

Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка (УКРАЇНА)
Університет Яна Кохановського в Кельцах (ПОЛЬЩА)

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University (UKRAINE)
Jan Kochanowski University in Kielce (POLAND)

ISSN 2307-1222

DOI 10.32782/2307-1222.2026-61

STUDIA METHODOLOGICA

Випуск 61
Заснований 1993 року

Issue 61
Founded in 1993



Видавничий дім
«Гельветика»
2026

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР

Лабашук Оксана Василівна – доктор філологічних наук, професор, професор кафедри української та зарубіжної літератур і методик їх навчання, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Україна

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ

Бачинська Галина Василівна – кандидат філологічних наук, доцент, декан факультету філології і журналістики, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Україна

Вербовецька Оксана Степанівна – кандидат філологічних наук, професор, доцент кафедри української мови та славістики, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Україна

Вільчинська Тетяна Пилипівна – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри української мови та славістики, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Україна

Гарасим Тетяна Олегівна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Україна

Гурко Олена Василівна – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри англійської мови для нефілологічних спеціальностей, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна

Лешак Олег – доктор філологічних наук, професор, Університет ім. Яна Кохановського в Кельце, Польща

Мазуркевич Міхал – доктор філологічних наук, професор, Університет ім. Яна Кохановського в Кельце, Польща

Присяник Оксана Петрівна – доктор філологічних наук, професор, професор кафедри бізнес-журналістики і цифрових медіа, Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця, Україна

Сендерська Йоанна – доктор філологічних наук, професор, Університет ім. Яна Кохановського в Кельце, Польща

Стирнік Наталія Сергіївна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської англійської мови для нефілологічних спеціальностей, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна

Друкується за рішенням ученої ради Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (протокол № 14 від 24 березня 2026 р.)

Видання «Studia Methodologica» зареєстровано у сфері друкованих медіа: Рішення Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення № 935 від 21.03.2024 року

Фахова реєстрація (категорія «Б»): Наказ МОН України № 1309 від 25 жовтня 2023 року (додаток 4)

Спеціальності: 014 – Середня освіта, 035 – Філологія

Періодичність: 2 рази на рік.

Редакція не завжди поділяє погляди авторів. Матеріали друкуються мовою оригіналу

EDITOR IN CHIEF

Labashchuk Oksana Vasylivna – Doctor of Philological Sciences, Professor, Professor of the Department of Ukrainian and Foreign Literatures and Methods of Their Teaching, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ukraine

MEMBERS OF THE EDITORIAL BOARD

Bachynska Halyna Vasylivna – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of Philology and Journalism, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ukraine

Verbovetska Oksana Stepanivna, Candidate of Philological Sciences, Professor, Associate Professor of the Department of Ukrainian Language and Slavic Studies, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ukraine

Vilchynska Tetiana Pylypivna – Doctor of Philological Sciences, Professor, Head of the Department of Ukrainian Language and Slavic Studies, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ukraine

Harasym Tetiana Olehivna – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of English Philology and Methods of Teaching English, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ukraine

Hurko Olena Vasylivna – Doctor of Philological Sciences, Professor, Head of the Department of English for Non-Philological Majors, Oles Honchar Dnipro National University, Ukraine

Leszczak Oleg – Doctor of Philological Sciences, Professor, The Jan Kochanowski University of Kielce, Poland

Mazurkiewicz Michal – Doctor of Philological Sciences, Professor, The Jan Kochanowski University of Kielce, Poland

Prosiannyk Oksana Petrivna – Doctor of Philological Sciences, Professor, Professor of the Department of Business Journalism and Digital Media, Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics, Ukraine

Senderska Joanna – Doctor of Philological Sciences, Professor, The Jan Kochanowski University of Kielce, Poland

Styrnik Nataliia Serhiivna – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of English Language for Non-Philological Specialities, Oles Honchar Dnipro National University, Ukraine

It is printed by the decision of the Academic Council of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
(Protocol No. 14 from 24 March 2026)

Journal “Studia Methodologica” is registered of Print media entity: Decision of the National Council of Television
and Radio Broadcasting of Ukraine: Decision No. 935 as of 21.03.2024

Professional registration (category «B»): Decree of MES No. 1309 (Annex 4) dated October 25, 2023

Specialties: 014 – Secondary education, 035 – Philology

Periodicity: 2 times a year.

The editors do not always share the views of the authors. Materials are printed in the original language

ЗМІСТ

ФІЛОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

Орися ДЕМСЬКА НАРАТИВ ЖЕРТВИ ЯК ІНСТРУМЕНТ КОГНІТИВНОГО ВПЛИВУ.....	8
Галина ВИШНЕВСЬКА МАЙНДМЕПІНГ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ТА ПОПУЛЯРИЗАЦІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.....	19
Ilona HUSZTI, Márta FÁBIÁN, Ielyzaveta BARAN PHILOLOGY STUDENTS' APPROACHES TO LANGUAGE USE WITHIN TRANSCARPATHIA'S MULTILINGUAL ENVIRONMENT.....	27
Наталія ДЕРКЕВИЧ СТРУКТУРНА ТА СЕМАНТИЧНА ВАЛЕНТНІСТЬ ВІДПРИКРЕТНИКОВИХ ПОХІДНИХ ІЗ ПРЕФІКСАМИ BE-, ER- ТА VER-.....	40
Olena YEMELIANOVA, Olesia YEHOIROVA CORPUS TOOLS IN LANGUAGE EDUCATION: TRENDS, PRACTICES, AND PEDAGOGICAL INSIGHTS.....	49
Zuzanna KARWOT SŁOWA W OPORZE: JĘZYK PROTESTÓW W HONGKONGU.....	58
Lesia KUSHMAR, Oksana ZUBENKO, Viktoriia NIKIFOROVA LINGUISTIC MECHANISMS OF VIRALITY IN DIGITAL COMMUNICATION.....	75
Ірина КУШНІР КОЛИ КОХАННЯ ЗУСТРІЧАЄ СМЕРТЬ: ВІДТІНКИ ДОРОСЛІШАННЯ У РОМАНІ А. Д'АВЕНІА «БІЛА, ЯК МОЛОКО, ЧЕРВОНА, ЯК КРОВ».....	87
Oksana LABASHCHUK, Nazarii SLOBODIAN THE CONCEPTUAL OPPOSITION «HOME – FOREIGN LAND» IN ORAL NARRATIVES OF UKRAINIAN EMIGRANTS ABOUT GERMANY.....	101
Оксана НЕСТЕРЧУК ПОЛОНІЗМИ-ОНІМИ В ГОВІРКАХ ВОЛИНСЬКОГО ПОЛІССЯ І ПІДЛЯШСЬЯ.....	115
Святослав ПИЛИПЧУК ФОЛЬКЛОРНІ ДЖЕРЕЛА ОПОВІДАННЯ ІВАНА ФРАНКА «ГУЦУЛЬСЬКИЙ КОРОЛЬ».....	126
Наталія ПОПЛАВСЬКА, Ольга ФЕДЬКО УКРАЇНСЬКИЙ БАРОКОВИЙ ТРАКТАТ ЯК ОСНОВА ЕСЕЇСТИКИ.....	140
Володимир ПРАЦЬОВИТИЙ ХУДОЖНЯ ВЕРСІЯ ІСТОРИЧНИХ ПОДІЙ У ДРАМІ «ІВАН МАЗЕПА» ЛЮДМИЛИ СТАРИЦЬКОЇ-ЧЕРНЯХІВСЬКОЇ.....	155
Ірина РОЗДОЛЬСЬКА СТРІЛЕЦЬКА ФРАНКІАНА ЯКИМА ЯРЕМИ У ТАБОРІ ІНТЕРНОВАНИХ УГА (1919–1922).....	172
Лілія РУСКУЛІС, Катерина МІКРЮКОВА, Наїна ДІМІРОВА ПРЕЦЕДЕНТНІ ФЕНОМЕНИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-МОВНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СУЧАСНОГО СТУДЕНТА.....	189
Олеся СЛИЖУК КОНЦЕПЦІЯ «ВОЄННОГО ПОКОЛІННЯ» У ПРОЗІ ОЛЕНИ МАКСИМЕНКО.....	202
Елеонора СТРИГА ПОРІВНЯЛЬНО-ІСТОРИЧНИЙ АНАЛІЗ АНГЛІЙСЬКОЇ ТА КИТАЙСЬКОЇ ЛІТЕРАТУР.....	211
Ігуна SZKISKA ŻEŃSKIE IMIONA WŁASNE W POLSKICH I UKRAIŃSKICH PAREMIACH.....	221
Ольга ЯБЛОНСЬКА «...ДИВИТИСЯ НА СВІТ, ЯК ДИТИНА»: РОМАН ЗАВАДОВИЧ – ДОСЛІДНИК ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ ДІТЕЙ.....	236

МЕТОДИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

Tetiana BUZHUKOVA

EDUCATIONAL APPROACHES AND MECHANISMS FOR THE DEVELOPMENT
OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF MILITARY PERSONNEL.....250

Ольга ДОЛГУШЕВА, Тетяна ДАЦЬКА

CLIL У МОВНО-ЛІТЕРАТУРНІЙ ОСВІТІ:
ДИДАКТИЧНИЙ ФУНКЦІОНАЛ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ.....260

Наталія ІВАНОВА, Олена НАБОКА

ТРАНСФОРМАЦІЯ МОВНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ У СВІТЛІ КОМПЛЕМЕНТАРНОГО ТОМУ
ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКИХ РЕКОМЕНДАЦІЙ ІЗ МОВНОЇ ОСВІТИ (2020) 277

Еліна КОЛЯДА, Світлана ШЕЛУДЧЕНКО, Леся МАЛІМОН

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ STEM-ОСВІТИ У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ:
СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШОГО ВПРОВАДЖЕННЯ В УКРАЇНІ.....291

Олена КОХАН, Неля МИХАЙЛОВА, Оксана МАГДЕН

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У ПРАКТИЦІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ:
ДИДАКТИЧНИЙ РЕСУРС ЧИ МЕТОДИЧНИЙ РИЗИК.....302

Наталія ЛЕМІШ, Ольга БЕЗПАЛА

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ
ВИЩОЇ ОСВІТИ АГРОТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ.....313

Андрій ЛІТВИХ, Анастасія ГАПОНЧУК

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІСПАНСЬКОЇ МОВИ ЯК ПЕРШОЇ
ТА ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....326

Інна ЯНЧЕНКО

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ФОРМАТІВ СПРОЩЕННЯ ІНШОМОВНОГО ТЕКСТУ
В ІНКЛЮЗИВНІЙ ВИЩІЙ ОСВІТІ.....340

СЛОВО МОЛОДОГО ДОСЛІДНИКА

Олександра БОГДАН, Юлія БОГДАН

ВИКЛИКИ УКРАЇНОМОВНОЇ ЛОКАЛІЗАЦІЇ ВІДЕОІГОР
(НА ПРИКЛАДІ «BALDUR'S GATE 3» ТА «PARTY HARD»).....356

Оксана БРОВКІНА, Єлизавета ЧЕРНЯКОВА

ВПЛИВ ІНШОМОВНИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ НА ФОНЕТИКУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....370

CONTENTS

PHILOLOGICAL RESEARCH

Orysia DEMSKA VICTIM NARRATIVE AS A TOOL OF COGNITIVE INFLUENCE.....	8
Galyna VYSHNEVSKA MIND MAPPING AS A TECHNOLOGY FOR TEACHING AND POPULARIZING THE UKRAINIAN LANGUAGE.....	19
Ilona HUSZTI, Márta FÁBIÁN, Ielyzaveta BARAN PHILOLOGY STUDENTS' APPROACHES TO LANGUAGE USE WITHIN TRANSCARPATHIA'S MULTILINGUAL ENVIRONMENT.....	27
Nataliia DERKEVYCH STRUCTURAL AND SEMANTIC VALENCY OF ADJECTIVE DERIVATIVES WITH THE PREFIXES BE-, ER- AND VER-.....	40
Olena YEMELIANOVA, Olesia YEHOIROVA CORPUS TOOLS IN LANGUAGE EDUCATION: TRENDS, PRACTICES, AND PEDAGOGICAL INSIGHTS.....	49
Zuzanna KARWOT SŁOWA W OPORZE: JĘZYK PROTESTÓW W HONGKONGU.....	58
Lesia KUSHMAR, Oksana ZUBENKO, Viktoriia NIKIFOROVA LINGUISTIC MECHANISMS OF VIRALITY IN DIGITAL COMMUNICATION.....	75
Iryna KUSHNIR WHEN LOVE MEETS DEATH: SHADES OF ADULthood IN A. D'AVENIA'S NOVEL "WHITE AS MILK, RED AS BLOOD".....	87
Oksana LABASHCHUK, Nazarii SLOBODIAN THE CONCEPTUAL OPPOSITION "HOME – FOREIGN LAND" IN ORAL NARRATIVES OF UKRAINIAN EMIGRANTS ABOUT GERMANY.....	101
Oksana NESTERCHUK POLISH BORROWINGS OF PROPER NAMES IN VOLYNIAN POLISSIA AND PODLASIE SUBDIALECTS	115
Sviatoslav PYLYPCHUK FOLKLORE SOURCES OF IVAN FRANKO'S SHORT STORY "THE HUTSUL KING".....	126
Nataliya POPLAVSKA, Olha FEDKO UKRAINIAN BAROQUE TRACTATE AS THE BASIS OF ESSAYISTICS.....	140
Volodymyr PRATSOVYTYI AN ARTISTIC VERSION OF HISTORICAL EVENTS IN THE DRAMA "IVAN MAZEPA" BY LYUDMILA STARITSKA-CHERNYAKHYSKA.....	155
Iryna ROZDOLSKA THE RIFLEMEN'S FRANKIANA OF YAKYM YAREMA IN THE INTERNMENT CAMP OF THE UHA (1919–1922).....	172
Liliia RUSKULIS, Kateryna MIKRIUKOVA, Naina DIMIROVA PRECEDENTED PHENOMENA AS A MEANS OF FORMING THE NATIONAL-LINGUISTIC IDENTITY OF A MODERN STUDENT.....	189
Olesia SLYZHUK THE CONCEPT OF THE "WAR GENERATION" IN THE PROSE BY OLENA MAKSYMENKO.....	202
Eleonora STRYGA COMPARATIVE AND HISTORICAL ANALYSIS OF THE DEVELOPMENT OF ENGLISH AND CHINESE LITERATURES.....	211
Iryna SHKITSKA PROPER NAMES OF WOMEN IN POLISH AND UKRAINIAN PAREMIAS.....	221
Olha YABLONSKA "...TO SEE THE WORLD LIKE A CHILD": ROMAN ZAVADOVYCH AS A RESEARCHER OF CHILDREN'S LITERATURE.....	236

METHODOLOGICAL RESEARCH

Tetiana BUZHYKOVA

EDUCATIONAL APPROACHES AND MECHANISMS FOR THE DEVELOPMENT
OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF MILITARY PERSONNEL.....250

Olha DOLHUSHEVA, Tetiana DATSKA

CLIL APPROACH IN LANGUAGE AND LITERATURE EDUCATION: DIDACTIC IMPLICATION
OF A LITERARY TEXT.....260

Nataliia IVANOVA, Olena NABOKA

TRANSFORMATION OF LANGUAGE EDUCATION IN UKRAINE IN THE LIGHT
OF THE COMPANION VOLUME TO THE COMMON EUROPEAN FRAMEWORK
OF REFERENCE FOR LANGUAGES (2020) 277

Elina KOLIADA, Svitlana SHELUDCHENKO, Lesia MALIMON

THEORETICAL ASPECTS OF STEM EDUCATION IN TEACHING ENGLISH: RELEVANCE,
CURRENT STATE, AND PROSPECTS FOR FURTHER IMPLEMENTATION IN UKRAINE.....291

Olena KOKHAN, Nelia MYKHAILOVA, Oksana MAGDEN

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE PRACTICE OF TEACHING ENGLISH:
A DIDACTIC RESOURCE OR A METHODOLOGICAL RISK.....302

Nataliia LEMISH, Olha BEZPALA

FORMATION OF PROFESSIONAL COMMUNICATION COMPETENCIES
OF AGROTECHNICAL HIGHER EDUCATION STUDENTS IN THE PROCESS
OF LANGUAGE EDUCATION.....313

Andriy LITVIKH, Anastasia HAPONCHUK

PECULIARITIES OF TEACHING SPANISH AS THE FIRST
AND THE SECOND FOREIGN LANGUAGE.....326

Inna YANCHENKO

PLAIN LANGUAGE VS. EASY-TO-READ: DIFFERENTIATING TEXT SIMPLIFICATION
IN INCLUSIVE HIGHER FOREIGN LANGUAGE EDUCATION.....340

A WORD FROM A YOUNG RESEARCHER

Oleksandra BOGDAN, Yuliia BOGDAN

CHALLENGES IN UKRAINIAN VIDEOGAME LOCALISATION
(IN THE CASE OF “BALDUR’S GATE 3” AND “PARTY HARD”).....356

Oksana BROVKINA, Yelyzaveta CHERNIAKOVA

THE INFLUENCE OF LOANWORDS ON THE PHONETIC SYSTEM OF MODERN ENGLISH 370

УДК 81'42:81=161:327.56

DOI <https://doi.org/10.32782/2307-1222.2026-61-1>

НАРАТИВ ЖЕРТВИ ЯК ІНСТРУМЕНТ КОГНІТИВНОГО ВПЛИВУ

Орися ДЕМСЬКА

*доктор філологічних наук, професор,
головний науковий співробітник Лабораторії проактивного забезпечення
стратегічних комунікацій*

*Центру стратегічних комунікацій Навчально-наукового інституту
інформаційної безпеки та стратегічних комунікацій*

Національної академії Служби безпеки України

вул. Михайла Максимовича, 22, м. Київ

ORCID: 0000-0002-8915-0456

ordemska@gmail.com

У статті на прикладі наративу про українську мову-жертву заборон зроблено спробу показати, яким чином цей наратив використовують із метою когнітивного впливу і до яких наслідків це може призводити. Інспірацією аналізу послугував пост Українського інституту на Фейсбук-сторінці у День рідної мови 21 лютого 2024 р., довкола якого розгорнулася емоційна дискусія щодо того, що, як, у який спосіб прийнято, доречно, вартує говорити про українську мову. Критичний аналіз наведеного тексту, *даторію* (переліку спеціально дібраних дат з описом подій, об'єднаних однією темою), й особливо коментарів під дописом наштовхнув на думку, що маємо справу не зі звичайною дискусією, а з прикладом когнітивного впливу. Важливо також розуміти, що й автор аналізованого посту, й автори дописів під ним, також інші актори, які вдаються до вшанування української мови через призму її поразок, найчастіше є лише інструментами давно запроєктованої тривалої когнітивної операції, смислове осердя якої оформлене у наратив *жертви*. Детальний аналіз наративу жертви заборон, доповнений наративом клинково-солов'їної краси та символізований рустикальними зображеннями, замість посилювати українську мову перетворює її на сентиментальний об'єкт приреченого минулого, залишаючи вибір за мовцем: або відмовитися від такої мови, або боротися за неї. Обидва вибори контпродуктивні: жива сильна мова працює з майбутнім, а не бореться з наслідками не надто прихильного, навіть навпаки, дуже неприхильного, минулого. Загалом наратив жертви, використаний із метою

когнітивного впливу, досягає своєї мети, свідченням чого є факт рерусифікації, зокрема Києва, зафіксований у 2025 р.

Ключові слова: когнітивний вплив, інструменталізація наративу, наратив, рерусифікація, смислова війна, українська мова.

VICTIM NARRATIVE AS A TOOL OF COGNITIVE INFLUENCE

Orysia DEMSKA

*Doctor of Science (Philology), Professor,
Chief Researcher of the Laboratory of Proactive Support
of Strategic Communications,
Center of Strategic Communications,
Educational and Research Institute of Information Security and Strategic
Communications, National Academy of the Security Service of Ukraine,
Mykhailo Maksymovycha str., 22, Kyiv, Ukraine, 03066
ORCID: 0000-0002-8915-0456
ordemska@gmail.com*

The article, using the narrative of the Ukrainian language as a victim of prohibitions, seeks to demonstrate how this narrative is employed for the purpose of cognitive influence and what consequences such use may entail. The analysis is inspired by a post published by the Ukrainian Institute on its Facebook page on International Mother Language Day, 21 February 2024, which provoked an emotionally charged public discussion about what, how, and in what manner it is considered appropriate to speak about the Ukrainian language. A critical examination of the post, the accompanying *datorium* (a list of intentionally selected dates accompanied by descriptions of events, unified by a single theme), and especially the comments beneath it suggest that the discussion functioned not merely as a spontaneous exchange of views but as an instance of cognitive influence. It is also crucial to recognize that both the author of the analysed post and the contributors to the comments, as well as other actors who commemorate the Ukrainian language primarily through the prism of its defeats, often function merely as instruments of a long-designed, enduring cognitive operation, the semantic core of which is structured around a victimhood narrative. A detailed analysis of the victimhood narrative, reinforced by motifs of folkloric beauty and rustic imagery, reveals that, rather than strengthening the Ukrainian language, such representations render it a sentimental object of a doomed past. This framing leaves the speaker with a false dichotomy: either to abandon the language or to fight for it. Both options are counterproductive, as a living and resilient language is oriented toward the future rather than toward overcoming the legacy of a hostile past. The victimhood narrative, employed as a tool of cognitive influence, achieves its purpose, as evidenced by the re-russification observed in 2025, particularly in Kyiv.

Key words: cognitive influence, instrumentalization of narrative, narrative, re-russification, semantic warfare, Ukrainian language.

Постановка проблеми. Один із багатьох постулатів мистецтва війни за Сунь-дзи сформульований так: «Неперевершена військова стратегія – зруйнувати плани й стратегії супротивника» [1, с. 19], не починаючи ні конвенційного, ні інформаційного бою. Для цього слугує смислова, чи когнітивна, війна з такими своїми метаінструментами, як наративи й інтерпретації. «Смислові (когнітивні) війни, – стверджує Георгій Почепцов, – впливають на процеси прийняття рішень, переводячи їх на користь того, хто веде смислову війну. Якщо інформаційні війни працюють на рівні фактів (змінюючи їх або взагалі не допускаючи в інформаційний простір), то смислові війни, не міняючи фактів, змінюють інтерпретації» [2, с. 243]. Оскільки як когнітивна війна, так і вужче когнітивний вплив у межах смислової і, ширше, гібридної війни «мають символічно знакову природу» [3, с. 25], годі уявити собі досконалішу зброю у її боях, аніж мова. Понад те, мова, з одного боку, є зброєю у війнах розуму, а з іншого – їхньою ціллю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні тема війни і пов'язаних із нею наративів у різних своїх аспектах надзвичайно активно з'явилася у дослідницькому репертуарі українських гуманітаріїв: проблема онтології війни – у Б. Парахонського та Г. Яворської, власне смислові війни – у Г. Почепцова, Р. Марутян, М. Тербіна, О. Панфілова, мілітарно зорієнтовані наративні студії – у О. Костюченко, О. Снитко, С. Гречка, О. Удод *etc.* Наратив як об'єкт наукового зацікавлення актуалізувався ще у 80-х роках минулого століття. Його появу завдячуємо П. Рікеру, Б. Андерсону, Дж. Брунеру, Я. Ассману та ін. Концептуальний погляд на природу наративу виклав Дж. Брунер: «Прожиття життя є невіддільним від життя розказаного, або, висловлюючись пряміше, життя є не тим, «яким воно було», а тим, як його інтерпретують і переінтерпретовують, як його овідають і переповідають» [4, с. 708]. Тобто йдеться про вербальне моделювання світу за допомогою мови і через мову; а таке розуміння зв'язку між людським життям та наративом слугує точкою відліку для проєктування когнітивних воєн і когнітивних впливів зокрема.

Метою статті є аналіз смислових та інтерпретаційних особливостей наративу про заборони української мови впродовж колоніального періоду; а також з'ясування, до яких наслідків поширення цього інкорпорованого у когнітивну війну наративу призвело.

Точка відліку. Типовий, часто повторюваний різними акторами у різних варіантах й інтерпретаціях за збереження змісту пост (1 800 поширень) Українського інституту на Фейсбук-сторінці у День рідної мови 21 лютого 2024 р. спричинив дискусію щодо того, що і як прийнято, доречно, вартує говорити про українську мову. На особливу увагу заслуговують саме коментарі під дописом, які засвідчили не звичайне різноманіття чи протилежність думок і поглядів, а жорстке й емоційне протистояння дописувачів, точніше їхніх текстів.

«Сьогодні, 21 лютого, разом з усім світом ми відзначаємо День рідної мови. Понад чотири століття в українців намагалися забрати, принизити, знищити її. За цей час нараховується 134 задокументовані акти придушення української

мови різноманітними законами й указами. З 2014 року Росія продовжує впроваджувати політику знищення рідної мови українців на тимчасово окупованих територіях. Люди зазнають переслідувань за мову, українські книги й шкільні підручники знищуються та замінюються на російські, заклади освіти деукраїнізуються, знаки на в'їздах до міст русифікуються. Українська мова подолати складний шлях утисків і продовжує долати його сьогодні. З початком повномасштабного вторгнення цікавість до української значно зросла, тож у наших силах продовжити плекати мову в собі» [5]. Автори доповнили допис вибіркою дат мовних заборон від початку вісімнадцятого століття і до кінця двадцятого з коментарями подій, чи даторієм.

XVIII ст.: 1720 – указ Петра I про заборону книгодрукування українською мовою і вилучення українських текстів із церковних книг; вилучення українських текстів із церковних книг, 1763 – указ Катерини II про заборону викладати українською мовою в Києво-Могилянській академії, 1769¹ – заборона Синоду РПЦ друкувати та використовувати український буквар, 1775 – зруйнування Запорізької Січі та закриття українських шкіл при полкових козацьких канцеляріях.

XIX ст.: 1804 – за спеціальним царським указом усі україномовні школи були заборонені, 1817 – запровадження польської мови в усіх народних школах Західної України, 1832 – реорганізація освіти на Правобережній Україні на загальноімперських засадах із переведенням на російську мову навчання, 1847 – розгром Кирило-Мефодіївського товариства й посилення жорстокого переслідування української мови та культури, 1963 – *Валуєвський указ*, 1869 – запровадження польської мови як офіційної мови освіти й адміністрації Східної Галичини, 1876 – Емський указ, 1888 – указ Олександра III про заборону вживання української мови в офіційних установах і хрещення українськими іменами, 1892 – заборона перекладати книжки з російської мови на українську.

XX ст.: 1900-ті – вилучення з текстів слів «Україна», «український», «Запорізька Січ», «козак» тощо, 1910 – закриття урядом Столипіна всіх українських культурних товариств та видавництв, заборона читання лекцій українською мовою, 1914 – указ Миколи II про скасування української преси; заборона відзначати 100-літній ювілей Тараса Шевченка, 1933 – знищення більшості українських письменників; з українського правопису вилучено літеру «г», 1938 – запроваджено обов'язкове вивчення російської мови по всій Україні, 1960-ті – арешти, винищення української інтелігенції, 1989 – постанова ЦК КПРС про «законодавче закріплення російської мови як загальнодержавної», 1990 – прийняття Верховною Радою СРСР Закону про мови народів СРСР, де російській мові надавався статус офіційної.

Критичний аналіз наведеного тексту, даторію (переліку спеціально дібраних дат з описом подій, об'єднаних однією темою), й особливо коментарів під дописом, наштавхує на думку, що йдеться не про звичайну дискусію, а про наслідки тривалого когнітивного впливу чи «форми стратегічної дії на мислення,

¹ Помилково вказано 1768 р.

сприйняття, систему інтерпретації інформації та поведінкові установки як індивіда, так і спільноти» [6, с. 15].

Тут украй важливо розуміти, що й автор аналізованого посту, й автори дописів під ним, також інші актори, які вдаються до вшанування української мови через призму її поразок, найчастіше є лише інструментами давно запроєктованої тривалої когнітивної операції, смислове осердя якої оформлене у наратив *жертви*.

Головною метою когнітивного впливу є влада у ментальній сфері. «Маючи владу в ментальній сфері, контролюючи структури сприйняття реальності та розуміння подій, можна опанувати й реальність, якою людина живе, а володіючи цією реальністю, отримати владу над її світом у цілому включно із соціально-політичним простором, історичним часом і життєвими ресурсами» [2, с. 21]. Наратив як система вербалізованих подій, фактів, уявлень та інтерпретацій, поєднаних однією оповідною рамкою, стає інструментом когнітивного впливу за умови одночасного задіявання щонайменше таких чинників: (а) інтерпретаційної монополії творця базового наративу; (б) емоційного налаштування реципієнта; (в) спрощення та повторюваності всього наративу або його фрагментів. Реалізований когнітивний вплив знижує здатність аудиторії до критичного сприйняття й осмислення оповіді, підштовхує її до ототожнення наративу як моделі реальності із самою реальністю. Причому далеко не тією реальністю, яка більше або менше близька до того, що було або є, а такою, яку автор чи автори наративу прагнуть бачити, творити, пропонувати іншим.

Ефективність когнітивного впливу визначає наратив, дизайн якого відповідає як загальній меті, так і конкретним завданням, що зазвичай досягають шляхом інструменталізації конкретного наративу. Головними індикаторами інструменталізації наративу з метою когнітивного впливу прийнято вважати:

- селективний відбір фактів, який відповідає логіці наративу;
- зсув від пояснення до керування сприйняттям – намір впливу, коли наратив відповідає на запитання *як це розуміти*, а не *що сталося*;
- телескопування часу чи подання різночасових, часто спеціально відібраних подій неперервним процесом із метою досягнення відчуття неминучості;
- жорстке визначення ролей («злочинець» – «жертва» – «рятувальник»...), які не можна змінювати й у яких не треба сумніватися;
- усунення смислової альтернативності;
- емоційне наснаження тексту, що призводить до зниження критичного сприйняття оповіді;
- синхронізація появи/повторення наративу з подіями;
- спрощення оповіді на користь відтворюваності та самовідтворюваності, коли наратив фактично стає самодостатнім когнітивним актором.

Наратив жертви заборон – один із найпоширеніших наративів про українську мову, функціонує впродовж усього ХХ ст.; відрізняється лише розподілом ролей та оказіональною інтерпретаційною рамкою; особливої сили набуває у 90-х роках ХХ ст. Відновлення незалежності України уможливило працю з архівами та дала

змогу не лише відкрити реальні факти лінгвоциду, а й сформувати цілісний науковий дискурс із цієї теми. Сьогодні ніхто навіть не береться заперечувати того факту, що українська мова зазнавала утисків упродовж XVIII– XX ст.: *«Понад чотири століття в українців намагалися забрати, принизити, знищити її. За цей час нараховується 134 задокументованих акти придушення української мови різноманітними законами й указами»*. Визнають цей факт як в Україні, так і за її межами: *«Не збираюся нічого ідеалізувати. Відомі й Валуєвський циркуляр 1863 року, й Емський акт 1876 року...»*.

Наукові дослідження слугують формуванню популярного макронаративу заборон та утисків мови, який далі розкладають на мікронаративи і, систематично повторюючи, поширюють у різний спосіб на різних платформах й у різних формах. Загалом ідеться про такі головні тези:

- «понад триста/чотириста років нам забороняли мову»;
- «українська мова та її носії жертви»;
- «українці нічого не могли зробити, просто стали жертвами в інтересах інших»;
- «це робили царі та їхні посіпаки»;
- «після повалення царату – наступив розквіт»;
- «радянська влада виявилася ще гіршою за царат і нищила мову навіть жорстокіше, ніж царат»;
- «росіяни прагнуть знищити нашу мову й надалі»;
- «ми повинні берегти її як скарб, «плекати в собі».

Контроль оповіді відбувається відповідно до запропонованого базового наративу і базової інтерпретаційної рамки: *«Не збираюся нічого ідеалізувати. – У липні 2022 ми почули голос з північного сходу. – Відомі й Валуєвський циркуляр 1863 року, й Емський акт 1876 року, що обмежували видання та ввезення з-за кордону релігійної та суспільно-політичної літератури українською мовою. Але тут важливий історичний контекст. Ці рішення ухвалювалися на тлі драматичних подій у Польщі та прагнення лідерів польського національного руху використувати «українське питання» у своїх інтересах»*. Зауважимо, що контроль оповіді має зовнішній характер, проте цей факт не стоїть на заваді трактувати саму оповідь як власну, свою.

Повторення наративу *жертви* заборон з урахуванням суспільно-політичного контексту конкретного історичного періоду (українізація, русифікація, відродження) та синхронізацією з відповідними датами та подіями відбувається все XX ст.: *«Українська мова зазнавала не раз утисків і переслідувань. Роки найлютішої царської реакції на Україні в першу чергу позначилися на українському слові. Цензура, поліція, царська наука – усе ставилося на ноги для того, щоб остаточно знищити навіть коріння української мови. Відомий наказ 1876 року [...] Жовтень, визволивши Україну з-під колоніального гніту, дав усі можливості для національно-культурного розвитку її, зокрема для української мови, що віками була на нелегальному стані, віками була гнана, переслідувана (усі виділення – авт.)»*

[7, с. 165] і, скоріше за все, не завершиться сьогоднішнім: *«Українська мова пододала складний шлях утисків і продовжує долати його сьогодні. Із початком повномасштабного вторгнення цікавість до української значно зросла, тож у наших силах продовжити плекати мову в собі»*.

Даторій становлять 20 позицій, із яких на 55 років XVIII ст., із 1720 до 1775, припадає чотири події, на 88 років XIX ст., із 1804 до 1892, – дев'ять подій і на 90 років XX ст., із 1900 до 1991, – сім подій, більшість з яких фактично засвідчують силу російської мови та імперії, що стоїть за нею; у XIX ст. між Валуєвським і Емським указами подано «запровадження польської мови як офіційної мови освіти й адміністрації Східної Галичини», хоча цей акт неросійського походження. Окрім того, у фрагменті даторію 1900-ті – *вилучення з текстів слів «Україна», «український», «Запорізька Січ», «козак» тощо* слова подані у лапках. За допомогою лапок, які Словник української мови пояснює як «значки для виділення прямої мови, цитат, заголовків, а також слів, ужитих у непрямому, найчастіше іронічному, значенні» [8, с. 448], модифіковано семантику як самих слів, так і їх культурне значення.

Маркерами інструменталізації наративу *жертви* також є навіть не селективний відбір фактів, а інтерпретація винятково одного факту – систематична заборона української мови впродовж тривалого часу. Факту явно недоречного з огляду ідеї – «сприяти збереженню та захисту всіх мов, якими користуються люди світу» [9] – комемораційної дати *Міжнародного дня рідної (материнської) мови / International Mother Language Day*, що його визначила Резолюція Генеральної конференції ЮНЕСКО від 17 листопада 1999 р.

Понад те, прийом нанизування-повторення інформації (*134 задокументовані акти придушення ... з 2014 року Росія продовжує впроваджувати політику знищення ... українські книги й шкільні підручники знищуються ... заклади освіти деукраїнізуються ... знаки на в'їздах до міст русифікуються...*), гіперболізація (*понад чотири століття...*, хоча сам даторій починається з 1720 р., а отже, понад три століття), граматична десуб'єктивізація агента деструктивної дії (*...українські книги й шкільні підручники знищуються (самі себе знищують)...*, *...заклади освіти деукраїнізуються (самі себе деукраїнізують)...*, *...знаки на в'їздах до міст русифікуються (самі себе русифікують)...*), телескопований час і використання абстрактних віддієслівних іменників без суб'єкта дії (*...заборона Синоду РПЦ друкувати...*, *...зруйнування Запорізької Січі та закриття українських шкіл...*, *...реорганізація освіти...*, *...розгром Кирило-Мефодіївського товариства...* тощо) не так інформують, як керують сприйняттям тексту.

Суб'єктно-об'єктні ролі у наративі також жорстко розподілені: *Росія продовжує впроваджувати політику знищення рідної мови українців на тимчасово окупованих територіях*. Речення сконструйовано таким чином, що росія як підмет стоїть у сильній суб'єктній позиції виконує не безпосередньо дію знищення, а *...впроваджує політику (як правова держава) знищення рідної мови...* і врешті з'являється об'єкт впливу *...українців...* України у тексті взагалі нема. Натомість

є українська мова, яка здійснює акти авторуйнування. Єдиний заклик до читача ... *продовжити плекати мову в собі*. У так задизайнованому тексті немає шансу на навіть мінімальну смислову альтернативу.

Загалом увесь наратив: вихідний пост, доторій, коментарі засвідчує те, про що каже М. Рябчук: ми не тільки «дивимось на себе очима колонізаторів, а й некритично засвоюємо їхній погляд, інтерналізуємо його як «нормальний» [10], така собі когнітивна інверсія, коли ми не просто приймаємо, поділяємо, ретранслюємо чужий наратив як свій, а й відмовляємося від власного, вважаючи його чужим, навіть ворожим.

Із метою досягнення більшого ефекту впливу наратив жертви часто доповнюють наративом про красу та співучість української мови з візуальною символізацією через рослинно-тваринні зображення (калина, пшениця, соловейко). Цей компенсаторний наратив значно підступніший. На перший погляд він засвідчує красу мови і повинен формувати любов до неї. Однак його закоріненість у традиційній матриці суспільства, часто посилена візуальними знаками: рустикальними зображеннями хліба, збіжжя, калини, соловейка, дівчини і хлопця у традиційному одязі, формує стан ізольованості, навіть самоізольованості, мовця від складного модерного світу. Урешті-решт, мовець не повинен прагнути стати проактивним актором життя, не має входити у конкуренцію за власне місце під сонцем. Понад те, цей наратив ексклюзивний, часто агресивний, навіть автоагресивний; ефективно виконує завдання колонізаційного підпорядкування, коли «одним із ключових елементів підпорядкування аборигенів є приниження, стигматизація та маргіналізація їхньої мови» [10].

Таким чином, красиву жертву, символізовану рустикальними зображеннями, десуб'єктивують, перетворюють на сентиментальний об'єкт приреченого минулого. Вибір за мовцем: або відмовитися від такої мови, або боротися за неї. Обидва вибори контпродуктивні: жива сильна мова працює з майбутнім, а не бореться з минулим. Найбільшого ефекту когнітивний вплив у сфері української мови, спираючись на головний наратив жертви, досягає через освіту (систематичне повторювання наративу повністю або його фрагментів; пропозиція тем творів, пов'язаних із ним; позитивне оцінювання відповідей з інкорпорованим наративом заборон *etc.*) та комемораційні культурні практики. Успіх наративу жертви засвідчує сам факт того, що його не розглядають як інструмент когнітивного впливу, особливо на молоде покоління українців, особливо столиці та великих міст. Хоча на цей аспект можна було б принаймні звернути увагу й перевірити, можливо, рерусифікація [11; 12], зокрема Києва, зафіксована у 2025 р., є його наслідком.

Висновки. Наратив про українську мову – жертву заборон, яку лише на перший погляд українці самотійно формують із метою посилення як самої мови, так і власної ідентичності, постає здебільшого як наратив колонізованого, слабого, неспроможного на власний погляд на світ, на інновації, на майбутнє. Усе, що дано, – це не виробляти, не дискутувати, не ухвалювати, а приймати

запропоновані, подані зверху, нав'язані рішення; до того ж *плекати мову в собі*, забуваючи, наприклад, про прагматичні – комунікативну, когнітивну, гносеологічну, номінативну, інформативну, референтну *etc.* – функції мови; про державний статус мови; про мову соціального простору; про ринок мовних товарів та послуг *etc.* Знання, наукове осмислення, вивчення історії мови та, зокрема, її заборон, важливе, але його наративізація з метою когнітивного впливу, наслідком чого є рефлексивна поведінка у сфері мови, загрозлива, небезпечна, веде до послаблення, а не посилення ні мови, ні її мовців у модерному, ба навіть, метамодерному світі. Тому важливо розуміти, що «якщо історії, за якими ми живемо, занадто вкорінені, щоби їх можна було змінити, тоді, щоб вижити, нам знадобляться нові історії» [13]. Нам доведеться змінювати оповідь, змінюючи семантику лексем і фразем, переструктуровувати синтаксис, створювати нові слова і словосполучення, здатні формулювати власні сенси, писати власні наративи з власного індивідуального досвіду, доведеться шукати відповіді на запитання, які ставлять усі народи перед обличчям смерті та майбутнього.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сунь-цзи. Мистецтво війни. Львів : Вид-во Старого Лева, 2023. 105 с.
2. Почепцов Г. Сенси і війни. Україна і Росія в інформаційній і смисловій війні. Київ : Києво-Могилянська академія, 2016. 316 с.
3. Парахонський Б.О., Яворська Г.М. Онтологія війни і миру. Безпека, стратегія, смисл : монографія. Київ : НІСД, 2019. 560 с.
4. Bruner J. Life as narrative. *Social Research: An International Quarterly*. 2004. Vol. 71, no. 3. P. 691–710. DOI: <https://doi.org/10.1353/sor.2004.0045>
5. Український інститут. Українська мова пододала складний шлях утисків і продовжує долати його сьогодні. З початком повномасштабного вторгнення цікавість до української значно зросла... *Facebook*. 21.02.2024. URL: <https://www.facebook.com/search/top/?q=Українська%20мова%20пододала%20складний%20шлях%20утисків%20і%20продовжує%20долати%20його%20сьогодні>. (дата звернення: 23.01.2026).
6. Аналітичний звіт. Ідеологічні диверсії і когнітивний вплив як зброя агресора. Київ : Ін-т стратегічних досліджень та безпеки, 2025. 47 с.
7. Василевський С. Добити ворога. Українська мова у XX сторіччі: історія лінгвоциду. *Українська мова у XX сторіччі: історія лінгвоциду: документи і матеріали* / упоряд. Л. Масенко та ін. Київ : Києво-Могилянська академія, 2005. С. 163–181.
8. Словник української мови : в 11 т. / ред. кол.: І.К. Білодід (гол.) та ін. Т. 4. Київ : Наук. думка, 1973. 840 с.
9. Resolution adopted by the General Assembly on 16 May 2007 [without reference to a Main Committee (A/61/L.56 and Add.1)] 61/266. *Multilingualism*. URL: <https://docs.un.org/en/A/RES/61/266> (дата звернення: 23.01.2026).
10. Рябчук М. Біла шкіра, чорна мов. *Zbruc̣h*. 2021. URL: <https://zbruc.eu/node/102635> (дата звернення: 23.01.2026).

11. Грибовська Я. Мовний омбудсмен: у Києві більшість дітей у школах говорять російською на уроках і перервах. *BBC News Україна*. 09 листопада 2025. URL: <https://www.bbc.com/ukrainian/articles/ce9dp0nx2d9o> (дата звернення: 23.01.2026).

12. Івановська О. Протидія зросійщенню молоді має стати ключовим пріоритетом державної мовної політики. Результати моніторингу щодо забезпечення функціонування державної мови в освітньому процесі у ЗЗСО. 09 жовтня 2025. URL: <https://mova-ombudsman.gov.ua/news/protydiia-zrosiishchenniu-molodi-maie-staty-kliuchovym-priorytetom-derzhavnoi-movnoi-polityky-upovnovazhena> (дата звернення: 23.01.2026).

13. Stibbe A. *Ecolinguistics: Language, Ecology and the Stories We Live By*. London: Routledge, 2015. URL: <https://eprints.glos.ac.uk/2409/1/Ecolinguistics%20book%20summary%20text.pdf> (дата звернення: 07.01.2026).

REFERENCES

1. Sun Tzu. (2023). *Mystetstvo viiny [The Art of War]*. Lviv: Vydavnytstvo Staroho Leva. 105 p. [in Ukrainian]

2. Pocheptsov, H. (2016). *Smysly i viiny. Ukraina i Rosiia v informatsiinii i smyslovii viini [Meanings and wars: Ukraine and Russia in the information and semantic war]*. Kyiv: Kyiv-Mohyla Academy Publishing House. 316 p. [in Ukrainian]

3. Parakhonskyi, B.O., & Yavorska, H.M. (2019). *Ontolohiia viiny i myru. Bezpeka, stratehiia, smysl [The ontology of war and peace: Security, strategy, meaning]*. Kyiv: National Institute for Strategic Studies. 560 p. [in Ukrainian]

4. Bruner J. (2004). Life as narrative. *Social Research: An International Quarterly*. Vol. 71, no. 3. P. 691–710. DOI: <https://doi.org/10.1353/sor.2004.0045>

5. Ukrainian Institute. (2024, February 21). *Ukrainska mova podolala skladnyi shliakh utyskiv i prodovzhuie dolaty yoho sohodni. Z pochatkom povnomasshtabnoho vtorhnennia tsikavist do ukrainskoi znachno zroslo...* [The Ukrainian language has overcome a difficult path of oppression and continues to overcome it today. With the beginning of the full-scale invasion, interest in Ukrainian has significantly increased...]. Facebook. Retrieved from <https://www.facebook.com/search/top/?q=Українська%20мова%20подолала%20складний%20шлях%20утисків%20і%20продовжує%20долати%20його%20сьогодні> [in Ukrainian]

6. Institute for Strategic Studies and Security. (2025). *Ideolohichni dyversii i kohnityvnyi vplyv yak zbroia ahresora [Ideological subversion and cognitive influence as a weapon of the aggressor]*. Kyiv. 47 p. [in Ukrainian]

7. Vasylevskyi, S. (2005). *Dobyty voroha [Finish off the enemy]*. In L. Masenko et al. (Eds.), *Ukrainska mova u XX storichchi: istoriia linhvotsydu: dokumenty i materialy [The Ukrainian language in the twentieth century: The history of linguicide: Documents and materials]* (pp. 163–181). Kyiv: Kyiv-Mohyla Academy Publishing House. [in Ukrainian]

8. Bilodid, I.K. (Ed.). (1973). *Slovnyk ukrainskoi movy [Dictionary of the Ukrainian language]*. Vol. 4. Kyiv: Naukova Dumka. [in Ukrainian]

9. Resolution adopted by the General Assembly on 16 May 2007 [without reference to a Main Committee (A/61/L.56 and Add.1)] 61/266. *Multilingualism*. Retrieved from: <https://docs.un.org/en/A/RES/61/266> (date of access: 23.01.2026).

10. Riabchuk, M. (2021). Bila shkira, chorna mova [White skin, black language]. Zbruch. Retrieved from <https://zbruc.eu/node/102635> [in Ukrainian]

11. Hrybovska, Y. (2025, November 9). *Movnyi ombudsmen: u Kyievi bilshist ditei u shkolakh hovoriat rosiiskoiu na urokakh i perervakh* [Language ombudsman: In Kyiv, most children in schools speak Russian during lessons and breaks]. *BBC News Ukraine*. Retrieved from <https://www.bbc.com/ukrainian/articles/ce9dp0nx2d9o> [in Ukrainian]

12. Ivanovska, O. (2025, October 9). Protydiia zrosiishchenniu molodi maie staty kluchovym priorytetom derzhavnoi movnoi polityky. Rezultaty monitorynhu shchodo zabezpechennia funktsionuvannia derzhavnoi movy v osvithnomu protsesi u ZZSO [Counteracting the Russification of youth must become a key priority of state language policy. Results of monitoring the functioning of the state language in the educational process in general secondary education institutions]. Retrieved from <https://mova-ombudsman.gov.ua/news/protydiia-zrosiishchenniu-molodi-maie-staty-kluchovym-priorytetom-derzhavnoi-movnoi-polityky-upovnovazhena> [in Ukrainian]

13. Stibbe A. *Ecolinguistics: Language, Ecology and the Stories We Live By*. London : Routledge, 2015. Retrieved from: <https://eprints.glos.ac.uk/2409/1/Ecolinguistics%20book%20summary%20text.pdf> (date of access: 07.01.2026).



Стаття поширюється
на умовах ліцензії відкритого
доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 23.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 17.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 10.04.2026

МАЙНДМЕПІНГ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ТА ПОПУЛЯРИЗАЦІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Галина ВИШНЕВСЬКА

кандидат філологічних наук,

викладач кафедри української мови та славістики

Тернопільського національного педагогічного університету

імені Володимира Гнатюка

вул. М. Кривоноса, 2, м. Тернопіль

ORCID: 0000-0003-1266-4114

vyshnevskagalina@gmail.com

Розглянуто використання технології майндмепінгу в навчанні та популяризації української мови як ефективного засобу візуалізації та систематизації знань. Проаналізовано особливості створення ментальних карт та їхній вплив на засвоєння навчального матеріалу, розвиток критичного мислення і підвищення рівня мотивації учнів. Розкрито потенціал використання цього інструменту на різних етапах уроку, включаючи введення нового матеріалу, узагальнення та повторення вивченого. Запропоновано практичні підходи до застосування ментальних карт у вивченні української мови, зокрема під час аналізу текстів, вивчення лексичних значень слів, опрацювання граматичних структур та складання творчих робіт.

Особливу увагу приділено психолого-педагогічним аспектам використання ментальних карт у навчальному процесі, їх значенню для формування ключових компетентностей учнів, розвитку когнітивних та мовленнєвих здібностей. Досліджено можливості адаптації цього інструменту до індивідуальних стилів навчання, що сприяє глибшому розумінню матеріалу. Окреслено основні переваги впровадження майндмепінгу в освітній процес, серед яких – підвищення ефективності засвоєння знань, активізація пізнавальної діяльності та розвиток аналітичного мислення.

Результати дослідження підтверджують ефективність використання ментальних карт у процесі навчання, зокрема їхню роль у покращенні комунікативних навичок учнів. Окреслено перспективи подальших досліджень у галузі, зокрема щодо інтеграції майндмепінгу з іншими сучасними технологіями навчання, а також розроблення методичних рекомендацій для ефективного впровадження цього підходу у шкільну практику.

Ключові слова: українська мова, майндмепінг, інноваційні технології, навчання, популяризація мови.

MIND MAPPING AS A TECHNOLOGY FOR TEACHING AND POPULARIZING THE UKRAINIAN LANGUAGE

Galyna VYSHNEVSKA

Candidate of Philological Sciences,

Lecturer at the Department of General Linguistics and Slavic Languages

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

2 M. Kryvonosa str., Ternopil

ORCID: 0000-0003-1266-4114

vyshnevskagalina@gmail.com

The study explores the use of mind mapping in language learning and the promotion of the Ukrainian language as an effective tool for visualizing and structuring knowledge. It examines the process of creating mind maps and their impact on knowledge retention, critical thinking development, and student motivation. The potential of this technique is analyzed at various stages of a lesson, including the introduction of new material, revision, and consolidation of previously learned content. Practical approaches to implementing mind maps in Ukrainian language lessons are proposed, particularly in text analysis, vocabulary learning, grammar structuring, and creative writing.

Special attention is given to the psychological and pedagogical aspects of integrating mind maps into the learning process, their role in shaping key competencies, and their contribution to developing cognitive and linguistic skills. The study highlights the adaptability of mind mapping to different learning styles, facilitating deeper comprehension and active engagement with the material.

The advantages of using this approach in education include improved knowledge acquisition, enhanced cognitive activity, and the development of analytical thinking. Findings confirm the effectiveness of mind maps in language learning, particularly their role in improving students' communication skills. The study outlines future research perspectives, including the integration of mind mapping with other modern educational technologies and the development of methodological guidelines for effectively implementing this approach in school curricula.

Key words: *ukrainian language, mind mapping, innovative technologies, education, language promotion.*

Постановка проблеми. На тлі цифровізації освіти та посилення глобальних комунікацій вимоги до мовленнєвої компетентності школярів помітно зростають, а в умовах НУШ ця компетентність стає однією з базових для успішного навчання й соціальної взаємодії. Навчання мови та мовлення у цьому контексті спрямоване на систематичний розвиток учнівських пізнавальних здібностей та комунікативної поведінки загалом. Важливими навичками, які формуються учнями, є вміння розуміти прочитане, висловлювати свої думки усно та письмово, аргументувати свою позицію та вміння критично мислити. Майндмепінг

працює як «каркас думки»: допомагає учневі бачити структуру теми, зв'язки між поняттями й логіку висловлювання, що прямо підтримує розвиток мовлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання вивчення української мови та мовлення актуалізували А. Вегеш [1], О. Косів [5], М. Пентелюк [8], О. Сколоз-дра-Шепітко [5] та ін. Проблеми аналізу та вивчення майндмепінгу розв'язували А. Веліховська [2], Є. Гриценко [3], А. Кобися [4], Т. Колтунович [5], Н. Кононець [6]. Наголосимо, що у запропонованому контексті дослідження ще не проводили.

Мета статті – обґрунтувати особливості використання технології майндмепінгу в процесі навчання та популяризації української мови, продемонструвати сервіси для створення ментальних карт.

Виклад основного матеріалу дослідження. Українська мова у шкільній освіті виконує не лише навчальну, а й світоглядну функцію: через роботу з текстом, дискусію та створення власних висловлювань учні вчаться мислити, пояснювати й домовлятися. Тому цифрові інструменти варто розглядати як спосіб посилити навчальну взаємодію, а не як «декорацію» уроку.

«Методика викладання української мови в сучасній освітній парадигмі Нової української школи відповідає низці лінгводидактичних принципів, спрямованих на розвиток мовлення як основного засобу спілкування та передачі інформації» [1, с. 101]. Серед цих принципів важливе місце відводиться увазі до матерії мови, розвитку мовленнєвих органів та розумінню мовних значень. Особливу увагу звернено на формування вмінь розуміти прочитане, висловлювати свої думки, аргументувати позиції та критично мислити. Під час навчання української мови учні розвивають мовне чуття, навички правильного мовлення та володіння культурою мовлення.

«Сучасне освітнє середовище на тлі інформатизації вимагає від учителя створення мотиваційного середовища для навчання мови та розвитку мовлення, основним завданням якого стане стимуляція пізнавального інтересу учнів, та сприяє формуванню ключових компетентностей» [7, с. 202]. Координація усного та писемного мовлення, а також швидке використання інноваційних методик стають необхідними для ефективного засвоєння мови та розвитку мовлення.

Дослідники відзначають «важливість інтерактивних методів навчання для формування мовленнєвої компетентності учнів на уроках української мови» [7, с. 202]. Ці методи сприяють усвідомленню учнями своєї діяльності та розвитку навичок самостійного пізнання. Науковиця А. Вегеш підкреслює, що «сучасному уроку української мови притаманні оптимальність, інтегральність, науковість, програмування діяльності суб'єктів освітнього процесу, якісна оцінка та інші важливі аспекти» [1, с. 202].

У дослідженнях М. Пентелюк охарактеризовано «основні функції мови (мислетворча, комунікативна, акумулятивна, пізнавальна) і мовлення (інформативна, прагматична), а також охарактеризовано аспекти навчання мови: моральний, естетичний, народознавчий, етнопедагогічний та діяльнісно-орієнтований» [8, с. 245]. Так, для підвищення ефективності сучасного уроку української мови

використання технічних засобів та цифрових освітніх ресурсів є надважливою та сучасною умовою. Вони дають змогу зробити урок цікавим, захоплюючим, поглибити пізнавальний інтерес учнів, розвивати самостійну діяльність, покращити навички здобуття та використання знань, стимулювати креативність і творчість учнів, формувати постійну потребу в самовдосконаленні. Використання онлайн-сервісів, мультимедійних комплексів та інших цифрових інструментів сприяє підвищенню рівня методичного супроводу уроку. Наприклад, розроблення електронного інтерактивного підручника, використання онлайн-сервісів для створення комплексних уроків, розроблення тестових завдань для зворотного зв'язку допомагають удосконалити навчальний процес та підвищити ефективність навчання мови та мовлення.

Одним із відомих засобів інтерактивного навчання є саме ментальні карти, які використовуються для візуалізації, систематизації та структурування навчального матеріалу, сприяють активізації різних мисленнєвих операцій учнів, допомагають покращити пам'ять, концентрацію уваги та зосередженість, що сприяє розвитку мовлення. Застосування ментальних карт у навчанні може бути ефективним завдяки їхній здатності активізувати радіальне мислення та сприяти генерації ідей. Для використання ментальних карт на уроці української мови можна скористатися різними цифровими платформами або просто створити їх на дошці чи фліпчарті. Важливо врахувати особливості використання цих карт на різних етапах уроку та можливість співпраці з учнями у їх створенні.

Методика використання технології майндмепінгу на уроках української мови передбачає систему розроблення освітнього контенту, спрямовану на формування мовленнєвої компетентності учнів.

Для побудови ефективних ментальних карт пропонуємо дотримуватися таких пунктів:

- 1) ефективність;
- 2) зрозумілість;
- 3) структурованість;
- 4) об'ємність;
- 5) інфографіка;
- 6) асоціативність;
- 7) шифрування інформації;
- 8) однозначність тлумачень;
- 9) лаконічність;
- 10) горизонтальність розташування слів.

Для досягнення білатеральності, яка сприяє активізації роботи обох півкуль головного мозку, важливо дотримуватися логічної послідовності викладу інформації, починаючи з простих понять та переходячи до складних. Фахівці рекомендують дотримуватись ієрархічності асоціацій, де кожен елемент співвідноситься з іншими за певними принципами. Ментальні карти можуть бути ефективним інструментом на уроках української мови, допомагаючи учням краще осмислити матеріал, запам'ятати його та систематизувати свої думки.

Отже, розглянемо платформи, де є можливість створювати ментальні карти для використання на уроках української мови.

«Bubbl.us» – дає змогу створювати ментальні карти у співпраці з учнями. Можна будувати алгоритми виконання завдань, структурувати теоретичний матеріал та опрацьовувати нові поняття. На цій платформі можна вибирати різні макети ментальних карт, змінювати шрифти (колір, розмір), додавати аудіо- та відеоконтент тощо.

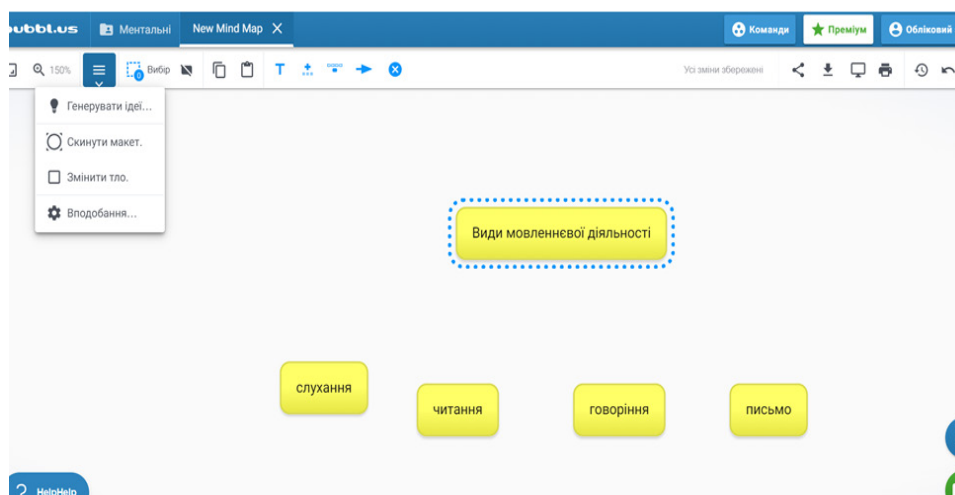


Рис. 1. Створення ментальної карти на платформі «Bubbl.us»

Додаток Google Jamboard також надає подібні можливості для створення ментальних карт. Дає змогу створювати їх із різними стилями вузлів, кольорами тощо, забезпечує функцію друку та збереження на Google-диску.

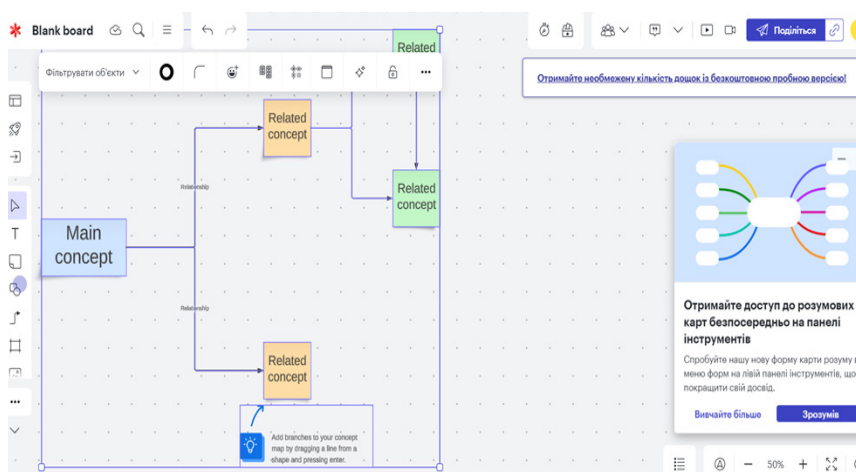


Рис. 2. Створення ментальних карт у Google

Ментальні карти ефективно використовувати на уроках української мови, особливо під час колективної роботи, що сприяє активній участі учнів. Процес створення включає реєстрацію учнів за допомогою google-акаунтів, оформлення карти, запрошення до спільної роботи та експорт у формат PDF або збереження на Google-диску. Майндмепінг дає змогу наочно та доступно візуалізувати матеріал, що сприяє кращому засвоєнню та систематизації знань. Використання карт

розвиває різні типи мислення, сприяє тренуванню пам'яті та концентрації уваги, а також надає навчальному процесу графічну привабливість.

Ментальні карти є корисним інструментом для структурування тексту та активізації образного, логічного і візуального мислення на уроках української мови. Їх можна використовувати на різних етапах уроку, таких як вивчення нового матеріалу, узагальнення та закріплення знань, під час дослідження, методів «мозковий штурм», «генерація нових ідей», презентації проєкту, створення конспектів тощо. Перед створенням карт важливо обдумати їхній вигляд та застосування на конкретному етапі уроку, визначити ключові слова та ідею. Такий метод допомагає організувати навчання мови та мовлення більш цікавим та інтерактивним, а також можуть бути використані для зворотного зв'язку, коли учні створюють індивідуальні карти для опрацювання матеріалу та презентації його на уроці.

На уроках української мови у 6-му класі під час вивчення теми «Головні та другорядні члени речення» можна використовувати ментальні карти для виконання практичних завдань та структурування нового навчального матеріалу. Також ментальні карти можна використовувати для переказу тексту, структурування матеріалу та роботи з додатковою літературою у застосунку «DrawIo».

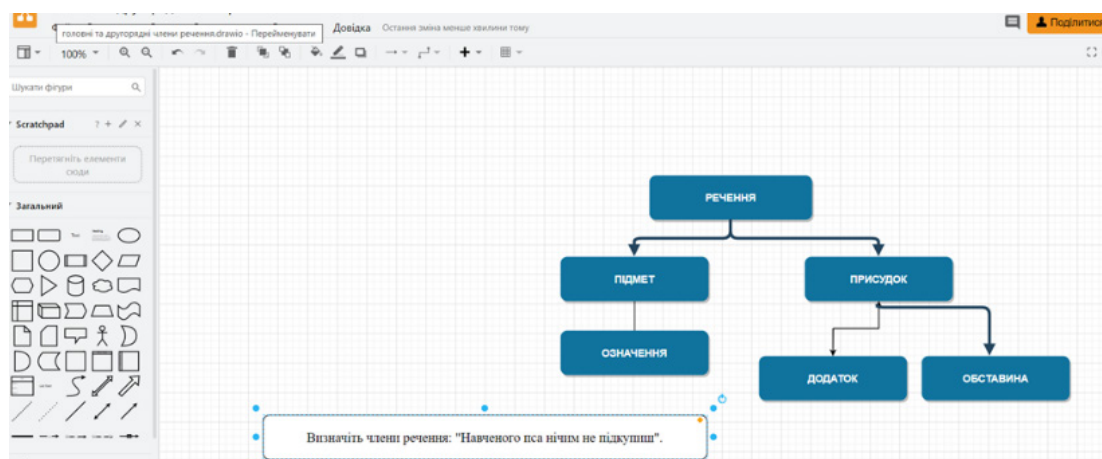


Рис. 3. Майндмепінг «Головні та другорядні члени речення»

На уроках орфографії ментальні карти можуть візуалізувати правила написання слів, наприклад префіксів чи суфіксів, уявно відображати розстановку розділових знаків, допомагати аналізувати твори, порівнювати їх чи досліджувати образи персонажів. У розвитку мовлення ментальні карти можуть генерувати ідеї для творчих завдань, планувати творчі проєкти тощо.

Висновки й перспективи подальших досліджень. У роботі розглянуто використання цифрових освітніх ресурсів і технології майндмепінгу на уроках української мови. Виявлено, що ментальні карти є важливим інструментом для розвитку мисленнєвих операцій та когнітивних функцій учнів. Вони сприяють удосконаленню мовлення, популяризують вивчення рідної мови, змінюють підхід до навчання, роблячи його більш інтерактивним та цікавим, дають учням змогу стати активними учасниками навчального процесу, а не лише слухачами. Технологію

можна використовувати на різних етапах уроків та позаурочної діяльності, стимулюючи самостійну роботу учнів.

Визначено, що технологія майндмепінгу отримала визнання серед учителів, оскільки існують численні сервіси для створення ментальних карт на уроках української мови з різних тем, що свідчить про активне застосування цієї технології у практичній педагогічній діяльності.

Перспективу розвідки вбачаємо у дослідженні оцінки ефективності використання майндмепінгу для популяризації вивчення рідної мови, розробленні методичних рекомендацій. Подальші студії можуть вивчати вплив ментальних карт на розвиток мовленнєвих навичок учнів та студентів, збагачення лексичного запасу, поліпшення граматичних навичок, уміння будувати зв'язні висловлювання, розвиток критичного мислення учнів, здатність аналізувати, оцінювати та формувати власні думки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вегеш А.І. Методика викладання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах : методичний посібник. Ужгород, 2022. 101 с.

2. Веліховська А.Б. Психолого-педагогічні аспекти використання майндмепінгу для моделювання індивідуальної освітньої траєкторії здобувачами вищої освіти спеціальності «Метрологія». *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 11(1). С. 61–64. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/innped_2019_11%281%29__14 (дата звернення: 01.01.2026).

3. Гриценко Є. Ментальна карта як засіб візуалізації навчального матеріалу на уроках мовно-літературного циклу. *Імідж сучасного педагога*. 2022. № 5. С. 119–125. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-5\(206\)-119-125](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-5(206)-119-125) (дата звернення: 07.01.2026).

4. Кобися А.П. Використання технологій майндмепінгу у педагогічній діяльності. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2015. Вип. 41. С. 346–351. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2015_41_77 (дата звернення: 04.01.2026).

5. Колтунович Т.А., Поліщук О.М. Використання ментальних карт як засобу візуалізації у процесі викладання соціальної психології. *Молодий вчений*. 2019. № 7.1(71.1). С. 19–26.

6. Кононець Н.В. Технологія майндмепінгу як педагогічна технологія ресурсно-орієнтованого навчання інформатики в коледжі. *Наукові праці Вищого навчального закладу «Донецький національний технічний університет». Серія «Педагогіка, психологія і соціологія»*. 2013. № 2. С. 125–131. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npdntu_pps_2013_2_28 (дата звернення: 01.01.2026).

7. Косів О., Сколоздра-Шепітко О. Методика викладання української мови : навчально-методичний посібник. Львів, 2018. 202 с.

8. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / за ред. М.І. Пентиліук. Київ : Ленвіт, 2004. 400 с.

REFERENCES

1. Grytsenko, Ye. (2022). Mentalna karta yak zasib vizualizatsii navchalnoho materialu na urokakh movno-literaturnoho tsyklu [A mind map as a tool for visualizing learning material in language and literature classes]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, 5(206), 119–125. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-5\(206\)-119-125](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-5(206)-119-125)
2. Kononets, N.V. (2013). Tekhnolohiia maindmeppinhu yak pedahohichna tekhnolohiia resursno-orientovanoho navchannia informatyky v koledzhi [Mind mapping technology as a pedagogical technology of resource-oriented teaching of computer science in a college]. *Naukovi pratsi Vyschchoho navchalnoho zakladu «Donetskyi natsionalnyi tekhnichnyi universytet»*. Seriya: Pedahohika, psykholohiia i sotsiolohiia, (2), 125–131. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npdntu_pps_2013_2_28
3. Kobysia, A.P. (2015). Vykorystannia tekhnolohii maindmeppinhu u pedahohichnii diialnosti [Using mind mapping technologies in pedagogical activity]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*, 41, 346–351. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2015_41_77
4. Koltunovych, T.A., & Polishchuk, O.M. (2019). Vykorystannia mentalnykh kart yak zasobu vizualizatsii u protsesi vykladannia sotsialnoi psykholohii [Using mind maps as a visualization tool in teaching social psychology]. *Molodyi vchenyi*, 7(71.1), 19–26.
5. Kosiv, O., & Skolozdra-Shepitko, O. (2018). *Metodyka vykladannia ukrainskoi movy: Navchalno-metodychnyi posibnyk dlia studentiv ukrainskoho viddilennia filolohichnoho fakultetu* [Methods of teaching the Ukrainian language: A teaching and methodological guide for students of the Ukrainian division of the Faculty of Philology]. Lviv.
6. Pentyluk, M.I. (Ed.). (2004). *Metodyka navchannia ukrainskoi movy v serednikh osvitnikh zakladykh* [Methods of teaching the Ukrainian language in secondary schools]. Lenvit.
7. Veghesh, A.I. (2022). *Metodyka vykladannia ukrainskoi movy v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladykh: Metodychnyi posibnyk dlia studentiv 4–5 kursiv filolohichnoho fakultetu* [Methods of teaching the Ukrainian language in general secondary education institutions: A methodological guide for 4th–5th year philology students]. Uzhhorod.
8. Velikhovska, A.B. (2019). Psykholoho-pedahohichni aspekty vykorystannia maindmeppinhu dlia modeliuvannia indyvidualnoi osvithoi traiektorii zdobuvachamy vyshchoi osvity spetsialnosti «Metrolohiia» [Psychological and pedagogical aspects of using mind mapping to model an individual educational trajectory of higher education students in «Metrology»]. *Innovatsiina pedahohika*, 11(1), 61–64. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/innped_2019_11%281%29__14



Стаття поширюється
на умовах ліцензії відкритого
доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 10.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 04.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 10.04.2026

PHILOLOGY STUDENTS' APPROACHES TO LANGUAGE USE WITHIN TRANSCARPATHIA'S MULTILINGUAL ENVIRONMENT

Ilona HUSZTI

*Doctor of Philosophy, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Philology
Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University
6 Kossuth sqr., Berehove
ORCID: 0000-0002-1900-8112
huszti.ilona@kmf.org.ua*

Márta FÁBIÁN

*Master of Philology, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Philology,
Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University
6 Kossuth sqr., Berehove
ORCID: 0000-0002-5549-1156
fabian.marta@kmf.org.ua*

Ielyzaveta BARAN

*Doctor of Philosophy, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Philology,
Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University
6 Kossuth sqr., 90202 Berehove
ORCID: 0000-0001-8395-5475
barany.erezsebet@kmf.org.ua*

Transcarpathia represents a region of remarkable linguistic diversity. However, the language practices of its tertiary-level students remain insufficiently documented. To address this issue, the present study investigates the linguistic repertoires and everyday language use of philology students enrolled at a higher education institution in Transcarpathia. The research is situated within the theoretical framework of translanguaging, which conceptualizes language not as discrete systems but as a unified, dynamic repertoire of communicative resources. The central aim is to elucidate how students negotiate their multilingual environment, particularly within academic contexts. This inquiry constitutes part of a broader five-year project on foreign language (FL) learning in multilingual higher education and the pedagogical application of translanguaging in FL classrooms, with anticipated contributions to the fields of language education and applied linguistics.

This article introduces preliminary findings from the initial phase of the project, derived from questionnaire data collected from 157 full-time and part-time philology students majoring in English, Hungarian, Ukrainian, and German at the Philology Department of Rákóczi University in Berehove, Transcarpathia. The study examines the extent to which students employ different languages both within the classroom and in broader institutional and informal contexts. As all respondents are multilingual, their language preferences encompass a wide range, including Hungarian, Ukrainian, English, German, Russian, Slovak, French, and other languages. Notably, students articulated highly positive attitudes toward their multilingualism, frequently characterizing it with descriptors such as *proud*, *rewarding*, *valuable*, *important*, *convenient*, *amazing*, and *awesome*. The findings indicate that participants' language use preferences can be described as three-dimensional: mother-tongue (L1) usage in the informal context, state language (L2) usage in the formal context, and foreign language (FL) usage in the academic context.

Key words: *mother tongue (L1), multilingualism, philology students, state language (L2), Transcarpathia.*

ПІДХОДИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ МОВИ В БАГАТОМОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКАРПАТТЯ

Ілона ГУСТІ

*доктор філософії, доцент,
доцент кафедри філології*

*Закарпатського угорського університету імені Ференца Ракоці II
пл. Кошиута, 6., м. Берегове
ORCID: 0000-0002-1900-8112,
huszti.ilona@kmf.org.ua*

Марта ФАБІЯН

*магістр філології, доцент,
доцент кафедри філології*

*Закарпатського угорського університету імені Ференца Ракоці II
пл. Кошиута, 6., м. Берегове
ORCID: 0000-0002-5549-1156
fabian.marta@kmf.org.ua*

Єлизавета БАРАНЬ

*доктор філософії, доцент,
доцент кафедри філології*

*Закарпатського угорського університету імені Ференца Ракоці II
пл. Кошиута, 6., м. Берегове
ORCID: 0000-0001-8395-5475,
barany.erzsebet@kmf.org.ua*

Закарпаття є регіоном виняткового мовного розмаїття, однак мовні практики студентів закладів вищої освіти залишаються недостатньо дослідженими. Для подолання цієї прогалини дане дослідження спрямоване на аналіз мовних репертуарів та щоденного використання мов студентами-філологами, які навчаються у закладі вищої освіти в Закарпатті. Теоретичною основою виступає концепція транслінгвізму, що трактує мову не як дискретні системи, а як єдиний динамічний репертуар комунікативних ресурсів. Головна мета полягає у з'ясуванні механізмів, за допомогою яких студенти вибудовують свою багатомовну взаємодію, особливо в академічних контекстах. Це дослідження є складовою частиною ширшого п'ятирічного проєкту, присвяченого вивченню іноземних мов (ІМ) у багатомовному освітньому середовищі та педагогічному застосуванню транслінгвізму в аудиторіях ІМ, що має на меті зробити внесок у розвиток мовної освіти та прикладної лінгвістики.

У статті представлено попередні результати першого етапу проєкту, отримані на основі анкетування 157 студентів-філологів денної та заочної форм навчання, які спеціалізуються на англійській, угорській, українській та німецькій мовах на кафедрі філології Закарпатського угорського університету ім. Ференца Ракоці II в місті Берегове, Закарпаття. Проаналізовано масштаби використання студентами різних мов як у навчальному процесі, так і в ширших інституційних та неформальних контекстах. Оскільки всі респонденти є багатомовними, їхні мовні вподобання охоплюють широкий спектр, включаючи угорську, українську, англійську, німецьку, російську, словацьку, французьку та інші мови. Важливо зазначити, що студенти продемонстрували надзвичайно позитивне ставлення до власної багатомовності, часто характеризуючи її такими означеннями, як «гордість», «цінність», «важливість», «зручність», «винагорода», «дивовижність» та «чудовість». Результати засвідчують, що мовні практики учасників дослідження можна описати як тривимірні: використання рідної мови (L1) у неформальному контексті, державної мови (L2) у формальному контексті та іноземної мови (ІМ) в академічному контексті.

Ключові слова: *рідна мова (L1), багатомовність, студенти-філологи, державна мова (L2), Закарпаття.*

Statement of the problem. Transcarpathia, a border region of Ukraine, is defined by its unique and profound multilingualism. Despite this linguistic richness, the specific language habits and choices of its students within tertiary education remain an under-researched area. This gap in knowledge is particularly relevant given the global paradigm shift in understanding how multilingual individuals use their full range of linguistic resources.

To address this, our study investigates the linguistic repertoires and daily language usage of philology students at a higher education institution in Transcarpathia. Our research is fundamentally grounded in the theory of translanguaging, which moves beyond the traditional view of language as separate, bounded systems, instead

conceptualizing a single, dynamic repertoire of resources that speakers draw upon strategically. The core objective is to illuminate how these students effectively navigate their complex multilingual environment, particularly within the demands of an academic setting. This investigation is part of a larger, five-year research initiative focused on foreign language (FL) learning within a multilingual higher education environment and the implementation of pedagogical translanguaging in FL classes. The findings are expected to contribute significantly to the fields of language education and applied linguistics. In this article, we present the preliminary results of the first phase of this research, which were obtained from questionnaire data regarding the language usage habits of 157 full-time and part-time philology students at the Philology Department of Rákóczi University in Berehove, Transcarpathia.

The need for more than one language has been a part of human life in most communities since ancient times, arising from various social, cultural, and economic factors. Transcarpathia represents a distinctive region where complex historical and geopolitical developments have resulted in a bi- and multilingual population. Most people use more than one language either regularly or intermittently in daily communication. Stavans and Jessner [1, p. 1] note that «multilingualism today typifies individuals of all backgrounds – educated and less educated, affluent and poor, in rural and urban communities, and across diverse geographical areas». They emphasize that political, historical, educational, and economic dynamics have transformed formerly monolingual or bilingual societies into multilingual ones, highlighting the role of the European Union as a catalyst for the changing linguistic diversity in recent decades, observing that research on multilingualism remains largely centered in Europe and North America.

