освітніх ситуацій. Вони також можуть допомагати іншим викладачам розвивати свої цифрові навички. Компетентності включають:

- Розширене використання цифрових інструментів для персоналізації навчального процесу.

- Оцінку цифрових ресурсів з точки зору їхньої ефективності та етичності.

- Розвиток навичок співпраці та комунікації учнів у цифровому середовищі.

5. Лідер (Leader – C1). На рівні Лідера викладачі впроваджують інноваційні цифрові підходи в навчальний процес і стають моделлю для інших освітян. Вони активно залучають колег до обміну досвідом та професійного розвитку. Компетентності включають:

- Розробка інноваційних цифрових методик і стратегій для покращення навчального процесу.

- Лідерство у впровадженні цифрової грамотності серед колег.

- Активна підтримка та наставництво для інших викладачів щодо використання цифрових технологій.

6. Піонер (Pioneer – C2). Піонери — це викладачі, які не тільки застосовують найновіші цифрові технології, але й активно їх розробляють та

тестують, відкриваючи нові шляхи для цифрового навчання. Вони є новаторами у своїй сфері та роблять значний внесок у розвиток цифрових підходів в освіті. Компетентності включають:

- Створення і тестування нових цифрових рішень та підходів у навчанні.
- Розробка експериментальних підходів до цифрового навчання і спільне використання їхніх результатів.
- Формування нових стандартів у цифровій грамотності та навчанні.

Рамка *DigCompEdu* дозволяє викладачам оцінити свій поточний рівень цифрової компетентності та визначити шляхи для його покращення. Перехід з одного рівня на інший передбачає не лише використання нових технологій, а й їхню ефективну інтеграцію у навчальний процес, що сприяє розвитку цифрових навичок не лише у викладачів, а й у студентів.

З огляду на вище зазначене, додаткова цінність Рамки цифрової компетентності для освітян полягає в тому, що вона надає спільну мову та логіку, які можуть допомогти в обговоренні та обміні кращими практиками через кордони.

Обмін кращими практиками через кордони здійснюється в ГПМ через участь у Європейських проєктах. Проєкт Еразмус+ DigiFLEd «Модернізація університетських освітніх програм з іноземних мов шляхом інтеграції інформаційних технологій», який триває вже майже рік, має на меті покращення якості освіти у вищій школі України, зокрема навчання іноземних мов, шляхом впровадження сучасних інформаційних технологій. В проєкті запланована розробка 7 нових курсів, пов'язаних з використанням цифрових технологій в навчанні іноземних мов.

В проєкті визначені ключові стратегії ефективної інтеграції ІКТ в навчання іноземних мов, а саме

1. Впровадження спеціальних курсів або модулів, зосереджених на розвитку навичок ІКТ для майбутніх викладачів мов.
2. Використання змішаних моделей навчання, що поєднують очне навчання з онлайн-компонентами.

3. Впровадження в навчальні програми основ всебічної цифрової грамотності для майбутніх педагогів, забезпечуючи набуття ними навичок оцінювання, вибору та впровадження цифрових інструментів педагогічно обґрунтованими способами.

4. Використання техніки гейміфікації та інструментів штучного інтелекту у мовному навчанні для підвищення мотивації студентів та надання персоналізованих навчальних можливостей.

5. Підготовка зі створення мультимедійного контенту (відео, аудіо кліпів, симуляцій), який забезпечує студентам автентичне мовне середовище.

6. Спеціальна підготовка з використання колаборативних інструментів (наприклад, Padlet, Flipgrid і спільних документів), які сприяють інтерактивному комунікативному мовному навчанню.

7. Спеціальна підготовка здобувачів з використання цифрових інструментів, які спрощують процес перекладу (таких як інструменти CAT, наприклад SDL Trados, MemoQ і Wordfast).

8. Впровадження механізмів, які дозволяють викладачам бути в курсі останніх технологічних тенденцій та інструментів у мовній освіті, можливо, шляхом інтеграції безперервної професійної підготовки або ресурсів у саму навчальну програму.

Використовуючи ці підходи, викладачі можуть сприяти розвитку багатомовності, покращити навички міжкультурного спілкування та підтримати більш узгоджений та універсальний навчальний досвід у різних предметах. Більше того, застосування цих кращих практик у різних мовах та дисциплінах узгоджується зі стандартами європейської освіти.

## **ЛІТЕРАТУРА**

1. Thoman, Elizabeth. Jolls, Tessa Literacy for the 21<sup>st</sup> century. 2 ed. CML. 2008. 85 p.

2. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. 93 p.

**УДК 81-13**

## **НОВІТНІ КОНЦЕПЦІЇ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

Сучасне суспільство швидко змінюється під впливом інформатизації та глобалізації, що відображається і в освітньому процесі. Це створює нові вимоги до підготовки здобувачів освіти, які мають критично мислити, бути творчими і здатними адаптуватися до змін. У викладанні української мови та літератури важливо вдосконалювати методики, які допомагають здобувачам освіти засвоювати не лише мовні, а й культурні знання.

Інноваційні технології роблять навчання інтерактивним, стимулюючи активну участь здобувачів освіти, розвивають комунікативні та соціальні навички. Зокрема, застосування інтерактивних методів, інформаційно-комунікаційних технологій та особистісно-орієнтованого підходу сприяє підвищенню зацікавленості та пізнавальної активності здобувачів освіти.

Новітні методики спрямовані на розвиток критичного мислення, самоаналізу та саморозвитку, а також на формування національної самосвідомості. Це дозволяє забезпечити глибоке засвоєння знань та сприяти особистісному розвитку кожного учня, що є ключовою метою сучасної освіти.

Інтерактивне навчання ґрунтується на принципі взаємодії учасників освітнього процесу, завдяки чому здобувачі освіти не лише пасивно отримують знання, а й активно їх засвоюють, розвиваючи свої комунікативні навички [2, с. 37-38]. Наприклад, метод «Мозковий штурм» заохочує учнів генерувати ідеї без страху критики, що стимулює творчий підхід та критичне мислення [3, с. 121]. Метод «Акваріум» дозволяє кожному учневі взяти участь в обговоренні, що розвиває навички слухання та аналізу [2, с. 40].

Використання інформаційно-комунікаційних технологій значно підвищує ефективність навчального процесу, особливо в умовах дистанційного навчання. Здобувачі освіти отримують доступ до різноманітних ресурсів, зокрема онлайн-

бібліотек, мультимедійних матеріалів і тестів, що активізує їхній навчальний процес [2, с. 43]. Використання мультимедійних матеріалів під час уроків української мови активізує зорове й слухове сприйняття інформації, що робить процес навчання цікавим та доступним для здобувачів освіти [3, с. 122].