One of the key challenges bi- and multilingual individuals face is determining which languages they consider essential in their everyday lives, which they choose to maintain or allow to fade and which they wish to learn. Family Language Policy (FLP), a research field that has recently attracted increasing scholarly attention, examines how families and individuals negotiate their language choices. Although a considerable body of research has focused on Ukraine's language policy, particularly with regard to heritage and minority languages [2–4], comparatively little attention has been devoted to language choice and maintenance at the family or individual level in Transcarpathia [5; 6]. Váradi [6] examined the attitudes of 185 Hungarian – Ukrainian bilingual university students towards bilingualism and multilingualism. Seventy percent of the respondents live in a bilingual environment and consider themselves bilinguals, as they speak at least two languages at an advanced level. They value the environment and regard it as an advantage, as it fosters greater acceptance of other cultures. In contrast, thirty percent of the respondents reported a lack of confidence in their second language and, therefore, do not consider themselves bilingual. Apart from the advantages of being bilingual, a relatively small number of the respondents (10%) mentioned certain drawbacks such as uncertainty about self-identity, language mixing, the use of loanwords in monolingual environments, a smaller vocabulary in both languages, greater difficulty in producing grammatically correct sentences, and, finally, the possibility

of developing an accent. It should be taken into account that languages influence one another in various ways, including the use of borrowings, frequent code-switching, and morphological or phonological deviations from standard norms [7]. Regarding foreign language learning, 83% of respondents believe that children should learn several languages, including English, German, and Russian. Having analysed the students' responses, Váradi concludes that in multilingual environments, individuals need to know at least three languages: their mother tongue (e.g., Hungarian), the language of their immediate environment (e.g., Ukrainian), and a global language (e.g., English). Koch, Kersten and Greve [8] examined the effect of multilingualism regarding emotional competence and found that the degree of multilingualism significantly predicted emotional competence directly and was mediated by cultural heterogeneity but not by language switching, executive functions, or divergent thinking. Overall, the studies suggest that multilingualism affects individuals not only linguistically but also in terms of identity, cognition, and emotional competence.

The purpose of the article is to answer key questions, including the extent to which students use different languages both within and beyond their language classes, across institutional and informal contexts. Given that all student respondents are multilingual, their preferred language choices across diverse situations encompass a wide range of languages, including Hungarian, Ukrainian, English, German, Russian, Slovak, and French. The main objective is to determine when, how, and for what purposes philology students use their L1, L2 and FL.

Presentation of the main material of the study. The present article introduces certain results of our research carried out with philology students majoring in English, Hungarian, and Ukrainian in Transcarpathia, through which we investigated what languages students apply in which situations and for what purposes.

Altogether, 157 students majoring in English, Hungarian, and Ukrainian at the Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University completed a language repertoire questionnaire. Their ages ranged between 16 and 46. Table 1 shows that students in their teens (16–19-year-olds) were mostly represented among the respondents.

Table 1

Age of the respondents																						
Age (years)	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	31	34	37	38	39	42	44	46	50	TOTAL
Student number	4	35	33	15	20	13	14	4	2	3	1	2	1	1	1	1	1	3	1	1	1	157
%	2.5	22.3	21	9.5	12.7	8.3	8.9	2.5	1.3	1.9	0.6	1.3	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	1.9	0.6	0.6	0.6	100

Regarding respondents' gender, 23 (14.6%) were male and 134 (85.4%) were female. Figure 1 shows the nationality division of the respondents who claimed to be either Hungarian (74–47%) or Ukrainian (72–46%), or both Ukrainian and Hungarian (11–7%). It also indicates the national affiliation of students majoring in English (GB), Hungarian (HU), and Ukrainian (UA) philology. A significant finding is that the highest number of Ukrainian respondents studied Ukrainian philology.

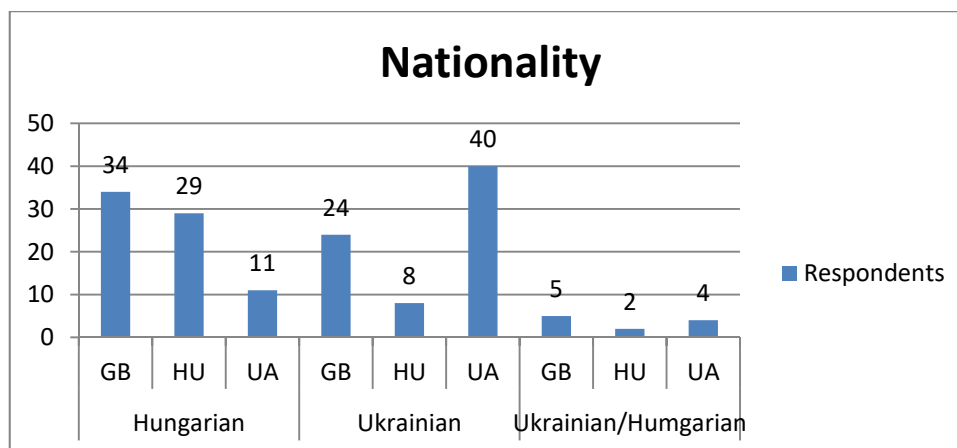


Fig. 1. Nationality of respondents (GB=English major students, HU=Hungarian major students, UA=Ukrainian major students)

The respondents understood and spoke a wide range of languages. The list of languages and the number of respondents who spoke them is presented in Figure 2. Surprisingly, there was one student majoring in Hungarian philology who did not report understanding or speaking Hungarian. In addition, six respondents mentioned that they spoke other languages. However, they failed to specify which languages they meant.

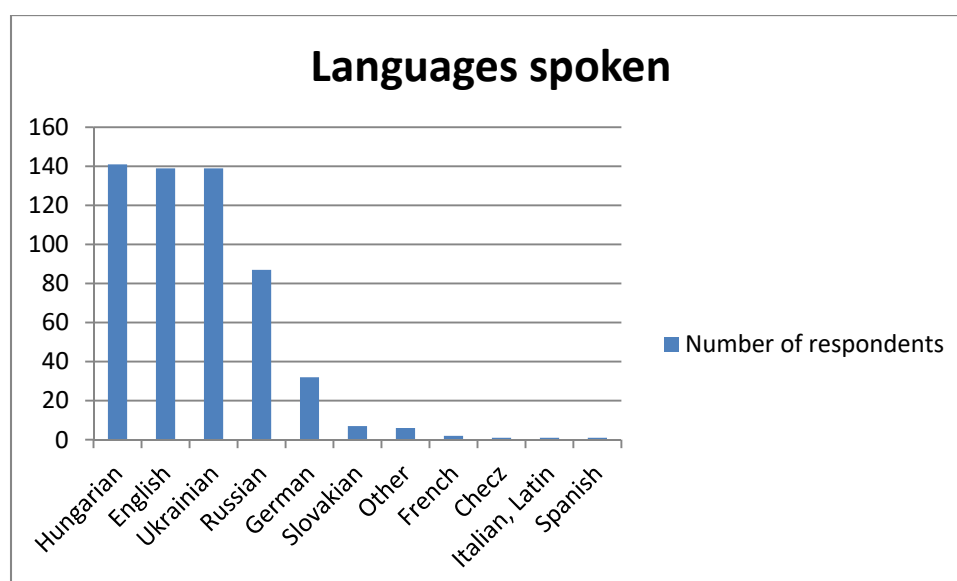


Fig. 2. Languages spoken by the respondents

A questionnaire was designed with the help of Google Forms inquiring about the language repertoire and language usage habits. It was administered online to full-time and part-time philology students majoring in English, Ukrainian, and Hungarian. Altogether, 157 students completed the questionnaire at a Transcarpathian university. The questionnaire included questions about the languages the respondents applied when communicating at home, with their families, with their friends, as well as about those that they used in the academic environment.

In this article, certain areas of language use of philology students are highlighted. The analysis covers the aggregated data obtained from the questionnaires with the help of qualitative descriptive analysis, singling out recurring patterns within the data. The results are presented in relation to the research questions.

The importance of maintaining one's home language or L1

The comprehensive data from the questionnaires completed by English major, Ukrainian major, and Hungarian major students reveal a remarkable convergence of student opinion on the importance of maintaining one's home language, rooted primarily in identity, culture, and familial bonds. While the specific framing varies based on the geopolitical context of the respondents (e.g., majority vs. minority language status), the underlying psychological and social needs are universal.

All three data sets place identity and culture as the primary pillar for maintaining the home language. Students emphasized the language's role as «Part of Self/Identity» («shapes our identity», «it's part of our personality») and the preservation of «Culture & Heritage». Some respondents utilized highly emotive and existential phrasing, viewing the language as the «essence of who they are». Phrases like «Рідна мова формує нашу самосвідомість» (Native language forms our self-awareness) and the Hungarian «A saját énem az anyanyelvem... nem is én vagyok» (My own self is my mother tongue... I am not myself) illustrate this deep, existential link.

The maintenance of the home language is universally tied to social survival, particularly within the family unit. This is supported by the most highly cited reasons, e.g. «to preserve family ties, culture, and traditions». This shows the direct link between language and the structural integrity of the family. Other significant reasons included «a vital tool for maintaining relationships» and a key to maintaining «зв'язок між поколіннями» (connection between generations) for communication with «бабусями, дідусями, родичами» (grandmas, grandpas, and relatives). The response about not being able to «express myself as well in another language» highlights the home language's role as the vessel for deepest emotional understanding.

While all students valued their language, the Ukrainian and Hungarian major student-respondents framed maintenance as an act of cultural and political survival, a perspective less pronounced in the general English-language responses. A pronounced «Worry of Loss and Language Preservation» was expressed. The data indicated direct concerns about «Preventing Language Death» («Без нас, мовців, мова не виживає») and the explicit need to «preserve the Hungarian language in Zakarpattia», highlighting the reality of minority language status. The need to «give this language to our future children» is a strong sub-theme, reflecting the recognized duty to pass on this heritage to future generations.

The significance of being multilingual

The combined data from English, Ukrainian, and Hungarian responses reveal a resounding affirmation of multilingualism, viewing it as a powerful asset that is crucial for navigating both personal growth and modern life. The sentiment across all groups is overwhelmingly positive, with near-unanimous agreement that being multilingual is a privilege and a significant advantage.

The reasons for valuing multilingualism fall into the same three, strongly weighted categories. The first is the social and cultural enrichment. This is consistently the single most cited benefit. Multilingualism is seen as the key to connection and a broadened perspective. The ability to «talk with everybody» and «communicate with people from different countries» is paramount. It is a cognitive tool that expands understanding (English: «multiple lenses through which to view the world»; Hungarian: «tágabb a világgépe» – broader worldview; Ukrainian: «розширює світогляд» – broadens the worldview). It facilitates access to «new cultures, literature, traditions» and helps people «get to know other cultures as well».

The second category is concerned with utility, opportunities, and resilience. This theme highlights the concrete, tangible benefits that multilingualism provides for future success and ease of life. It was viewed as a massive professional advantage. The data explicitly shows this, with «Hasznos» (Useful) being the most frequent single response. In addition, responses stated that it «opens many opportunities» in «study, work, and self-development». It «makes life much easier» and helps individuals «cope more easily with difficulties».

The third category related to cognitive benefits and identity growth. Multilingualism is valued for the profound effect it has on the mind and the self in that it is recognized for its role in developing the brain, memory, and thinking flexibility («enhances cognitive abilities»; «develops memory and brain activity»). The role of language in expanding one's selfhood and achieving greater personal growth is emphasized by the respondents.

Hungarian responses specifically identify multilingualism as a «natural phenomenon» in their region, where multiple nationalities live side-by-side, suggesting it's less an earned skill and more a necessity for daily existence. Both Ukrainian and Hungarian speakers express «great pride» (Ukrainian: «велику гордість»; Hungarian: «Nagyon büszke vagyok»), often feeling validated by their ability to function in a bilingual or multilingual environment.

Students' attitude to native-language instruction in tertiary education

The respondents had the opportunity to express their thoughts and views of the helpfulness of using their mother tongues during the learning process. The statistical data showed a high level of agreement among students, with answers «very helpful» and «helpful» prevailing. There was only one Ukrainian native speaker who found it completely useless to use the mother tongue in the learning process («not helpful at all»), while three students considered it «not helpful» (see Figure 3). The data support the claim that mother tongue education is of utmost importance (97% of the respondents hold this view).

The combined data from English, Ukrainian, and Hungarian respondents reveal a resoundingly positive and appreciative attitude towards native-language instruction in higher education, viewing it as a critical factor for academic success, personal comfort, and cultural survival.

The analysis consistently highlights two paramount reasons for valuing mother tongue education:

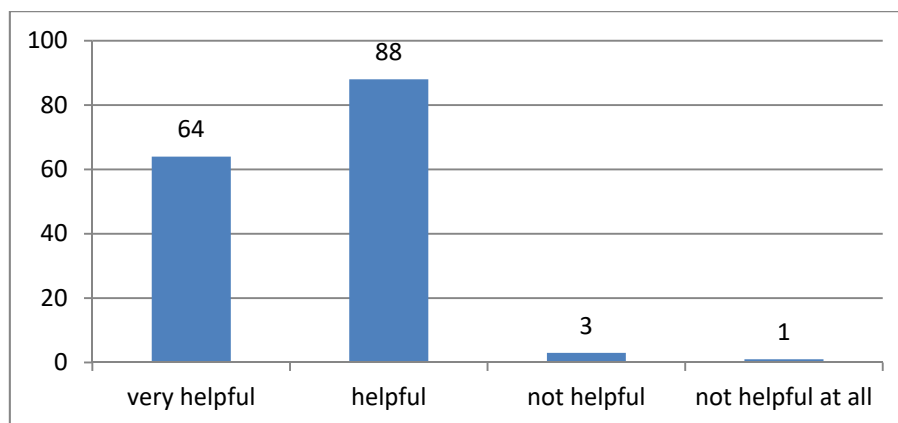


**Fig. 3. Helpfulness of learning in the mother tongue
(absolute numbers of respondents)**

a. Enhanced learning and cognitive utility

Students across all groups prioritize the cognitive advantages of learning in their native language, recognizing it as the path of least resistance to complex knowledge. The most common reason is the immediate utility of the mother tongue in making complex ideas «easier to understand» and «considerably simpler». Respondents majoring in Hungarian reinforce this by calling it «the most effective» way to learn and stating that «all forms of knowledge can primarily be acquired through our native language». They also emphasized that the native language provides «cognitive relief», reducing stress («I become less anxious») and boosting «confidence». It enables students to «express my ideas clearly» and think/speak up «most comfortably».

b. Identity, heritage, and right to education

Instruction in the mother tongue is seen as a necessary cultural act, particularly for the Hungarian and Ukrainian native respondents in a multilingual region. The language is a key component of the self, helping to «preserve cultural identity» and keep one's «culture alive» while studying. Students often frame the opportunity as a «right to education» («Everyone deserves to study in the language that is native to them») and a reason for «Gratitude and Pride» («Рада та вдячна», «Nagyon büszke vagyok»). This is underscored by the feeling of being «valued and respected» (a Ukrainian native respondent). Respondents explicitly express appreciation for the opportunity to study in Hungarian «in this Ukrainian-speaking country» and note the institutional goal to «preserve and develop the Hungarian language».

While the love for the mother tongue is absolute, the responses reveal a sophisticated, pragmatic awareness of global academic and professional realities, creating a tension between necessity and opportunity. A significant portion recognizes that English is essential for «broader academic opportunities», «more academic resources», and «improving English skills in every sphere». They advocate for foreign languages to «open up more opportunities» globally.

The most thoughtful students call for a «balance between both», i.e. utilizing the native language for deep comprehension while simultaneously engaging with international languages for global access. One master's student found native-language

instruction «boring», preferring the challenge of a full English program. Some minority students note that while they appreciate the native language option, they also know the state language (Ukrainian), making the native language option important, but not the only necessary option. Another suggestion was to offer subjects in both Hungarian and Ukrainian to maximize student choice and accessibility.

In conclusion, the data shows that mother tongue education is overwhelmingly affirmed as a psychological and academic necessity, but it is also understood that its value exists within a multilingual ecosystem where international languages (like English) are critical for career and global connectivity. Students desire an educational model that successfully bridges these two worlds.

Personal experience of university students with multiple language use in an academic setting

The three data sets (English, Ukrainian, and Hungarian questionnaires) provide a cohesive, detailed picture of how students strategically employ multiple languages for academic purposes. The overall practice is necessity-driven, pragmatic, and focused on enhancing both comprehension and access to resources. Based on the obtained data, we were able to reconstruct the mechanisms of how languages are employed by philology students in the given context. In what follows, we present a comparison of the language usage mechanisms that we have defined for mother tongue use and foreign language application. Table 2 summarizes the data from the questionnaires completed by English, Ukrainian, and Hungarian major students.

Table 2

Comparison of philology students' language usage mechanisms

Mechanism	English majors	Ukrainian majors	Hungarian majors
1	2	3	4
Translation for understanding	Primary use for translating complex concepts; comparing grammatical structures.	«Прочитаю і укр., і угорсь., щоб зрозуміти правильно» (I will read both in UKR and HUN to understand correctly).	«először megtanulom a tartalmát magyarul, amit majd átfordítok fejben angolra» (first I learn content in HUN, then translate in head into ENG).
Note-taking/drafting	Notes often taken in native language even when material is in a foreign language.	«перепишу матеріал» (rewriting the material) in native language to aid memory.	HUN used for «jegyzetelésre, beadandók írására» (note-taking, writing assignments).
Lexical/concept check	Looking up definitions in native language when ENG concept is difficult.	Using ENG when «не можу згадати слово на українській» (cannot recall a word in UKR).	Switching languages when experiencing a gap: «ha nem tudok egy bizonyos szót valamelyik nyelven, akkor megmondom más nyelven» (I say it in another language).

1	2	3	4
Wider source access	Using multiple languages (UA, HU, ENG, RUS) to « access a significantly broader range » of material.	Using multiple languages to « шукаю інформацію різними мовами » (search for information in different languages).	« több szakirodalmat találni angolul » (find more professional literature in English); « sokszor jobb információk vannak egy adott témáról ukránul » (better information is available in Ukrainian).
High-stakes documentation	—	Using UKR for official documents and participation in national events.	UKR is vital for writing « szakdolgozatok és diplomamunkák bevezető részének megírásakor » (theses introductions) and official requests (kérvények).
Research synthesis	Comparing sources in different languages for better research.	Translating foreign sources (ENG, HUN, etc.) into the language of the final paper.	Reading ENG, UKR, and HUN literature, then summarizing/translating into HUN for essays.
Practice & skill development	Active practice via reading, speaking, and writing in the target language	Using the language in class; mixed languages in « У студентському чаті » (student chat) for convenience.	Using the language the class is held in; using ENG during ENG lessons to develop vocabulary.
Assignment/ writing process	Writing first drafts in the native language before translating to the required language (often English).	Presentations and research often require bilingual preparation.	HU for drafts; ENG for final research; switching between languages for « tananyag megértésére, fordítására » (understanding and translating curriculum).

All three data sets consistently show that multilingual usage is a dynamic, necessity-driven strategy for survival and academic excellence in this complex linguistic environment. Native language (HUN/UKR) serves as the essential cognitive foundation for conceptual grounding, comfort, and cultural documentation. Foreign/state languages (ENG/UKR) function as the primary access tool for global academic resources, official communication, and career development. The core mechanism is translation and comparison, which students use to achieve a depth of understanding that would be impossible when using only one language. This flexibility is not a luxury but a highly efficient academic skill.

Conclusions and prospects for further research. The combined data confirm the central hypothesis: for these students, maintaining their home language is not a preference, but a necessity for personal and cultural preservation. The language is the foundation for self-identity, the key to familial continuity, and a vulnerable cultural

resource that requires active defense, particularly in a multilingual, often politically sensitive region. While English is valued for external utility (career, academic access), the home language provides internal coherence and a sense of belonging.

In conclusion, the data demonstrate that for these students, multilingualism is a fundamental and transformative part of their experience. It is a source of pride and a powerful engine for social inclusion, intellectual agility, and economic opportunity, far outweighing the minor noted difficulties. Further research will investigate the translanguaging practices of these multilingual philology students in an academic context.

BIBLIOGRAPHY

1. Stavans A., Jessner U. The Cambridge handbook of childhood multilingualism. Cambridge : Cambridge University Press, 2022.
2. Csernicskó I., Huszti I., Bárány E. Kisebbségi kétnyelvűség és integráció: Biztos, hogy a két(tan)nyelvű oktatás a megoldás? Kozmács I. (szerk.). Kétnyelvűségi szöveggyűjtemény: Oktatási segédlet. Nyitra : Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara, 2015. P. 177–211.
3. Huszti I., Csernicskó I., Bárány E. Bilingual education: The best solution for Hungarians in Ukraine? *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. 2019. Vol. 49(6). P. 1002–1009. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1602968>
4. Fábián M., Bárány E., Lechner I., Huszti I. A Rákóczi-főiskola hallgatóinak attitűdje a (nyelv)tanuláshoz a távoktatás során. Berghauer-Olasz E., Hutterer É., Greba I., Pallay K. (eds.). Challenges and effects of crisis situations on education: Selected papers of the international academic conference in Berehove, 30–31 March 2023. Berehove: Transcarpathian Hungarian College, 2024. P. 199–213.
5. Sütő R. The language repertoire of Transcarpathian Hungarian teenagers. *LIMES*. 2014. No. 1. P. 45–55.
6. Váradi K. Bilingual attitudes of philology students in a multilingual environment. *Crossroads: A Journal of English Studies*. 2025. No. 48. P. 38–65. DOI: <https://doi.org/10.15290/CR.2025.48.1.03>
7. Sankoff G. Linguistic outcomes of language contact. Trudgill P., Chambers J., Schilling-Estes N. (eds.). The handbook of sociolinguistics. Oxford: Basil Blackwell, 2001. P. 638–668.
8. Koch M.J., Kersten K., Greve W. An emotional advantage of multilingualism. *Bilingualism: Language and Cognition*. 2024. Vol. 27(5). P. 950–963. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1366728923000937>

REFERENCES

1. Stavans, A., & Jessner, U. (2022). The Cambridge handbook of childhood multilingualism. *Cambridge University Press*.
2. Csernicskó, I., Huszti, I., & Bárány, E. (2015). *Kisebbségi kétnyelvűség és integráció: Biztos, hogy a két(tan)nyelvű oktatás a megoldás?* [Minority bilingualism

and integration: Is bilingual education the solution?] In I. Kozmács (Szerk.), *Kétnyelvűségi szöveggyűjtemény: Oktatási segédlet* (pp. 177–211). Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara.

3. Huszti, I., Csernicskó, I., & Bárány, E. (2019). Bilingual education: The best solution for Hungarians in Ukraine? *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 49(6), 1002–1009. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1602968>

4. Fábián, M., Bárány, E., Lechner, I., & Huszti, I. (2024). *A Rákóczi-főiskola hallgatóinak attitűdje a (nyelv)tanuláshoz a távoktatás során* [The attitude of Rákóczi College students towards (language) learning during distance education]. In E. Berghauer-Olasz, É. Hutterer, I. Greba, & K. Pállay (Eds.), *Challenges and effects of crisis situations on education: Selected papers of the international academic conference in Berehove, 30–31 March 2023* (pp. 199–213). Transcarpathian Hungarian College.

5. Sütő, R. (2014). The language repertoire of Transcarpathian Hungarian teenagers. *LIMES*, 1, 45–55.

6. Váradi, K. (2025) Bilingual attitudes of philology students in a multilingual environment. *Crossroads: A Journal of English Studies*, 48, 38–65. DOI: <https://doi.org/10.15290/CR.2025.48.1.03>

7. Sankoff, G. (2001). Linguistic outcomes of language contact. In P. Trudgill, J. Chambers & N. Schilling-Estes (Eds.), *The handbook of sociolinguistics* (pp. 638–668). Basil Blackwell.

8. Koch, M.J., Kersten, K., & Greve, W. (2024). An emotional advantage of multilingualism. *Bilingualism: Language and Cognition*, 27(5), 950–963. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1366728923000937>



Стаття поширюється
на умовах ліцензії відкритого
доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 12.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 05.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 10.04.2026

СТРУКТУРНА ТА СЕМАНТИЧНА ВАЛЕНТНІСТЬ ВІДПРИКМЕТНИКОВИХ ПОХІДНИХ ІЗ ПРЕФІКСАМИ BE-, ER- ТА VER-

Наталія ДЕРКЕВИЧ

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри німецької філології та методики навчання німецької мови

Тернопільського національного педагогічного університету

імені Володимира Гнатюка

вул. М. Кривоноса, 2, м. Тернопіль

ORCID: 0000-0003-4265-7361

dienata@ukr.net

У статті проаналізовано внутрішню валентність похідних дієслів із твірними прикметниковими основами, які утворені за допомогою невідокремлюваних префіксів *be-*, *er-* та *ver-*. Внутрішня валентність похідних дієслів передбачає структурну та семантичну зв'язність, а також сумісність безпосередніх компонентів похідного дієслова, у результаті чого простежено критерії вибору за дієслівним префіксом твірної основи для творення складного слова. Проаналізовано словотвірну структуру похідного слова, співставлено смислову структуру первинної та вторинної лексичних одиниць за семами.

Досліджено, що семантика похідного дієслова спирається на семантику твірної основи, проте під впливом префікса значення твірної основи може настільки змінитися, що семантичний зв'язок між первинним та вторинним словом є частково послабленим або повністю розірваним. Важливим моментом у визначенні такої відмінності є встановлення мотивованості ознак похідного слова. Твірна основа та похідне слово перебувають у співвідношенні словотвірної залежності або дериваційної мотивації, що зумовлює структурно-семантичний характер мотивації і визначає її напрям.

На основі дослідження внутрішньої валентності похідних дієслів виявлено закономірності сполучуваності невідокремлюваних префіксів із твірними основами, простежено, що внутрішня валентність дієслівних префіксів щодо прикметникової основи визначається семантичною сумісністю семантичних структур префіксів та твірних основ, які вносять певні ознаки у похідні дієслова, утворюючи, таким чином, нові лексичні одиниці з новою семантикою, модифікуючи при цьому твірні основи.

Представлено структурні моделі похідних дієслів із префіксами, систематизовано їхній семантичний зміст, виявлено особливості структурної та семантичної

комбінаторики твірних прикметникових основ із невідокремлюваними дієслівними префіксами *be-*, *er-* та *ver-*.

Ключові слова: валентність, дистрибуція, похідне слово, префікс, семантика, твірна основа.

STRUCTURAL AND SEMANTIC VALENCY OF ADJECTIVE DERIVATIVES WITH THE PREFIXES BE-, ER- AND VER-

Nataliia DERKEVYCH

Candidate of Philological Sciences,

*Associate Professor at the Department of German Philology
and German Language Teaching Methods*

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

2 M. Kryvonosa str., Ternopil

dienata@ukr.net

ORCID: 0000-0003-4265-7361

The article analyzes the internal valence of derived verbs with derivational adjectival bases formed using the inseparable prefixes *be-*, *er-*, and *ver-*. Internal valence of derived verbs implies the structural and semantic connectivity as well as the compatibility of immediate components of the derived verb, as a result of which the criteria for selecting the verbal prefix of derivational base for the formation of a complex word are traced. The word-formation structure of the derived word is analyzed, and the semantic structure of the primary and secondary lexical units is compared based by semes.

It is investigated that the semantics of the derived verb relies on the semantics of the derivational base; however, under the influence of the prefix, the meaning of the derivational base can change so significantly that the semantic connection between the primary and secondary word is partially weakened or completely broken. An important aspect in determining such a difference is establishing the motivation of features of the derived word. The derivational base and the derived word are in a relationship of word-formation dependency, which determines the structural-semantic nature of motivation and its direction.

Based on the study of the internal valence of derived verbs, patterns of combinability of inseparable prefixes with derivational bases are revealed. It is traced that the internal valence of verbal prefixes with respect to the adjectival base is determined by the semantic compatibility of semantic structures of prefixes and derivational bases, which contribute certain features to the derived verbs, thus forming new lexical units with new semantics.

Structural models of derived verbs with prefixes are presented, their semantic content is systematized, and the features of structural and semantic combinatorics of derivational adjectival bases with the inseparable verbal prefixes *be-*, *er-*, and *ver-* are identified.

Key words: derivative word, distribution, formative stem, prefix, semantics, valence.

Постановка проблеми. Як найменший самостійний носій значення слово є номінативною і когнітивною одиницею у мові, оскільки воно в процесі комунікації виконує низку функцій, а саме: номінативну, комунікативну та емоційну, і, пов'язуючись з іншими словами, вступає у лінійні синтагматичні відношення. Ці відношення лінійного поєднання у лінгвістиці описуються через категорії синтагматики «контексту», «дистрибуції», «валентності». Зміст терміна «контекст» сприймають як лінгвістичне оточення мовної одиниці, умови, особливості вживання мовного елемента у мовленні. Зважаючи на вирішальну роль контексту у виборі та реалізації значення слова, мовознавець М.П. Кочерган стверджує: «Слово поза текстом несе невизначену інформацію і має лише потенційне значення. Семантика слова отримує свою конкретну реалізацію у контексті, де одні значення нейтралізуються, інші – актуалізуються» [4, с. 14]. Тож вирішальну роль у конкретизації значення слова відіграє контекст.

Метою статті є виявлення принципів відбору префіксами твірних прикметникових основ для утворення похідних лексичних одиниць та особливостей структури і семантики відприкметникових похідних дієслів із невідокремлюваними префіксами *be-*, *er-* та *ver-*.

Виклад основного матеріалу дослідження. «Сполучуваність слів у реченні є обмеженою і залежить від їх семантичного узгодження», – стверджує мовознавець В. Порциг і впроваджує у теорію семантики поняття «суттєві семантичні зв'язки» (*wesenhafte Bedeutungsbeziehungen*), завдяки цим зв'язкам між словами утворюється семантичне поле [11, с. 70]. На думку вченого, «для різних частин мови характерні сполучувальні властивості» [11, с. 70]. Лінгвіст П. Гребі пише про смислові зв'язки слів (*Sinnkopplung*) і називає сукупність можливостей сполучення слова з іншими словами «семантично-синтаксичним ореолом» [8, с. 391]. Свою концепцію семантичного узгодження слів розвиває мовознавець Е. Лейзі (*semantische Kongruenz*) і стверджує, що «значення дієслова залежить від семантичних характеристик іменника» [9, с. 68]. Сполучуваність – це поєднання мовних одиниць у мовленні. На фонетичному і морфологічному рівнях терміни «дистрибуція» і «сполучуваність» збігаються. На лексико-семантичних і синтаксичних рівнях вони не є синонімами, оскільки слова, пов'язані між собою значеннями і синтаксично, у мовленні можуть уживатися дистантно, і навпаки, розташовані поруч лексичні одиниці, можуть бути не пов'язані між собою. Згідно з дослідженням українського мовознавця О. Огуя, «валентні зв'язки виводять на основі реальної сполучуваності, через що вони часто співпадають зі сполучуваністю і що валентність за понятійним змістом вважається вужчою, меншою, ніж сполучуваність» [10, с. 364].

У дослідженнях М. Степанової та Г. Гельбига «валентність – це необхідне чи можливе контекстуальне оточення слова, контекстуальні зв'язки слова, відношення в реченні між різними частинами мови на семантичному та синтаксичному рівнях, контекстуальна сполучуваність слів як семантичних і/або синтаксичних партнерів у реченні» [12, с. 138].

Науковець Г. Брінкман називає валентністю здатність дієслова вимагати заповнення інших позицій у реченні та встановлення ним певної ієрархії у реченні [4, с. 223]. Учений І. Ербен позначає поняття валентності терміном *Wertigkeit* і вважає, що від виду та валентності дієслова залежать характер і кількість слів, які формують речення [5, с. 131].

Поняття валентності охоплює і семантичне виявлення відкритих позицій та їх синтаксичну заповнюваність. Актанти, або співучасники, – це члени речення, які заповнюють ці відкриті позиції. Для того щоб описати участь актантів у реченні, недостатньо знати лише їх кількість: потрібно враховувати також їхній тип – синтаксичний чи семантичний, тобто дистрибуцію дієслова – «сукупність оточень, у яких зустрічається певна лексична одиниця, на відміну від оточень, у яких вона не може бути» [7, с. 146; 8, с. 50].

«Здатність слова поєднуватися з іншим словом певної частини мови у відповідній граматичній формі і виступати певним членом речення є зовнішньою валентністю», – стверджує Т.Ф. Гонтар [1, с. 18]. Мовознавець М.Д. Степанова переносить поняття валентності у словотвір і вводить термін і поняття внутрішньої валентності, під якою вона розуміє «закономірності лексичного наповнення словотвірних моделей або закономірності поєднання елементів твірного і похідного слів на рівні безпосередніх складників їхньої лексичної основи» [11, с. 15]. Для внутрішньої валентності мовних одиниць у словотворенні характерним є те, що внутрішню валентність можливо виявити завдяки співвідносному аналізу похідної основи з погляду її словотвірної структури та мотивації. «Внутрішня валентність визначається потенційним поєднанням словотвірних компонентів між собою і застосовується лише до афіксального способу словотворення та словоскладання» [12, с. 127].

Внутрішня валентність досліджує два аспекти щодо взаємодії афікса та твірної основи: формальну, тобто структурну, та семантичну. Морфологічна закономірність визначає сполучуваність твірних основ різних лексико-граматичних класів слів між собою або з певним словотвірним афіксом: у нашому випадку – закономірність сполучуваності дієслівних префіксів із твірними основами різних частин мови: дієслівними, іменниковими, прикметниковими і визначаються словотвірною структурою цих твірних основ. Генетична закономірність сполучуваності афіксів та твірних основ залежить від походження безпосередніх складників похідного слова.

Семантична валентність афікса визначається семантичною сумісністю його смислової структури з відповідною лексичною основою [12, с. 128]. «Семантична узгодженість, – стверджує Т.Ф. Гонтар, – є необхідною умовою, згідно з якою «приховані» лексично-семантичні можливості мовної одиниці, які закладені у її середині до сполучуваності, можуть реалізуватися» [1, с. 18].

Лінгвіст М.Д. Степанова, досліджуючи будову складного слова, розробила словотвірні моделі – узагальнені схематичні зображення структури мови, відповідно до яких відбувається утворення нових слів у німецькій мові [12, с. 129]. Серед

цих моделей є й префіксальна, яка має свою структурну і семантичну характеристику. «Структурна особливість префіксальної моделі полягає у наявності постійних складників – префікса і лексичної основи, що становлять стабільність цієї моделі» [12, с. 130]. Семантична характеристика моделі визначена семантикою смислової структури префікса.

Семантична валентність префікса *be-*

Аналізуючи відприкметникові похідні з префіксом *be-*, виявлено, що префікс формує внутрішню валентність із прикметниками різних семантичних груп, а саме:

- зовнішніх та внутрішніх ознак і стану людини: *elend – beelenden, fähig – befähigen, kräftig – bekräftigen, lustig – belustigen, ruhig – beruhigen, selig – beseligen, trübe – betrüben, unruhig – beunruhigen*;
- зовнішніх ознак і стану неживого предмета: *breit – bebreiten, eng – beengen, fest – befestigen, feucht – befeuchten, lang – belangen, nass – benässen, reich – bereichern, stark – bestärken, trübe – betrüben*;
- значення оцінювання: *gut – begütigen, schön – beschönigen*;
- значення кольору та його відтінків: *dunkel – bedunkeln, hell – behelligen, grün – begrünen, grau – begrauen*.

Префікс *be-* поєднується з якісними прикметниками, які утворюються від основ абстрактних іменників за допомогою суфікса *-ig*: *Gunst – günstig – begünstigen, Güte – gütig – begütigen, Kraft – kräftig – bekräftigen, Last – lästig – belästigen, Macht – mächtig – bemächtigen, Leid – leidig – beleidigen, Lust – lustig – belustigen, Not – nötig – benötigen, Ruhe – ruhig – beruhigen, Schuld – schuldig – beschuldigen*. У дієсловах *befeuchten, beengen, benässen, betrocknen, betrüben* спостерігається сема інтенсифікації ознаки дії та охоплення дією смисловою структурою префікса. Прикметники *feucht, frei, naß, reich, trübe* сприяють формуванню фактивних дієслів – *befeuchten, befreien, benässen, bereichern, betrüben*. У разі якщо ці прикметники виявлять семантичну валентність до іншого дієслівного префікса, то спостерігається утворення відприкметникових дієслів, які на відміну від фактивних дієслів із префіксом *be-* мають прозору семантичну мотивацію, наприклад: *beteuern – versichern, verteuern = teuer machen; befremden = in Erstaunen setzen, verfremden = fremd werden; begleichen = bezahlen, vergleichen = sich einigen, gleich werden; bewachen = behüten, erwachen = wach werden, bestärken = bestätigen, erstarken = stark werden, verstärken = stark machen*. Окрім того, утворюються відприкметникові дієслова, у яких реалізуються різні семи смислових структур дієслівних префіксів. Це явище спостерігається у дієсловах *sich begrünen/ ergrünen*, які відрізняються тим, що у дієслові *sich begrünen* сему орнативності реалізує префікс *be-*, а в дієслові *ergrünen* сему інхоативної дії виконує смислова структура префікса *er-*: ***sich begrünen*** – *etw mit Gras bedecken: die Landschaft, Garten begrünt sich; wie mit Gras und Kraut sich zuerst der Boden begrünt*; ***ergrünen*** – *grün werden: im Frühling ergrünen die Sträucher, Bäume*. Сема орнативності спостерігається у дієсловах *begrünen, begünstigen*.

Отже, префікс *be-* виявляє семантичну валентність до якісних прикметників, значення котрих дає змогу реалізувати у префіксальному дієслові сему інтенсифікації ознаки дії, повноти охоплення дією, орнативності. Для цих семантичних ознак за основу відбираються прикметники з нульовою флексією та суфіксом *-ig*.

Семантична валентність префікса *er-*

Співставляючи семантичні зв'язки смислової структури префікса *er-* зі смисловими структурами прикметників, виявлено, що твірні основи для семантики похідних дієслів позначають:

– зовнішні та внутрішні ознаки і стан людини: *blass – erblassen, bleich – erbleichen, blind – erblinden, böse – erbosen, frech – erfrechen, grim – ergrimmen, heiter – erheitern, krank – erkranken, kühn – erkühnen, lahm – erlahmen, munter – ermuntern, müde – ermüden, mutig – ermutigen, nüchtern – ernüchtern, schlaff – erschlaffen, starr – erstarren, taub – ertauben, tüchtig – ertüchtigen, wach – erwachen*; ця група формує інхотативні дієслова;

– значення кольору та його відтінків формують фактитивні похідні *bleich – erbleichen, blond – erblonden, grau – ergrauen, grün – ergrünen, hell – erhellen, rot – erröten*;

– зовнішні ознаки і стан неживого предмету: *frisch – erfrischen, ganz – ergänzen, glanz – erglänzen, hart – erhärten, hoch – erhöhen, kalt – erkalten, erkälten, klar – erklären, lang – erlangen, laut – erläutern, ledig – erledigen, leicht – erleichtern, neu – erneuern, offen – eröffnen, reich – erreichen, schwer – erschweren, stark – erstarken, wahr – erwahren, warm – erwärmen, weich – erweichen, weit – erweitern*;

– значення смаку: *bitter – erbittern, kalt – erkälten, warm – erwärmen*.

Префікс *er-* виявляє семантичну валентність на основи прикметників, які утворені від абстрактних іменників та суфікса *-ig*: *Lust – lustig – erlustigen; Macht – mächtig – ermächtigen; Mut – mutig – ermutigen, Maß – mäßig – ermäßigen* і виражають значення орнативності.

Тож префікс *er-* виявляє свою валентність до прикметників, які мають семантичні групи зовнішніх та внутрішніх ознак і стану людини, «кольору» із нульовою флексією і суфіксом *-ern* та відіменникових прикметників із суфіксом *-ig*.

Семантична валентність префікса *ver-*

Префікс *ver-* виявляє валентні зв'язки з прикметниковими основами, які позначають:

– зовнішні та внутрішні ознаки і стан людини: *alt – veralten, arm – verarmen, blind – verblinden, blöd – verblöden, dumm – verdummen, grob – vergrößern, jung – verjüngen, kahl – verkahlen, stumm – verstummen*;

– зовнішні ознаки і стан неживого предмета: *breit – verbreitern, dicht – verdichten, dick – verdicken, eng – verengen, flach – verflachen, hart – verhärten, kurz – verkürzern, öde – veröden, simpel – versimpeln, tief – vertiefen*;

– значення зовнішніх і внутрішніх ознак і стану неживого предмета, живих істот, людини: *breit – verbreitern, eisen – vereisen, dick – verdicken, dorr – verdorren, dünn – verdünnen, durst – verdursten, fein – verfeinern, faul – verfaulen*,

groß – vergrößern, harsch – verharschen, hart – verhärten, klein – verkleinern, kurz – verkürzern, rau – verrauen, schmal – verschmälern, stark – verstärken, steif – versteifen, trocken – vertrocknen;

– значення кольору, певного відтінку: *blass – verblassen, bleich – verbleichen, dunkel – verdunkeln, grau – vergrauen, grün – vergrünen*, які позначають поступову дію;

– значення оцінювання: *besser, elend, falsch, fleißig, schlecht, schlimm, schön* вносять у похідні дієслова сему інтенсифікації ознаки дії – *verbessern, verelenden, verfälschen, verfleißigen, verschlechtern, verschlimmern, verschönern*.

– значення смаку: *bitter – verbittern, matt – vermatten, sauer – versauern, süß – versüßen;*

– значення національних, часових відношень: *einsam – vereinsamen, ewig – verewigen, fremd – verfremden, deutsch – verdeutschen, gegenwärtig – vergegenwärtigen, langsam – verlangsamten, spät – verspäten;*

Префікс *ver-* виявляє семантичну валентність і до абстрактних іменників *Angst – ängstig – verängstigen; Geist – geistig – vergeistigen; Gunst – günstig – vergünstigen; Leben – lebendig – verlebendigen* і конкретних відіменникових прикметників *Bürger – bürgerlich – verbürgerlichen, Körper – körperlich – verkörperlichen, Mensch – menschlich – vermenschlichen*.

Тож для відприкметникових похідних дієслів із префіксом *ver-* твірними основами є прикметники зі значенням охоплення дією, інтенсифікації ознаки дії, значенням поступової дії. За основу відібрані прикметники з нульовою флексією, а також відіменникові прикметники із суфіксами *-ig, -lich*.

Висновки й перспективи подальшого дослідження. Як бачимо, префіксальне дієслово у сучасній німецькій мові вирізняється своєю семантичною структурою, зумовленою як складністю морфемного складу структури, так і вихідною багатозначністю складових морфем. Цю структуру досліджено шляхом послідовного співвіднесення значення твірної основи і похідного дієслова.

Афіксальний спосіб словотворення активно поповнює лексичний та словниковий запас німецької мови, тому перспективним видається подальше дослідження словотвірного аспекту лексикології.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гонтар Т.Ф. До проблеми валентності мовних одиниць. *Мовознавство*. 1995. № 23. С. 17–21.
2. Клименко Н.Ф. Система афіксального словотворення сучасної української мови. Київ : Наукова думка, 1973. 168 с.
3. Кочерган М.П. Слово і контекст: лексична сполучуваність і значення слова. Львів : Вища школа, 1980. 184 с.
4. Brinkmann H. Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung Düsseldorf : Verlag Schwann, 1962. 2. Aufl. 334 s.

5. Erben J. Einführung in die deutsche Wortbildungslehre. Berlin : Erich Schmidt Verlag, 1993. 3., neubearb. Aufl. 182 s.
6. Harris Z.S. Methods in Structural Linguistics. Chicago : The University of Chicago Press, 1951. 384 p.
7. Helbig G., Schenkel W. Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben. Leipzig : VEB Bibliographisches Institut, 1980. 458 s.
8. Grebe P. Der semantisch-syntaktische Hof unserer Wörter. Wirkendes Wort. Düsseldorf : Schwann, 1966. S. 391–394.
9. Leisi E. Der Wortinhalt: seine Struktur im Deutschen und Englischen. Heidelberg : Quelle&Meyer, 1975. 5. Aufl. 141 s.
10. Oguj O.D. Lexikologie der deutschen Sprache. Winnyts'a : Nowa knyha, 2003. 403 s.
11. Porzig W. Wesenhafte Bedeutungsbeziehungen. Wortfeldforschung : zur Geschichte und Theorie des sprachlichen Feldes. Darmstadt : wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1973. S. 78–103.
12. Stepanowa M.D. Gerhard Helbig Wortarten und das Problem der Valenz in der deutschen Gegenwartssprache. Leipzig : VEB Bibliographisches Institut, 1978. 215 s.

REFERENCES

1. Hontar, T.F. (1995). Do problemy valentnosti movnykh odyntys [On the problem of valency of language units]. *Movoznavstvo*, (23), 17–21. [in Ukrainian].
2. Klymenko, N.F. (1973). Systema afiksalnogo slovotvorennia suchasnoi ukrainskoi movy [The system of affixal word formation in the modern Ukrainian language]. Kyiv: Naukova dumka. [in Ukrainian].
3. Kocherhan, M.P. (1980). Slovo i kontekst: leksychna spoluchuvannist i znachennia slova [Word and context: lexical compatibility and word meaning]. Lviv: Vyscha shkola. [in Ukrainian].
4. Brinkmann, H. (1962). The German language. Form and function. Düsseldorf: Schwann Publishing House. 2nd edition. 334 p.
5. Erben, J. (1993). Introduction to German Word Formation. Berlin: Erich Schmidt Verlag. 3rd, revised edition. 182 p.
6. Harris, Z.S. (1951). Methods in Structural Linguistics. Chicago: The University of Chicago Press. 384 p.
7. Helbig, G., Schenkel, W. (1980). Dictionary of Valence and Distribution of German Verbs. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut. 458 p.
8. Grebe, P. The semantic-syntactic field of our words. Effective word. Düsseldorf: Schwann. P. 391–394.
9. Leisi, E. (1975). The meaning of words: their structure in German and English. Heidelberg : Quelle&Meyer. 5th ed. 141 p.
10. Oguj, O.D. (2003). Lexicology of the German language. Winnyts'a: Nowa knyha. 403 p.

11. Porzig, W. (1973). Essential semantic relationships. Word field research: on the history and theory of the linguistic field. Darmstadt: Scientific Book Society. P. 78–103.
12. Stepanowa, M.D., Helbig, G. (1978). Word classes and the problem of valency in contemporary German. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut. 215 p.



Стаття поширюється
на умовах ліцензії відкритого
доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 22.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 10.04.2026

CORPUS TOOLS IN LANGUAGE EDUCATION: TRENDS, PRACTICES, AND PEDAGOGICAL INSIGHTS

Olena YEMELIANOVA

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Germanic Philology
Sumy State University
116 Kharkivska str., Sumy
ORCID: 0000-0002-3277-1227
o.emelyanova@gf.sumdu.edu.ua*

Olesia YEHOVA

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Germanic Philology
Sumy State University
116 Kharkivska str., Sumy
ORCID: 0000-0002-3225-5580
o.egorova@gf.sumdu.edu.ua*

The article is devoted to the study of the corpus approach effectiveness in the process of teaching foreign languages and translation. The aim of the article is to investigate the functionality of the corpus approach in translation-oriented teaching of foreign languages by assessing its impact on students' vocabulary acquisition, written competence, and students' engagement; to identify key conditions for the productive inclusion of the corpus approach in modern practices of teaching foreign languages and translation. The authors emphasize the need to analyze the potential of corpus tools to ensure linguistic authenticity, improve learning through the use of corpus data, personalize and contextualize learning, and promote the development of student autonomy. The authors demonstrate the effectiveness of the corpus approach in teaching foreign languages and translation, especially in vocabulary acquisition, which is very important for future translators, and suggest practical examples of working with COCA to study word combinations and word formation. The students' feedback reveals their enthusiasm and positive attitude towards the use of corpora in training. The application of RhymeZone for the development of creative skills and NetSpeak for the study of lexical-grammatical models is also considered. The authors analyze the advantages of the corpus approach, including scientific validity, objectivity, development of autonomy, increased motivation, differentiated and personalized learning, as well as preparation for real speech interaction. The article highlights certain limitations of corpus-based language pedagogy, which include technological barriers, methodological complexity

and certain challenges for teachers, ethical and legal concerns, as well as issues related to data interpretation. Prospects for further research lie in a thorough study of the potential of the corpus approach in teaching translation and linguistics students the genre specificity of the analyzed texts, their lexical and grammatical features, and methods of accurate translation from the original language to the target language.

Key words: *corpus approach, Corpus of Contemporary American English (COCA), corpus-oriented language pedagogy, differentiated learning, personalized learning.*

ІНСТРУМЕНТИ КОРПУСНОГО АНАЛІЗУ В МОВНІЙ ОСВІТІ: ТРЕНДИ, ПРАКТИКИ ТА МЕТОДИЧНЕ РОЗУМІННЯ

Олена ЄМЕЛЬЯНОВА

*кандидатка філологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри германської філології
Сумського державного університету
вул. Харківська, 116, м. Суми
ORCID: 0000-0002-3277-1227
o.emelyanova@gf.sumdu.edu.ua*

Олеся ЄГОРОВА

*кандидатка філологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри германської філології
Сумського державного університету
вул. Харківська, 116, м. Суми
ORCID: 0000-0002-3225-5580
o.egorova@gf.sumdu.edu.ua*

Статтю присвячено вивченню ефективності застосування корпусного підходу в процесі навчання іноземних мов та перекладу. Метою статті є дослідити ефективність корпусного підходу в перекладоорієнтованому навчанні іноземних мов шляхом оцінки його впливу на засвоєння словникового запасу студентами, письмову компетентність та залученість учнів; визначити ключові умови для продуктивного включення корпусного підходу до сучасних практик викладання іноземних мов та перекладу. Автори наголошують на необхідності аналізу можливостей корпусних інструментів задля забезпечення лінгвістичної автентичності, покращення навчання через використання корпусних даних, персоналізації та контекстуальності навчання, сприяння розвитку автономії студентів. Автори демонструють ефективність корпусного підходу у навчанні іноземних мов та перекладу, особливо в засвоєнні лексики, що є вельми важливим для майбутніх перекладачів, використовуючи практичні приклади роботи з COCA для вивчення словосполучень та словотвору. Наводяться відгуки студентів, які свідчать про їхній ентузіазм та позитивне ставлення до використання корпусів. Також розглядається застосування RhymeZone для розвитку творчих навичок та NetSpeak

для вивчення лексико-граматичних моделей. Автори аналізують переваги корпусного підходу, включаючи наукову обґрунтованість, об'єктивність, розвиток автономії, підвищення мотивації, диференційоване та персоналізоване навчання, а також підготовку до реальної мовленнєвої взаємодії. Стаття висвітлює певні обмеження корпусно-орієнтованої мовної педагогіки, до яких належать: технологічні бар'єри, методична складність і певні виклики для викладачів, етичні та юридичні питання, а також проблеми інтерпретації даних. Перспектива подальших досліджень полягає у ґрунтовному вивченні потенціалу корпусного підходу до навчання студентів-перекладачів жанровій специфіці аналізованих текстів, їхнім лексичним та граматичним особливостям та способам точного перекладу з мови оригіналу на мову перекладу.

Ключові слова: корпусний підхід, Корпус сучасної американської англійської мови (СОСА), корпусно-орієнтована мовна педагогіка, диференційоване навчання, персоналізоване навчання.

The problem statement. In the era of rapid development of information technology and digitalization of all spheres of human activity – and that's where we are now – language as an object of study is undergoing profound transformations. Linguistics is apt in attuning to these changes by actively introducing advanced methods of language analysis based on large arrays of real text data. One of the most promising areas in this field is corpus linguistics, which in recent years has merged thoroughly with language pedagogy, becoming an integral part of theoretical research and applied disciplines. Corpus-based language pedagogy (CBLP) is the language teaching approach that uses linguistic corpora, which are the systematized collections of texts or spoken language that have been digitized and annotated for computer processing, as the major source of teaching material. This approach allows us to go beyond the unnatural patterns that are quite often typical of traditional textbooks, especially written by non-native authors, and provide quality learning based on genuine, authentic language data.

The role of corpus instruments in language teaching has undergone significant changes recently. The growing number of scientific research and publications in this domain witnesses these transformations. We observe the shift from the simple use of corpora as a data storage to more integrated and dynamic approaches where corpus tools become a vital part of foreign language teaching and learning processes.

Analysis of recent research and publications. One of the key areas of active exploration is the development and use of specialized educational corpora. In contrast to general corpora, which may be too extensive and complicated for novice students, educational corpora are created with due regard for learners' specific needs. Studies show the efficiency of corpus use that is focused on certain lexical and grammatical phenomena, that help students stay concentrated on relevant material [1; 2].

Integration of corpus tools into the curricula and teaching methods are also actively researched; that is done in parallel with corpus development. We observe a noticeable shift from occasional use to systematic implementation of corpus approaches in teaching foreign languages. M. Callies, for example, provides practical recommendations for

pre- and in-service teachers on how to implement corpus linguistics into the day-to-day teaching practice [3]. Another important direction of research is the application of corpus tools in assessing language competence [4]. Technological innovations play a crucial role in corpus tools development. Corpus technologies became more accessible to a wide range of teachers and students who don't have profound knowledge of programming due to the availability of cloud computing and the development of user-friendly interfaces. In this context, works devoted to the development of intuitive platforms and applications, such as the platform CorpusMate introduced by P. Crosthwaite and V. Baisa [5], are of exceptional importance.

We observe a growing interest in interdisciplinary approaches, where corpus linguistics is combined with other areas of research such as artificial intelligence, machine learning, and psycholinguistics [6].

While corpus linguistics as a scientific field is thought to have emerged in the mid-20th century, the ideas of systematically collecting and analyzing texts have much older roots. The computer era made it possible to process vast volumes of text information automatically. At this period appeared such large-scale projects as the British National Corpus (BNC) [7], Corpus of Contemporary American English (COCA) [8], as well as multilingual and parallel corpora. Further advancement of digital media and Internet technologies have led to an exponential growth of accessible textual data, supporting the development of cutting-edge corpora that are dynamic, regularly updated, and thematically specialized. This trend has brought corpus-based language teaching to the forefront. Data-Driven Learning (DDL) gained exceptional recognition and support among educators who promote the idea that students should «discover» linguistic patterns themselves through work with concordances (i.e. examples of word usage in context), rather than merely memorize rules from a textbook [9; 10].

The research goal. The purpose of the article is to investigate the effectiveness of the corpus-based approach in translation-focused language instruction by estimating its influence on students' vocabulary acquisition, writing competency, and learners' engagement; to identify major conditions for its productive blending within modern language teaching frameworks.

Presentation of the main research material. The Corpus-based Language Pedagogy (CBLP) rests on a set of principles that differentiate it from traditional approaches to language teaching. They are: (1) authenticity of the language material is the major advantage of CBLP. Students work with the texts produced by the native speakers in real-life settings. It is crucial for exploring stylistic variations of the language, idiomatic expressions, jargon, etc.; (2) Data-Driven Learning (DDL) encourages students to analyze corpus data and discover linguistic patterns and infer rules autonomously; (3) focus on usage rather than norm. CBLP demonstrates *what people say* (i.e., how language is actually used), but not *how they should say* (i.e., how it ought to be used according to normative grammar); (4) personalization and contextuality. Corpora allow educators to adapt learning to particular students' needs, that is, to provide specialized

professional collection of text for thorough examination and analysis (e.g., academic writing, legal texts, medical communication).

Corpus-based approach in teaching foreign languages and translation proves to be highly efficient. One of the most successful areas of corpora use is vocabulary learning [11, p. 344–347]. The application of the corpus approach vividly demonstrates that word meaning is determined by its context and collocations – in contrast to traditional vocabulary acquisition methods, where students learn isolated words. The observation of practical implementation of the Corpus of Contemporary American English [8] (COCA) during 2023–2025 academic years for teaching translation and linguistic students word families and collocations revealed significant learning gains. Students were thoroughly instructed on how to use each feature offered by COCA. The feature COLLOCATES helps students find natural word pairings and by doing so get a better understanding of natural word usage. By interpreting the result, students learn various types of collocates, such as noun + noun (N+N), noun + adjective (N+Adj.), noun + verb (N+V), and noun + adverb (N+Adv.) with a desired word. The system provides examples of the authentic context where a certain lexeme or collocations are used. Additionally, COCA includes links to reliable external resources that encourage students to look deeper into linguistic phenomena. This fosters critical thinking and promotes creative approaches to language learning.

We, as language instructors, consistently highlight the idea that words should be learned in word families ensuring a wide range of students' vocabulary. The BROWSE feature offered by COCA makes the process of word families formation engaging and fun. Students are taught to use the feature BROWSE to find the words with different prefixes and suffixes that belong to the same word family. Along with enhancing vocabulary skills, this activity improves their word formation skills, enriching their knowledge and preparing for the future job as a translator.

Feedback from students indicates a highly positive reception of corpus-based learning. The vast majority of students (97%) felt positive about using corpora for learning foreign languages and translation. Many reported that it was an absolutely new experience for them and that before that course, they had never used corpora as a language learning tool.

The experimental teaching at the translation department during 2023–2025 as to enlarging students' vocabulary via corpora application and an engaging approach demonstrates sustainable results. Students responded well to creative yet intellectually challenging tasks. Recognizing that rhymed words are generally easier to memorize, we incorporated the use of the RhymeZone corpus [12] in our teaching practice to stimulate students' active involvement into the process of knowledge acquisition and enjoyment from the learning process. One illustrative practice involved a warming-up activity at the beginning of the lesson, where students were asked to compose short poems on a specific topic or using a keyword. Having a limited time slot (usually 5–7 minutes), students worked individually or in groups to produce poems. The session concluded with a secret ballot as to whose poem takes the 1st, 2nd, 3rd place, giving the activity a particular competitive streak.

Corpora are of exceptional assistance in helping students identify lexical-grammatical patterns, improving grammatical competence, and exploring controversial cases of a certain lexeme or structure usage. Unlike theoretical textbook explanations, corpus data give a well-grounded insights based on actual usage.

Among translation and linguistics students NetSpeak [13] corpus has gained particular recognition. It offers clear and reliable examples in both English and German, which is especially relevant for students enrolled in the educational program 035/B12 «Germanic Languages and Literatures (Translation included)»; the tool is user-friendly and easy to navigate.

Corpora can help develop and enhance students' writing skills [14]. While writing essays, scientific articles, or engaging in everyday or business correspondence, students make many mistakes. Corpora allow students to compare their own texts with authentic ones for reference. For instance, Michigan Corpus of Upper-Level Student Papers (MICUSP) [15] provides access to a wide range of academic writing samples, including argumentative essays, creative writing, critiques/evaluations, proposals, reports, research papers, and response papers. It is possible to choose disciplines, student levels, nativeness, textual features. The Academic Word Suggestion Machine (AWSUM) [16] is an indispensable tool for teaching students authentic language structures characteristic of different parts of a research paper, such as: abstract, introduction, method, results, discussion, conclusion. Given that translation students are encouraged to engage in scientific and research work from their first year, familiarizing them with these tools is essential for building advanced writing competence and academic literacy.

The analysis shows that CBLP offers a range of significant benefits for foreign language learners, particularly in higher education contexts. Among its key advantages are: (1) scientific validity and objectivity, as the corpus-based approach is empirically foregrounded. Students are taught to rely on the analysis of authentic language data rather than on subjective preferences of teachers or instructors; (2) development of learner autonomy and metacognition. Working with corpora promotes independent learning, where students formulate questions, test hypotheses, and interpret results based on corpus evidence. This helps prepare autonomous learners ready for lifelong education. Moreover, language through data analysis fosters metacognition, i.e. the awareness of one's cognitive processes, so that students become more conscious of *how* they learn, not just what they learn; (3) increased learner motivation. The interactive nature of corpus tools offers, elements of discovery and play, opportunities to «decipher» the language as a riddle, and guarantees that the learning process becomes more interesting and exciting; (4) differentiated and personalized learning, since corpus tools allow instructors to tailor content to students' specific needs, proficiency levels, and academic disciplines; (5) enhanced learner readiness for real-world language use. Practice shows that corpus-trained students are better at navigating authentic texts, more adept at recognizing idioms, set combinations, collocations, and stylistic devices. They are less prone to use outdated expressions and give preference to natural, contextually appropriate constructions.

Practice shows that corpus-trained students are better at navigating authentic texts, more adept at recognizing idioms, set combinations, collocations, and stylistic

devices. They are less prone to use outdated expressions and give preference to natural, contextually appropriate constructions.

Despite obvious advantages, CBLP faces several serious limitations, among which are the following: technological barriers; methodological complexity for teachers; ethical and legal issues connected with copyright, data privacy, and data bias; challenges of linguistic data interpretation; limitations of spoken corpora.

Given the rapid advancement of information technologies nowadays, the future of CBLP looks promising. The integration of corpora with artificial intelligence is already underway.

Conclusions and prospects for further research. Corpus-based language pedagogy emerged in response to criticism of traditional methods that often relied on the teacher's intuition or artificially constructed examples and did not always accurately reflect authentic language use. The corpus-based approach offers an alternative – teaching based on factual, objective, and verifiable data. Corpus pedagogy transforms students from passive recipients of knowledge into active researchers, engaging in analysis, comparison, and hypothesis formation. This aligns with the contemporary educational paradigm that emphasizes student-centered problem-oriented, and inquiry-based construction of knowledge.

Corpus-based language pedagogy is a powerful approach that, with the proper introduction and instruction, can qualitatively change the process of language learning and professional training. Its strength relies on scientific validity, material authenticity, student autonomy, and critical thinking development. However, it is important to remember that corpora are educational assistants, and do not substitute a teacher in the classroom (both traditional and virtual). Educators should keep abreast with the data at hand, latest technological innovations, and consider linguistic intuition, human factor influence, and the correlation between lexemes frequency use and their cultural value.

Further research should focus on exploring the potential of CBLP in teaching future linguists and translators to work with genre-specific texts, their lexical, grammatical, and pragmatic dimensions. Particular attention should be given to developing methodologies that support accurate and adequate translation from the source language into the target one, and curricula redesign to effectively integrate CBLP into existing linguist and translator training programs.

BIBLIOGRAPHY

1. Hejazi H. A corpus-based investigation of lexical bundles and keyness in B1, B2 and C1 ESL learners' academic writing. M.S. thesis, Dept. Linguist., Univ. Liverpool. Liverpool. UK, 2022. 336 p.
2. Hou H. Teaching specialized vocabulary by integrating a corpus-based approach: Implications for ESP course design at the university level. *English Language Teaching*, 2014. Vol. 7. № 5. P. 26–35. DOI: <https://doi.org/10.5539/elt.v7n5p26>
3. Callies M. Integrating corpus literacy into language teacher education: The case of learner corpora. *Learner Corpora and Language Teaching*. Amsterdam. The Netherlands: John Benjamins, 2019. P. 246–264. DOI: <https://doi.org/10.1075/slcs.201.12cal>

4. Kusumaningrum M.V., Ardi P. A corpus analysis of lexical sophistication in LLT Journal: A journal on language and language teaching. *ELTR Journal*, 2020. Vol. 4. № 1. P. 53–75. DOI: <https://doi.org/10.37147/eltr.v4i1.39>
5. Crosthwaite P., Baisa V. A user-friendly corpus tool for disciplinary data-driven learning: Introducing CorpusMate. *International Journal of Corpus Linguistics*. 2024. Vol. 29. № 4. P. 595–610. DOI: <https://doi.org/10.1075/ijcl.23056.cro>
6. Popescu D.A., Bold N., Stefanidakis M. A systematic model of an adaptive teaching, learning and assessment environment designed using genetic algorithms. *Applied Sciences*. 2025. Vol. 15. Art. № 4039. DOI: <https://doi.org/10.3390/app15074039>
7. British National Corpus. URL: <http://www.natcorp.ox.ac.uk/> (дата звернення: 13.01.2026).
8. Corpus of Contemporary American English (COCA). URL: <https://www.english-corpora.org/coca/> (дата звернення: 13.01.2026).
9. Men H. Data-driven learning in enhancing learners' language idiomaticity. *International Journal Emerging Technologies Learning*. 2020. Vol. 15. № 23. P. 27–41. DOI: <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i23.19023>
10. Giampieri P. Data-driven learning in English for academic purposes class. *Language Learning in Higher Education*. 2020. Vol. 10. № 1. P. 217–233. DOI: <https://doi.org/10.1515/cercles-2020-2006>
11. Yemelianova O.V. English corpora for teaching translation students : Monograph / ed. I.V. Ushchapovska. Sumy, 2025. P. 338–361.
12. RhymeZone. URL: <https://www.rhymezone.com/r/rhyme.cgi?Word=translator&typeofrhyme=perfect&org1=syl&org2=l&org3=y> (дата звернення: 13.01.2026).
13. NetSpeak. URL: <https://netspeak.org/> (дата звернення: 13.01.2026).
14. Durrant P. What can a corpus tell us about school writing? Findings, challenges, and future directions. *Applied Corpus Linguistics*. 2025. Vol. 5. № 2. P. 100134. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.acorp.2025.100134>
15. Michigan Corpus of Upper-Level Student Papers. URL: <https://micusp.elicorpora.info/main> (дата звернення: 13.01.2026).
16. Academic Word Suggestion Machine (AWSUM). URL: <https://langtest.jp/awsum/> (дата звернення: 13.01.2026).
17. English Corpora. URL: <https://www.english-corpora.org/corpora.asp> (дата звернення: 13.01.2026).

REFERENCES

1. Hejazi, H. (2022). *A corpus-based investigation of lexical bundles and keyness in B1, B2 and C1 ESL learners' academic writing* (Master's thesis, University of Liverpool). University of Liverpool.
2. Hou, H. (2014). Teaching specialized vocabulary by integrating a corpus-based approach: Implications for ESP course design at the university level. *English Language Teaching*, 7(5), 26–35. DOI: <https://doi.org/10.5539/elt.v7n5p26>

3. Callies, M. (2019). Integrating corpus literacy into language teacher education: The case of learner corpora. In *Learner corpora and language teaching* (pp. 246–264). John Benjamins. DOI: <https://doi.org/10.1075/slcs.201.12cal>
4. Kusumaningrum, M.V., & Ardi, P. (2020). A corpus analysis of lexical sophistication in *LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching*. *ELTR Journal*, 4(1), 53–75. DOI: <https://doi.org/10.37147/eltr.v4i1.39>
5. Crosthwaite, P., & Baisa, V. (2024). A user-friendly corpus tool for disciplinary data-driven learning: Introducing CorpusMate. *International Journal of Corpus Linguistics*, 29(4), 595–610. DOI: <https://doi.org/10.1075/ijcl.23056.cro>
6. Popescu, D.A., Bold, N., & Stefanidakis, M. (2025). A systematic model of an adaptive teaching, learning and assessment environment designed using genetic algorithms. *Applied Sciences*, 15, Article 4039. DOI: <https://doi.org/10.3390/app15074039>
7. British National Corpus. (n.d.). <https://www.natcorp.ox.ac.uk> (Accessed January 13, 2026).
8. Corpus of Contemporary American English. (n.d.). <https://www.english-corpora.org/coca/> (Accessed January 13, 2026).
9. Men, H. (2020). Data-driven learning in enhancing learners' language idiomaticity. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(23), 27–41. DOI: <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i23.19023>
10. Giampieri, P. (2020). Data-driven learning in English for academic purposes class. *Language Learning in Higher Education*, 10(1), 217–233. DOI: <https://doi.org/10.1515/cercles-2020-2006>
11. Yemelianova, O.V. (2025). *English corpora for teaching translation students* (I.V. Ushchapovska, Ed.). Sumy.
12. RhymeZone. Retrieved from <https://www.rhymezone.com> (Accessed January 13, 2026).
13. NetSpeak. Retrieved from <https://netspeak.org/> (Accessed January 13, 2026).
14. Durrant, P. (2025). What can a corpus tell us about school writing? Findings, challenges, and future directions. *Applied Corpus Linguistics*, 5(2), Article 100134. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.acorp.2025.100134>
15. Michigan Corpus of Upper-Level Student Papers. Retrieved from <https://micusp.elicorpora.info/main> (Accessed January 13, 2026).
16. Academic Word Suggestion Machine. Retrieved from <https://langtest.jp/awsum/> (Accessed January 13, 2026).
17. English Corpora. Retrieved from <https://www.english-corpora.org/corpora.asp> (Accessed January 13, 2026).

Дата першого надходження статті до видання: 13.01.2026
 Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.02.2026
 Дата публікації (оприлюднення) статті: 10.04.2026

SŁOWA W OPORZE: JĘZYK PROTESTÓW W HONGKONGU

Zuzanna KARWOT

magister sinologii i stosunków międzynarodowych Uniwersytet Warszawski

Wydział Nauk Politycznych i Studiów Międzynarodowych

ul. Krakowskie Przedmieście, 26/28, Gmach Audytoryjny, Warszawa

ORCID: 0009-0004-1200-2553

z.karwot@uw.edu.pl

Artykuł analizuje rolę języka w protestach społecznych, które miały miejsce w Hongkongu w ostatnich latach. Przedstawia język jako jedno z najważniejszych narzędzi oporu wobec rosnącej presji politycznej i cenzury narzucanej przez Pekin. Autor dowodzi, że język pełni nie tylko funkcję komunikacyjną, lecz także stanowi substytut przestrzeni politycznej, umożliwiając mobilizację społeczną, wyrażanie sprzeciwu oraz zapewniając pewien poziom ochrony przed represjami. W artykule wyróżniono cztery kluczowe funkcje języka protestu. Analiza obejmuje zarówno tradycyjne hasła i slogany, jak i bardziej innowacyjne formy komunikacji, takie jak neologizmy, gry słowne, homofony, anglicyzmy, hashtagi oraz memy internetowe. Kreatywność językowa mieszkańców Hongkongu pozwoliła im omijać cenzurę, wzmacniała poczucie solidarności oraz podkreślała ich odrębność narodową wobec Chin kontynentalnych. Artykuł zwraca również uwagę na globalny wymiar języka protestu. Angielskie slogany i hashtagi, takie jak #StandWithHK, zwiększyły widoczność sprawy Hongkongu na arenie międzynarodowej i przyczyniły się do budowania solidarności ponad granicami. Wnioski podkreślają, że język stał się zarówno nośnikiem, jak i trwałym repozytorium oporu oraz pamięci zbiorowej, umożliwiając kontynuowanie walki przeciw erozji podstawowych wolności społecznych w regionie poza przestrzenią ulic Hongkongu. Ponadto praktyki językowe nadal ewoluują, dostosowując się do nowych form nadzoru i ograniczeń cyfrowych. Stanowią także trwałe przypomnienie o unikalnej tożsamości kulturowej miasta, podtrzymywanej w codziennej komunikacji i interakcjach online. Artykuł podkreśla, że dopóki te praktyki językowe trwają, trwa również duch protestów.

Słowa kluczowe: *Hongkong, protesty, cenzura, slogany, neologizmy, aktywizm internetowy, tożsamość zbiorowa, mobilizacja społeczna.*

SŁOWA W OPORZE: JĘZYK PROTESTÓW W HONGKONGU

Zuzanna KARWOT

magister sinologii i stosunków międzynarodowych Uniwersytet Warszawski

Wydział Nauk Politycznych i Studiów Międzynarodowych

ul. Krakowskie Przedmieście, 26/28, Gmach Audytoryjny, Warszawa

ORCID: 0009-0004-1200-2553

z.karwot@uw.edu.pl

This article analyzes the role of language in the social protests that took place in Hongkong in recent years. It presents language as one of the most crucial tools of opposition against the growing political pressure and censorship imposed by Beijing. The article argues that language functioned not only as means of communication, but also as a substitute for political space – allowing social mobilization, expressing resistance, and providing a layer of protection against repression.

The text identifies four key functions of the protest language. The analysis considers traditional slogans and phrases, as well as more innovative forms of communication such as neologisms, wordplay, homophones, anglicisms, hashtags, and Internet memes. The linguistic creativity of the Hongkongers enabled them to escape censorship, reinforced the sense of solidarity, and emphasized their national distinctiveness from mainland China.

The paper also highlights the global dimension of protest language. English slogans and hashtags, such as #StandWithHK, made Hong Kong's case more visible internationally and helped to foster transborder solidarity.

The conclusion emphasizes that language became both a carrier and a lasting repository of resistance and collective memory, allowing the struggle against the erosion of basic social freedoms in the region to continue quietly in spaces beyond the streets of Hongkong. Moreover, these linguistic practices continue to evolve, adapting to new forms of surveillance and digital restrictions. They also serve as an ongoing reminder of the city's unique cultural identity, kept alive through everyday speech and online interaction. Ultimately, the article underlines that as long as these linguistic trances persist the spirit of the protests endures as well.

Key words: *Hong Kong, protests, censorship, slogans, neologisms, online activism, collective identity, social mobilization.*

СЛОВА В ОПОРІ: МОВА ПРОТЕСТІВ У ГОНКОНЗІ

Зузання КАРВОТ

магістр синології та міжнародних відносин

Варшавський університет

Факультет політичних наук і міжнародних досліджень

вул. Краківське Передмістя, 26/28, Аудиторний корпус, Варшава

ORCID: 0009-0004-1200-2553

z.karwot@uw.edu.pl

У статті аналізується роль мови в соціальних протестах, що відбулися в Гонконзі в останні роки. Мову розглянуто як один із найважливіших інструментів опору зростаючому політичному тиску та цензурі, запровадженим Пекіном. Стверджується, що мова виконує не лише функцію засобу комунікації, а й стала заміником політичного простору, забезпечуючи соціальну мобілізацію, вираження спротиву та певний рівень захисту від репресій.

У тексті виокремлено чотири ключові функції протестної мови. Аналіз охоплює як традиційні гасла та лозунги, так і новіші форми комунікації, зокрема неологізми, гру слів, омоніми, англіцизми, хештеги та інтернет-меми. Мовна креативність жителів Гонконгу дала змогу обходити цензуру, зміцнювала почуття солідарності та підкреслювала їхню національну відмінність від материкового Китаю.

У статті також наголошено на глобальному вимірі протестної мови. Англійські гасла та хештеги, зокрема #StandWithHK, робили справу Гонконгу більш помітною на міжнародному рівні та сприяли формуванню транскордонної солідарності. У висновку підкреслено, що мова стала водночас і носієм, і тривалим сховищем опору та колективної пам'яті, дозволяючи боротьбі проти ерозії базових соціальних свобод у регіоні тихо продовжуватися поза межами вулиць Гонконгу. Крім того, ці мовні практики продовжують еволюціонувати, адаптуючись до нових форм нагляду та цифрових обмежень. Вони також слугують постійним нагадуванням про унікальну культурну ідентичність міста, яку підтримують у повсякденному мовленні та онлайн-взаємодії. Зрештою, стаття підкреслює, що доки ці мовні практики зберігаються, дух протестів також не згасає.

Ключові слова: Гонконг, протести, цензура, гасла, неологізми, онлайн-активізм, колективна ідентичність, соціальна мобілізація.

Wstęp. Historia Hongkongu, od momentu jego kolonizacji po przejęcie zwierzchnictwa nad tym terytorium przez Chiny w 1997 roku, to opowieść o rosnących napięciach między autonomią regionu a ingerencją w jego funkcjonowanie władz centralnych. Po niemalże stuleciu administracji brytyjskiej, 1 lipca 1997 roku Hongkong powrócił pod chińską jurysdykcję w ramach zasady “jednego kraju, dwóch systemów”. Ten szczególny system miał pozwolić zachować miastu autonomię prawną, szeroki zakres wolności obywatelskich oraz niezależny system sądowniczy aż do roku 2047.

Pierwsze lata okresu przejściowego przebiegały we względnej stabilizacji, choć nie brakowało napięć na tle tak politycznym jak i społecznym. Wraz z upływem czasu Pekin coraz mocniej ingerował w proces legislacyjny Hongkongu, co w 2014 roku doprowadziło do wybuchu Rewolucji Parasolkowej. Protesty te były pierwszą masową manifestacją społecznego sprzeciwu wobec chińskiej ingerencji w autonomię miasta [1]. W konsekwencji owych protestów rozpoczął się okres “zaciskania pięści” na Hongkongu. W roku 2017, w niedemokratycznych wyborach zwyciężyła propekińska kandydatka Carrie Lam, a prezydent Xi Jinping ostrzegł mieszkańców Hongkongu przed próbami ingerencji w chińskie plany dotyczące tego obszaru [2].

Punkt kulminacyjny nadszedł w roku 2019, kiedy projekt ustawy o ekstradycji wywołał kolejną falę masowych protestów. Ustawa ta została ostatecznie wycofana, jednak w jej miejsce powołano inne, nowe prawo, a mianowicie ustawę o bezpieczeństwie narodowym HKSAR (National Security Law, NSL). Ustawa ta dała władzom centralnym narzędzie do ścigania działań określanych jako separatyzm, wywrotowość, terroryzm czy zmowa z zagranicznymi siłami, znacząco ograniczając wolności obywatelskie mieszkańców.

Nowe przepisy oznaczały radykalne ograniczenie wolności słowa, zgromadzeń i działalności obywatelskiej, pokazując, że zasada „jednego kraju, dwóch systemów” nie gwarantuje już mieszkańcom Hongkongu pełnej autonomii ani ochrony praw społecznych mieszkańców [3]. Do zmian jakie zaczęły zachodzić w Hongkongu odnoszą się na przykład Feng Lin oraz Mengtian Fei – w swoim artykule pt. *A Paradigm Shift for Hong Kong's National Security Constitution – A Comparative Study of the Impact of Its National Security Law* analizują w jaki sposób wprowadzenie NSL zmienia konstytucyjne fundamenty Hongkongu. Nie jest to przepis zmieniający istniejący system polityczno-prawny, a jego kompletna transformacja polegająca na integracji hongkońskiego systemu bezpieczeństwa z tym obowiązującym na kontynencie [4]. Do podobnych wniosków dochodzi również Johannes M.M. Chan, który w *National Security Law 2020 in Hong Kong: One Year On* stwierdza, iż NSL przewartościowuje równowagę konstytucyjną [5].

To właśnie w reakcji na te zmiany i idące za nimi rosnące ograniczenia wolności narodziły się masowe protesty i wyrafinowane formy oporu – zarówno w przestrzeni ulic, jak i w języku, memach oraz symbolach kulturowych, które stały się nowym medium społecznego sprzeciwu.

Celem tego artykułu jest ukazanie, w jaki sposób ograniczenia wolności obywatelskich w Hongkongu doprowadziły do wzmożonego rozwoju kreatywności językowej jako formy oporu społecznego. Tekst ma zbadać, jak język – poprzez wszelkiego rodzaju neologizmy, slogany, memy oraz hashtagi – stał się narzędziem konsolidacji społeczeństwa oraz budowania tożsamości lokalnej w warunkach wzmożonej cenzury. Artykuł ma również pokazać globalny wymiar tych praktyk językowych oraz ich rolę w utrwalaniu pamięci zbiorowej.