Особистісно-орієнтований підхід фокусується на індивідуальному розвитку кожного здобувача освіти, враховуючи його здібності та інтереси. Це важливо для викладання української мови, адже завдання цієї дисципліни включають не лише передачу знань, але й формування культурної самосвідомості та моральних цінностей [2, с. 39-41]. Учитель стимулює здобувачів освіти, до самостійного прийняття рішень і розвитку комунікативних навичок, що сприяє формуванню впевненості у собі та інтеграції в соціальне середовище.

Інтеграція української мови з іншими дисциплінами, такими як історія, мистецтво чи інформатика, дозволяє розширити світогляд здобувачів освіти, показуючи зв'язок між різними сферами знань [1]. Наприклад, інтеграція з історією допомагає учням краще зрозуміти контекст творів українських письменників, а використання мистецьких матеріалів розвиває їхнє естетичне мислення.

Новітні підходи до викладання української мови та літератури спрямовані на формування сучасних, компетентних особистостей, здатних критично мислити, приймати самостійні рішення та активно брати участь у навчальному процесі. Впровадження інтерактивних методів, інформаційно-комунікаційних технологій, особистісно-орієнтованого навчання та міжпредметної інтеграції дозволяє створити оптимальне освітнє середовище, яке відповідає сучасним потребам суспільства та сприяє всебічному розвитку здобувачів освіти.

Інтерактивне навчання забезпечує глибоке залучення здобувачів освіти у процес здобуття знань, формує їхні комунікативні навички та вміння працювати в колективі. Це дозволяє не лише опановувати навчальний матеріал, але й розвивати соціальні навички, необхідні для успішної інтеграції у суспільство.



Використання інформаційно-комунікаційних технологій надає можливість адаптувати навчальний процес до індивідуальних потреб кожного здобувача освіти, відкриває доступ до сучасних ресурсів та підвищує якість освіти. ІКТ стимулюють здобувача освіти до самостійної роботи з інформацією, критичного аналізу та вміння застосовувати знання на практиці.

Особистісно-орієнтоване навчання сприяє розвитку внутрішньої мотивації здобувачів освіти до навчання, розкриттю їхніх індивідуальних здібностей і творчого потенціалу [2, с. 40]. Завдяки цьому підходу здобувачі освіти здатні краще зрозуміти себе, свої сильні сторони та мету, що мають важливе значення для їхньої успішної соціальної адаптації та самореалізації.

Інтеграція міжпредметних зв'язків робить освітній процес багатовимірним, допомагає здобувачам освіти побачити взаємозв'язок між різними науками, розширює їхній світогляд і сприяє формуванню системного мислення. Це готує учнів до комплексного підходу для вирішення проблем у реальному житті, підвищує інтерес до вивчення рідної мови та культури, а також підтримує естетичне та етичне зростання.

Таким чином, поєднання інтерактивних методів, ІКТ, особистісно-орієнтованого підходу та міжпредметної інтеграції забезпечує ефективний, цікавий та інноваційний освітній процес, сприяючи розвитку всебічно обізнаних, самостійних і творчих особистостей, готових до викликів сучасного світу.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко Н. В. Застосування інноваційних методів навчання української мови в умовах карантину. URL: ЛОГОΣ.ONLINE: International scientific e-journal. 2020. № 8. <https://www.ukrlogos.in.ua/10.11232-2663-4139.08.04.html>
2. Костів О., Сколоздра-Шепітко О. Методика викладання української мови: Навчально-методичний посібник. Львів, 2018. 202 с.
3. Рибак І. В., Шахіна І. Ю. Інноваційні технології навчання на уроках української мови в початкових класах. *Сучасні інформаційні технології та*

*інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* Вінниця, 2018. № 52. С.120–124.

***П. Ю. Шопін***

***Київ***

**УДК 821.161.2.09Жадан**

## **ПАМ'ЯТЬ ТА ІДЕНТИЧНІСТЬ**

### **У РОМАНІ СЕРГІЯ ЖАДАНА «ВОРОШИЛОВГРАД»**

Роман Сергія Жадана «Ворошиловград» слід інтерпретувати як постмодерний літературний твір, що кидає виклик будь-якому амбітному гранд-нарративу. За словами Жана-Франсуа Ліотара [4, р. 37], будь-який гранд-нарратив немислимий у постмодерному стані, і Жадан досліджує примхи цієї ситуації у своїх творах. У нашому аналізі роману думка Ліотара про неможливість будь-якого гранд-нарративу в умовах постмодерну відіграватиме ключову роль.

Проте роман Жадана функціонує відповідно до продуктивної розбіжності між модерною нарративною структурою тексту та його постмодерною нарративною стратегією. З точки зору класичного модерну, роман можна прочитати як гранд-нарратив про спокутну подорож головного героя, що має на меті познайомити читача з недавнім минулим України та її забутими, упослідженими мешканцями прикордоння. Однак як постмодерний твір «Ворошиловград» відкриває нові прогалини в інтерпретації культурної пам'яті та переглядає загальне розуміння минулого, пам'яті, забуття та можливості інтеграції українського суспільства через представлення суперечливих особистих спогадів та мікронаративів. Тож ми вирушаємо у подорож, щоб дослідити взаємодію пам'яті та ідентичності як один із лейтмотивів «Ворошиловграда». Перш за все, ми будемо слідувати за Яном Асманом у його концепції культурної пам'яті, а також за його твердженням, що пам'ять має соціальну та нейронну основу. Хоча пам'ять можлива лише в межах життєздатної спільноти, де можуть підтримувати меморіальні практики, вона завжди індивідуальна, а її втілення унеможлиблює спільну пам'ять для всього

суспільства. За Асманом, пам'ять є одночасно індивідуальною та соціальною [2, pp. 7–8], і ця дихотомія обігрується у «Ворошиловграді» та слугує несумісним цілям пригноблення та конструювання ідентичності. Теза Ненсі Вуд про перформативність пам'яті [8, p. 2] також лежить в основі нашої критики і дає нам змогу проаналізувати функціонування та природу пам'яті в романі. Пам'ять оживляє теперішнє і воскрешає минуле; вона оприявнює часові пустки на пограниччі, допомагає головному герою реконструювати власне «Я» і пригадати своє минуле. Фундаментальні ідеї Фридриха Ніцше [6, p. 38] та Мориса Альбвакса [3, p. 51] про пам'ять допоможуть нам краще зрозуміти функціонування пам'яті та забуття в романі. Співвідношення їхніх поглядів на пам'ять унаочнює той факт, що пам'ять є одночасно функцією суспільства та його конститутивною практикою.