1. Rola języka w protestach

W hongkońskich protestach, język odbywał rolę znacznie wykraczającą poza podstawową komunikację. Był narzędziem mobilizacji oraz sposobem wyrażania sprzeciwu przez mieszkańców wobec coraz bardziej rosnącej władzy autorytarnej ze strony rządu centralnego. Miejsce to od lat stanowi punkt styku zarówno wpływów chińskich (mandaryńskiego i kantońskiego) i brytyjskich, co przejawia się także w jego tożsamości językowej [6]. To unikatowe w tym regionie połączenie sprzyjało powstawaniu unikalnych narzędzi lingwistycznych wykorzystywanych w protestach. Angielski pozwalał na sprawną komunikację w mediach masowego przekazu, natomiast chiński, w swojej specyficznej wieloznaczności, pozwalał na generowanie subtelnych i nieoczywistych form sprzeciwu wobec sytuacji społeczno-politycznej Hongkongu.

Jak w swoim artykule pt. “Fighting words: The role of language in protest” pisze Nicola Brayan:

Ludzki świat zbudowany jest wokół języka. Używamy go do instruowania, empatyzowania, oraz do uczenia się. Być może jednak najbardziej znaczącą domeną języka jest perswazja. Samymi słowami można wpłynąć na czyjś światopogląd albo też zainspirować go do podjęcia działań, których wcześniej nigdy by nie rozważał. Język jednocześnie nas wzmacnia i czyni podatnymi na wpływy [7].

W hongkońskich protestach język odgrywał kilka różnych ról, które wykraczały poza jego podstawową funkcję komunikacyjną. Spośród funkcji, które pełnił podczas protestów można wyróżnić:

1. Funkcja mobilizacyjna – krótkie, rytmiczne, zapadające w pamięć slogany, takie jak np. “Uwolnić Hong Kong, rewolucja naszych czasów” (光復香港, 時代革命, guāngfù Xiānggǎng, shídài géming) – jedno z najbardziej popularnych haseł 2019 i 2020 roku. Ich zadaniem było szybkie stworzenie poczucia wspólnoty wśród protestujących. Miały one dać uczestnikom marszów poczucie, że wszyscy są tam we wspólnej sprawie.

2. Funkcja ekspresywna – poprzez gry słowne Hongkończycy byli w stanie wyrazić sprzeciw wobec ingerencji Pekinu i w prosty sposób komentować narastające niepokoje w obszarze. Przykładem może być na przykład hasło “Wrong Kong”.

3. Funkcja obronna – język jako narzędzie wymijania cenzury. Ze względu na tendencję do wieloznaczności chińskich znaków, oraz ich homofoniczność, język stał się sposobem na przekazywanie treści trudnych do jednoznacznej interpretacji przez władze.

4. Funkcja tożsamościowa – używając języka mieszkańcy budowali wspólne narracje mające wzmocnić poczucie wspólnoty kulturowej w kontrze do presji politycznej ze strony Pekinu.

Każda z tych funkcji rozwijała się w kilku różnych wymiarach jednocześnie – od ulicznych sloganów, przez komunikację w Internecie, aż po sztukę wizualną – i wspólnie tworzyła zjawisko “języka oporu”.

Ta podwójna tożsamość językowa dała Hongkończykom możliwość tworzenia niezwykle kreatywnych narzędzi. Skandowane w trakcie protestów słowa i slogany nie były jedynie nośnikami informacji, ale stały się narzędziem oporu i symbolem przynależności do wspólnoty razem sprzeciwiającej się nakładanym na nią ograniczeniom.

1. Slogany – krótkie formy, wielka moc

Wśród wszystkich form lingwistycznej kreatywności to właśnie slogany – krótkie hasła mające na celu propagowanie konkretnego przekazu [8], łatwe do zapamiętania i skandowania – stały się jednym z najbardziej rozpoznawalnych symboli ruchu oporu. To one nadawały protestom tempo, jednoczyły uczestników i umożliwiały prosty przekaz, który trafiał zarówno do mieszkańców Hongkongu, jak i do międzynarodowej opinii publicznej.

W latach 2019-2020 szczególną popularność zyskał slogan “Bądź wodą” (做水, zuò shuǐ). Słowa te odnoszą się do filozofii Bruce’a Lee – hongkońskiego aktora i gwiazdy sztuk walki, który powiedział kiedyś:

Be formless, shapeless, like water. Now you put water into a cup, it becomes the cup. You put water into a bottle, it becomes the bottle. You put it in a teapot, it becomes the teapot. Now water can flow or it can crash. Be water, my friend.

Zalecenie to sugeruje potrzebę kształtowania umiejętności dopasowywania się do sytuacji. Hongkończycy zaadaptowali ten slogan w kontraście do scentralizowanych

protestów z 2014 roku, które zakończyły się niepowodzeniem. Idea ruchu oporu po 2019 zakładała naturalną ewolucję strategii i wspólne podejmowanie decyzji. “Bądź wodą” promowało elastyczność, adaptacyjność i umiejętność dostosowania się do zmian – tak w kontekście sytuacji politycznej, jak i represji w stosunku do demonstrantów. Jego krótka forma i brak bezpośredniego pejoratywnego znaczenia, sprawiały, że było łatwe w użyciu nawet w warunkach nasilającej się cenzury.

Idea ta brała również pod uwagę, że sytuacja w Hongkongu jest złożona przez co możliwych rozwiązań jest wiele, jak również ich zwolenników. Każdy powinien więc w sposób zgodny ze sobą adaptować się do nowej sytuacji [9]. Hasło to często trafiało na



Rys. 1



Rys. 2

wszelkiego rodzaju transparenty oraz grafiki związane z tematyką protestów. Przykładem jest poniżej zamieszczony linoryt. Przedstawia on uczestników protestów dzierżących parasolki. Nad nimi umieszczony został napis “Be Water”. Kolor żółty odnosi się do Rewolucji Parasolkowej z 2014 roku, kiedy to tysiące Hongkończyków wyszło na ulice aby protestować przeciw wykluczeniu w pełni demokratycznych wyborów na szefa egzekutywy w 2017 roku.

Drugim z popularnych w tym okresie ulicznych sloganów był “Hongkończycy, powodzenia!” (香港人, 加油, Xiānggǎng rén, jiāyóu). 加油 w dosłownym tłumaczeniu oznacza dolewać oleju, jednak w języku potocznym jest to powszechna fraza oznaczająca “nie poddawaj się” lub właśnie “powodzenia”. W kontekście protestów było to hasło wspólnotowe podkreślające, że Hongkończycy wzajemnie wspierają się we wspólnej walce. W wyniku masowej emigracji, kiedy w ostatnich latach Hongkong opuściły miliony mieszkańców, w Internecie pojawiło się wiele sklepów o zagranicznych domenach, które oferują produkty związane z walką Hongkongu o wolność.

Takie slogany pełniły nie tylko funkcję mobilizacyjną, ale dawały także protestującym poczucie wspólnego celu oraz przynależności do ruchu oporu. Tworzyły symboliczny kod, który pozwalał na natychmiastową identyfikację uczestników. Hasła te funkcjonowały w przestrzeni miasta, ale także i w mediach społecznościowych spajając różne grupy uczestników. Stały się elementami konsolidującymi demonstrantów, ale jednocześnie przekształcały tak ulice jak i sferę wirtualną w przestrzeń językowego oporu.

2. Okrzyki wspólnotowe

Kolejną grupą fraz jaką można wyodrębnić spośród skanowanych przez Hongkończyków słów są okrzyki wspólnotowe. Stanowiły one nośniki idei oraz postulatów. W odróżnieniu od sloganów, frazy te mają bardziej precyzyjny charakter komunikacyjny oraz ideologiczny.

“Pięć postulatów i ani jednego mniej” (五大訴求, 缺一不可, wǔdà sùqiú, quē yī bùkě). Po zaproponowaniu ustawy ekstradycyjnej protestujący wysunęli w stosunku do władzy pięć żądań:

1. Wycofanie ustawy ekstradycyjnej.
2. Niezależne śledztwo w sprawie nadużyć policji.
3. Nie odnoszenie się do protestów jako do „zamieszek”.
4. Amnestia dla zatrzymanych demonstrantów.
5. Wprowadzenie powszechnych, demokratycznych wyborów.

Rząd ostatecznie wycofał projekt ustawy o ekstradycji, jednak na tym etapie dla mieszkańców Hongkongu nie były to wystarczające działania ze strony rządzących. Hasło miało przypominać protestującym o całości postulatu i było jasnym komunikatem, iż od władz oczekuje się dalszych, konkretnych działań [11]. Co ciekawe, w przestrzeni cyfrowej zwrot ten zapisywany był często z użyciem cyfr i angielskich słów (#5Demandsnot1less), co pozwalało na przekazanie znaczenia zmniejszając ryzyko filtracji treści. Na przykład na profilu HKDC – Hong Kong Democracy Council US na facebooku, 01.05.2020 pojawił się taki oto post [12].



Rys. 3

“Uwolnić Hong Kong, rewolucja naszych czasów” (光復香港, 時代革命, guāngfù Xiānggǎng, shídài géming) – jedno z bardziej popularnych haseł 2019 roku. Słowo 光復 (guāngfù) znaczące “odzyskać”, “przywrócić blask” posiada dodatkowo silne konotacje historyczne, jako, że używane było np. w kontekście odzyskiwania ziem od Japończyków w czasie II Wojny Światowej. Jak w swoim artykule pt. “Sedition or Mere Dissent? Linguistic Analysis of a Political Slogan” pisze autorka Janny H. C. Leung, pierwsza sprawa sądowa, która dotyczyła tego sloganu była również pierwszą sprawą rozpatrywaną w Hongkongu w kontekście Ustawy o Bezpieczeństwie Narodowym. Tong Ying Kit’a, który wioząc na plecach flagę z tym hasłem wjechał motocyklem w policyjny punkt kontrolny, oskarżono o podżeganie do rozłamu oraz o działania terrorystyczne. Wieziony przez motocyklistę slogan sam w sobie miał ogromne znaczenie podczas określania zarzutów, z których oba stanowią przestępstwa przewidziane przez NSL. Zgodnie z opinią historyka powołanego na świadka przez prokuraturę znaczenie sloganu zidentyfikowano jako:

Doprowadzić do konsekwencji w postaci oddzielenia terytorium od suwerenności państwowej; w kontekście języka politycznego Hongkongu słowa te zostały z całą pewnością użyte w kontekście odłączenia HKSAR od ChRL [13].

Hasło to zostało w pewnym momencie oficjalnie zakazane przez władze, w odpowiedzi na co Hongkończycy skrócili je do formy GFHG, SDGM – czyli transliteracji z angielskiego “Liberate Hong Kong, revolution of our times” do kantońskiego “gwong1fuk6 hoeng1gong2, si4doi6 gaak3ming6” [14].

“Nie ma bandytów, jest tylko tyrania” (沒有暴徒, 只有暴政, méiyǒu bàotú, zhǐyǒu bàozhèng) powstało w odpowiedzi na nazwanie protestujących bandytami przez władze centralne. Poprzez odwrócenie narracji protestujący pokazali, że nie tylko nie godzą się na przyklejaną im łatkę wandalów i przemocowców, ale dodatkowo podkreślili odpowiedzialność rządu za represje.



Rys. 4

Wszystkie z wyżej wymienionych haseł miały także swoje odpowiedniki w tłumaczeniu na język angielski, którymi posługiwano się w Internecie w celu wyminięcia cenzury. Dzięki takim rozwiązaniom hasła protestacyjne stawały się

narzędziem oporu językowego, a uczestnicy mogli przy ich pomocy wyrażać konkretne żądania oraz sprzeciw.

3. Gry językowe i neologizmy w kantońskim oraz angielskim

W obliczu nasilającej się cenzury i rosnącej kontroli ze strony władz, uczestnicy protestów w Hongkongu coraz częściej sięgali po strategie językowe, które pozwalały im wyrażać sprzeciw w sposób nieoczywisty i trudny do jednoznacznego zaklasyfikowania przez władze. W tym kontekście fenomenalnie sprawdziły się gry językowe oraz neologizmy.

Jednym z najbardziej rozpoznawalnych, również i globalnie, przykładów jest hasło “Wrong Kong” nawiązujące fonetycznie do nazwy miasta i zarówno krytykujące jego obecny stan. Poprzez lekką modyfikację fonetyczną slogan jest łatwy do powtórzenia i zapamiętania, a jednocześnie zyskuje dodatkowy wymiar, ironicznie i zarazem subtelnie kwestionując zastaną rzeczywistość.

“Walka z odsyłaniem do Chin” (反送中, fǎn sòng zhōng). Dwa ostatnie znaki tego wyrażenia stanowią także homonimy innych chińskich symboli (送钟, sòng zhōng) co oznacza “wręczać zegar”. Gest ten w kulturze chińskiej równoznaczny jest z życzeniem śmierci. Połączenie tych dwóch znaczeń można rozumieć więc jako “Walka z wysyłaniem nas na śmierć”. Slogan ten powstał w kontekście propozycji umowy o ekstradycji do Chin kontynentalnych, ale odnosić się może także do mordu na wolnościach obywatelskich Hongkończyków [3]. Poniższe zdjęcie autorstwa Jennifer Creery, opublikowane na stronie Hong Kong Free Press, Przedstawia tłum protestujących niosących transparenty z napisem 反送中 [15].

Hongkończycy zaadaptowali także hasło kojarzone z prezydentem Donaldem Trumpem i spopularyzowali frazę “Make Hong Kong great again”.

Dodatkowo, jednym ze zwrotów, którego zaczęto używać w Internecie stało się hasło “odzyskać banana” (seize back banana), czyli gra słów oparta na podobieństwie



Rys. 5

wymowy znaków Hongkong (香港, Xiānggǎng) i banan (香蕉, xiāng jiāo) w języku chińskim [14].

Językowe innowacje nie ograniczały się jednak jedynie do przestrzeni ulicznej – równie ważnymi arenami walki stał się także Internet w tym media społecznościowe. Tam, cenzura była jeszcze bardziej dotkliwa, ale przestrzeń wirtualna dawała również nowe pole do językowej kreatywności. To w Internecie memy oraz emotikony stały się dodatkowymi sposobami na wymijanie restrykcji, ale i służyły również wzmacnianiu przekazu ruchu w przestrzeni cyfrowej.

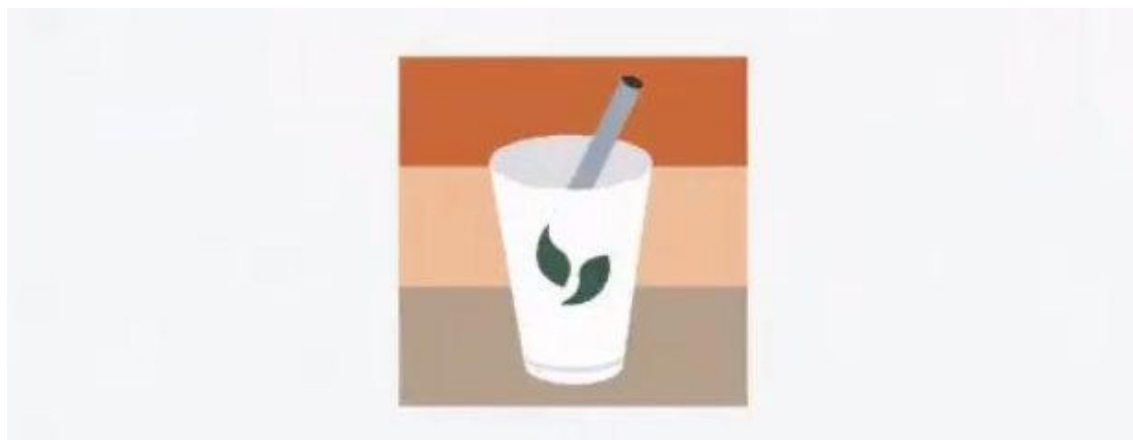
4. Internet, cenzura i kreatywność językowa

Wszystkie wyżej wymienione hasła i slogany funkcjonowały oczywiście również w Internecie i w mediach społecznościowych. Aby utrudnić wykrycie haseł cenzurze, internauci niektóre zwroty zapisywali skrótami, niektóre zastępowano z kolei na przykład anglicyzmami. To właśnie w środowisku cyfrowym rozwinęły się najbardziej wyrafinowane strategie omijania cenzury i maskowania treści politycznych, a język odegrał w tym procesie wielce istotną rolę.

Kluczowe dla tego procesu były platformy społecznościowe, gdzie prowadzono walkę na słowa. Protestujący korzystali z Twittera wzmacniając globalny przekaz protestów. Do organizacji działań i koordynowania demonstracji w czasie rzeczywistym często wykorzystywano Telegram. LIHKG – lokalne forum internetowe – pełniło funkcję “cyfrowego rynku” gdzie ludzie dzielili się pomysłami, planami i nowymi hasłami. Każda z tych platform sprzyjała innym celom, ale wspólnie tworzyły przestrzeń, w której język i technologia spletały się w narzędzie walki z ograniczeniami wolności.

8 kwietnia 2021 roku platforma X – ówczesnie funkcjonująca jako Twitter – utworzyła nowy emotikon specjalnie na potrzeby “Milk Tea Alliance” – ruchu jednoczącego azjatyckich prodemokratycznych aktywistów – w tym na przykład Hongkońskich i Tajwańskich uczestników opozycji w stosunku do Pekinśkiej polityki, ale także i

mieszkańców Tajlandii, czy Birmy [15]. Ruch ten rozpoczął się w kwietniu 2020 roku od jednego mema wrzuconego na platformę X i wzrósł do rangi globalnego ruchu prodemokratycznego. Emotikon pojawia się automatycznie po wpisaniu na platformie #MilkTeaAlliance [16].



Rys. 6

Protestujący korzystali także z memów, które łączyły ironiczny humor z krytyką polityczną. Często oparte były na grze słów i obrazów, a dzięki swojej popularności oraz łatwości powielania zaczęły funkcjonować w sieci jako swoisty język alternatywny.

Powyższy mem przedstawia scenę z filmu “Avengers: Wojna bez granic”, w której główny czarny charakter serii – Thanos przebija nożem jednego z bohaterów – Tony’ego Starka. 777 na postaci Thanosa odnosi się do Carrie Lam (szefowej administracji Hongkongu w latach 2017-2022), która w 2017 roku została wybrana na stanowisko 777 głosami z 1194-osobowego komitetu wyborczego, a przy okazji, w dużej mierze przez elitę lojalną wobec Pekinu. Umierający Tony Stark reprezentuje Hongkończyków, a nóż symbolizuje tu śmiertelny cios jaki zostałby zadany Hongkongowi gdyby umowa o ekstradycji została przyjęta [17].



Rys. 7



Rys. 8

Na powyższej grafice, po lewej stronie na górze widać napis 香港 (Xiānggǎng), czyli Hongkong. Każdy poniższy znak metodycznie odziera słowo zapisane na samej górze z jego znaczenia. 港 (gǎng) oznacza port, który następnie ewoluje do 巷 (xiàng), czyli do słowa uliczka, aż na końcu zostaje sam znak 共 (gòng), który w tym miejscu odnosi się do słowa 共产党 (gòngchǎndǎng), które oznacza partię komunistyczną. Po drugiej stronie na czerwonym tle znak 中 (zhōng), którego znaczenie tutaj to Chiny stanowi więzienie dla 香港 – Pachnącego Portu, czyli Hongkongu. Cała grafika stanowi podwójną, bardzo elegancką grę słowną [18].

Napis znajdujący się na kolejnym zdjęciu odnosi się do logo firmy FedEx, czyli firmy kurierskiej. Jest to ironiczne odniesienie do założeń umowy o ekstradycji, która zakładała “wysyłanie łamiących prawo Hongkończyków” do Chin, by tam mogli zostać osądzeni zgodnie z chińskim prawem [18].



Rys. 9

Warto napomknąć również, że Hongkończycy często celowo i strategicznie wykorzystali memy, które były popularne w Europie i w USA aby zwrócić uwagę świata zachodniego na przeżywany przez nich kryzys.

Działania te dowodzą, że język działał w Hongkongu na wielu płaszczyznach – jako narzędzie praktyczne – do organizacji, mobilizacji oraz ochrony poprzez unikanie

algorytmów cenzury, ale także i na poziomie symbolicznym. Służył do zrzeszania wspólnoty, wykorzystując humor i ironię komentował ówczesne realia, oraz służył też do szerzenia przekazu poza granice miasta. Kształtował tożsamość zbiorową Hongkończyków i stawał się dodatkowym narzędziem w rękach protestujących.



Rys. 10

Podczas protestów w całym mieście powstawały tzw. “Ściany Lennona”, na których Hongkończycy zostawiali dla siebie nawzajem listy ze słowami otuchy czy wsparcia i wieszali hasła oraz informacje związane z protestami. Były one elementem strategii “bądź wodą” – pojawiały się w różnych częściach miasta i docierały do wszystkich warstw społeczności [19].

5. Znaczenie języka dla tożsamości i pamięci społecznej

Protesty mające miejsce w Hongkongu to nie tylko próba przeciwstawienia się przez jego mieszkańców coraz to bardziej rosnącemu w siłę pekińskiemu autorytaryzmowi na tym terytorium, ale również i element procesu tworzenia się Hongkońskiej pamięci zbiorowej. Slogany i hasła funkcjonują obecnie jako “znaczniki pamięci”, które do dziś przypominają o konkretnych momentach z historii tego miasta i o toczonych w nim walce o podstawowe wolności obywatelskie. Powtarzalność tych fraz, a także siła jaką ze sobą niosły na danych etapach, sprawiają, że protesty i starania Hongkończyków zostają utrwalone w zbiorowej pamięci społecznej nie tylko poprzez wydarzenia, ale i również poprzez język.

Ponadto, kantoński podczas protestów stał się niejako narzędziem afirmacji tożsamości lokalnej. Używając lokalnej odmiany chińskiego Hongkończycy podkreślali swoją odmiennność od kontynentu – nie tylko pod względem różnic językowych, ale także poprzez użycie kantońskiego jako symbolu własnej tożsamości. Stanowił on narzędzie komunikacji, manifestację kulturowej odrębności i był sposobem na zaznaczenie w przestrzeni tak lokalnej jak i globalnej, że Hongkong funkcjonuje według własnych kodów społecznych oraz wartości politycznych, które stanowią wyraźny kontrast w

stosunku do tożsamości systematycznie narzucanej przez Pekin. W ten oto sposób kantoński jako język codzienny stał się narzędziem politycznym służącym budowaniu odrębności od Chin.

Jednocześnie w tym samym czasie Hongkończycy w znakomity sposób wykorzystali swoją dualność kulturowo-językową i również z angielskiego uczynili w swoich rękach narzędzie. Anglojęzyczne slogany i hashtagi stały się kluczowe dla nagłaśniania sprawy Hongkongu w globalnych mediach. #StandWithHK czy #LiberateHK były używane celowo aby przełamać barierę językową i wzmocnić szanse na to, że przekaz protestujących dotrze do międzynarodowej opinii publicznej. Angielski – jako język globalny – umożliwiał nie tylko szersze rozprzestrzenianie informacji w mediach społecznościowych, ale pomagał także budować solidarność z odbiorcami spoza regionu.

W oczywistym kontraście do ww. języków urzędowych Hongkongu stał mandaryński, który utożsamiano z głosem Pekinu, a co za tym idzie – centralną kontrolą oraz represją. Ten kontrast w przeznaczeniu i odbiorze danych dialektów odzwierciedlał głębszy konflikt polityczno-kulturowy.

Warto także zwrócić uwagę, że język działał również jako budulec wspólnoty. Wspólne skandowanie sloganów wzmacniało poczucie przynależności i związania ze sprawą. Hasła pozwalały na zidentyfikowanie w przestrzeni tak publicznej jak i cyfrowej osób reprezentujących te same, lub właśnie odwrotnie, przeciwne interesy.

Obecnie, nawet po osłabnięciu protestów i w czasie coraz to wzmożonej kontroli Hongkongu przez Pekin, hasła używane w czasie protestów pozostały w pamięci społecznej jako symbole ruchu oporu i wolności. Szczególnie w obliczu narastającej cenzury i prób wymazywania śladów po protestach z przestrzeni publicznej, język stał się sposobem zachowania narracji oporu. Słowa te i ich znaczenie przechowywane są dziś w przestrzeni online, sztuce ulicznej i w pamięci wspólnotowej mieszkańców Hongkongu.

Nie oznacza to jednak, że wprowadzenie NSL nie zaskutkowało jednocześnie znaczącym i skutecznym w swoich skutkach ograniczeniem swobody wypowiedzi w przestrzeni cyfrowej. Zagadnienie to zbadali Mona Wang oraz Jonathan Mayer. W swojej pracy pod tytułem *Self-Censorship Under Law: A Case Study of the Hong Kong National Security Law*, przeanalizowali 7 mln tweetów użytkowników z Hongkongu przed i po wejściu w życie Ustawy o Bezpieczeństwie Narodowym. W trakcie swoich badań doszli oni do wniosku, że po wprowadzenia NSL Hongkończycy zaczęli bardziej aktywnie czyścić swoją obecność online, co można odebrać jako sygnał lęku przed konsekwencjami prawnymi. Autorzy zdefiniowali także drugi rodzaj autocenzury, który polega na unikaniu tematów wrażliwych. Internauci mniej pisali o sprawach, które w Chinach kontynentalnych mogłyby być monitorowane. To potwierdza, że prawo bezpieczeństwa narodowego wpływa nie tylko na ustrój, ale także bezpośrednio na sferę komunikacji społecznej i samoekspresji.

6. Podsumowanie i wnioski

Powyższa analiza protestów dowodzi, że ograniczenia wolności obywatelskich w Hongkongu stały się katalizatorem kreatywności językowej mieszkańców. W

obliczu coraz mocniejszej cenzury i rosnącego poziomu kontroli ze strony Pekinu, Hongkończycy znaleźli nowe sposoby wyrażania swojego sprzeciwu – nie tylko na ulicach, ale także i poprzez bardzo świadome i kreatywne wykorzystanie języka.

Język protestów stał się jednym z kluczowych narzędzi ruchu oporu, którym Hongkończycy uzupełnili coraz to bardziej ograniczoną przestrzeń polityczną. Slogany, hasła protestacyjne, neologizmy, anglicyzmy, a nawet i hashtagi czy memy mobilizowały uczestników, konsolidowały społeczeństwo, wzmacniały poczucie wspólnoty i podkreślały odrębność Hongkongu wobec kontynentu na płaszczyźnie językowej, a symbolicznie również i kulturowej oraz politycznej. Ta szeroko wykorzystywana przez Hongkończyków kreatywność językowa pozwalała protestującym na subtelne wymijanie cenzury i budowanie lokalnej tożsamości mieszkańców nawet i w obliczu rosnącej presji politycznej oraz represji ze strony rządu centralnego.

W kontekście współczesnej historii Hongkongu język okazał się nie tylko formą komunikacji, ale również i areną walki politycznej. W warunkach ograniczonej przestrzeni demokratycznej stał się substytutem demokracji. Umożliwił artikulację żądań i konsolidację społeczeństwa obywatelskiego w rzeczywistości objętej cenzurą oraz wzmożonym nadzorem. Dodatkowo, ta kreatywność językowa Hongkończyków miała wymiar globalny. Strategiczne użycie języka angielskiego jako narzędzia rozgłosu sprawiły, że slogany oraz hashtagi dotarły daleko poza granice miasta, a lokalne doświadczenia opresji stały się częścią szerszej narracji na światową skalę.

W perspektywie długoterminowej, frazy, memy i symbole pełnią po dziś dzień pełnią rolę znaczników pamięci zbiorowej – przechowują doświadczenia związane z protestami i nawet w obliczu prób wymazania śladów protestów z przestrzeni publicznej stanowią repozytorium oporu. Przypadek Hongkongu pokazuje więc, że język nie jest jedynie narzędziem służącym do wyrażania treści politycznych, ale również strukturą podtrzymującą wspólnotę oraz nośnikiem nadziei w obliczu represji.

Perspektywy badawcze obejmują dalsze śledzenie ewolucji języka protestów w erze powyborczej, porównanie Hongkongu z innymi regionami doświadczającymi silnej kontroli państwowej oraz badanie, jak cyfrowe formy komunikacji wpływają na długoterminową pamięć i mobilizację społeczną.

LITERATURA

1. Zamęcki, Ł. Rewolucja parasolkowa w Hongkongu. Przyczyny, przebieg, następstwa. Warszawa : Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego. Warszawa 2018.
2. Lam J. Lau S. Xi Jinping challenging Chinese sovereignty: Hong Kong crosses the line. South China Morning Post. 2017.
3. Dapiran A. Yearbook 2019: China Dreams: Chapter 2 – Hong Kong's Reckoning. The China Story: Australian Centre on China in the World. 2019.
4. Fei M. Lin F. A Paradigm Shift for Hong Kong's National Security Constitution – A Comparative Study of the Impact of Its National Security Law. *ICL Journal-Vienna Journal on International Constitutional Law*. 2023. 17(2). 135–202. DOI: <https://doi.org/10.1515/icl-2022-0015>

5. Chan M. M. J. National Security Law 2020 in Hong Kong: One Year On. *Academia Sinica Law Journal 2022 Special Issue*. 2022. P. 39–101. DOI: <https://doi.org/10.2139/ssrn.3956272>
6. Woon Yee Ho J. Code choice in Hong Kong: From bilingualism to trilingualism. *Australian Review of Applied Linguistics*, 2008.
7. Brayan N. Fighting words: The role of language in protest. *Honi Soit*. 2022.
8. Slogan, Słownik Języka Polskiego PWN. URL: <https://sjp.pwn.pl/sjp/slogan;2521712.html>.
9. Kloiber J. Kwong J. Siu E. Be Water – Insights into the Hong Kong Citizen Protest Movement. *Zeitgeist The Cultural Magazine of the Goethe-Institut*. 2020.
10. Hongkongers Horizons. URL: <https://hongkongershorizons.com/en-pl>.
11. China Digital Times. 五大诉求. 2019.
12. Facebook. (n.d.). Happy 515 – Demands not 1 less. Facebook – Post HKDC – Hong Kong Democracy Council US. 2020. URL: https://www.facebook.com/hkdc.us/posts/happy-515demandsnot1less/252698859427320/?locale=hi_IN.
13. Leung H.C.J. Sedition or Mere Dissent? Linguistic Analysis of a Political Slogan. *International Journal for the Semiotics of Law – Revue internationale de Sémiotique juridique*. 2023. Vol. 37. P. 647–675. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11196-023-10042-x>
14. AFP. Hong Kong protesters use hidden language to dodge security law. *Al Jazeera*. 2020.
15. Anonim. HKFP Voices: Hong Kong's extradition law plan a threat to human rights, say 70 NGOs. *Hong Kong Free Press*. 2019.
16. AFP. Twitter spotlights Asia's democracy movements with new #MilkTeaAlliance emoji. *Hong Kong Free Press*. 2021. URL: <https://hongkongfp.com/2021/04/08/twitter-spotlights-asias-democracy-movements-with-new-milkteaalliance-emoji/>.
17. Emmanouilidou L. The memes of the Hong Kong protests. *The World*. 2019.
18. Li J. The Memes and Art From Hong Kong's Million Person March Last Sunday. *Hyperallergic*. 2019.
19. Wright R. 'Be water:' Hong Kong protest mantra influences how art is designed and distributed. *CNN*. 2019.

REFERENCES

1. Zamęcki, Ł. (2018). *Rewolucja parasolkowa w Hongkongu. Przyczyny, przebieg, następstwa* [Umbrella Revolution in Hong Kong: Causes, course and consequences]. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego [In Polish].
2. Lam, J., & Lau, S. (2017). Xi Jinping challenging Chinese sovereignty: Hong Kong crosses the line. *South China Morning Post*.
3. Dapiran, A. (2019). China Dreams: Chapter 2 – Hong Kong's reckoning. In *Yearbook 2019. The China Story: Australian Centre on China in the World*.
4. Fei, M., & Lin, F. (2023). A paradigm shift for Hong Kong's national security constitution – A comparative study of the impact of its National Security Law. *ICL Journal – Vienna Journal on International Constitutional Law*, 17(2), 135–202. DOI: <https://doi.org/10.1515/icl-2022-0015>

5. Chan, M. M. J. (2022). National Security Law 2020 in Hong Kong: One year on. *Academia Sinica Law Journal*, Special Issue, 39–101. DOI: <https://doi.org/10.2139/ssrn.3956272>
6. Woon Yee Ho, J. (2008). Code choice in Hong Kong: From bilingualism to trilingualism. *Australian Review of Applied Linguistics*.
7. Brayan, N. (2022). Fighting words: The role of language in protest. *Honi Soit*.
8. Slogan [Slogan]. (n.d.). *Słownik Języka Polskiego PWN*. Retrieved from: <https://sjp.pwn.pl/sjp/slogan;2521712.html> [In Polish].
9. China Digital Times. (2019). 五大诉求 [Five demands]. Retrieved from: <https://chinadigitaltimes.net> [In Chinese].
10. Kloiber, J., Kwong, J., & Siu, E. (2020). Be Water – Insights into the Hong Kong citizen protest movement. *Zeitgeist – The Cultural Magazine of the Goethe-Institut*.
11. Hongkongers Horizons. (n.d.). Retrieved from: <https://hongkongershonzons.com/en-pl>.
12. Hong Kong Democracy Council. (2020). Happy 515 – Demands not one less. Facebook post. Retrieved from: <https://www.facebook.com/hkdc.us/posts/happy-515demandsnot1less/252698859427320>.
13. Leung, H. C. J. (2023). Sedition or mere dissent? Linguistic analysis of a political slogan. *International Journal for the Semiotics of Law*, 37, 647–675. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11196-023-10042-x>
14. AFP. (2020). Hong Kong protesters use hidden language to dodge security law. *Al Jazeera*.
15. Anonymous. (2019). HKFP Voices: Hong Kong's extradition law plan a threat to human rights, say 70 NGOs. *Hong Kong Free Press*.
16. AFP. (2021). Twitter spotlights Asia's democracy movements with new #Milk-TeaAlliance emoji. *Hong Kong Free Press*. Retrieved from: <https://hongkongfp.com/2021/04/08/twitter-spotlights-asias-democracy-movements-with-new-milkteaalliance-emoji/>.
17. Emmanouilidou, L. (2019). The memes of the Hong Kong protests. *The World*.
18. Li, J. (2019). The memes and art from Hong Kong's million person march. *Hyperallergic*.
19. Wright, R. (2019). "Be water": Hong Kong protest mantra influences how art is designed and distributed. *CNN*.



Стаття поширюється
на умовах ліцензії відкритого
доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 10.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 05.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 10.04.2026

LINGUISTIC MECHANISMS OF VIRALITY IN DIGITAL COMMUNICATION

Lesia KUSHMAR

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Philology and Translation
Kyiv National University of Trade and Economics
9 Kioto str., Kyiv
ORCID: 0000-0003-0407-6267
l.kushmar@knute.edu.ua*

Oksana ZUBENKO

*Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages for Specific Purposes
Vasyl Stus Donetsk National University
7 Khmelnytskyi Highway, Vinnytsia
ORCID: 0000-0001-5435-5817
xenazov@gmail.com*

Viktoriia NIKIFOROVA

*Senior Lecturer at the Department of Foreign Philology and Translation
Kyiv National University of Trade and Economics
9 Kioto str., Kyiv
ORCID: 0000-0002-6606-1127
v.nikiforova@knute.edu.ua*

This article examines the linguistic mechanisms that contribute to the virality of expressions in contemporary digital communication, focusing on how specific phonological, morphological, semantic, and pragmatic features influence the rapid spread and high replicability of online language. The study argues that virality is not a random process but is enabled by identifiable linguistic patterns that enhance memorability, cognitive salience, emotional resonance, and user engagement. The analysis highlights the role of phonological features such as alliteration, rhyme, rhythm, and sound symbolism, which create acoustic patterns that are easy to perceive, recall, and reproduce. Morphological mechanisms support virality by enabling users to generate new forms based on existing, recognizable patterns. Such formations encourage large-scale variation and adaptation, turning linguistic items into flexible units that can circulate widely within digital environments. Semantic properties of viral expressions contribute to their ability to fit multiple contexts and resonate with diverse audiences. Pragmatic factors create conditions for rapid dissemination. Beyond linguistic factors,

the article situates virality within the broader digital ecosystem. Social media algorithms, participatory culture, multimodal integration, and transnational communication patterns significantly shape the life cycle of viral expressions. The interaction between linguistic form and digital infrastructure results in a hybrid mechanism of spread, where language becomes both a cultural artifact and a technological product. The findings underscore the dynamic and adaptive nature of online language, revealing how linguistic innovation serves as both a reflection and a driver of contemporary digital culture. By identifying the structural, functional, and sociocultural foundations of virality, the article contributes to a deeper understanding of linguistic change in the digital age and offers a framework for further research into the mechanisms that shape the creation, circulation, and global diffusion of viral expressions.

Key words: *virality, digital communication, linguistic mechanisms, phonology, morphology, semantics, pragmatics, word formation.*

ЛІНГВІСТИЧНІ ЧИННИКИ ВІРАЛЬНОСТІ ЦИФРОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Леся КУШМАР

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземної філології та перекладу
Київського національного торговельно-економічного університету
вул. Кіото, 9, м. Київ
ORCID: 0000-0003-0407-6267
l.kushmar@knute.edu.ua*

Оксана ЗУБЕНКО

*старший викладач кафедри іноземних мов професійного спрямування
Донецького національного університету імені Василя Стуса
Хмельницьке шосе, 7, м. Вінниця
ORCID: 0000-0001-5435-5817
xenazov@gmail.com*

Вікторія НІКІФОРОВА

*старший викладач кафедри іноземної філології та перекладу
Київського національного торговельно-економічного університету
вул. Кіото, 9, м. Київ
ORCID: 0000-0002-6606-1127
v.nikiforova@knute.edu.ua*

У статті досліджуються лінгвістичні механізми, що сприяють віральності висловлювань у сучасній цифровій комунікації, зосереджуючись на тому, як специфічні фонологічні, морфологічні, семантичні та прагматичні ознаки впливають

на швидке поширення та високу відтворюваність мовних одиниць в онлайн-середовищі. Доведено, що віральність не є випадковим процесом, а зумовлюється лінгвістичними патернами, які підвищують запам'ятовуваність, когнітивну виразність, емоційний резонанс і залученість користувачів. Стаття висвітлює роль фонологічних характеристик, зокрема алітерації, рими, ритму та звукової символіки, які формують акустичні патерни, легкі для сприйняття, запам'ятовування та відтворення. Морфологічні механізми підтримують віральність, даючи змогу користувачам утворювати нові форми на основі вже наявних і впізнаваних моделей. Такі утворення стимулюють масштабну варіативність та адаптацію, перетворюючи мовні одиниці на гнучкі елементи, здатні широко циркулювати у цифровому просторі. Семантичні властивості віральних висловів сприяють їхній здатності функціонувати в різних контекстах серед різноманітних аудиторій. Прагматичні чинники створюють умови для їх стрімкого поширення. Окрім суто лінгвістичних аспектів, у статті розглянуто віральність у ширшому цифровому екосередовищі. Алгоритми соціальних мереж, культура участі, мультимодальна інтеграція та транснаціональні комунікативні практики істотно впливають на життєвий цикл віральних висловів.

Взаємодія між мовною формою та цифровою інфраструктурою зумовлює гібридний механізм поширення, за якого мова постає водночас культурним артефактом і технологічним продуктом. Отримані результати підкреслюють динамічний і адаптивний характер онлайн-мови, демонструючи, як лінгвістичні інновації слугують і відображенням, і рушієм сучасної цифрової культури. Визначаючи структурні, функціональні та соціокультурні засади віральності, стаття сприяє глибшому розумінню мовних змін у цифрову епоху та пропонує основу для подальших досліджень механізмів створення, циркуляції та глобального поширення віральних висловів.

Ключові слова: віральність, цифрова комунікація, лінгвістичні механізми, фонологія, морфологія, семантика, прагматика, словотворення.

Introduction. In the last decade, the rapid development of digital platforms has dramatically transformed the ways in which people produce, share, and interact with language. Social media environments such as TikTok, Instagram, X (formerly Twitter), and YouTube have become dynamic linguistic ecosystems where words, expressions, and stylistic patterns spread with unprecedented speed. In this context, the concept of *virality*, the rapid and wide dissemination of content across digital networks, has become a central phenomenon in contemporary communication. Although virality is often associated with visual content, recent research increasingly emphasizes that linguistic factors also play a crucial role in determining what phrases, captions, comments, and textual memes capture public attention.

The viral potential of linguistic units depends on a complex interplay of phonological, morphological, semantic, pragmatic, and sociocultural factors. At the phonological level, features such as rhythm, alliteration, and sound symbolism can make expressions

more memorable and easier to reproduce. Morphologically, productive affixes and templates enable users to generate new variations that fit emerging trends, thus supporting the diffusion of a phrase across different communities. Semantically, viral expressions tend to exhibit simplicity, polysemy, or conceptual openness, which allows them to be adapted to diverse contexts. Pragmatic factors motivate users to share and reuse certain linguistic constructions. Together, these elements demonstrate that virality is not random but structured by recognizable linguistic patterns.

Additionally, digital communication environments shape the way linguistic virality occurs. Unlike traditional forms of communication, social media rely on algorithmic curation, participatory culture, and multimodality, all of which amplify or constrain the spread of linguistic material. Viral phrases often emerge within specific subcultures before spreading to mainstream discourse. The participatory nature of digital culture encourages users not only to consume but also to remix language: they modify, reinterpret, or humorously transform existing expressions, thereby increasing their circulation. Moreover, multimodal formats such as short videos combine linguistic text with audio, images, and gestures, creating new contexts in which language becomes part of performative and visual patterns that contribute to virality.

Analysis of recent research and publications. In recent years, a growing number of scholars have investigated the impact of digital communication on language change, with a particular focus on how linguistic innovation and virality manifest in online environments. One area of interest is the formation and rapid spread of neologisms that emerge in internet discourse. For instance, L. Gaynullina [4] examines how internet platforms accelerate the creation and dissemination of new lexical forms, emphasizing morphological and semantic factors that contribute to viral language phenomena in digital communication.

Another strand of work focuses on the broader linguistic effects of social media networks. M. Sarwar, R. Ramzan, R. Memon, Z. Rehman [7] conducted a thematic review of language change in digital communication, noting that social media fosters rapid lexical growth, introduces new abbreviations and hybrid forms, and alters syntactic and pragmatic patterns in English discourse. Their analysis underscores how features such as hashtag language, informal grammar, and multimodal elements like emojis influence communicative practices and meaning-making online.

Several studies also explore language innovation beyond purely lexical change. For example, research on social media slang in Ukrainian and Polish digital contexts demonstrates the globalized influence of English abbreviations and internet expressions, which often spread virally across linguistic communities and shape youth communication practices in multiple languages. Although not focused solely on English virality, this work illustrates cross-linguistic diffusion and the prominence of digital linguistic mechanisms in social networks [1].

A notable contribution to understanding viral linguistic phenomena comes from the emerging discourse on algorithm-driven language change. A. Aleksic [2] analyzes how social media algorithms not only promote certain expressions but also drive users to

invent coded language to evade moderation, such as euphemistic forms and creative spellings.

Some scholars have also investigated specific aspects of online communication, such as persuasive language use in social media marketing. K. Stepaniuk and K. Jarosz [9] examine persuasive linguistic tricks in social media posts, analyzing how emotional cues and message framing can influence user engagement and sharing behavior as key components of virality.

Taken together, these studies indicate that viral language phenomena in digital communication are multifaceted, involving not only the rapid spread of new words and expressions but also algorithmic influences, pragmatic strategies, and multimodal communicative elements.

Despite the growing recognition of linguistic virality as a significant phenomenon, academic research on this topic remains relatively limited and fragmented. Linguists, communication scholars, and media researchers have begun investigating individual aspects of viral language, yet there is still a need for a comprehensive understanding of the specific linguistic mechanisms that drive the spread of online expressions. By examining the interplay of phonological, morphological, semantic, and pragmatic features, as well as the influence of digital platform culture, this article aims to provide a systematic analysis of how and why certain linguistic units achieve viral status.

The aim of the article is to identify and systematize the linguistic mechanisms that determine the virality of English-language expressions in digital communication, as well as to analyze how phonological, morphological, semantic, and pragmatic features contribute to the rapid spread of linguistic units across social media platforms. The object of the study is viral linguistic expressions used in contemporary digital communication. The subject of the study is the linguistic features and mechanisms (phonological, morphological, semantic, and pragmatic) that contribute to the virality of English-language expressions in digital environments.

The methodological foundation of this article is based on an interdisciplinary approach that combines qualitative linguistic analysis with elements of digital discourse studies. Firstly, the study employs descriptive and analytical linguistic methods to examine phonological, morphological, semantic, and pragmatic features characteristic of viral English expressions. Secondly, the article relies on discourse analysis, particularly focused on digital discourse, to explore how viral expressions function within real online environments. Thirdly, the study incorporates elements of corpus-informed analysis. Although this article does not employ a full-scale quantitative corpus methodology, it draws on lexical examples sourced from recent empirical research, scholarly publications, and documented viral trends. Additionally, comparative analysis is used to relate linguistic findings from English-language digital spaces to broader trends observed in international research. This comparative perspective enables the study to situate English viral expressions within global digital communication patterns.

Presentation of the main research material. Virality in digital communication is not a random process, but rather a complex interplay of linguistic characteristics that

make certain expressions memorable, adaptable, and socially engaging. Viral expressions often become part of large-scale communication because they contain specific features that resonate cognitively, culturally, and socially with users across platforms. In this section, we analyze four major linguistic domains

- Phonological (1),
- Morphological (2),
- Semantic (3),
- Pragmatic (4).

1. Phonological features contribute significantly to how easily a phrase is remembered, repeated, and shared. Sounds are inherently attention-grabbing; they help transform language into a sort of auditory hook that draws attention even before meaning is fully processed.

One foundational idea related to phonological distinctiveness is that word forms tend to be optimized for efficient communication and recognition. S. Meylan and T. Griffiths [6] argue that phonological distinctiveness is a crucial predictor of word frequency and recognizability, suggesting that phonological properties influence how easily listeners process and recall linguistic items.

In the context of digital language, such distinctiveness helps certain expressions capture users' attention and be reproduced widely.

The concept of memes and viral content in digital culture, as articulated by L. Shifman [8], provides a useful framework for linking phonological appeal with communicative spread. While Shifman's work primarily focuses on memes as cultural units sharing content, form, and stance, she emphasizes that form contributes to recognizability and repeatability in communication. Although Shifman does not analyse specific phonological factors in depth, her definition underscores the importance of form-based features in digital virality.

In viral expressions, phonological appeal can be maximized through techniques such as:

Alliteration – repetition of initial consonant sounds increases recall and catchiness, e.g., *Girl Math* – alliteration of /g/ and a simple two-word pattern make it catchy; *Big Brain Energy* – repetition of voiced consonants (/b/, /g/) and a flowing rhythm lend confidence to the phrase.

Rhyme – end sounds that match make phrases more rhythmic, e.g., *No Cap* – the short «no cap» (meaning «no lie») uses a simple consonant-vowel pattern and strong ending consonant, making it punchy and memorable; *Go With the Flow* – rhyme and rhythm create a soothing, sing-song quality that mirrors the meaning.

Rhythm and Beat – patterned stress that mimics musical or dance rhythms aids memorability, especially in short-form videos.

Sound Symbolism – certain sounds connote energy, softness, urgency, or humor, e.g., *slay* sounds sharp and impactful.

These phonological features enhance phonetic simplicity, making expressions easier to repeat and share across contexts and platforms, for example, *Hot Girl Walk* – repetition

of the /w/-sound and balanced stress pattern produce a rhythmic cadence; *Fit Check* – consonant clusters and back-to-back plosives (/t/, /ch/) give a punchy, stylistic rhythm; *snack* – though a single word, its short, sharp sound conveys attractiveness or desirability.

In sociolinguistic analyses of internet memes, researchers note that familiar sound patterns or cadence help users quickly identify, repeat, and produce linguistic units in various contexts. For example, expressions with alliteration or rhythmic repetition leverage phonological patterns that make them catchy and easy to imitate – a key factor in their propensity to spread across platforms. Phonological familiarity and simplicity reduce cognitive load during processing, making these expressions more likely to be adopted by broad user groups.

2. Morphology (the way words are constructed) plays a central role in virality. As M. Aronoff [3] emphasizes, morphological productivity is fundamentally tied to the ability of speakers to generate new forms from existing patterns, which directly supports the spontaneous, user-driven creation typical of internet discourse.

One reason morphology contributes to virality is its predictability and recognizability. According to R. Jackendoff [5], morphological rules and templates act as «cognitive schemas» that allow speakers to quickly interpret and produce novel structures. In digital environments, such schemas become powerful tools for memetic spread, as users can instantly adapt a viral template for humorous, expressive, or socially meaningful purposes.

Viral expressions often leverage productive affixes or word templates that allow users to generate variations quickly and flexibly. These include:

Suffixes such as «-core»: borrowed from aesthetic and classification languages. For example, *Cottage-core* – combines root + «-core», creating an aesthetic trend that spawned numerous variants (farm-core, mushroom-core); *Dark-academia-core* – a three-part morphological blend that signals a niche cultural identity.

Platform-tag affixes like «-tok»: identifying origin or association, e.g., *Study-tok* – morphological fusion of study + tok, reflecting a community built around study content on TikTok; *Fit-tok* – analogous formation indicating fitness content communities.

Transformative suffixes like «-ify», which convert nouns/adjectives to verbs with playful impact, e.g., *Adultify* – adjectival root + «-ify»; a creative verb meaning «to make something seem more adult».

Derivational patterns like «-gate»: used to label scandals or controversies, e.g., *Cancel-gate* – combines cancel + -gate to label perceived controversies, borrowed from political scandal morphology; *Soft-girl* – root + classifier pattern; users can analogously form soft-boy, hard-girl; *Main-character energy* – compound expression that became a template for personal empowerment memes.

Such morphological tools act as productive word-building templates that facilitate linguistic creativity, allowing trends to spread through user participation and remixing. used humorously.

3. Semantic Features

Semantic features greatly influence virality because they determine how easily an expression is understood, reused, and adapted. Viral language tends to exhibit:

Semantic simplicity – clear, accessible meaning that doesn't require specialized knowledge.

Polysemy – words with multiple related meanings provide flexible interpretation.

Openness to context – phrases that can be adapted to multiple situations retain longevity.

These semantic characteristics allow expressions to travel beyond their original context and gain life in unexpected communicative domains. Expressions that evoke emotion, identity, or shared cultural understanding are more likely to spread. Emotional resonance (humor, empathy, pride) and cultural resonance (shared memes or lifestyle trends) make phrases relatable and shareable. For example, *Main-character energy* – simple metaphor; semantically refers to seeing oneself as protagonist, resonating with personal identity; *No cap* – polysemous in casual speech; literally «no hat» but semantically means «no lie» – interpreted easily across contexts; *GOAT* – acronym for «Greatest of All Time»; simple yet semantically rich, recognized across cultural domains; *Simp* – initially slang; now widely used to describe excessive affection or devotion, adaptable; *Bread-tube* – semantic blending indicating political/educational commentary genre; *Periodt* – semantic intensifier of period; denotes finality, with cultural roots in Black American English; *Vibe check* – the term's semantic openness lets users apply it to people, music, or moments; *Cancel culture* – semantic combination capturing social practice with wide interpretive resonance. These examples show how semantic properties – clarity, flexibility, emotional impact – make expressions more likely to be understood, reused, and remixed.

4. Pragmatic Features

Pragmatic features refer to the use and function of language in communicative contexts – why people choose certain expressions and how they influence interaction. Viral language often leverages:

Humor – playful usage that elicits laughter or amusement.

Irony – saying one thing while meaning another, often reflecting cultural or social commentary.

Relatability – expressions that articulate shared experiences.

Persuasive appeal – linguistic cues that motivate engagement (likes, shares, comments).

Pragmatic virality emerges when language does something – makes people feel recognized, amused, or understood – which motivates repetition. User contexts such as memes, challenges, livestream interaction, and captioning practices shape pragmatic virality. In social media environments, users often co-construct meaning by adding comments, remixing templates, or applying trends to personal narratives.

For example, *Vibe check* – used both humorously and earnestly to judge emotional or situational quality; *It's the ____ for me* – template invites personalization, making

it highly participatory; *Sheesh* – expresses emphatic exclamation; used humorously across contexts; *We move* – pragmatically signals acceptance and resilience; widely relatable; *CEO of ____* – humorously designates authority in trivial domains (e.g., «CEO of naps»); *Sending me* – internet slang indicating humor so strong it sends the viewer emotionally; Hits different – pragmatic evaluative phrase indicating unique emotional impact; Bet – pragmatic marker of agreement or confirmation; simple yet interactive; *No tea, no shade* – pragmatic hedging phrase indicating honesty without offense. These instances illustrate how pragmatics drives virality by aligning expressions with user intentions, emotions, and social norms.

The virality of linguistic expressions in digital communication is not determined solely by their structural or functional characteristics. Equally important are the digital and sociocultural contexts in which these expressions emerge, spread, and evolve. These factors shape not only the visibility of language online but also its adaptability and social resonance.

Social media platforms serve as both the environment and mechanism for linguistic virality. Each platform (TikTok, Instagram, X, YouTube) has its unique affordances, including algorithms that prioritize content based on engagement metrics such as likes, shares, comments, and watch time. These algorithmic systems act as gatekeepers of visibility, amplifying certain expressions while suppressing others. As a result, linguistic expressions that align with algorithmic optimization, short, catchy, easily understood, or visually compatible, have a higher likelihood of spreading widely.

Furthermore, participatory culture plays a critical role. Users are not passive consumers but active co-creators of content. Memes, challenges, viral phrases, and templates are constantly remixed, adapted, and contextualized, fostering a cycle of co-construction that accelerates the propagation of language. For example, a template like *It's the ____ for me* can be adapted thousands of times, each iteration reinforcing the phrase's visibility and viral potential. This participatory nature of social media ensures that linguistic virality is socially negotiated and community-driven rather than purely top-down.

Viral expressions rarely exist as isolated text; they are often combined with images, short videos, GIFs, emojis, audio snippets, or music. This integration enhances cognitive salience and emotional engagement, making phrases more memorable and shareable. For instance, TikTok videos frequently pair a catchphrase with a trending song or visual motif, creating a synergistic effect in which the linguistic unit is reinforced by auditory and visual cues. Similarly, Instagram captions often combine viral hashtags with relevant imagery, increasing the likelihood of user engagement. Multimodality thus transforms language into a performative, interactive medium, where meaning is co-constructed through multiple sensory channels.

Our analysis of viral English expressions in digital communication demonstrates that linguistic and digital mechanisms operate in a tightly interdependent system. Phonological, morphological, semantic, and pragmatic features provide the structural and functional basis for virality, making expressions catchy, adaptable, and socially engaging.

However, these intrinsic linguistic properties gain maximal impact only when situated within digital environments characterized by algorithmic amplification, participatory culture, and multimodality. For example, phonologically appealing phrases such as «Girl Math» or «Big Brain Energy» become viral not merely because of their sound patterns but because they are easily incorporated into TikTok videos, Instagram captions, or meme templates. Similarly, morphologically productive structures like «-core» and «-tok» allow users to generate countless variations, a process accelerated by platform-specific engagement mechanisms. Semantic simplicity and cultural resonance facilitate comprehension and emotional connection, while pragmatic features – humor, irony, and relatability – encourage sharing and remixing.

This synthesis highlights that virality cannot be fully understood by examining linguistic features in isolation. Rather, it emerges from the interaction between language and digital affordances, where human cognitive tendencies, social motivations, and platform algorithms coalesce to determine which expressions propagate widely.

Conclusions. This study has examined the complex interplay of linguistic and digital mechanisms that contribute to the virality of English-language expressions in online communication. The analysis demonstrates that phonological, morphological, semantic, and pragmatic features collectively enhance the memorability, adaptability, and shareability of viral expressions. Phonological patterns such as alliteration, rhyme, and rhythm capture attention and aid repetition, while morphological templates like -core, -tok, -ify, and -gate facilitate creativity and rapid lexical innovation. Semantic simplicity, polysemy, and cultural resonance allow expressions to be understood and adapted across contexts, and pragmatic features, including humor, irony, relatability, and persuasive appeal, motivate users to participate, remix, and disseminate content widely.

Furthermore, this research underscores the critical role of digital and sociocultural factors in shaping virality. Social media algorithms determine visibility, participatory culture encourages co-creation and adaptation, multimodal integration enhances engagement, and cross-cultural diffusion allows English expressions to spread globally. Linguistic virality, therefore, emerges from the interaction between inherent linguistic properties and the affordances of digital platforms, rather than from language features alone. Understanding the mechanisms of linguistic virality offers a framework for analyzing not only the spread of words and phrases but also the broader interaction between language, technology, and society. Future research could expand on this study by incorporating quantitative corpus analyses, cross-linguistic comparisons, and platform-specific investigations to further illuminate how viral language continues to evolve in the digital era.

BIBLIOGRAPHY

1. Воробець О. Мовний аспект сленгової лексики в українських і польських соцмережах. *Прикарпатський вісник Наукового товариства імені Шевченка. Слово*. 2024. № 19(71). С. 193–204. DOI: [https://doi.org/10.31471/2304-7402-2024-19\(71\)-193-204](https://doi.org/10.31471/2304-7402-2024-19(71)-193-204)

2. Aleksic A. Algospeak: How Social Media Is Transforming the Future of Language. 2005. 256 p.
3. Aronoff M. Word Formation in Generative Grammar. MIT Press, 1976. 145 p.
4. Gaynullina L.F. Language in the Age of Virality: How Internet Communication Accelerates Neologism Formation. *New Modern Researchers: Modern Proposals and Solutions*. 2025. № 2(10). P. 46–49. URL: <https://incop.org/index.php/new/article/view/2137>
5. Jackendoff R. The Architecture of the Language Faculty. Cambridge, MA: MIT Press, 1977. 340 p.
6. Meylan S.C., Griffiths T.L. Word forms – not just their lengths – are optimized for efficient communication. *Computer Science*. 2017. P. 1–16. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.1703.01694>.
7. Sarwar M., Ramzan R.M., Memon R., Rehman Z. The Linguistic Impact of Social Media: a Thematic Analysis of Language Change in the Digital Age. *Journal of Applied Linguistics and TESOL (JALT)*. 2025. № 8 (4). P. 925–936. DOI: <https://doi.org/10.63878/jalt1427>
8. Shifman L. Memes in Digital Culture. Massachusetts Institute of Technology. 2014. 211 p.
9. Stepaniuk K., Jarosz K. Persuasive linguistic tricks in social media marketing communication. *PLoS One*. 2021. № 1. 16(7). DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0253983>

REFERENCES

1. Vorobets, O. (2024). Language Aspect of Slang Vocabulary in Ukrainian and Polish Social Networks. *Precarpathian Bulletin of the Shevchenko Scientific Society Word*. Vol. 19 (71). P. 193–204. DOI: [https://doi.org/10.31471/2304-7402-2024-19\(71\)-193-204](https://doi.org/10.31471/2304-7402-2024-19(71)-193-204) [in Ukrainian].
2. Aleksic, A. (2025) Algospeak: How Social Media Is Transforming the Future of Language.
3. Aronoff, M. (1976) Word Formation in Generative Grammar. MIT Press.
4. Gaynullina, L.F. (2025). Language in the Age of Virality: How Internet Communication Accelerates Neologism Formation. *New Modern Researchers: Modern Proposals and Solutions*. Vol. 2(10). P. 46–49. Retrieved from: <https://incop.org/index.php/new/article/view/2137>
5. Jackendoff, R. (1997). The Architecture of the Language Faculty. Cambridge, MA: MIT Press.
6. Meylan, S.C. & Griffiths, T.L. (2017) Word forms – not just their lengths – are optimized for efficient communication. *Computer Science*. P. 1–16. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.1703.01694>
7. Sarwar, M., Ramzan, R.M., Memon, R. & Rehman, Z. (2025) The Linguistic Impact of Social Media: a Thematic Analysis of Language Change in the Digital Age. *Journal of Applied Linguistics and TESOL (JALT)*. Vol. 8 (4). P. 925–936. DOI: <https://doi.org/10.63878/jalt1427>

8. Shifman, L. (2014) *Memes in Digital Culture*. Massachusetts Institute of Technology.

9. Stepaniuk, K. & Jarosz, K. (2021) Persuasive linguistic tricks in social media marketing communication. *PLoS One*. Vol. 1. 16 (7). DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0253983>



Стаття поширюється
на умовах ліцензії відкритого
доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 06.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.01.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 10.04.2026

**КОЛИ КОХАННЯ ЗУСТРІЧАЄ СМЕРТЬ:
ВІДТІНКИ ДОРОСЛІШАННЯ У РОМАНІ А. Д'АВЕНІА
«БІЛА, ЯК МОЛОКО, ЧЕРВОНА, ЯК КРОВ»**

Ірина КУШНІР

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри світової літератури*

Львівського національного університету імені Івана Франка

вул. Університетська, 1, м. Львів

ORCID: 0000-0001-5812-2543

iryna.kushnir@lnu.edu.ua

Статтю присвячено дослідженню роману А. д'Авеніа «Біла, як молоко, червона, як кров», де письменник зобразив процес дорослішання підлітка у критичний момент його життя (смерть коханої дівчини від лейкемії). Виокремлено компоненти світу підлітковості: буття-у-школі, буття-у-сім'ї, буття-у-собі. Акцентовано, що важливими складниками моделювання світу підлітковості є оповідь від першої особи Лео та діалогічність, що сприяє процесу пізнання істини і сенсу буття через дискусію проблем «кохання – життя – смерть» із учителем, батьками, друзями. Отже, Лео виступає «медіумом» між підлітками та їхніми батьками, даючи змогу побачити проблему ніби зсередини. Особоцентричність (зосередження на пізнанні своєї самості підлітком) становить композиційний центр роману. Підкреслено гіперболізацію емоційного переживання кохання та уразливу свідомість на етапі переходу до дорослішання, що транслюється у тексті кольористикою. Установлено, що життя головного персонажа Лео має два полюси: біле (нудьга, школа) і червоне (кохання, життя) у поєднанні з блакитним (дружба). Визначено атрибути «радісті-попри-все», як-от руде волосся Беатріче та ін. Акцентовано на значущості інтертекстуальних (Данте і Беатріче та ін.) та інтермедіальних паралелей для поглиблення авторської інтенції життєствердної позиції «червоного». Констатовано, що світ підлітковості, попри всі випробування коханням і смертю, набуває «радісного червоного» у трактуванні А. д'Авеніа; модус радості видозмінюється, проте залишається домінуючим. Італійського письменника А. д'Авеніа диференціюємо як автора-посеред-підлітковості, оскільки він присвятив своє життя навчанню дітей та волонтерству, звідси у романі прослідковується його обізнаність із проблемою підлітків XXI ст. Його роман «Біла, як молоко, червона, як кров», що можемо класифікувати як педагогічний, спрямований як на підлітків, так і на дорослу аудиторію.

Ключові слова: *модус радості, педагогічний роман, підліток, кольористика, дидактизм, інтертекстуальність, інтермедіальність.*

WHEN LOVE MEETS DEATH: SHADES OF ADULthood IN A. D'AVENIA'S NOVEL "WHITE AS MILK, RED AS BLOOD"

Iryna KUSHNIR

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of World Literature*

Ivan Franko Lviv National University

1 Universytetska str., Lviv

ORCID: 0000-0001-5812-2543

iryna.kushnir@lnu.edu.ua

The article is devoted to the study of A. d'Avenia's novel «White as Milk, Red as Blood», in which the writer depicted the process of a teenager's transition into adulthood at a critical moment in his life (the death of his girlfriend from leukaemia). Life-at-school, life-in-the family, life-within-oneself as main components of adolescence have been highlighted. The important components of modelling the world of adolescence such as Leo's first-person narrative and dialogue, which contribute to the process of discovering truth and the meaning of life through discussions of love, life and death with teachers, parents and friends have been emphasised. So, Leo acts as a «medium» between teenagers and their parents, allowing them to see the problem from the inside. Self-centredness (a teenager's focus on discovering their own identity) forms the compositional centre of the novel. The hyperbolisation of the emotional experience of love and the vulnerable consciousness at the stage of transition to adulthood have been underlined conveyed in the text through colouristics. Two poles of the main character's life have been stated: *white* (boredom, school) and *red* (love, life) combined with *blue* (friendship). Several attributes of «joy-despite-everything» such as Beatrice's red hair, etc. have been identified. Emphasis has been placed on the significance of intertextual (Dante and Beatrice, etc.) and intermedial parallels to deepen the author's intention of the life-affirming position of *red*. Despite all the trials of love and death, the world of adolescence acquires a «joyful red» in A. d'Avenia's interpretation. Italian writer A. d'Avenia is amid adolescence, as he has devoted his life to teaching children and volunteering, so his awareness of the problems of XXI-century teenagers is evident in the novel. His novel «White as Milk, Red as Blood» can be classified as educational, and it is aimed at both teenagers and adult audiences.

Key words: *modus of joy, pedagogical novel, teenager, colouristics, didacticism, intertextuality, intermediality.*

Постановка проблеми. Роман А. д'Авенія «Біла, як молоко, червона, як кров» (2010) є одним із репрезентативних творів сучасної італійської підліткової прози та охоплює коло важливих проблем підлітковості (кохання, дружба, утрата, пошук себе), що змотивувало нас до його дослідження. У статті запропоновано нову перспективу аналізу цього роману сучасного італійського письменника

А. д'Авеніа крізь призму підлітковості як важливого художнього елемента, що конструє хронотоп роману, його символічні домінанти, смислові зв'язки та важливий для тлумачення сенсів твору. Спробуємо проаналізувати, як модус радості як головний концепт (за термінологією Р. Кохан [3]), попри всі випробування у житті підлітка-персонажа, постає домінуючим. Цікаво, що роман А. д'Авеніа «Біла, як молоко, червона, як кров» не є винятково обмеженим аудиторією підлітків, а й спрямований на батьків, учителів, дорослих загалом. Він виконує специфічну дидактичну функцію – навчати радості і дорослого читача, що поринає у складний глобалізований сучасний світ, змінюючи кут зору на проблеми підлітка ХХІ ст.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковим підґрунтям для дослідження стали концептуалізація домінанти «радість» у статтях та монографії Р. Кохан [3; 2], а також розвідки, присвячені термінології літератури про дитинство, напрацювання наратології та метамодернізму (Л. Мацевко-Бекерська, М. Славова, Е. Огар та ін.) [5; 7]. Слід зазначити, що сьогодні проза для підлітків функціонує як складна багатокомпонентна система, що відображає трансформації сучасного соціокультурного середовища, розширює тематичні горизонти, модернізує жанрові структури та поглиблює психологічний аналіз і проблематику ідентичності (за Т. Качак) [1]. Роман А. д'Авеніа «Біла, як молоко, червона, як кров» цікавий із позиції аналізу того, як підліток долає кризу екзистенційної самотності, дослідження якої здійснене у статті А. Тичініної та Н. Нікоряк на прикладі роману Д. Овенс [4].

Актуальність розвідки полягає у відкритті для українських читачів та дослідників-літературознавців одного з важливих романів, що входять у корпус текстів літератури для підлітків. Уперше звертаємося саме до літературознавчого аналізу А. д'Авеніа «Біла, як молоко, червона, як кров», оскільки він більш досліджений науковцями-лексикологами.

Метою статті є аналіз головних проблем роману та виокремлення символіки кольору, що надає твору особливої психологічної глибини. Виокремлюємо такі завдання: вивчити проблеми стосунків підлітка з батьками, кохання, дружби, смерті, втрати, дорослішання, любові та порозуміння з близькими; визначити роль та символізм кольору (білий, червоний, блакитний) у житті персонажа Лео; указати на інтертекстуальні та інтермедіальні паралелі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Роман має символічний епіграф із твору І. Кальвіно «Любов до трьох апельсинів» зі збірки «Італійські казки», де йдеться про пригоди принца у пошуках кохання у гумористичній та іронічній формі: *«Сину мій, хто біла, то не червона, хто червона, то не біла, проте шукай, можливо, знайдеш»* [6, с. 4]. Він орієнтує реципієнта на прочитання шляху пошуку і становлення самості підлітка-персонажа через випробування коханням, смертю та життям.

У романі А. д'Авеніа «Біла, як молоко, червона, як кров» важливими компонентами моделювання світу підлітковості є оповідь від першої особи Лео та

діалогічність, що сприяє процесу пізнання істини та сенсу буття через дискусію проблем «кохання – життя – смерть». Особоцентричність (зосередження на пізнанні своєї самості підлітком) становить композиційний центр роману. Письменник зобразив становлення підлітка у критичний момент його життя (смерть коханої дівчини від лейкемії), звідси життя Лео має два полюси: біле (нудьга, школа) і червоне (кохання, життя) у поєднанні з блакитним (дружба).

Початок роману – білий, що стає символом пасивності та не-буття для Лео, із яким він бореться: *«Кожна емоція – це колір. Тиша біла. Насправді білий – це колір, який я не можу витримати: він не має меж. Безсонна ніч називається білою, йти в білому значить провалити нагоду мати сексуальний контакт із жінкою, піднімати білий прапор – це здатися, залишати білий листок, бо ж нема що сказати, мати біле волосся, тобто, постаріти і посивіти... Насправді, білий – це навіть не колір. Це ніщо, як тиша. Ніщо без слів і без музики. У тиші – порожнеча. Я не вмію мовчати або залишатися на самоті, що одне й те ж»* [6, с. 9] (переклад з іт. на укр. тут і далі наш. – І. К.). Від символічно білого життя його рятує музика для всіх нагод та спілкування: *«Тож я не залишаюся самотньобілим. Є хтось, хто супроводжує мене і надає кольору моєму дню. Не те, щоб мені було нудно. Тому що у мене тисяча проектів, десять тисяч бажань, мільйон мрій, які треба здійснити, мільярд справ, які треба почати. Але потім я не можу не можу розпочати жодної, бо нікому не цікаво. Тому я кажу собі: «Лео, хто, бля, змушує тебе це робити? Забудь, насолоджуйся тим, що маєш». Існує лише одне життя, і коли воно стає білим. Комп'ютер – найкращий спосіб розфарбувати його: я завжди знаходжу з ким поспілкуватися»* [6, с. 10].

Роман захоплює цікавим відчитанням «кольору» дійсності та оточуючих. До прикладу, коли він зустрічає Беатріче, то сприймає її через призму зелено-рудого життєствердного кольору: *«Зелені очі, які, коли їх широко розплющуєш, вбирають у себе все обличчя. Руде волосся, коли вона його розпускає, то наче світанкова зоря перед тобою запалюється»* [6, с. 11]. Беатріче стає для Лео втіленням сенсу його життя, захоплюючи її активним кольором: *«Беатріче червона. Як і кохання. Буря. Ураган, який змитає тебе з ніг. Землетрус, що розриває твоє тіло на шматки. Це те, що я відчуваю кожного разу, коли бачу її. Вона ще не знає цього, але одного дня я їй це скажу»* [6, с. 11].

Відзначимо символічний акцент, який ставить А. д'Авенія на волоссі Лео: він вирізняється лев'ячою гривною, що стає втіленням його життєвої сили, про яку сам підліток поки не здогадується, та його хоробрості, так само, як і виклику прийнятим правилам та суспільству: *«Спочатку вони кажуть тобі, що ти маєш бути автентичним, ти маєш виражати себе, ти маєш бути собою! Потім, коли ти намагаєшся показати себе таким, яким ти є, ти не маєш ніякої ідентичності, ти поводишся, як всі інші. Що це за міркування? Ба, хто це розуміє: або ти є собою, або ти є як усі»* [6, с. 12]. Для Лео його волосся – це важлива частка його ідентифікації: *«Лев без гриви – не лев. Моє ім'я Лео не матиме сенсу»* [6, с. 11]. Йому важливо, щоб Беатріче сприйняла його таким, із левиною гривною,

бо ж «Беатріче, або ти любиш мене таким, яким я є, з цим волоссям, або ні. Бо якщо ми не згодні в таких дрібницях, то як ми можемо бути разом? Кожен повинен бути собою і приймати іншого таким, яким він є (так завжди кажуть по телевізору), інакше яке ж це кохання?» [6, с. 13]. Таким чином, Лео ставить важливу проблему підлітка про прийняття його самовираження оточуючими. Лео постає як підліток-лев: символічність імені теж присутня для втілення життєвої позиції персонажа: «Мене звуть Лев, і мені це ім'я підходить. Мені пощастило: воно означає красиву людину, сильного, який виходить з кущів, як король зі своєю з гривею. Він реве. Або, принаймні, у моєму випадку, намагається...» [6, с. 15].

Нецікаве життя підлітка протиставляється його бажанню активності через опозицію біле – червоне: «Навпаки, бувають дні, коли я не виходжу з дому. І я почуваюся такою потворою, що забарикадувався б у своїй кімнаті, не дивлячись у дзеркало. Білий. Із білим обличчям. Білим. Безбарвним. Яка мука. Проте бувають дні, коли я теж червонію» [6, с. 13].

Прочитуємо характеристику звичайної школи, де навчається Лео, що є полюсом білого не-буття підлітка: «Стіни мають два кольори – білий і коричневий, як у собачати, але немає нічого солодкого в школі: лише дзвоник наприкінці дня, який, коли дзвонить, здається, хоче крикнути тобі: ти викинув ще один ранок у цих двоколірних стінах. Біжи! У виняткових випадках школа буває корисною: коли вона мене дивує. Зневірюсь і тону в білих думках. Я запитую себе, куди я йду, що я роблю, чи принесу користь у майбутньому, чи... Але, на щастя, школа – це майданчик, де найбільше людей, які перебувають у такому ж стані, як і я. Ми говоримо про все, забуваючи про думки, які, зрештою, нікуди не ведуть. І білі думки, їх потрібно викидати геть» [6, с. 14].

Школа сприймається підлітком як зоопарк із невмирущим видом учителів. Уся родина має освіту, тільки їхня такса Термінатор не навчалася у ліцеї (іронічно констатує Лео), проте це його жодним чином не мотивує вчитися: «Відкриває розум, розширює горизонти, структурує мислення, робить тебе гнучким... (курсивом Лео цитує слова своїх батьків. – І. К.) І зранку до ночі розбиває твої яйця. Так воно і є. Немає жодної причини, щоб ходити в таку школу. Принаймні, вчителі ніколи не пояснювали мені цього. Перший день четвертого класу: знайомство зі школою, знайомство з викладачами. Щось на кшталт походу до зоопарку: вчителі, захищений вид, який, як ти сподіваєшся, назавжди вимре...» [6, с. 22]. Оскільки нема зацікавлення, то й Лео не старається вчитися, перекладаючи відповідальність за це на своїх учителів: «Я все одно не дуже багато вчився, тому що ти робиш речі, якщо ти в них віриш. І ще жодному вчителю не вдалося переконати мене в тому, що воно того варте. Якщо той, хто присвячує цьому своє життя, не може цього зробити, то чому це повинен робити я?» [6, с. 23].

Так, нарощуючи білість, письменник передає екзистенційну нудьгу та бездіяльність персонажа, що, проте, прагне вирватися із цього стану. Його «наставник» – персонаж мультфільму про Сімпсонів Барт, що втілює бунтаря та посереднього учня: ««Я не знаю, чому я це зробив, не знаю, чому мені це сподобалося,

*і не знаю, чому я зроблю це знову»: моя життєва філософія полягає в цих світ-
лих словах Барта Сімпсона, мого єдиного вчителя і наставника» [6, с. 16]. Лео
занадто юний, не вміє рятувати світ, він буде лише поступово вчитися рятувати
себе, рятуючи любов'ю інших: «До чого тут я? навіть не можу врятувати світ.
Для цього достатньо Людини-павука» [6, с. 15]. Письменник дає йому шанс
навчитися бути відповідальним, і він ним скористається у подальшому.*

Будь-яка невдача (Беатріче не відповідає на повідомлення) забарвлює життя
Лео у колір біліший від білого: *«Звичайний невдаха спробував із повідомленням.
Ця тиша проникає в моє серце, як художник, що вкриває стіни білим кольором,
стираючи ім'я Беатріче і покриваючи його рівномірним шаром. Кліщі болю,
страху, самотності вириваються із мого німого мобільного телефону і стиска-
ють мої нутроці... Спочатку похорон, потім Беатріче, яка не відповідає. Дві
білі віконниці зачиняються, і більше того, на тій білій, що брязкає, написано
«Під'їзна дорога». Вони зачиняються, і ти мусиш відступити» [6, с. 15].*

Проблема дружби є однією з провідних поруч із коханням у цьому романі.
Товариш із класу Ніко є таким другом для Лео: *«Не треба думати про білий
колір». Ніко завжди мені це каже. Ніко завжди має рацію. Не випадково він мій
найкращий друг. Він як Вілл Тернер для Джексона Горобця. Ми рятуємо один одному
життя щонайменше раз на місяць, бо для цього й існують друзі» [6, с. 14]. Серед
приятелів – команда «Пірати» та дівчата зі шкільної компанії. Порівняно з кохан-
ням, яке не вибирають, бо воно приходить саме, дружба є важливою константою
життя Лео: *«Я сам обираю друзів. У цьому краса друзів. У тому, що ти обираєш
їх і ти щасливий з ними, тому що ти обираєш їх саме такими, якими хочеш їх
бачити. Натомість приятелів ти не обираєш. Вони трапляються з тобою, і
часто це справжня справжній біль у дупі» [6, с. 14]. Вірність і дружбу втілює
Сільвія: *«Сільвія – це людина, з якою можна говорити про все. Я її дуже люблю і
часто обіймаю. Але я роблю це тому, що вона щаслива, і я теж. Але вона не мій
тип. Я маю на увазі, що вона справедлива: ти можеш говорити з нею про що зав-
годно і вона вислухає тебе і дасть пораду. Але їй бракує магії, зачарування. Того,
що є у Беатріче. У неї немає рудого волосся, як у Беатріче. Беатріче з поглядом,
що змушує тебе мріяти. Беатріче руда, а Сільвія блакитна, як і всі справжні
друзі» [6, с. 17]. Блакитність дружби розфарбовує білість самотності Лео. У всіх
складних ситуаціях Лео звертається до Сільвії, що, ймовірно, «була ангелом у
минулому житті. <...> Я думаю, що Сільвія – мій ангел-охоронець. Я відчуваю
полегшення» [6, с. 29].***

Наступною важливою проблемою, порушеною письменником у романі, є про-
блема стосунків батьків та дітей, підлітків зокрема. Перш за все проаналізуємо
стосунки з матір'ю. Лео вважає, що вона його не зможе зрозуміти: *«Дорослі не
пам'ятають, як це – бути закоханими. Який сенс пояснювати щось тому, хто
цього вже не пам'ятає? Який сенс описувати червоний колір сліпому? Мама
не розуміє...» [6, с. 31]. Батько і мати залишаються за межами близького кола
людей, бо вони ж дорослі: *«Здається, вони ніколи не були мого віку. А ще тато**

завжди приходить додому втомлений з роботи і хоче дивитися футбол. А мама? Я соромлюся її. Я вже дорослий, я не можу розмовляти з мамою!» [6, с. 47]. Лео вважає, що дорослі бояться жити і ризикувати: «Дорослі, безумовно, є у світі, щоб нагадувати нам про страхи, яких у нас немає. Це вони бояться» [6, с. 50].

Авторська іронія виявляється у коментарі про те, що про важливі для Лео проблеми він може розмовляти тільки зі своєю таксою Термінатором. «Так, тому що коли я маю важливі питання, я знаю, що з дорослими про них говорити марно. Вони або не слухають, або кажуть, що не треба. не думай про це, це пройде. Але якщо я говорю про це з тобою, це ж не пройде, так?! Або вони придумують: одного дня ти зрозумієш, одного дня, коли матимеш дітей, ти зрозумієш, матимеш роботу – зрозумієш» [6, с. 46].

Головна проблема роману – це трагічна історія кохання підлітка, забарвлена у червоне, колір життя і активності, з яким на початку асоціюється Беатріче. Для Лео в минулому житті вона була зіркою: «Беатріче – це червоне вино. Вона п'янить мене: я кохаю її» [6, с. 24]. Перше кохання стає всеохопним, здатним надати кольору безбарвному білому не-буттю Лео: «Я закоханий, і <...> навіть найчорніша ніч стає червоною» [6; с. 31]; «Беатріче тут, і кохання в твоїй душі змушує тебе мріяти, і ніхто не в змозі відняти його в тебе, тому що кохання знаходиться там, де ніхто не може проникнути» [6, с. 32]; «достатньо того, що Беатріче тут, і життя щодня нове. це кохання робить його новим!» [6, с. 32]. Коли ж Беатріче не відповідає, то Лео трагікомічно вигукує: «Огорніть мене у біле, як мумію!» [6, с. 32]. Головні асоціації з Беатріче підкреслюють її важливість у житті Лео: він її записав у своєму мобільному «Червона»: «червона зірка: сонце, рубін, вишня» [6, с. 45].

«У Беатріче руде волосся. У Беатріче зелені очі. У Беатріче. Після обіду вона зупиняється з друзями перед школою. Беатріче не заручена. Я був на її вечірці минулого року: це була мрія. Я весь час ховався за чимось або кимось, щоб дивитися на неї, щоб закарбувати в пам'яті кожен її жест і рух. Мій мозок перетворився на камеру, щоб моє серце могло в будь-який момент переглянути найпрекрасніший фільм, коли-небудь знятий на землі» [6, с. 45]; так Беатріче стає його мрією і сенсом життя.

Перше зіткнення зі смертю у Лео відбувається на похороні чоловіка вчительки Арджентьєрі, щирість підлітка виявляється у тому, що щоб її підбадьорити, він посміхається. Уперше він задумується про те, що там, за межею життя. Для пояснення лейкемії письменник уводить завдання з грецької мови, де Лео дізнається про те, що «*Leukos* – білий. Звідси походить італійське слово «світло». *Aima* – кров. Звідси походить італійське слово «гематома» (згусток крові). Якщо скласти ці два страшні слова разом, то вийде ще страшніше: лейкемія» [6, с. 54]. Коли Сільвія повідомляє Лео, що у Беатріче лейкемія, йому видається, що його кров теж стає білою. Так раптово Беатріче, що втілює червоний колір (життя), переходить у категорію білого (смерті). Домінуючим кольором життя Лео знову стає білий: «Усе побіліло: вулиця, небо, обличчя людей, фасад лікарні» [6, с. 58],

так він приймає рішення здати кров: *«Я знаю, що в моєму тілі так багато тієї червоної крові, що я віддав би всю їй, щоб побачити, як вона перетвориться на рудий колір її волосся»* [6, с. 58].

Коли мама не розуміє, чому Лео хоче стати донором (підліток потребує дозволу батьків), перекладаючи відповідальність на батька, котрий приходить занадто пізно, то Лео боїться його про це спитати: *«Страх – білий. Сміливість – червоний. Коли бачиш білий колір, повинен зосередитися на червоному і порахувати до одного»* [6, с. 70] – така порада Ніко. Кохання додає відваги Лео, він стає донором Беатріче: *«Кров, як і кохання, зводить з розуму, але водночас дає сили долати свої обмеження...»* [6, с. 72]. Цей учинок зближує сина і батька, що ділиться досвідом його першого знайомства з матір'ю і розповідає, як подарував мамі зірку Сіріус. Вони поділяють спільне захоплення астрологією. Батько пишається сином: *«Я вважаю, що сьогодні ти став чоловіком: ти зробив те, що ніхто не пропонував і не вирішував за тебе. Ти сам це вибрав <...> Я давно не проводив стільки часу з батьком. «Я пишаюся тобою» – це девіз сьогоднішнього дня»* [6, с. 74]. Інший приклад порозуміння між батьком і сином, коли батько карає його за прогулювання школи, бо Лео повернувся від Беатріче з лікарні, він чи не вперше розуміє сина, а син його (*«Я щасливий, незважаючи на покарання, тому що була визнана єдина дійсно важлива причина для виходу на вулицю»* [6, с. 183]. Бо життєвий досвід – це теж навчання: *«Відповіді, які мені потрібні, я отримав у день, коли я не ходив до школи»* [6, с. 180], – каже батько. Коли у Лео стається емоційний вибух, батько бере його на прогулянку, нічого не кажучи, не караючи і не читаючи нотацій: *«Ми ні про що не говорили. Але з татом поруч я майже спокійний, мої сумніви щодо всього і всіх, здається, вщухають. Мої рани менше печуть. Тато – батько. Як стати батьком? Треба прочитати багато книжок, мати хоча б одну дитину і мати силу, подібну до Божої»* [6, с. 217]. Кохання стає надалі містком для подолання нерозуміння між батьками і Лео.

Коли Беатріче після хіміотерапії повертається до школи, вона дуже змінилася: *«Її посмішка не червона, як завжди, вона швидше біла. Але вона – це моя мрія. Моя мрія червона, і я маю змінити цей білий колір на фіолетово-червоний, який виходив з моєї руки. У мене більше немає сумнівів. У цій посмішці – сенс всього, що я шукаю. Я не дам тобі піти. Я не дозволю цій білій пухлині забрати тебе»* [6, с. 78]. Таким чином, Лео знаходить сенс свого життя і реалізує себе у допомозі дівчині, задля неї він почуває себе супергероєм. Лео через нещасний випадок на мопеді втрапляє до лікарні, і все навколо знову стає білим. Його перебування у лікарні розраджує Сільвія, подруга-фея з голубим волоссям. Лео формулює відмінність між коханням і дружбою: *«Якби вона не була просто другом, я міг би її полюбити. Але кохання – це щось інше. Кохання не дає спокою. Кохання не дає спати. Кохання підносить і дає сили. Кохання – це завтра. Кохання – це цунамі. Кохання криваво-червоне»* [6, с. 84].

Серед проблем роману – екзистенційна самотність підлітка, якому важливо бути прийнятим у колективі. Із Лео це відбувається тоді, коли він перебуває

у лікарні: *«Я радий. Хто знає, чому для того, щоб бути в центрі уваги, потрібно так себе примістити. Іноді в житті хочеться зробити щось настільки сенсаційне, щоб інші вже не могли тебе ігнорувати: бути в усіх на очах і на вустах. Особливо в ті моменти, коли ти відчуваєш себе самотнім і хочеш виплюнути свою самотність в обличчя іншим. Тоді ти уявляєш, як викидаєшся з вікна, щоб усі ці шматки лайна зрозуміли, що ти відчуваєш і що означає залишити інших на самоті. Так чи інакше, біль і нещастя видаються найкращим способом для інших піклуватися про тебе і любити тебе»* [6, с. 87]. Лео усвідомлює, як добре мати родину на прикладі сусіда з лікарняної палати на прізвище Слон: *«Завдяки Слону я усвідомив, що таке мати сім'ю. Не те, щоб у мене її не було. Проте я побачив те, що не вдавалося побачити раніше. Тому що є речі, які не зрозумієш, поки сам туди не вступиш. Батьки здаються професійними скалками в дупі, які тільки й роблять, що забороняють тобі робити те, що ти хочеш»* [6, с. 89]. Досвід перебування у лікарні навчив Лео цінувати родину, тому йому потрібно когось, хто буде поруч: *«навіть коли тобі зле, ти залишаєшся спокійним, у цьому сенс добре прожитого життя: хтось, хто любить тебе, навіть коли тобі зле»* [6, с. 89].

Беатріче в тій самій лікарню проходить хіміотерапію, Лео співпереживає її стражданню настільки, що готовий помінятися з нею місцями. Акцентування на білому кольорі як символі не-життя відбувається засобом квітки маргаритки, яку Лео їй дарує та яку він бачить уві сні: *«Ромашка в її рудому волоссі, запаленому сонцем»* [6, с. 109]. Лео повертається до звичної рутини, де білий домінує: *«Коли все навколо біліє, моє серце стискається, як сочевиця, і, хоча воно кричить, ніхто його не чує»* [6, с. 110]. У школі теж нудьга: *«І я починаю пливти у цій білій бульбашці, яка забирає мене високо вгору, далеко в хмари, де мене вже ніхто не чує, а потім у зоряну тишу: самотній, як повітряна кулька, що відлетіла»* [6, с. 110].

Страждання підлітка поступово рухаються до емоційного піку, яким стане смерть Беатріче: *«Беатріче, найпрекрасніше створіння на Землі. Беатріче, якій лише сімнадцять років і яка має найкрасивіше руде волосся. Беатріче – це найкрасивіші зелені вікна в галактиці. Беатріче, істота, яка існує задля того, щоб розносити свою красу по всьому світу і покращувати його лише своєю присутністю. Беатріче отруєна цією клятою змією білого кольору, яка хоче її забрати. Навіщо вся ця змарнована краса? Щоб змусити нас страждати ще більше. Беатріче, будь ласка, залишайся. Боже, будь ласка»* [6, с. 158]. Найгірше, що трапилося з Беатріче, на її думку, – це не смерть, а втрата мрії: *«Я втратила всі свої мрії, як і волосся»* [6, с. 174]. Прослідковуємо проблему кохання у романі, що є домінуючою, від зародження до трагічного завершення: *«Кохання існує не для того, щоб зробити нас щасливими, а для того, щоб показати нам, наскільки сильною є наша здатність переносити біль. Ось секрет щастя: просто будьте собою. Роби те, до чого маєш хист»* [6, с. 168]. Так Лео проводить із Беатріче останні години її життя, бо *«Беатріче – це рай для Данте»* [6, с. 171] (очевидна інтертекстуальність).

Сільвія («голубий ангел») підтримує Лео у цьому складному випробуванні. Вона – сила, яка дає йому сміливості, і живильна енергія, що допомагає рухатися далі. Навіть коли вона обманює Лео, даючи помилковий номер телефону Беатріче, то її подальші вчинки свідчать про її любов і вияв дружби: *«Вона бере мене за руку, і ми, тендітні, як листя, йдемо мовчки решту часу цього дня, рука в руці, кожен сильний не від власної сили, а від тієї, яку можна віддати іншому»* [6, с. 178]. Лео вагається між почуттями, *«але саме Беатріс відкрила мені очі, саме вона змусила мене подивитися на те, чого я не міг бачити. Сільвія – це дім. Сільвія – це мир. Сільвія – це гавань. Чи зможу я коли-небудь дістатися до тебе, Сільвіє?»* [6, с. 211]. Багато часу займає для Лео наважитися прочитати лист Сільвії та знову почати жити і любити: *«Життя – це єдине, що не обманює, якщо ти, серденько, маєш мужність його прийняти»* [6, с. 241]. Їхньою мелодією стає життєстверджуюча пісня, яку Лео співає Сільвії. Це символічна «друга спроба кохання»: *«Візьми мене з собою, / серед таємниць ангельських / і демонічних посмішок. / І я перетворю їх / на конфетті ніжного світла. / І я завжди буду тікати / у кольори, які потрібно відкрити»* [6, с. 234] (Дж. Нанніні «Агіа». – І. К.)

Суть життя підлітка Лео формулює так: *«Чи можливо, щоб у шістнадцять років ти був переконаний, що життя – це школа, а школа – це життя? Що пекло – це викладачі, а рай – час канікул? Що оцінки – це Страшний суд? Чи можливо, що в шістнадцять років світ має діаметр шкільного подвір'я?»* [6, с. 173]. От сенс свого життя Лео бачить у тому, щоб бути з Беатріче до кінця; так його світ знову стає кольоровим: *«Беатріче розплющує очі і посміхається: зелений колір її очей, рудий колір волосся і золото посмішки – це кольори, якими розфарбований світ»* [6, с. 188]. Вони разом співають пісню про сонце, що втілює надію у виконанні Елізи: *«Секрет у тому, щоб / робити все так, ніби, / робити все так, ніби / ти бачиш тільки сонце, / ти бачиш тільки сонце, / ти бачиш тільки сонце... / А не те, чого немає...»* (пісня італ. співачки Елізи «Qualcosa che non c'è». – І. К.)

Після смерті Беатріче перед Лео постає важливе екзистенційне питання, як йому жити далі без неї: *«Розумію, що у мене є все, що вона втрачає: волосся, школа, танці, дружба, сім'я, кохання, надії, майбутнє, життя... але я не знаю, що я роблю з усіма цими речами»* [6, с. 191]. Поступово він учить цінувати те, що у нього є: *«Мої органи чуття ніби розвинули іншу форму сприйняття: все те, що втрачає Беатріче, я повинен пережити не тільки за себе, але і за неї. Я маю прожити це двічі»* [6, с. 192]. Беатріче передає йому своє захоплення подорожами, Лео готує для неї презентації про інші країни та міста, національний одяг, їхні культурні особливості: Тадж-Махал, Ріо-де-Жанейро, Сідней, Токіо, Амстердам, Стоунхендж. На інтертекстуальному прикладі про Астольфа з «Несамовитого Роланда» Л. Аріосто (лицарський роман XVI ст., де Астольф здійснює політ на Місяць, щоб забрати там втрачений розум лицаря Роланда). Беатріче показує, що найбільша втрата у житті – це даремно згаяний час. Лео їй розповідає міф про Персея, асоціюючи себе із цим героєм, що

готовий побороти чудовисько і врятувати Беатріче, як Персей Андромеду. Лео вигадує історію про маленьку і світлу білу зірку Нану, що виростає і стає до дорослою червоною зіркою-велетнем: *«Але секрет Червоного Велетня полягав у тому, щоб залишатися Наною всередині себе. Проста, світла і чиста, як Нана, навіть якщо вона здавалася велетенською і червоною»* [6, с. 199]. Спостерігаємо символічність колювання життя від радості до горя, що відображене у біло-червоній кольористиці.

Лео допомагає писати щоденник Беатріче, де її волосся символізує життя: *«Цікаво, чи на небесах у мене знову буде руде волосся... Якщо ти зробив його рудим, то це тому, що тобі так подобалося, повне життя. То, може, мені його повернути»* [6, с. 193]. Рядки вірша Сафо, на думку Лео, передають його почуття: *«Соковите яблуко червоніє на кінці гілки на найвищій гілці: збирачі яблук забули його; ні, насправді: вони не забули його, але не змогли дотягнутися до нього»* [6, с. 211]. Беатріче передає Лео свій щоденник, що дає йому можливість побачити хворобу очима дівчини: *«Із сьогоднішнього дня я хочу любити життя так, як ніколи не любив. Мені майже соромно»* [6, с. 244]. Він краде голубий камінчик із будинку Беатріче, що стає його талісманом.

Проблема смерті – одна з головних для переходу з підлітковості у дорослість для Лео. *«Це слово, «мертвий», настільки жорстоке, що ви можете сказати його лише один раз, а потім вам доведеться замовкнути»* [6, с. 246]; *«Навіть Бог марнує свою кров: нескінченний дощ криваво-червоної любові щодня омиває світ, намагаючись зробити нас живими, але ми залишаємося більш мертвими, ніж мертві. Мені завжди було цікаво, чому любов і кров одного кольору: тепер я знаю. У всьому винен Бог! Цей дощ мене не зачіпає. Я непроникний. Я залишаюся мертвим»* [6, с. 229].

Роман має завершальну частину «Після літа», де епіграфом є слова Данте *«Я ридаю, у своєму плачі кличу Беатріче і кажу: «Тепер ти померла?»; і поки я кличу її, вона втішає мене»* [6, с. 234]. Мама пояснює сутність кохання синові: *«Лео, любити – це дієслово, а не іменник. Це не щось раз і назавжди встановлене, але воно розвивається, росте, піднімається, падає, тоне, як річки, що захovanі в серці землі, але ніколи не припиняють своєї течії до моря. Іноді вони залишають землю сухою, але під нею, в темних ущелинах, течуть, а іноді піднімаються і б'ють назовні, запліднюючи все навколо»* [6, с. 237].

Життя Лео найкраще втілює символічний образ костюма Арлекіна, що, будучи найбіднішим, стає найбагатшим у яскравому кольоровому костюмі: *«Арлекін мав найкрасивіший та найоригінальніший костюм. Усі інші діти дивувалися і запитували, де він його купив, але мовчав, щоб зберегти таємницю своєї мами, яка цілу ніч шила ці кольорові клаптики: білі, червоні, сині, жовті, зелені, помаранчеві, фіолетові... І зрозумів, що він не бідний, бо мама любила його більше за всіх, і костюм був доказом»* [6, с. 247]. Так кохання символічно перемагає смерть, бо *«коли ми відчуваємо себе найбіднішими, життя, як мати, шие для нас найкрасивіший костюм»* [6, с. 248].

Написання книги про пережите стає справою життя Лео, що стає засобом пам'яті про Беатріче та про складний червоно-білий період у житті: *«Червона ручка. Червона, як кров. Червоне, як любов, чорнило чистих сторінок життя. Я вірю, що єдині речі, які варто пам'ятати, ті, що написані кров'ю: кров не робить помилок, і жоден професор не може їх виправити. Близна цих сторінок більше не лякає мене, і я завдячую цим Беатріче: вона, біла, як молоко, червона, як кров. Я вдивляюся в блакить очей Сільвії: море, в якому кораблі, не гинучи, на дні якого завжди спокій, навіть коли поверхня штормить. І коли це море заколисусь мене, я посміхаюся ідеальною посмішкою»* [6, с. 249]. Лео віддає для перевірки манускрипт учителю Мрійнику, що не має потреби там нічого виправляти, бо з досвіду Лео вже знає, що у житті *«потрібен білий. Так само, як і червоний»* [6, с. 251].

Висновки й перспективи подальшого дослідження. Проаналізовано символіку кольорів, що відображають головні проблеми роману «Біла, як молоко, червона, як кров»: кохання, життя, утрата, дружба, навчання, дорослішання. Зазначимо, що смерть Беатріче стає каталізатором для самоусвідомлення Лео та поштовхом до активного життя. Руйнівними компонентами світу підлітковості, що відштовхують бажання жити і самореалізуватися, є буття-у-школі (*«школа – це парк розваг, в якому повно людей точно в такому ж становищі, як і я»* [6, с. 14]), буття-у-сім'ї на початку роману, коли панує непорозуміння між батьками і Лео (*«Який сенс описувати колір сліпому? Мама не розуміє»* [6, с. 31]) та буття-у-собі (екзистенційна самотність Лео). Констатуємо категоричність сприйняття світу підлітком через два головні кольори (опозиція *біле* (не-життя, смерть) – *червоне* (життя і кохання)), доповнені *блакитним* (дружба, любов); лише наприкінці роману білий аркуш не несе негативної конотації, а стає простором висловлення та очищення. Відзначаємо, що підліток не хоче пристосовуватися до дійсності «ворожого» для нього соціуму (буття-у-школі); підкреслюємо гіперболізацію емоційного переживання кохання та уразливу свідомість на етапі переходу до дорослішання. Визначено атрибути «радості-попри-все» (чи «червоного-попри-все»): руде волосся Беатріче, голубий камінчик, мотоцикл як постійний рух уперед, мобільний телефон із Т9, що має символічні підказки (слово «Бог» пише як лох), листи до Беатріче, лев'яча грива Лео, лист партизана, маргаритка, печера, зірка Нана, костюм Арлекіна). Акцентовано на значущості інтертекстуальних (Данте і Беатріче, «Аліса у Дивокраї», Астольф, Персей, Одисей, Геракліт, Сафо, Р. Бредбері, Христос) та інтермедіальних (Барт Сімпсон, фільм «Спілка мертвих поетів», картина Е. Моне, пісні Елізи, Дж. Нанніні та ін.) паралелей для поглиблення авторської інтенції життєствердної позиції *червоного*. Уважаємо, що світ підлітковості попри випробування коханням і смертю набуває радісного червоного у трактуванні А. д'Авеніа; модус радості видозмінюється, проте залишається домінуючим. Головний персонаж – Лео проходить складний шлях до дорослішання і самоідентифікації через випробування коханням і смертю, навчившись відповідальності та самопожертви задля іншого та

подолавши свої страхи і слабкості, він здобуває право жити і любити. Відзначимо важливість щоденника Беатріче, листів та повідомлень Лео, листа Сільвії як засобів самовираження підлітків.

Італійського письменника А. д'Авеніа диференціюємо як автора-посеред-підлітковості, оскільки він присвятив своє життя навчанню дітей та волонтерству, звідси у романі прослідковується його обізнаність із проблемою підлітків ХХІ ст. Його роман «Біла, як молоко, червона, як кров» спрямований як до/для підлітків, так і до/для дорослої аудиторії. Нарація від першої особи спрацьовує бездоганно, оскільки підліток Лео виступає «медіумом» між проблемними підлітками та їхніми батьками, даючи змогу побачити проблему ніби зсередини, до такого висновку доходимо, застосувавши метод рецептивної естетики. Змодельований А. д'Авеніа світ підлітковості показує важливість питань кохання, дружби, смерті, сімейних цінностей для підлітків.

За межами дослідження залишилася роль учителя у житті підлітка, якій буде присвячена окрема стаття. Інші твори А. д'Авеніа «Переключка», «Кожна історія є історією любові» стануть об'єктом окремого аналізу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Качак Т. Тенденції розвитку української прози для дітей та юнацтва початку ХХІ ст. : монографія. Київ : Академвидав, 2018. 352 с.
2. Кохан Р. Символіка дитинства в художньому світі роману Юстейна Гордера «Помаранчева дівчинка». *Збірник наукових праць Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. Серія «Філологічні науки»*. 2016. Вип. 23. С. 91–97.
3. Кохан Р. «Як воно: «отримати в подарунок увесь світ?»: поетологічне розгадування РАДІСНОЇ головоломки : монографія. Одеса : Гельветика, 2020. 320 с.
4. Тичініна А., Нікоряк Н. Екзистенціали самотності в романі Д. Овенс «Там, де співають раки». *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Філологія*. 2024. Вип. 2(12). С. 89–94, DOI: <https://doi.org/10.32689/maup.philol.2024.2.14>
5. Огар Е. Дитяча книга: проблеми видавничої підготовки. Львів : Аз-Арт, 2003. 160 с.
6. D'Avenia A. Bianca come il latte, rossa come il sangue. Mondadori, 2010. 255 p. URL: [alessandro-davenia-bianca-come-il-latte-rossa-come-il-sangue1.pdf](https://www.mondadori.it/it/9788839700001/alessandro-davenia-bianca-come-il-latte-rossa-come-il-sangue1.pdf)
7. Matsevko-Bekerska L. V. Narrator in the artistic world : the cognitive projections. Vectors of the development of philological sciences at the modern stage: collective monograph / Andreichuk N., Babelyuk O., Bialyk V., Ivanchenko M., etc. Lviv-Torun : Liha-Pres, 2019. P. 134–156.

REFERENCES

1. Kachak, T. (2018). Tendentsiyi rozvytku ukrayins'koyi prozy dlya ditey ta yunatstva pochatku XXI st.: monohrafiya [Trends in the development of Ukrainian prose

for children and youth in the early 21st century: a monograph]. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].

2. Kokhan, R. (2016). Symvolika dytynstva v khudozhnomu sviti romanu Yusteina Gordera «Pomarancheva divchynka» [Symbolism of childhood in the artistic world of Justyn Gorder's novel «The Orange Girl»]. *Zbirnyk naukovykh prats Poltavskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni V.H. Korolenka. Serii: Filolohichni nauky. [Collection of scientific works of the V.G. Korolenko Poltava National Pedagogical University. Series: Philological Sciences]*, 23, 91–97 [in Ukrainian].

3. Kokhan, R.A. (2020). «Yak vono: otrymaty v podarunok uves' svit?» Poetolohichne rozhaduvannya RADISNOYI holovolomky: Monohrafiya. [«How does it feel to receive the whole world as a gift?» Poetic solving of a JOYFUL puzzle: a monograph]. Odessa: «Helvetyka» [in Ukrainian].

4. Tychinina, A., Nikoriak, N. (2024). Ekzystentsialy samotnosti v romani D. Owens «Tam, de spivaiut raky». [The existential aspects of loneliness in D. Owens' novel «Where the Craydads Sing»]. *Naukovi pratsi Mizhrehionalnoi Akademii upravlinnia personalom. Filolohiia. [Scientific works of the Interregional Academy of Personnel Management. Philology]*. Vol. 2 (12). P. 89–94. DOI: <https://doi.org/10.32689/maup.philol.2024.2.14>

5. Ohar, E. (2003). Dytyacha knyha: problemy vydavnychoyi pidhotovky. [Children's books: issues in publishing]. Lviv: Az-Art [in Ukrainian].

6. D'Avenia, A. (2010). Bianca come il latte, rossa come il sangue. Mondadori, 255 p. Retrieved from: [alessandro-davenia-bianca-come-il-latte-rossa-come-il-sangue1.pdf](#) [in Italian].

7. Matsevko-Bekerska, L.V. (2019). Narrator in the artistic world: the cognitive projections. In N. Andreichuk, O. Babelyuk, V. Bialyk, M. Ivanchenko, etc., *Vectors of the development of philological sciences at the modern stage: collective monograph* (pp. 134–156). Lviv-Torun: Liha-Pres.



Стаття поширюється
на умовах ліцензії відкритого
доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 15.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 16.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 10.04.2026

THE CONCEPTUAL OPPOSITION “HOME – FOREIGN LAND” IN ORAL NARRATIVES OF UKRAINIAN EMIGRANTS ABOUT GERMANY

Oksana LABASHCHUK

*Doctor of Philological Sciences, Professor,
Professor at the Department of Theory and Methodology
of Ukrainian and World Literature
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
2 M. Kryvonosa str., Ternopil
ORCID: 0000-0001-6000-7237
lagoshnyak@ukr.net*

Nazarii SLOBODIAN

*PhD in Philology,
Associate Professor at the Department of German Philology and Methods
of Teaching the German Language
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
2 M. Kryvonosa str., Ternopil
ORCID: 0000-0001-6117-3958
nazariy.sln@gmail.com*

The article analyzes the conceptual opposition «home – foreign land» in the oral narratives of Ukrainian migrants about Germany. Oral autobiographical stories reveal the mechanisms of self-identification, cultural perception of the «other», and intercultural adaptation. A key semantic tool for organizing experience is the binary category «one's own – the alien», which in contemporary narratives is realized through the conceptual pair «home – foreign land». The concept of «home» represents security, family ties, and traditional norms of life, whereas «foreign land» reflects distance from one's roots, the need to adapt to an unfamiliar order, while simultaneously acquiring traits of organization, social justice, and opportunity. The study is based on approximately 100 transcribed narrative interviews with Ukrainians aged 18 to 60 who lived or worked in Germany. Analysis of the narratives showed that the opposition «home – foreign land» is realized through spatial, axiological, and symbolic markers, including the image of a paradise garden as a utopian model of foreign space, which reinforces the contrast with the native environment. In the narratives, Germany emerges as both a heterotopia and a utopia: orderly, disciplined, clean, just, and predictable, while «home» functions as the space of familiar everyday life and implicit critique. The study demonstrates that the motif of «distant lands» transforms

in contemporary migration narratives into a cognitive-semantic model through which narrators verbalize the experience of migration, construct the value coordinates of their personal «I» and collective «we», and delineate the boundaries between «own» and «alien». The results highlight the significance of oral autobiographical narratives as a source for understanding cultural representations of space, identity, and intercultural communication among contemporary Ukrainians.

Key words: *concept, Germany, migration, motif, narrative, national identity, opposition.*

КОНЦЕПТУАЛЬНА ОПОЗИЦІЯ «ДІМ – ЧУЖА ЗЕМЛЯ» В УСНИХ НАРАТИВАХ УКРАЇНСЬКИХ ЕМІГРАНТІВ ПРО НІМЕЧЧИНУ

Оксана ЛАБАЩУК

*доктор філологічних наук, професор,
професор кафедри української та зарубіжної
літератур і методик їх навчання*

*Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка
вул. М. Кривоноса, 2, м. Тернопіль
ORCID: 0000-0001-6000-7237
lagoshnyak@ukr.net*

Назарій СЛОБОДЯН

*доктор філософії, доцент кафедри німецької філології
та методики навчання німецької мови*

*Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка
вул. М. Кривоноса, 2, м. Тернопіль
ORCID: 0000-0001-6117-3958
nazariy.sln@gmail.com*

У статті досліджується концептуальна опозиція «дім – чужа земля» в усних автобіографічних наративах українських емігрантів про Німеччину. Усні оповіді розглядаються як особливий тип дискурсу, що оприявнює механізми індивідуальної та колективної самоідентифікації, способи культурного сприйняття «іншого», а також стратегії міжкультурної адаптації в умовах еміграції. Важливим інструментом організації досвіду виступає бінарна категорія «свій – чужий», яка в сучасних еміграційних наративах реалізується через концептуальну пару «дім – чужа земля» та визначає структурування просторових та ціннісних опозицій.

Матеріалом дослідження стали 100 транскрибованих усних наративних інтерв'ю українців віком від 18 до 60 років, які мали досвід проживання в Німеччині. Аналіз

автобіографічних оповідей засвідчив, що дихотомія «дім – чужа земля» реалізується через сукупність просторових, аксіологічних і символічних маркерів, зокрема через образ райського саду як утопічної моделі чужого простору, що посилює контраст із рідним середовищем і водночас виконує компенсаторну функцію.

Через концепт «дім» у досліджуваних наративах репрезентується простір захищеності, родинних зв'язків, емоційної прив'язаності та традиційних норм життя. Натомість концепт «чужа земля» позначає віддаленість від «рідної землі», необхідність пристосування до незвичного, чужого соціального й культурного порядку, але водночас може набувати позитивних конотацій, таких як організованість, соціальна справедливість, стабільність та перспектива особистісної реалізації. Німеччина характеризується респондентами як гетеротопія та утопія водночас, тоді як «дім» репрезентується як простір звичного побуту, емоційної близькості, але й імпліцитної критики соціальних та культурних реалій. Дослідження показує, що традиційний фольклорний мотив «далеких земель» у сучасних оповідах трансформується у складну когнітивно-семантичну модель, через яку оповідачі вербалізують досвід еміграції, конструюють ціннісні координати власного «я» та колективного «ми», а також окреслюють межі «свого» та «чужого».

Отримані результати підкреслюють значущість усних автобіографічних наративів як джерела для розуміння сучасних культурних уявлень про простір, ідентичність і міжкультурну комунікацію українців у контексті міграційних процесів.

Ключові слова: *концепт, Німеччина, еміграція, мотив, наратив, національна ідентичність, опозиція.*

Problem statement. Oral autobiographical narratives, as a form of recording individual experience and manifesting collective memory, constitute an important source for studying contemporary worldview transformations, mechanisms of self-identification, as well as specific cultural models of perceiving the «other» sociocultural space. In the context of the current challenges faced by our country, oral autobiographical accounts of Ukrainians about Germany acquire particular significance, as they represent experiences of intercultural communication, adaptation, and the interpretation of new social practices through the lens of native cultural tradition. In such narratives, real events (migration, work, education, everyday life) are often transformed into narrative structures in which a life fact is reproduced not merely as a «story», but as an interpretation that requires organization and explanation.

One of the key semantic mechanisms shaping the organization of experience in oral autobiographical storytelling is the opposition «one's own – the alien». In the humanities, this binary model is regarded as a fundamental category of cultural semiotics that defines the boundaries of one's own space and outlines the «other/alien» world as different, potentially threatening, or attractive. In Ukrainian oral autobiographical narratives about Germany, this opposition acquires a concrete spatial-existential dimension and is realized through the conceptual pair «home – foreign land». This dichotomy appears not only as a linguistic cliché or stylistic device, but as a specific cognitive

model through which narrators explain their own condition, determine the boundaries of safety and threat, and make sense of the experience of living outside Ukraine.

According to Ukrainian and foreign scholars, the lexeme «home» may be considered through the prism of symbolism associated with a range of connotations: «a house intended for dwelling, the dwelling itself where people live», «a holy, sacred space» and «a symbol of the continuity of generations, fidelity to traditions, and attachment to one's native land» [1–4]. These connotations «collectively reflect the multidimensional space of historical memory» [5, p. 500]. As the researcher of Ukrainian folklore O. Kuzmenko argues, «the semantic field of «home» consists of related spatial images *land, homeland, village, house, church, road* which form its conceptual core» [5, p. 501].

The concept of «home» in oral narratives is predominantly associated with ideas of security, family ties, orderliness, and the «normality» of life. By contrast, «foreign land» actualizes notions of distance from one's roots, the need to adapt to an unfamiliar order, the experience of an alien cultural environment, as well as the reassessment of one's identity. At the same time, it should be noted that the folkloric concept of «foreign land» in contemporary oral narratives reveals semantic ambivalence and is not limited to negative connotations: the concept acquires features of orderliness, justice, social protection, or opportunity, gradually losing its original markedness.

The relevance of this study is determined by the need for an in-depth analysis of contemporary oral narratives as an integral component of folk narrative culture functioning under conditions of active migration processes and intercultural interaction. Oral autobiographical accounts of Ukrainians about Germany constitute a valuable source for identifying changes in the traditional perception of the space of the «one's own» and the «alien», tracing the processes of the formation of a discourse of cultural adaptation, and analyzing the linguistic and figurative means through which concepts significant to collective consciousness are verbalized.

The aim of the article is to analyze the conceptual opposition «home – foreign land» in oral narratives of Ukrainians about Germany and to outline its key semantic dominants.

The material for the study consists of recorded interviews conducted according to the narrative interview methodology, which involves recording information on digital media followed by transcription in accordance with the requirement to preserve the lexical, grammatical, and syntactic features of the narrator's speech. The study is based on approximately 100 narrative interviews recorded and transcribed over the past five years by the authors of the article and students of the Faculty of Philology at Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. The respondents were natives of Ternopil, Ivano-Frankivsk, Volyn, and Lviv regions aged 18 to 60 (labor migrants and students), whose lives are in one way or another connected with Germany.

Presentation of the main material. An analysis of Ukrainian emigration folklore of the late 20th – early 21st centuries reveals that the oral folk creativity of this period has been examined primarily in studies devoted to Ukrainian folk songs and the oral

poetic tradition. In the preface to the publication «Stay Well, My Land: Ukrainian Folk Songs about Emigration», the Ukrainian folklorist Sofia Hrytsa emphasizes that this creative tradition constitutes a significant spiritual heritage, since it «arose on the thorny path of forced separation from one's native land, home, and the encounter with a foreign country, to which people traveled in the hope of improving their own fate and that of their children. [...]. This path was not an easy one; it was illusory, shrouded in the uncertainty of the future, and left to the mercy of fortune» [6, p. 3]. The researcher stresses that it is precisely in songs that a wide range of images, plots, and life situations becomes manifest, partly transcending traditional canons and forming a «dramatic epic about seekers of a mirage-like «earthly paradise», filled with hopes, anxieties, happy surprises, or even disappointments» [6, p. 8].

This view is supported by the contemporary Ukrainian folklorist O. Hinda, who adds that «emigration was a new and extremely dramatic phenomenon for the Ukrainian peasant. New and previously unknown realities entered people's lives, and new themes and plots entered folkloric memory, reflecting these events» [7, p. 136].

One of such new genres that gained prominence during the waves of Ukrainian emigration was narratives about «distant lands». Unlike folk songs and poetry, this layer of oral folk creativity has remained outside systematic scholarly attention. One may only single out the folkloric records of D. Yavornytskyi, P. Dziakovych, H. Nadkhin, and Ya. Novytskyi, made as early as the second half of the 19th century. All of them are represented by individual plots of legends and tales about the Zaporizhian Sich.

The motif of «distant lands» where «milk and honey flow» is a stable and ancient component of European and world folklore tradition. It is traceable in the oral creativity of many peoples and belongs to universal plot models of legends [8, p. 21]. In Europe, similar narratives became especially widespread during the Age of Great Geographical Discoveries, when ideas about India, China, Japan, as well as the discovery of America after the expeditions of Columbus and Vespucci, actualized stories about the natural and material wealth of new territories.

The transformation of folkloric perceptions of «alien» space is noted by H. Bula-shev, who states that «legends about the earliest encounters between peoples caused the expansion and modification of narratives. The foreign enemies of prehistoric times left in popular memory a vague – and, moreover, gloomy – image and entered folk poetry in the form of giants» [9, p. 26]. This confirms that in oral tradition the image of the «alien» undergoes gradual reinterpretation under the influence of historical events and intercultural contacts.

The Ukrainian folklorist, historian, and ethnographer Ya. Novytskyi addressed the image of «distant lands» in a number of his works, analyzing it through representations of the Zaporizhian Sich, which in folk tradition appears as a symbol of prosperous and happy existence [10]. In a similar vein, I. Pavlenko argues that «the emphasis on wealth and the large amount of uninhabited and uncultivated land, as well as the minimization of labor required, partly provoked mass migration to these territories» [11, p. 51]. Later, after Catherine II abolished the Hetmanate, collective memory of the Cossack

era gradually crystallized into the motif of a «lost paradise» – an idealized space of harmonious life in balance with nature.

For several centuries, the Zaporizhian Sich remained for Ukrainians an embodiment of prosperity and freedom, a kind of image of a «happy land». In contemporary migration discourse, however, one of such «distant lands» is increasingly represented by Germany: among European Union countries, it occupies leading positions in terms of migrant numbers and, for decades since the fall of the Berlin Wall, owing to its strong economy and developed labor market, has become a «second home» for many Ukrainians.

Field materials demonstrate that the perception of Germany in Ukrainians' oral autobiographical narratives has a distinctly symbolic character. Considering that folklore as a phenomenon of traditional culture functions within a symbolic dimension, it can be argued that contemporary narratives likewise contain a system of images through which narrators conceptualize the experience of «alien space». In this context, the statement of the Polish folklorist V. Kravchyk-Wasilewska is indicative: «Folklore as a distinct part of symbolic culture is characterized by its capacity to reveal the state of people's consciousness and their actual attitudes toward phenomena and cultural-social problems» [12, p. 99]. Although the symbols of contemporary autobiographical narrative are not identical to traditional folkloric symbolism, they perform a similar function: they shape stable perceptions of the «one's own» and the «alien», contributing to the mythologization of space and the verbalization of concepts significant for collective consciousness.

However, the motif of the «distant land» proposed in the narratives should be considered not only as a traditional plot-motif component of oral creativity, but also as a semantic-cognitive model structuring the narrators' experience and forming the conceptual opposition «home – foreign land». In this sense, the narratives of Ukrainian migrants about Germany appear not merely as accounts of another cultural space, but as a verbal representation of mental categories through which emigration, cultural interaction, and personal identity are interpreted.

Within the framework of a cognitive-folkloristic approach, a concept can be understood as a culturally determined unit of collective consciousness, manifested in the text through a system of lexical markers, evaluative attributes, stereotypical images, symbols, spatial metaphors, and narrative scenarios. Thus, the image of the «distant land» in oral narratives about Germany acquires the status of a conceptually significant sign, which relates not so much to a real territory as to a mental model of the «alien», the «other», or the «ideal», opposed to «one's own». The following examples illustrate this point.

«It's completely different there, because it's clean. Germans are Germans, it's just clean there. They wanted to show me the city, because I lived there and had to find my way. Everything was so beautiful: shops, hospitals, everywhere I was taken, I really liked it. It seemed to me that all this beauty was not created by people!» (SBY, female, 52 years old).

«Once I was told that if you step outside in socks in Germany in the morning, you won't dirty them, because their road service washes the streets with soap» (MBS, male, 45 years old).

«In my memory, there will always be beautiful landscapes, good roads, delicious buns. And most importantly: meeting wonderful people. At first, Germans seemed like people from another planet to me» (LVP, male, 53 years old, Ternopil).

The collected material shows that the opposition «home – foreign land» is realized in the narratives primarily through spatial and axiological (value-based) characteristics, where «home» signifies a familiar life world associated with personal norms, memory, and family tradition, whereas «foreign land» represents a space of another order: discipline, cleanliness, social justice, abundance, and predictability. This opposition manifests both in direct contrasts («there – here») and in narrower comparisons through the metaphorization of alien space: «other planet», «other world», «paradise garden».

«We have our own, they have theirs. Personally, it seems to me that Germany is just lucky not to be a neighbor of Russia; its geopolitical location is more favorable. And in general, it's like the other planet! Of course, they work a lot, so they achieve everything they want. Overall, they live well, have good jobs, and also help foreigners. I think Ukraine needs at least forty more years of hard work, and then maybe we will have the same standard of living as in Germany» (ZVB, female, 24 years old).

Particularly noteworthy is that most testimonies contain a stable oppositional formula: «everything there is different from here», which functions as a universal marker between «one's own» and the «alien». From a cognitive perspective, this formula categorizes space: Germany is structured as an «other world», separated from «home» not only geographically but also in terms of values and mentality. Therefore, in these texts, «foreign land» acquires features of a heterotopia – a place that exists in reality, yet in the narrator's mind appears as an idealized model, almost denying ordinary reality.

«I especially remember the beautiful Alpine nature. Painted houses, the closeness of nature and humans. Why do people say everything there is different from here? – Everything is very clean and organized, maximally simple and convenient for people. A very large number of pensioners travel the world, and this really surprised me, because you rarely see this at home. Pensioners travel, maybe even more than young people. In the mountains, all hiking routes are clearly and understandably marked; you never get lost» (SOL, female, 28 years old).

The verbalization of the concept «foreign land» is carried out primarily through an attributive series: *clean, tidy, organized, punctual, lawful, polite, fair, abundant*. These features function as key semantic dominants and form a stereotypical image of Germany as a space of «properly organized life». At the same time, the concept «home» in these narratives is often implicit: it is not always named directly, but emerges through contrasting characteristics, such as *dirt, chaos, trash, or «not like there»*. Thus, «home» in the texts appears not only as a locus of belonging, but also as a space critically reinterpreted by the narrators.

«Well, every people have their own. When we arrived, the large houses immediately caught our eyes, it was clear that people live well and in abundance. There is a lot of work of various kinds, one could earn money, unlike at home. Order everywhere, the areas around the houses are tidy. When leaves fall from trees, they sweep them immediately to keep it clean» (MSM, female, 49 years old, Ternopil).

«What surprised me first of all is German punctuality at every step, their precision, pedantry, order in everything. From streets and buildings to relationships with people. Also, their politeness and tolerance. But it was striking that they are calm people, almost without emotions. Emotions are kept to themselves» (BBI, male, 39 years old, Kobylyvoloky, Ternopil region).

Thus, the motif of «distant lands» in contemporary oral narratives of Ukrainian migrants about Germany should be regarded as a conceptually organized discourse, in which the traditional folkloric model of utopian space is actualized under new socio-cultural conditions. The opposition «home – foreign land» performs not only a descriptive but also an identificatory function, since through spatial comparison the narrators construct the value coordinates of their own «I» and the collective «we», positioning themselves between two poles – the familiar and the alien.

It is noteworthy that respondents quite often associate Germany with the idealized image of a «paradise garden». This image has occupied an important place in the symbolic system of the ethnic community since ancient times. Formed on the basis of biblical tradition, the symbolism of the paradise garden can be traced in various manifestations of both material and non-material culture.

In a historical and cultural dimension, the image of paradise performed a number of functions and often served as a kind of «landmark» for human ideas about an ideal space. This was particularly evident during the Renaissance, when the idea of a paradisiacal country stimulated the desire to discover new territories. This is confirmed by a saying that has long existed in the oral traditions of many peoples: from the Phoenicians to the Portuguese – all great geographical discoveries were inspired by the myth of a paradisiacal country [8, p. 36]. At the same time, it should be emphasized that paradise should primarily be understood as an archetype of social (collective) consciousness, since the analysis of different models of «paradise» reveals a correlation between the nature of these ideas and the economic and geographic conditions of a given community.

An anthropological approach allows us to consider paradise not only as an archetype of collective, but also of consciousness in general – with its inherent psychological intentionality and special metaphysical experience. Building on this specificity, M. Eliade emphasizes the social function of the image of paradise. Above all, it becomes a kind of point of support in conditions of instability and uncertainty, helping to transcend chaos, fear, and anxiety. Importantly, this is not only about belief in a happy extraterrestrial existence: the myth of the paradise garden has significant social functions in real life – from the idea of an ideal earthly order to the fulfillment of basic human needs for safety and normal living [13, p. 244].

In the narratives we studied, the mythologeme of paradise is most vividly actualized through the image of the paradise garden, which, in a cognitive-semantic dimension, can be interpreted as a symbolic marker of the concept «foreign land». In this way, the real geographical space of Germany, in the consciousness of narrators, acquires features of an idealized, orderly, and safe world, contrasted with the experience of «home» as the space of familiar everyday life. Thus, the topos of the garden functions not only as a poetic image but also as a conceptual model that defines the narrative representation of alien space and reinforces the opposition between «own» and «alien».

It should be emphasized that the garden topos has a number of characteristic markers that ensure its semantic recognizability across different cultural traditions. The definition of this term is given by T. Dynnichenko, who notes that it is a «significant semiotic, culturally typological unit that appears in the text in the form of an artistic image with spatial characteristics of an oppositional type» [14, p. 69]. It is precisely these spatial characteristics that allow us to trace how the conceptual boundary between «home» and «foreign land» is verbalized in oral narratives about Germany, as well as how the idealization of alien space transforms into a stable folkloric image.

«For example, Dresden was completely destroyed during the Second World War, and currently all the ruined buildings are being restored at a rapid pace, and new construction has begun. It is not just a city, it is simply a paradise garden! They leave everything in its original state, exactly as it was. They do not try to build anything new. In contrast, take Ivano-Frankivsk, for example – they do not take care of architectural monuments at all. Instead of restoring old buildings or opening museums, they demolish them and build new nine-story buildings» (DOV, female, 42 years old).

«I remember the architecture and the mentality of the Germans. The cities are extremely beautiful, adorned with various buildings: three-story, four-story; they are very attractive. The structures look very grand and luxurious» (DIM, female, 43 years old).

Paradise, being a mythological synonym of the «golden age», in a socio-cultural aspect embodies the dream of a perfect society [15, p. 86]. In oral folk creativity, this motif became widespread during the existence of Zaporizhzhia, «where all were equal and independent, rich and happy, wealthy and warlike, rooted both in objective factors – the special social position of the Cossacks, and in subjective factors – the desire of the Cossacks to create their own ideal image among peasants and other social groups» [11, p. 51].

«Germans, in general, are very law-abiding; they respect authority and would never do anything illegal. They do not chase fashion or value clothing; they are very modest. They do not have the arrogance that ours do. Of course, young families pay more attention to fashion, but the older ones are very simple, very trusting. The law works for them. If Germans are wrong, they always admit their mistakes and apologize. They are very punctual and everything has to be perfect, hence such an ideal country» (BRG, female, 48 years old).

It should be noted that contemporary humanities discourse reflects increased attention to the study of spaces that go beyond everyday human experience, as well as to the

ways they are conceptualized in different eras and cultures. In this context, the analysis of the image of paradise / garden remains relevant, taking into account conceptual approaches of the late 20th – early 21st centuries. In particular, in the works of the French cultural and historical theorist Michel Foucault, the notion of «heterotopia» is used – in fact realized utopias, i.e., places which, unlike the unreal, exist in reality but are simultaneously endowed with mythologized features. Such spaces can appear in a «reduced» format (e.g., public institutions) as well as «expanded» (other territories, states, countries), including and negating all other real toposes (museum, cemetery, prison, fair, etc.). Within this concept, M. Foucault interprets the garden as one of the oldest heterotopias of human culture – an «other space»: «The garden is a minimal part of the world, and at the same time a world in its entirety» [16, p. 19]. The garden, combining several incompatible spaces within a single locus, serves as a microcosm representing a symbolic image of an orderly and perfect world.

In our study, Germany is represented as a model of an idealized society, endowed in the collective consciousness of narrators with utopian characteristics:

«First, I want to point out that Germany is an extremely clean country. I was amazed by the cleanliness of the streets... Prices are completely different in Germany, the quality of products, even the attitude of the same sellers towards customers is completely different: better, more pleasant. I am telling you from my own experience... <...> The friendliness of people impressed me. Walking down the street, no one looks at you askance; they are always smiling. In my opinion, the typical traits of Germans are discipline, neatness, punctuality, and thrift. All decisions are made calmly. I can add diligence as well. Abroad, Germans are easy to recognize by their neat style of dress and confidence in every movement» (NAS, female, 52 years old).

The excerpt below characterizes the «typical German» as a perfect person: ideally honest, ideally responsible, ideally punctual:

«For example, here with us, we can be late, we might not come if we agreed on a meeting, and sometimes without any apology, just not come – and you will wait. But there, that does not happen. Responsibility comes first, and second by second, they are never late; people are honest. Even in a hotel, if you leave your belongings with price tags, they come, take them, and the money remains – no one touches it. That does not happen here» (BOS, female, 52 years old).

Another example vividly illustrates the image of Germany as a country endowed with idealized, and sometimes utopian, traits.

«<...> I also noticed one trait, I think it is a great trait. Germans are economical people. We Ukrainians love to eat. For example, when a holiday starts – the tables are overloaded with food, and we want more. There, I noticed, it is not like that; everything is somehow organic, organized. Even an ordinary weekend is very different from ours. There are many other traits; you can say Germans are honest people. Even if a small mishap happens, they will not stay silent; they take responsibility themselves. At my work, something happened with the washing machine. I immediately went to the senior worker, she said not to worry. I think here they would have deducted money from the

salary, or paid for the washing machine themselves. I also liked how Germans address others. They do not say «hey, come here» or something like that. Even at work, if you are a simple worker, they immediately say «Ms.» or «Mr.». Germans are very attentive, very polite, and very fair» (MLV, female, 60 years old).

Respondents often emphasize the harmonious interaction between society and nature, narrating life stories about daily life and living conditions. From the perspective of the structural organization of the narratives we recorded, this is one of the most developed scenes (term by J. Genette). Semantically, it gives the impression that the narrator seeks to convey the maximum number of details – from general impressions to seemingly minor details.

«There, in the yard, we had bunnies, ordinary wild bunnies. God forbid anyone touch them. We lived in a private house, just us Ukrainians, and in the morning we opened the little window, and there under our door sat a bunny. There lived a whole family; they ran everywhere. It is not like here, where everyone goes hunting and shoots wild animals – there, rabbits cannot be touched. They are very strict about this» (SOI, female, 53 years old).

The image of Eden, where all creatures live in harmony with each other, where animals and humans walk in pristine nature – this is how Germany appears in the perception of our narrator.

«It surprised me how, in Germany, people live in harmony with nature. In the forests, at every step, there are reminders not to shoot, or, for example, not to fish in the lake. We still need to grow in this regard, to be as conscious about wildlife as Germans are. Sometimes you walk in the forest, and there is an animal under a tree, and it does not run away in fear, it just moves around. <...> I think they are used to people; for them, humans are good» (BVO, male, 30 years old).

Conclusions and prospects for further research. In summary, the examples from oral narratives of Ukrainian migrants about Germany demonstrate not only the actualization of the traditional motif of «foreign land», but also the manifestation of a stable conceptual opposition «home – foreign land», which structures narrative material at the level of value contrasts, spatial metaphors, and recurring formulas of comparison («there – here», «other world»). In these texts, «foreign land» is most often verbalized through attributes of order, cleanliness, legality, punctuality, and abundance, while «home» is presented through an implicit backdrop of everyday «normality» and, at the same time, through markers of critique that reinforce the contrast.

Germany, in the consciousness of narrators, appears as a real geographical space which, in the process of narration, acquires heterotopic and utopian characteristics and transforms into an «other space» functioning as a point of reference: by comparing it with «home», narrators not only describe the alien country, but also construct their own value coordinates, model the desired social order, and define the boundaries between «own» and «alien». Therefore, the study of this opposition is productive and promising for understanding contemporary Ukrainian oral tradition in the context of migration experience and intercultural communication.

BIBLIOGRAPHY

1. Жайворонок В. Дім. Знаки української етнокультури : словник-довідник. Київ : Довіра, 2006. С. 189–190.
2. Benedyktowicz D., Benedyktowicz Z. Dom w tradycji ludowej. Wrocław, 1992. S. 11.
3. Bartmiński J. Dom i świat – opozycja i komplementarność. Językowe podstawy obrazu świata, wyd. 2. Lublin: Wyd-wo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2007. S. 176.
4. Халюк Л. Усні народні оповідання українців-переселенців Лемківщини, Холмщини, Підляшшя та Надсяння: жанрово-тематична специфіка, художні особливості. Київ, 2013. 216 с.
5. Кузьменко О. Драматичне буття людини в українському фольклорі: концептуальні форми вираження (період Першої та Другої світових воєн). Львів : Інститут народознавства НАН України, 2018. 728 с.
6. Грица С. Буд здорова, землеце. Українські народні пісні про еміграцію. Київ : Музична Україна, 1991. 176 с.
7. Гінда О. Поетична творчість української трудової спільноти в Італії початку ХХІ століття в контексті фольклорної традиції : монографія. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2015. 546 с.
8. Tschistow, K. Der gute Zar und das ferne Land. Russische sozial-utopische Volkslegenden des 17–19 Jahrhunderts. München : Verlag Wasmann, 1998.
9. Булашев Г. Український народ у своїх легендах, релігійних поглядах та віруваннях: космогонічні українські народні погляди та вірування. Київ : Довіра, 1992. 414 с.
10. Новицький Я. Твори : у 5 т. / гол. ред. П. Сохань. Запоріжжя : ТанDEM, 2007.
11. Павленко І. До питання про соціально-утопічні мотиви в українському фольклорі (на матеріалі легенд та переказів про Запоріжжя). *Культура народів Причорномор'я*. 2005. № 69. С. 51–54.
12. Kravchuk-Wasilewska, V. W obronie folkloru, czyli dialog między tradycją i współczesnością. In: Simonides, D., red. 1995. Folklorystyka. Dylematy i perspektywy. Opole : Uniwersytet Opolski, Instytut Filologii Polskiej, 1995. s. 99–104.
13. Еліаде М. Трактат з історії релігій / пер. з франц. О. Панича. Київ : Дух і Літера, 2016. 515 с.
14. Динниченко Т. Інтертекстуальний перегук повісті А. Жіда «Ізабель» і п'єси А. Чехова «Вишневий сад». *Літературний процес*. 2019. С. 68–73.
15. Fleming, J. The Roman de la Rose. A Study in Allegory and Iconography. Princeton: Princeton University Press, 1969.
16. Foucault, M. Space, Knowledge and Power (Espace, savoir et pouvoir; entretien avec P. Rabinow; trad. F. Durand-Bogaert). Skyline. mars, 1982. p. 16–20.

REFERENCES

1. Zhaivoronok, V. (2006). *Dim* [Home]. *Znaky ukrainskoi etnokultury: slovnyk-dovidnyk* [Signs of Ukrainian ethnoculture: Dictionary-reference book]. Kyiv: Dovira. P. 189–190 [in Ukrainian].

2. Benedyktowicz, D., & Benedyktowicz, Z. (1992). *Dom w tradycji ludowej* [Home in folk tradition]. Wrocław. P. 11 [in Polish].
3. Bartmiński, J. (2007). *Dom i świat – opozycja i komplementarność* [Home and world: opposition and complementarity]. In *Językowe podstawy obrazu świata* [Linguistic foundations of the worldview] (2nd ed.). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. P. 176 [in Polish].
4. Khaliuk, L. (2013). *Usni narodni opovidannia ukraintsiv-pereselentsiv Lemkivshchyny, Kholmshchyny, Pidliashshia ta Nadsiannia: zhanrovo-tematychna spetsyfika, khudozhni osoblyvosti* [Oral folk narratives of Ukrainian settlers from Lemkivshchyna, Kholmshchyna, Podlasie and Nadsiannia: genre-thematic specificity and artistic features]. Kyiv. 216 p. [in Ukrainian].
5. Kuzmenko, O. (2018). *Dramatychne buttia liudyny v ukrainskomu folklori: kontseptualni formy vyrazhennia (period Pershoi ta Druhoi svitovykh voien)* [Dramatic human existence in Ukrainian folklore: conceptual forms of expression (World War I and II period)]. Lviv: Instytut narodoznavstva NAN Ukrainy. 728 p. [in Ukrainian].
6. Hrytsa, S. (1991). *Bud zdrava, zemlytse. Ukrainski narodni pisni pro emihratsiiu* [Be healthy, dear land. Ukrainian folk songs about emigration]. Kyiv: Muzychna Ukraina. 176 p. [in Ukrainian].
7. Hinda, O. (2015). *Poetychna tvorchist ukrainskoi trudovoi spilnoty v Italii pochatku XXI stolittia v konteksti folklornoj tradytsii: monohrafiia* [Poetic creativity of the Ukrainian labor community in Italy at the beginning of the 21st century in the context of folk tradition: Monograph]. Lviv: Ivan Franko National University of Lviv. 546 p. [in Ukrainian].
8. Tschistow, K. (1998). *Der gute Zar und das ferne Land. Russische sozial-utopische Volkslegenden des 17–19. Jahrhunderts* [The good tsar and the distant land: Russian social-utopian folk legends of the 17th–19th centuries]. München: Verlag Wasmann [in German].
9. Bulashev, H. (1992). *Ukrainskyi narod u svoikh lehendakh, relihiinykh pohliadakh ta viruvanniakh: kosmohonichni ukrainski narodni pohliady ta viruvannia* [The Ukrainian people in their legends, religious views and beliefs: cosmological folk concepts]. Kyiv: Dovira. 414 p. [in Ukrainian].
10. Novytskyi, Ya. (2007). *Tvory* [Works] (Vols. 1–5). P. Sokhan (Ed.). Zaporizhzhia: Tandem [in Ukrainian].
11. Pavlenko, I. (2005). Do pyttannia pro sotsialno-utopichni motyvy v ukrainskomu folklori (na materialy lehend ta perekaziv pro Zaporizhzhia) [On social-utopian motifs in Ukrainian folklore (based on legends and narratives about Zaporizhzhia)]. *Kultura narodov Prichernomoria* [Culture of the peoples of the Black Sea region], 69, 51–54 [in Ukrainian].
12. Kravchyk-Wasilewska, V. (1995). *W obronie folkloru, czyli dialog między tradycją i współczesnością* [In defense of folklore: dialogue between tradition and modernity]. In D. Simonides (Ed.), *Folklorystyka. Dylematy i perspektywy* [Folklore studies: dilemmas and perspectives]. Opole: Uniwersytet Opolski, Instytut Filologii Polskiej. P. 99–104 [in Polish].

13. Eliade, M. (2016). *Traktat z istorii religii* [Treatise on the history of religions]. O. Panych (Trans.). Kyiv: Dukh i Litera. 515 p. [in Ukrainian].
14. Dynnychenko, T. (2019). Intertekstualnyi perehuk povisti A. Zhida *Izabel* i piesy A. Chekhova *Vyshnevyyi sad* [Intertextual parallels between A. Gide's *Isabelle* and A. Chekhov's *The Cherry Orchard*]. *Literaturnyi protses* [Literary process], 68–73 [in Ukrainian].
15. Fleming, J. (1969). *The Roman de la Rose: A study in allegory and iconography*. Princeton: Princeton University Press.
16. Foucault, M. (1982). Space, knowledge and power. *Skyline*, March, 16–20.



Стаття поширюється
на умовах ліцензії відкритого
доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 30.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 22.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 10.04.2026

ПОЛОНІЗМИ-ОНІМИ В ГОВІРКАХ ВОЛИНСЬКОГО ПОЛІССЯ І ПІДЛЯШШЯ

Оксана НЕСТЕРЧУК

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри історії та культури української мови
Волинського національного університету імені Лесі Українки
пр. Волі, 13, м. Луцьк
ORCID: 0000-0003-2676-7966
nester-oks@ukr.net*

У статті розглянуто полонізми-оніми у західнополіському діалекті української мови на матеріалі волинсько-поліських та підляських говірок, що функціонують у різних державах. Актуальність розвідки зумовлена потребою комплексного аналізу власних назв польського походження, які досі залишалися на периферії діалектологічних та ономастичних студій. Метою дослідження є порівняння особливостей уживання антропонімічних полонізмів у двох говіркових групах, а також з'ясування їхньої структурної, мотиваційної специфіки.

Матеріал дослідження охоплює прізвища, власні особові імена, їхні варіанти та прізвиська, зафіксовані у словниках, діалектних текстах і художніх джерелах. Заявлено, що полонізми в антропонімії є різночасовими: у волинсько-поліських говірках вони здебільшого пов'язані з міжвоєнним періодом перебування регіону у складі Польщі, тоді як у підляських говірках польський вплив є безперервним і зумовлений постійним мовним контактом. Нових прізвищ-полонізмів серед мешканців Волинського Полісся у повоєнний період не виявлено, але фіксовано полонізми-оніми серед варіантів власних імен (Matęsz < Matvii, Jantek < Anton, Józsek < Josyp, Jakub < Jaków, Gęna < Jevheniia, Kás'a < Kateryna), дещо менше серед прізвиськ (Basya, Vladzo, Kazik, Książdz, Polachók, Tómarsh, Tsięcia).

Визначено, що варіанти власних особових імен є найбільш продуктивним і динамічним шаром онімної лексики, який найшвидше реагує на міжмовні контакти. Виявлено серед полонізмів-прізвищ 161 назву, серед полонізмів-імен та їхніх варіантів – 128 назв, 94 назви серед полонізмів-прізвиськ. Отримані результати поглиблюють уявлення про ономастичні процеси в умовах багатомовності та мають значення для подальших діалектологічних досліджень.

Ключові слова: підляські говірки, волинсько-поліські полонізми, прізвища, варіанти імен, прізвиська.

POLISH BORROWINGS OF PROPER NAMES IN VOLYNIAN POLISSIA AND PODLASIE SUBDIALECTS

Oksana NESTERCHUK

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor, Department of History and Culture of the Ukrainian Language
Lesya Ukrainka Volyn National University
13 Voli ave., Lutsk
ORCID: 0000-0003-2676-7966
nester-oks@ukr.net*

The article deals with Polish borrowings of proper names in West Polissia dialect of the Ukrainian language on the material of Volynian Polissia and Podlasie subdialects functioning in different countries. The relevance of this research is determined by the need for a comprehensive analysis of proper names of Polish origin which have remained on the periphery of dialectological and onomastic studies so far. The aim of the study is to compare the features of the use of anthroponymic Polish borrowings in two dialect groups as well as to find out their structural and motivational specifics.

The research material includes surnames, names, their variants and nicknames registered in dictionaries, dialect texts and literature sources. The research demonstrates that Polish borrowings in the anthroponymy occurred in different times: in the Volynian Polissia subdialects they are mostly related to the interwar period when the region was part of Poland while in the Podlasie subdialects the Polish influence is continuous and due to constant linguistic contact. No new borrowings of Polish surnames among Volynian Polissia inhabitants in the postwar period have been detected, but there are defined proper names borrowed from Polish among variants of proper names (Matěusz < Matvii, Jantek < Anton, Józsek < Josyp, Jákub < Jaków, Gęna < Jevheniia, Kás'a < Kateryna), a bit less of them among nicknames (Basya, Vladzo, Kazik, Książdz, Polachók, Tómarsh, Tsięcia).

It has been determined that variants of personal names are the most productive and dynamic layer of onymic vocabulary because it reacts most quickly to interlingual contacts. There are 161 items detected among borrowings of Polish surnames, 128 items among borrowings of Polish names and their variants and 94 items among borrowings of Polish nicknames. The results obtained deepen our understanding of onomastic processes in multilingual environments and are important for further dialectological research.

Key words: *Podlasie subdialects, Volynian Polissia Polish borrowings, surnames, variants of names, nicknames.*

Постановка проблеми. У західнополіському діалекті української мови виділяють три говіркові групи, що побутують у складі трьох держав: волинсько-поліська (Україна), берестейсько-пінська (Республіка Білорусь) та підляська (Республіка

Польща). Кожну із цих груп об'єднує те, що це говірки української мови, що входять в один говір (діалект). Однак неоднакові історичні умови, перебування у складі різних країн із неоднаковими державними мовами: українською, польською, білоруською і російською, а також переселення та виселення місцевої людності призвели до формування відмінностей і в мовленні. Існують і значні відмінності у перейманні іншомовних слів. Зрозуміло, чому лідером у перейманні росізмів стали берестейсько-пінські говірки, а полонізмів – підляські.

Метою статті є порівняння уживання полонізмів-онімів у волинсько-поліських та підляських говірках, розгляд не лише слів, безпосередньо перейнятих із польської мови, а й тих утворень, у яких польська твірна основа з українськими словотворчими суфіксами.

Досягнення цієї мети передбачає виконання таких завдань: виявити польські власні назви у наявних нам джерелах; проаналізувати окремо волинсько-поліські та підляські прізвища-полонізми, імена, прізвиська; виявити, яка група антропонімів найбільш вживана у волинсько-поліських говірках.

Зауважимо, що полонізми-апелятиви в українській літературній мові були схарактеризовані багатьма мовознавцями: Ю. Шевельовим, Г. Їжакевичем, І. Білодідом, З. Франко та ін., а в діалектах – І. Огієнком, О. Горбачем, К. Дейною, Ф. Чижевським [1]. Г. Аркушин опублікував велику статтю про полонізми-апелятиви у західнополіських говірках, у якій власні назви або зовсім не схарактеризовані, або лише фрагментарно [1]. У дослідженні «Підляська лексика» описано полонізми у підрозділі «Іншомовні запозичення» [2].

Насамперед відзначимо, що аналізовані запозичення з польської мови різночасові: у сучасних волинсько-поліських говірках основна маса – це переважно 20–30-ті роки ХХ ст., коли Західна Україна входила у склад міжвоєнної Польщі, а полонізми в підляських говірках запозичують постійно, оскільки вони контактують із польськими говірками і літературною мовою, перебуваючи у складі однієї держави. Окрім цього, полонізми-апелятиви відрізняються від полонізмів власних назв, оскільки перші перейняті з необхідності: державний устрій, адміністративний поділ, військова лексика, єдина банківська система, історичні події, наука та освіта, професії, а також нові технології, для яких ще не було власних відповідників, і т. д. За нашими спостереженнями, найбільше польських власних назв знаходимо серед антропонімів. Спробуємо їх схарактеризувати.

Виклад основного матеріалу дослідження

1. Прізвища

Волинсько-поліські прізвища-полонізми.

Частина таких волинсько-поліських прізвищ походить від голови сімейства поляка, а частина – це спольщені давні українські прізвища (здебільшого у 20–30-ті роки ХХ ст.), серед яких провести чітку межу вже неможливо.

Аналіз ґрунтується на матеріалах «Словника прізвищ Північно-Західної України і суміжних земель» [3], у реєстрі якого понад 13 тис лексем.

Для кваліфікації полонізмів вибрали такі ознаки: 1) польські рефлексі давнього *ятя*: *Б'ялик, Гнядий, Квятка, Квятко, Квятковський, Коляно*; 2) «дзекання» і «цекання» (вимова [д'] та [д] як [з'] або [з], а [т'] як [ц']): *Будзінський, Освецінський, Радзелович, Радзивилук, Радзій, Радзік, Радзідзяк, Родзевич, Родзенюк, Родзинський, Студзенець, Студзінський, Лудзінський, Народзоник, Недзельський* || *Нідзельський, Дзядик, Дзядук, Ходзюк, Ходзінський, Ціхоцький*; 3) заміна польських голосних носових звукосполуками *голосний + приголосний*: *Свентий, Свінтуховський, Свінчицький, Думбров, Домбровський, Заремба, Бонк*; 4) неповноголосся: *Голіброда, Покиньброда, Заблоцький, Брезицький, Врона, Вронський, Глова, Гловацький, Клос, Круль*; 5) початкове *є*, що відповідає українському *о*: *Єзерський*; 6) уживання префіксів *пиш-*, *пиє-*: *Пшевмоцький*; 7) утворення з коренем *поляк*: *Поляк, Полячок, Польський, Великопольський*; пор. ще: *Лях, Мазур*, а також *Католик*, у якому віросповідування вказує і на національність; 8) польські імена та їхні варіанти у ролі прізвищ чи виступають твірними основами: *Петр, Павелко, Людвік, Матеуш, Войцеховський, Габрилевич*; 9) польський топонім у ролі прізвища: *Варшава*; 10) різні польські лексеми як твірні основи прізвищ: *Зеліско, Заянчуковський, Сікора, Сікорський (sikora «синиця»), Скаврон, Скавронський (skawron «жайворонок»), Совтис, Солтис, Солтисюк, Ксьондз* || *Ксьонз, Ксьонзик, Коцур (kocur «кіт»), Крет, Ойцусь* || *Ойцюсь, Гураль, Гурський, Жерш, Гвезда* || *Гвізда, Томечек, Юзик, Юрик, Янець, Яневич, Яницький, Янів, Янович, Яновський, Янчик, Янчук, Янюк, Яньо*; 11) однозвучні прізвища з антропонімами відомих польських діячів чи митців: *Пілсудський, Огінський*.

Не беремо до уваги наявність чи відсутність суфіксів *-ськ-ий, -цьк-ий, -зьк-ий*, бо ще Ю. Редько писав: «За допомогою суфіксів *-ськ-, -цьк-, -зьк-* утворюються відносні прикметники, що вказують на походження: *львівський, кременчуцький, водозазський*. Бажаючи відповісти на питання, звідки хтось походить, наші предки утворювали прикметники такого типу від назв місцевості. Так виникли тисячі українських прізвищ на *-ський, -цький, -зький*, про які досить часто некомпетентні люди говорять, що це польські прізвища» [4, с. 26–27].

Оскільки більшість сучасних жителів Волинського Полісся поверхнево знає польську мову на побутовому рівні, то й не може пояснити походження, наприклад, навіть своїх прізвищ *Гураль, Жерш, Сікора* чи *Скаврон*.

Після Другої світової війни не помічено збільшення кількості прізвищ-полонізмів.

Підляські прізвища-полонізми

На жаль, відсутній повний реєстр прізвищ корінних жителів Підляшшя, тому для аналізу використовуємо фрагментарні фіксації.

В антології українського письменства Підляшшя «Країна свого слова» [5] знаходимо 121 прізвище героїв художніх творів, а також авторів. Здебільшого це звичайні україномовні прізвища, характерні для Західної України, зокрема із суфіксами *-ук, -чук* 48 прізвищ, що становить понад 40% від загальної кількості. Лише деякі прізвища мають певні ознаки польськості (пор.: *Васілевські, Данілович*,

Кльоновска, Оніщицький, Соснувській, Янувські, Якубовські, Янчук), але їх небагато. Чи, може, це лише вплив місцевої фонетики?

Г. Аркушин подав прізвища всіх своїх респондентів із Південного і Північного Підляшшя (71 особа), від яких записав розповіді для збірника текстів «Голоси з Підляшшя» [6]. Ось їх перелік (дівочі прізвища подано через дефіс; у круглих дужках указано кількість осіб із тим самим прізвищем):

Адам'юк, Андросюк, Базиліюк, Баліна, Белаз, Божско, Веркасюк, Вільчевська, Гаврилук, Гаврилук-Кононюк, Голод-Тетерук, Гришко, Датчук-Кравчук, Дацюк, Дмитрук (3), Дунда (2), Єкатеринчук, Зелінська, Ігнатович, Ігнатюк, Кирилук, Кірковіч, Ланюк, Леонюк, Леснік, Лесюк, Максим'юк, Мацкевич, Мацкевич-Білокозович, Менчук (2), Миськорук, Монюк, Назарук, Нестерович, Николаюк, Остап'юк, Панасюк, Пансілюк, Панфілюк, Петрувчук, Петручик, П'ятачук, Роля (2), Романюк (2), Рута, Сахарчук, Себастьянюк, Семенюк (2), Смик, Сосідко, Степанюк (4), Степко, Ткачук (2), Трепко, Урбанська-Киричук, Цибулінська, Яким'юк, Яримович, Ярмошук (2).

Аналіз цих прізвищ свідчить, що у переважній більшості твірною основою стали власні особові імена зі словотворчими суфіксами -ук (-юк), тобто типово західнополіські. Польський вплив вбачаємо у прізвищі *Базиліюк*, а також в основоскладанні *Пансілюк* (*Сілюк* > *пан Сілюк* > *Пансілюк*) та *Панфілюк* (*Філюк* > *пан Філюк* > *Панфілюк*).

Для дослідників прізвищ підляшуків існує ще й така проблема: чи аналізувати прізвища всіх, хто народився на Підляшші і залишився православним, чи й тих, хто став католиком? Адже таке буває нерідко, пор.: «...у *Вербюка*, чи *Вербицького*, як він себе звав, перешедши на католика...» [5, с. 222].

2. Власні особові імена та їхні варіанти

Волинсько-поліські імена-полонізми

У волинсько-поліських говірках найбільше полонізмів засвідчено у «Словнику варіантів власних імен Північно-Західної України» [7], звідки наводимо приклади, це, зокрема, такі чоловічі варіанти: *А́нжик* < Андрій, *А́нте́к* || *Га́нтик* || *Йа́нте́к* < Антон, *Бо́л'ік* < Богдан, *Бо́з'о* < Богдан, *Ба́з'і́л'іо* < Василь, *Ва́вж'і́нець* < Іларіон, *Вла́з'о* < Володимир, *Вло́дек* < Володимир, *Г'е́н'о* < Геннадій і < Адрій, *Г'е́н'а* < Дмитро, *Г'е́не́к* < Дмитро, *Га́бр'е́л'* < Гаврило, *Да́не́к* < Данило, *Ж'і́мон* < Дмитро, *Зе́ник* < Дмитро і < Зенон, *Йа́ку́б* < Яків, *Йа́ник* < Іван, *Йа́рик* < Ярослав і < Мирослав, *Йу́з'і́к* < Юрій, *Йу́рек* < Юрій, *Л'о́л'і́к* < Валерій і < Леонід і < Олег, *М'і́хал* < Михайло, *Ма́рик* < Мар'ян, *Ма́т'а́ш* < Матвій, *Ма́теуш* < Матвій, *П'о́тр* < Петро, *Па́вел* < Павло, *Па́в'е́лко* < Павло, *Та́дик* < Вадим і < Федір, *То́маш* < Тимофій, *То́мек* || *То́мик* < Хома і < Тимофій, *То́не́к* < Антон, *Тимо́теуш* < Тимофій, *Ф'і́л'і́п* < Пилип, *Фа́д'е́й* < Федір.

У перехідній західно-середньополіській зоні, за «Атласом варіантів власних особових імен Волинського Полісся» [8], вживані варіанти: *Га́ндри́к* || *Ге́ндри́к* (к. 3), *А́нте́к* || *А́нти́к* (к. 4), *Йа́ник* (к. 5), *Йу́з'о* і *Йу́з'і́к* || *Йу́зик* (к. 10), *М'і́ха́л'* || *Ме́ха́л'* (к. 12), *Па́в'е́лко* (к. 14), *Йу́рек* (к. 21),

Жіночий іменник представлений такими варіантами імен: *Bás'a* < Любася < Любов, *Г'ел'га* < Ольга, *Г'ел'ка* < Ольга, *Г'ел'ена* || *Гел'ена* < Ольга, *Г'ел'енка* < Ольга, *Гел'а* < Олена, *Гжес'а* < Євгенія, *Ген'а* < Євгенія, *Зос'а* < Софія, *Кас'а* < Катерина і < Оксана, *Л'ол'ік* < Лілія, *Мар'ус'а* < Марія, *Ол'ана* < Олена, *Хан'а* < Ганна, *Х'ел'ена* < Ольга, *Хел'ун'а* < Олена; пор. доповнення з «Атласу варіантів власних особових імен Волинського Полісся» [8], – *Гал'інка* || *Гал'інка* (к. 27), *Кас'а* і *Кас'ка* (к. 31).

Очевидно, у кожному волинському населеному пункті давніше було більше імен-полонізмів, які пізніше поступово виходили з ужитку. Так, у с. Сильно теперішнього Луцького району ще проживають носії таких імен: *Йурик*, *Павел*, *Павел'ко*, *Зос'а*, *Зоха*, *Сон'а*, *Тос'а*; відійшли в інші світи *Боз' і Боз'о* < Богдан, *Габрел'*, *Йанник*, *Мехал'*, *Лод'ік* < *Włodek*, імена яких ще пам'ятають односельці. На місці цих полонізмів тепер широко вживані росіїзми типу *Ал'оша*, *Вова*, *Гр'іша*, *П'ет'а*, *Саша*, *Тол'а*, *Маша*, *Наташа*, *Шура* і т. д. Ось так поступово виходили з ужитку імена-полонізми. Однак помічено, що майже з кожним поверненням заробітчан із Польщі кількість польських запозичень збільшується на декілька одиниць [9].