Дослідницьке питання, яке ми постійно матимемо на увазі, говорячи про роман, звучатиме так: «Яку функцію відіграє пам'ять у постмодерному літературному творі?». Жадан пропонує низку можливих відповідей на це питання і ставить перед літературознавцем ще більше запитань про пам'ять і забуття. Шляхом уважного прочитання тексту ми спробуємо довести, що твір Жадана робить свій внесок у постмодерний дискурс пам'яті в європейській літературі, і продемонструвати, як формальну структуру роману, що відповідає сучасній концепції літературного твору, ефективно врівноважують постмодерні культурні та соціальні реалії, які просочують текст гетерогенністю та радикальним багатоголоссям суперечливих пам'ятей та дискурсів. Основна теза дослідження полягає в тому, що «Ворошиловград» розвиває концепцію пам'яті як подорожі, що має спокутну якість і допомагає реконструювати ідентичність із сучасної реалістичної перспективи, і водночас підважує це твердження, заперечуючи можливість гранд-нарративу в умовах постмодерну.

Сплеск насильства та смертності у 1990-х роках в Україні став основним чинником супутньої соціальної дезінтеграції; причини такого насильства та високої смертності видавалися незрозумілими для деяких науковців. У своєму новаторському дослідженні про смерть і пам'ять у пострадянських країнах

Кетрин Меридейл стверджує: важливо розуміти, що ця «історія насильства виросла не з якоїсь національної ексцентричності на кшталт пристрасі до поїдання шматків солоного сала, а з певних комбінацій подій та обставин» [5, р. 14]. Вивчення цих подій та обставин є непростим завданням, оскільки існує безліч симптомів і стереотипів, які дозволяють критикувати українців й інші пострадянські спільноти як такі, що за своєю природою схильні до насильства та соціопатичної поведінки. Один з перших емпіричних аналізів причин цих подій був опублікований в журналі «Ланцет» у 2009 році, і його автори стверджували, що масова приватизація була основним чинником, який сприяв високому рівню смертності в пострадянських країнах [7, р. 406]. Як іронізує анотація до роману, «Ворошиловград» – це «жорсткий» роман, написаний у традиціях соцреалізму і присвячений історії українського рейдерства [1, с. 2]. У романі зачіпають теми насильства і приватизації, але автор докладно не обговорює їх. Ці питання не є центральними для подій у романі, свідком яких стає читач, але саме вони пояснюють ті «комбінації подій та обставин», які призвели до травматичного досвіду та дезінтеграції українського суспільства в 1990-х роках з різних особистих точок зору. У романі 1990-ті та радянське минуле розглядаються з відстані початку 2000-х років. Ця дистанція долається через звернення до особистих спогадів і переживань, які майже повертають головному герою втрачену пам'ять та ідентичність, а відтак підказують можливість реконструювати соціальний світ навколо себе.

Аналізуючи текст як послідовність подій, можна помітити, що «Ворошиловград» скидається на одісею модерної доби або наратив роману виховання. Водночас «Ворошиловград» можна прочитати як історію про спільний досвід життя на землі занепалих, про тих, від кого іноді не залишилося нічого, окрім спогадів. Мешканці землі на кордоні з порожнечою забули спільний життєвий досвід і були розпорошені. Твір натякає, що якщо вони згадають свою ідентичність, то зможуть знову піднятися і захистити те, що в них залишилося. На жаль, всі ці люди живуть у прикордонні і перебувають на землі занепалих, де панує порожнеча. Це падіння завжди буде

затмарювати їхнє існування, чорні діри ландшафту, які зупиняють простір і час, можуть бути закриті лише спогадами про минуле: колажами, які приховують більшу картину. І саме цих колажів та асамбляжів ми повинні триматися. На цій землі немає відчуття історичного розвитку – все, що з'являється і зникає, тримає її мешканців разом. Вони назавжди загублені в нірвані тотальної присутності, але ця присутність – у минулому. Напруга між пам'яттю і забуттям у «Ворошиловграді» абсолютно нездоланна. Радикальна порожнеча є частиною «геопоетики» роману, і спогади, які ми спостерігаємо, покликані заповнити цю зяючу чорну діру потойбіччя. Заповнення цієї порожнечі забуття за допомогою спогадів як збирання ідентичності докупі та асамбляжів зображено як спокутну подорож головного героя. Незважаючи на шляхетну мету спокути, фінальний жест Жадана – це жест іронії, який означає, що природне й остаточне рішення неможливе. Магічний трюк об'єднавчої пам'яті та моральних закликів, як і трюк священника із запальничкою наприкінці роману, є оманливим, і нам, можливо, доведеться піддатися самообману, щоб досягти солідарності та інтегрованого суспільства.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Жадан С. Ворошиловград. Харків: Фоліо, 2010.
2. Assmann J. Religion and Cultural Memory: Ten Studies, trans. by R. Livingstone. Stanford, CA: Stanford UP, 2006.
3. Halbwachs M. On Collective Memory. Ed. and trans. L. A. Coser. Chicago: U of Chicago P, 1992.
4. Lyotard J.-F. The Postmodern Condition: A Report on Knowledge, trans. by G. Bennington and B. Massumi. Manchester: Manchester UP, 1984.
5. Merridale C. Night of Stone: Death and Memory in Russia. London: Granta Books, 2000.
6. Nietzsche F. On the Genealogy of Morals. Ed. K. Ansell-Pearson, trans. by C. Diethelme. Cambridge: Cambridge UP, 2006.
7. Stuckler D., King L., McKee M. Mass Privatisation and the Post-Communist Mortality Crisis: A Cross-national Analysis. *Lancet*, 373 (2009). P. 399–407.

8. Wood N. Vectors of Memory: Legacies of Trauma in Postwar Europe. Oxford; New York: Berg, 1999.

*Н. Л. Юган*

*Полтава*

**УДК 821.161.2-2:82.0+398.3**

## **ТРАНСФОРМАЦІЯ СИМВОЛІЧНОГО ЗНАЧЕННЯ**

### **ОБРАЗУ СВІТОВОГО ДЕРЕВА У ДРАМІ-КАЗЦІ**

#### **ЛАНІ РА «ВІЙНА, Я ЗАКРЕСЛЮ ТЕБЕ!»**

Образ світового дерева – один із центральних архетипів у східнослов'янській культурі, який символізує універсальну структуру світу та взаємозв'язок трьох рівнів буття: небесного, земного та підземного. У слов'янській міфології дерево втілює космічний порядок і життєву силу, виступаючи медіатором між людиною і Всесвітом [1]. У слов'ян дерево асоціюється з безперервністю життя та трансформацією. Ритуали і традиції, пов'язані з деревами, як-от обряди з березою чи дубом, сприяють глибинному емоційному контакту з природою та відчуттю єдності зі світом. В українській культурі та побуті образ світового древа зафіксований в орнаментальних зображеннях на вишитих і тканих рушниках, килимах, витинанках, писанках, скринях, меблях, пряничних дошках, посуді та в оздобленні одягу [3].

Як архетип дерево може бути інтерпретоване в рамках юнгіанської психології, де воно уособлює процес індивідуалізації та особистісного зростання [5, 34–35, 73–74]. Структура дерева – з коренями, стовбуром і гілками – символізує розвиток людської особистості, де корені представляють зв'язок з минулим і несвідоме, стовбур – сьогодення і свідомість, а гілки – потенціал майбутнього та прагнення людини. Цей світовий сакральний символ широко використовується в психології та арт-терапії (наприклад, техніки «Малювання світового дерева», «Дерево життя», «Візуалізація через образ дерева», «Світове дерево як внутрішній ресурс», «Дерево здоров'я», метод «Світове дерево як метафора життєвого шляху» тощо).