Підляські імена-полонізми

В українських підляських говірках офіційний чоловічий іменник кількісно поступається жіночому, оскільки оповідачами були переважно жінки: *Адам*, *Анатолій*, *Андрій*, *Василь* (3), *Володимир*, *Всеволод*, *Георгій*, *Григорій*, *Іван* (5), *Йосип*, *Кузьма*, *Леон*, *Миколай* (5), *Михайло*, *Павло*, *Петро* (2), *Степан*, *Тимофій*. Найпоширеніші чоловічі імена серед жителів Підляшшя – *Іван*, *Миколай*, *Василь*, *Петро*.

У жіночому офіційному іменнику засвідчено 24 імені: *Анастасія* (2), *Анна* (2), *Валентина*, *Віра* (2), *Євгенія*, *Євдокія*, *Зінаїда*, *Софія*, *Катерина*, *Кирина*, *Любов* (2), *Марина*, *Марія* (4), *Мар'я* (5), *Надія*, *Наталія*, *Ніна* (2), *Олександра*, *Олена*, *Ольга* (7), *Філіція*, *Харитина*, *Христина*, *Юлія*, з яких найпоширеніші – *Марія*, *Мар'я* та *Ольга*. Усі імена добре знані серед православних підляшуків, лише найменування *Філіція* || *Феліція* запозичене в католиків у формі *Felicita* [10, с. 125].

Значно більше полонізмів виявлено у варіантах власних особових імен.

Так, у чоловічому іменнику православних мешканців гміни Воля-Угурська (перехідна холмсько-підляська зона) [11] виявлено такі полонізми: *Adas'* < *Ada(m)*, *Antek* < *Ant(on)*, *Antko* < *Ant(on)*, *Gen'a* < *(Jew)hen(ij)*, *Genek* < *(Jew)hen(ij)*, *Genka* < *(Jew)hen(ij)*, *Genko* < *(Jew)hen(ij)*, *Jaryk* < *Jar(osław)*, *Mat'ij*, *Mecio* < *Meczy(ysław)*, *Pawelko*, *Stasio* < *(O)stap*, *Stefko* < *Stefan*, *Stepan*, *Tomasz*, *Tomek* < *Toma i* < *Choma*, *Tonek* < *(An)ton*, *Włodek*, *Włodko*, *Włodzio* < *W(o)łod(ymyr)*; лише одне повне ім'я – *Jakub*.

Жіночий іменник дещо менший: *Anna*, *Ewa*, *Haneczka*, *Genka* < *(Jew)hen(ija)*, *Kasia* < *Ka(teryňa)*, *Magdalena*, *Stefcia* < *Step(anyda)*, *Stefka* < *Step(anyda)*, *Ulita* < *(J)ul(ija)*, *Ula* < *(Ursz)ula*, *Urszula*, *Zofyja*, *Zosia* < *Zo(fyja)*; повні офіційні імена: *Anna*, *Ewa*, *Magdalena*, *Urszula*.

Із 1 600 жителів гміни Воля Угурська найбільш поширені такі імена: *Jan* (56 осіб), *Andrzej* (40), *Krzysztof* (38), *Anna* (37), *Marianna* (37), *Maria* (34), *Janina* (34), *Helena* (28), *Krystyna* (28) та ін. [11, с. 195].

В інших підляських говірках зафіксовано ще такі імена-полонізми (за виданням текстів «Голоси з Підляшшя») [6]: *А́дам, В'єс'ек, Ге́ник, Йа́нек, Йу́зва, Йул'і́ан, Ко́стка, Микола́й* || *М'і́колай, М'і́хал, Паве́лко, То́маш, То́мик*, серед яких: повні офіційні імена – *Adam, Julian, Michał, Mikołaj*; *А́н:а, А́н'ка, Анаста́з'і́а, Зоф'і́а, Ма́н'а, Фел'і́ц'і́а, Хе́л'а*; повні офіційні імена – *Anna, Anastazja, Zofia, Felicita*.

Спільними запозиченнями для волинсько-поліських і підляських говірок виявилися варіанти: *А́нте́к, Вло́дек, Ге́ник, Йа́ник* || *Йа́нек, М'і́хал* || *Ме́хал', То́мик* || *То́мек, Зо́с'а, Ка́с'а* та ін.

Трапляється, що один і той же полонізм ужито під час указівки на носіїв різних імен, пор.: *Зе́ник* > Дмитро і Зенон, *Йа́рик* > Ярослав і Мирослав, *Та́дик* > Вадим і Федір, *То́мик* > Хома і Тимофій, *Л'о́л'і́к* > Валерій, і Леонід, і Олег, *Ка́с'а* > Катерина і Оксана та ін. На жаль, нам не відомі мотиви такого подвійного чи й потрійного використання того самого варіанта.

У художніх творах альманаху «Країна свого слова» зафіксовано підляські варіанти таких імен, перейнятих від поляків (приклади подаємо за [5, с. 135–138]): *Казі́к* < *Казимі́р*, *Косте́к* < *Костянти́н*, *Миха́льо* < *Михайло*, *Мі́рек* < *Миросла́в*, *Паво́л* < *Павло*, *Пьо́трек* < *Петро*, *Сі́рек* < *Сергі́й*, *Славе́к* < *Славоми́р*, *Юзі́к* || *Юозі́к* < *Йосип*, *Ян* < *Іван*, *Яре́к* < *Яросла́в*; *А́ня* < *А́нна*, *Ню́та* < *А́нна*, *Ге́ля* < *Ге́лена*, *Доро́та* < *Дорофе́я*, *Е́ля* < *Ельжбе́та*, *Зенка* < *Зінаї́да*, *Іренка* < *Іри́на*, *Йоа́нна* < *Йо́ля* < *Іва́нна*, *Ка́ся* < *Кате́рина*, *Ма́гда* < *Магда́лена*, *Малгожа́та*, *Со́нька* < *Софі́я*, *Ста́ся* < *Стані́слава*, *Сте́фа* < *Стефа́нія*, *Крі́стіна* < *Хри́стіна*.

Проаналізовані полонізми свідчать, що серед антропонімів найчастіше і найлегше українцям засвоювати варіанти власних особових імен, які часто стають ідентифікаторами певної особи серед однойменних тезок.

3. Прізвиська

Усі прізвиська – це неофіційні найменування осіб, які не записані в офіційних державних документах. Причин надання особі прізвиська – багато і різноманітні: зовнішній вигляд, характер, особливості мовлення, родовід, але насамперед підкреслення та висміювання негативних рис певної особи. Прізвиська можуть «жити» від декількох годин до пару місяців чи років, а деякі передаються у спадок своїм дітям та онукам.

Волинсько-поліські прізвиська-полонізми. Прізвиська-полонізми характеризуємо за таким реєстром, як тритомний «Словник прізвищ Північно-Західної України» [12]. Виділяємо такі групи цих найменувань за походженням:

- прізвиська, що походять від польських повних офіційних імен: (здебільшого мотивація не відома): *Во́йцех, Габре́ль* (< *Gabriel*), *Мате́уш, Па́вел, То́маш, Яко́б*;
- прізвиська, що походять від варіантів власних особових імен (теж їх мотивація переважно не відома): *Ба́ся, Владзьо́, Ка́зік, Та́дик* («так *Тарасика* називали

родичі з Польщі»), *Тедик*, *Фр́аник* || *Хв́раник*, *Я́ник* || *Я́нек*, *Я́рик*; пор. імена героїв мультфільму – *Льо́лек* і *Бо́лек* || *Ло́лік* і *Бо́лік*;

– похідні від прізвищ відомих воєначальників і політиків: *Пільсу́цькі*, *Ярузе́льський*; порівняйте мотивацію цього другого прізвища: 1) «багато говорить, як і тодішній керівник Польщі»; 2) «за зовнішньою подібністю до В. Ярузельського»; 3) «мав дружину полячку, чим дуже пишався»; удається легко встановити, що це прізвисько виникло у 80-х роках минулого століття);

– похідні від *поляк*: *Поля́к* || *По́ляк* (дев'ять мотивацій), *Поля́ки* (родина), *Поля́ка* («постійно їздить у Польщу»), *Поля́чка*, *Полячо́к*, *Полячи́ха*, *По́лька*, *По́лько*, *Полькі́* (родина), *По́льчик*, *Польський* та ін.; *Пи́ек* (зневажлива назва поляка і переселенця з Польщі за часто вживані слова з префіксами *przy-*, *prze-*; деривати: *Пи́еки*, *Пи́ечка*); *Лях*, *Ля́хи*;

– похідні від назв польських міст: *Варша́ва* (деривати: *Варша́к*, *Варшав'я́к*, *Варшав'я́ка*, *Варша́вський*), *Томашу́в* || *Томаші́в*;

– апелятиви, що перейшли в оніми (найчастіше це польське часто повторюване мовцем слово, хоча до нього є український відповідник): *Вепи*, *Гемба*, *Дзік* («сердитий, як дикий кабан»), *Дзяд*, *Крі́жик*, *Ксьондз* (мотивації: 1. православний священник; 2. дід був настоятелем церкви; 3. церковний староста; 4. побожний чоловік), *Кутас*, *Лярва*, *Марина́рка* («на пиджака казав маринарка»), *Мруз*, *Понéваш*, *Пи́еднік* («старається найпершим виконати всі роботи»), *Секретáж*, *Сіко́ра* || *Сіко́рка* (п. *sikora* «синиця»), *Сьледзь* (п. *śledź* «оселедець»), *Ці́хо*, *Ці́хо-Ці́хо*, *Цьо́ця*, *Ца́ци* *Емері́тка* («молодою вже мріє про пенсію»);

– твірними основами ставала і неправильна вимова польських слів: *Су́ста* («так у польській школі вимовляв *szósta godzina*»); деривати: *Су́стиха*, *Су́стик*), *На́вна* («рухлива дитина»; з п. *mańra*).

Як уже стверджували, цей шар онімної лексики дуже мінливий, однак у кожному населеному пункті виділяється, хоч і невелика, але досить стійка група прізвиस्क.

Підляські прізвиська-полонізми. Серед українського населення Підляшшя прізвиська теж уживані. На жаль, якогось єдиного зведеного реєстру цих неофіційних найменувань немає, тому користуємося фрагментарними фіксаціями.

Уживання полонізмів у мовленні підляшуків – це звична річ, яка нікого не дивує, тому й прізвиस्क-полонізмів трапляється мало на противагу жителям Волинського Полісся.

У згаданому вище населеному пункті Воля Угруська більшість мешканців уже спілкується польською мовою, тому полонізмами вважаємо ті прізвиська, що їх уживають українські мовляни і які мають виразні ознаки польської мови [13]:

– родинні прізвиська (*przydunki*): *Фельо́ве* (сини, батька яких звати Фелікс), *Марі́щини* (діти, де головою родини була Мариха), *Ксаверкі* (голова родини *Ksawery*), *Павельчу́в* (батька звати Павел), *Сафа́тівські* (прадід родини мав ім'я *Josafat*), *Палю́шкі* (голова родини не мав пальців на руці);

– похідні від антропонімів: *Ді́мек* (від прізвища *Думескі*), *Пта́шек* (від прізвища *Ptak*), *Єндру́чіха* (дружина *Jędrucha*), *Ка́ша* (від імені *Kasia*), *Ко́щих* (від

батькового імені *Kostek*), *Лéнін* (має ім'я Володимир), *Македанська* (з іменем Aleksandra), *Кілер* (від клички його пса) та ін.;

– за зовнішнім виглядом: *Вóйско* (високий і сильний як Геркулес), *Троль* (має вуха, як у героїв відомого фільму), *Армáта* (товста дівчина), *Шкелéт* (щупла дівчинка), *Бя́ли* (блондин), *Ця́пек* (носив завелике взуття, яким чапав), *Гараху́ля* (має кучеряве волосся), *Ті́чка* (висока школярка), *Помідóрок* (чоловік із червоним лицем), *Сна́йпер* (косоокий) та ін.;

– прізвиська, мотивовані особливостями вдачі та їхнього мовлення: *Ба́бця Динамі́т* (дуже швидко говорить), *Капе́чка* (просив *o karpczkę wódki*), *Кот* (любить котів), *Мéнтос* (любить м'ятні цукерки), *Мі́хал Хле́ба* (їсть багато хліба), *Шпрóтка* (любить шпроти);

– прізвиська з утраченою мотивацією: *Бемаде́тка*, *Цабáн*, *Са́го*, *Мо́нте*, *Проце́сія*, *Ті́йо*.

Ось ще одне з небагатьох прізвищ – *Віват*, про його виникнення Н. Григорук писала [14]: «Ну, й муой діед Андрией Гольонко, якого по-гулічному називали *Віват*, бо вуон до каждого сказаного говорив»... ну і *віват*, *конець*» [14, с. 153]. Цей латинізм, очевидно, перейнятий із польських весільних привітань.

Як бачимо, волинсько-поліські та підляські мотиваційні групи прізвищ майже ідентичні, що свідчить про спільність виникнення цих неофіційних назв.

Висновки й перспективи подальшого дослідження. Отже, виявлено серед полонізмів-прізвищ 161 назву (*Будзінський, Ксьондз, Освецінський, Покинсьброда, Солтисюк, Янчик*), серед полонізмів-імен та їхніх варіантів 128 назви (*Гéнек* < Дмитро, *Габрél'* < Гаврило, *Дáнек* < Данило, *Ѕ'імон* < Дмитро, *Зéник* < Дмитро і < Зенон, *Л'ол'ік* < Лілія, *Марі́с'а* < Марія, *Ол'ána* < Олена, *Хán'а* < Ганна), 94 назви серед полонізмів-прізвищ (*Вóйцех, Габрél'* (< Gabriel), *Ку́тас, Ля́рва, Маринáрка, Мате́уш, Па́вел, Поля́чка, Поля́чка*). Найчастіше полонізми-імена та варіанти імен стали твірними основами для творення усіх груп антропонімів. Отримані результати поглиблюють уявлення про ономастичні процеси в умовах багатомовності та мають значення для подальших діалектологічних досліджень.

Отже, серед проаналізованих полонізмів-прізвищ виявлено 161 номен (*Будзінський, Ксьондз, Освецінський, Покинсьброда, Солтисюк, Янчик* та ін.), серед полонізмів-імен та їхніх варіантів – 128 (*Гéнек* < Дмитро, *Габрél'* < Гаврило, *Дáнек* < Данило, *Ѕ'імон* < Дмитро, *Зéник* < Дмитро і < Зенон, *Л'ол'ік* < Лілія, *Марі́с'а* < Марія, *Ол'ána* < Олена, *Хán'а* < Ганна та ін.) та 94 назви серед полонізмів-прізвищ (*Вóйцех, Габрél'* (< Gabriel), *Ку́тас, Ля́рва, Маринáрка, Мате́уш, Па́вел, Поля́чка, Поля́чка*). Полонізми-імена та їхні варіанти найчастіше ставали твірними основами для усіх груп антропонімів.

Отримані результати поглиблюють уявлення про ономастичні процеси в умовах багатомовності та дають матеріал для подальших діалектологічних досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аркушин Г. Полонізми в західнополіських говірках. *Studia nad polszczyzną kresową*. Т. IX. Warszawa, 1999. С. 257–303.
2. Аркушин Г. Іншомовні запозичення. *Українські говірки Підляшшя: сучасне усне мовлення*. Луцьк : ФОП Іванюк В.П., 2022. С. 150–168.
3. Словник прізвищ Північно-Західної України і суміжних земель / упоряд. Г.Л. Аркушин. Луцьк : Вежа-Друк, 2013. 555 с.
4. Редько Ю. Сучасні українські прізвища. Київ : Наукова думка, 1966. 214 с.
5. Країна свого слова. Антологія україномовного письменства Підляшшя / упоряд. Ю. Гаврилюк. Більськ на Підляшші : Підляський науковий інститут, 2023. 514 с.
6. Аркушин Г. Голоси з Підляшшя. (Тексти). Луцьк : Вежа, 2007. 533 с.
7. Словник варіантів власних імен Північно-Західної України. А–Я / упоряд. Г.Л. Аркушин. Луцьк : Волинський нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2009. 370 с.
8. Нестерчук О. Атлас варіантів власних особових імен Волинського Полісся. Луцьк : Вежа-Друк, 2014. 132 с.
9. Аркушин Г. Силенська гуторка. Луцьк : Вежа, 1996. 167 с.
10. Grzenia J. Słownik imion. Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002. 362 s.
11. Arkuzyn H. Imiona mieszkańców gminy Wola Uhruska. *Wola Uhruska na tle Euroregionu Bug. Język i kultura* / pod red. F. Czyżewskiego. Wola Uhruska, 2003. S. 181–204.
12. Словник прізвищ Північно-Західної України : у 3-х т. /упоряд. Г.Л. Аркушин. Луцьк : Вежа, 2009. 412 с.
13. Arkuzyn H. Motywacja przezwisk mieszkańców Woli Uhruskiej. *Wola Uhruska na tle Euroregionu Bug. Język i kultura* / pod red. F. Czyżewskiego. Wola Uhruska, 2003. S. 205–210.
14. Аркушин Г. Підляські слова в художній літературі. Луцьк : Терен, 2024. 167 с.

REFERENCES

1. Arkushyn, H. (1999). Polonizmy v zakhidnopoliskykh hovirkakh [Polonisms in Western Polish dialects]. *Studia nad polszczyzną kresową*. T. IX. Warszawa, 257–303. [in Ukrainian].
2. Arkushyn, H. (2022) Inshomovni zapozychennia [Foreign loanwords]. *Ukrainski hovirky Pidliashshia: suchasne usne movlennia*. Lutsk, 150–168. [in Ukrainian].
3. Arkushyn, H. (2013). Slovyk prizvyshch pivnichno-zakhidnoi Ukrainy i sumizhnykh zemel [Dictionary of surnames of northwestern Ukraine and neighboring lands]. Lutsk: Vezha-Druk. [in Ukrainian].
4. Redko, Yu. (1996). Suchasni ukrainski prizvyshcha [Modern Ukrainian surnames]. Kyiv: Naukova dumka. [in Ukrainian].

5. Havryliuk, Yu. (2023). Kraina svoioho slova. Antolohiia ukrainomovnoho pysmenstva Pidliashshia [The country of your word. Anthology of Ukrainian-language writing in Podlasie] Bilsk na Pidliashshi: Pidliaskyi naukovyi Instytut. [in Poland].
6. Arkushyn, H. (2007). Holosy z Pidliashshia. (Teksty) [Voices from Podlasie. (Texts)]. Luts'k: Vezha. [in Ukrainian].
7. Arkushyn, H. (2009). Slovnyk variantiv vlasnykh imen pivnichno-zakhidnoi Ukrainy [Dictionary of variants of proper names of northwestern Ukraine A–YA]. Luts'k: Volynskyyi nats. un-t im. Lesi Ukrainky. [in Ukrainian].
8. Nesterchuk, O. (2014). Atlas variantiv vlasnykh osobovykh imen Volynskoho Polissia [Atlas of variants of proper personal names of Volyn Polissia]. Luts'k: Vezha-Druk. [in Ukrainian].
9. Arkushyn, H. (1996). Sylenska hutorka [Silensk gutorka]. Luts'k: Vezha. [in Ukrainian].
10. Grzenia, J. (2002). Słownik imion [Dictionary of names]. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. [in Poland].
11. Arkuzyn, H. (2003). Imiona mieszkańców gminy Wola Uhruska [Names of residents of the Wola Uhruska commune]. *Wola Uhruska na tle Euroregionu Bug. Język i kultura*. Wola Uhruska. 181–204. [in Poland].
12. Arkushyn, H. (2009). Slovnyk prizvysk pivnichno-zakhidnoi Ukrainy [Dictionary of nicknames of northwestern Ukraine]: u 3-kh t. Luts'k: RVV «Vezha». [in Poland].
13. Arkuzyn, H. (2003). Motywacja przezwisk mieszkańców Woli Uhruskiej [Motivation of nicknames of Wola Uhruska residents]. *Wola Uhruska na tle Euroregionu Bug. Język i kultura*. Wola Uhruska, 205–210. [in Poland].
14. Arkushyn, H. (2024). Pidliaski slova v khudozhnii literaturi [Podlaskie words in fiction]. Luts'k: Teren. [in Ukrainian].



Стаття поширюється
на умовах ліцензії відкритого
доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 27.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 24.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 10.04.2026

ФОЛЬКЛОРНІ ДЖЕРЕЛА ОПОВІДАННЯ ІВАНА ФРАНКА «ГУЦУЛЬСЬКИЙ КОРОЛЬ»

Святослав ПИЛИПЧУК

*доктор філологічних наук, доцент,
професор кафедри української фольклористики імені акад. Ф. Колесси
Львівського національного університету імені Івана Франка
вул. Університетська, 1, м. Львів
ORCID: 0000-0002-7445-6233
pylypchuk.sviat@gmail.com*

У статті проаналізовано оповідання Івана Франка «Гуцульський король». З'ясовано, що цей незавершений твір письменника написано на основі уснословесних матеріалів, які автор зафіксував 1898 р. під час тривалого відпочинку у селі Довгополе на Гуцульщині. Фольклоризм цього зразка малої прози виявляється і на змістовому (опрацьовано популярний фольклорний сюжет про кривавого «устеріцького мандатора» Карла Гердлічку), і на формальному (збережено особливості народного оповідного стилю) рівнях. Іван Франко для викладу історії про жорстокого цісарського урядника, який, прикриваючись боротьбою із численними ватагами «розбійників-опришків», упродовж понад чверті століття своїми загонами озброєних «пушкарів» наганяв жах на гуцулів, використав так зване оповідання з обрамленням. Тип такого оповідання вирізняється «обгортанням» основної історії додатковою, яка виконує функцію прологу та епілогу. У ролі вступного та завершального акордів письменник зужив оповідку про ніч без сну через сильний зубний біль і дальшу зустріч із народними майстрами стоматологічної страви, батьком і сином Освіцінськими. Старий гуцул Андрій Освіцінський, який деякий час був війтом Довгополя, мав великий життєвий досвід і вмів прецікаво розказувати. Спершу він поділився своїми знаннями щодо поводження з капризним родом зубів (принагідно натякає на обізнаність із замовляннями від зубного болю), а потім, за спонукою вдячного пацієнта (хворий зуб було швидко і безболісно вирвано), перейшов до згадок про колишні часи, акцентуючи увагу на історії злетів і падіння мандатора Карла Гердлічки. У магістральну сюжетну лінію, у якій ідеться про злочинне владарювання урядника і його раптовий крах (доживав віку в бідності, покинутий усіма) через четверту за ліком молоду зрадливу дружину, вплетено й інші відомі в усній словесності мотиви. Зокрема, згадано про особливості опришківства у першій половині XIX ст., про традиційні заняття гуцулів, про відгомін революційних подій 1848–1849 рр. і діяльність славного Лук'яна Кобилиці у долині Черемоша. Підкреслено, що, незважаючи

на глибоку закоріненість у фольклорі, у «Гуцульському королі» виразно відчутна «печать духу» неперевершеного майстра слова Івана Франка.

Ключові слова: Гуцульщина, замовляння, мандатор, оповідання, опришки, примовки, усна словесність, фольклоризм.

FOLKLORE SOURCES OF IVAN FRANKO'S SHORT STORY "THE HUTSUL KING"

Sviatoslav PYLYPCHUK

*Doctor of Philological Sciences, Associate Professor,
Professor at the Department of Ukrainian Folklore Studies
named after Academician F. Kolessa
Ivan Franko National University of Lviv
1 Universytetska str., Lviv
ORCID: 0000-0002-7445-6233
pylypchuk.sviat@gmail.com*

The article analyzes Ivan Franko's short story «*The Hutsul King*». It is established that this unfinished work is based on the oral lore samples recorded by the author in 1898 during his extended stay in the village of Dovhopole in the Hutsul region. The folklorism of this specimen of short prose manifests itself both on the semantic level (the processing of a popular folk plot about the bloodthirsty «Usteriky mandator» Karl Herdlichka) and on the formal level (the preservation of features of the traditional folk narrative style).

In presenting the story of a cruel imperial official who, acting under the pretext of fighting numerous gangs of «highwaymen» (opryshky), for more than a quarter of a century terrorized the Hutsuls with his detachments of armed «gunners», Ivan Franko employed the so-called framed narrative. This type of storytelling is characterized by the «envelopment» of the main story within an additional one that functions as a prologue and an epilogue. As the opening and closing chords, the writer used a tale about a sleepless night caused by severe toothache and a subsequent encounter with folk masters of dental treatment, the Osvitsinsky father and son.

The elderly Hutsul Andriy Osvitsinsky, who for some time served as the headman of Dovhopole, possessed extensive life experience and was an exceptionally engaging storyteller. At first, he shared his knowledge about dealing with the capricious nature of teeth (incidentally hinting at his familiarity with incantations against toothache), and later, prompted by the grateful patient (the aching tooth having been removed quickly and painlessly), he turned to recollections of bygone times, focusing on the story of the rise and fall of the mandator Karl Herdlichka.

The dominant plot line, revealing the criminal rule of the official and his sudden downfall (he ended his days in poverty, abandoned by everyone) caused by his fourth, young and treacherous wife, is interspersed with other well-known motifs of oral

tradition. In particular, the narrative touches upon the characteristic features of the *opryshky* movement in the first half of the nineteenth century, the traditional occupations of the Hutsuls, the reverberation of the revolutionary events of 1848–1849, and the activities of renowned Lukian Kobylitsia in the Cheremosh Valley. It is emphasized that, despite its deep rootedness in folklore, «*The Hutsul King*» distinctly bears the «imprint of spirit» of the unsurpassed master of the word Ivan Franko.

Key words: *Hutsul region, incantations, mandator, short story, opryshky, ritual formulas, oral lore, folklorism.*

Постановка проблеми. У художній спадщині Івана Франка є чимало творів із виразною фольклорною основою. Одним із таких є оповідання «Гуцульський король». Автор щедро наснажив оригінальний текст уснословесними матеріалами, органічно вплив їх у художню канву цього зразка малої прози. До аналізу Франкового «Гуцульського короля» дослідники вдавалися нечасто. Однією з причин, очевидно, був той факт, що письменник не завершив оповідання, і тривалий час воно залишалося поза літературним обігом. Проте після того як Михайло Возняк віднайшов рукопис твору і опублікував його, з'явилися поодинокі відгуки. Дослідники зосередилися на з'ясуванні ідейно-тематичного багатства художнього полотна і лише принагідно торкнулися питання фольклоризму. Зважаючи на уснословесну зумовленість оповідання, ґрунтовне вивчення означеного аспекту вкрай важливе для стереометричного прочитання твору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед франкознавців до докладнішого вивчення «Гуцульського короля» вдавалися Іван Денисюк [5], Ростислав Чопик [10], Микола Легкий [6], Олександра Салій [7] та ін. Професор Денисюк розглянув оповідання у контексті Франкової «гуцульської прози», підкреслив його локальний колорит. На художній довершеності твору, попри формальну незавершеність, наголосив Ростислав Чопик. Микола Легкий запропонував комплексний огляд «Гуцульського короля», де, окрім представлення історії написання, змістово-формальних параметрів, рецепції у критиці, частково зосередився на встановленні першоджерел оповідання. Як один із яскравих зразків «гуцульського тексту» оцінила твір Олександра Салій, підкресливши успішну реалізацію складного філософського питання (неодмінність покарання злочинця) на тлі точного зображення гірського життя. Про фольклорні основи «Гуцульського короля» у студіях згаданих дослідників ідеться лише частково, тому докладне з'ясування цього аспекту вельми актуальне.

Метою статті є встановлення фольклорних першоджерел оповідання Івана Франка «Гуцульський король».

Виклад основного матеріалу дослідження. Оповідання «Гуцульський король» належить до циклу Франкових «гуцульських оповідань». На жаль, твір залишився незавершеним і за життя автора не побачив світла денного. Ба більше, якби не пильна пошукова робота Михайла Возняка в архіві письменника, то про цей цікавий зразок малої художньої прози Івана Франка взагалі б не знали. На рукопис

оповідання авторитетний франкознавець натрапив випадково, коли вивчав досвід Франкової коректурної роботи. Про знахідку М. Возняк висловився так: «Оповідання Франка писане на зворотних сторінках частин рукопису «Розвою поглядів на вселенну» Андрю Діксона Вайта в перекладі Івана Петрушевича. Ця книжечка вийшла під № 137–138 другої серії «Літературно-наукової бібліотеки» видавничої спілки в 1906 р. і одержала відгук Івана Франка у 12-й книзі «Літературно-наукового вісника» за 1906 р. (с. 509). Останнє відзначаємо для визначення дати написання Франкового оповідання. Франко виправив рукопис перекладу Петрушевича й, очевидно, провадив коректуру. Таким чином, він міг мати весь рукопис перекладу чи його частини в себе і використав чисті зворотні сторінки перекладу для писання свого оповідання. На жаль, поки що немає доказу, коли саме писав Франко це оповідання: у 1906 чи 1907 р. Та й збереглося воно не повністю: бракує другої сторінки й кінця... В архіві Івана Франка (ф. 3, № 386) зберігається також список оповідання, зроблений невідомою рукою (24 с.), у якому теж немає тексту другої сторінки автографа. У цьому списку останнє речення закінчене: «І не те, аби люди його обминали, але сам він немов жахається людей». Список датований – «8. IX»...» [1, с. 5]. На основі рукопису та списку М. Возняк підготував твір до друку. «Гуцульський король» з'явився на сторінках першого випуску видання «Іван Франко. Статті і матеріали» 1948 р., себто трохи більше як через 40 років після написання.

По суті, «Гуцульський король» став художньо вивершеною авторською версією (зі значними змінами) народних оповідань про жорстокого устеріцького мандатора Карла Гердлічку (Грдлічку, Герлічку). Цей сумнозвісний австрійський поліцейний і судовий урядник через своє немилосердне поводження з гуцулами упродовж багатьох років викликав страх у мешканців гір, тож став негативним героєм багатьох оповідок, де, як правило, згадувалося про котресь із його злодіянь. І. Франко в часі свого тривалого перебування на Гуцульщині мав нагоду неодноразово чути згадки про це від свідків подій. Особливо немилосердним був Гердлічка до опришків. Якщо котрий із них через необережність давався до рук «пушкарів» (озброєних стрільців), то обов'язково потрапляв на суд «праведний» до устеріцького мандатора. Бунтівникові у такому разі годі було сподіватися вийти живцем від «справедливості» кривавого цісарського урядника. Після тривалих мук і тортур звинуваченого у причетності до опришківської ватаги зазвичай карали на горло. Ось як свідчить сучасний історик Іван Банах про способи боротьби Гердлічки із бунтарями: «У 1817 році стає відомо про Штолу. Мирон Штолюк із села Розтоки на правому березі Черемоша (тепер Чернівецька область) зібрав ватагу в 30 осіб і ходив горами й долами, у тому числі й Закарпаттям, Поділлям і Волощиною. Новаків випробовував на твердість – на долоню клав розпечену букову грань: хто витримував, того брав у ватагу. «Комору» мав на кичері біля села Барвінків на буковинському боці Черемоша. Його довго не могли піймати. Терпець урвався після вбивства у серпні 1829 року Андрія Кундака на прізвисько Каштан, вїта села Стебні. Десь тоді до Коломийського циркула прислали

мандатора Карла Грдлічку. За походженням чех, за молодих літ, здається, сам ходив з опришками – попри те, що домінія включала Косів, Кути і Пістинь, своїм осідком зробив Устеріки, ближче до головного поля діяльності. Оскільки військова поліція в горах була неефективною, Грдлічка набрав пушкарів (гірських стрільців) з числа місцевих мешканців і старшим над ними поставив Юрія Павличука на прізвисько Юріштан... У 1830 році Юріштан зловив Штолу... в Розтоках. Коли його привели до Грдлічки, той відразу затопив кулаком в лице: – А це ти рабував людей? – Йой, пане, пане! Чому ви не били мене там, у лісі, а лиш тепер, ек маю руки з'єзані. Штолу повісили в Білозерці по сусідству з Розтоками...» [11].

У вступній частині оповідання «Гуцульський король» І. Франко точно означив час і місце фіксації історії. Йдеться про літо 1898 р. у гуцульському селі Довгополе. Саме там і тоді письменник разом із родиною відпочивав над бистрими водами Білого Черемоша. Побут у Довгополі під опікою приятного о. Івана Попеля тривав із 10 липня до кінця серпня. Після виснажливої праці у Львові Іван Франко повністю віддався відпочинку. Намагався впіймати рибу у Черемоші (у листах із прикрістю змушений був констатувати майже абсолютне безриб'я місцевої ріки), збирав гриби, ходив у гори. Попри загальну вакаційну атмосферу, письменник усе ж не уникав нагоди занотувати оригінальні фольклорно-етнографічні матеріали, спілкуватися з колоритними гуцулами, пізнавати унікальний гірських дух карпатського краю.

У Довгополі І. Франко познайомився з вельми балакучим старшим чоловіком, колишнім війтом села Андрієм Освіцінським, якого всі кликали Мандрика. Під час тривалих бесід із Мандрикою письменник дізнався чимало цікавого про давніші часи на Гуцульщині. Особливо прикметні оповідки Франко записав. Такими були історії про останніх опришків та жорстокі розправи влади над ними. Призбираний матеріал згодом з'явився друком на сторінках п'ятого тому «Етнографічного збірника». Опубліковано було передусім прозові та поетичні свідчення про опришка Мирона Штолу. У контексті оповідок про трагічну життєву історію одного з останніх карпатських бунтівників-одчайдухів постійно виринали згадки про Гердлічку та Юріштана як представників австрійської влади, які вчинили криваву розправу над Штолою. Оповідання старого Освіцінського докладно висвітлювали інформацію про злого устеріцького мандатора. Зрештою, про злочинні дії цього гірського владаря письменник знав і раніше від знайомих гуцулів, які навіть багато років по смерті Гердлічки згадували про нього з острахом.

У часі короткої співпраці з часописом «Зоря» І. Франко на сторінках двотижневика надрукував цікаві записи Целіни Бурачинської з Криворівні, у яких ішлося, зокрема, і про останні роки життя вікопомного мандатора. Публікація у 6-му числі «Зорі» за 1886 р. супроводжувалася таким редакційним коментарем: «Минулого року напечатали ми... цікаві споминки о. Вітошинського про Антошка Ревізорчука, в котрих так важну роль грав мандатор камеральний устеріцький Грдлічка. Була там також згадка про отамана пушкарів Юріштана. Тепер дістали ми од п-ни Б. з Криворівні дальший цікавий причинок до історії Гуцульщини в тих часах,

а іменно пісню про Юріштана і Грдлічку, записану од Христини Пелінючки... і коротку замітку про Грдлічку, списану також з оповідання старого гуцула Піценка» [3, с. 103]. У згаданій пісні увагу зосереджено на одному з численних злочинів Юріштана (убивство писарського слуги), яке він учинив, не хвилюючись за наслідки, адже перебував під надійним протекторатом Гердлічки. Однак у контексті з'ясування першоджерел написання «Гуцульського короля» вартісною є оповідь гуцула Піценка, де, окрім іншого, згадано про жебрацьку старість і «собачу» смерть колись грізного мандатора. «Він був дуже недобрий, – згадував Піченко. – У него в Устеріках то такі були кримінали та темниці, що ніде на цілі гори і Підгір'є таких нема. За одно марне слово, то мучив в темниці християнина і цілий рік. Але як вже котрого розбійника зловив, то так мучив, що най Бог боронить. Він був дуже багатий, бо був камеральний мандатор і завідував дуже багато селами... Він мав цілу гвардію добре узброєних людей, що звались пушкарями..., а найстаршим над ними був власне війт Юріштан. Як мандаторії знесли, а завелись Bezirksamt-и, то і Гердлічка стратив свою посаду в Устеріках, а натомість дістав посаду канцелісти в Кутах. Але тут якось ему не велося і він швидко дістав відпустку. Часи змінилися, колишній достаток розтратився, а колишній пострах гуцулів, «гірський цісар» розпився і умер під плотом у Кутах» [3, с. 104].

Ще одним важливим джерелом для твору стали свідчення Йогана Фаєра, «пенсіонованого завідателя тартаків в Устеріках». Матеріали від Фаєра І. Франко зафіксував того ж 1898 р. в часі літнього відпочинку у Довгополі. Колишній «завідатель тартаків» зазначав: «Грдлічка жив у феральтерії, а в сусіднім будинку була канцелярія – там сидів його юстіціарій Антульський. В тім будинку були великі пивниці – то була славна «Грдлічкова неволя». Багато там людей погинуло, багато там натерпілося муки, набризькало людської крові... Ті пивниці ще були до недавня, аж перед двома роками мій сусід велів їх засипати. Юріштан був найстарший над пушкарями. Я сам був при тім, як йому надавали цісарську декорацію – медаль за заслуги. Грдлічкова жінка умерла в Устеріках. Він сам не був багатий; коли відходив з Устерік, то єго річи зафантовано; крісла єго ще й досі є у устеріцького жида. Паперів по нім в Устеріках не лишилося ніяких, а як що й було, то по скасуванні мандаторії забрано до Кут» [9, с. 40].

Окреме оповідання про Гердлічку та Юріштана 1898 р. І. Франко записав і від згаданого Андрія Освіцінського. Мабуть, саме цю історію від старого гуцула автор узяв за основу «Гуцульського короля». «Герлічка, – розповідав А. Освіцінський, – як його скасували з мандатора, жив у Кутах. Бідував дуже, всі за него забули. Я вже був війтом (1856–1860), то прийшов сми раз до него, а він лежить на голій постели. «Ади, каже, Андрею, які мя чиряки обсіли!» А у него рани по цілім тілі. Так і вмер, ніхто й не заглянув до него. Трафилися наші люди і віднесли го до гробу» [9, с. 36].

У контексті аналізу циклу Франкових гуцульських оповідань цей «некомплектний» твір про некоронованого владаря досить ґрунтовно розглянув Іван Денисюк. Дослідник назвав «Гуцульського короля» вдалою мистецькою обробкою розповіді

гуцула [5, с. 104]. Із таким означенням важко не погодитися, адже якщо порівняти фольклорні записи із власне художнім твором, то, попри тематичну суголосність, «мистецькі» і не тільки відмінності очевидні, і виявляються вони на різних рівнях тексту. Передусім письменник вніс суттєві корективи у зміст, змінив акценти оповіді, по-іншому пояснив причини втрати могутності Карла Гердлічки, запропонував оригінальну авторську версію історії останніх років життя устеріцького мандатора. У народних оповіданнях втрату мандаторського статусу аргументовано урядовою реформою («скасування мандаторій») та переведенням Гердлічки на іншу посаду у Кути, де йому «не велося». У І. Франка ж запропоновано значно драматичніший перебіг подій, до кінця витримано інтригу з розкриттям таємниці раптового падіння «гуцульського короля» з «трону». Аби підкреслити сенсаційність відходу кривавого мандатора, двадцятип'ятилітнє перебування Карла Гердлічки при владі у творі охарактеризовано так: «А пан в Устеріках сидить, як заклятий. Відколи до нас прийшов, то який був тоді, такий живе й досі. Хіба виріс, огрубів, ще грізніший зробився. Ані один волосок не посивів, голос не послаб, хода не подалася. Три жінки мав і одну за одною поховав, а сам байдуже. З четвертою оженився, балі справляє, гостий – панів із Косова, та з Кут, та Бог зна відки частує, а гуцулів катує. Ми вже думали, що він вічний, що ніколи його не збудемося, що нам його пан Біг на вічне покаяніє зіслав» [8, т. 22, с. 497–498].

Тривале і незмінне перебування «гуцульського короля» при владі у творі охарактеризовано за допомогою прислів'я «Сидів, як медвідь у гаврі». Цю приповідкову формулу І. Франко надрукував у «Галицько-руських народних приповідках», щоправда, у дещо іншому варіанті: «Жиє, як медвідь у гаврі». Значення паремії дослідник пояснив так: «Нікуди не виходить із хати, нелюдяний чоловік» [2, с. 519]. Через цю словесну формулу авторіві вдалося образно означити Гердлічкову натуру, адже він упродовж майже чверті століття не покидав означеного гуцульського терену і повсякчас підтверджував репутацію «нелюдяного чоловіка». Загалом народні приповідки часто вплетено в оповідь Андрія Освіцінського. У такий спосіб засвідчено органічність використання коротких і довершених прислів'яних виразів у потоці мовлення.

Отож, зважаючи на попередній стан справ, зникнення Гердлічки стало для усіх цілковитою несподіванкою. У це не зразу й повірили і за звичкою «при лихій годині кляли одні одних...: «А бодай тя Герлічкова неволя не минула!» [8, т. 22, с. 498]. Ніхто, властиво, не цікавився долею колишнього всемогутнього мандатора, настільки осоружним за роки своєї сваволі він став для гуцулів. Потім воліли не згадувати. «Про устеріцького пана, – наголошено в оповіданні, – швидко й зовсім забули. Хто йшов попри його двір, попри ті пивниці, де й досі ще на стінах червоніла гуцульська кров, той хрестився та відвертав лице, та щодуху спішив далі. Кому там було в голові питати: де дівся пан і що з ним сталося? От слава Богу, що минулося страховище! Бодай не вертало ніколи!» [8, т. 22, с. 498]. Автор зумисне витримав напругу, свідомо не поквапився зірвати запону таємниці зникнення «гуцульського короля». До продовження загадкової Гердлічкової

історії він іде неквапливо, вкладаючи в уста Андрія Освіцінського «свою правду» про карколомний зигзаг долі, який перевертає усе з ніг на голову, перетворює колись непохитного владаря у зламаного, упослідженого старця.

Про справжню причину раптової відставки устеріцького мандатора оповідач дізнався лише через п'ять років і то цілком випадково. Освіцінський у якійсь нагальній справі змушений був поїхати до Коломиї, де заночував у давнього знайомого. Під час дружньої вечірньої бесіди товариш випадково прохопився, що має тепер сусідом «гуцульського короля». Після зацікавлених розпитів Мандрики саме коломийський приятель виклав «королівський» секрет. І. Франко, як уже було згадано, не прийняв викладених у фольклорних творах реальних, але, на його письменницький смак, банальних пояснень і запропонував свою версію Гердлічкової трагедії, де основною винуватицею стала уже четверта за ліком значно молодша і охоча до авантюрних пригод дружина мандатора. Вона не тільки викрала усі заощадження чоловіка, а й безсоромно втекла з давнім «любасом». Цей подвійний удар нагло підкосив «устеріцького пана», зумовив передчасний крах його, здавалося, вічної кар'єри.

В оповіданні досить виразно наświetлено кульмінаційний момент психологічного та фізичного зламу незмінного мандатора. Коли після втечі зрадливої жінки він на додачу виявив ще й спорожнілі скрині, то «три дні й три ночі сидів як остовпілий на однім місці, не їв і не спав, але тяжко зітхав і кліпав очима, ніби плакав, але сльози не йшли, а коли устав по трьох днях, то його не пізнали..., був сивий, як лунь, поморщений, зламаний, мов у ступі заопиханий» [8, т. 22, с. 499]. По тих трьох днях заціпеніння та гірких роздумів пан Гердлічка сподівався ще якось залагодити ситуацію, тому подався до Кут, де мешкали родичі його жони. Але сподівання повернути якщо не її, то бодай частину грошей виявилися марними. Усі його поривання родичі досить швидко уговкали згадкою про заволодіння таємними документами, що викривають і засвідчують численні протиправні діяння мандатора. Повернувшись додому ні з чим, ще більше розчарований і розчавлений, Гердлічка випустив усіх ув'язнених із пивниць, розпустив пушкарів, продав маєтки і подався до Коломиї у надії спокійно дожити віку. Але людська кривда не минає без наслідків. Безжурної старості пан мандатор не зазнав. Його жінка, отой Божий бич за невинно пролиту гуцульську кров, прогайнувавши з любасом викрадені статки, повернулася до законного мужа, прогнала присталу вдовичку і щоденно влаштовувала старому пекло на землі. Ця сімейна «ідилія» з неодмінними «криками, бійкою і лайками» тривала доти, доки однієї зимової ночі, повертаючись додому, п'яна Гердлічкова жона впала десь під плотом і замерзла. Відтоді він ще більше усамітнився: «сидить у своїй хаті, як заповітлений, виходить хіба вечором, не говорить ні з ким, і ніхто не заходить до нього, зовсім як у пустині» [8, т. 22, с. 500]. Цим акордом обривається Франків рукопис оповідання.

Можемо здогадуватися про дальший текст, у якому могло би йтися про повчальний аспект, особливо якщо зважити, що історію вкладено в уста схильного до

моралізаторства Андрія Освіцінського. Зрештою, навіть цього незавершеного тексту достатньо, аби зрозуміти, що у творі закладено ідею віри у Божу справедливість. Злочинець не може безкарно провадити свої темні діла, рано чи пізно прийде розплата. Слушно висловилося про генеральний задум твору Олександра Салій, зазначивши, що «в «Гуцульському королі» ідея Божого промислу криється у ганебному фіаско всемогутнього «короля», устеріцького мандатора Гердлічки, який усе життя тримав гуцулів у страху...» [7, с. 52–53]. Схожого висновку дійшов і відомий франкознавець Микола Легкий, який підкреслив: «У філософсько-психологічному оповіданні Франко порушив проблему індивідуальної та соціальної природи деспотизму. На кожного кривавого й страшного тирана обов'язково знайдеться свій тиран, не менш жорстокий та свавільний. Пасіонарна особистість нерідко виявляється слабкою й безпорадною, коли відчуває таку ж силу характеру в іншій особистості» [6, с. 418]. Отже, у творі автор виразно накреслив лінію осмислення важливої філософської теми: «провина і покарання за неї».

У контексті оповіді про жорстокого устеріцького мандатора, на перший погляд, принагідно згадано про одну важливу історичну подію. Йдеться про революційні події 1848 р. більш знані як «Весна народів». Ці тектонічні зрушення на геополітичній мапі тогочасної Європи пройшли повз згаданий закуток гуцульського краю і лише глухим відгомонам прокотилися долиною Черемошу. Свої згадки про гуцульський подзвін подій 1848–1849 рр. старий Освіцінський підкріпив розповіддю про зустріч із Лук'яном Кобилицею та його численними прибічниками під час славного і водночас небезпечного агітаційно-революційного походу Карпатами, де лунали заклики до боротьби за утвердження прав і свобод селянства. Коли під залізною владною рукою Гердлічки серед стероризованих устеріцьких і довколишніх гуцулів не відбувалося нічого, то по той бік Черемошу кипіли активні змагання. «Бачимо, – свідчив Освіцінський, – як по буковинським боці, отут за рікою, люди юрбами ходять, кричать щось про свободу, а серед них кілька хлопів на конях, з колокольцями та білими ручниками переперезані, як до шлюбу. Питаємо: хто то? чого хочуть? Кажуть нам: «То Лукин Кобилиця з Плоскої, наш посол, він нам привіз із Відня свободу, каже нам, що відтепер маємо бути самі в собі, нікого не знати над собою, крім Бога і цісаря!» А ми слухаємо й вухам своїм не віримо. Ні, се не для нас! Йой, Госпідку, аби лише пан з Устерік не довідався!» [8, т. 22, с. 497]. Загалом Лук'ян Кобилиця досить швидко здобув широку популярність, до нього йшли за порадою, про нього говорили, про нього складали співанки, оповідали легенди про героїчні подвиги. І. Франка зацікавила ця непересічна особистість, яка відіграла важливу роль у пробудженні самосвідомості українського селянства. Уже 1902 р. для «Записок Наукового товариства імені Шевченка» учений підготував ґрунтовну розвідку під назвою «Лук'ян Кобилиця. Епізод із історії Гуцульщини в першій половині XIX ст.», де на основі широкої джерельної бази виклав історію життя і боротьби цього сміливого і дещо авантюрного гуцула. Окрім історичних документів, для малювання цілісного образу народного героя письменник активно послуговувався фольклорними

матеріалами. Зокрема, використав і записи від Андрія Освіцінського, які перед тим художньо опрацював у «Гуцульському королі». У науковій студії інформацію подано так: «Про об'їзд Кобилиці селами понад Черемошем оповідав мені Освіцінський у Довгополі. На моє питання, чи бачив він сам Кобилицю, відповів: «О, видів! Сидів на коні, білим рушником переперезаний, з ментальом¹ на грудях, а довкола нього гуцули, в-одно з пістолет стрільють та криччи: віват! Отак переїхали через Коньитин, Довгополе, Стебне, аж до Устя Путилова» [8, т. 47, с. 271]. Отже, якщо повернутися до аналізу художнього твору, то варто наголосити, що згадка про Лук'яна Кобилицю зовсім не випадкова, а вмотивована одразу кількома чинниками. Передусім вона додає правдивості оповіді, підкреслює оперування реальними фактами. Також ця колоритна історична сценка підсилює контрастність ситуації: з одного боку, гуцули активно борються за права і свободи, а з іншого – знемагають під тягарем тиранічної влади мандатора і бояться проявити будь-яку ініціативу.

І. Франко у «Гуцульському королі» використав своєрідний принцип обрамлення, де основну історію взято в «лещата» іншої, необхідної для правильного відчитування сенсів та розуміння контексту. Як правило, ця «рамкова» частина є одночасно і вступом до магістральної теми, і її підсумком. Ініціальну роль виконує оповідь про нестерпний зубний біль автора та його дружини і дальший порятунок, що несподівано надійшов від «народних майстрів стоматологічної справи» [6, с. 417]. Старий Освіцінський разом із сином, який перейняв від нього фах «цирулика», радо приступають на допомогу «панам». Спершу гуцул з'ясовує причини страждання. Процедуру «діагностики» старий супроводжує відповідним коментарем, де ділиться досвідом кількадесятирічного спостереження за зубами і повідає секрети безпомилкового визначення «претендента» на виривання. Мовлячи про тонкощі стоматологічної справи, Освіцінський зізнається: «Зуб також має свою натуру. Треба її знати, треба з ним уміючи» [8, т. 22, с. 492]. Хоча він і фахівець із виривання зубів, проте не квапиться беззастережно й одразу виконати цю процедуру, воліє спершу з'ясувати, чи нема іншої ради. Та «інша рада» була досить поширена серед гуцулів. Ідеться про замовляння, або ж примівки, від зубного болю. У дієву силу примівок вірили і часто до них вдавалися. До речі, того ж 1898 р. на прохання І. Франка народний учитель із Довгополя Остап Галевич записав у селах косівщини декілька замовлянь, які входили в репертуар місцевих «примівників і примівниць». Серед зразків була примівка від болю зубів із такими словами:

«Я тебе, больичко, не лишью, не грішью.
Я тебе, больичко, вібираю, візиваю, вікликую...
...з зубий, з під зубий...
Вібираю, візиваю я тебе,
Ножами вірубую, серпами віжинаю,

¹ Про цей «менталь» (медаль) як символ посольської місії докладніше йдеться у згаданій студії «Лук'ян Кобилиця. Епізод із історії Гуцульщини в першій половині XIX ст.» [8, т. 47, с. 248–288].

Косами вітинаю, димами вічиджую,
Вогнями віпалюю, граблями загібаю,
Мітлами охабленими замітаю» [4, с. 65–66].

Отож після огляду «болезнаго зуба» («посмотрив його пальцем») Освіцінський прирік його на рвання. Вирок одразу ж спритно і делікатно виконав син Іван. Як справжній майстер своєї справи старий гуцул після довершення екстракції дає найважливіші поопераційні настанови. Зокрема, зазначає: «Тепер лише водички-плинички, вимити йимку» [8, т. 22, с. 493]. Згадка про «водичку-плиничку» у «цирульницькій» пораді виразно засвідчує, що цей чоловік не лише прихильник радикальних методів у стоматологічній справі, а й визнає позитивний магічний вплив замовляльних словесних формул на капризний і вередливий рід зубів. Справа у тім, що у знахарському обряді проти зубної хворості майже обов'язковим атрибутом була вода, яка у примівках означувалася як «плиничка». Із контексту оповідання можна здогадатися: старий Освіцінський за потреби теж практикував примівницький підхід до тамування зубного болю. Якщо пропоновану тезу висновувати винятково з тексту оповідання, то вона може видатися недостатньо обґрунтованою. Проте є додаткові аргументи на потвердження здогаду. 1898 р. в «Етнографічному збірнику» під назвою «Гуцульські примівки» було надруковано більше 20 зразків замовлянь. Ці тексти магічно-сакрального фольклору записали Василь Козарищук та вже згадуваний Остап Галевич. Останній провадив сеанси у Довгополі, де одним із респондентів став саме Андрій Освіцінський. Щоправда, від колишнього війта Галевич зафіксував лише «примівку від лойки (гадюки)». Цей факт хоч і не пов'язаний безпосередньо із замовлянням зубного болю, однак засвідчує належність старого гуцула до когорти примівників-практиків.

Вступ завершується успішним виконанням складної стоматологічної процедури: під анестезійним впливом невтомного балакання старого Андрія Освіцінського його син Іван за допомогою «порядно заіржавілих цирульницьких кліщів» майстерно вирвав «болезнаго» зуба спершу панові, а потім і його дружині. Невпинна бесіда досвідченого гуцула, котра спершу тематично трималася в гравітаціонному полі таємниць «цирульницької» справи і була перемішана делікатним вихвалянням синові вправності, поступово перейшла на спомини про старі порядки і про колишнє життя горян. Саме у цей момент безсистемна мозаїка коротких оповідок Освіцінського перейшла у головне русло: докладний виклад історії про крах горезвісного устеріцького мандатора Карла Гердлічки. Очевидно, у фіналі твору, який, на жаль, не зберігся, рамка мала б закритися і з відповідним дидактичним коментарем повернути читача до вихідної точки.

Спершу Андрій Освіцінський, зважаючи на погожу, а за означенням гуцулів ще й «робучу» літню днину, відпустив сина Івана до сіна, а вже по тому за склянкою гарячого чаю розпочав свою оповідь про минувшину. Мав намір поділитися історією про знаного Мирона Штолу, встиг навіть повідомити, що цей опришок був йому майже ровесником, що перед тим заробляв на життя дарабництвом, що походив із сусіднього села Стебник, що ходив щонеділі до Довгопільської церкви, що

разом із трьома легіями був повіщений у Білоберізці. Однак несподівано старий гуцул звернув на інше, згадавши про затятого переслідувача опришків пана Гердлічку. Кількома виразними штрихами оповідач засвідчив надмірну жорстокість мандатора щодо кожного бодай навіть запідозреного у причетності до опришківської (у його розумінні однозначно розбійницької) ватаги. Зрештою, Освіцінський зосередився на зображенні спершу величі, а потім раптового падіння цього непересічного представника влади. Свідомо інтригуючи, «цирулик» на початку історії про «гуцульського короля» зазначив: «Я бачив його, як був аж такий великий, що аж нам, усім гуцулам, сонце заступав, та й бачив його, як зробився такий маленький, що лише у дошки класти» [8, т. 22, с. 496]. Що стало причиною карколомного повороту в долі Гердлічки досить докладно висвітлено в оповіданні. На початку зосереджений на інформуванні про події і вчинки та досить скупий на оцінні судження та емоційні реляції Освіцінський усе ж коротко охарактеризував мандатора. «Страшний чоловік був, – наголосив оповідач. – Він тут, у горах, своїми штуками опришків робив, навмисно робив, аби пускати страх по гуцулах і збиткуватися над ними... Та й держав він нас в руках! Матінко Христова, так держав, що ми за страхом та погрозою світу божого не бачили» [8, т. 22, с. 496].

Франкове оповідання вирізняється оригінальною формою викладу. Спершу слово забирає сам автор, потім передає його Андрієві Освіцінському (в оповіданні він представлений як яскравий представник оригінального гірського племені). І за зовнішнім виглядом, і за особливостями поведінки, і за своєрідністю мовлення це типовий гуцул. Під час бесіди старий послуговується традиційними для цього карпатського регіону розмовними фразами. До вітальних формул «Помагай Біг», «Йик ночували, ірщені» цей досвідчений чоловік додає характерні і на перший погляд надто улесливі звертання «паничу пишний», «мої любенькі», «мій панчику пишний і чымний», «панечко молода», пересипає колоритну бесіду стійкими вставними конструкціями на кшталт «крий Боже», «бодай були здорові», «дай му Боже царство», «Бог мені свідок», «ховай Боже» та ін.), а той, своєю чергою, – старому приятелеві з Коломиї. Таке багатоголосся, або ж, фігурально кажучи, естафета правдивих свідчень самих гуцулів, сприяє динаміці твору, дає відчуття ефекту присутності. Оскільки письменник взорувався на фольклорні оповідання, то спробував максимально наблизити виклад до живої народної «конверзації». Зрештою, Франкові вдалося успішно впоратися із завданням, передати стилістику мовлення талановитого народного бесідника. Налаштованість на точність у відтворенні фольклорного стилю, автор, як уже було зазначено, порушив у змістовій площині, де неодноразово відступив від уснословесного прототипу. Відхід від першоджерела, мабуть, зумовлений інтенцією письменника ускладнити сюжетну колізію, загострити перебіг подій, додати ефекту несподіванки.

Висновки й перспективи дальшого дослідження. Франків незавершений філософсько-психологічний твір «Гуцульський король», що органічно входить до так званого циклу «гуцульських оповідань», має виразну фольклорну основу. Письменник під час написання взорувався на цілу низку народних оповідань

про «устеріцького мандатора» Карла Гердлічку. Окрім власне усних історій про жорстоку владну поведінку представника австрійської влади та про його майже жебрацьку самотню смерть, у художню тканину твору вплетено чимало іншого уснословесного контенту (мотиви опришківських оповідань, уривки замовлянь від зубного болю, приповідкові вислови, формули вітань та побажань, типові фольклорні наративні стратегії та ін.). Успішне поєднання цього «народного добра» під дахом літературного зразка засвідчує Франкове глибоке знання фольклорної традиції гуцулів і його вміння творчо переосмислити уснословесний матеріал, не збитися на банальне повторення почутого. Отже, хоча за основу «Гуцульського короля» взято народну прозу, хоча й використано характерний для усної словесності тип нарації, усе ж І. Франко створив цілком оригінальне художнє полотно, де за впізнаваним традиційним фольклорним парканом збудовано (властиво, таки не добудовано, зважаючи на незавершеність рукопису) новий будинок із цінними гуцульськими оздобами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Возняк М. Примітка. *Іван Франко. Статті і матеріали*. Львів : Видавництво Львівського державного університету, 1948. Збірник перший. 5 с.
2. Галицько-руські народні приповідки. Львів, 2006. Т. II. 817 с.
3. Грдлічка і Юріштан. Зоря. Львів, 1886. Ч. 6. С. 103–104.
4. Гуцульські примівки. *Етнографічний збірник*. Львів, 1898. Т. V. С. 41–82.
5. Денисюк І. Гуцульські оповідання Івана Франка. *Літературознавчі та фольклористичні праці* : у 3 т., 4 кн. Т. 2: Франкознавчі дослідження. Львів, 2005. С. 95–106.
6. Легкий М. Проза Івана Франка: поетика, естетика, рецепція в критиці. Львів, 2023. 608 с.
7. Салій О. «Сей край невичерпаної краси»: гуцульський текст в українській художній прозі кінця XIX – початку XX століття. Київ : Наукова думка, 2018. 324 с.
8. Франко І. Зібрання творів : у 50 т. Київ : Наукова думка, 1976–1986.
9. Франко І. Опришок Мирон Штола. *Етнографічний збірник*. Львів, 1898. Т. V. С. 32–40.
10. Чопик Р. Ессе homo. Добра звістка від Івана Франка. Львів, 2002. 232 с.
11. Банах І. Австрійський порядок і реновація Галичини. III. URL: <http://www.ji-magazine.lviv.ua/2021/banah-austrijskyj-poryadok-iii.htm>

REFERENCES

1. Vozniak, M. (1948). Prymitka. [Note] Ivan Franko. Statti i materialy. [Ivan Franko. Articles and materials]. (Vol. I), (p. 5). Lviv : Vydavnytstvo Lvivskoho derzhavnoho universytetu. [in Ukrainian].
2. Halytsko-ruski narodni prypovidky. [Galician-Ruthenian Folk Proverbs]. (2006). (Vol. II), Lviv. [in Ukrainian].

3. Hrdlichka i Yurishtan. [Hrdlichka and Yurishtan]. (1886). Zoria. [] (No. 6), (pp. 103–104), Lviv. [in Ukrainian].
4. Hutsulski prymivky. [Hutsul Sayings]. (1898). Etnohrafichnyi zbirnyk. [Ethnographic collection] (Vol. V), (pp. 41–82), Lviv. [in Ukrainian].
5. Denysiuk, I. (2005). Hutsulski opovidannia Ivana Franka. [Ivan Franko's Hutsul Stories]. Denysiuk I. Literaturoznavchi ta folklorystychni pratsi: U 3 t., 4 kn. [Literary and Folkloristic Studies]. (Vol. 2: Frankoznavchi doslidzhennia), (pp. 95–106), Lviv. [in Ukrainian].
6. Lehkyi, M. (2023). *Proza Ivana Franka: poetyka, estetyka, retsepsiia v krytytsi*. [The Prose of Ivan Franko: Poetics, Aesthetics, and Critical Reception]. Lviv. [in Ukrainian].
7. Salii, O. (2018). «Sei krai nevycherpanoi krasoty»: hutsulskyi tekst v ukrainskii khudozhnii prozi kintsia XIX – pochatku XX stolittia. [«This Land of Inexhaustible Beauty»: The Hutsul Text in Ukrainian Fiction of the Late 19th and Early 20th Centuries]. Kyiv : Naukova dumka. [in Ukrainian].
8. Franko, I. (1976-1986). *Zibrannia tvoriv : u 50 t.* [Collected works: in 50 volumes]. Kyiv : Naukova dumka. [in Ukrainian].
9. Franko, I. (1898). Opryshok Myron Shtola. [The Outlaw Myron Shtola]. Etnohrafichnyi zbirnyk. [Ethnographic Collection]. (Vol. V), (pp. 32–40). Lviv. [in Ukrainian].
10. Chopyk, R. (2002). *Ecce homo. Dobra zvistka vid Ivana Franka*. [Ecce Homo. The Good Tidings from Ivan Franko]. Lviv. [in Ukrainian].
11. Ivan Banakh. Avstriiskyi poriadok i renovatsiia Halychyny [Ivan Banach. Austrian order and the renovation of Galicia]. Retrieved from <http://www.ji-magazine.lviv.ua/2021/banah-austrijskyj-poryadok-iii.htm>



Стаття поширюється
на умовах ліцензії відкритого
доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 14.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 05.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 10.04.2026

УКРАЇНСЬКИЙ БАРОКОВИЙ ТРАКТАТ ЯК ОСНОВА ЕСЕЇСТИКИ

Наталія ПОПЛАВСЬКА

*доктор філологічних наук, професор,
завідувач кафедри журналістики*

Тернопільського національного педагогічного університету

імені Володимира Гнатюка

вул. М. Кривоноса, 2, м. Тернопіль

ORCID: 0000-0003-1100-5002

poplav@tnpu.edu.ua

Ольга ФЕДЬКО

доктор філософії в галузі філології,

викладач кафедри філософії та українознавства

Українського державного університету науки та технологій

вул. Лазаряна, 2, м. Дніпро

ORCID: 0000-0002-5514-9377

fedkoolha1986@gmail.com

Статтю присвячено дослідженню українського барокового трактату як основи розвитку есеїстики. Проаналізовано структурні, стилістичні та ідейні особливості барокових текстів, які були поширені в Україні у XVII–XVIII ст., та їхній вплив на формування есе як літературного жанру. Особливу увагу приділено риторичним засобам, символіці та образності, що є характерними для барокової літератури і стали невід’ємною частиною есеїстичного стилю. Розглянуто ключові аспекти барокового трактату, зокрема його дидактичний характер, поєднання релігійних та філософських мотивів, а також прагнення до гармонії між духовним і матеріальним. Наголошено на тому, що ці риси знайшли своє відображення у багатьох творах українських есеїстів, які використовували барокові прийоми для висловлення складних ідей у зрозумілій і водночас витонченій формі. Акцентовано увагу на історичному контексті розвитку українського бароко, його взаємодії з європейськими літературними традиціями та особливостях адаптації до національних умов. Продемонстровано, як українські мислителі того часу створювали унікальні тексти, що поєднували традиційні барокові елементи з локальною тематикою. Окремо розглянуто вплив українського барокового трактату на сучасну есеїстику, яка часто звертається до тих самих прийомів: метафоричності, багатшаровості змісту, гри зі словами та образами. Зроблено висновок, що барокова літературна спадщина не лише зберегла свою актуальність, а й стала джерелом натхнення для багатьох сучасних авторів. Підкреслено важливість українського

барокового трактату як культурного феномену, який відіграв значну роль у формуванні есеїстики як жанру. Наукове осмислення діалогу барокових трактатів і есеїстики дає змогу виокремити нові грані жанрів, визначити ключові тенденції формування жанрової системи української літератури, краще зрозуміти витoki сучасної літератури та оцінити її багатогранність, сприяє глибшому розумінню історико-культурного контексту української літератури та її зв'язків із загальноєвропейськими тенденціями.

Ключові слова: *бароко, есеїстика, трактат, жанр, літературний стиль, інтелектуальна публіцистика, медіапростір, медіа, наратив, композиційна специфіка.*

UKRAINIAN BAROQUE TRACTATE AS THE BASIS OF ESSAYISTICS

Nataliya POPLAVSKA

*Doctor of Philological Sciences, Professor,
Head of the Department of Journalism
Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University
2 M. Kryvonos str., Ternopil
ORCID:0000-0003-1100-5002
poplav@tnpu.edu.ua*

Olha FEDKO

*Doctor of Philological Sciences,
Lecturer at the Department of Philosophy and Ukrainian Studies
Ukrainian State University of Science and Technology
2 Lazarian str, Dnipro
ORCID: 0000-0002-5514-9377
fedkoolha1986@gmail.com*

This article is devoted to the study of Ukrainian Baroque treatises as the basis for the development of essay writing. It analyzes the structural, stylistic, and ideological features of Baroque texts that were widespread in Ukraine in the 17th and 18th centuries, and their influence on the formation of the essay as a literary genre. Particular attention is paid to the rhetorical devices, symbolism, and imagery that are characteristic of Baroque literature and have become an integral part of the essayistic style. Key aspects of the Baroque treatise are considered, in particular its didactic nature, the combination of religious and philosophical motifs, and the pursuit of harmony between the spiritual and the material. It is emphasized that these features are reflected in many works by Ukrainian essayists, who used Baroque techniques to express complex ideas in an understandable and at the same time sophisticated form. The work also focuses on the historical context of the development of Ukrainian Baroque, its interaction with European literary traditions, and the peculiarities of its adaptation to national conditions.

It demonstrates how Ukrainian thinkers of that time created unique texts that combined traditional Baroque elements with local themes. The influence of Ukrainian Baroque treatises on contemporary essay writing, which often employs the same techniques – metaphorical language, multi-layered content, and wordplay and imagery – is examined separately. The conclusion is that the Baroque literary heritage has not only retained its relevance but has also become a source of inspiration for many contemporary authors. The importance of the Ukrainian Baroque treatise as a cultural phenomenon that played a significant role in the formation of essay writing as a genre is emphasized. Scientific analysis of the dialogue between Baroque treatises and essay writing allows us to identify new facets of genres, determine key trends in the formation of the genre system of Ukrainian literature, better understand the origins of contemporary literature and appreciate its diversity, and contributes to a deeper understanding of the historical and cultural context of Ukrainian literature and its links with pan-European trends.

Key words: *Baroque, essays, treatise, genre, literary style, intellectual journalism, media space, media, narrative, compositional specificity.*

Постановка проблеми. Есеїстика в усі часи займає вагоме місце у літературному і суспільному дискурсах завдяки її здатності формувати і транслювати значимі для соціуму ідеї, сприяти міжкультурному діалогу та ініціювати інтелектуальні дискусії. У сучасну епоху, коли інформаційні потоки розвиваються з блискавичною швидкістю, а людство постійно стикається з численними викликами, цей жанр набуває ще більшої актуальності. Есеї не лише стають майданчиком для авторського самовираження, а й виступають ефективним інструментом аналізу, рефлексії і переосмислення ключових суспільних ідей, формують суспільні та інтелектуальні смисли. У них крізь призму авторського досвіду аналізуються соціальні зміни, політичні контексти, культурні виклики та морально-етичні питання, що дає змогу глибше зрозуміти реальність.

Сучасна есеїстика в умовах війни є не лише літературно-публіцистичним жанром, а й потужним засобом для осмислення дійсності, збереження історичної пам'яті та підтримки суспільства. Вона об'єднує націю й доносить істину до світової спільноти, виступає одним із засобів документування війни через призму особистого сприйняття. Автори зосереджуються не лише на фактах, а й передають емоції, настрої та роздуми, що супроводжують ці події. Такий підхід сприяє збереженню пам'яті про пережите для майбутніх поколінь. У цьому сенсі вона перетворюється на унікальний літопис сучасності, який доповнює офіційні джерела. Проблемні параметри сучасної есеїстики також охоплюють історичну пам'ять, імперський і постколоніальний дискурс, цивілізаційний вибір, кризи відповідальності, мовну ідентичність та особливості авторського самовираження. Такі теми не лише відображають актуальні реалії, а й сприяють формуванню суспільної свідомості. Сукупність цих чинників формує цілісну концептуальну модель есе як жанру інтелектуального осмислення дійсності в сучасному українському медійному просторі. Наприклад, у текстах Тараса Прохаська можна

знайти глибокі роздуми, які спонукають до саморефлексії та переосмислення власного життя. У них автор майстерно описує природу, людські стосунки та плин часу, розмірковує про життя через призму буденних речей і подій, створюючи своєрідну філософію повсякденності. В Україні прикладом впливової есеїстики є публіцистика Андрія Любки. У своїх текстах він порушує питання корупції, соціальної несправедливості та культурної самотності. Сергій Жадан у своїх есеях часто звертається до тем війни, ідентичності та соціальних змін, ставить глибокі питання про цінності, які визначають наше суспільство, документуючи, таким чином, українську реальність. Есеї Оксани Забужко є прикладом того, як література може стати інструментом для глибокого аналізу історичних травм і національної пам'яті. Репрезентативним зразком інтелектуальної публіцистики, що поєднує аналітичний, історіософський та світоглядний виміри, є есеїстика Віталія Портникова. Її проблемне поле формується на перетині журналістського аналізу, філософської рефлексії та громадянської позиції автора, що зумовлює складну жанрову природу текстів та їхній високий рівень концептуалізації. Есеїстика цих авторів є яскравим прикладом того, як жанр може бути інструментом для осмислення сучасності та пошуку сенсів. Вони аналізують суспільні процеси, політичні події, культурні явища та морально-етичні дилеми, пропонуючи читачеві власне бачення.

Упродовж останнього десятиліття розвиток есеїстики у друкованих та цифрових медіа сприяв підвищенню інтересу до наукових досліджень, присвячених як теоретичним аспектам жанру, так і окремим елементам творчості сучасних авторів-есеїстів. Українські дослідники, зокрема Наталія Іванова та Сергій Шебеліст, основними характеристиками цього жанру вбачають логічну послідовність у викладі думок, новаторські й суб'єктивні судження, невимушений стиль написання, активне використання художніх прийомів, а також здатність до інтеграції у загальнокультурний контекст [6; 18; 19]. На думку Т. Шевченко, есей – «твір суб'єктивний, егоцентричний, особистісно заангажований, адже відтворює індивідуальні думки з приводу певного питання, відтак ліричність стає своєрідним конструктором окресленої суб'єктивності у цій дискурсивній практиці, котра потребує усебічного наукового осмислення» [20, с. 268].

Есеїстика, літературно-публіцистичні тексти якої поєднують суб'єктивність, роздуми та інтелектуальну глибину, своїм корінням сягає давніх літературних традицій. Основою її становлення можна вважати барокові трактати XVII – початку XVIII ст. Вони виступали не лише засобом передачі філософсько-теологічних знань, а й слугували платформою для стильового самовираження авторів. Такі тексти були наповнені багатошаровими метафорами, алегоріями та риторичними прийомами, що давало змогу осмислювати й розкривати складні проблеми свого часу. Вивчення жанру трактату як унікального явища української літературної традиції доби бароко базується на аналізі його еволюції під впливом різноманітних культурно-історичних, конфесійних і освітніх факторів, що знайшло висвітлення у працях українських і зарубіжних літературознавців, таких як О. Астаф'єв

[2], Джованна Броджі Беркофф [4], К. Борисенко [3], І. Ісіченко [1; 7], О. Матушек [10], Н. Поплавська [11], Р. Радишевський [12], В. Сребнюк [13], С. Сухарева [14], Р. Ткачук [15], О. Федько [11; 17]. У їхніх дослідженнях проаналізовано різні аспекти розвитку трактату, його роль у відображенні духовних, суспільних та інтелектуальних трансформацій епохи бароко. Окрім цього, особлива увага зверталася на специфіку трактату як літературної форми та його значення в контексті історичного розвитку української культури. Водночас проблема історичних витоків есеїстичного мислення залишається недостатньо дослідженою в українському літературознавстві. Зокрема, мало розглядалося питання звернення до барокових трактатів як однієї з ранніх форм світоглядної рефлексії, яка значною мірою передбачила жанрові й стильові особливості сучасного есе.

Метою статті є обґрунтування проблеми барокового трактату як історико-типологічної основи та джерела формування ключових ознак сучасного есеїстичного мислення.

Виклад основного матеріалу дослідження. У період із кінця XVI до початку XVIII ст. в Україні написано значну кількість творів, які за своїми змістовними і структурними характеристиками можна віднести до жанру трактатів. *Трактат* (від лат. *tractatus*, похідного від «tractare» – розглядати, досліджувати) – це науково-теоретична праця, що аналізує складну проблему та пропонує обґрунтовану нову концепцію автора [8, т. 2, с. 496]. У літературознавстві трактат сприймається як виважений виклад думок із суворою логічною послідовністю, спрямований на системне осмислення певних питань чи явищ [9, с. 678]. Слід зазначити, що трактати були характерні для доби Середньовіччя, епох Відродження та Реформації, особливо в контексті філософії та богослов'я. У них приділялася увага глибокому аналізу та всебічному обговоренню конкретних проблем чи тем. Зазвичай автори висловлювали свої міркування, спостереження й висновки щодо різноманітних аспектів досліджуваної проблеми, тому трактати мали переважно аналітично-науковий характер, адресовані здебільшого мислителям і охоплювали такі сфери, як релігія, філософія, право, політика, природничі науки, література й мистецтво. У Західній Європі Середньовіччя трактати також займали важливе місце як форма викладу ідей, хоча сам термін «трактат» не завжди однозначно визначав жанрову специфіку творів. Латинський термін *tractatus* інколи використовувався в назвах літературних робіт, однак не слугував виключно позначенням певного жанру.

Трактатна творчість, тісно пов'язана з різними галузями знань, має глибокі історичні корені та проявляла свій розвиток у різні епохи – від античності і середньовіччя до нового періоду європейської культури. Цей жанр бере свій початок із традицій античного світу, що знайшли відображення у філософських працях визначних мислителів, таких як Арістотель, Платон і Цицерон. Зокрема, трактати Платона вирізняються своїм діалогічним характером, тоді як твори Арістотеля представлені у вигляді монологу з наголосом на авторській думці. Серед різноманіття тематики трактатів особливий зв'язок із художньою літературою мали твори, присвячені поезії (поетика) і прозі (риторика). Попри те, що трактати зазвичай

мали прагматичну, утилітарну природу і виконували функцію інтелектуальних посібників, майстерність їхніх авторів дивувала вишуканістю форми викладу. Як і інші прозові жанри, трактат підпорядковувався суворим теоретичним вимогам, які формували його композицію та мовностильову структуру. Основні етапи його побутування в українському письменстві епохи бароко (доберестейський, побережестейський, могилянський, друга половина XVII – початок XVIII ст.) [17]. У контексті з'ясування актуальних догматичних питань, які вимагали термінового вирішення, барокові трактати пройшли визначальний етап свого розквіту, завдяки чому вони набули надзвичайного значення не лише у релігійному чи літературному, а й у ширшому суспільному та культурному аспектах. У цей період вони стають важливим інтелектуальним і духовним фундаментом, що відіграє ключову роль у процесі становлення української національної ідентичності та розвитку культурної самобутності України.

Трактати в епоху бароко сформували особливу жанрову систему, яка слугувала засобом передачі певної інформації в умовах міжконфесійної комунікації та мала яскраво виражену політично-релігійну спрямованість. Вони набули популярності, активно видавалися і широко застосовувалися в духовній та полемічній діяльності. Значний вплив на розвиток жанру мали ідеї Реформації та Контрреформації, які не лише пожвавили суспільно-політичне і культурне життя, а й стимулювали міжконфесійну дискусію. Основною стильовою рисою цих текстів стала бароковість, що проявлялася у фольклоризації біблійних сюжетів, використанні технік ампліфікації, багатогранних порівнянь, метафор, алегорій, риторичних фігур, а також у посиленому інтегруванні світських елементів через включення реалістичних життєвих ситуацій у текст. Водночас, як зазначає С. Сухарева, у трактатах була характерна для бароко система образів та словесних фігур [14, с. 131]. Вони вирізнялися своєрідною структурною побудовою, високим рівнем риторичної майстерності та вагомим впливом на читацьку аудиторію, органічно поєднуючи у собі емоційність, богословську глибину та соціальну проблематику та намагаючись не обмежуватися лише передачею інформації, а й переконувати, формувати суспільні сенси та сприяти зміні світоглядних принципів реципієнтів.

Одним із непростих періодів в історії трактатів була друга половина XVII – початок XVIII ст., у творах якого присутнє осмислення складних суспільно-релігійних питань крізь стильову призму бароко, яка домінувала в тогочасній культурній парадигмі. Вони містять роздуми, спрямовані на аналіз викликів епохи, демонструючи тонку взаємодію між вірою, світоглядом та суспільними реаліями. Полемічний формат, що панував у трактатах епохи бароко, продовжував стимулювати авторів до активних пошуків різноманітних художніх форм, які б давали змогу не лише утвердити власну ідентичність, а й чітко окреслити фундаментальні принципи, що відрізняли їхні погляди від поглядів опонентів. У цих процесах знайшла свій вияв тенденція до творчого синтезу: автори намагалися гармонійно об'єднати багатовікові традиції православної духовної спадщини з досягненнями західної богословсько-філософської думки. Особливо виразно це

проявилось саме у цей період, коли з'явилися твори, присвячені розробленню шляхів досягнення морального самовдосконалення. У центрі таких текстів завжди перебували людина та її буття, яке мислилося як безперервний процес самопізнання, етичного зростання і вдосконалення. Однак важливу, іноді навіть домінуючу роль у їх наповненні відігравали також філософські ідеї. Леонід Ушкалов підкреслив, що в добу українського бароко література та філософія існували у надзвичайно тісному симбіозі. Він зазначив, що явище літературно-філософського синкретизму отримало значне поширення в рамках жанрових форм, таких як богословсько-полемічні та дидактичні трактати, що були пронизані посиланнями на видатних філософських і богословських мислителів та відображали гармонійне поєднання ідей і літературного таланту в умовах насичених інтелектуальних дискусій тієї доби [16, с. 29].

Особливо вагомий внесок у розвиток цього жанру зробили представники тогочасного Чернігівського культурного осередку Іоанікій Галятовський та Лазар Баранович, чия діяльність вирізнялася титанічними зусиллями у дебатах, спрямованих на захист та обґрунтування суверенності православної віри не лише перед традиційними опонентами, такими як католики та уніати, а й перед новими викликами тієї доби, до яких можна зарахувати турецько-татарську експансію, а також ідеологічне протистояння з представниками іудаїзму та магометанства. Однак варто зауважити, що навіть після входження Лівобережжя України під протекторат московського царства Чернігів зберігав значну автономію, продовжуючи залишатися впливовим центром православної культури. Трактати, створені й опубліковані у стінах Чернігівської школи, стали важливою частиною дискусій про суспільні та релігійні проблеми, питаннях самобутності і духовної автономії, які вимагали ретельного аналізу та обґрунтування перед загрозами епохи.

Серед представників Чернігівського культурного осередку найбільшу кількість трактатів залишив у спадщину Іоанікій Галятовський, учень Лазаря Барановича. Значна частина його робіт була створена саме у Чернігові. До основних творів належать: «Месія правдивий» (1669), «Розмова Білоцерківська...» (1676, польською мовою представлена у літописі Самійла Величка), «Стара західна церква новій римській церкві...» (польською мовою, Новгород-Сіверський, 1678), «Лебідь...» (польською мовою, Новгород-Сіверський, 1679), «Фундаменти...» (польською мовою, Чернігів, 1683), «Алькоран Магометів» (польською мовою, Чернігів, 1683). Богослов у своїй діяльності та творчості виходив за межі суто теологічних питань, звертаючись до нагальних проблем свого часу, зокрема до питань несправедливості, якої зазнавали православні, та беручи участь у письмових і усних дискусіях. Сергій Єфремов зазначав, що Галятовському доводилося «торкатись у своїх творах і пекучих питань дня, наближаючись тим до публіцистичного освітлювання поточних справ, і ми навіч бачимо, як боролися в ньому зманеризований схоластик із людиною, що глибоко приймає до серця події околиць життя» [5, с. 95]. Він також своїми творами демонструє майстерне володіння бароковою технікою моделювання тексту, зокрема діалогічною формою

викладу та синтезом середньовічних теологічних традицій із бароковою естетикою, що проявляється у багатошаровому поєднанні алегоричних мотивів, метафоричності й догматичній строгості. Галятовський першим здійснив системний аналіз проблем ісламського віровчення, іудаїзму, а також питань конфлікту між турками й персами, доповнюючи свої тексти прикладами з різноманітних джерел. Такий підхід він обґрунтував у праці «Наука, або спосіб зложення казання», що був одним із перших українських підручників щодо мистецтва укладання проповіді. Праця відігравала виняткову роль у розвитку прозових жанрів барокової епохи, ставши основоположною і заклавши стандарти не лише для української барокової проповіді, а й вплинула на стиль філософсько-богословських трактатів, які перейняли методику аргументації, побудовану на основі Біблії, житій святих, творів отців церкви, історичних праць, хронік та богослужбової літератури. Теоретичні аспекти, розроблені у праці, Іоаникій Галятовський активно впроваджував у своїх трактатах. Наталія Яковенко зазначає, що тексти Галятовського наповнені символічними натяками: релігійний символізм був для нього та його сучасників такою ж реальністю, як і матеріальний світ. При цьому ця «реальність» сприймалася не буквально, а через її символічне вираження, яке проявлялося не лише у церковному контексті, а й у поведінкових аспектах [22, с. 17].

У трактаті «Лебідь», спрямованому проти ісламу й присвяченому гетьману Івану Самойловичу, аналізуються причини поширення ісламу, його витривалість. Автор осмислював ці проблеми через призму тогочасних соціальних, релігійних і політичних умов. Написання твору було зумовлене посиленням експансії Османської імперії на українські землі, що викликало серйозне занепокоєння серед еліти. Трактат побудовано у формі традиційного діалогу між двома алегоричними образами – Лебедем і Яструбом. Перший уособлює Христа та християнський світ, демонструючи небесну чистоту й чесноти віри, які порівнюються з пір'ям його крил, що символізують божественну мудрість і знання. Яструб постає символом ісламського світу, представленого як уособлення обману, а його крила – хитрість, зраду та зло. Автор підкреслює, що іслам на землях України впроваджується насильно і приваблює людей своєю простотою, доступністю та поблажливістю до аморальної поведінки. Успіхи мусульман над християнами в трактаті пояснюються гріховністю самих християн, їхньою внутрішньою ворожнечею та нехтуванням оборонних заходів. Особливе невдоволення викликає політика Османської імперії щодо асиміляції слов'янських народів, зокрема примусове навернення полонених дітей до ісламу. У тексті наводяться приклади з Корану, що свідчать про дозволи мусульманам володіти землями, на які ступав їхній кінь, а також обіцянки райських благ тим, хто загине в боротьбі з християнами. Водночас у трактаті присутній виразний дидактизм: автор звертається до християнських народів, підкорених Османською імперією, із закликом до єдності й спільного протистояння задля звільнення з-під гніту. Твір завдяки своєму обсягу та майстерності автора переконувати став ключем до розуміння поняття віри у православному середовищі.

Бароковою символікою та словесною грою наповнений трактат «Нова міра старої віри» (1676) Лазаря Барановича. Твір побудований у формі діалогу, у якому аргументи опонента поступово спростовуються обґрунтованими доводами автора. Основна ідея полягає у послідовному запереченні твердження опонента про перевагу Латинської церкви, нібито зумовлену її віковою історією та непопущністю істинної традиції. Починається твір віршем-присвятою, розміщеним на звороті титульної сторінки, у якому блискуче продемонстровано талант барокового поета, майстерно обігрується назва книги. У творі широко використовуються біблійні цитати, які підкреслюють значущість принципу міри. Характерна для бароко гра словами та смислами спостерігається також у наступній частині – передмові-присвяті, зверненій до Пресвятої Богородиці. Автор називає її «Словородицею», акцентуючи особливу роль Марії у народженні Бога-Слова, або Логоса, – другої особи Пресвятої Трійці. У цьому зверненні присутня цікава етимологічна гра: ім'я «Марія» автор співвідносить із польським словом *Miara*, що означає «міра». Таким чином, через символічний сенс імені «Марія» Лазар Баранович неначе вплітає свою працю у широкий літературний і богословський контекст.

Трактат, про який ідеться, сповнений багатою бароковою символікою та витонченою словесною грою, що дає читачеві змогу зануритися у світ складних образів і глибоких ідей. Автор неодноразово демонструє це, вміло поєднуючи художній стиль із філософськими роздумами. Однією з ключових характеристик барокового стилю є концептивність мислення, що проявляється у складних асоціаціях та ідеях, які автор розкриває за допомогою майстерного використання порівнянь, метафор та інших засобів художньої виразності. Наочним прикладом такого підходу є порівняння, яке автор проводить між стійкістю давньої Русі у вірності православній вірі та процесом роботи з дорогоцінним металом. Згідно із цим образом, давня Русь не лише не відрікається від своєї віри, а й ставиться до неї з особливою пошаною, уподібнюючи її старому золоту, що набуває ще більшої чистоти і краси під час шліфування у вогненному горнилі переслідувань. Ця метафора підкреслює глибоку духовну силу та непохитність віри, яка витримувала найсуворіші випробування, залишаючись символом моральної величч та невичерпної внутрішньої енергії.

У трактаті подекуди зустрічаються вставки у формі віршів або римованої прози, що додають тексту художньої виразності й емоційної глибини. Катерина Борисенко, досліджуючи трактати XVII–XVIII ст. із метою встановлення особливостей використання поетичних елементів у їхній структурі, звертає увагу на творчий підхід Лазаря Барановича. Вона зазначає, що на відміну від своїх попередників, які частково будували полеміку на основі лайливих висловлювань, Баранович прагнув надати своїм думкам більше художнього оформлення, вибираючи інструментом віршовану форму. Таким чином, поетичні вставки виконують функцію особливого стилістичного прийому, через який автор передає власні емоційні переживання та підкреслює важливість своєї позиції [3, с. 8]. Примітно,

що автор включає вірші до трактатів у вигляді окремих циклів, які ще більше акцентують богословські тези та аргументи. Однією з таких є добірка з 18 творів, що не лише дає змогу детальніше розкрити тему, а й створює певний наративний ритм у тексті. Перший твір називається «Походження Духа, як наш розум рухає» і задає тон циклу, акцентуючи на глибинних зв'язках між богословськими знаннями і людським мисленням. Завершується цикл твором «Твердо покладайся на Господа, Він дбає про тебе», який звучить як заклик до довіри Божій мудрості та турботі. Усі твори представлені в авторській добірці, що сприяє поглибленню релігійно-філософських аргументів трактату. У другому розділі, що має назву «*Votum starey Rusi*», автор використовує поезію-звернення як інструмент взаємодії з читацькою аудиторією. У текстах простежується заклик до єднання та вирішення важливих духовних і соціальних питань. Особливу увагу приділено образу Зоїла, який у давньогрецькій культурі символізував зловтішного критика і був утіленням тієї сили, що часто протистоїть шляхетним намірам та ідеям. Такий прийом додає текстові багатшаровості і підсилює його емоційний вплив на читача.

Стиль трактату відзначається стриманістю. Автор уникає образливих чи лайливих висловів, прагнучи проявити толерантність до опонента. Дослідники, які вивчають творчість богослова, не раз підкреслювали майстерність і витонченість його стильової манери. Світлана Сухарева вважає, що трактати Лазаря Барановича – «це сплеск барокової сентенції, інтелектуальний конденсат польсько-мовного українсько-польського текстового масиву у вигляді чітких концептів, представлених у семантичному, структурному, контекстуальному та інтертекстуальному плані. Гра слів породжувала художній вимисел, який мав стояти на сторожі теології й історичної правди. Проте природа вимислу, у тому числі художнього, така, що він за своєю суттю розходиться з історичною правдою» [14, с. 132].

Ключову роль у тогочасній моральній теології відіграв трактат Інокентія Гізеля «Мир з Богом людині» (1669), у якому самовдосконалення розглядається як духовна праця, що охоплює глибоке покаяння, віру, смирення й активну боротьбу зі спокусами. Ці аспекти подано через гармонійне поєднання богословської аргументації з художніми засобами, такими як метафори та алегорії. Тому моральна наука не виглядає як сувора доктрина, а набуває риторично-образної форми, характерної для барокового стилю. Топоси бароко тут виступають як своєрідні моделі саморефлексії та духовної практики, спрямовані на стимулювання читача до самопізнання і покаяння. Хоча трактат має богословську основу, його форма виразняється також художнім складником. Вона тяжіє до діалогів, моральних настанов, сповіді та включає елементи повчального характеру, навіть автобіографічні узагальнення. Структурно він побудований у формі богословського роздуму, що містить настанови, риторичні питання та поради. Автор активно використовує алегорії, метафори, антитези та біблійні ремінісценції, дотримуючись стилістики барокової прози, розкриваючи не лише догматичні істини, а й сприяє формуванню етичного ідеалу, здатного змінювати особистість відповідно до

християнської традиції. Завдяки цьому твір став значним внеском у духовну та літературну спадщину доби бароко, виступаючи своєрідним путівником для роздумів про спасіння, людські гріхи та шляхи до примирення з Богом.

Філософські та богословські ідеї Інокентія Гізеля, як і його попередників, мали значний вплив на трактати Стефана Яворського, Дмитрія Туптала, Феофана Прокоповича, Григорія Сковороду та інших представників Києво-Могилянської інтелектуальної школи.

Висновки й перспективи подальшого дослідження. Барокові трактати стали важливим етапом у розвитку літературної думки України. Вони постають не лише як дидактичний або морально-філософський текст, а й як складна інтелектуальна модель, що поєднує раціональне доведення, риторичну експресію, алегоричність та авторську свідомість, що реалізується через символи, метафори, риторичні фігури, парадоксальні зіставлення. Їх автори не приховують своєї позиції, а активно її демонструють, вибудовуючи текст як простір інтелектуального діалогу з читачем. Така специфіка мислення, у межах якої фактологічне осмислення дійсності співіснує з образним її моделюванням, є надзвичайно близькою до поезії есе, текст якого, подібно до барокового трактату, не прагне вичерпної систематизації знання, а радше презентує думки автора, за якими читач має можливість стежити, пропонує подивитися на проблему з іншого ракурсу, запрошує до діалогу. Отже, вплив барокових трактатів на есеїстику очевидний: вони заклали основи для поєднання інтелектуальної глибини та художньої виразності.

Есеїстика, зокрема сучасна, узяла від барокових трактатів прагнення до метафоричності та інтелектуальної гри. Вона продовжує традицію бароко в тому, що звертається до глибинних проблем людського існування, адаптовуючи їх до реалій свого часу та пропонуючи нові форми і підходи. Багато сучасних авторів використовують образи й алюзії, що походять із барокової культури. Наприклад, у текстах Оксани Забужко чи Юрія Андруховича можна знайти відгомони барокової стилістики: багатошаровість тексту, іронію та глибоку філософську рефлексію.

Однак, попри очевидну спадкоємність, між бароковими трактатами та сучасною есеїстикою є суттєві відмінності. Барокові тексти були тісно пов'язані з релігійними та філософськими проблемами свого часу. Вони часто мали дидактичний характер і прагнули не лише висловити думку автора, а й переконати читача у правильності певної ідеї. Есе розширює ці межі, додаючи нові акценти й теми. Жанр більше орієнтований на особистий досвід і суб'єктивне бачення. Окрім того, есеїст має значно більше свободи у виборі тематики та стилю.

Уважаємо, що саме наукове осмислення діалогу барокових трактатів і есеїстики дає змогу виокремити нові грані жанрів, визначити ключові тенденції формування жанрової системи української літератури, краще зрозуміти витoki сучасної літератури та оцінити її багатогранність, підкреслити спадкоємність і самобутність української культури, а також простежити найглибші світоглядні й естетичні зв'язки між історичними подіями та національним літературним процесом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Архиепископ Ігор (Ісіченко). «Миръ съ Богомъ чловѣку» в контексті богослов'я покаяння. *Інокентій Гізель. Вибрані твори в 3-х томах*. Київ ; Львів : Свічадо, 2012. Т 3. С. 133–153.
2. Астаф'єв О. «Тренос» Мелетія Смотрицького у діалозі із сучасністю. *Слово і час*. 2016. № 7. С. 34–46.
3. Борисенко К. Явище синкретизму поезії та прози в українській літературі барокової доби : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.01.01. Харків, 2003. 18 с.
4. Броджі-Беркофф Дж. «Мир з Богом чоловіку» як система моральної філософії. *Інокентій Гізель. Вибрані твори в 3-х томах*. Київ ; Львів : Свічадо, 2012. Т. 3. С. 103–133.
5. Єфремов С.О. Історія українського письменства. Київ : Феміна, 1995. 686 с. URL: <https://tarnawsky.artsci.utoronto.ca/elul/history/Iefremov/Ist-pysm02.pdf>
6. Іванова Н. Специфіка есею як жанру художньо-небелетристичної літератури. *Слово і Час*. 2007. № 9. С. 15–25.
7. Ісіченко І. Війна барокових метафор. «Камінь» Петра Могили проти «підзорної труби» Касіяна Саковича. Харків : Акта, 2017. 348 с.
8. Літературознавча енциклопедія : у 2-х т. / авт.-уклад. Ю.І. Ковалів. Київ : Академія, 2007. Т. 2. 624 с.
9. Гром'як Р.Т., Ковалів Ю.І. Літературознавчий словник-довідник. 2-е вид. Київ : Академія, 1997. 752 с.
10. Матушек О. Проповіді Лазаря Барановича в дискурсі українського Бароко. Харків : Майдан, 2013. 360 с.
11. Поплавська Н., Федько О. Українські польськомовні трактати в комунікативному дискурсі зрілого бароко. *Київські полоністичні студії*. 2025. Т. 41. С. 332–346. URL: <https://kps.philology.knu.ua/en/article/view/7107/6200>
12. Радишевський Р. «Літос» і духовна спадщина Петра Могили. *Петро Могила. Літос*. Київ : Талком, 2018. С. 4–41.
13. Сребнюк В. «Апокрисис» Христофора Філалета та «Антиризис» Іпатія Потія у полемічному дискурсі кінця XVI ст. *Київські полоністичні студії*. 2014. Т. 24. С. 571–576.
14. Сухарева С. Риторичний простір польськомовної прози XVII ст. Луцьк : Вежа-Друк, 2015. 370 с.
15. Ткачук Р. Полемічна традиція унійних письменників кінця XVI – першої половини XVII ст.: доба і постаті, текст і протекст, риторика і поетика. Київ : КММ, 2019. 462 с.
16. Ушкалов Л.В. Література і філософія: доба українського бароко. 2-е вид., стер. Харків : О. Савчук, 2019. 416 с.
17. Федько О. Український бароковий трактат: парадигматика жанру. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип. 77. Т. 3. С. 214–221. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/77-3-29>

18. Шебеліст С. Теоретичні аспекти жанру есею. *Слово і Час*. 2007. № 11. С. 48–56.
19. Шебеліст С. Трансформаційні процеси в системі журналістських жанрів. *Вісник Львівського університету. Серія «Теле- та радіожурналістика»*. 2010. Вип. 9. Ч. 1. С. 274–280.
20. Шевченко Т. Есеїстика українських письменників як феномен літератури кінця ХХ – початку ХХІ ст. : монографія. Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2019. 584 с.
21. Шевченко Т. Есей: у пошуках національної (само)ідентифікації. *Проблеми сучасного літературознавства*. 2017. Вип. 25. С. 79–92.
22. Яковенко Н. У пошуках Нового неба: Життя і тексти Йоанікія Ґалятовського. Київ : Критика, Laurus, 2017. 704 с.

REFERENCES

1. Arkhyiepyskop Ihor (Isichenko). (2012). «Myr s Bohom chelovǳku» v konteksti bohoslovia pokaiannia [«Peace with God to Man» in the context of the theology of repentance]. *Inokentii Hizel. Vybrani tvory v 3-okh tomakh* [Innokenty Gizel. Selected works in 3 volumes]. Kyiv-Lviv: Svichado, 3, 133–153 [in Ukrainian].
2. Astafiev, O. (2016). «Trenos» Meletiiia Smotrytskoho u dialozi iz suchasnistiu [Meletius Smotrytsky's «Trenos» in dialogue with the present day]. *Slovo i chas [Word and time]*, 7, 34–46 [in Ukrainian].
3. Borysenko, K. (2003). Yavyshche synkretyzmu poezii ta prozy v ukrainskii literaturi barokovoi doby [The phenomenon of syncretism between poetry and prose in Ukrainian literature of the Baroque period]: avtoref. dys. ... kand. filol. nauk: 10.01.01. Kharkiv, 2003. 18 s [in Ukrainian].
4. Brodzhii-Berkoff Dzh. (2012). «Myr z Bohom choloviku» yak systema moralnoi filosofii[«Myr z Bohom choloviku» as a system of moral philosophy]. *Inokentii Hizel. Vybrani tvory v 3-okh tomakh* [Innokenty Gizel. Selected works in 3 volumes]. Kyiv – Lviv: Svichado, 3, 103–133 [in Ukrainian].
5. Yefremov, S.O. (1995). Istoriiia ukrainskoho pysmenstva [History of Ukrainian Literature]. Kyiv: Femina, 686 s. Retrieved from: <https://tarnawsky.artsci.utoronto.ca/elul/history/Iefremov/Ist-pysm02.pdf> [in Ukrainian].
6. Ivanova, N. (2007). Spetsyfika eseiu yak zhanru khudozhno-nebeletrystychnoi literatury [The specifics of essays as a genre of non-fiction literature]. *Slovo i Chas [Word and time]*, 9, 15–25 [in Ukrainian].
7. Isichenko, I. (2017). Viina barokovykh metafor. «Kamin» Petra Mohyly proty «pidzornoї truby» Kasiiana Sakovycha [A baroque metaphor bar. Petro Mohyla's «Kamin» versus Kasian Sakovych's «Pidzornoї truby»]. Kharkiv: Akta. 348 s. [in Ukrainian].
8. Literaturoznavcha entsyklopediia: (2007). U dvokh tomakh [Literary Encyclopedia: (2007). In two volumes] T. 2 / Avt.-uklad. Yu.I.Kovaliv. Kyiv: VTs «Akalkmiia», 624 s. [in Ukrainian].

9. Literaturoznavchyi slovnyk-dovidnyk [Literary Dictionary-Reference Book] (1997) / R.T. Hromiak, Yu.I. Kovaliv. 2-e vyd. Kyiv: VTs «Akademiia», 752 s. [in Ukrainian].
10. Matushek, O. (2013). Propovidi Lazaria Baranovycha v dyskursi ukrainskoho Baroko [The sermons of Lazar Baranovych in the discourse of Ukrainian Baroque]. Kharkiv: Maidan, 2013. 360 s. [in Ukrainian].
11. Poplavska, N., & Fedko, O. (2025). Ukrainski polskomovni traktaty v komunikatyvnomu dyskursi zriloho baroko [Ukrainian Polish-language treatises in the communicative discourse of the mature Baroque period]. *Kyivski polonistychni studii [Kyiv Polish Studies]*, 41, 332–346. Retrieved from: <https://kps.philology.knu.ua/en/article/view/7107/6200> [in Ukrainian].
12. Radyshevskyi, R. (2018). «Litos» i dukhovna spadshchyna Petra Mohyly [«Litos» and the spiritual legacy of Petro Mohyla]. *Petro Mohyla. Litos [Petro Mohyla. Litos]*. Kyiv: Talkom, 4–41 [in Ukrainian].
13. Srebniuk, V. (2014). «Apokrysys» Khrystofora Filaleta ta «Antyryzys» Ipatia Potia u polemichnomu dyskursi kintsia XVI st [Apokrysys by Khrystofor Filalet and Antyryzys by Ipatiy Potii in the polemical discourse of the late 16th century]. *Kyivski polonistychni studii [Kyiv Polish Studies]*. Kyiv, 24, 571–576 [in Ukrainian].
14. Sukharieva, S. (2015). Rytorychnyi prostir polskomovnoi prozy XVII st.[The rhetorical space of Polish prose of the 17th century]. Lutsk: Vezha-Druk, 370 s. [in Ukrainian].
15. Tkachuk, R. (2019). Polemichna tradytsiia uniinykh pysmennykiv kintsia XVI – pershoi polovyny XVII st.: doba i postati, tekst i protekst, rytoryka i poetyka [The polemical tradition of writers of the late 16th and early 17th centuries: era and figures, text and context, rhetoric and poetics]. Kyiv: KMM. 462 s. [in Ukrainian].
16. Ushkalov, L.V. (2019). Literatura i filozofia: doba ukrainskoho baroko [Literature and philosophy: the Ukrainian Baroque period]. 2-he vyd., ster. Kharkiv: Vydavets Oleksandr Savchuk, 416 s. [in Ukrainian].
17. Fedko, O. (2024). Ukrainskyi barokovy traktat: paradyhmatyka zhanru [Ukrainian Baroque Treatise: Paradigms of the Genre]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk [Current Issues in the Humanities]*, 77, 3, 214–221. DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/77-3-29> [in Ukrainian].
18. Shebelist, S. (2007). Teoretychni aspekty zhanru eseiu [Theoretical aspects of the essay genre]. *Slovo i Chas [Word and time]*, 11, 48–56 [in Ukrainian].
19. Shebelist, S. (2010). Transformatsiini protsesy v systemi zhurnalistskykh zhanriv [Transformation processes in the system of journalistic genres]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Serii: Tele- ta radiozhurnalistyka [Bulletin of Lviv University. Series: Television and Radio Journalism]*, 9, 1, 274–280 [in Ukrainian].
20. Shevchenko, T. (2019). Eseistyka ukrainskykh pysmennykiv yak fenomen literatury kintsia XX – pochatku XXI st. [Essays by Ukrainian writers as a literary phenomenon of the late 20th century – early 21st century]: monohrafiia. Kyiv: Vydavnychiy dim Dmytra Buraho, 584 s. [in Ukrainian].

21. Shevchenko, T. (2017). Esei: u poshukakh natsionalnoi (samo)identyfikatsii [Essays: In Search of National (Self-)Identity]. *Problemy suchasnoho literaturoznavstva* [Problems of contemporary literary studies], 25, 79–92 [in Ukrainian].

22. Yakovenko, N. (2017). U poshukakh Novoho neba: Zhyttia i teksty Yoanykiia Galiatovskoho [In search of a new sky: The life and writings of Yoanykiia Galiatovskoho]. Kyiv: Krytyka, Laurus, 704 s. [in Ukrainian].



Стаття поширюється
на умовах ліцензії відкритого
доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 14.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 06.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 10.04.2026

ХУДОЖНЯ ВЕРСІЯ ІСТОРИЧНИХ ПОДІЙ У ДРАМІ «ІВАН МАЗЕПА» ЛЮДМИЛИ СТАРИЦЬКОЇ-ЧЕРНЯХІВСЬКОЇ

Володимир ПРАЦЬОВИТИЙ

доктор філологічних наук, професор,

професор кафедри української літератури імені академіка Михайла Возняка

Львівського національного університету імені Івана Франка

вул. Університетська, 1, м. Львів

ORCID: 0000-0002-9820-070x

volodymyr.pratsovytyy@lnu.edu.ua

У статті простежено, як письменниця, використовуючи конкретні факти та події, створила художню версію історичних подій у драматичному творі. У драмі «Іван Мазепа» Людмила Старицька-Черняхівська відтворила складний та драматичний період української історії за часів гетьманування Івана Мазепи. Вона возвеличила найвидатнішого гетьмана України, який у несприятливих умовах намагався розбудувати підвалини Української незалежної держави, але йому не вдалося здійснити задумане з різних причин. Зосередивши увагу на останніх роках гетьманування Івана Мазепи, письменниця відтворила атмосферу епохи, показала провідника української нації в оточенні його сучасників: короля Швеції Карла XII, Семена Палія, Орлика, Кочубея, Кочубеїхи, Мотрі Кочубеївни, Войнаровського, Апостола, Гордієнка, Ломиковського, Скоропадського, Іскри в період національно-визвольної війни.

Конфлікт у драмі чітко не визначений, але він проглядається в підтексті, в окремих репліках козаків, які терпіли наругу від московських посіпак, та центральне місце у творі займає конфліктна ситуація, у якій проявляться характери гетьмана Мазепи та царя Петра I, які зіткнулися у вирішальній битві між Україною та Московією.

Л. Старицька-Черняхівська відтворила трагедію української нації, яка була розшарована, збаламучена та залякана і не змогла єдиним поривом підтримати стратегічні плани свого провідника, прирікаючи себе на багаторічне зубожіння та неволю. Але дивне диво сталося: переможений у битві під Полтавою московськими військами, спаплюжений та дискредитований представниками Москви та їхніми посіпаками, Іван Мазепа став символом національно-визвольної боротьби українців. Його ідеї незалежної Української держави та нескореної нації підхопили як прапор патріотично налаштовані українці й проносять їх крізь віки.

Ключові слова: драма, конфліктна ситуація, дійова особа, Мазепа, Україна.

AN ARTISTIC VERSION OF HISTORICAL EVENTS IN THE DRAMA “IVAN MAZEPA” BY LYUDMILA STARITSKA-CHERNYAKHYSKA

Volodymyr PRATSOVYTYI

*Doctor of Philological Sciences, Professor,
Professor at the Ukrainian Literature Department
named after academician Mykhailo Vozniak
Ivan Franko National University of Lviv
1 University str., Lviv
ORCID: 0000-0002-9820-070x
volodymyr.pratsovytyy@lnu.edu.ua*

In the article «An artistic version of historical events in the drama «Ivan Mazepa» by Lyudmila Staritska-Chernyakhivska» traced how the writer, using specific facts and events, created an artistic version of historical events in a dramatic work. In the drama «Ivan Mazepa», Lyudmila Staritska-Chernyakhivska reproduced a difficult and dramatic period of Ukrainian history during the hetmanship of Ivan Mazepa. She exalted the most outstanding hetman of Ukraine, Ivan Mazepa, who, in unfavorable conditions, tried to develop the foundations of the Ukrainian Independent State, but he failed to realize his plan for various reasons. Focusing on the last years of the hetmanship of Ivan Mazepa, the writer reproduced the atmosphere of the era, showed the leader of the Ukrainian nation surrounded by his participants – King of Sweden Charles XII, Semen Palia, Orlyk, Kochubey, Kochubei, Motra Kochubeivna, Voynarovskiy, Apostola, Hordiyenko, Lomykovskiy, Skoropadskiy, Sparks – during the national liberation war.

The conflict in the drama is not clearly defined, but it can be seen in the subtext, in the individual remarks of the Kozaks who suffered henchmen from the Moscow servants, and the central place in the work is a conflict situation in which the characters of the hetman Mazepa and Tsar Peter I., who faced in the decisive battle between Ukraine and Muscovy, will appear. Staritska-Chernyakhivska reproduced the tragedy of the Ukrainian nation, which was stratified, confused and intimidated and could not support the strategic plans of its leader with a single impulse, condemning itself to many years of impoverishment and captivity. But a strange miracle happened – Moscow troops defeated in the battle of Poltava, desecrated and discredited by representatives of Moscow and their henchmen, Ivan Mazepa became a symbol of the national liberation struggle of Ukrainians. His ideas of the Independent Ukrainian State and the unconquered nation were picked up as a flag by patriotic Ukrainians and carried through the ages.

Key words: *drama, conflict situation, character images, actor, character, Mazepa, Ukraine.*

Постановка проблеми. Людмила Старицька-Черняхівська у драмі «Іван Мазепа» (1928) створила художню версію історичних подій, поставивши у центрі

твору образ-характер видатного гетьмана України Івана Мазепи, який владарював із 1687 до 1709 р. Попри скрутні обставини та обмеження Москви після Переяславської угоди та Коломацьких статей, які заперечували державний статус гетьманської влади, Мазепа намагався «створити з України незалежну державу західноєвропейського типу, з абсолютною владою правителя – гетьмана чи князя» [4, с. 76]. Як гетьман України, наступник українських гетьманів, починаючи від Богдана Хмельницького, він провадив традиційно гетьманську політику, об'єднав Правобережну та Лівобережну Україну на короткий час, із 1704 до 1709 р., підтримував козацьку старшину, з якої хотів витворити міцну українську еліту, стимулював розвиток освіти: спонсорував навчання українців за кордоном, сприяв розвитку літератури та мистецтва, розбудовував та реставрував церкви, підтримував духовенство української Церкви, намагаючись різними способами сконсолідувати свій край і підняти його на вищий культурний рівень. І така політика, спрямована на оборону прав і свобод України, не була якимось особистим бажанням гетьмана прославитися, задовольнити свої амбіції, а діянням українського державного мужа, над яким висіла традиція. Богдан Крупницький, який досліджував психотип Івана Мазепи, підкреслював, що це «був внутрішній примус, примус певної традиційної перебраної ідеології» [2, с. 42], зумовленої українським менталітетом. І цю політику Іван Мазепа провадив «в умовах суспільного розкладу, остаточного матеріального зубожіння країни, морального занепаду й духовного розхиту» [3, с. 209].

Відчуваючи загрозу з боку Петра I, який прагнув знищити Запорізьку Січ, ліквідувати гетьманство в Україні, а українців перетворити на кріпаків, Іван Мазепа шукав слушної нагоди, щоб визволити українську націю з-під московського ярма. У 1706 р. Мазепа таємно уклав угоду зі шведським королем Карлом XII, яка обумовлювала, що Україна має бути вільною державою, а Мазепа – довічним князем. Водночас Мазепа вів переговори з польським королем Станіславом Лещинським про федерацію України з Польщею. Мазепа старався прихилити на свій бік Крим, Туреччину, Молдавію, Валахію, православних патріархів Сходу. Тобто гетьман готувався до війни з Московією заздалегідь і сподівався на підтримку багатьох країн, яким була ненависна Москва.

У союзі з королем Швеції Карлом XII та польським королем Станіславом Лещинським гетьман Іван Мазепа виступив проти Москви. Але задумане йому не вдалося реалізувати з багатьох причин. 27 червня 1709 р. під Полтавою війська Івана Мазепи і Карла XII були розгромлені московською армією на чолі з Петром I та козацькими полками, які не підтримали свого володаря і приєдналися до москалів. Після Полтавської битви Петро I видав маніфест, у якому оголосив Мазепу «богівідступником», а московська Церква за наполяганням царя оголосила йому анафему. Та, незважаючи на те що московська пропаганда докладала чимало зусиль, щоб спалювати образ гетьмана України Івана Мазепу, він був символом національно-визвольної боротьби українців за свою державу.

У літературі, культурі, мистецтві Іван Мазепа став світовим образом. Складний, багатогранний та суперечливий характер гетьмана відтворювали у різних жанрах П. Орлик («Алکید Російський»), С. Руданський (Мазепа, гетьман український), М. Старицький («Молодість Мазепи»), Б. Лепкий («Батурин»), В. Сосюра (Мазепа»), Г. Лужницький («Іван Мазепа»), К. Релєєв («Войнаровский»), О. Пушкін («Полтава»), В. Гюго («Мазепа»), Дж. Байрон («Мазепа»), Ю. Словацький («Мазепа»), В. фон Гайденштам («Мазепа і його посол»), К. Штарка («Битва під Полтавою») та інші митці.

Метою статті є спроба простежити, у який спосіб, спираючись на історичні факти, Людмилі Старицькій-Черняхівській удалося створити драму «Іван Мазепа», поставивши у центрі твору постать видатного гетьмана України. Зосередивши увагу на останніх роках його гетьманування, вона намагалася відтворити дух та атмосферу епохи, показати провідника Українського народу в оточенні його сучасників у період національно-визвольної війни.

Виклад основного матеріалу дослідження. Людмила Старицька-Черняхівська зображує «тріумф і трагедію української політичної волі гетьмана Мазепи» і «досягає репрезентації національного духа через осягнення національної історії, причому не просто запозичуючи з неї сюжетну основу, а розкриваючи її драматизм через зображення складних індивідуальних характерів, що визначаються й самі визначають хід націй» [5, с. 179–180] у складний період формування української національної ідентичності.

Письменниця створює добре індивідуалізований, харизматичний, до деякої міри ідеалізований образ Івана Мазепи. Адже, за словами Ілька Борщака, «Мазепа був надзвичайним чарівником. Ніхто й ніколи не міг витримати його чару. Гоноровиті польські магнати, напівдикі московські бояри, буйні запорожці, статечні турки, елегантні французи й пуритани шведи – усі вони, стрічаючися з українським гетьманом, складали перед ним свою зброю» [1, с. 9].

Іван Мазепа – центральний образ драми, навколо якого групуються інші персонажі. На думку Юрія Хорунжого, «образ Мазепи глибиною і докладністю вирізняється серед інших дійових осіб драми, які лишаються тлом» [7, с. 23].

Драма «Іван Мазепа» Старицької-Черняхівської має атиімперське спрямування, але авторка не конструє магістрального конфлікту між Україною та Московією, а створює конфліктні ситуації, у яких розкриваються характери дійових осіб. На початку драми письменниця намагається показати Івана Мазепу захисником військових і посполитих людей. У канцелярії гетьмана писар диктує розпорядження: «А поневаж всякії на людей вірних тяжести, утиски і здирства походять від властолюбних закупів, – забороняємо владою нашою всякії корупції полковникам і сотникам, і всім урядникам як військовим, так і посполитим. Забороняємо обтяжувати вдів та сиріт вимаганням датків і всяких посполитих повинностей. Всі ці пункти підписом його милости ясновельможного пана гетьмана і кавалера Івана Степановича Мазепи і притисненням печати військової стверджується» [6, с. 200].

Іван Мазепа, підписуючи документ, нарікає на старшину:

Убожіє нарід,
А старшина геть заростає салом.
Таких і в поле не підважиш. Їм
І військо, і поспільство – все байдуже:
Приватного пожитку хтивість всіх
Зневолює... [6, с. 201].

Національно-політична ситуація в Україні за владарювання Івана Мазепи була надзвичайно складною. Угамовуючи апетити козацької старшини, які, ганяючись за наживою, знущалися з козаків, гетьман змушений був також зважати на накази Петра I про «заводи овечі», про «засівання конопель», про «корабельних майстрів», яких слід відшукати в Україні, про «довбані труни», про «десять тисяч козаків», які слід вислати до Петербургу, про те, щоб запорожці негайно рушали на Дін ловити бунтаря Булавина. Лише перелік цих вимог московського царя свідчить, наскільки глибоко вкорінилися московські посіпаки в українську господарську систему і в якій скруті був Мазепа під час прийняття будь-якого рішення. І цілком резонно запитує Мазепу його хрещениця Мотрона:

Нащо ж ми
Тих воєвод царських скрізь напустили,
Його солдат впровадили в наш край?
В наругу їм даєм козацьке військо...[6, с. 207].

Устами Мотрони драматург порушує актуальну проблему української нації, яка добровільно впряглася в ярмо, і гетьману складно пояснити своїй хрещениці, як підступним москалям удалося після Переяславської ради обманом та хитрощами обкрутити навкруг пальця довірливих українців, безцеремонно сісти їм на карк і нахабно опанувати всі сфери життєдіяльності України.

Україна була розділена по Дніпру. Люди збаламучені та дезорганізовані. Та вони не занепадали духом, прагнучи до самоорганізації. Прихильником такого напряму розвитку українського суспільства в драмі «Іван Мазепа» виступає тогочасний полковник Семен Палій, який організував козаків на Правобережній Україні, поруйнованій ляхами, де шляхи шипшиною, тернами поросли, дикий звір осівся по хуторах:

А глянь тепер, ясновельможний: Фастів,
І Біла Церква, й Фастовщина вся,
Як дівчина уквітчана квітками,
Засіялась скрізь селами, до нас,
Мов повідь та, пливуть прочани
І осідають селами. І хліб
Збирають всі і поживають вільно
Не маючи аналогів нізвідкіль [6, с. 209].

У цих словах Семена Палія письменниця виражає віковичну мрію українців жити вільно у своїм ріднім краю, не оглядаючись на агресивних сусідів. Семен

Палій переконаний, що за ним правда, бо козаки виганяють ляхів зі своєї дідизни, зі своїх земель. Але він добре розуміє, що Правобережжя самостійно не зможе встояти, тому й звертається до гетьмана Мазепи:

Зростає в нас залізна Україна:
Вписалися всі люди у повки,
Одважників таких ще світ не бачив.
Полковники і Іскра, й Абазин,
Самусь і я – тобі лише присяжні,
Ясновельможний гетьмане, приймай
Під регімент свій знов Правобережну
Україну, бо треба військо все
Під капелюх єдиний... [6, с. 210].

Але Мазепа, пов'язаний домовленостями з Петром I, таємними договорами зі шведським королем Карлом XII та польським королем Станіславом Ліщинським, убачає загрозу його планам в об'єднанні з Палієм, який непримиримий до поляків. Він не може розкрити своїх далекосяжних планів і тому просить полковників не дратувати ляхів та до часу замиритися з ними. Та й йому не подобається популярність Палія, до якого перебігають козаки з Лівобережжя. Ситуація була надзвичайно складною. Про небезпеку від московського царя застерігає гетьмана Орлик, а Кочубей, палкий прихильник Петра I, запевняє, що найсвітліший цар московський узяв в оборону українців від турків, татар та поляків, племінник Мазепи Войнаровський переконаний, що не варто покладати надії на царя, бо кредит Петрової держави підупав через недержання обітниць і писаних трактатів. За жорстокі репресії Петра I на Заході вважають тираном. Та й в Україні ситуація була не зовсім сприятливою:

Тяжко,
Бо тут у нас на Україні всі
Начальнії і підначальні люди,
Духовні і миряни – врозтіч всі,
Мов колеса нерівні у возі.

І кажуть всі, що я продавсь в Москві [6, с. 221], – пояснює гетьман московському посланцю.

Старицька-Черняхівська, відтворюючи різні думки дійових осіб, намагалася показати, якою складною та неоднозначною була атмосфера навколо гетьмана Івана Мазепи.

Показово Іван Мазепа вірно служив московському царю, але думка про незалежну Україну його ніколи не покидала. І в оточенні москалів, ляхів, татар, турків, шведів із їхньою агресивною політикою та своїх донощиків і фарисеїв Іван Мазепа робив обережні та виважені кроки, щоб зберегти Україну та її люд. Він відправляв спудеїв вчитися за кордон, усвідомлюючи, що наука зміцнює державний устрій України:

Як бджоли працюваті,
З чужих ланів збирайте мед, несіть
До вулія родимого, щоб славу,
Пожиток, честь отчизна мала з вас [6, с. 205].

У другій дії письменниця показує, як ускладнюється національно-політична обстановка в Україні. Це відображено в діалогах між московськими ченцями-провокаторами, козаками та посполитими, які висловлюють своє обурення, що москалі грабують українців, як козаків відсилають рити канали до Петербургу, а український край заселяють своїми людьми, як українська старшина знущається з посполитих, «мало в плуги не запрягають, примушують дрова возити, стайні чистити, груби топити!».

Своєрідною конфліктною ситуацією став бенкет у домі генерального судді Кочубея, на якому присутні Мазепа, Апостол, Гордієнко, Ломиковський, Скоропадський, Іскра, Кочубей, Кочубеїха, Войнаровський, Орлик та Мотря. Дійові особи висловлюють різні міркування про долю України та її майбутнє. Кочубеїха використовує ситуацію для того, щоб отримати згоду від гетьмана засватати Мотрю за сотника Чуйкевича. Але Мотря не хоче виходити заміж за Чуйкевича. Розпитавши Мотрю про її почуття до Чуйкевича, Мазепа не дає згоди на сватання. Відмова гетьмана загостила стосунки між ним та Кочубеями. Ображена Кочубеїха активізує свої дії проти гетьмана, нагадує чоловікові, що він має назирати за ним, і спонукає його сповістити царя, що Орлик із Мазепою плетуть зраду. Під шаленим тиском жінки генеральний суддя Василь Кочубей написав донос на свого кума Івана Мазепу і відправив його за допомогою ченців до Петра І. Тут письменниця по-своєму трактує зраду Кочубея і кочубеївщину як явище, зображуючи Кочубеїху стимулятором зла. Насправді, генеральний суддя Василь Кочубей та полковник полтавський Іван Іскра повідомили Петра І про таємні зносини Мазепи з Польщею, але цар московський їм не повірив, піддав тортурам, і вони відмовилися від своїх свідчень. Після цього їх відправили до України, і вони були страчені в Батурині як зрадники: їм відрубали їхні дурні голови. Ці події негативно вплинули на суспільну атмосферу в Україні, бо поділили українців на прихильників Мазепи та Кочубея, спричинивши розбрат та непорозуміння між людьми. У драмі письменниця уникає зображення цього ганебного явища.

Старицька-Черняхівська зосередила увагу на тому, що Іван Мазепа був далекоглядним політиком: він мав дар передбачення. У розмові зі своїм племінником Войнаровським гетьман вголос роздумує про майбутнє рідного краю, пророкує йому гетьманство, щоб розхитану, неповрану Україну привести до ладу та об'єднати всіх українців під одним прапором:

Далеко ще, далеко
До певного ладу. Хибний нарід,
А старшина оспала. Запорожжя
Все ремствує на мене, що завів
Товаришів я бунчукових, військо

Охотнеє. Держава має міць,
Як військо є державцеві підлегле.
Як ратаї спокійні за свій лан.
Січовики ж всі ремствують, бажають,
Щоб в Україні був той самий лад,
Як в Січі. Ні! Даремна річ! Немає
На світі всім таких держав [6, с. 257–258].

Письменниця зосередила увагу на тому, що в Івана Мазепи було чітке уявлення про державний устрій України зі своєю ієрархією та підпорядкуванням. Він дуже добре розумів, що на загальних вольностях, де кожний відстоює свою власну думку, держава не може втриматися, бо з будь-якого приводу може виникнути Чорна рада, яка переростає в чорний бунт і перетворює край на страшну руїну: сліпа юрба може все потоптати на своєму шляху і легковажно знищити волю, попавши під вплив того, що приборкає її батогами та запряже в нове ярмо. Гетьман покладав надію на «лицарів – України синів, Горливіх, незрадливих і завзятих». Опираючись на козацьку старшину, він хотів створити українську еліту і зробити її провідною верствою української нації. Але прагнення наживи засліпило козацьку старшину, і гетьману ніяк не вдавалося підняти її до рівня національного усвідомлення своєї ролі. Для цього потрібен був час, а його в нього вже було небагато.

Щоб глибше розкрити внутрішній світ гетьмана, драматургиня переплітає громадські справи з особистими почуттями. Роздуми Мазепи про майбутній державний устрій України перериває Мотрона, яка прийшла пожалітися хрещеному про непрості стосунки з батьками після того, як він відмовився дати згоду на сватання. На самоті з гетьманом вона зізнається, що не хоче виходити заміж за Чуйкевича, бо кохає його, і її не лякає вікова різниця між ними:

Мій гетьмане! Тебе лише кохаю...
Що молодість! Нащо вона мені?
Дівочих мрій не відаю, не знаю,
Я мрій твоїх вогонь ношу!
Де будеш ти, – там буду й я. Всі муки,
Злигодні всі з тобою поділю,
І радощі, і славу, і неславу...
Твоїм шляхом піду вправець, уплав,
Крізь бурю й ніч, стежками-манівцями... [6, с. 260].

У з'ясуванні стосунків між дійовими особами Старицька-Черняхівська, ураховуючи стислі рамки драми, передає ініціативу в руки Мотрони. Вона першою всупереч українській традиції зізнається у коханні до гетьмана і готова прямувати з ним тим шляхом, який він вибрав. Її думки не розходяться з християнським уявленням про вірність коханої людини до самої смерті. Мазепа приймає виклик долі:

Зоря моя! Рожевий квіте мій!
Твої слова – мов крила блискавиці!

Тебе одну на все життя люблю
І радістю, і захватом, і палом
Шаленої, останньої жаги...
Хай буде так. Дай рученьку. Ну, доле,
На герць тебе ми кличемо! [6, с. 261].

Освідчення закоханих змальовано в драмі у романтичних тонах. Зворушений зізнанням Мотрони, Іван Мазепа вирішив засватати її і попросити дозволу в царя на свій шлюб. Тут письменниця художньо переконливо змальовує почуття закоханих та їхнє бажання з'єднатися у шлюбі і водночас показує, як московські порядки мимоволі вклинюються в сімейне життя, обмежуючи права українців: сватання не може відбутися без дозволу гетьмана, а шлюб – без дозволу царя.

Кочубеї, які затіяли війну з гетьманом і відправили донос до московського царя, звичайно, відмовили старостам, посилаючись на те, що Церква забороняє хрещеному батькові одружуватися зі своєю хрещеницею. Мотрона запевнила гетьмана, що її батьки нізащо не віддадуть її за нього. Вона вирішила поселитися у гетьмана, але він не може цього дозволити, зважаючи на складну ситуацію. Драматургиня акцентує увагу на тому, що обов'язок у гетьмана явно превалює над почуттями. Мазепа не зрікається свого останнього кохання, але в такий складний момент, коли він замислив грандіозний план визволення України, не може зважитися на такий необачний крок, щоб дати поживу для пасквілів вивідникам і шпигунам:

Ні-ні!

Владико мій, дай серцю міць і крицю,
Щоб не схибнуть, не змилити й на крок.
Богдан порвавсь і втратив Берестечко,
А Дорошенко правий берег весь
І разом з ним і цілу Україну...[6, с. 281].

Старицька-Черняхівська у цьому епізоді показує, що Мазепа не піддався спокусі – морально не опустився в очах людей і відправив Мотрону назад до батьків.

У драмі «Іван Мазепа» конфлікт між Україною і Московію не визначений, але він проглядається в підтексті, в окремих репліках козаків, які терпіли наругу від московських посіпак. Та центральне місце у творі займає конфліктна ситуація, у якій проявляються характери гетьмана Мазепа та царя Петра І. Перебравшись у капітана, Петро І прибув до Мазепа, щоб обговорити суспільно-політичну ситуацію в Україні. Московський цар стривожений бурхливими подіями в Польщі. Він убачає небезпеку в тому, що польський король Лещинський може об'єднатися з козацьким полковником Семеном Палієм:

Когда с ляхом замирится Палей,
То все к нему на правый берег хлынут,
И ты своих не сдержишь казаков,
Понеже все разбойники и воры
И им Палей желательней тебя [6, с. 265].

Остерігаючись союзу Палія з королем Лещинським, Петро І характеризує козаків як розбійників та злодіїв. Він безцеремонно пропонує Мазепі заманити Палія, закувати в кайдани і передати московській владі. У разі нападу шведа московський цар наказує:

Бунты пресечь и впредь,
Чтобы не быть от нас в большой опале.
Ей шеею заплатит всяк за бунт,
И быть тогда всем в тяжком разореньи!
Деревни, что пристали к воровству,
Все сжечь дотла, людей рубить нещадно,
Чтоб к воровству охоту оторвать!
Заводчиков на колесо, на колья.

Заказ чиню: быть крепким должно вам [6, с. 267].

Для реплік московського царя Петра І Старицька-Черняхівська використовує російську мову. Це дає їй можливість індивідуалізувати його буйний характер та хижу натуру. У репліці царя виражена вся політика Москви, яка будь-який виступ за національні права вважала бунтом. Петра І не цікавили інтереси українців, він нахабно заповзявся знищити Україну, бо вважав, що йому Бог вручив кермо влади і дав право чинити з українцями так, як йому заманеться. На будь-які заперечення Мазепи він не зважав і розкрив перед ним далекоглядні плани:

Я эту Сечь до камня разорю,
Гнездо воров, гнездо измены, бунта!
Полковников своих вам дам. Тебе
Лишь одному я верю здесь, понеже
Ты стар, ты дряхл, одной ногой ты
Уже в гробу, и двадцать лет мне, верным
Ты пребывал и, гетман... ха...ха...ха!
Ненавистен своим ты.

<...>Но только

Закроешь ты глаза – гетманства здесь

Уж не видать; где двое правят – душно [6, с. 269].

Розкриваючи плани Петра І, драматургиня показала, що саме московський цар розпочав руйнацію України. Він зверхньо ставиться до гетьмана Мазепи, відверто насміхається над ним, дорікає німеччю та старістю. Йому ненависні запорізькі козаки, які уособлювали українську вольницю. Він хоче все перелаштувати на московський лад, зовсім не зважаючи на інтереси та прагнення українців. Йому здавалося, що грубою силою, тортурами, страхом він зможе приборкати Україну. Такі наміри Петра І не були новиною для Івана Мазепи. Він дуже добре знав московського царя й уособлював його з демоном історії, який своїми діями спричиняв руїну і став перешкодою на шляху формування української нації. Тому на наміри Петра І він реагував спокійно та виважено. За показною відданістю Москві Мазепи приховував непереборне бажання здобути

волю Україні. Ця сцена є кульмінаційною точкою в драмі. Наміри Петра І, відверто висловлені, були принизливими та образливими для Мазепи, але він не міг відкрито заперечити Петрові І, і тому письменниця відтворила його внутрішній стан ремаркою «Мазепа впивається в Петра очима і, затиснувши ножа в руці, заганяє його в стіл. Петро не спостеріг цього руху» [6, с. 269]. Коли Петро вийшов, Мазепа зірвав усі царські ордени, як ненависне тавро, кинув їх під ноги і емоційно вибухнув:

Московський

Тиран і кат. Він ознайомив мені,
Що вольність всю знесе на Україні,
Що козаків поверне на драгун,
Старшин в Сибір, зруйнує Січ дощенту,
Гетьманство тут скасує... Ха-ха-ха!
І на Москву хліб сіяти ми будем! [6, с. 270].

Нахабні зазіхання Петра І на волю України змусили Мазепу відкритися перед своїми побратимами: він поклявся боротися до загину, щоб повернути українцям усі забрані права і побудувати вільну та незалежну державу. Такої клятви він вимагав від генерального писаря Пилипа Орлика, і той підтримав свого гетьмана. Із цього місця активна дія головної дійової особи прискорюється за законами драми. Образливе приниження гетьмана стало поштовхом до його активних дій. Ритм твору змінюється. Для прискорення дії Старицька-Черняхівська використовує позасценічні образи: княгиня Дольська повідомляє гетьмана, що Меншиков завзявся на Вкраїну, хоче знести всі козацькі вольності і мітить на місце Мазепи, а Палій пристає на згоду короля Станіслава Лещинського повернути козакам усі права, і сейм готовий признати його гетьманом Правобережної України. Такий маневр Мазепа вважає дуже небезпечним: «Зруйнує все, всі сили нам розіб'є, Збунтує чернь» [6, с. 275]. Тому він вирішує скоритися наказу московського царя і взяти в заліза Семена Палія. Щоб художньо вмотивувати такий сюжетний хід, який суперечив історичній правді (за жодних обставин Семен Палій не йшов на згоду з поляками), драматург використовує внутрішній конфлікт:

Всі відають, що я

Горливим був до всіх правобережних,
Семенові я другом був, але
Вже й так пройшло залізо мою душу.
Проти мене іде він? Ні-ні-ні!
Коли мене й моя правиця зрадить,
Я одсічу її [6, с. 275].

У цій яві письменниця показує гетьмана Мазепу твердим і рішучим, коли йдеться про національні інтереси: він готовий пожертвувати дружбою із Семеном Палієм в ім'я задуманої великої справи. Мазепа діє підступно: він запрошує Палія в гості, напоює і віддає в руки царя, який засилає його в Сибір. Після арешту Палія та його найближчих співробітників Мазепу обрали гетьманом

Правобережної України, і він почав установлювати суспільно-політичний лад, який був на Гетьманщині.

Плани про визволення України від московського ярма Іван Мазепа тримав у таємниці. Про нього знали Орлик, Ломиковський, Горленко, Апостол та Зеленський. До них доєднався митрополит Йоасаф Кроковський. Вони схвалили задум гетьмана. Як зазначає Полонська-Василенко, «стан був безвихідний: Україна була заповнена московським військом. Серед старшин не було єдності, і прихильники Кочубея були дуже численні. Серед селянства та козаків вибухали заколоти, що їх викликали здирства московських воєвод, тяжка війна реквізиції, будівельні та земляні праці» [4, с. 67].

Старицька-Черняхівська показала, що Мазепа так повернув справу визволення України, що нібито козацькі старшини проявили ініціативу, відчуваючи небезпеку з боку Москви, і просили гетьмана шукати рятунку. І хоча ідею визволення України з московського ярма у великій таємниці плекав Іван Мазепа, у драмі так виглядає, що під впливом козацьких старшин гетьман згоджується виступити проти Москви. Він виймає зі шкатулки заготовлений універсал, підписаний шведським королем Карлом XII, який пропонує усі права і вольності в Українській незалежній державі. Старшини закликають гетьмана вести їх до Карла. Але Мазепа, усвідомлюючи, що навіть стіни мають вуха, вимагає від них клятви:

Наш час настав... З'єднаймося ж усі
Мов криця загартована. Клянимося
Один за всіх і всі за одного...
І всі – життя за матір Україну,
Заплакану отчизну нашу! [6, с. 306].

Клятва гетьмана Івана Мазепи і вимагання клятви від своїх підлеглих були вимушеним і водночас ритуальним кроком. Ломиковський, Апостол, Горленко, Войнаровський, усі старшини витягають шаблі до половини з шабельтасів і поклялися життям битися за Україну.

Дія п'ята розпочинається на цвинтарі, де запорожці в храмі мають присягати гетьману та шведському королеві. Люди обурювалися жахливими звірствами в Батурині, де москалі вирізали всіх від малого до старого, та сподівалися, що козаки із шведами та Військом Запорізьким потурять московських завойовників. Не всі однозначно сприймали шведів, їх турбувало те, що вони скоромне трощать в п'ятницю та середу. Наголошуючи на такі дрібниці, драматург акцентувала увагу на тому, що українцям у такий скрутний момент явно бракувало стратегічного мислення та перспективного бачення майбутньої долі України. Та й не сприймали вони шведів за визволителів – не давали припасів, а до царя самі везли. Настрої українців письменниця передає у діалозі полковників:

П о л к [о в н и к] 1. Ну й кляті!
П о л к [о в н и к] 2. Живий живе, бач думає: король
Тут на тичку, а цар розсівсь, як вдома.

Той піде – цей лишиться нам.
 Полк [о в н и к] 1. (*озирається*). Ох-ох!
 Полк [о в н и к] 2. Старшин усіх цар кличе в маніфесті
 Вертатися до нього... Обіця...
 Полк [о в н и к] 1. Обіцянки його відомі добре:
 Пообіця, а шкуру злупить.
 Полк [о в н и к] 2. Ні,
 Чуйкевича, Кожуха й Покотила
 Урядами й млинами наділив [6, с. 309].

Репліки полковників влучно характеризують політику Петра І, яку він безцеремонно провадив в Україні, роздаючи щедрі обіцянки та наділяючи українців українським майном. Водночас у цих коротких репліках драматург розкрила підступні натури полковників, їхні оцінки подій неоднозначні, вони засумнівалися у затії Івана Мазепи, і не знали, на який бік хилитися, до кого пристати, бо процеси, які почалися у стані козаків, йшли врозріз із намірами гетьмана. Лубенці та лохвичатчани, налякані жорстокими подіями в Батурині, засвідчили на папері вірність московському цареві. Миргородський полковник Апостол зрадив Україну і перекинувся до Петра І. Розшарування українського суспільства на кожному кроці давалося взнаки, і це стало проблемою, яка постала перед вирішальною битвою за свободу України.

До гетьмана Мазепи доєднався кошовий отаман Гордієнко із запорожцями:

І Січ уся, все військо низове
 Зібралось на раду і поклало
 Всім, як один, за гетьманом іти,
 І душі всі на тім позадавали.
 Під прапор твій приходимо, – веде
 Нас, батьку наш, – всі підемо з тобою.
 У всім тобі послушні будем ми, –
 Я свій бунчук до ніг твоїх складаю [6, с. 312].

Старицька-Черняхівська у ремарках відтворює ритуали запорожців. За козацьким звичаєм кошовий отаман Гордієнко схиляє перед гетьманом бунчук, Мазепа бере бунчук і повертає його отаманові. Усі співають хвалу Гордієнку. Зворушений Мазепа дякує запорожцям:

Спасибі вам, брати мої, що ви
 Воздвиглися і ревністю, і серцем
 За скривджену отчизну в час лихий.
 Я сам стою на Божій вже дорозі,
 Але остаток днів моїх несу,
 Щоб волю вам і людям всім здобути.
 У с і. Ясновельможний гетьман наш: Vivat!
 М а з е п а. Хоч спільник наш непереможний Карл,
 Але Петро жене сюди все військо.

Тому кажу, – ми йдемо в бій страшний...

Здобудемо чи ляжемо на полі!

З а п о р о ж ц і. Як ляжемо, то ляжемо усі,

А москалем укриємося добре [6, с. 313].

Мазепа запросив усіх до храму, щоб перед святим престолом поклястися боротися за волю України. Усі заходять до храму, і на цьому дія обривається: драматургиня використала фігуру умовчування. Людмила Старицька-Черняхівська вирішила не відтворювати баталій Полтавської битви, а показати наслідки поразки Івана Мазепи та Карла XII. Вона зображує невеличкий темний покій у Бендерах, у якому знаходяться гетьман Мазепа та Войнаровський. Вони осмислюють причини своєї невдачі. Войнаровський вважає, що поранення короля шведського Карла XII призвело до замішання у війську, стався заколот у війську, і запал воїнів впав. Мазепа по-філософськи оцінює події, які мають свій шлях і своє завершення, «В небесах, І на землі, найменшій порошині Своєї долі не втекти» [6, с. 316]. Він вважає, що Господь не поблагословив його намірів, тому він не зміг здійснити задумане. Сили його покидають, і щоб зі спокоєм одійти і вірити, що доля України знаходиться в надійних руках, пропонує племіннику Войнаровському обійняти гетьманство, але той не впевнений, що його рука утримає берла правління, і переадресовує прохання гетьмана до Орлика. Увіходить Орлик і повідомляє, що Толстой уже двічі звертався з листом до турка Сераксира з проханням видати гетьмана цареві, а за це пропонує триста тисяч єфимків. Це повідомлення Мазепа сприймає спокійно:

М а з е п а. Гріш не малий. Це цар розперезався...

Десь скучив вже за мною...

В о й н а р о в[с ь к и й]

Лютий кат,

А не монарх! Не шаблею, а грішми

Воює він противників своїх.

М а з е п а. Скупий Петро, – шага не подарує,

А триста тисяч видає... Ха-ха!

Десь голову Мазепину високо

Цінує він! [6, с. 317].

Але турок Сераксир відкинув пропозицію: Коран не дозволяв йому йти на підлу змову з московським царем Петром І, який хотів власними руками замордувати Мазепу. Цар був дуже лютий на гетьмана, що той стільки років водив його за ніс, приховуючи істинні наміри визволити Україну з-під московського поневолення, тому він зганяв злість на українцях: палив міста та села, нищив Запорізьку Січ, колесував повсталих придуманим колесом, яке живцем розривало людину на шматки, садив на палі, вішав, відрубував голови, нещадно мордував тих, хто прагнув волі для України.

Для відтворення подій в Україні після Полтавської битви драматургиня ввела образ безіменного козака, який прибув із Києва до Бендер. Його послала Мотрона, щоб він віддав перстень Мазепі, який він подарував їй із надією, що вони зможуть

об'єднатися у шлюбі. Але не склалося, як гадалося. Мазепа знімає з шиї свого хреста і просить козака, щоб він передав його Мотроні для збереження в монастирі. Ці мікрообрази Старицька-Черняхівська використовує для того, щоб відтворити глибину трагедії, яка спіткала дійових осіб. Великою трагедією для України стала поразка Мазепи: українці були залишені на поталу москалям. Козак розповідає про ті жахи, які творяться в Україні: «випалюють міста, Грабують люд... деруть з живих і мертвих», по тих церквах, які обділяв гетьман Мазепа, запроданці співають йому анахему, а новообраний гетьман Скоропадський ні пари з уст, що скаже йому цар, те й він робить.

Фінальну сцену драми Старицька-Черняхівська спочатку наповнює оптимізмом. До Мазепи, який захворів після поразки, навідався король шведський Карл XII і повагою та словом королівським запевнив гетьмана, що на всі часи буде обороняти цілість України, і гетьман був переконаний, що разом вони підуть в останній бій, та й Україна і Швеція весь вік будуть у нерозривній згоді. Старшини, Войнаровський, Орлик, Гордієнко підтримують Мазепу в його оптимістичному погляді на майбутнє України. Мазепа пропонує налити всім вина і випити за славу й щастя України. Гетьман п'є і помирає від зажитої отрути. Така різка і невмотивована зміна позицій суперечить логічному та послідовному розвитку сюжетних подій. Намагання драматизувати фінал твору, підсилити трагедію, якої зазнала Україна після смерті Мазепи, Старицька-Черняхівська відійшла від історичної правди. Як відзначає Полонська-Василенко, «6 липня 1709 року Мазепа і Карл XII були в Очакові, а 1 серпня перейшли до Бендер, де турецький уряд призначив їм місце перебування. Із Мазепою були тільки Орлик із родиною, Ломиковський, Войнаровський, Горленко, Мирович, Герцик, Гордієнко і ще кілька старшин. Гетьман прибув до Бендер уже зовсім хворий і не вставав з ліжка. Сили шведів не були вичерпані: Карл XII чекав нових військ зі Швеції і хотів продовжувати війну з Петром. Мазепа вірив у можливість укласти коаліцію держав для боротьби з Москвою.

21 вересня 1709 року в Бендерах упокоївся Іван Мазепа. Поховано гетьмана спочатку біля Бендер, а пізніше перенесено його останки до монастиря в Галаці» [6, с. 76].

Фінал драми «Іван Мазепа» Старицької-Черняхівської не зовсім виправданий. І справа навіть не тому, що авторка відійшла від історичних фактів, вона мала право на вимисел, але таке завершення драми не впливає з логіки подій і розмиває цілісність образу Івана Мазепи як гетьмана України – одного з найвидатніших діячів українського народу, який навіть у таких скрутних обставинах не був схильний до суїцидних настроїв і мужньо переносив тяготи життя.

Висновки й перспективи подальшого дослідження. У драмі «Іван Мазепа» Людмила Старицька-Черняхівська відтворила складний та драматичний період української історії за часів гетьманування Івана Мазепи. Спираючись на історичні факти, драматургиня створила художню версію тих подій, возвеличивши найвидатнішого гетьмана України, який у несприятливих умовах розбудовував

підвалини Української незалежної держави і зробив спробу позбутися московського гніту. Акцентуючи увагу на тому, що не всі українці єдиним поривом приєдналися до національно-визвольних змагань, письменниця розкрила трагедію української нації, яка, збаламучена та розшарована, не змогла досягнути стратегічних намірів свого провідника, який прагнув волі для України, опустила свій шанс зробити цивілізаційний вибір і прирекла себе на багаторічне зубожіння під московським поневоленням. За словами Євгена Маланюка, переміг «розпусний варвар, півграмотний дикун, кат-аматор, убийник власного сина, ругатель Віри Христової і безсоромний гвалтівник Церкви» [3, с. 201]. Але дивне диво сталося: переможений у битві під Полтавою, спалюваний та дискредитований представниками Москви та їхніми посіпаками, Іван Мазепа став символом національно-визвольної боротьби українського народу. Його ідеї незалежної Української держави та нескореної нації підхопили як прапор патріотично налаштовані українці й проносять їх крізь віки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борщак І. Мазепа – людина й історичний діяч. Київ : Асоціація укр. експортерів друкованої продукції, 1991. 48 с.
2. Крупницький Б. Мазепа у світлі психологічної методи: Мазепа – людина й історичний діяч. Київ, 1991.
3. Маланюк Є. Книга спостережень. Київ : Атіка, 1995. 235 с.
4. Полонська-Василенко Н. Історія України : у 2-х т. Т. 2. Львів : Репринтне відтворення видання (1972–1976). Мюнхен : УВС, 1972. 599 с.
5. Процюк Л. Драматургія Людмили Старицької-Черняхівської як інтелектуальний спротив поневоленої нації. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія «Літературознавство»*. 2014. Вип. 39. С. 177–180.
6. Старицька-Черняхівська Л. Вибрані твори. Київ : Наукова думка, 2000. 848 с.
7. Хорунжий Ю. Людмила Старицька-Черняхівська. *Старицька-Черняхівська Л. Вибрані твори*. Київ : Наукова думка, 2000. С. 5–34.

REFERENCES

1. Borschak, I. (1991). Mazepa – a man and a historical figure. Kyiv [in Ukrainian].
2. Krupnitsky, B. (1991). Mazepa in the light of psychological methods: Mazepa – a man and a historical figure. Kyiv [in Ukrainian].
3. Malaniuk, E. (1995). Book of Observations. Kyiv [in Ukrainian].
4. Polonskaya-Vasilenko, N. (1992). History of Ukraine: In 2 volumes. Vol. 2. Lviv. Reprint reproduction of the publication. (1972–1976). Munich [in Ukrainian].
5. Protsiuk, L. (2014). Dramaturgy of Lyudmila Staritskaya-Chernyakhovskaya as intellectual resistance to the enslaved nation. *Scientific notes of Ternopil National Pedagogical University named after Vladimir Gnatiuk. Series: Literary studies*. Vol. 39. Ternopil [in Ukrainian].

6. Staritska-Chernyakhivska, L. (2000). Selected works. Kyiv [in Ukrainian].

7. Khorunzhyi, Y. (2000). Lyudmila Staritska-Chernyakhivska. *Lyudmila Staritska-Chernyakhivska, L. Selected works*. Kyiv [in Ukrainian].



Стаття поширюється
на умовах ліцензії відкритого
доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 10.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 02.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 10.04.2026

СТРІЛЕЦЬКА ФРАНКІАНА ЯКИМА ЯРЕМИ У ТАБОРІ ІНТЕРНОВАНИХ УГА (1919–1922)

Ірина РОЗДОЛЬСЬКА

доктор філологічних наук, доцент

професор кафедри української літератури імені академіка Михайла Возняка

Львівського національного університету імені Івана Франка

вул. Університетська, 1, м. Львів

ORCID: 0000-0002-3308-1981

yaretmchuk.iryana74@gmail.com

iryana.rozdolska@lnu.edu.ua

У статті вперше озвучено питання стрілецької франкіани Якіма Яреми (1884–1964) як частини його франкознавчого спадку, до аналізу залучено дві публікації, які стосуються періоду визвольних змагань у життєписі науковця, зокрема часу його перебування у таборах інтернованих вояків УГА у м. Німецьке Яблонне у Чехо-Словацькій Республіці у 1919–1922 рр. Ідеться про науково-популярний нарис з остаточною назвою «Іван Франко. 1916–1921» та допис-хроніку «Один день в Йосефові – 12.VI.1921: Франкове свято в Йосефові», які були опубліковані на сторінках табірної газети «Український стрілець», редактором якої Я. Ярема був. Праці розглянуто в контексті табірної франкіани, яка також як окрема тема у літературознавстві не піднімалася, – її наративів, організаційних навчальних, публікаційних, культурних заходів та в контексті тих екзистенційних умов, у яких опинилося січове стрілецтво у період геополітичної невизначеності статусу галицьких земель. Установлено та окреслено й ідейно-естетичні зв'язки стрілецьких публікацій і заходів Я. Яреми з його попередньою франкознавчою діяльністю, адже той мав особисте знайомство з Іваном Франком, був дотичний до організації його ювілейного приїзду на Тернопільщину і, зокрема, із розвідкою «Мойсей. Поема Іван Франка. Критична студія. На стрічу ювілею сороклітньої праці Духа-Творця новочасної України» (Тернопіль, 1912). З'ясовано, що Я. Ярема суттєво спричинився до формування розлогого меморіального дискурсу щодо життєтворчого феномена І. Франка, фіксуючи його імення як на навчальному рівні (лекторії, реферати), так і в культурно-виховному процесі (концерти, вистави, декламації). Тут виокремлюється і «Франкове» число «Українського стрільця», присвячене п'ятій річниці відходу І. Франка у вічність, яке вивершує табірну франкіану стрілецтва УГА із меморіальним етюдом Я. Яреми, добіркою творів І. Франка, які для стрілецького покоління мали імперативне ідентифікаційне значення («Не пора», «Каменярі», «Мойсей», «Січовий марш», «Великі роковини» тощо).

І. Франко у свідомості таборового стрільцтва, як свідчить франкіана Я. Яреми, і надалі займає місце екзистенційної точки опори, першого стрільця, духовного батька і провідника, на заповіти якого мілітарне юнацтво орієнтувалося. Сам же Я. Ярема в умовах драматичного розв'язання питання української державності у власній інтерпретації життєпису І. Франка для стрільцтва подає приклад максимальної буттєвої стійкості, незламності інтелектуала та людини чину, який переміг обставини, зумів не лише самостворитися як *self-made men*, а й став українським Мойсеєм.

Ключові слова: *Іван Франко, Яким Ярема, Українські січові стрільці, Українська галицька армія, покоління, франкознавство, меморіальність, табори інтернованих.*

THE RIFLEMEN'S FRANKIANA OF YAKYM YAREMA IN THE INTERNMENT CAMP OF THE UHA (1919–1922)

Iryna ROZDOLSKA

*Doctor of Philological Sciences, Associate Professor,
Professor at the Ukrainian Literature Department
named after academician Mykhailo Vozniak
Ivan Franko National University of Lviv*

1 Universytetska str., Lviv

ORCID: 0000-0002-3308-1981

yaremchuk.iryana74@gmail.com

iryna.rozdolska@lnu.edu.ua

This article is the first to address the question of the «Riflemen's Frankiana» of Yakym Yarema (1884–1964) as part of his broader Franko-studies legacy. The analysis draws on two of his publications that relate to the period of the Ukrainian liberation struggle in the scholar's biography, specifically to his stay in the internment camps of the Ukrainian Galician Army (UHA) in the town of Německé Jablonné in the Czechoslovak Republic between 1919 and 1922. These are the popular scholarly essay, ultimately titled «Ivan Franko. 1916–1921», and the chronicle-type article «One Day in Josefiv – 12.VI.1921: Franko's Celebration in Josefiv». Both were published in the camp newspaper «Ukrainian Rifleman», for which Yarema served as editor.

The works are examined within the context of camp Frankiana – an area that has not yet been treated as a distinct topic in literary studies. This includes its narratives, organizational, educational, publishing, and cultural initiatives, as well as the existential conditions in which the Sich Riflemen found themselves during the period of geopolitical uncertainty surrounding the status of the Galician lands. The study reconstructs and outlines the ideological and aesthetic connections between Yarema's camp publications and initiatives and his earlier Franko-related work, given his personal acquaintance with Ivan Franko, his involvement in organizing the poet's jubilee visit to Ternopil region, and his earlier monograph «Moses. A Poem by Ivan Franko. A Critical Study. On the

Occasion of the Fortieth Jubilee of the Spirit-Creator of Modern Ukraine» (Ternopil, 1912).

It is shown that Yarema played a significant role in shaping an extensive memorial discourse concerning Ivan Franko's life-creation phenomenon, reinforcing his name both within educational settings (lectures, reports) and in cultural-pedagogical activities (concerts, performances, declamations). Particularly noteworthy is the «Franko issue» of Ukrainian Rifleman, dedicated to the fifth anniversary of Franko's passing. This issue represents the culmination of the camp Frankiana of the UHA riflemen and includes Yarema's memorial essay along with a selection of Franko's works that had imperative identity-forming significance for the riflemen's generation («It Is Not the Time», «The Stonecutters», «Moses», «Sich March», «The Great Anniversaries», etc.).

As evidenced by Yarema's Frankiana, Ivan Franko occupied, in the consciousness of the interned riflemen, the place of an existential point of support, the first rifleman, a spiritual father and guide whose precepts the military youth followed. In presenting Franko's life to the riflemen amid the dramatic struggle for Ukrainian statehood, Yarema offers the example of ultimate existential resilience – a steadfast intellectual and man of action who overcame circumstances, achieved self-realization as a self-made man, and became the Ukrainian Moses.

Key words: *Ivan Franko, Yakym Yarema, Ukrainian Sich Riflemen, Ukrainian Galician Army, generation, Franko studies, memorial culture, internment camps.*

Постановка проблеми. Яким Ярема (1884–1964) – науковець, щедро проявлений у низці філологічних спеціалізацій, який формував обрії національної гуманітаристики у германістиці, славістиці, україністиці, також психології і шкільництві, філософії, порівняльних студіях. Франкознавство – окрема і вагома сторінка його життєтворчості, до закладання наукових основ якого був причетний ще до початку Першої світової війни, актуалізоване бібліографічно, у покажчику його праць 1995 р. [12] та в окремому виданні франкознавчої спадщини 2007 р. [15]. У бібліографії Якіма Яреми, до підготовки якої до друку спричинився його син Степан Ярема, франкіана подана в загальному потоці публікацій із наголошенням на особливому статусі теми Івана Франка у життєписі науковця, яка виростає з особистого його спілкування з І. Франком та шанобливого захоплення його маєстатом, під впливом якого зростав і світоглядно формувався.

Серед франкознавчих публікацій Я. Яреми у збірнику вирізняється одна праця, яка є свідченням про окремий життєвий етап Я. Яреми, пов'язаний із українськими визвольними змаганнями 1914–1920 рр., у яких він брав участь як сотник УГА, командувач гарматної батареї Дванадцятій гірській бригади її III Корпусу, зокрема про перебування у таборі військовополонених. Ідеться про нарис «Іван Франко: 1916–1921», написаний із приводу п'ятої річниці смерті «велетня Каменяр» [15, с. 247–249] і опублікований уперше у газеті інтернованих вояків УГА «Український стрілець» у Німецькому Яблонному у Чехії 1921 р. [10, ч. 10, с. 2–3] На сторінках газети ми віднайшли ще одну публікацію Я. Яреми

з темою І. Франка, «Один день в Йосефові – 12.VI.1921: Франкове свято в Йосефові» під криптонімом «Я.Я.» [109, 1921, ч. 13–14, с. 2–3], яка не мала ще жодної дослідницької актуалізації і ніде не передруковувалася.

Разом зі своєю батареєю Я. Ярема брав участь у боях УГА з армією генерала Ю. Галлера на лінії «Хирів – Турка», під час яких був відрізаний зі своїм підрозділом від основного тіла армії 15 травня 1919 р., що спричинило пошуки шляхів до з'єднання і маневру Верецьким перевалом 20 травня, під час якого відбулося роззброєння та інтернування підрозділу чехословацькими військами [12, с. 9]. Так він опинився у таборі українських військовополонених у Німецькому Яблонному, де перебував до квітня 1921 р., згодом таборитів Німецького Яблонного перевели до табору у Йосефові, залишивши у таборі на якийсь час діячів Культурно-Просвітного кружка. У процесі остаточного розформування таборів інтернованих УГА д-р Я. Ярема почав працювати в українському шкільництві у Чехії як професор педагогічної психології в Педагогічному інституті у Празі (1923–1930) [5, с. 176] та як директор української гімназії у Празі [5, с. 183] після того, коли здобув у Карловому університеті 1922 р. ступінь доктора філософії за дослідження «Чеський романтизм і відродження української літератури в Галичині» [8].