З 24 лютого 2022 р., з початком війни, українські драматурги прагнуть створити п'єси для дітей та підлітків, які мають не тільки патріотичні, волелюбні, життєстверджувальні якості, але й психотерапевтичний ефект – допомагають дітям зрозуміти реальність, адаптуватися до нового життя, пропрацювати свій травматичний досвід, отримати психологічну підтримку [4]. Підкреслимо, що звернення до психоаналізу та інших актуальних психологічних теорій має сталу традицію як у сучасній світовій, так і у національній драматургії [6; 7]. До цієї категорії належить твір Лани Ра «Війна, я закреслю тебе!» (2023) [2].

У драматургічній казці розповідається, що дівчинка Марія під час війни змушена ховатися в підвалі від обстрілів. Вийшовши нагору, вона зустрічає Війну і починає з нею розмову, закликаючи її припинити «бахкати» і зникнути. Марія намагається навчити Війну творити, малювати, однак та здатна тільки на руйнування – ламає олівці та спалює її альбом. Марія бачить, що оточуючі байдужі до горя, яке їх особисто не стосується, і знову ховається у підвалі, з болем згадуючи мирне життя, хвилюючись за тата, який воює на фронті.

Прагнучи припинити страждання, Марія вирішує закреслити Війну, заповнюючи її простір яскравими малюнками. На диво, Війна починає змінюватися, проростає деревом, навколо якого з'являються пташки. Проте генерали намагаються повернути її до руйнівних дій. Війна, намагаючись позбутися сили насильства, збирає всю зброю й техніку та викидає в чорну діру, де вони зникають назавжди.

Врешті, Війна повністю перетворюється на Мир і розростається у велике Дерево, на якому зручно вмощуються діти. Разом із Марією вони малюють добрі та радісні образи, а фантастичні птахи та звірі з їхніх малюнків оживають і летять над Землею, проголошуючи кінець війни. Мир стає вічним, розквітлим у дитячих мріях і доброті.

У драмі-казці світове дерево виконує роль життєдайної сили, яка допомагає героїні знайти опору в собі, сформувати стійкість і силу, необхідну для подолання травматичних переживань, зокрема, пов'язаних із війною. Через

образ дерева відбувається символічне «вкорінення» юної героїні-українки в духовні цінності нації та встановлення сталого зв'язку із традиціями народу.

Війна у творі постає як сила, що руйнує структуру світового дерева, уособлюючи загрозу духовному та моральному світові Марії. Однак через драматичні події війни дерево не лише зберігається, а й перероджується, проростає через Війну, стаючи символом відродження та незламності.

Символіка дерева в казці-драмі перетворюється на спосіб інтеграції болю і втрати в нову ідентичність. Через образ дерева дівчина знаходять новий сенс життя після болі та втрат, на ньому зручно влаштовуються інші діти та фантастичні яскраві птахи. Зустріч із власною внутрішньою темрявою (війна як символічний виклик) сприяє формуванню зрілого «я» дівчини, що здатне подолати руйнівні переживання і вийти на новий рівень свідомості.

У фіналі казки світове дерево постає як символ надії на мирне майбутнє. Воно стає уособленням сили духу та спроможності нації і окремої особистості відновлюватися після катастроф. Трансформація образу дерева відображає процес оновлення через прийняття і подолання болючих спогадів.

Казка-драма Лани Ра інтегрує образ дерева як інструмент арт-терапії, що дозволяє пацієнтам символічно відтворити і прожити свої внутрішні конфлікти. Світове дерево стає об'єктом проєкції, що допомагає вивільнити пригнічені емоції і знайти гармонію.

Додамо принагідно, що у сучасній арт-терапії образ-символ та метафора «Світове дерево» стає символом внутрішнього світу людини, що переживає кризові стани. З огляду на багатий культурний і психотерапевтичний зміст символу дерева, створення нових арт-терапевтичних технік з використанням його образу дозволяє підсилити зв'язок із власним несвідомим. Такі методики можуть сприяти глибшому розумінню своїх емоцій, підвищенню стресостійкості та роботі з глибокою травмою.

Драматургічна казка Лани Ра «Війна, я закреслю тебе!» побудована як арт-терапевтична практика: Марія займається малюванням, намагається навчити Війну малювати, потім закреслює її, своїми яскравими та позитивними



намальованими образами змінює дійсність та перетворює насильство на мир та злагоду.

Такі жанрові ознаки п'єси, як символізм і метафоричність, фантастичні елементи, мотив подолання перешкод і трансформації, елементи інтерактивності, позитивний фінал, індивідуалізація сюжету, терапевтична спрямованість, дозволяють означити її жанр – арт-терапевтична казка-драма. І образ світового дерева стає головним, національно-орієнтованим, концептом художнього твору.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Музиченко Я. Світове дерево. *100 найвідоміших образів української міфології*. Київ: Книж. дім «Орфей», 2002. С. 8.

2. Ра Лана «Війна, я закреслю тебе!» *Ukrdramahub*. Портал сучасної української драматургії. URL: <https://www.ukrdramahub.org.ua/play/viyna-ya-zakreslyu-tebe> (дата звернення: 07.11.2024).

3. Суріна Г. Ю. Міфологема світового дерева, як один з виявів архетипу триєдності. *Мультиверсум*. Київ, 2006. Вип. 56. С. 190–199.

4. Юган Н. Жіночий погляд на російсько-українську війну: фемінні ролі та стратегії подолання психологічних і постколоніальних травм у творах сучасної української драматургії. *Проблеми гуманітарних наук: збірник наукових праць ДДПУ ім. І. Франка. Серія «Філологія»*. Дрогобич, 2024. Вип. 59. С. 81–92.

5. *Collected Works of C. G. Jung. Volume 9, Part 1: Archetypes and the Collective Unconscious* / H. Read, R. F. Hull. Princeton University Press, 1969. 400 p.

6. Yuhan N. Weibliche archetypische Rollen als universelle symbolische Verhaltensmodelle und Projektionen des Unbewussten in dem Stück “Marleni“ von Thea Dorn. *Філологічні та педагогічні науки: сучасні виміри і виклики: збірник матеріалів*. Полтава: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2024. S. 69–72.

7. Yuhan N. Projection of Psychoanalytic Concepts and Psychodrama in Modern German Drama: the Play by N.-M. Shtokmann “The Ship Will Not Come” in an Intertextual Context / *Проекція психоаналітичних концепцій і психодрами у*

сучасній німецькій драматургії: п'єса Н.-М. Штокманна «Корабель не прийде» в інтертекстуальному контексті. *Modern Philology: Theory, History, Methodology : Scientific monograph, p. 1.* Baltija Publishing. 2024. С. 204–240.

*М. С. Якубовська*

*Львів*

*В. О. Даньшова*

*Київ*

**УДК 821.161.2**

**СИСТЕМНЕ КУЛЬТУРОЛОГІЧНЕ МИСЛЕННЯ  
НІЛИ ЗБОРОВСЬКОЇ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ  
ГУМАНІТАРНОЇ ПАРАДИГМИ СУЧАСНОСТІ:  
НА ПРИКЛАДІ АНАЛІЗУ ПОЕЗІЇ АРТУРА ДРОНЯ**

За словами концептуальною візією Ніли Зборовської, література як знаковий код людського буття, надає сенсу всьому, що з нами відбувається. Література як система культурологічного усвідомленого буття людства, система особливого знання сфокусовує у собі пам'ять як філософсько-психологічну категорію, сконцентровуючи у собі симбіоз минулого, сучасного і майбутнього, аналізуючи і водночас проєктуючи розвиток людства. За словами Поль Рікера, «література – це така лабораторія людського духу, де можна все довести до абсолютного абсурду чи тріумфу».

Є вічні цінності, які залишаються актуальними в будь-який період життя людини, – добро, милосердя, взаємодопомога. Але на певному історичному шляху розвитку окремі риси набувають особливої актуальності. Відображення як необхідна складова кінцевої мети діяльності полягає у досягненні впливу, у якому і трансформуються інформаційна, пізнавальна функції, які не можуть реалізуватися без системи переконання.

Творчість письменників-військових, які несподівано для світу витворили могутній духовно-екзистенційний пласт літератури, підтверджують концептуальні засади літературознавці Ніли Зборовської, яка

стверджувала, що філософія буття постає філософією світу, а пошук гармонії буття – синонімом краси людської індивідуальності.

У світі літератури періоду війни відбулися свої трансформації. На передню хвилю духовного буття у період війни вийшла несподівана могутня хвиля літературного покоління військових. Їхні слова часто ставали останніми посланнями для світу, заповітами, наказами, ставали прощанням... Останнім пострілом... І першим словом нової ери літочислення, нової ери, у якій люди житимуть за законами честі і совісті, морального сумління. Серед знакових авторів виділяється творчість письменників Артема Чапая, Дмитра Крапивенка, Анатолія Дністрового, Олексія Сінченка, Вікторії Амеліної, Богдана Коломійчука, Валерія Пузіка, Петра Яценка, Ігоря Мітрова, Ярини Черногуз, Катерини Міхаліциної, Євгенії Подобної, Максима Кривцова, Максима Скубенка, Тетяни Огаркової, Володимира Єрмоленка, Павла Стеха, Сергія Шебеліста, Павла Вишебаби, Дмитра Лазуткіна, Федора Шандора, Олександра Михеда та ін.

Література стає наріжним каменем творення новітньої парадигми смислу людського буття в епоху квантового мислення. Як наслідок, сучасна педагогічна система на даний час зазнає великої трансформації у сторону утвердження моральних цінностей нашого часу.

Проаналізуємо концептуальні засади Ніли Зборовської на прикладі аналізу творчого доробку письменника-воїна Артура Дроня. Поет не просто висловлює почуття, описує певні події, а ставить за питання, на які намагається самотужки знайти відповідь чи принаймні окреслити шлях пошуку цієї відповіді. Художній текст письменника володіє особливою здатністю акумулювати не лише духовні та вольово-емоційні сили людської індивідуальності, а і стає основою для її формування. Філософія переможця стає домінуючим мотивом поезій.

Відчуття слова у поезії Артура Дроня починається із відчуття світу, із відчуття болю не так за себе, як за інших. За той листок, що біжить навздогін із вітром, за краплю вічної беззахисної муки, за той найніжніший щем маминого

обличчя. Світ починається із початку: він виходить із берегів власного світу, як виходить магма на поверхню у часи свого вічнотворення.

«Коли ми скидаємо бронжилети,  
шоломи, бушлати, куртки, рукавиці,  
і їмо мандарини біля буржуйки  
і робимось схожими на дітей,  
я інколи думаю,  
що ти десь у сусідній кімнаті.  
У селі  
якась жінка з місцевих  
сказала дитині: «Синочку!»  
Але кожен із нас  
Озирнувся» [7, с. 41].

Ніла Зборовська стверджує, що повнокровне формування комунікації людини і світу можливе у найбільш ефективному вияві у людини зі сформованим духовним інтелектом. Як не парадоксально, але воєнні випробування стали поштовхом для формування особистої мужності людини та її здатності протистояти життєвим випробуванням та протистояти системі насильства.

Як показує дослідження творчості Артура Дроня, сила життєстійкості формується на основі духовно-екзистенційного інтелекту. Проблема емоційного інтелекту не може бути об'єктом дослідження у системі тоталітарного суспільства, так як основою наукового вивчення даної проблеми є людина зі сформованою системою життєстійких цінностей, до яких ми відносимо систему духовних цінностей – віру, надію, любов. Потреба емпатії є визначальною рисою людини, яка вчиться перемагати.

«Любов довготерпить, любов милосердствує,  
не задрить, любов не величається,  
любов боїться тваринним страхом,  
але продовжує йти» [7, с. 31].

Методологія психоаналізу, утверджена у працях Ніли Зборовської, творила систему новітнього мислення, коли через призму літературознавчого начала, проєктувалися вектори духовного розвитку людини, а відтак і людства. Література як різновид мистецького осягнення дійсності, яка вийшла з низин філософії, у дослідженнях Ніли Зборовської повертається у своє лоно, передбачаючи розвиток людства, включаючи у мисленнєву діяльність інтуїцію, прогностичне передбачення, створюючи умови для якісного оновлення системного синергетичного мислення сучасності.

Поезія Артура Дроня починається тоді, коли екзистенційна свідомість митця виходить не з подібності об'єктів світу, що позначаються у художньому творі, а з їхнього дійсного споріднення. У цих поезіях живе, водночас, і прагнення осмислення світу. і пошуки свого місця у вічному кругопліні часотривання. І намагання поєднати своїм духовним проривом розірвані шматки часу. І намагання захистити світ від несподіваної катастрофи.

## ЛІТЕРАТУРА

- 1 .Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку: Навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2012. 218 с.
2. Бех І. Д. Вибрані наукові праці. Особиста освіта. вип. 1. Київ-Чернівці, Букрек.
3. Зборовська Н. Психоаналіз і літературознавство. Київ: Академвидав, 2003. 256 с.
4. Зборовська Н. Анти-роман. Тернопіль: Джура, 2003. 234 с.
5. Зборовська Н. Код української літератури. Київ: Академвидав, 346 с.
6. Дронь А. Гуртожиток № 6. Львів: Тріада-плюс, 2020. 61 с.
7. Дронь А. Тут були ми. Видавництво Старого Лева, 2023. 112 с.