Отже, ні названий нарис, ні загалом життєпис Я. Яреми табірних років (1919–1922) не мали дотепер у літературознавстві докладної уваги, що і належить здійснити в рамках цієї публікації – реконструювати франкознавчу діяльність Я. Яреми у період перебування у таборі інтернованих та розкрити її сенси із залученням необхідного біографічного, документально-таборового, історичного, екзистенційного, генераційного, франкознавчого контекстів, що визначає **актуальність нашого дослідження**. Тим більше таборовий культурний простір інтернованих вояків УНР та УГА в гуманітаристиці лише починає окреслюватися, як, наприклад, це є у піонерській праці Н.М. Сидоренко, у якій дослідниця зазначає принагідно координату Німецького Яблонного [9, с. 6].

Окреслення франкіани Якіма Яреми в зазначених аспектах і **становить мету нашої праці**.

Виклад основного матеріалу дослідження. У передмісті Німецького Яблонного дислокувалося близько 6 тис стрільців і старшин УГА [4, с. 1] у приміщенні, яке під час Першої світової війни було збудоване для російських військовополонених [6]. Збірна назва частин УГА у таборі – «Українська Бригада в Німецькім Яблоннім». Спільнота в нових для себе екзистенційних умовах, структуруючись на засадах самоврядування та самообслуговування, зберігала військову ієрархію, порядок, підпорядкування уряду ЗУНР та чеському Міністерству оборони та владі міста [6], у певному сенсі перебувала в режимі очікування-готовності до переломного історичного моменту, в якому українська військова сила УГА могла би бути задіяна на користь української державності.

У виразних систематичних свідченнях Я. Яреми про цей час у форматі документального нарису «Україна в таборі» йдеться про складний процес акумулювання

національної вітальної та мілітарної енергії військом у час політичної невизначеності щодо українського питання, який супроводжувався екзистенційними переживаннями спільноти. Є наголос на «важкому моральному стані Бригади», яка «змушена була залишити свої боєві становиська та – рятуючись перед тортурами і ганьбою польського полону – перейти на територію Чехо-Словацької Республіки» і пройти болісну процедуру роззброєння та інтернування. Автор зупинив митєвості майже ритуально-стигматичного акту віддавання зброї, яка засадничо ідентифікує вояка як такого, при цьому не дозволяє собі тотальної десперації, адже зброю духу без волі людини ніхто не зможе відібрати: «А ми, що в хвили, як переступили межі Батьківщини, віддали зброю – ворожою кровію освячену – Господареві землі, на якій, з дякою згадуючи, знайшли спочуття і захист, уважали своїм народнім обов'язком, на місце втраченої зброї кувати нову – зброю духову, щоб не загарила ся наша добра слава, та не змарнувала ся наша сила, коли наспіє великий час відплати нахабному ворогові» [14, с. 1–2]. Висловлені емоції солідарні тим, які свого часу зафіксував Євген Маланюк, вояк армії УНР, під час роззброєння власної армії і про власний вибір творчості як зброї [3].

Я. Ярема свідомий того, що війську в умовах невизначеності варто нагадати про вищий сенс боротьби, якому стрілецтво було вірне від 1914 р., і час перебування в таборі слід використати для нарощення його фізичного, мілітарного і духовно-патріотичного потенціалу: «Знесилених треба було підняти даючи їм нове почуття сили, зневірені серця огріти надією, а весь запас захованої ще енергії ужити до пляномірного творення сили про будуче, щоб не марнувати часу самодратуванням та даремними перемірковуваннями того, що так болюче та й безповоротно покотило ся в минувшину» [14, с. 1].

Із цією метою Я. Ярема долучився до створення у таборі інституції, яка б проводила «об'єднуючу, культурно-будуючу працю» «посеред кількатисячної схвилюваної громади стрілецтва, роззброєного та засудженого на мимовільний спочинок далеко від рідного обездоленого краю», упроваджуючи у війську засади і системність «рідної школи», якої український народ не мав у такому обсязі на теренах заходу України, якого потребував і прагнув. Так постав у червні 1919 р. [4, с. 2] Культурно-просвітний кружок, який у підсумку «виконував своє завдання невсипуще й скільки сил було, бо мав весь час те добре на увазі, що питання Вільної України так довго ще вирішувати ме, поки «воля України» не стане змістом одного, могутнього й непереможного, цілком свідомого хотіння мільонів» [14, с. 2]. Організація «керувала всією культурно-просвітньою працею в таборі Нім. Яблонного» з червня 1919 р. [5, с. 55]: засновувала навчальні, культурно-просвітницькі, виховні, господарські структури у таборі УГА, визначала ідеологічний вектор буття військової спільноти, загалом координувала, формувала життєдіяльність інтернованих вояків Бригади, представляла перед чеським суспільством. Сотник Яким Ярема виконував у таборі функції другого голови Культурно-просвітнього кружка з початку 1920 р. після поручника Карла Коберського, про що зазначають хронографи С. Наріжний [5, с. 55] та Д. Микитюк [4, с. 2].

При цьому він був настільки занурений у роботу Культурно-просвітнього кружка, в організацію побуту, освіти і дозвілля військовиків, що інтенсивно спричинявся як до створення його внутрішніх культурно-освітніх спільнот, так і до практичної роботи в межах тієї чи іншої спільноти, до формування духовної політики, до змістового наповнення її освітніх, культурних і виховних, пресових компонентів.

Життєтворчість Івана Франка, як зможемо побачити з документальних і літературно-наукових джерел табірної життя в Німецькому Яблонному, постає тим незглибимим джерелом буттєвих сенсів, до якого стрілецтво УГА зверталось у різних своїх потребах. І маємо розуміти, що саме Яким Ярема суттєво долучився до формування вектора Франка у таборі. Як член і голова Пресової кватири, яка займається підготовкою таборових часописів «Голос табору» та «Український стрілець», і редактор одного з них, власне «Українського стрільця», має змогу актуалізувати тему Франка на сторінках преси.

Зокрема, Іван Франко як ім'я-символ і текст постає екзистенційною точкою опори українських військовиків у моментах геополітичних коливань зовнішнього світу, уваги до власної ідентичності, під час нагадувань для себе про власну вищу мету – виборювання соборної України, у час споминання важливих національних історичних і політичних дат.

Невипадково 03 січня 1920 р., у річницю проголошення злуки Галичини з Великою Україною, «устами Національної Ради в Станиславові» у газеті «Голос Табору» Франкове ім'я підсилює державницьке значення події – «се, про що мріяли найкращі сини України Шевченко, Драгоманов, Франко» [1, 1920, ч. 1, с. 2], а рядки з його поезії «Розвивайся ти, високий дубе...» із імперативною ідеєю територіальної цілісності та незалежності етнічних українських земель від східних і західних сусідів відкривають число, є програмою-лейтмотивом: «Встане слава Мати-Україна / Свобідна та вільна, / Від Кубана аж до Сяна річки / Одна нероздільна!» [1, 1920, ч. 1, с. 1]. Адже, окрім названої річниці, стрілецтво перейняте і справою політичного статусу Східної Галичини, яка перебувала під польським впливом, що його визначав міжнародний політичний арбітраж, і згадуванням відвороту бригад УГА від річки Збруч унаслідок перипетій польсько-української війни [10, 1920, ч. 2, с. 26], тож пророчі візії І. Франка і його маєстат підживлювали у таборитів модуси надії, віри і стійкості.

Візію майбутнього соборного чину вояків Української бригади, актуалізовану у річницю ЗУНР, ілюструє поезія І. Франка «Каменярі». Так Франковий текст слугує воякам мотивацією майбутньої героїки і поточної резилієнтності: «Не далекий вже час, коли наша бригада стане із зброєю в руці на рідній землі і побільшить ряди борців за волю Українського народу перенята словами поета:

Лупайте сю скалу! Нехай ні жар, ні холод

Не спинить Вас! Зносить і труд і спрагу й голод,

Бо вам призначено сесю скалу розбити!» [1, 1919, ч. 4, с. 3].

Коли ж статус Східної Галичини уже було визначено остаточно, власне, її підпорядкування Другій Речі Посполитій, надруковані на шпальтах «Українського

стрільця» рядки «Січового маршу» І. Франка поставали нагадуванням стрілецькій спільноті від їхнього духовного батька про її генераційну визвольну місію разом зі збереженням віри у здійсненність «святого діла»: «Гей, Січ іде, / Красен мак цвіте! [...] В нашій хаті наша воля, / А всім зайдам зась!» [10, 1921, ч. 3, с. 10].

Ініціюючи започаткування у таборі низки освітніх проєктів, Я. Ярема вводить творчість Івана Франка до тематики навчальних курсів. І сам, наприклад, долучається до викладання. Як прелегент Стрілецького університету [5, с. 58], провів науково-популярні виклади на тему «Іван Франко» у часі між 15.05 і 03.06.1921 та з 15.05 по 3.06.1921 [10, 1921, ч. 11, с. 2]. Серед інших франкових тем Стрілецького університету у табірній пресі заакцентовано на лекції «Лис Микита» Франка з світляними образами», яку представляв четар Теслюк у часі з 12.11.–11.12.19120 [14, с.17]. У програмі лекторію «Курсів національного освідомлення, які відбувалися 1920 р., виклади про Франка були включені у навчальну програму Другого полку Бригади [1, 1920, ч. 2, с. 12]. А для таборової книгозбірні Просвітний кружок закуповував, зокрема, чеські переклади Франкових творів [14, с. 23].

Постановка за виставою І. Франка «Учитель» вивершувала навчання стрільців на драматичних курсах, і так було здійснено три випускні прем'єри [1, 1920, ч. 1, с. 10]. Її потім грали й у стрілецькому театрі [14, с. 26]. Я. Ярема згадує про постановки п'єси І. Франка «Украдене щастя» заходами підстаршинського аматорського драматичного кружка, зазначаючи, наскільки важко було знайти в табірних умовах оригінальний текст твору, тому самотужки здійснювали переклад із чеського варіанта: «Франка «Украдене щастя» (якого текст треба було перекладати з чеської мови) кінчить діяльність кружка» [14, с. 26]. При цьому висловлює переконання про важливість розвитку театральної культури серед стрілецтва: «А все ж таки нашому стрілецтву був потрібен театр. [...] ще й на чужій землі [...] щоб був рівнозначником та заступником утраченого образу рідного краю і життя, звідки можна приймати вражіння і заживати відради [...] – привчаючись знімати ся гадкою у кращий світ людських ідей і змагань» [14, с. 25]. На сторінках «Українського стрільця» під редакторською опікою Я. Яреми вміщено повідомлення про успішні стрілецькі постановки «Учителя» І. Франка заходами драматичного аматорського гуртка «при робочій сотні в Пільзні» у червні 1921 р. [10, 1921, ч. 12, с. 18].

Особливою датою в меморіальному календарі стрілецтва в той час постає п'ята річниця відходу Івана Франка у вічність. Хоч у культурній практиці таборитів традиційними були щорічні концерти на пошану Тараса Шевченка, Франка, державних свят [4, с. 4], ця подія отримала особливе пошанування стрільців не лише в таборі Німецького Яблонного, а й у таборі військовополонених у Йосефові, про що було повідомлено в «Українському стрільці»: «5-літні роковини смерті Франка відсвяткував український табор в Йосефові театральною виставою «Невольник» дня 11. VI і святочним вечером дня 12. VI в салі «Чеської Старшинської Бесіди» [10, 1921, ч. 11, с. 2]. У числі від 15 травня 1921 р. опубліковано нагадування: «Увага! 28 ц.м. минає пять літ від дня смерті Івана Франка» [10, 1921, ч. 9, с. 3].

А 16 червня свято Франка відбулося у стрілецькій сотні в Пардубіцах зусиллями місцевої філії Просвітного кружка, на якому «при 105 учасниках чет. Калічак виголосив і пояснив «Прольог» до «Мойсея», хор. Кундя тримав виклад про життя й значіння Франка як Мойсея укр[аїнського] народу» [10, 1921, ч. 13–14, с. 2]. Так само у червні 1921 р. філія Просвітного кружка у м. Королівський Грац підготувляла «святочний обхід 5-літньої річниці смерті Івана Франка» [10, 1921, ч. 12, с. 17]. У м. Пільзно стрілецький аматорський гурток, заснований при робочій сотні в м. Пільзно, «вже 9.VI дає виставу комедії І. Франка «Учитель», а тепер відіграв її удруге дня 4.VI в Дубравці коло Пільзна» [10, 1921, ч. 12, с. 18].

На жаль, поки немає у розпорядженні тих матеріалів, які б дали змогу побачити в усій повноті партитури та змістове наповнення меморіального дискурсу стрілецької франкіани у таборах інтернованих. Щоправда, завдяки Якимові Яремі під криптонімом «Я.Я.» зафіксоване його свідчення про Франкове свято, яке відбулося у таборі військовополонених у Йосефові 12 червня 1921 р. під назвою «Один день у Йосефові» і було вміщено на шпальтах «Українського стрільця» [10, 1921, ч. 13–14, с. 2–3]. Однак у змістовому покажчику до часопису, вміщеному в цьому ж числі, назва уже така: «Франкове свято в Йосефові» [10, 1921, ч. 13–14, с. 40]. Уважаємо, що для зручності ідентифікації цього допису варто об'єднати ці назви як заголовок і підзаголовок і так бібліографувати у подальшому. Для стрільцтва концертні формати, на які запрошували цивільну публіку, – спосіб міжкультурної комунікації з чеським громадянством, спосіб відкрити український світ і розповісти про себе. У програмі можна виокремити такі «франкові» акценти: вступне слово четаря Голинського, «красномовне і патріотичне», «з якого віє набожна пошана для імені й духа Франка», яке відгукується стрільцтву: «Непохитна віра в краще майбутнє й ніжне відчуття сучасної національної трагедії спонукують слухача до певної призадуми». У другій частині концерту після виступів хору виголошено реферат четаря Дольницького про життя і творчість І. Франка, «зразкове» декламування четаря Лукіяновича поезії-поєми «Каменярі». Вечір був удалим, зворушливим: «Свято закінчують два гимни, чеський і український, які публіка вислухує стоячи. Було це щире, гарне й настройове свято – для Чехів знаменита лекція про окремішність укр[аїнської] культури» [10, 1921, ч. 13–14, с. 3].

31 травня 1921 р. вийшло окреме число «Українського стрільця», яке можемо потрактовувати меморіально-Франковим, адже значна частина публікацій пов'язана з його іменем. Уже на першій сторінці поруч із графічним портретом І. Франка вміщено невинне нагадування не лише дат народження і смерті, а й місць приходу у світ і відходу, що він народився у Нагуєвичах Дрогобицького повіту, а помер 28 травня 1916 р. у Львові, на тій галицькій землі, що прагне відповідного державного визначення. Адже одразу вміщено рядки з Франкової громадянської поезії «Як би» (1897), яка суголосна поточному історичному моменту ствердженням великої міри страждання, котра припала на долю України, і політичного невір'я народу, який витратив багато життєвої сили в екзистенційних змаганнях: «Якби само велике страждання / Могло тебе, Вкраїно, відкупити, – / Було

б твоє велике панування, Нікому б ти не мусила вступити [...] А кілько нас всю силу спрацювало, / Щоб жить, без дяки в каторзі чужій!» [10, 1921, ч. 10, с. 1].

Як редакторів видання Я. Яремі важливо було також помістити у числі такі поезії І. Франка під гаслом «Іван Франко до українського народу» [10, 1921, ч. 10, с. 6–7], які б скріплювати дух армії на політичному роздоріжжі і які від початку визвольного змагу стрілецтва з 1914 р. були його ідейним маяком. Це знову ж таки пролог із поеми «Великі роковини» зі ствердженням буттєвої нещищенності України («Ще не вмерла і не вмере»), яка, як зазначив редактор у примітці до твору 31 жовтня 1898 р., в день виголошення у львівським театрі, піднесла «настрій громади до найвищого патріотичного захоплення» і позначила «хвилю» «великого тріумфу Франкового генія» [10, 1921, ч. 10, с. 6]. А далі вибрано «Не пора», уривки з поеми «Мойсей», це наче голос самого Франка з тих часів, коли парамілітарна молодь тільки готувалася до збройного чину і тепер, уже в нових історичних умовах таборів, знову хоче спертися на завіти українського Мойсея-Франка. А це – «Лиш боротись – значить жить, / Vivere memento!», «Не ридать а здобувати, / Хоч синам, як не собі / Кращу долю в боротьбі», «В нашій хаті наша воля» [10, 1921, ч. 10, с. 7, 10]. Поетична творчість І. Франка маркує і стрілецьку табірну шевченкіану, зокрема поезію «Вічний революціонер» було включено до програми святкових завершувальних шевченківських концертів для Бригади та цивільно-військової українсько-чеської публіки у березні 1920 р. до 59-річниці відходу Шевченка у засвіти [14, с. 35].

Літературна сільвета Івана Франка у представленні Яким Яреми вивершує франкознавчий дискурс числа, є квінтесенцією тих духовних змістів, які стрілецька генерація пов'язувала з авторитетом Франка як провідника мілітарної молодіжі, духовного батька в нових геополітичних обставинах.

Дослідник свідомий того, що стрілецтво пригнічене у зв'язку з несприятливими для української державності політичними подіями: і з розпуском уряду Петлюри, «розв'язанням» Тарнівської ради, а також завершенням роботи Всеукраїнської національної ради у Відні, адже як стрілець солідаризується з усіма, шукаючи виходу. Це спонукає мілітарну генерацію до висновків про необхідність створення «одноцільного політичного фронту» в обороні українського інтересу на міжнародній арені за зразком того, що творять стрільці в екзилі – «укр[аїнського] військового еміграційного фронту, що карно жде своєї хвилі» [10, 1921, ч. 9, с. 2]. Таборити розуміли, що в їхньому тогочасі вогняні бої точаться не в окопах, а у дипломатичних зустрічах на радах Ліги Націй, країн Антанти тощо, хід яких викликає занепокоєння і «вимагає від нас, тут в наших обставинах, гарту душі й повного зрозуміння, що без нашої власної сили й залізної води справа корисно для нас не вирішиться», і що саме табірний статус українських військових є тим аргументом, який свідчить про незгоду з кордонами Галичини у 1921 р. [10, 1921, ч. 9, с. 1–2].

Тому постає допис Я. Яреми у газеті «Український стрілець», присвячений Франкові, із початковою назвою, у якій було проставлено лише роки життя і смерті

[10, 1921, ч. 10, с. 2–3], які в наративі студії накладаються на роки і визвольного чину стрілецтва. У сучасному передруку праці син Я. Яреми – Степан до заголовку додав варіант назви «Іван Франко», що з'явився в покажчику змісту числа, до хронологічної першоназви та означив її як етюд до Франкової біографії [15, с. 247]. Справді, перед нами постає лапідарний, інформаційно насичений нарис життєтворчого феномену І. Франка, зреалізований у науково-популярній формі. Твір написано і для Франка у хвилю споминання його пам'яті, відповідно до галицької та січово-стрілецької традиції, і про Франка для стрілецтва, і про саме стрілецтво у моменті історичних випробувань, щоб громада черпала силу у прикладі «велетня Каменяра». Тут – і власна візія Франкового великого чину.

Уже у першому реченні сформульовано його історичне гуманітарне та національне значення як того, «хто пробиває народів прохід, який веде на шлях вселюдського поступу» і «кладе перші підвалини нашої національної духової культури» [15, с. 247]. Ідеться також і про місце Франка у такій традиції за допомогою хронології народжень: той, хто «народився на п'ять літ перед смертю Шевченка», підхоплює світильник духовний «пробудителя Кобзаря» [15, с. 247].

Кількома штрихами передано Франкове відчуття власної місії національного поводири, героя-борця, мудреця і провідника – як Каменяра і Мойсея – «як вистав великий Франко» і причини формування його «національно-радикального світогляду».

Досліднику важливо підкреслити рух Франка до здобування мудрості, світла науки і знання, його рух від життєвих низин до духовних вершин з урахуванням його соціального походження, але в контексті процесу здобування освіти і шляху до себе, – його наполегливість, адже «син галицького селянина» завершує навчання у гімназії Дрогобича, після складання матури (іспиту зрілості) 1875 р. «перейшов у Львів на університет». Так на прикладі Франкового життєпису Я. Ярема підкреслює важливість системної освіти для стрілецького кола і як основи національного виховання і в найширшому сенсі – як шляху особистості до себе самої, адже чимало зусиль скерував на створення у таборі навчальних структур різного освітнього рівня – від курсів грамотності для неписьменних до стрілецьких вищих навчальних курсів і навіть Стрілецького університету. Роки студій у Франка розвинули письменницький талант, а значний духовний ріст, сприйняття ідей Драгоманова врешті дали Франкові змогу побачити «дійсний невідрадний стан української громадської думки і культури» та «безпросвітність та заскорузлість української інтелігенції», що, врешті, сформувало намір, навіть «непереможне бажання» «двигнути рідний народ із цього оплаканого стану назадняцтва до вершин європейського поступу». Його духовне перетворення разом із сприйнятими ідеями Драгоманова власне й зінспірували в житті «переломову хвилю» 1976 р. Творчість відображає світоглядні зрушення І. Франка. При цьому Я. Ярема відзначає і негативний вплив на долю Франка дружби з М. Драгомановим, що вилилося низкою арештів та ув'язненнями «під закидом ширення соціалістичних ідей», застосовуючи емоційно марковану оцінку – «страшна

і незаслужена кара» та сухий математичний та екзистенційний облік тривання арештів («дев'ять місяців важкої тюрми», «три місяці», важка хвороба, голодування) [15, с. 247–248].

Водночас окреслює Франковий силует із 1877 р. до 1898 р., від першого арешту до річниці 25-літнього творчого ювілею з пуантами 1887 р. («коли Франко розійшовся провідними колами нашої народовецької інтелігенції, яка цуралась його як небезпечної людини, хоч до праці використовувала» та десятиліття з 1887 р. по 1897 р. (час роботи «в наймах» у польських редакціях [15, с. 248]) в архетипному концепті борця – і у життєвому, і у творчому проявах, при цьому поезію «Каменярі» прочитує як маркер оновленої буттєвої ідентичності митця. Концепт страждання увиразнює прочитання у Я. Яреми цього важкого Франкового періоду життєвої боротьби, живлене і підступністю оточення, і нещасливими випадками, у якому той постає як український self-made man, повний зросту і сили – в особистих, наукових і творчих здобутках, які «перекривають» в певному сенсі конфлікти і невгоди життя.

Переможним пуантом у життєвій траєкторії І. Франка Я. Ярема потрактовує 1898 р., коли відбувся ювілей його 25-літньої праці, що його святкувала уся Україна, а «українське громадянство покорилося велетневі духа, якого досі нехтувало й боялося» і з якого веде початок «найплодовитіший період в його житті» із книгами віршів «життєвої мудрості», прози, драматургії, наукових відкриттів і особливо «архитвором поемою «Мойсей» [15, с. 249], у якій заховано і Франковий профіль в архетипі мудреця та правителя. Із великим розумінням та співчуттям пише Я. Ярема про неблаганну хворобу, яка виснажувала Франка від 1907 р., віднявши руки «і затемнила його духа, доконала нарешті 28.V.1916» [15, с. 249].

Фінальний акорд етюда – «Український народ шануватиме його як другого після Шевченка свого великого провідника і поета» – акцентує на національно-державницькій непроминальності Франкового генія, а разом із першим його акордом – творить ідейне та художнє обрамлення усього наративу.

При цьому Я. Яремі вдалося передати силует Франка-людини, громадянина, митця, науковця який, повсякчас зазнаючи шаленого тиску життя, зумів вивершити як себе самого, так і український світ, у якому і для якого творив, людини свідомої власного чину, конструктивно налаштованої, людини віри і боротьби, любові та ідеї, на життєвий приклад якої стрілецтво в новій для себе реальності знову може взоруватися, так само, як це було і у час юнацького доростання, коли Франко писав листи до галицької молодезі, і у час воєнної бурі, коли Франкова свічка життя догорала і він упав на полі бою як «перший стрілець» «перший жовнір першого ряду не з крісом – з молотом!» [16]. Так Я. Ярема відшукує у Франкові екзистенційну точку опори для всіх таборян, солідаризуючись із загальною стрілецькою рецепцією [7].

Як почувався сам сотник Ярема тоді, можемо здогадатися з рядків поезії Петра Карманського «За Збручем», присвяченій пам'яті його рідного брата, загиблого сотника Володимира Яреми, яку П. Карманський написав за його враженнями:

«Горять огні, і ясність б'ється з тьмою, [...] В обозі скрипка плаче [...] Оплакує гірке життя козаچه, Покинуте на вигнання бурлаче, Скалічене терном, наругою [...]» [2].

Теза про поему І. Франка «Мойсей» як архитвір, пуант-кредо «Каменярів» протягує нитки зв'язку до попереднього періоду життєтворчості Якіма Яреми, маркованого і особистими зустрічами із І. Франком, і впливом його маєстату на власне світоглядне формування та франкознавчі зацікавлення, про що частково ідеться у спогадах Я. Яреми «Мої зустрічі з Іваном Франком» [15, с. 250–252]. Ще з часів навчання у Перемиській гімназії разом із однолітками глибоко зворушувався його художнім словом, цікавився його діяльністю. У цей час саме «Каменярі» Франка, як визнає, генераційно вплинули на його юнацьку когорту, перетворившись на кредо і знак солідарності з Франком, добре ім'я якого обороняли перед «лукавими обличителями»: «Його «Каменярі», ламаючи скелю на шляху поступу та прокладаючи правді путі, *засіяли на віки* та різьбили наші душі й підносили нас на вершини найблагородніших мрій та прагнень, очаровували нас картиною свого надлюдського рівня (виділено у тексті. – І.Р.). Чим став для нас Франко, яке було наше ставлення до нього, про це найкраще свідчить такий, на погляд дрібний, факт. Коли одного разу на уроці польської мови вчитель висловився досить легковажним тоном про Франка як письменника, ми як стій усі як один учинили на знак протесту такий шум, що вчитель був змушений вийти з класу» [15, с. 250].

Цього періоду стосується найраніша франкознавча праця Я. Яреми, а саме – «Мойсей – поема Івана Франка. Критична студія. На стрічу ювілею сороклітньої праці Духа-Творця новочасної України», яка вийшла у Тернополі 1912 р. накладом автора до сорокаріччя творчості І. Франка [13]. Тоді молодий педагог Я. Ярема, який працював на Тернопільщині, виступав із франкознавчими доповідями на його місцевих ювілейних концертах, брав участь в організації приїзду І. Франка з ювілейними відчитами поеми «Мойсей» до Тернополя у 1913 р., де поета у залі Міщанського братства зустріли оваціями [13, с. 7]. А сама праця постала з імпульсу ушанувати знаменну дату Франкового творчого сорокаліття. Як Я. Ярема свідчить, тоді він «готував свою статтю про поему «Мойсей». Згодом вона вийшла окремим виданням «у формі брушури», один примірник якої «переборюючи великий страх у серці, вислав ювілярові з урочистою та щирою присвятою» [15, с. 252]. Прикметно, що І. Франко прихильно відзначив цю працю, у якій «совісно зайнялися розбором та поясненням моєї поеми» [11, с. XVI], про що також пише С. Ярема [12, с. 7, 36], як і те, що твір послужив актуальною і популярною лектурою «учеників та інтерпретації вчителів у деяких руських гімназіях» [11, с. III].

Можемо виснувати про змістовий зв'язок таборового етюда Я. Яреми зі студією про поему «Мойсей». Хоча вона є компаративною розвідкою про твір І. Франка та поему Ю. Словацького «Ангелі», Я. Ярема потрактовує поему І. Франка винятковим твором у його спадщині з імперативами «віри поета у велике післанництво

свого народу» [13, с. 23] Саме тут прозвучало вперше у франкознавчих розмислах Я. Яреми про лінію переємності національного провідництва від Шевченка до Франка [13, с. 32], про виокремлення періоду боротьби у біографії Франка з пуантом «Каменярів» [13, с. 30], про Франковий екзистенційний саможертвований порив в ім'я народу і його поступу [13, с. 31], що поет «хоче залишилися при народі, з ним разом боротися і страждати» [13, с. 47].

Саме на її сторінках знайдемо розшифрування сенсів формули «архитвору», якою наділено поему у таборовому етюді, його унікальності як з естетичного боку, так із національного: «[...] «Мойсей» як поема стоїть одинокою в нашій літературі. Вона мусить здобути собі у ній своє першорядне місце. З огляду на глибоку вселюдську проблему, на тонкість у переведенні психологічної аналізи, з огляду на живість поетичного малювання годиться зачислити її до тих творів, на яких можуть вчитися покоління. «Мойсей» як лектура може мати чимале дидактичне та виховне значення. Твір надається до докладної аналізи та пізнання артистичних засобів поетичної творчості, а з ідейного боку можна його рівняти з найкращими творами всесвітньої літератури» [12, с. 52–53]. Саме тут уперше висловлено аргументоване переконання Я. Яреми, що поема «...являє собою найглибший твір в українській літературі по нинішній день» [13, с. 57] і маркує чи не всю країну-франкіану Я. Яреми.

Цей стрілецький етюд Я. Яреми постає ще одним способом, якщо висловлюватися відповідно до його спогадів, виявом «любові і пошани до великого Каменяря» [15, с. 251], способом побачити його крізь призму «Мойсея» ще раз так виразно, як це було «лицем до лиця» у залі Міщанського братства.

Власне у рядках «Мойсея» ще 1912 р., до початку Великої війни, він відчитав велику мотивацію до розбудови мілітарних якостей українського народу, скупчення його усіх фізичних і духовних сил на шляху до визволення. Саме діалог Азазеля і Мойсея, у якому Мойсей зазнає складних душевних перипетій, що його підкреслює та інтерпретує Я. Ярема, актуалізує, власне, такі сенси, які творитимуть воєнний, *inter arma*, підтекст стрілецького етюда 1921 р., як і мотивацію та стратегію системної освітньої і виховної праці в середовищі українського війська, та й, зрештою, власну участь у війську від перших днів війни: «Образи, які відслонює Азазель Мойсеєві – се на ділі роздумування поета над тим, чи можливе воно, щоб його вбогий, серед грабіжних і сильних сусідів живучий народ діждався кращої долі. В уяві привиджуються йому криваві сцени будучого часу. Історія не знає милосердя або справедливості. Сильніший панує над слабшим. Народ без оружжя, без потягу до підбоїв мусить потрапити в неволю сильнішого. Як же тут мріяти про політичну самостійність народу, який не має нічого, щоб оправдувало такі надії?». Попри все, Я. Ярема завершує роздуми оптимістично, опираючись на Франковий екзистенціаль надії: «Та дух поета лине з темряви злощасних думок до ясних променів сонця» [13, с. 47].

Висновки й перспективи подальшого дослідження. Отже, стрілецька франкіана Якіма Яреми у таборах інтернованих УГА – явище систематичне, поява

якого керована послідовною світоглядною позицією патріота та військовика УГА, мілітарними стрілецькими цінностями. На її змістове формування суттєво вплинули геополітичні чинники та екзистенційний стан Української бригади УГА у Німецькому Яблонному, а саме потреба збереження життєвої та військової сили армії у момент політичних міжнародних переговорів з приводу української державності. Я. Ярема як учасник та голова Культурно-просвітнього кружка, голова Пресової кватири, редактор газети «Український стрілець», керівник та викладач освітньо-виховних таборових проєктів різних рівнів суттєво вплинув на формування вектора Франка у таборі. Про це свідчать його «Франкова» публікація «Один день в Йосефові – 12.VI.1921: Франкове свято в Йосефові» та документальний нарис «Україна в Таборі».

П'ята річниця смерті І. Франка посилила напрям меморіалізації у стрілецькій франкіані як загалом, так і у спадщині Я. Яреми. Його етюд «Іван Франко: 1916–1921» вивершує франкіану УГА у Німецького Яблонному, підсумовуючи парадигму тих ідейних настанов від Франка, які Я. Ярема потрактовує духовно «поживними» для армії в поході, в очікуванні «своєї хвили». Так Франко в екзилі табору для стрілецтва залишається опорною буттєвою координатою, ім'я його сакралізується, а тексти з імперативами державницьких змагань символізуються та виконують мотиваційну функцію щодо резилієнтності війська «тут і тепер» та майбутніх подвигів. Життєтворчість І. Франка прочитано крізь призму особистісних архетипів борця, мудреця, правителя (Каменярь, Мойсей, велетень) з підкресленням тієї історичної ролі в національному і світовому масштабах, що її зреалізував Франко власним чином, піднявшись із «низин до вершин» людського духу за допомогою освіти, самоосвіти, дисципліни, стійкості в обороні власних особистих кордонів та світоглядних цінностей. Пуант-кредо із поеми-поезії «Каменярі» та концепт архитвору в оцінці поеми «Мойсей» І. Франка пов'язують етюд із попередньою франкознавчою працею Я. Яреми. Власне, ще 1912 р., ще до початку визвольних змагань стрілецтва 1914–1920 рр., у названих творах Франка Я. Ярема вбачав формули Франкового державницького оптимізму та мотивацію до нарощення мілітарних властивостей українського народу, стрілецької молоді.

У перспективі – збір та осмислення усієї стрілецької таборової франкіани УГА, а також осмислення усієї франкознавчої спадщини Якіма Яреми та загалом його інтелектуальної біографії в усій можливій повноті, як і доповнення існуючих напрацювань стрілецьким військовим і літературним вектором життєтворчості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Голос Табора /редагує С. Ріпецький, видає Просвітний Кружок. 1919–1920.
2. Карманський П. За Збручем. *Карманський П. Дорогами смутку і змагань: вибрані поезії*. Львів : Каменярь, 1990. С. 92.
3. Маланюк Є. Вступне слово... *Євген Маланюк. Повернення: Поезії. Літературознавство. Публіцистика. Щоденники. Листи*. Львів : Світ, 2005. С. 255–257.

4. Микитюк Д. Вступ. Українська Галицька Армія в чехах. *Український стрілець. Орган Пресової Кватири Української Бригади в Чехії. Річники 1920–1921* / Упорядкував Ю. Гнатюк ; видав Д. Микитюк. Вінніпег– Канада, 1977. С. 1–6.
5. Наріжний С. Українська еміграція: культурна праця української еміграції між двома світовими війнами. Ч. 1. Прага, 1942. 372 с.
6. Павленко М.І. Перебування угруповань Української галицької армії на території Чехословаччини (1919–1923 рр.). *Український історичний журнал*. 1999. № 2. С. 113–124. URL: <http://history.org.ua/JournALL/journal/1999/2/10.pdf>
7. Роздольська І. Іван Франко і стрілецька «галицька молодіж» у життєвій комунікації. *Роздольська І. Літературний феномен Українських січових стрільців: функціонування та структура покоління* : монографія. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2020. С. 312–340.
8. Саган І. Яким Ярема (1884–1964). *Саган І. Видатні постаті на карті Мостищини*. Мостиська, 1993. С. 24–27.
9. Сидоренко Н.М. Національно-духовне самоствердження : у 3-х ч. Ч. 1. Українська таборова періодика часів Першої світової війни. Київ : Дослідницький центр історії української преси, 2000. 202 с.
10. Український стрілець: Орган українського стрілецтва на чужині. Видає Пресова Кватирка при Українській Бригаді в Німецькiм Яблоннiм. Чехія, Німецьке Яблонне, 1920–1921.
11. Франко І. Передмова. *Франко І. Мойсей. Поема*. Друге виданє з передмовою. Львів : Із загальної Друкарні, 1913. С. III–XVII.
12. Яким Ярема (1884–1964). Бібліографічний покажчик / упоряд. С. Ярема, Л. Ярошевська ; ред. Л. Ільницька. Львів : б.в., 1995. 48 с.
13. Ярема Я. Мойсей – поема Івана Франка. Критична студія. На стрічу ювілею сороклітньої праці Духа-Творця новочасної України. Тернопіль : Накладом автора, з друкарні подільської Йосифа Степка, 1912. 60 с.
14. Ярема Я. Україна в таборі: огляд культурно-просвітної діяльності від червня 1919р. до червня 1920 р. в таборі Української Бригади (Німецьке Яблонне. Чехословаччина). Німецьке Яблонне : Просвітний Кругок, 1920. 44 с.
15. Ярема Я. Франкознавчі студії / упоряд. С. Яреми ; наук. ред. І. Лучук. Львів, 2007. 288 с.
16. *Semper tiro. Шляхи*. Львів, 1916. С. 396–398.

REFERENCES

1. Golos Tabora, (1919–1910). Golos Tabora /redaguye S.Ripeckyj, vydaye Prosvitnyj Kruzhok [Voice of the Camp] [in Ukrainian].
2. Karmanskyj, P. (1990). Za Zbruchem [According to Zbruch]. *Karmanskyj P. Dorogamy smutku i zmagani : vybrani poeziyi* [Karmansky P. On the Roads of Sorrow and Struggle: Selected Poems]. Lviv. P. 92 [in Ukrainian].
3. Malanyuk, Ye. (2005). Vstupne slovo...[Foreword...] *Yevgen Malanyuk. Povnennya: Poeziyi. Literaturoznavstvo. Publicystyka. Shhodennyky*. Lysty [Return: Poems. Literary criticism. Journalism. Diaries. Letters], 255–257. [in Ukrainian].

4. Mykytyuk, D. (1977). Vstup. Ukrayinska Galyczka Armiya v chexax [Introduction. Ukrainian Galician Army in the Czechs]. *Ukrayinskyj strilecz. Organ Presovoyi Kvatyry Ukrayinskoyi Brygady v Chexiyi. Richnyky 1920–1921* [Ukrainian Rifleman. Organ of the Press Office of the Ukrainian Brigade in the Czech Republic. Yearbooks 1920–1921]. Vinnipeg– Kanada, 1–6 [in Ukrainian].
5. Narizhnyj, S. (1942). Ukrayinska emigraciya: kulturna pracya ukrayinskoyi emigraciyi mizh dvoma svitovymy vijnamy. Ch. 1. [Ukrainian emigration: cultural work of Ukrainian emigration between the two world wars. Part 1.]. Praga. 372 p. [in Ukrainian].
6. Pavlenko, M.I. (1999). Perebuvannya ugrupovan Ukrayinskoyi galyczkoyi armiyi na terytoriyi Chexoslovachchyny (1919–1923 rr.) [The stay of the Ukrainian Galician Army groups on the territory of Czechoslovakia (1919–1923)]. *Ukrayinskyj istorychnyj zhurnal* [Ukrainian Historical Journal], 2, 113–124. Retrieved from: <http://history.org.ua/JournALL/journal/1999/2/10.pdf> [in Ukrainian].
7. Rozdolska, I. (2020). Ivan Franko i strileczka «galyczka molodizh» u zhyttyevij komunikaciyi [Ivan Franko and the Riflemen «Galician Youth» in Everyday Communication]. *Literaturnyj fenomen Ukrayinskyx Sichovyx Strliciv: funkcionuvannya ta struktura pokolinnya : monografiya* [The Literary Phenomenon of the Ukrainian Sich Riflemen: Functioning and Generation Structure: Monograph], 312–340 [in Ukrainian].
8. Sagan, I. (1993). Yaky`m Yarema (1884–1964) [Yakym Yarema (1884–1964)]. *Vydatni postati na karti Mostyshchyny* [Prominent figures on the map of Mostyshchyna]. Mostyska. P. 24–27 [in Ukrainian].
9. Sydorenko, N.M. (2000). Nacionalno-duxovne samostverdzhennya: U 3 ch. Ch. 1. Ukrayinska taborova periodyka chasiv Pershoyi svitovoyi vijny [National and spiritual self-affirmation: In 3 parts. Part 1. Ukrainian camp periodicals of the First World War]. Kyiv. 202 p [in Ukrainian].
10. Ukrayinskyj strilecz, (1920–1921). Ukrayinskyj strilecz: Organ ukrayinskogo strileczstva na chuzhyni. Vydaye Presova Kvatyra pry Ukrayinskij Brygadi v Nimeczkim Yablonnim [Ukrainian Rifleman: The organ of Ukrainian riflemen abroad. Published by the Press Office of the Ukrainian Brigade in German Yablonny]. Chexyya, Nimeczke Yablonne. [in Ukrainian].
11. Franko, I. (1913). Peredmov [Foreword]. *Franko I. Mojsej. Poema. Druge vydanye z peredmovoyu* [Franko I. Moses. Poem. Second edition with foreword]. Lviv. P. III–XVII [in Ukrainian].
12. Yarema, Ya. (1995). Bibliografichnyj pokazhchyk [Bibliographic index]. Lviv. 48 p [in Ukrainian].
13. Yarema, Ya. (1912). Mojsej – poema Ivana Franka. Kry`ty`chna studiia. Na strichu yuvyleyu soroklyitnoyi praci Duxa-Tvorcy novochasnoyi Ukrayiny [Moses – a poem by Ivan Franko. A critical study. On the occasion of the fortieth anniversary of the work of the Spirit-Creator of modern Ukraine]. Ternopil. 60 p. [in Ukrainian].
14. Yarema, Ya. (1920). Ukrayina v tabori: oglyad kulturno-prosvitnoyi diyalnosti vid chervnya 1919r. do chervnya 1920 r. v tabori Ukrayinskoyi Brygady (Nimeczke

Yablonne. Chexoslovachchy`na) [Ukraine in the camp: a review of cultural and educational activities from June 1919 to June 1920 in the Ukrainian Brigade camp (German Jablonne. Czechoslovakia)]. Nimeczke Yablonne. 44 p. [in Ukrainian].

15. Yarema, Ya. (2007). Frankoznavchi studiyi [Ivan Frankos Studies] Lviv. 288 p. [in Ukrainian].

16. Semper tiro, (1916). Semper tiro. *Shlyaxy* [Paths]. Lviv. P. 396–398. [in Ukrainian].



Стаття поширюється
на умовах ліцензії відкритого
доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 15.12.2025
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 02.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 10.04.2026

ПРЕЦЕДЕНТНІ ФЕНОМЕНИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-МОВНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СУЧАСНОГО СТУДЕНТА

Лілія РУСКУЛІС

*доктор педагогічних наук, професор,
в. о. завідувача кафедри української мови, літератури та методики навчання
Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова
просп. Героїв України, 9, м. Миколаїв
ORCID: 0000-0003-2293-5715
ruskulis_lilya@ukr.net*

Катерина МІКРІЮКОВА

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання
Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова
просп. Героїв України, 9, м. Миколаїв
ORCID: 0000-0002-0456-8432
kateryna.mikriukova@nuos.edu.ua*

Наїна ДІМІРОВА

*вчитель англійської мови
Миколаївського ліцею № 28
вул. Віталія Бохонка, 30, м. Миколаїв
ORCID: 0009-0009-5422-7108*

У статті здійснено комплексний теоретико-аналітичний огляд феномену прецедентності як однієї з ключових ознак людської свідомості в межах антропоцентричної парадигми сучасного мовознавства. Систематизовано й узагальнено наукові підходи до трактування поняття прецедентності та прецедентних феноменів, представлені у працях вітчизняних і зарубіжних дослідників. Прецедентність розглянуто як властивість свідомості відтворювати й актуалізувати культурно значущі вербальні та невербальні знаки, що функціонують як носії колективної пам'яті, ціннісних орієнтирів і когнітивних моделей певної лінгвокультурної спільноти. Наголошено, що мінімальною одиницею прецедентності є прецедентема – когнітивно значуща понятійно-знакова модель, яка поєднує значення, функцію та форму в їхній єдності. Особливу увагу приділено аналізу типологій і класифікацій прецедентних феноменів. У роботі висвітлено багатовимірну типологічну матрицю Ж. Колоїз, що враховує сферу функціонування, когнітивну й аксіологічну

значущість, характер, походження, тривалість існування, тип кодування та результативність використання прецедентних феноменів. Окремо розглянуто класифікації за рівнем когнітивної активізації реципієнта, національною поширеністю, а також за джерелом і культурною зумовленістю. Концептуальним підґрунтям дослідження вибрано класифікацію прецедентних феноменів за формою вербалізації, відповідно до якої виокремлено вербальні та вербалізовані прецедентні феномени. Детально схарактеризовано кожен різновид, з'ясовано їхні когнітивні, прагматичні та аксіологічні функції у дискурсі, а також механізми актуалізації інтертекстуальних зв'язків і формування додаткових смислів у тексті-реципієнті. Обґрунтовано, що прецедентні феномени становлять ядро когнітивної бази мовної особистості, забезпечують спадкоємність культурного досвіду, ефективність національної та міжкультурної комунікації, а також слугують інструментом ідентифікації «свого» і «чужого» в межах лінгвокультурного простору. Отримані узагальнення мають теоретичну цінність та можуть бути використані в лексикографічній практиці.

Ключові слова: антропоцентрична парадигма, інтертекстуальність, когнітивна база, лінгвокультура, прецедентний феномен, прецедентність.

PRECEDENTED PHENOMENA AS A MEANS OF FORMING THE NATIONAL-LINGUISTIC IDENTITY OF A MODERN STUDENT

Liliia RUSKULIS

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Acting Head of the Department of Ukrainian Language Literature
and Teaching Methods*

*Admiral Makarov National University of Shipbuilding
9 Heroiv Ukrainy ave., Mykolaiv
ORCID: 0000-0003-2293-5715
ruskulis_lilya@ukr.net*

Kateryna MIKRIUKOVA

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Ukrainian Language, Literature
and Teaching Methods*

*Admiral Makarov National University of Shipbuilding
9 Heroiv Ukrainy ave., Mykolaiv
ORCID: 0000-0002-0456-8432
kateryna.mikriukova@nuos.edu.ua*

Naina DIMIROVA

*English Teacher
Mykolaiv Lyceum № 28
30 Vitaliya Bohonka str., Mykolaiv
ORCID: 0009-0009-5422-7108*

The article provides a comprehensive theoretical and analytical review of the phenomenon of precedent as one of the key features of human consciousness within the framework of the anthropocentric paradigm of modern linguistics. Scientific approaches to the interpretation of the concept of precedent and precedent phenomena, presented in the works of domestic and foreign researchers, are systematized and generalized. Precedence is a property of consciousness to reproduce and actualize culturally significant verbal and non-verbal signs that function as carriers of collective memory, value orientations and cognitive models of a certain linguistic and cultural community. It is emphasized that the minimum unit of precedent is the precedenteme – a cognitively significant conceptual and symbolic model that denotes meaning, function and form in their unity. Special attention is paid to the analysis of typologies and classifications of precedent phenomena. The work highlights the multidimensional typological matrix of J. Koloiz, which takes into account the sphere of functioning, cognitive and axiological significance, character, origin, duration of existence, type of coding and effectiveness of the use of precedent phenomena. We would like to separately note the classification by the level of cognitive activation of the recipient, national prevalence, as well as by source and cultural conditioning. The conceptual basis of the study is the classification of precedent phenomena for the formation of verbalization, according to which verbal and verbalized precedent phenomena are distinguished. Each variety is characterized in detail, their cognitive, pragmatic and axiological functions in discourse are clarified, as well as the mechanisms of actualization of intertextual connections and the formation of additional meanings in the recipient text. The article substantiates that precedent phenomena constitute the core of the cognitive base of a linguistic personality, ensure the continuity of cultural experience, the effectiveness of national and intercultural communication, and also serve as a tool for identifying «one's own» and «alien» within the linguistic and cultural space. The obtained generalizations have theoretical value and can be used in lexicographic practice.

Key words: *anthropocentric paradigm, intertextuality, cognitive base, linguistic culture, preceded phenomena, precedentity.*

Постановка проблеми. Прецедентність як одна з ознак свідомості людини є предметом вивчення когнітивної лінгвістики, етнолінгвістики та лінгвокультурології, психолінгвістики та інших напрямів сучасного мовознавства, які репрезентують антропоцентричну парадигму лінгвістики. У наукових джерелах прецедентність визначено «як ідеальний факт, що репрезентований моделлю з метою відтворення подібних фактів, що в мові представлений словесним сигналом, який є стандартним, відтворюється, а не створюється щоразу заново. Відповідно мінімальна одиниця – прецедентема – понятійно-знакова, когнітивно значима модель, що охоплює реалізацію прецедентного значення, прецедентної функції і знакової форми у їх єдності» [14, с. 46]; «властивість людської свідомості використовувати у створюваних текстах вербальні та невербальні (паралінгвальні) знаки-символи (прецедентні феномени), що є носіями семантичної

інформації, значущої для носіїв певної лінгвокультури у конкретний період її розвитку» [14, с. 46].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукового доробку Р. Чорновол-Ткаченко дає змогу стверджувати, що прецедентні феномени (далі – ПФ) – це «системні одиниці тезаурусу лінгвокультурної спільноти, що мають соціально зумовлену значущість для її членів, які актуалізують окремі аспекти прецедентності таких текстів у текстах-приймачах у процесі комунікації» [21, с. 16]. В. Гладка вважає, що це складники «концептуальної системи, позначення та зміст яких добре відомі представникам певної етнокультурної спільноти, вагомий й використовуваний в когнітивному та комунікативному аспектах» [4, с. 46]. Науковиця зацентровує, що ПФ «належать до культурно-мовної компетентності, тобто здатності носіїв певної етнічної культури й мови впізнавати в мовних одиницях і мовленнєвих продуктах культурно значущі настанови і норми, ціннісні орієнтири, культурні коди та можливість їх переорієнтації, а також організувати свою комунікативну поведінку та текстопородження згідно із цими культурними знаннями» [4, с. 46]. Суголосними вважаємо міркування Т. Крутько, яка вважає, що це «феномени, які добре відомі значній частині представників національно-лінгвокультурної спільноти; які актуальні в когнітивному (пізнавальному) плані та які постійно відтворюються у мовленні» [8, с. 190–197]. Нам імпонують думки С. Потапчук, І. Ветрової, які наголошують, що ПФ «розуміються як ядро когнітивної бази носіїв культури, є невід’ємним складником спілкування людей, а їх некоректне вживання або незнання призводить до порушення взаєморозуміння у процесі міжкультурної комунікації» [18, с. 70]. Переконливо звучать і міркування С. Лазаренко, О. Назаренко, що ПФ – це «інтертекстуальні елементи, що мають надособистісний/масовий характер, неодноразово відтворюються в мовленні, викликають різноманітні асоціації між текстом-донором (прототекстом) і текстом-реципієнтом, надаючи останньому нових/додаткових смислів [9, с. 76], зацентровуючи, що «окремі прецедентні феномени можуть виходити поза межі певної соціокультурної/етнокультурної групи та ставати загальнолюдськими/загальнокультурними надбаннями» [9, с. 73]. Переконливими є міркування А. Петренко про те, що під поняттям ПФ слід розуміти «здатність мовних одиниць бути носіями культурно значущої інформації для певної лінгвокультурної спільноти в певний історичний відтинок часу» [13, с. 117]. Отже, ПФ є основою когнітивної бази мовця, їхній зміст добре відомий представникам певної етноспільноти, вони становлять її національний словник, а їхніми витокami є усебічний розвиток суспільства.

Типологічну матрицю ПФ репрезентує Ж. Колоїз, наголошуючи на врахуванні таких показників:

- 1) сфера функціонування (культура певного типу, субкультура, культурний регіон, загальнолюдська культура, національна культура);
- 2) одиниця апеляції до базових ціннісних орієнтацій (прив’язка однозначна («кохання», «ненависть», «життя», «смерть» і т. ін.), прив’язка амбівалентна);

- 3) тип характеру (специфічний, універсальний, національний);
- 4) витоки (загальновідоме, невідоме, яке можливо встановити за допомогою певної розвідки, невідоме);
- 5) «питома вага» в системі концептуальної картини світу (залежно від умов інтеракції, значна/незначна);
- 6) місце в концептуальній картині світу (ядро, периферія);
- 7) сфера функціонування (тип дискурсу), естетичний напрям (романтизм, сентименталізм, реалізм і т. ін.);
- 8) тривалість існування (одне покоління, кілька поколінь);
- 9) відношення до певної історичної епохи;
- 10) місце серед певного соціального прошарку/групи (виражена, не виражена);
- 11) умови апеляції до прецедентного феномена;
- 12) функційні можливості (амбівалентність, поліфункційність, монофункційність);
- 13) шлях кодування (вербальний чи невербальний код);
- 14) когнітивна сутність (фрейм, гештальт і т. ін.);
- 15) особистість, яка користується прецедентним феноменом для реалізації своєї інтенції (психотип, соціотип);
- 16) тип інтеракції, у який прецедентний феномен функціонує;
- 17) результативність використання прецедентного феномена [6].

У сучасних наукових колах виокремлено декілька класифікацій ПФ. Як зазначає Ж Колоїз, «така багатоаспектна типологія прецедентних феноменів не тільки значно розширює горизонти теоретичного вивчення відповідних знаків, але й дає цікаву інформацію для їх лексикографічного аналізу, для побудови словникової статті феномена» [6].

Уважаємо за необхідне звернутися до класифікації С. Лазаренко, О. Назаренко, в основі якої – рівень когнітивної діяльності реципієнта. Спираючись на розвідки О. Фокіної, науковиці характеризують два види ПФ – вербальні (розпізнаються незалежно від ознайомлення з передтекстом); когнітивно-вербальні (розпізнавання можливе за умови ознайомлення з передтекстом), доводячи необхідність урахування ступеня й пропонуючи такі їхні типи: 1) ПФ із мінімальною активізацією когнітивної діяльності; 2) ПФ із помірною активізацією когнітивної діяльності; 3) ПФ із максимальною активізацією когнітивної діяльності [9, с. 76].

Г. Тащенко, спираючись на ареальний критерій, з'ясовує універсальні, міжнаціональні, внутрішньонаціональні та групові прецедентні феномени [19, с. 32].

І. Богданова доводить думку щодо виокремлення трьох ПФ в українській мові, а саме: власне українські прецедентні феномени (їхнім базисом є українські реалії); запозичені прецедентні феномени (вибудовуються на ґрунті іноземних реалій); радянські прецедентні феномени (в основу їх значення покладено реалії часів СРСР, що певною мірою успадковані суспільством на сьогоднішній день) [3, с. 6].

Заслуговує на увагу класифікація ПФ за їх національною поширеністю (Ф. Бацевич, Ж. Колоїз), яка охоплює:

- культурний феномен – загальне поняття, що має відношення до всіх типів культурних особливостей життя певного етносу;
- національно-прецедентний феномен – зрозумілий виключно представнику конкретної національної лінгвокультурної спільноти, який є її складником, та відображається в семантиці певної мови й демонструє національну когнітивну базу мовця;
- соціумно-прецедентний – зрозумілий виключно представнику конкретного соціуму, який є складником когнітивної бази учасників спілкування (соціального, професійного, генераційного, конфесійного і т. ін.) й може не залежати від національної культури;
- універсально-прецедентний феномен – зрозумілий виключно представнику конкретної національної спільноти, формує універсальний когнітивний простір будь-якої людини без урахування її етнічної та культурної приналежності [2; 6].

О. Пешкова схарактеризувала вербальні й вербалізовані ПФ. Перші, на її думку, – прецедентне ім'я та прецедентне висловлення, що в мовній діяльності використовуються повністю або ж із незначними змінами, тоді як другі – прецедентний текст і прецедентна ситуація – репрезентуються виключно у вигляді алюзій чи цитат [15, с. 156]. В. Гладка, узагальнюючи розвідки науковців, виокремлює низку ознак вербальних ПФ, до яких уналежнює: зв'язок поняття з класичним твором; загальновідомість і регулярну відтворюваність; неденотативне використання імені у функції культурного знака; виконання ролі еталону культури; емоційне оцінювання; трансформацію у межах збереження впізнаваності; актуальність у когнітивній площині [4, с. 47].

Отже, в основу нашої розвідки покладено саме класифікацію за формою вербалізації, продемонстровану на рисунку 1.



Рис. 1. Прецедентні феномени

1. Вербальні прецедентні феномени:

- прецедентне ім'я (антропоніми, хороніми, ойконіми, урбаноніми, гідроніми, ороніми, теоніми, геортоніми, еклезіоніми, космоніми);
- прецедентне висловлювання.

2. Вербалізовані прецедентні феномени:

- прецедентний текст;
- прецедентна ситуація [20, с. 136].

Метою статті є спроба з'ясувати роль прецедентних феноменів як засобу формування національно-мовної ідентичності сучасного студента.

Виклад основного матеріалу дослідження. Прецедентне ім'я – «широковідома власна назва, що використовується в тексті не стільки для позначення конкретної людини, ситуації, міста, організації, артефакту тощо, скільки як своєрідний культурний знак, символ певних якостей, подій» [4, с. 48]; «характеризуються авторитетністю та інгерентною оцінністю, що сприяє створенню експресивного ефекту ... тексту» [8, с. 70]; «виражають ціннісні орієнтації лінгвокультурного співтовариства, поповнюють його мовний фонд» [1, с. 94]. Прецедентне ім'я є складником когнітивної бази етносу, а уявлення про предмет, який вони означають, «є спільним для всіх представників лінгвокультурної спільноти і сприймається як зразок властивостей, притаманних групі об'єктів» [18, с. 70]. Це можуть бути імена літературних героїв; ті, що пов'язані з міфічною чи реальною ситуацією (у вузькому розумінні), й типи власних імен – топоніми, етроніми, гідроніми тощо – в широкому розумінні.

О. Полумисна, спираючись на розвідки І. Захаренка, переконливо стверджує, що прецедентне ім'я має структуру, в основі якої – диференційні ознаки (характеристика за рисами характеру чи зовнішнім виглядом) й периферія – атрибути (наприклад, деталі одягу) [17, с. 437].

Прецедентне висловлювання – «продукт мисленнєво-мовленнєвої діяльності, завершена та самодостатня одиниця, яка з'являється на короткий проміжок часу і швидко зникає, але має у цей період дуже сильний дієвий потенціал [4, с. 48]; може бути репрезентована як: «1) прецедентний текст (або його частина), наприклад дитячі вірші, прислів'я; 2) мовна одиниця (словосполучення, речення), що асоціюється з прецедентною ситуацією» [18, с. 72]; «сума значень, що не є завершеним змістом, може відтворюватися в мовленні носіїв мови» [11]. Прецедентні висловлювання за критерієм автономності вчені розподіляють на автономні (цитати відомих творів класики) та неавтономні (функціонують незалежно від текстів одиниці дискурсу: фразеологізми, приказки, прислів'я).

Продуктом мовленнєво-мисленнєвої діяльності, що належить до вербальних ПФ, є прецедентний текст, який у наукових джерелах репрезентовано як «завершений самодостатній продукт мовно-мисленнєвої діяльності, відомий твір, актуалізований в інших текстах, повернення до якого кероване лінгвокогнітивними механізмами інтертекстуальності [17, с. 437]; «відносна одиниця системи віртуальних знаків» [8, с. 191]; «знаковий продукт певної етнокультури, який

репрезентується в етносвідомості у вигляді текстового концепту – згорнутого, редукованого змісту», який створює «прецедентне поле», фрагменти котрого застосовуються у вторинному породжувальному тексті як засоби когнітивно-емотивного й аксіологічного фокусування смислової маси первинного (прецедентного) тексту» [4, с. 49]; «сума значень елементів прецедентного тексту ніколи не дорівнює його змісту. Такий текст апелює до ментальної сфери кожного носія мови, до когнітивної бази якого входить інваріант його сприймання» [16]. До прецедентних текстів науковці уналежнюють такі елементи масової культури певної спільноти: твори художньої літератури, тексти популярних пісень, реклами, анекдотів, публіцистики і т. д.

У науковій літературі О. Ляшко пропонує прецедентні тексти розрізняти за такими ознаками: 1) носії прецедентності; 2) текст-джерело; 3) ініціатор засвоєння; 4) ступінь опосередкованості [10, с. 75]. В. Перцева, К. Коновалова пропонують поділ прецедентних текстів на: 1) ті, що формують позитивне ставлення; 2) ті, що формують нейтральне ставлення; 3) метатекстові вирази, що формують негативне ставлення [12]. Чільними функціями прецедентних текстів є: «підсвідоме передавання думок у процесі спілкування, узагальнене відображення явищ дійсності, економність мовних зусиль із метою захисту нашої пам'яті, регулювання поведінки учасників спілкування [13, с. 234].

Нам імпонують проведені студіювання В. Дороз, яка констатує, що прецедентні тексти «мають особливу цінність для мовної особистості в історичному, культурному, країнознавчому ракурсах. У суспільстві такі тексти функціонують трьома способами: у вигляді оригінального тексту, вторинних розмірковувань із приводу тексту-оригіналу, а також у вигляді натяків і посилань» [5, с. 7]. Учена наголошує, що їх «використовують зазвичай для того, щоб помістити конкретний факт, подію в історичну перспективу, розширити часові межі й культурний простір певного тексту, полегшити трансформацію конкретної думки, підтвердити її правильність, збагатити текст смисловими й емоційними відтінками, висловити оцінку, створити комічний ефект тощо» [5, с. 7].

Прецедентна ситуація – «значуща подія, яка реально відбулася в житті етносу й цивілізації» [5]; що «актуалізується через прецедентне ім'я чи прецеденти висловлювання» [17, с. 439], під час уживання яких «асоціюються ознаки відомої ситуації чи характерні риси особистості» [8, с. 192]; «певна «ідеальна» ситуація, що колись відбулася в реальній дійсності або належить до віртуальної реальності мистецтва й актуалізується у дискурсі через короткий опис самої ситуації або через її атрибут» [4, с. 48].

А. Петренко поряд із охарактеризованими ПФ виокремлює прецедентні артефакти як «предмети довкілля у широкому сенсі (від предмета, що можна взяти в руку, до архітектурної споруди чи твору мистецтва, що має певну матеріальну форму), предмети, що на певному синхронному зрізі поряд зі своїм конкретно-предметним, понятійним значенням набули додаткових аксіологічно смислових відтінків, що актуалізуються автором під час створення заголовків і декодуються

читачем під час їх прочитання, знання про які суголосні у свідомості мовців а) із набутим лінгвокультурним ореолом у межах певної національно-культурної спільноти або ж б) із додатковими культурно значущими смислами поза межами певної національно-культурної спільноти, які є універсальними для представників різних культур» [13, с. 74]. Науковиця наголошує, що звернення до них відбувається за умови вживання в тексті прецедентних мовних одиниць, які цей зв'язок вербалізують, наголошуючи, що це «мовні одиниці з ознаками прецедентності (прецедентними однослівними чи словосполученнєвими номінаціями або прецедентними висловлюваннями)». При цьому авторка зацентровує, що «текст може бути ПФ, але не ПМО. Текст загалом не може бути відтворений мовними засобами в межах іншого тексту, оскільки відтворюється не власне текст-першоджерело, а закодований у ньому смисл» [13, с. 117]. Такі ж міркування висловлює І. Богданова, наголошуючи, що «прецедентними одиницями можуть бути прецедентні імена (переважно це власні імена прецедентних особистостей або значущих локацій) та прецедентні вирази (слова, словосполучення та речення, що актуалізують певний прецедентний феномен)», розмежовуючи в понятті «прецедентний феномен» поняття «прецедентна особистість», «прецедентний текст» і «прецедентна ситуація» [3, с. 5].

Звертаємося до розвідок Л. Меркотан, яка переконливо доводить, що дослідження прецедентних феноменів характеризується прагматичною спрямованістю й «дає змогу виявляти цілі, мотиви і установки окремої мовної особистості, а також лінгвокогнітивну спрямованість, що включає особистість у мовне спілкування в рамках конкретної культури і скерована на виявлення «свого» серед «чужих» [11]. Із цією метою, услід за Т. Космедою, доцільним буде актуалізувати его-тексти, чи Я-тексти як тексти (дискурс), де зафіксовано Я-мовлення (інтимізоване) на основі вивчення листів, щоденників, спогадів, мемуарів, епіграм, афоризмів, побажань та ін. [7].

Висновки й перспективи подальшого дослідження. Отже, ПФ постають як системні, когнітивно значущі одиниці лінгвокультурної свідомості, що акумулюють культурний досвід етносу, його ціннісні орієнтири, історичну пам'ять і соціальні смисли. Вони становлять ядро когнітивної бази мовця, забезпечуючи спадкоємність культурних знань і ефективність комунікації у межах національної та міжкультурної взаємодії. Перспективним напрямом для подальшого дослідження вважаємо розроблення методик інтеграції прецедентних феноменів у навчання української мови, лінгвокультурології та міжкультурної комунікації з метою формування національно-мовної ідентичності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арделян О. Функціонування прецедентних антропонімів у складі фразеологічних одиниць англійської мови. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 35. Т. 1. С. 93–98. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-1-14>
2. Бацевич Ф. Словник термінів міжкультурної комунікації. Київ : Довіра, 2007. 205 с.

3. Богданова І. Сугестивний потенціал прецедентних одиниць в українському медійному дискурсі початку ХХІ ст. : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01. Вінниця, 2016. 20 с.
4. Гладка В. Прецедентні феномени як мотиватори неологізмів сучасної французької мови. *Закарпатські філологічні студії*. 2018. Вип. 2. С. 46–52.
5. Дороз В. Прецедентні феномени – базове ядро стереотипних знань учнів національних спільнот. URL: https://www.libr.dp.ua/text/Ukr%20mov2010_1_Doroz.pdf
6. Колоїз Ж. Проєкт українського «Словника прецедентних феноменів». *Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*. 2017. № 16. С. 139–160. DOI: <https://doi.org/10.31812/filstd.v16i0.97>
7. Космеда Т. Его і Alter ego Тараса Шевченка в комунікативному просторі щоденникового дискурсу : монографія. Дрогобич : КОЛО, 2012. 372 с.
8. Крутько Т. Прецедентні феномени у текстах англomовної реклами (на матеріалі банерної реклами). *Лінгвістика ХХІ століття: нові дослідження і перспективи*. 2011. С. 190–197.
9. Лазаренко С., Назаренко О. Типологія прецедентних феноменів сучасного українського публіцистичного тексту: соціокультурний вимір. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія «Філологія. Соціальні комунікації»*. 2020. Т. 31(70). № 1. Ч. 1. С. 72–77. DOI: <https://doi.org/10.32838/2663-6069/2020.1-1/14>
10. Ляшко О. Прецедентність vs інтертекстуальність (на матеріалі англomовних православних проповідей). *Закарпатські філологічні студії*. № 19. Т. 1. С. 175–179. DOI: <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2021.19.1.32>
11. Меркотан Л. Прецедентний текст і способи його актуалізації в дискурсі української прози початку ХХІ століття. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Філологічні науки*. 2014. Вип. 37. С. 179–183. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npkpnu_fil_2014_37_45
12. Перцева В., Коновалова К. Прагматична сутність прецедентних текстів. *Сучасні проблеми правового, економічного та соціального розвитку держави : тези доп. XI Міжнар. наук.-практ. конф., м. Вінниця, 9 грудня 2022 р. Вінниця, 2022. С. 234–235. URL: <https://dspace.univd.edu.ua/server/api/core/bitstreams/55a73993-8fd9-4a72-961f-ae58b047cc14/content>*
13. Петренко А. Прецедентні феномени в заголовках сучасних засобів масової комунікації: джерела, структура, рецепція : дис. ... докт. філос. : 035. Київ, 2021. 332 с.
14. Петренко А. Термінологічне уточнення базових понять прецедентності. *Українська мова*. 2019. № 4. С. 112–121. DOI: <https://doi.org/10.15407/ukrmova2019.04.112>
15. Пешкова О. Прецедентні феномени як засіб мовної гри в англо-українському перекладі науково-популярних текстів. *Закарпатські філологічні студії*. Вип. 28. Т. 2. С. 156–160. DOI: <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2023.28.2.29>
16. Підкамінна Л. Прецедентний текст як семантико-структурний компонент сучасної української поезії. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*.

Серія 8: Філологічні науки (мовознавство і літературознавство). 2012. Вип. 4. С. 157–162. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_8_2012_4_24

17. Полумисна О. Прецедентні феномени в публікаціях Інтернет-виданнях «Українська правда». *Діалог: Медіастудії*. 2014. Вип. 18–19. С. 434–441. DOI: <https://doi.org/10.18524/2308-3255.2014.18-19.169471>

18. Потапчук С., Вєтрова І. Прецедентні феномени у фразеологічних фондах англійської та української мов. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 60(5). С. 67–73. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-5-13>

19. Тащенко Г. Лінгвокогнітивні та культурологічні особливості англо-українського перекладу прецедентних імен (на матеріалі художньої літератури) : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.16. Харків, 2018. 263 с.

20. Тележкіна О. Прецедентні феномени у поетичному лінгвосвіті Юрія Андруховича: функційно-типологічні характеристики. *Studia Linguistica*. 2017. Вип. 36. С. 135–145. DOI: <https://doi.org/10.19195/0137-1169.36.8>

21. Чорновол-Ткаченко Р. Прецедентний текст як основа лінгвостилістичної реалізації категорії інтертекстуальності (на матеріалі казок Льюїса Керрола) : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Харків, 2017. 19 с.

REFERENCES

1. Ardelian, O. (2021). Funktsionuvannia pretsedentnykh antroponimiv u skladi frazeolohichnykh odynyts anhliskoi movy [Functioning of precedent anthroponyms as part of phraseological units of the English language]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk [Current issues of the humanities]*, 35 (1), 93–98. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-1-14> [in Ukrainian].

2. Batsevych, F. (2007). Slovyk terminiv mizhkulturnoi komunikatsii [Dictionary of terms of intercultural communication]. Kyiv: Dovira. 205 p. [in Ukrainian].

3. Bohdanova, I. (2016). Suhestyvnyi potentsial pretsedentnykh odynyts v ukrainskomu mediinomu dyskursi pochatku XXI st. 10.02.01 – ukrainska mova avtoref. dyser. na zdobuttia nauk. stupenia kand. filol. nauk [Suggestive potential of precedent units in the Ukrainian media discourse of the beginning of the 21st century. 10.02.01 – Ukrainian language author's abstract. dissertation for the degree of candidate of philological sciences]. Vinnytsia. 20 p. [in Ukrainian].

4. Hladka, V. (2018). Pretsedentni fenomeny yak motyvatory neofrazeolohizmiv suchasnoi frantsuzkoi movy [Precedent phenomena as motivators of neophraseologisms of the modern French language]. *Zakarpatski filolohichni studii [Transcarpathian Philological Studies]*, 2, 46–52 [in Ukrainian].

5. Doroz, V. (2010). Pretsedentni fenomeny – bazove yadro stereotypnykh znan uchniv natsionalnykh spilnot [Precedent phenomena – the basic core of stereotypical knowledge of students of national communities]. Retrieved from: https://www.libr.dp.ua/text/Ukr%20mov2010_1_Doroz.pdf [in Ukrainian].

6. Koloiz, Zh. (2017) Proekt ukrainskoho «Slovyka pretsedentnykh fenomeniv» [Project of the Ukrainian «Dictionary of Precedent Phenomena»]. *Filolohichni*

- studii: Naukovyi visnyk Kryvorizkoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu*, 16, 139–160. DOI: <https://doi.org/10.31812/filstd.v16i0.97> [in Ukrainian].
7. Kosmeda, T. (2012). Ego i Alter ego Tarasa Shevchenka v komunikatyvnomu prostori shchodennykovoho dyskursu: monohrafiia [Ego and Alter ego of Taras Shevchenko in the communicative space of diary discourse: monograph]. Drohobych: KOLO. 372 p. [in Ukrainian].
8. Krutko, T. (2011). Pretsedentni fenomeny u tekstakh anhlomovnoi reklamy (na materiali banernoi reklamy) [Precedent phenomena in the texts of English-language advertising (based on banner advertising)]. *Linhvistyka KhKhI stolittia: novi doslidzhennia i perspektyvy*, 190–197 [in Ukrainian].
9. Lazarenko, S., & Nazarenko, O. (2020). Typolohiia pretsedentnykh fenomeniv suchasnoho ukrainskoho publitsystychnoho tekstu: sotsiokulturnyi vymir [Typology of precedent phenomena of modern Ukrainian journalistic text: sociocultural dimension]. *Vcheni zapysky TNU imeni V.I. Vernadskoho. Seriia: Filolohiia. Sotsialni komunikatsii*, 31 (70), (1. Part 1). 72–77. DOI <https://doi.org/10.32838/2663-6069/2020.1-1/14> [in Ukrainian].
10. Liashko, O. (2021). Pretsedentnist vs intertekstualnist (na materiali anhlomovnykh pravoslavnykh propovidei) [Precedence vs intertextuality (based on English-language Orthodox sermons)]. *Transcarpathian Philological Studies*, 19, 1. 175–179. DOI <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2021.19.1.32> [in Ukrainian].
11. Merkotan, L. Pretsedentnyi tekst i sposoby yoho aktualizatsii v dyskursi ukrainskoi prozy pochatku KhKhI stolittia) [Precedence text and ways of its actualization in the discourse of Ukrainian prose of the early 21st century]. *Naukovi pratsi Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka. Filolohichni nauky*, 37, 179–183. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npkpnu_fil_2014_37_45. [in Ukrainian].
12. Pertseva, V., Konovalova, K. Prahmatychna sutnist pretsedentnykh tekstiv. Suchasni problemy pravovoho, ekonomichnoho ta sotsialnoho rozvytku derzhavy [Pragmatic essence of precedent texts. Modern problems of legal, economic and social development of the state]. (pp. 234–235). Vinnytsia. Retrieved from: <https://dspace.univd.edu.ua/server/api/core/bitstreams/55a73993-8fd9-4a72-961f-ae58b047cc14/content> [in Ukrainian].
13. Petrenko, A. (2021). Pretsedentni fenomeny v zaholovkakh suchasnykh zasobiv masovoi komunikatsii: dzherela, struktura, retseptsii. Dysertatsiia ... dokt. filosofii v haluzi humanitarnykh nauk za spetsialnistiu 035 Filolohiia [Precedent phenomena in the headlines of modern mass media: sources, structure, reception. Dissertation ... doctor of philosophy in the field of humanities in the specialty 035 Philology]. Kyiv. 332 p. DOI: doi.org/10.15407/ukrmova2019.04.112 [in Ukrainian].
14. Petrenko, A. (2019). Terminolohichne utochnennia bazovykh poniat pretsedentnosti [Terminological clarification of the basic concepts of precedent]. *Ukrainska mova – Ukrainian language*, 4, 112–121 [in Ukrainian].
15. Pieshkova, O. Pretsedentni fenomeny yak zasib movnoi hry v anhlo-ukrainskomu perekladi naukovo-populiarnykh tekstiv [Precedent phenomena as a means of language

game in the English-Ukrainian translation of popular science texts]. *Zakarpatski filolohichni studii – Transcarpathian Philological Studies*, 28 (2), 156–160. DOI: <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2023.28.2.29> [in Ukrainian].

16. Pidkaminna, L. Pretsedentnyi tekst yak semantyko-strukturnyi komponent suchasnoi ukrainskoi poezii [Precedent text as a semantic and structural component of modern Ukrainian poetry]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 8: Filolohichni nauky*, 4, 157–162. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_8_2012_4_24

17. Polumysna, O. (2014). Pretsedentni fenomeny v publikatsiiakh internet-vydanniakh «Ukrainska pravda» [Precedent phenomena in publications of online editions of «Ukrainian Truth»]. *Dialog: Media-studii – Dialogue: Media Studios*, 18–19, 434–441. DOI: <https://doi.org/10.18524/2308-3255.2014.18-19.169471> [in Ukrainian].

18. Potapchuk, S., Vietrova, I. (2023). Pretsedentni fenomeny u frazeolohichnykh fondakh anhliiskoi ta ukrainskoi mov [Precedent phenomena in phraseological funds of English and Ukrainian languages]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current issues of the humanities*, 60(5), 67–73. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-5-13> [in Ukrainian].

19. Tashchenko, H. (2018). Linhvokohnityvni ta kulturolohični osoblyvosti anhlo-ukrainskoho perekladu pretsedentnykh imen (na materialy khudozhnoi literatury : dys. ... kand. filol. nauk: 10.02.16 [Linguistic-cognitive and cultural features of the English-Ukrainian translation of precedent names (based on fiction: dissertation ... candidate of philological sciences: 10.02.16]. Kharkiv. 263 p. [in Ukrainian].

20. Tieliezhkina, O. (2017). Pretsedentni fenomeny u poetychnomu linhvostylyi Yuriia Andrukhovycha: funktsiino-typolohichni kharakterystyky [Precedent phenomena in Yuri Andrukhovich's poetic linguistics: functional and typological characteristics]. *Studia Linguistica – Studia Linguistica*, 36, 135–145. DOI: <https://doi.org/10.19195/0137-1169.36.8> [in Ukrainian].

21. Chornovol-Tkachenko, R. (2017). Pretsedentnyi tekst yak osnova linhvostylyistychnoi realizatsii katehorii intertekstualnosti (na materialy kazok Liuisa Kerrola): avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupeniu kand. filol. n.: 10.02.04 – hermanski movy [Precedent text as the basis of linguostylistic realization of the category of intertextuality (based on Lewis Carroll's fairy tales): author's abstract of dissertation for the degree of candidate of philological sciences: 10.02.04 – Germanic languages]. Kharkiv. 19 p. [in Ukrainian].



Стаття поширюється
на умовах ліцензії відкритого
доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 29.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 10.04.2026

КОНЦЕПЦІЯ «ВОЄННОГО ПОКОЛІННЯ» У ПРОЗІ ОЛЕНИ МАКСИМЕНКО

Олеся СЛИЖУК

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри української літератури імені академіка Михайла Возняка
Львівського національного університету імені Івана Франка
вул. Університетська, 1, м. Львів
ORCID: 0000-0002-7696-6157
slyzhukolesya@gmail.com*

У статті актуалізовано проблему формування нового наративу мілітарної літератури, який поєднує ознаки різних жанрів та формує спільні поколіннєві характеристики персонажів прозових творів. Здійснено комплексний аналіз концепції «воєнного покоління» у творчому доробку сучасної української письменниці Олени Максименко. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю наукового осмислення трансформацій української ідентичності під впливом тривалої збройної агресії та пошуком нових літературних форм для репрезентації травматичного досвіду. Творчість О. Максименко (збірки «Неприкаяні», «Пряма мова», повість «Пси, які приручають людей») розглядається як цілісна концептосфера, що фіксує еволюцію свідомості учасників революційних та воєнних подій 2014–2025 рр. Проаналізовано засадничі концепти, що формують образ воєнного покоління, досліджено способи художньої рецепції воєнної буденності в текстах авторки. Установлено, що ключовим вузлом концептосфери у прозі Олени Максименко є концепт «неприкаяності», який трактується не як пасивна дезадаптація, а як свідома відмова від фальшивих соціальних ролей та вірності фронтовій правді. Пояснено значення метафори «внутрішня тріщина», яка постає не дефектом особистості, а основою нової ідентичності та досвіду. Доведено, що авторка деконструє класичний образ «втраченого покоління», пропонуючи натомість концепт нової суб'єктності. Її герої демонструють прискорене дорослішання та етику відповідальності. Порівняльний аналіз концепту Дому (сакральний простір «печі» проти прагматичного «дому-бліндажа») виявляє шлях героя від пошуку прихистку в руїнах старого світу до активного творення власного простору істини. Підтверджено, що збірки короткої прози Олени Максименко – зразок «літератури свідчення», де автобіографізм і репортажна точність поєднуються з глибоким психологізмом, реалістично-психологічна повість для підлітків «Пси, які приручають людей» відображає ідеали нового покоління, яке через біль і втрати знаходить шлях до власної ідентичності, історичної пам'яті й милосердя.