УДК 81'42:32.019.5:32.019.6

### **МЕТАФОРИ В НОВИНАХ: ЗАСОБИ ВПЛИВУ ТА СПРОЩЕННЯ**

Метафори в новинах використовуються як потужний інструмент для вираження складних, багатогранних ситуацій через спрощені й зрозумілі образи. Завдяки цьому читачам або глядачам легше зрозуміти абстрактні або технічні терміни, оскільки складну інформацію перетворено в доступну форму. У новинах метафори допомагають передати атмосферу ситуацій, викликати емоційні реакції та навіть маніпулювати сприйняттям певних подій.

Дослідження метафор публіцистики займає важливе місце в мовознавстві та перекладознавстві, оскільки вони здатні впливати на сприйняття інформації та емоційно забарвлювати повідомлення, що робить їх важливим елементом масмедійних текстів. Англомовні й українські науковці, зокрема Дж. Лакофф, М. Джонсон, П. Ньюмарк, М. Антонівська, О. Дрібнюк, Н. Кабанцева, зробили значний внесок у цю галузь, аналізуючи метафори в політичних та соціальних дискурсах. Йдеться про дослідження ролі метафор у формуванні суспільної думки, а також у впливі на політичні й соціальні процеси через публіцистику [3]. У тезах розглянемо роль інформаційної метафорики як інструменту спрощення складних тем та впливу на громадську думку, а також проаналізуємо приклади метафор у політичних, економічних і соціальних новинах з огляду на їхню схильність до глобалізації образів у рамках певних тем.

Кожна метафора має свій контекст і в залежності від того, як вона використовується, може або ускладнювати, або спрощувати сприйняття новини [2]. Так, метафори широко використовуються в економічних, політичних, соціальних, екологічних, медичних, технологічних та спортивних новинах; вони допомагають передати складні ідеї доступною мовою, підкреслюючи емоційну складову теми.

Одним із основних напрямків застосування метафор є економічні новини. Економічні ситуації часто бувають складними й потребують певної узагальненої інтерпретації. Метафори допомагають підкреслити непередбачуваність або кризовий характер економічних змін, як-от: *Economists have been on a roller coaster in recent years* (Axios, 03.08.2024), *The US economy underwent something of a rollercoaster ride in 2023* (Wellington-Altus, 16.08.2023), *The Palestinian economy is “in free fall”* (The Independent, 12.08.2024) або *Tunisia’s economy is falling off* (VOA Africa, 26.08.2023). У своєму контексті ці метафори ефективно використовують образи руху, зокрема падіння або підйому, які є універсальними й легко сприймаються різними аудиторіями. Зокрема, вони викликають відчуття невизначеності чи тривоги, що спонукає читачів зрозуміти серйозність ситуації, навіть за відсутності глибоких економічних знань. Українські новини часто використовують подібні метафори для опису кризових або нестабільних економічних процесів; наприклад: *“Американські гірки” української економіки* (Юридична газета, 16.08.2021), *Вже в першому кварталі 2022 року падіння економіки сягнуло 14,9%* (Укрінформ, 15.04.2023). Така уніфікована образність допомагає глибше зануритись у відчуття невизначеності і важливості ситуації, не вдаючись до складних економічних термінів.

У політичних новинах метафори мають безумовний вплив на сприйняття ситуації. Наприклад: *The shocking attempt on Trump’s life has brought into stark relief the toxic climate in America’s political life* (U.S. News & World Report, 14.07.2024) або *President Joe Biden slammed China’s economic situation as “a ticking time bomb” on Thursday, in his latest dig at Beijing* (NBC News, 11.08.2023); зазначені метафори створюють образи небезпеки й загрози, що підвищує напруженість у сприйнятті політичних подій та застосовується для того, щоб викликати емоційну реакцію і підкреслити серйозність ситуації, не заглиблюючись у політичні деталі. Вони дозволяють донести суть подій до широкої аудиторії, навіть якщо вона не має спеціальних знань про політичні механізми. Таким чином, метафори можуть бути інструментом маніпуляції,

способом формування чи вираження суспільних настроїв, а також засобом цілеспрямованого образотворення.

В Україні політичні новини часто використовують метафори, які також передають атмосферу конфлікту чи небезпеки. Наприклад: *Візит президента України Володимира Зеленського до Сполучених Штатів на цьому тижні показав, що американські вибори є справжнім “політичним мінним полем”* (УНІАН, 28.09.2024) або *У Молдові зростає передвиборча напруга* (Zahid.net, 10.05.2024); застосовані метафори підсилюють відчуття нестабільності та непередбачуваності. Використання таких образів є важливим інструментом для залучення уваги до політичних криз, які можуть мати довготривалі наслідки для країни.

Метафори, які широко вживаються в новинах, часто образно стосуються воєнних конфліктів або природних катастроф. Наприклад: *the battle for control – боротьба за контроль, the war on terror – війна з тероризмом, the political battlefield – політичне поле бою*. Метафора «бій», окрім вживання цього слова в прямому значенні, є потужним символом, який підкреслює конфлікт, боротьбу за ресурси чи владу, що дозволяє аудиторії зрозуміти важливість події. Вона відображає також ідею боротьби між протиборчими сторонами, що додає глибини й драматизму новинним сюжетам. Метафори, що стосуються природних катастроф, акцентують увагу на швидкоплинності та масштабності подій. Вирази на кшталт *The storm is coming* або *The flood of refugees* передають не тільки географічну чи фізичну ситуацію, але й емоційну напругу, що супроводжує події, створюють враження руйнівної сили та незворотності подій, що формує розуміння серйозності ситуації.

В українських медіа аналогічно використовуються такі метафори, щоб підсилити емоційний контекст [1]. Вислови, такі як “війна з корупцією” чи “поле бою на політичній арені”, акцентують увагу на запеклості суспільних конфліктів та важливості боротьби за вплив або справедливість. Метафори природних катастроф, наприклад, “політичний шторм / буревій” або “потік



мігрантів” часто передають невідворотність і масштабність подій, а також емоційну насиченість новин.

Переклад метафор у публіцистиці є важливою частиною інформаційної практики, і такі засоби потребують креативного підходу для збереження їхнього образного змісту. Проте образна метафорика англійських публікацій при перекладі зазвичай зберігається для обізнаності зі світовими реаліями, оскільки в новинному контексті метафори часто використовуються для підкреслення важливості подій, динаміки ситуації та створення яскравого образу в глобалізованому суспільстві. Наприклад: *The political landscape is a chessboard, with moves being calculated one after another.* – *Політичний ландшафт – це шахова дошка, де ходи прораховуються один за одним*; *The world is on the brink of a new era, as artificial intelligence continues to reshape industries.* – *Світ стоїть на порозі нової ери, коли штучний інтелект продовжує змінювати галузі*; *Researchers have made a breakthrough in renewable energy technology.* – *Дослідники зробили значний прорив у технологіях відновлювальної енергетики.*

Отже, сучасні метафори, що пропонуються в новинах, слугують засобами спрощення складної інформації, надання текстам емоційного забарвлення та створення яскравих образів, що допомагає залучити й утримати увагу аудиторії. Вони здатні формувати суспільну думку та передавати контекст подій, підкреслюючи їхній масштаб або емоційний тон, що робить матеріали більш впливовими та зрозумілими для широкого загалу. Оскільки метафори допомагають журналістам створювати емоційно заряджені повідомлення, вони стають важливим інструментом для маніпулювання громадською думкою, формування емоційного ставлення до певних подій і підтримки інтересу до новин з можливістю виразити ідеї простими й доступними словами та відповідними образами, зберігаючи при цьому складність теми.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Антонівська М. О. Головні особливості функціонування та перекладу метафор у сфері публіцистичного дискурсу. *Молодий вчений*. 2016. № 4 (1). С. 19–23 с.

2. Дрібнюк О. Т. Функції метафори у публіцистичному стилі. *Мова і культура*. 2011. Вип. 14 (8). С. 140–143.

3. Кабанцева Н. В. Концептуальні поля політичної метафори фундаментальної вихідної понятійної сфери понятійної сфери «Навколишній світ» в українській та англійській мовах. *Південний архів*. Херсон, 2018. Вип. LXXIII. С. 172–176.

*Г. Д. Швець*

*Київ*

**УДК 811.161.2'243:378.091.3(043.2)**

### **ЕЛЕМЕНТИ ПРОБЛЕМНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ**

Актуальною проблемою дидактики загалом і методики навчання української мови як іноземної (далі УМІ) зокрема є, безумовно, способи підвищення ефективності навчання. Зважаючи на те, що знання найкраще засвоюються через практичну діяльність, важливою є організація самокерованого навчання, коли студенти самостійно шукають інформацію, розв'язуючи проблеми. У цьому процесі також розвиваються навички групової роботи, творче і критичне мислення.

Проблемне навчання саме УМІ розглядала у своїх працях Оксана Самусенко на прикладі лінгвокраїнознавчої дисципліни [1]. Мета пропонованої доповіді – презентувати досвід авторки в організації занять з практичного курсу «Транскультурний діалог: вивчення українського художнього тексту», що є компонентом освітньої програми «Українська мова та переклад (для іноземців)» КНУ імені Тараса Шевченка і входить до вибіркового блоку дисциплін «Українська мова в лінгвокультурологічному аспекті». Звернення до

проблемного методу буде продемонстровано на прикладі організації низки занять за оповіданням Лесі Українка «Чашка».

Після дотекстових завдань лінгвокраїнознавчого, лексико-граматичного та стилістичного характеру, самостійного читання тексту, виконання післятекстових змістових і лексико-граматичних завдань передбачена робота з розвитку монологічного та діалогічного мовлення. Основним матеріалом для цього слугують комунікативні завдання, базовані на методах інсценізації, драматизації, артефактів [2, с. 75-77]. Серед них запропоновано і таке: перечитайте фрагмент тексту про Надині іменини, розіграйте в ролях цю сцену, увівши інших герої (гостей). Під час виконання завдання було з'ясовано, що студенти мають вкрай обмежений репертуар вітальних конструкцій, не знають, чого саме і як бажають українці на день народження (іменини), як варто відповідати на привітання й дякувати за подарунки й побажання. У такий спосіб було ідентифіковано проблему – перший важливий етап проблемно-орієнтованого навчання. Студенти отримали домашнє завдання: працюючи в групах, зібрати необхідну інформацію з теми (з інтернет-джерел, запитавши у своїх українських друзів, викладачів тощо).

Наступні два етапи – збір інформації та пошук рішень – відбуваються у формі групової роботи: студенти об'єднуються у дві групи (викладач призначає керівників, які створюють дошки Padlet, виокремлюючи важливі, на їхній погляд, рубрики); записують на дошці знайдену інформацію (до кожної з рубрик); обов'язково перечитують, що написали інші, а тоді критично переглядають свої пропозиції і виправляють помилки (за необхідності). На одній із дошок були визначені такі рубрики: привітання на день народження, побажання, кому і що даруємо, заборонено на день народження, корисні джерела. На іншій – привітання на день народження, відповіді на привітання, привітання до старшої людини, новорічні та різдвяні побажання, весільні привітання, побажання до Дня матері (бачимо, що керівник цієї групи вийшов за межі теми, вирішивши зібрати інформацію не лише про день народження, а про мовленнєві жанри вітання й побажання з різних нагод).

Четвертий етап – оцінка рішень – проходить на наступному аудиторному занятті. Керівники презентують роботу своїх груп, надаючи всім доступ до дошок Padlet, – викладач організовує колективне обговорення зібраної інформації, за необхідності коментує доречність певних привітань і побажань та дотримання вимог ти- й ви-спілкування. Після цього студенти у групах шукають і обговорюють можливі інші помилки й отримують домашнє завдання – виправити недоліки у своїх дописах на дошці Padlet, підготуватися до презентації результатів роботи у вигляді мінівистави «Надині іменини».

Готуючись до інсценізації, студенти розподіляють ролі, обирають найбільш доречні фрази для привітань і побажань та відповідей на них. Так організовано наступний логічний етап розв’язання проблеми – вибір рішень.

Реалізація рішення та її оцінка відбуваються в аудиторії. Після презентації мінівистав (цього разу вони вийшли тривалими, з розгорнутими і різноманітними вітальними та подячними конструкціями), викладач ініціює колективне обговорення результату: чи доречно обрано привітання, побажання, відповіді на привітання, чи були помилки, які, чому. Студенти діляться враженнями про таку роботу, виокремлюють, що було особисто для них корисно, що сподобалося, що було цікаво, важко тощо.

Результат і враження студентів переконливо довели ефективність занять, організованих із використанням елементів проблемно-орієнтованого навчання. Іноземці зауважили, що робота на дошці Padlet допомогла їм опрацювати багато комунікативно важливих формул з теми «День народження», пошук необхідних конструкцій спонукав до розмов з носіями мови, виконання ролі в мінівиставі створило ситуацію відповідальності за свою участь у колективному проєкті, тож змотивувало до серйозної підготовки і вивчення тексту привітання й побажання.

Отже, спостереження за навчальним процесом переконливо доводить, що проблемно-орієнтоване навчання сприяє розвитку навичок наукового пізнання, виховує активну творчу особистість, здатну до самостійного розв’язання проблем; розвиває навички групової та самостійної роботи; у навчанні УМІ

розширює мовну практику (спілкування з носіями мови під час пошуку інформації); у поєднанні з методом артефактів та ігровими рольовими методами в навчанні УМІ сприяє ефективному розвитку комунікативних навичок.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Самусенко О. Проблемні методи навчання в лінгвокраїнознавчому курсі української мови для студентів-іноземців. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2013. Вип. 8. С. 286-297.

2. Швець Г. Д., Торчинська Ю. О., Літвінчук А. О. *Читаймо українською: навч. посіб. з укр. мови для інозем. студ.* / за ред. Г. Д. Швець. Київ: Фенікс, 2012. 112 с.

## ЗМІСТ

АКАТОВА В. М. Рецепційна модель світоустрою в романі Ярослава Мельника «Далекий простір».....	3
АНДРУЩЕНКО В. О. Formal Cohesive Patterns by which the Category of the Addresser Represents Itself in English Literary Texts.....	7
АРАМІНАС О. В., КАЗАКОВ І. М. Застосування інтерактивних технологій як інструменту розвитку критичного мислення у процесі вивчення трагедії В. Шекспіра «Гамлет».....	11
АРХІПОВА І. М., АБРАМЧУК П. В. Функціональні особливості прислів'їв у англомовних текстах.....	15
БАДЮЛ О. С., КАЗАКОВ І. М. Критерії та інструменти оцінювання учасників дебатів на уроках зарубіжної літератури у старшій школі.....	19
БЕЗКОРОВАЙНИЙ В. І. Соціальні медіа як інструмент формування молодіжної лексики в іспанській мові.....	23
БІЛА Х. Р. Прояви інтертекстуальності в романі Джеймса Джойса «Улісс» / «Ulysses».....	28
ВОРОНЕНКО А. В. The Technique of Grotesque and Fantastic Personification of Doubles in E. A. Poe's Short Story “Ligeia”.....	32
ГЛУЩЕНКО В. А., РОМАН В. В., РУДЕНКО М. Ю. До питання про так звану «Гіпотезу Сепіра – Уорфа».....	36
ГОЛОБОРОДЬКО Я. Ю. Боб Ділан і його художньо-кумулятивний ефект.....	45
ГОРЛОВА О. В. Інтерактивні технології на уроках зарубіжної літератури в новій українській школі.....	48
ГУРКО О. В. Експлікатори згоди в англомовному діалогічному дискурсі.....	51
ДОКАШЕНКО В. М., ДОКАШЕНКО Г. П. Альтернативна історія в літературі: далі буде?!.....	53
ДЬЯЧОК Н. В., КОРСУНСЬКИЙ В. О. Вербальні засоби візуальної комунікації.....	57
КАЗАКОВ І. М., ОСТРОУШКО Д. А. Застосування хмарних інструментів у проектній навчальній діяльності на уроках зарубіжної літератури в старшій школі.....	60
КАЗАКОВ І. М., РЕПЄТІЛОВ М. Д. Формування критичного ставлення учнів до інформації та маніпуляцій у процесі вивчення роману Дж. Орвелла «1984».....	64
КОЛЕСНІЧЕНКО О. Л. Синтаксична конвергенція як засіб створення протиріччя у сатиричних творах.....	68
КОНЧІЧ В. В. Англомовні фразеологізми з етнокультурним семантичним компонентом.....	71
КОРОЛЬОВА О. Ю. Особливості відтворення дієслів-синонімів у перекладі поетичних творів Т. Г. Шевченка англійською мовою.....	75
КРУТЬ О. В. Роль ономасіологічної структури в побудові концептуальних мереж.....	79

ЛАВРЕНКО О. О. Образи-символи в оповіданні Роберта Шеклі «Запах думки».....	82
МАРЧЕНКО Т. М. Художній текст як джерело імагологічних уявлень.....	86
МИКИТЕНКО А. М. Новітні концепції методики викладання мови та літератури: загальні аспекти.....	90
ОНИЩЕНКО Ю. В. Збереження комунікативних реєстрів у перекладі збірки <i>The Adventures Of Sherlock Holmes</i> та її кіноінтерпретації в телесеріалі <i>Sherlock</i> .....	93
ОСИПЕНКО В. Ю. The Concept of Heterogeneity: Expanding the Scope of Discourse Analysis.....	98
ПЕТРЕНЧИК І. О. Формування іншомовних лексичних навичок на старшому етапі в ЗЗСО в умовах дистанційного навчання.....	101
РУДЕНКО М. Ю. Особливості перекладу тексту драми (на матеріалі п'єси Б. Шоу «Пігмаліон»).....	103
СЕМЕНОВА О. В. Лінгвокультурний аналіз ольфакторної лексики (на матеріалі парфумерного дискурсу).....	107
СКЛЯР І. О. Креативне освітнє середовище як складова формування читацької компетентності студентів.....	109
СКЛЯР І. О. Психоаналітичне прочитання роману Джойс Керол Оутс «Білявка».....	114
СКЛЯР І. О., КАЛІНІЧЕНКО С. В. Інтерактивні дошки як інструмент візуалізації літературних образів та сюжетів.....	118
SKOPLIEV A. O. K otázce slovnědruhového statusu podstatného jména slovesného v ukrajinské a české gramatické tradici.....	120
СОКОЛОВА А. Є. Часопростір у літературному творі.....	123
СУХОВЕЦЬКА Л. В. Образи героїв роману В. Голдінга «Lord of the Flies» засобами стилістики.....	126
ТКАЧЕНКО М. В. Психоаналітичні теорії та концепції як інтерпретаційний метод дослідження сучасної української драматургії.....	130
SHLAPAKOV O. S, STARCHENKO O. A. Indirect Forms of Speech Genre Realization.....	134
ШКУРОПАТ М. Ю. Цифрові компетенції в освіті в світлі європейської рамки цифрової компетентності для освітян.....	137
ХАРИТОНЕНКО Н. О. Новітні концепції методики викладання української мови.....	143
ШОПІН П. Ю. Пам'ять та ідентичність у романі Сергія Жадана «Ворошиловград».....	146
ЮГАН Н. Л. Трансформація символічного значення образу світового дерева у драмі-казці Лани Ра «Війна, я закреслю тебе!».....	150
ЯКУБОВСЬКА М. С., ДАНЬШОВА В. О. Системне культурологічне мислення Ніли Зборовської як основа формування гуманітарної парадигми сучасності: на прикладі аналізу поезії Артура Дроня.....	154
ЯСИНЕЦЬКА О. А. Метафори в новинах: засоби впливу та спрощення.....	158

ШВЕЦЬ Г. Д. Елементи проблемно-орієнтованого навчання на заняттях з української мови як іноземної.....**162**



**«СХІДНОСЛОВ'ЯНСЬКА ФІЛОЛОГІЯ:  
ВІД НЕСТОРА ДО СЬОГОДЕННЯ»**

**Матеріали  
VIII Міжнародної науково-практичної конференції**

**21 листопада 2024 року**

Головний редактор:  
С. А. Комаров  
доктор філологічних наук, професор

За зміст поданих матеріалів несуть відповідальність автори

Рекомендовано до друку 27. 11. 2024 р