Ключові слова: сучасна українська проза, мілітарна література, література свідчення, «воєнне покоління», концепти, Олена Максименко.

THE CONCEPT OF THE “WAR GENERATION” IN THE PROSE BY OLENA MAKSYMENKO

Olesia SLYZHUK

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Ukrainian Literature Department
named after Academician Mykhailo Voznyak
Ivan Franko National University of Lviv
1 Universytetska str., Lviv
ORCID: 0000-0002-7696-6157
slyzhukolesya@gmail.com*

The article highlights the problem of forming a new narrative of military literature, which combines features of different genres and forms common generational characteristics of characters in prose works. A comprehensive analysis of the concept of the «war generation» in the creative work of contemporary Ukrainian writer O. Maksymenko is carried out. The relevance of the study is determined by the need for scientific understanding of the transformations of Ukrainian identity under the influence of prolonged armed aggression and the search for new literary forms to represent traumatic experiences. O. Maksymenko's works are considered as a coherent concept sphere that captures the evolution of the consciousness of participants in the revolutionary and military events of 2014–2025. The fundamental concepts that shape the image of the war generation are analyzed, and the ways in which the author's texts artistically depict everyday life during the war are examined. It has been established that the key node of the concept sphere in O. Maksymenko's prose is the concept of «unattachedness», which is interpreted not as passive maladjustment, but as a conscious rejection of false social roles and loyalty to the frontline truth. The meaning of the metaphor «internal crack» is explained, which appears not as a defect of personality, but as the basis of a new identity and experience. It has been proven that the author deconstructs the classic image of the «lost generation», offering instead the concept of a new subjectivity. Her characters demonstrate accelerated maturation and a sense of responsibility. A comparative analysis of the concept of Home reveals the hero's path from seeking refuge in the ruins of the old world to actively creating his own space of truth. It has been confirmed that O. Maksymenko's collections of prose are examples of «testimonial literature», where autobiographical elements and reportage-like precision are combined with deep psychological insight, realistic and psychological stories for teenagers reflects the ideals of a new generation, that, through pain and loss, finds its way to its own identity.

Key words: *contemporary Ukrainian prose, military literature, testimonial literature, «war generation», concepts, Olena Maksymenko.*

Постановка проблеми. У сучасному літературному процесі відбувається формування нового напрямку – літератури про війну, зокрема канону сучасної воєнної прози. Тому актуалізовано проблему ідентифікації та концептуалізації «воєнного покоління» через аналіз засобів характеротворення, пошук оптимальних жанрових форм та осмислення трагічного воєнного досвіду різними представниками покоління часу російсько-української війни. Виникає потреба в описі концептуальних можливостей оприявнення спільних поколіннєвих характеристик персонажів воєнної прози, а також авторських стильових рис, які дають змогу в різних жанрових формах передати травматичний досвід сучасного «воєнного покоління». Проза Олени Максименко вповні презентує концепти цього поколіннєвого феномену крізь призму відчуттів, через глибоко індивідуальні стани людей, які перебувають на межі життя і смерті, але водночас сприймають воєнні будні як специфічний спосіб існування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасна мілітарна проза та поезія активно досліджуються в літературознавстві. Результатом реалізації проєкту «Художня версія живої історії: письменники на війні», ініційованого Ганною Токмань, стала однойменна колективна монографія. Тему війни в літературі, художні особливості сучасної воєнної літератури досліджують українські й зарубіжні науковці Н. Герасименко [1], О. Сидоренко [9], У. Федорів [10], С. Яо [11], А. Шавон [12] та ін. Н. Герасименко аналізує жанрові особливості української воєнної прози 2014–2022 рр. з метою її типологізації та визначення особливостей авторського стилю. Вона розглядає специфіку жанру творів В. Шкляра, С. Гридіна, К. Чабали, Г. Вдовиченко, С. Жадана, А. Куркова, С. Дзюби, А. Кірсанова, Гаськи Шиян, В. Рафеєнка, В. Запеки, Тамари Горіха Зерня. Попри активізацію уваги літературознавців до української літератури про війну, творчість Олени Максименко залишається мало дослідженою. Окрім згадування у книжкових оглядах та рецензіях у блогах, творчість цієї письменниці й журналістки не була об'єктом уваги науковців.

Значно розширює діапазон досліджень сучасної літератури про війну О. Сидоренко, зазначаючи, що «сучасна мілітарна література не тотожна воєнній прозі, охоплює значно ширший масив текстів», і виокремлює особливий мілітарний дискурс, «для якого характерні інший спосіб формування наративу (ревізійного погляду на новий воєнний досвід), блискавичність реагування на сучасні суспільно-політичні події, розмаїття жанрових утворень, а також суспільна реакція та взаємодія тріади «автор – критик – читач» [9, с. 172]. Зауважимо, що часто у творчості одного й того ж письменника поєднуються різні стратегії відображення досвіду «покоління війни», які трансформуються у різні жанрово-видові форми письма: поезію, художню прозу та non-fiction. Прикладом такого синтезу є творчий доробок Олени Максименко.

Метою статті є аналіз ролі основних концептів, утілених у прозових творах Олени Максименко, у формуванні узагальненого образу «воєнного покоління».

Виклад основного матеріалу дослідження. У літературознавстві детально розглянуто термін «втрачене покоління», зокрема у дослідженнях С. Журби,

Ю. Коваліва, І. Роздольської та ін. Авторкою цього терміна вважається американська письменниця Гертруда Стайн. Ю. Ковалів цим поняттям позначає «генерацію західноукраїнських письменників, які особисто пережили трагедію Першої світової війни, а тому підтримували антивоєнні настрої, що позначилися на їхній творчості, загострено сприймали тенденції дегуманізації суспільства, абсурду буття, у якому немає місця повноцінній людині, сповненій власної гідності та духу фронтової товариськості» [3, с. 205]. С. Журба аналізує твори представників «втраченого покоління» в українській літературі – Б. Лепкого та Ю. Яновського, – зіставляючи їх із романами Е.М. Ремарка. Вона доходить висновку, що ці письменники «розкривають психологічну кризу вчорашніх фронтовиків, що повернулися з полів Першої світової та громадянської воєн і намагаються віднайти своє місце в чужому, часто ворожому світі, знайти подальший смисл свого існування» [2, с. 196]. У дослідженні І. Роздольської детально розглянуто зміст поняття «втрачене покоління» та його функціонування в літературознавстві, передовсім у дослідженні творчого доробку Українських січових стрільців. Дослідниця зазначає: «Українські літературознавці перебувають у пошуку національних літературних явищ, які б відповідали концептові «втраченого покоління», при цьому бачать поняття придатним функціонувати на різних культурно-історичних хронологічних зрізах як універсалію» [8, с. 420].

За допомогою концепту **«втрачене покоління»** (Lost Generation) описується досвід людей, які повернулися з війни розчарованими та спустошеними, натомість сучасне «воєнне покоління» у творах Олени Максименко постає іншим, має власну змінену війною ідентичність, чинить спротив агресору, усвідомлює відповідальність за долю своєї родини й цілої України, пам'ятає про людей, які поклали своє життя за незалежність України.

На думку сучасних літературознавців і критиків, нині відбувається «творення нової художньо-естетичної парадигми героя воєнного й поствоєнного часу» [11, с. 112], «багато авторів використовують літературу, щоб висловити свої антивоєнні почуття після того, як вони побачили або спостерігали жахи війни. Війна виявляє в людях найкраще і найгірше. Література часто відображає складнощі людської природи, моралі та етичні дилеми, що виникають під час війни. Письменники досліджують наслідки втрати близьких, відчуття порожнечі та перешкоди у відновленні життя після руйнувань війни» [12, с. 14]. Усе це й визначає складники концепції «воєнного покоління» в сучасній літературі загалом і у прозі Олени Максименко зокрема.

Творчий доробок цієї письменниці становлять кілька збірок: поетичних, короткої прози «Неприкаяні», репортажів «Пряма мова. Хроніки захисту», повість для підлітків «Пси, які приручають людей». Усі прозові твори об'єднані спільною концептосферою, у якій власний досвід авторки – безпосередньої учасниці Революції гідності й війни – трансформується у своєрідне свідчення, пам'ять не лише про події, а й насамперед про долі людей, які були поруч, разом проживали ці трагічні події. Кожен жанр прози Олени Максименко показує трагедію життя

«воєнного покоління» у різних ракурсах: спільне проживання (оповідання), фіксація прямої мови свідків (репортажі), виховання резильєнтності у молодого покоління (підліткова повість).

Утворюється спільний наратив – література свідчення, яка, на думку Т. Михед, «розуміється як індикатор політичних і моральних змін, тих трансформацій, яких зазнало суспільство у ставленні до події, а також як своєрідна форма моральної компенсації. Література свідчення, народжена з імперативу – «світ повинен про це знати», за своєю природою тяжіє до постійного збурення суспільної свідомості, що з часом виснажується» [7, с. 191].

Усі твори Олени Максименко об'єднує автобіографізм оповіді, тому хронологічно можемо відтворити основні риси біографії письменниці: робота кореспонденткою «Українського тижня» (2011), а потім – «Майдан, смерті, поранення, полон, війна, хворобливий розподіл на «свій – чужий», КримНаш і вірус повної безсилості на щось вплинути – це лише видимі віхи тієї армагеддонської хвилі, що накрила всіх» [4, с. 7]. Авторка, а разом із нею і її покоління відчують «неприкаяність». Саме цей концепт і визначає назву першої збірки короткої прози Олени Максименко, яка складається з невеликої повісті «Неприкаяні» та циклу з трьох коротких оповідань «Тріщини».

Неприкаяністю письменниця називає те, що у концепції художнього світу Костя Москальця має назву «нікому-не-належність» [4, с. 177]. Постійно повторювана фраза «Біжи, Форесте, біжи!» з роману американського письменника Вінстона Грума «Форест Гамп» та однойменного фільму Роберта Земекіса є своєрідним маркером постійної динаміки життя «воєнного покоління», яке змушене перебувати в постійному русі, щоб не бути розчавленим екзистенційно пережитим досвідом тієї «армагеддонської хвилі», водночас утікаючи від усвідомлення неможливості знайти своє місце у соціумі. Бездіяльне проживання звичайного життя представницями «воєнного покоління» може призвести не лише до порушення ментального здоров'я, а й до самогубства, як це трапилося з однією з головних героїнь повісті «Неприкаяні».

Концепт «неприкаяності» у прозі Олени Максименко – це вимушений стан учасниці революції і війни, яка більше не відчувається комфортно у цивільному житті, відмовляючись від фальшивих для неї соціальних ролей (коханої, дружини, матері), поки не вибудує свій власний «новий світ», заснований на правді Майдану та фронту.

Цикл оповідань «Тріщини», які входять до збірки «Неприкаяні», є своєрідною відповіддю на екзистенційні пошуки «воєнного покоління», адже, як зазначає авторка, «твої тріщини нікуди не діваються, вони залишаються з тобою і небезпечно ростуть уздовж і вшир – усередині твого «яйця-райця», утворюючи, потай від твого погляду, таку собі «внутрішню писанку». Вибагливі переплетіння якої рано чи пізно прохромлять шкаралупу, щоб вибратися назовні» [4, с. 201]. Головна героїня оповідання «Піч» Таміла знаходить порятунок від цих внутрішніх тріщин, які розривають душу зсередини («Втома, багатотонна, багатовічна,

втома всього Вавилону навалювалася на голову, проникала у вуха й очі, ламала і без того зламану волю» [4, с. 191]), біля печі, яку знаходить у тихому дворіку великого міста. Оповідачка з твору «Тріщини» – у знайомих тріщинках старого домашнього горнятка, а головна героїня «Антитріщин» – у родинних клопотах.

Другим концептом, який є наскрізним для прози Олени Максименко, є концепт дому. Його специфіка полягає у докорінній трансформації цього поняття для «воєнного покоління»: він утрачає ознаки певної локації й набуває загальнолюдського сенсу. Це сакральний простір, який виникає там, де є «свої» і усталений спосіб життя. Для персонажів прози Олени Максименко дім виступає певним мікропростором, де тепло, де «своїх» упізнають по очах. Водночас це і стан душі – екстерналізація внутрішньої потреби в істині, коли немає потреби приховувати свій біль і свою «неприкаяність». У збірці «Неприкаяні» головні героїні перебувають у стані пошуку дому, бо почуваються «чужими» у великих містах, змушені грати свої фальшиві ролі.

На противагу цьому інтерв'юери у збірці репортажів «Пряма мова. Хроніки захисту» не шукають домашнього прихистку, а самі створюють його для себе. Це демонструє шлях «воєнного покоління» у прозі Олени Максименко – від травмованої неприкаяності (пошук затишку в руїнах старого світу) до свідомої суб'єктності (перетворення фронтового простору на місце сили).

Поєднує ці два світи образ авторки-журналістки, яка наголошує: «Бути воєнкоркою – це бути містком між фронтом і тилом. Зшивати два різні виміри, між якими часом виникають тріщини. <...> Історії живуть довше за людей. Декого з героїв уже немає на цьому світі. Однак є їхні історії. Неоціненні волокна загального полотна» [5, с. 11]. Герої репортажів різні: «Друг Стус» родом з-під Слов'янська, який початок війни застав підлітком; досвідчений капелан отець Ігор із Волині; пресофіцерка Риба; корінний канадець легіонер Остін; мінометник Музикант; командирка протитанкового відділення Оса; артилерист-зенітник Чудо; птурист Серафим; бойова медикня й поетеса Яра; боєць ТРО Локі; водій швидкої Ден; госпітальєрка Лана. Усі вони не люблять війну, але не можуть бути в стороні, бо ідентифікують себе лише з країною, у якій можуть почуватися вільними.

У прозі Олени Максименко зазнає трансформації і концепт «героїзму» – раціональний вибір, вимушена обставинами зміна ідентифікації. Він позбавлений пафосу, сприймається як новий фах головних героїв. Журналістський фах в умовах війни також наділений своєрідним «героїзмом свідчення» – зберегти історії, які «живуть довше за людей», передати їх наступним поколінням. Концепт «героїзму» у репортажах Олени Максименко – це «пряма мова» про власну втому, страх і водночас неможливість бути осторонь. Героїзм «воєнного покоління» – не шукати своєї ідентичності у міфах, а зробити її фундаментом для нового світу – вільного і щасливого життя у своєму «домі», своїй країні.

У повісті «Пси, які приручають людей» авторка відображає зміну ціннісних орієнтирів підлітків, які переходять від ідентифікації з вигаданими персонажами (Наруто, Гаррі Поттер) до наслідування реальних героїв – парамедикині Ксени

чи батька-рятувальника. Покоління, що дорослішає, вибирає видимий, а не магічний героїзм: тактичне вбрання, готовність рятувати життя та захищати свій дім, подолавши свої внутрішні страхи.

Особливим елементом формування концепції «воєнного покоління» у прозі Олени Максименко є концепт «подолання страху» – процес глибокої внутрішньої трансформації, коли страх із руйнівної сили перетворюється на інструмент виживання й пізнання нових реалій. Цей концепт реалізовано на кількох рівнях:

- психологічному: головна героїня повісті «Пси, які приручають людей» Мірка та її друг Мирослав долають страх перед війною, невідомістю через турботу й підтримку рідних і близьких;

- екзистенційному: визнання персонажами власної вразливості й прагнення її подолати;

- комунікативному: записуючи й оприлюднюючи історії людей «воєнного покоління», Олена Максименко долає страх перед забуттям і смертю; ці історії стають рятівним містком від «армагеддонської хвили».

Концепт «подолання страху» в прозі Олени Максименко – це шлях подолання травми «неприкаяності» через щоденний героїзм «воєнного покоління» та оборону «дому».

Висновки й перспективи подальшого дослідження. Аналіз прози Олени Максименко дає змогу констатувати формування у сучасній українській літературі цілісної концептосфери «воєнного покоління», в основі якої – синтез глибокого психологічного аналізу та документалізму. Основним маркером «воєнного покоління» у різножанрових творах авторки є перехід від стану «неприкаяності» до свідомої ідентичності зі «своїми». Це покоління визначає себе не через травму як таку, а через відповідальність за простір власної свободи. Дім для воєнного покоління – це не географічна точка, а простір істинної комунікації та солідарності. Героїзм у Максименко позбавлений пафосу і трактується як етика щоденного чину. Подолання страху відбувається через його «приручення» (метафора псів) та раціоналізацію. Це покоління долає «вірус безсилості» через акт свідчення («прямую мову»), перетворюючи власні історії на «загальне полотно» національної пам'яті.

Перспектива дослідження полягає у подальшому вивченні жанрової своєрідності текстів Олени Максименко на перетині репортажу та художньої прози. Окремого аналізу потребує дослідження рецепції її творів у молодіжному середовищі як інструменту формування національної життєстійкості та подолання посттравматичних станів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Герасименко Н. Сучасна воєнна проза: жанрово-стильова типологія. *Слово і Час*. 2023. № 3(729). С. 35–49. <https://doi.org/10.33608/0236-1477.2023.03.35-49>
2. Журба С.С. Інтерпретація проблеми «втраченого покоління» у світовій та українській літературах. *Літератури світу: поетика, ментальність і духовність*. 2013. Вип. 1. С. 188–197.

3. Ковалів Ю. Втрачене покоління. *Літературознавча енциклопедія* : у 2-х т. / авт.-уклад. Ю. Ковалів. Київ : Академія, 2007. Т. 1. С. 205.
4. Максименко О. Неприкаяні : збірка оповідань. Київ : Смолоскип, 2016. 216 с.
5. Максименко О. Пряма мова. Хроніки захисту. Харків : Віват, 2024. 240 с.
6. Максименко О. Пси, які приручають людей. Київ : Портал, 2021. 128 с.
7. Михед Т. Правда неможливого: текст як свідчення (testimonial literature) в сучасній американській літературі. *Від бароко до постмодернізму*. 2017. Вип. XXI. С. 191–199.
8. Роздольська І.В. Концепт «втраченого покоління» і Українські січові стрільці : окреслення дослідницького горизонту в літературознавстві. *Modern philology: theory, history, methodology* : Scientific monograph. Riga, Latvia : Baltija Publishing, 2024. Р. 2. Р. 402–424. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-425-2-44>
9. Сидоренко О. Сучасна мілітарна проза як літературний феномен. *Проблеми гуманітарних наук. Серія «Філологія»*. 2021. Вип. 48. С. 167–173. DOI: <https://doi.org/10.24919/2522-4565.2021.48.22>
10. Федорів У. Покоління (з) війни: проблема травматичного досвіду в романі Тамари Горіха Зерня «Доця». *Війна і література* : збірник праць Міжнародної наукової конференції, 27–28 квітня 2023 р. Черкаси : Вид. Ю. Чабаненко, 2023. С. 120–135.
11. Яо С.С. Основні тенденції розвитку масової літератури в Україні у воєнний час. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Літературознавство. Мовознавство. Фольклористика*. 2024. Вип. 2(36). С. 109–113. DOI: <https://doi.org/10.17721/1728-2659.2024.36.18>
12. Shawon A.S. The War Theme in the European Literature. *International Journal of Language and Literary Studies*. 2024. Vol. 6(4). Р. 1–15. DOI: <http://doi.org/10.36892/ijlls.v6i4.1873>

REFERENCES

1. Herasymenko, N. (2023). Suchasna voyenna proza: zhanrovo-styl'ova typolohiya [Contemporary military prose: genre and style typology]. *Slovo i Chas*, 3 (729), 35–49. DOI: <https://doi.org/10.33608/0236-1477.2023.03.35-49> [in Ukrainian].
2. Zhurba, S.S. (2013). Interpretatsiya problemy «vtrachenoho pokolinnya» u svitoviy ta ukrayins'kiy literaturakh [Interpretation of the problem of the “lost generation” in world and Ukrainian literatures]. *Literaturny svitu : poetyka, mental'nist' i dukhovnist'*, 1, 188–197. [in Ukrainian].
3. Kovaliv, Yu. (2007). Vtrachene pokolinnya [Lost Generation]. *Literaturoznavcha entsyklopediya : u 2 t. / avt.-uklad. Yuriy Kovaliv. Kyiv : VTS «Akademiya»*, 1, 205. [in Ukrainian].
4. Maksymenko, O. (2016). Neprykayani : zbirka opovidan' [Restless : a collection of short stories]. Kyiv : Smoloskyp. [in Ukrainian].
5. Maksymenko, O. (2024). Pryama mova. Khroniky zakhystu [Direct speech. Chronicles of protection]. Kharkiv : Vivat. [in Ukrainian].

6. Maksymenko, O. (2021). Psy, yaki pryruchayut' lyudey [Dogs that tame people]. Kyiv : Portal. [in Ukrainian].
7. Mykhed, T. (2017). Pravda nemozhlyvoho : tekst yak svidchennya (testimonial literature) v suchasniy amerykans'kiy literaturi [The Truth of the Impossible : Text as Testimonial Literature in Contemporary American Literature]. *Vid baroko do postmodernizmu*, XXI, 191–199. [in Ukrainian].
8. Rozdolska, I.V. (2024). Kontsept «vtrachenoho pokolinnya» i ukrayins'ki sichovi striltsi : okreslennya doslidnyts'koho horyzontu v literaturoznavstvi [The concept of “lost generation” and Ukrainian Sich riflemen : outlining the research horizon in literary studies]. *Modern philology: theory, history, methodology* : Scientific monograph. Riga, Latvia : Baltija Publishing, 2, 402–424. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-425-2-44> [in Ukrainian].
9. Sydorenko, O. (2021). Suchasna militarna proza yak literaturnyy fenomen [Contemporary military prose as a literary phenomenon]. *Problemy humanitarnykh nauk: zbirnyk naukovykh prats' Drohobys'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka. Seriya «Filolohiya»*, 48, 167–173. [in Ukrainian].
10. Fedoriv, U. (2023). Pokolinnya (z) viyny : problema travmatychnoho dosvidu v romani Tamary Horikha Zernya «Dotsya» [Generation (of) war : the problem of traumatic experience in Tamara Horikh Zhernya's novel «Dotsia»]. *Viyna i literatura : zbirnyk prats' Mizhnarodnoyi naukovoyi konferentsiyi*. April 27–28, 2023. Cherkasy : Publisher Yulia Chabanenko, 120–135. [in Ukrainian].
11. Yao, S.S. (2024). Osnovni tendentsiyi rozvytku masovoyi literatury v Ukrayini u voyennyy chas [Main trends in the development of mass literature in Ukraine during wartime]. *Visnyk Kyyivs'koho natsional'noho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Literaturoznavstvo. Movoznavstvo. Fol'klorystyka*, 2(36), 109–113. DOI: <https://doi.org/10.17721/1728-2659.2024.36.18> [in Ukrainian].
12. Shawon, A.S. (2024). The War Theme in the European Literature. *International Journal of Language and Literary Studies*, 6 (4), 1–15. DOI: <http://doi.org/10.36892/ijlls.v6i4.1873>



Стаття поширюється
на умовах ліцензії відкритого
доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 28.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 10.04.2026

ПОРІВНЯЛЬНО-ІСТОРИЧНИЙ АНАЛІЗ АНГЛІЙСЬКОЇ ТА КИТАЙСЬКОЇ ЛІТЕРАТУР

Елеонора СТРИГА

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри германських і східних мов та методики їх навчання
Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»
вул. Старопортофранківська, 34, м. Одеса
ORCID: 0000-0003-2614-6342
eleonorastriga@gmail.com*

У статті здійснено порівняльно-історичний аналіз розвитку англійської та китайської літератур як двох самобутніх, історично тривалих і водночас типологічно зіставних культурних традицій Заходу й Сходу. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю подолання ізольованого вивчення національних літератур та розширення теоретичних засад порівняльного літературознавства в умовах глобалізації гуманітарного знання й активізації міжкультурного діалогу. Метою статті постало виявлення спільних і відмінних тенденцій еволюції англійської та китайської літератур, особливостей їх жанрово-стильового розвитку, а також визначення ролі історичних, філософських і соціокультурних чинників у формуванні художнього мислення.

У дослідженні використано порівняльно-історичний, типологічний і культурологічний методи, що дало змогу простежити ключові етапи становлення та трансформації обох літературних традицій від ранніх форм до сучасних явищ. Установлено, що англійська література еволюціонувала від усної героїчної традиції та релігійних наративів до утвердження індивідуального авторства, психологічної реалістичності й жанрової різноманітності, тоді як китайська література тривалий час зберігала канонічність, морально-дидактичну спрямованість і тісний зв'язок із філософськими системами конфуціанства, даосизму та буддизму. Водночас виявлено спільні закономірності розвитку, зокрема зміну жанрових домінант, посилення ролі прози, зростання значення соціальної проблематики та активну взаємодію літератури з суспільно-історичним контекстом.

Доведено, що порівняльний аналіз англійської та китайської літератур сприяє глибшому розумінню універсальних принципів літературного процесу, розкриває потенціал міжкультурного підходу та підтверджує ефективність компаративістики як важливого напрямку сучасних гуманітарних досліджень. Отримані результати можуть бути використані у подальших наукових розвідках з історії

світової літератури, порівняльного літературознавства та теорії міжкультурної комунікації.

Ключові слова: порівняльне літературознавство, англійська література, китайська література, історія розвитку, жанрова еволюція, міжкультурний аналіз, літературні традиції.

COMPARATIVE AND HISTORICAL ANALYSIS OF THE DEVELOPMENT OF ENGLISH AND CHINESE LITERATURES

Eleonora STRYGA

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Germanic and Oriental Languages
and Methods of Their Teaching,
State Institution "South Ukrainian National Pedagogical
University named after K. D. Ushynsky"
34 Staroportofrankivska Street, Odesa
ORCID: 0000-0003-2614-6342
eleonorastriga@gmail.com*

The article presents a comparative-historical analysis of the development of English and Chinese literatures as two distinctive, historically long-standing, and at the same time typologically comparable cultural traditions of the West and the East. The relevance of the study is determined by the need to overcome the isolated study of national literatures and to expand the theoretical foundations of comparative literary studies in the context of the globalization of humanities scholarship and the intensification of intercultural dialogue. The purpose of the article is to identify common and divergent trends in the evolution of English and Chinese literatures, the features of their genre and stylistic development, as well as to determine the role of historical, philosophical, and sociocultural factors in the formation of literary thinking.

The study employs comparative-historical, typological, and cultural approaches, which make it possible to trace the key stages in the formation and transformation of both literary traditions from their early forms to contemporary phenomena. It is established that English literature evolved from an oral heroic tradition and religious narratives toward the affirmation of individual authorship, psychological realism, and genre diversity, whereas Chinese literature for a long time preserved its canonical nature, moral and didactic orientation, and close connection with the philosophical systems of Confucianism, Daoism, and Buddhism. At the same time, common patterns of development are identified, including shifts in dominant genres, the growing role of prose, the increasing significance of social issues, and the active interaction between literature and the socio-historical context.

It is proved that the comparative analysis of English and Chinese literatures contributes to a deeper understanding of universal principles of the literary process,

reveals the potential of the intercultural approach, and confirms the effectiveness of comparative studies as an important field of contemporary humanities research. The results obtained may be used in further scholarly investigations in the history of world literature, comparative literary studies, and the theory of intercultural communication.

Key words: *comparative literary studies, English literature, Chinese literature, history of development, genre evolution, intercultural analysis, literary traditions.*

Постановка проблеми. У сучасному гуманітарному знанні дедалі більшої актуальності набувають порівняльні дослідження літератур різних культурних ареалів, зокрема Заходу й Сходу. Англійська та китайська літератури репрезентують дві самобутні, історично тривалі й впливові традиції, що формувалися в різних соціокультурних, філософських і мовних умовах. Водночас обидві літератури відображають загальноприйняті закономірності розвитку художнього мислення, реакцію суспільства на історичні виклики та еволюцію жанрово-стильових форм. Проблема полягає в тому, що в науковому дискурсі ці літератури здебільшого вивчаються ізольовано, у межах національних або регіональних літературних історій, тоді як їхнє зіставлення дозволяє глибше осмислити як спільні, так і відмінні риси літературного процесу.

Певна нестача порівняльно-історичних досліджень англійської та китайської літератур зумовлює фрагментарність уявлень про взаємодію культурних моделей Заходу й Сходу, а також про типологічні паралелі в розвитку тематики, образної системи та літературних напрямів. Це особливо актуально в умовах глобалізації, коли міжкультурний діалог стає невід'ємною складовою гуманітарної освіти й науки. Отже, постає необхідність порівняльного аналізу історичних процесів розвитку англійської та китайської літератур, що сприятиме розширенню теоретичних засад порівняльного літературознавства та поглибленню міжкультурного розуміння.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасному літературознавстві спостерігається стійка тенденція до активізації порівняльних досліджень, спрямованих на осмислення літературних процесів у різних культурно-цивілізаційних контекстах. Особливе місце серед них посідають праці, присвячені взаємозіставленню літератур Заходу та Сходу, зокрема англійської та китайської традицій. У цьому контексті вагомим є думка Лу Сіня, який був видатним китайським письменником, мислителем, літературним теоретиком й критиком. Автор аналізує китайську класичну літературу як складову світового літературного процесу, приділяючи значну увагу історичній еволюції жанрів, поезики та філософських засад художнього мислення. Він уважав її важливою складовою світового літературного процесу, водночас наголошуючи на історичній ізольованості та обмеженості канонічними конфуціанськими нормами. У своїх літературно-критичних працях письменник підкреслював, що традиційна словесність Китаю тривалий час розвивалася поза активним міжкультурним діалогом, що стримувало оновлення жанрів, тематики й художніх засобів. За твердженням Лу Сіня,

орієнтація класичної літератури на елітарного читача та використання архаїчної мови веньянь призвели до її відчуження від реального життя суспільства. Саме тому він наполягав на необхідності критичного переосмислення літературної спадщини та переходу до розмовної мови байхуа як умови модернізації літератури та її інтеграції до світового літературного процесу. Водночас він визнавав універсальну культурну цінність китайської класики, вбачаючи в ній унікальний досвід художнього осмислення моральних, соціальних і філософських проблем. Проте критик вважав, що повноцінна участь китайської літератури у світовому літературному просторі можлива лише за умови відкритості до західних літературних впливів, активного перекладу світової класики та формування нової літературної свідомості, зорієнтованої на людину та сучасність [7]. Запропонований підхід створює методологічне підґрунтя для порівняння з іншими літературами, зокрема, англійською літературною традицією.

Водночас теоретичні засади порівняльного літературознавства ґрунтовно осмислюються у праці Девіда Дамроша, де обґрунтовується міждисциплінарний характер компаративістики та її роль у формуванні глобального літературного канону [9, с. 455–464]. Ці ідеї доповнюються концепцією Гейли Крістін Співак, яка наголошує на необхідності врахування постколоніальних і культурно-політичних чинників у порівняльному аналізі літератур [9, с. 465–485]. Таким чином, акцент переноситься з формального зіставлення текстів на глибше осмислення історичних умов їхнього виникнення.

Подальший розвиток проблематики простежується у праці Чжан Інцзінь, де пропонується нове бачення історії китайської літератури з урахуванням соціокультурних трансформацій в глобальному контексті. Автор показує, як китайські тексти впливали на світову літературу і водночас відображали культурні, соціальні та політичні зміни всередині Китаю [10]. Зіставлення цих положень із дослідженням А. Сандерса, присвяченим історії англійської літератури, дозволяє простежити типологічні паралелі в розвитку літературних напрямів і жанрових систем [8]. Саме такі студії відкривають можливості для комплексного порівняльно-історичного аналізу. Б. Гатчинсон вважає, що компаративістика існує не тільки для порівняння текстів, а й для розуміння літератур як частини культури, історії та міжнародного діалогу, відтак націлена на розуміння процесів «власної» та «чужої» літератур [6, с. 10–80].

Вагомий внесок у розроблення проблеми здійснюють і українські науковці. Так, Л. Білецький окреслює теоретичні засади порівняльного літературознавства та підкреслює його значення для осмислення світового літературного процесу [1]. Концептуальні підходи Т. Гундорової, спрямовані на аналіз літератури в координатах мовних експериментів, інтертекстуальності, символізму, модерністської поетики, семіотичних структур, ролі суб'єктивності автора, формування художньої свідомості та взаємодії тексту й читача [3]. Практичні аспекти застосування порівняльного методу у вивченні світової літератури висвітлює Н. Колошук, акцентуючи увагу на його дидактичному та науковому потенціалі [4, с. 2–3].

Відповідно до позиції В. Будного та М. Ільницького, методологія порівняльного літературознавства ґрунтується на міжкультурному аналізі та історичній взаємодії національних традицій [2]. Ю. Куліш здійснює порівняльний аналіз літературних форм, жанрів, експериментів зі стилем і мовою у вітчизняній та західній літературах, зокрема вивчає вплив глобальної культурної взаємодії на локальні літературні практики [5].

Отже, наведений опис сучасних досліджень свідчить про наявність певної теоретичної бази для порівняльного вивчення західної та східної літератур, зокрема англійської та китайської, водночас залишаючи простір для подальших комплексних історико-літературних узагальнень.

Попри наявність численних компаративних досліджень з літературознавства, недостатньо опрацьованими залишаються питання порівняльно-історичного аналізу їхнього паралельного розвитку, типологічних збігів і розбіжностей у жанровій еволюції та впливу соціокультурних чинників на формування літературних моделей Заходу й Сходу.

З огляду на це, **метою** статті постає здійснення порівняльно-історичного аналізу розвитку англійської та китайської літератур з метою виявлення спільних і відмінних тенденцій еволюції, жанрово-стильових особливостей та впливу історико-культурних чинників.

Виклад основного матеріалу. Порівняльно-історичне дослідження англійської та китайської літератур дозволяє комплексно осмислити розвиток двох самобутніх художніх традицій, які формувалися у відмінних цивілізаційних, філософських та мовних умовах, проте водночас демонструють спільні закономірності еволюції літературного мислення. Як слушно зазначає Л. Білецький, порівняльне літературознавство спрямоване не лише на фіксацію зовнішніх фактів, а на виявлення глибинних типологічних моделей, що функціонують у межах світового літературного процесу [1]. Саме тому зіставлення англійської та китайської літератур є науково виправданим і методологічно продуктивним.

Англійська література на ранніх етапах свого розвитку формувалася в межах усної традиції, тісно пов'язаної з міфологічними уявленнями, героїчним епосом і колективною історичною пам'яттю. Давньоанглійські поетичні тексти відображали воїнську етику, уявлення про честь, вірність і жертвність, а також поступове утвердження християнських цінностей. А. Сандерс зазначає, що характерною рисою цього періоду є поєднання язичницьких мотивів із християнською символікою, що створювало синкретизм художнього мислення та жанрову своєрідність ранньої англійської літератури [8, с. 100–120]. Крім того, на ранньому етапі формувалися наративні моделі, які пізніше лягли в основу середньовічної прозової традиції.

Натомість китайська літературна традиція має значно давніше походження і від самого початку розвивалася як письмова культура, тісно пов'язана з філософськими системами конфуціанства, даосизму та буддизму. Лу Сінь наголошує, що китайська література виконувала не лише естетичну, а й морально-дидактичну функцію, формуючи нормативні моделі поведінки та мислення [7]. У той час як англійські

тексти концентрувалися на героїчній оповіді та релігійних наративах, китайські літературні твори поєднували естетичні й виховні функції, спрямовуючи читача на формування морального й культурного світогляду. Літературні твори не лише розважали, але й передавали духовну мудрість, формували моральний характер людини, соціальну відповідальність та етичні орієнтири. Через поєднання художньої образності та філософського змісту література слугувала засобом інтеграції духовних ідеалів у повсякденне життя, утверджуючи культурну самобутність і сприяючи збереженню традиційних цінностей у суспільстві.

Отже, уже на початкових етапах розвитку обох літератур спостерігаються принципові відмінності у розумінні ролі художнього слова. Якщо англійська література поступово переходить від колективної усної творчості до індивідуального авторства, то китайська традиція довгий час зберігає канонічність і орієнтацію на спадкоємність. Водночас, як зазначає Чжан Інцзінь, обидві літератури прагнуть до гармонізації індивідуального та суспільного начал, що свідчить про наявність спільних світоглядних засад художнього мислення [10].

Середньовічний період англійської літератури характеризується активною жанровою диференціацією, зумовленою як внутрішніми соціальними трансформаціями, так і зовнішніми культурними впливами. Розвиток куртуазної поезії, релігійної прози, алегоричних і дидактичних жанрів відбувався в умовах багатомовності та культурної гібридності. Взаємодія латинської, французької та англійської традицій сприяла формуванню складної ієрархічної літературної системи, у межах якої співіснували різні стилі та жанрові моделі. У китайській літературі цього періоду спостерігається розквіт класичної поезії, зокрема поезії доби династії Тан, яка поєднала філософську глибину, лаконізм образів і досконалу художню форму. Китайські літератори зазначає, що поети цього періоду досягли високого рівня естетичної узагальненості та внутрішньої гармонії [7; 10].

Порівняльний аналіз середньовічних літературних процесів засвідчує, що в обох традиціях поезія посідає провідне місце, проте її функціональне навантаження суттєво різниться. В англійській літературі поезія поступово набуває рис індивідуального самовираження, тоді як у китайській зберігає статус канонічного жанру, тісно пов'язаного з державною ідеологією та освітньою системою. Д. Дамрош наголошує, що асиметрії, що виникають, є ключовими для порівняльного літературознавства, оскільки вони дозволяють виявити глибинні типологічні закономірності розвитку літератур [9]. Крім того, поява алегоричних і моралізаторських жанрів у середньовічній Англії та паралельний розвиток китайських конфуціанських трактатів відображають різні функції літератури у суспільстві.

Ранньомодерний період стає важливим етапом трансформації обох традицій. В англійській літературі він пов'язаний із розквітом драматургії та гуманістичної прози, що відображає зростання інтересу до внутрішнього світу людини, її психологічних конфліктів і морального вибору. А. Сандерс зазначає, що творчість В. Шекспіра та його сучасників заклала основи модерного розуміння літератури як автономної художньої сфери [8, с. 84–185]. У китайській літературі цього періоду

спостерігається активний розвиток прозових жанрів, зокрема класичного роману, який поєднує історичний наратив із художньою вигадкою. Лу Сінь підкреслює, що роман стає важливим інструментом суспільної рефлексії та морального осмислення дійсності, постає знаряддям для критики традиційних моральних норм і застарілих звичаїв, соціальний і моральний дзеркальний простір, який змушує читача замислитися над реальністю, а не лише естетично насолоджуватися текстом [7]. Ці процеси демонструють поступовий перехід від поетичної домінанти до більш універсальних форм оповіді, здатних відтворювати соціальні й психологічні аспекти життя.

Відтак у межах обох традицій відбувається поступове зростання ролі прози, що свідчить про зміну функцій літератури та розширення жанрових можливостей. Г. Ч. Співак зазначає, що ці трансформації необхідно розглядати у ширшому глобальному контексті, оскільки вони відображають загальні зрушення культурної свідомості [9]. Поява нових жанрів, таких як автобіографія, романтична проза та історичний роман, засвідчує інтеграцію художньої та соціальної функцій літератури.

Особливого значення набуває порівняння модернізаційних процесів ХІХ–ХХ століть. Англійська література цього періоду розвивається в межах реалізму та модернізму, що відображає кризу традиційних цінностей і пошук нових художніх форм. Китайська література зазнає активного впливу західних моделей, що стимулює переосмислення національної традиції та формування модерної прози. Модернізація китайської літератури супроводжувалася складним діалогом між традицією та новаторством [10]. У цей час активно формуються нові літературні школи та течії, що поєднують локальне культурне надбання з інноваційними художніми прийомами.

Вагомий внесок у розвиток порівняльного аналізу здійснюють і українські науковці. Н. Колошук підкреслює методологічний потенціал порівняльного підходу, відзначаючи його значення для сучасних гуманітарних досліджень [4]. Такі дослідження дозволяють поєднувати локальні й світові літературні процеси та виявляти універсальні закономірності.

Зважаючи на вище окреслене наведемо порівняльну таблицю 1 розвитку англійської та китайської літератур за основними історичними етапами, жанрами та ключовими представниками.

Надана хронологія у співвідношенні розвитку англійської та китайської літератур засвідчує як спільні закономірності, так і суттєві відмінності їх еволюції. Обидві традиції пройшли шлях від міфологічно-епічних та поетичних форм до складних жанрів роману й постмодерної прози. Водночас китайська література характеризується безперервністю письмової традиції та тісним зв'язком із філософськими вченнями Конфуція і Лао-цзи, тоді як англійська література зазнала істотних мовних і стильових трансформацій. В обох культурах ХХ–ХХІ століття позначені жанровим розмаїттям, експериментальністю та глобалізаційними процесами. Попри різні історико-культурні умови, англійська й китайська літератури демонструють подібну динаміку ускладнення жанрової системи та розширення тематичного спектра.

Таблиця 1

**Хронологія становлення англійської та китайської літератур із
зазначенням жанрових особливостей та репрезентативних авторів.**

Період	Англійська література	Китайська література
Давній період (XI–III ст. до н.е. / до XI ст.)	Усний героїчний епос «Беовульф», релігійна поезія	Поезія «Ши цзін», філософські тексти Конфуцій, Лао-цзи
Середньовіччя (III–XIV ст. / XI–XV ст.)	Лицарський роман, релігійна література, «Кентерберійські оповіді», Джеффри Чосер	Поезія доби Династія Тан (Лі Бо, Ду Фу), розвиток лірики (ши, ци)
Ранній Новий час (XIV–XVII ст.)	Ренесансна драма, Вільям Шекспір; поезія, Джон Мільтон	Драма Династія Юань; романи доби Династія Мін («Подорож на Захід», «Трицарство»).
XVIII–XIX ст.	Просвітницький і вікторіанський роман: Джонатан Свіфт, Чарльз Діккенс; реалізм, соціальна проблематика	Роман «Сон у червоному теремі» Цао Сюецінь; розвиток психологізму та сімейної прози
Початок XX ст.	Модернізм: Джеймс Джойс, Вірджинія Вулф; експериментальна проза	Рух 4 травня; становлення нової прози; Лу Сінь, Мао Дунь, Ба Цзінь
Друга половина XX ст.	Постмодерністський роман, дистопічна проза, метафікція, феміністична література, наукова фантастика: Салман Рушді, Джордж Орвелл, Маргарет Етвуд	Соціалістичний реалізм, «література шрамів», історичний роман, магічний реалізм, експериментальна проза: Мо Янь, Цзя Пінва
XXI ст.	Культурна різноманітність, жанрова гібридність, дистопічний роман, фентезі, автофікція, мігрантська проза: Джуліан Барнс, Зеді Сміт, Кадзуо Ішігуро	Глобалізація, поєднання традиції та постмодернізму, урбаністична проза, наукова фантастика: Лю Цисінь, Юй Хуа, Янь Ляньке

З огляду на проведений порівняльно-історичний аналіз англійської та китайської літератур засвідчено, що, зважаючи на відмінності у культурних і філософських засадах, обидві традиції розвивалися за подібними структурними принципами та закономірностями. Виявлення таких універсальних закономірностей є одним із ключових завдань сучасного порівняльного літературознавства. Таким чином, зіставлення англійської та китайської літератур відкриває широкі перспективи для подальших міжкультурних і міждисциплінарних досліджень, сприяє формуванню нових методологічних підходів і поглибленню глобального розуміння літературного процесу.

Як бачимо, особливої актуальності набуває концепція міжкультурного діалогу у сучасному літературознавстві. Дослідники розглядають сучасну світову літературу як простір взаємодії різних культурних традицій, у якому англійська та китайська літератури відіграють визначальну роль. Цей підхід дозволяє оцінити розвиток літератури не як ізольований процес, а як складову глобального культурного обміну, де перетинаються жанри, стилі та світогляди.

Зазначимо, що незважаючи на різні культурні, історичні та філософські передумови, обидві традиції розвивалися у взаємодії індивідуального творчого підґрунтя та колективної культурної спадщини. Виявлені закономірності простежуються у формуванні жанрів, структурі літературних творів, функціях художнього слова та взаємодії літератури з суспільством. Англійська традиція поступово зміщувалася у бік індивідуального авторства та психологічної реалістичності, тоді як китайська література зберігала канонічність й виховний та етичний характер. Загалом, надане зіставлення двох літератур націлене на розуміння універсальних принципів літературного розвитку, тобто загальні закономірності, що проявляються в англійській та китайській літературах (наприклад, поява жанрів, розвиток поезії чи прози, взаємодія літератури з суспільством), та потенціал міжкультурного порівняння, де виникає можливість використовувати порівняння означених літератур для розуміння того, як культура, історія та філософія впливають на їх розвиток, а також для пошуку спільних закономірностей і відмінностей.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене порівняльне дослідження англійської та китайської літератур дозволяє зробити кілька висновків.

По-перше, незважаючи на суттєві відмінності у культурних, історичних і філософських передумовах, обидві традиції демонструють спільні закономірності розвитку, пов'язані з формуванням жанрів, функцій літератури та ролі художнього слова.

По-друге, виявлено, що англійська література поступово зміщувалася до індивідуального авторства та психологічної реалістичності, тоді як китайська література зберігала традиційність та зосередженість на моральності та формуванні етичних норм, що відображає специфіку цивілізаційного контексту кожної традиції.

По-третє, порівняльний аналіз засвідчує, що літератури обох культур не лише рефлексували на соціальні і культурні зміни, але й активно формували світоглядні та естетичні орієнтири своїх спільнот. Ці закономірності підкреслюють цінність міжкультурного підходу для сучасного літературознавства та дозволяють глибше розуміти універсальні принципи літературного розвитку.

Перспективи подальших досліджень включають детальніший аналіз конкретних жанрів і творів, виявлення міжкультурних запозичень і взаємодій, а також розробку методологічних підходів для інтеграції англійської та китайської літератур у глобальний літературний контекст. Такий підхід сприятиме розвитку порівняльного літературознавства та поглибленню наукового розуміння світових культурних процесів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білецький Л. Основи української літературно-наукової критики. Київ : Либідь, 1998. 405 с.
2. Будний В., Ільницький М. Порівняльне літературознавство: Підручник. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2008. 430 с.
3. Гундорова Т. ПроЯвлення слова: дискурсія раннього українського модернізму. Вид. друге, перероб. та доп. Київ : Критика, 2009. 447 с.

4. Колошук Н. Порівняльне літературознавство: посібник для вищих навчальних закладів. Київ : Видавничий дім «Кондор», 2018. 424 с.
5. Kulish Yu. For the “Global 1960s” in Literature: American, French, and Ukrainian Contexts. *Kyiv-Mohyla Humanities Journal*. 2023. No. 10. Pp. 214–241.
6. Hutchinson B. Comparative Literature: A Very Short Introduction. Oxford : Oxford University Press, 2018. 152 p.
7. Lu Hsun. A Brief History of Chinese Fiction. Peking : Foreign Languages Press, 1976. 471 p.
8. Sanders A. The Short Oxford History of English Literature. 4th ed. Oxford : Oxford University Press, 1994. 396 p.
9. Spivak G. C., Damrosch D. Comparative Literature/World Literature. Penn State University Press. *Comparative Literature Studies*. 2011. Vol. 48, No. 4. Pp. 455-485.
10. Zhang Y. A World History of Chinese Literature London ; New York : Routledge, 2023. 422 p.

REFERENCES

1. Biletskyi, L. (1998). Osnovy ukrains'koi literaturno-naukovoï krytyky [Fundamentals of Ukrainian Literary and Scholarly Criticis]. Kyiv : Lybid. 405 s. [in Ukrainian].
2. Budnyi, V., Ilnytskyi, M. (2008). Porivnial'ne literaturoznnavstvo: Pidruchnyk. [Comparative Literary Studies: Textbook]. Kyiv : Publishing House 'Kyiv-Mohyla Academy'. 430 s. [in Ukrainian].
3. Gundorova, T. (2009). ProYavlennia slova: dyskursiia rann'oho ukrains'koho modernizm [The Manifestation of the Word: Discourse of Early Ukrainian Modernism]. Vyd. druhe, pererob. ta dop. Kyiv: Krytyka. 447 s. [in Ukrainian].
4. Koloshuk, N. (2018). Porivnial'ne literaturoznnavstvo: posibnyk dlia vyshchykh navchal'nykh zakladiv [Comparative Literary Studies: A Textbook for Higher Educational Institutions]. Kyiv : Vydavnychyi dim 'Kondor. 424 s. [in Ukrainian].
5. Kulish, Yu. (2023). For the “Global 1960s” in Literature: American, French, and Ukrainian Contexts. *Kyiv-Mohyla Humanities Journal*. No. 10. Pp. 214–241.
6. Hutchinson, B. (2018). Comparative Literature: A Very Short Introduction. Oxford : Oxford University Press. 152 p.
7. Lu, Hsun. (1976). A Brief History of Chinese Fiction. Peking : Foreign Languages Press. 471 p.
8. Sanders, A. (2019). The short Oxford history of English literature. 4th ed. Oxford : Oxford University Press. 480 p.
9. Spivak, G. C., Damrosch, D. (2021). Comparative Literature/World Literature. Penn State University Press. *Comparative Literature Studies*. Vol. 48. No. 4. Pp. 455-485.
10. Zhang, Y. (2023). A world history of Chinese literature. London; New York: Routledge. 422 p.

Дата першого надходження статті до видання: 14.01.2026
 Дата прийняття статті до друку після рецензування: 06.02.2026
 Дата публікації (оприлюднення) статті: 10.04.2026

ŻEŃSKIE IMIONA WŁASNE W POLSKICH I UKRAIŃSKICH PAREMIACH

Iryna SZKICKA

doktor habilitowany nauk filologicznych, profesor Katedry Działalności

Informacyjnej i Socjokulturowej

Zachodnioukraiński Uniwersytet Narodowy

ul. Lwowska, 11, Tarnopol

ORCID: 0000-0002-0252-8111

i.shkitska@gmail.com

W artykule przeprowadzono analizę porównawczą polskich i ukraińskich jednostek paremiologicznych zawierających żeńskie imiona własne. Ukazano wielofunkcyjność żeńskich antroponimów jako komponentów przysłów i powiedzeń ludowych, rekonstruując ich funkcje: nominatywną, symboliczną oraz wartościującą, a także ich rolę w eksplikacji stereotypów kulturowych i ocen moralnych. W zasobach paremiologicznych obu porównywanych języków imiona własne służą typizacji cech charakteru kobiet, przy czym atrybuty negatywne zdecydowanie dominują nad pozytywnymi.

Najwyższą frekwencją odznaczają się przysłowia i powiedzenia, w których żeńskie imię własne konotuje cechy związane z brakiem mądrości, niezaradnością bądź brakiem gospodarności, a także lekkomyślnością i rozwiązłością. W materiale ukraińskim właściwości te reprezentowane są z większą intensywnością (odpowiednio: 21%, 17%, 12%) w stosunku do paremii polskich (17%, 12%, 10%).

Zarówno w polskim, jak i ukraińskim materiale paremiologicznym szeroko reprezentowane są formy zdrobnienia oraz zgrubienia imion żeńskich, pełniące funkcje stylistyczno-ekspresywne. W obrębie badanych jednostek wyodrębniono typologię struktur kontrastowych: genderowo heterogenicznych, podkreślających interakcję między osobami płci przeciwnej, oraz genderowo homogenicznych, w których zestawiane są odmienne wizerunki kobiet. Materiał badawczy obu języków zawiera przysłowia, w których imiona żeńskie współwystępują z imionami męskimi, odzwierciedlając harmonijną bądź konfliktową interakcję międzypłciową.

Materiał ukraiński rejestruje szersze spektrum nominacji żeńskich, obejmujące formy patronimiczne oraz przydomki utworzone od imion męskich, co egzemplifikuje patriarchalny model definiowania tożsamości kobiety poprzez relację z mężem lub ojcem. Z kolei zasób frazeologiczno-paremiologiczny języka polskiego poświadcza wykorzystanie nazwisk żeńskich jako symbolicznych markerów określających cechy charakteru, wzorce zachowań czy role społeczne. Tego typu nominacje pełnią funkcję

generalizacji i typizacji, przekształcając konkretne imię lub nazwisko w nośnik stereotypowej cechy.

Słowa kluczowe: *imiona własne, język polski, język ukraiński, językoznawstwo porównawcze, kategoria oceny, kultura, paremie, przysłowia i powiedzenia o kobietach.*

ВЛАСНІ ІМЕНА ЖІНОК У ПОЛЬСЬКИХ ТА УКРАЇНСЬКИХ ПАРЕМІЯХ

Ірина ШКІЦЬКА

*доктор філологічних наук,
професор кафедри інформаційної та соціокультурної діяльності
Західноукраїнського національного університету
вул. Львівська, 11, м. Тернопіль
ORCID: 0000-0002-0252-8111
i.shkitska@gmail.com*

У статті здійснено порівняльний аналіз польських та українських паремій із власними іменами жінок. Показано поліфункційність жіночих антропонімів як компонентів прислів'їв і приказок, розкрито їхню номінативну, символічну й оцінну функції, а також роль у вираженні культурних стереотипів і моральних суджень. У пареміях обох порівнюваних мов власні імена використовуються для типізації жіночих рис характеру, серед яких негативні характеристики значно переважають над позитивними.

Найвищою частотністю відзначаються прислів'я та приказки із жіночим власним іменем, що маркують характеристики, пов'язані з немудрістю, невірністю / безгосподарністю та легковажністю і розпусністю. В українських пареміях ці ознаки репрезентовані дещо інтенсивніше (21%, 17%, 12%), ніж у польських (17%, 12%, 10%). У порівнюваних пареміях широко представлені пестливі та згрубілі форми жіночих власних імен, що виконують стилістичну й експресивну функції.

Серед польських та українських паремій з антропонімним складником виокремлено паремії з протиставним значенням двох типів: гендерно гетерогенні вислови, що підкреслюють взаємодію між особами протилежної статі, та гендерно гомогенні, у яких порівняно різні жіночі образи. Паремійний матеріал обох мов містить прислів'я і приказки, у яких жіночі імена функціонують у парах із чоловічими, відображаючи гармонійну або конфліктну міжгендерну взаємодію.

Українські паремії містять розширений спектр власних жіночих номінацій, серед яких імена по батькові та прізвиська, утворені від чоловічих імен, що репрезентує патріархальну модель визначення жіночої ідентичності через чоловіка чи батька, натомість фразеологічно-паремійний матеріал польської мови засвідчує використання жіночих прізвищ як символічних маркерів на позначення рис характеру, поведінки чи соціальної ролі представниць жіночої статі. Такі номінації

виконують функцію узагальнення та типізації, перетворюючи конкретне ім'я чи прізвище на носія стереотипної ознаки.

Порівняння польських та українських прислів'їв і приказок дало змогу виявити як універсальні тенденції – типізацію жіночих рис через власні імена, – так і специфічні відмінності, що відображають історичні та культурні особливості кожної традиції.

Ключові слова: власні імена, польська мова, українська мова, порівняльно-зіставна лінгвістика, категорія оцінки, культура, паремії, прислів'я та приказки про жінок.

PROPER NAMES OF WOMEN IN POLISH AND UKRAINIAN PAREMIAS

Iryna SHKITSKA

Doctor of Philology,

Professor at the Department of Information and Sociocultural Activities

West Ukrainian National University

11 Lvivska str., Ternopil

ORCID: 0000-0002-0252-8111

i.shkitska@gmail.com

The article presents a comparative analysis of Polish and Ukrainian paremias containing female personal names. The author examines the polyfunctionality of female anthroponyms as components of proverbs and sayings, highlighting their nominative, symbolic, and evaluative functions, as well as their role in articulating cultural stereotypes and moral judgements.

Within the paremiological corpora of both languages, personal names are employed to typify female character traits, among which negative attributes significantly outweigh positive ones. The highest frequency is observed in expressions where female anthroponyms denote characteristics associated with intellectual deficiency, domestic ineptitude, and levity or perceived promiscuity. In the Ukrainian material, these features are manifested somewhat more intensively (21%, 17%, and 12%, respectively) than in the Polish equivalent (17%, 12%, and 10%).

The study reveals a wide representation of diminutive and pejorative forms, which fulfil specific stylistic and expressive functions. Two distinct types of contrastive paremias are identified: gender-heterogeneous expressions, which highlight interactions between the sexes, and gender-homogeneous ones, in which different female archetypes are compared. Furthermore, both languages contain proverbs in which female names function in tandem with male names, reflecting both harmonious and conflictual inter-gender dynamics.

The Ukrainian data records an extended spectrum of female nominations, including patronymics and nicknames derived from male names, reflecting a patriarchal model of

defining female identity through the husband or father. Conversely, the Polish material demonstrates the use of female surnames as symbolic markers of character, behaviour, or social role. Such nominations facilitate generalisation and typification, transforming a specific anthroponym into a bearer of a stereotypical attribute.

The comparison of Polish and Ukrainian paremiology identifies both universal tendencies—specifically the typification of female traits through onomastic components—and distinct differences that mirror the unique historical and cultural trajectories of each tradition.

Key words: *proper names, Polish language, Ukrainian language, comparative linguistics, category of evaluation, culture, paremias, proverbs and sayings about women.*

Wprowadzenie do problematyki. Nazwy własne w tekstach folklorystycznych stanowią istotny obiekt badań lingwistycznych i kulturoznawczych, gdyż odzwierciedlają wyobrażenia społeczne, wartości oraz stereotypy danej wspólnoty. Szczególne miejsce zajmują wśród nich antroponimy żeńskie, które w paremiach – przysłowia i powiedzenia – odznaczają się wielofunkcyjnością. Poprzez nazwy własne w polskich i ukraińskich jednostkach paremiologicznych uwidacznia się pogląd na rolę kobiet w społeczeństwie tradycyjnym, ich status społeczny oraz przymioty moralne.

Stan badań. W językoznawstwie polskim frazeologizmy oraz paremie z komponentem antroponimicznym od dawna cieszą się zainteresowaniem środowiska naukowego. Już w XIX wieku A. Weryha-Darowski zwrócił uwagę na przysłowia zawierające nazwiska szlacheckie oraz nazwy miejscowości, kładąc tym samym fundamenty pod późniejsze studia w zakresie paremiologii onomastycznej [9]. L. Krajewski wykazał, iż antroponimy wchodzące w skład porównań pełnią nie tylko funkcję nominatywną, lecz także ekspresywną, tworząc obrazy nacechowane kulturowo [3]. Kierunek ten kontynuowała A. Piel, która dokonała systematyzacji antroponimów jako komponentów jednostek frazeologicznych [5] oraz poddała analizie fikcyjne nazwy własne w polskich związkach frazeologicznych [4].

Ważnym wkładem w rozwój frazeologii porównawczej stały się studia J. Szerszunowicz, która poddała analizie konotacje nazw własnych oraz ich potencjał frazeotwórczy w ujęciu konfrontatywnym, w szczególności na materiale różnych języków europejskich [7; 6]. Międzyjęzykowy wymiar paremiologii reprezentowany jest również w pracach M. Walczaka, który analizował funkcjonowanie imion pochodzenia hebrajskiego w polskich i rosyjskich przysłowia, wskazując na wielokulturowy charakter słowiańskiej paremiologii oraz jej otwartość na tradycje biblijne [8].

Rozprawa naukowa I. Kosek, poświęcona zapisowi komponentów odproprialnych w polskich związkach frazeologicznych, pozwala prześledzić procesy derywacji oraz transformacji semantycznej nazw własnych [2]. Analizując gwary ukraińskie, A. Dudek-Szumigaj wykazała znaczenie chrononimów motywowanych nazwami osobowymi dla obrzędowości kalendarzowej, co wykazuje wyraźne paralele z polską tradycją ludową [1].

Badania nad nazwami własnymi wchodzącymi w skład frazeologizmów i paremii w językoznawstwie ukraińskim również mają bogatą tradycję (L. Skrypnyk, J. Karpenko, W. Użcenko, N. Pasik, N. Szczerbakowa, T. Semenowa, A. Krawczuk, O. Ardelan i in.). W lingwistyce ukraińskiej na szczególną uwagę zasługują tak kompleksowe opracowania tego zagadnienia, jak monografia N. Pasik, w której dokonano systemowej analizy onimów oraz wykazano ich rolę w kształtowaniu obrazowości i wartościowania wypowiedzi ludowych [18], a także rozprawa doktorska O. Moroz, poświęcona analizie cech strukturalno-semantycznych jednostek frazeologicznych z komponentem «imię własne» we współczesnym języku ukraińskim [17]. Z kolei W. Herasymczuk wyodrębniła grupy mifonimów, imion historycznych oraz społeczno-bytowych we frazeologizmach, wskazując na uogólniający charakter występujących w nich antroponimów żeńskich [13].

Znaczący wkład w badanie semantyki, konotacji oraz nacechowania stylistycznego jednostek frazeologicznych wniosła N. Wenzynowycz, która poddała analizie frazemie ukraińskiego języka literackiego przez pryzmat narodowego językowego obrazu świata, uwzględniając rolę nazw własnych w kształtowaniu obrazowości i wartościowania [11; 12]. Analizę porównawczą ukraińskich i polskich frazeologizmów z komponentem onimicznym na materiale «Krótkiego słownika ukraińsko-polskich zwrotów ustalonych» przeprowadziły H. Baczyńska i O. Werbowecka, wskazując na odpowiedniki semantyczne oraz różnice kulturowe reprezentowane w języku polskim i ukraińskim [10].

Analizy ukraińskich frazeologizmów z komponentem onomastycznym w ujęciu lingwodydaktycznym dokonała H. Kuź, wykazując rolę tych jednostek językowych w kształtowaniu kompetencji językowej uczniów [16]. Z kolei O. Żyzoma i M. Husiew zbadali cechy semantyczne i stylistyczne frazeologizmów z komponentem onimicznym na materiale języka ukraińskiego, polskiego i rosyjskiego, zwracając szczególną uwagę na problem adekwatności przekładu oraz zachowania konotacji kulturowych [14].

Jak widać, współczesne studia lingwistyczne wykazują rosnące zainteresowanie komponentami onimicznymi we frazeologii, szczególnie w kontekście komunikacji międzykulturowej, typizacji genderowej oraz reprezentacji etnokulturowej. Tworzy to naukowe podłoże dla dalszych badań, w tym również w obrębie porównawczej paremiologii polskiej i ukraińskiej tradycji językowej.

Celem artykułu jest przeprowadzenie analizy porównawczej polskich i ukraińskich paremii z żeńskimi imionami własnymi, wyjaśnienie ich charakterystyki semantycznej i pragmatycznej oraz określenie roli antroponimów w kształtowaniu obrazu kobiety w społeczeństwie tradycyjnym.

Materiał badawczy stanowi autorska kartoteka obejmująca 1485 polskich oraz 1250 ukraińskich paremii odzwierciedlających obraz kobiety. Została ona sporządzona metodą pełnej selekcji z polskich i ukraińskich zbiorów przysłów i powiedzeń. Wśród nich paremije polskie zawierające imiona własne kobiet liczą około 60 przykładów, a ukraińskie – 70.

Wykład głównego materiału badawczego. W materiale frazeologiczno-paremiologicznym obu języków odnajdujemy znaczną liczbę przykładów z

żeńskimi imionami własnymi. Należy zauważyć, że dla kultury polskiej szczególnie charakterystyczne są przysłowia i powiedzenia z imionami świętych chrześcijańskich¹, podczas gdy wśród paremii ukraińskich przykładów takich jest istotnie mniej. W kulturze polskiej imiona świętych są silnie zintegrowane z systemem przepowiedni pogodowych, natomiast w tradycji ukraińskiej wróżby ludowe wykazują silniejszy związek ze zjawiskami przyrody, cyklem rolniczym oraz świętami kalendarzowymi.

Dla ukraińskiej antroponimiki charakterystyczne jest przypisywanie określonych cech charakteru, usposobienia oraz właściwości psychicznych i fizjologicznych konkretnym imionom własnym. Według profesora W. Kononenki takie postrzeganie antroponimów wywodzi się z «nazywania człowieka według tej czy innej cechy, od przezwisk... Zgodnie z tradycją ludową Стецько to głupi, Солопій i Солоха są niezdarni, a Гапка i Феська – niedorozwinięte. Do ostrej, negatywnej charakterystyki osoby używa się imion własnych Охрім, Хомка, Химка, Хівря, Пилип» [15, s. 44]. Niektóre imiona własne wchodzące w skład frazemów uczony uważa za swoiste zamienniki bezpośrednich, neutralnych określeń osób ze względu na ich negatywne przymioty: «przykładowo Стецько – głupiec, Гапка – nieuk, Солоха – gara itd.» [tamże, s. 224].

W paremiach polskich najwyższą frekwencją odznaczają się takie imiona żeńskie, jak: *Kaśka* (zdrobn. od *Katarzyna*) (18²), *Kasia* (5), *Magda* (5) oraz *Maryna* (5). W jednostkach ukraińskich największą częstotliwość wykazują imiona: *Настя* (8), *Ганна* (6), *Гандзя* (pieszczotliwa forma od *Ганна*) (5), *Гапка* (pieszczotliwa forma od *Агафія*) (4) oraz *Олена* (4).

Imiona żeńskie w połączeniu z zaimkiem określającym *każda* / *кожна*, *всяка* są używane w znaczeniu uogólnionym, reprezentując typowe przedstawicielki płci żeńskiej. Takie paremie niosą ze sobą twierdzenia dotyczące:

a) unikalności każdej kobiety oraz jej osobliwych cech lub dziwactw: *Każda Agata ma swoje tarapata* (Adalberg, s. 663); *Не кожна Ганна й гарна* (Плав'юк, 1996, s. 74); *У всякої Параски свої замашки* (tamże, s. 197); *У всякої Теодори свої відговори* (tamże, s. 267); *Кожна Тереса має свої інтереса* (Плав'юк, 1946, s. 148);

b) co do możliwości znalezienia przez każdą osobę swojej pary: *Każda Agatka ma swego gagatka* (Adalberg, s. 663); *Każda Eleonora znajdzie swego amatora* (tamże, s. 123); *Każda Kasia ma swego Jasia* / *Każda Kasia trafi na swego Jasia* (tamże, s. 201); *Każda Magdalena ma swojego pana* (tamże, s. 281); *Każda Różia trafi na swego Józia* (tamże, s. 475);

c) złożoności życia różnych ludzi: *Każda Dorota ma swoje kłopoty* (tamże, s. 674).

Kolejna grupa paremii zawierających imiona żeńskie opisuje indywidualne cechy kobiet. Wśród nich można wyodrębnić atrybuty pozytywne oraz negatywne. Pierwsza grupa jest reprezentowana przez mniejszą liczbę przykładów: *Każda Zosia dobra gosposia* (Adalberg, s. 645); *Наша Параня усе встає зраня* (Плав'юк, 1946, s. 242); *Наша Парася на все здалася* (Номис, s. 127); *У лімі і качка прачка, а у зими і Фесья*

¹ W niniejszym badaniu żeńskie imiona własne będące nominacjami świętych nie zostały poddane analizie.

² W nawiasach podano liczbę odnotowanych przykładów paremii zawierających dane imię.

не береться (Плав'юк, 1946, с. 265); Знає Марта по чому крупів кварта (там же, с. 197).

Mniejsza liczba paremii zawierających pozytywne charakterystyki kobiet wynika z faktu, iż cechy dodatnie – takie jak pracowitość, dobroć czy gospodarność – w społeczeństwie tradycyjnym były postrzegane jako norma oraz zachowanie oczekiwane i naturalne. Nie wymagały one zatem szczególnego podkreślenia w tekstach folklorystycznych. Z kolei wszelkie odstępstwa od owej normy przyciągały uwagę społeczności i utrwały się w paremiach jako przestroga oraz środek wychowawczy. Z tego powodu przykłady negatywne znacznie przeważają, gdyż ich funkcją była kontrola społeczna oraz kształtowanie pożądanych modeli postępowania. I tak, w społeczeństwie tradycyjnym wyśmiewano³:

a) **brak mądrości / łatwowierność**: *Nie namówisz, nie Dorotka* (Adalberg, s. 104); *Była Kaśka bez fartucha, jeszcze jej gorset wzięto; Idź, głupia Kasia!* (там же, s. 201); *Na szczęście Małgosi, co żydom wodę nosi* (там же, s. 283); *Заробила Ганка бісового батька* (Номис, s. 276); *Кому що, а Хведорі пряжа* (там же, s. 196); *Казала Хвеса, що обійдеться* (там же, s. 123); *Радуйся, Хвесе, кіт сало несе!* (Панасенко, с. 339); *Чого посміхаєшся, як Марина в маці* (Пазяк, 2001, с. 215); *От тобі, Ганко, і Куїв* (z języka mówionego);

b) **nieudolność w wykonywaniu pracy / brak gospodarności**: *Panna Klara, to zszywa, to rozpara* (Adalberg, s. 207); *Nagotowała Lucia: będzie jadła sucina* (там же, s. 276); *Gospodyni Marta niewiele co warta* (там же, s. 289); *Підскочила Маланка, а молоко хлюп зо збанка* (Плав'юк, 1946, с. 223); *Химка й хазяйка, та лопати нема; Господиня Магда по припичку гайда* (Номис, с. 222); *Видно, що Ганна млинці пекла, бо і ворота в тімті* (там же, с. 155);

c) **lekkomyślność / rozwiązłość**: *Ani grali, ani bębnili, а Marysię oczepili* (Adalberg, s. 288); *Djabel Ewę po włosku zwodził* (там же, s. 123); *У нашої Катерини весілля і родини* (Номис, с. 182); *То все хата винувата, що пустила на ніч Гната, а Килина? – Анітрішечки не винна* (z języka mówionego); *Це Зося, чи не Зося, запаска коротка, а втяте волосся* (Плав'юк, 1946, с. 145);

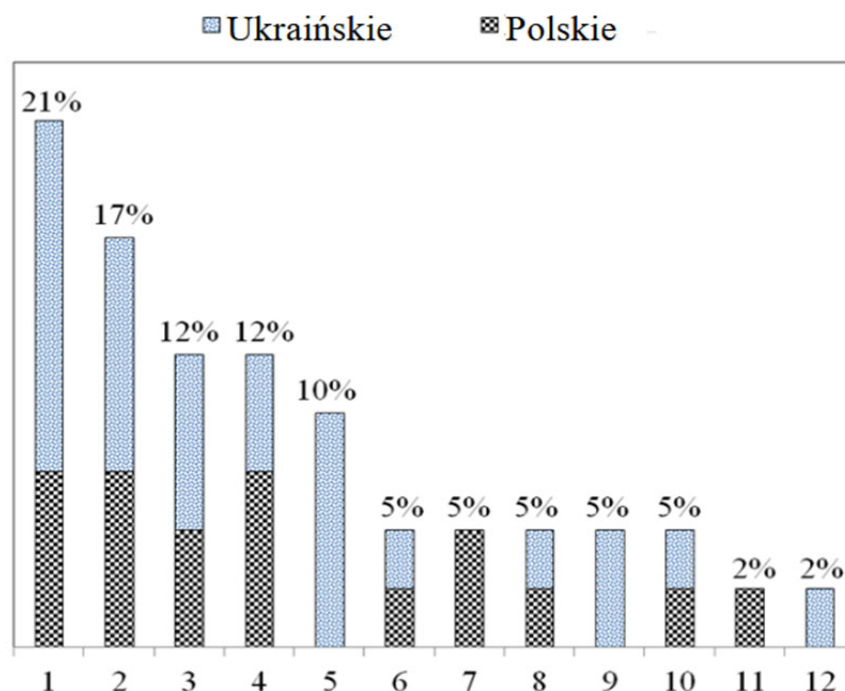
d) **zły charakter**: *Dobra Agnieszka, kto z nią nie mieszka* (Białek, s. 44); *Lepsza Agata niżli jej tata* (Adalberg, s. 339); *Nierządna Kaśka, kiedy pozna Jaśka* (там же, s. 682); *З нашої Параски ні серця, ні ласки* (Плав'юк, 1996, s. 197); *Де піде Теря, все їй гірка вечеря* (Номис, s. 73);

e) **wyniosłość**: *Не велика Стеха пані тим, що сіла в панські сани* (Номис, с. 291); *Пішла Гандзя по горіхи, та й набрала чотири міхи, в кожнім міху по горіху, наробила Гандзя сміху* (Плав'юк, 1946, с. 63); *Анна не велика обрадування* (там же, с. 3);

f) **nieatrakcyjny wygląd zewnętrzny**: *Wygląda, jak łysa Kaśka* (Adalberg, s. 202); *Це тая Солоха, що кури полоха* (Плав'юк, 1946, с. 176);

g) **chciwość / egoizm**: *U Dosi nic nie uprosi* (Adalberg, s. 104); *Madra Kaśka, ale sobie: jeszcze pół garnka ma, a już skrobie* (там же, s. 201);

³ Ілюстраційний зв'язок паремії з жіночими іменами власними, що служать негативною характеристикою жінок, був представлений на рисунку (зоб. Рис.).



Rys. 1. Reprezentacja negatywnych cech kobiet w paremiach z imionami własnymi: 1 – brak mądrości / łatwowierność; 2 – nieudolność w wykonywaniu pracy / brak gospodarności; 3 – lekkomyślność / rozwiązłość; 4 – zły charakter; 5 – wyniosłość; 6 – nieatrakcyjny wygląd zewnętrzny; 7 – chciwość / egoizm; 8 – irracjonalność / zmienność nastrojów; 9 – lenistwo; 10 – wybredność przy wyborze towarzysza życia; 11 – nieodpowiedzialność i niedotrzymywanie obietnic; 12 – nadmierna gadatliwość

h) *irracjonalność / zmienność nastrojów*: *Figi migi u Jadwigi* (Adalberg, s. 178); *Помалу, Хіврю, утонеш* (Номис, с. 122);

i) *chciwość / egoizm*: *У лінивої Хими – свято щоднини* (Плав'юк, 1946, с. 185); *Пужка джигушка, вставай, дівка Марушка* (Номис, с. 232);

j) *wybredność przy wyborze towarzysza życia*: *Prędzej dziś męża ma koza, niż panna Róża* (Adalberg, s. 475); *Сидимеш, Груна, поки тебе чорт згиба* (Номис, с. 184);

k) *nieodpowiedzialność i niedotrzymywanie obietnic*: *Мовіла Gertruda: як się uda* (Adalberg, s. 134);

l) *nadmierna gadatliwość*: *Торохтить Солоха, як діжка з горохом* (Пазяк, 2001, с. 143).

Zarówno dla języka polskiego, jak i ukraińskiego charakterystyczne jest występowanie form pieszczotliwych (hipokorystycznych) oraz zgrubiałych imion żeńskich w jednostkach paremiologicznych:

a) na **-ka/-ka**: **pol.** (*Anulka, Barbarka, Gierka, Dorotka, Kaśka, Malgorzatka, Maryśka* i in.): *Kto nie jada jeno raki, flaki, żabki a slimaki; kto nie chowa tylko kozy, kaczki, koty; nie sieje oprócz jarmużu, jarkę a tatarkę, do tego ma żonę **Barbarkę**, krowami orze, nie pytaj go, jak się ma, jeno jeśli jeszcze żyw nieboże* (Adalberg, s. 11); **ukr.** (*Гапка, Кулінка, Маринка, Параска, Хвеська, Химка* i in.): *Того добра годинка, в кого є жінка **Маринка*** (Номис, с. 187); *Се **Химка** хазяйка* (tamże, с. 222);

b) на **-ia/-я**: **pol.** (*Dosia, Fruzia, Kasia, Lucia, Małgosia, Marysia, Różia, Zosia* i in.): *Adiu Fruziu, jedź do Płocka!* (Już to przepadło) (Adalberg, s. 127); *Jeden woli Zosię, drugi Marysię* (tamże, s. 645); **ukr.** (*Гася, Зося, Катря, Наця, Параня, Парася, Таця, Теря, Хвесья / Феся* i in.): *Одному до Гасі, а другому засі* (Плав'юк, 1946, с. 132); *Пізнати Зося по волоссю* (тамże, с. 145); *Напийся, Нацю, то за твою працю* (тамże, с. 216); *Не люблю тебе, Тацю, але твою працю* (тамże, с. 189);

с) на **-очка**: *Парочка – Мартин та Одарочка* (Плав'юк, 1996, с. 197);

d) на **-уся**: *Ганнусю, налий мені осьмусю* (тамże, с. 311); *Ганусю, усип мені осьмусю* (Номис, с. 239); *З Богом, Марусю, по морозцю* (тамże, с. 114);

е) на **-ушка**: *Бо то не грушку вкусити Марушку* (Плав'юк, 1946, с. 85);

f) на **-оха**: *Марина м'ягка як глина, а Євдоха твердиша троха* (тамże, с. 196).

Uogólnione znaczenie konkretnej kobiety, na której miejscu mogłaby się znaleźć jakakolwiek przedstawicielka płci żeńskiej, oddają paremie: *On chce Hanę, a nie ścianę* (nie dba o posag) (Adalberg, s. 4); *Taki hojny, jak ksiądz Gierce: na lato kozuch sprawił, a w zimie boso kazał chodzić* (тамże, s. 134); *Pan Bóg za glinę, a ja za Kalinę* (тамże, s. 139); *Dobrze ojcu było z matką, dobrze też i mnie z Malgorzatką* (тамże, s. 283); *Mądra Kaśka, gdy pełna faska* (тамże, s. 201); *Сходив ноги по коліна, та й ще слаба Василина* (Плав'юк, 1946, с. 327); *Табака гарна, терла жінка Ганна; стара мати вчила її м'яти, дочки розтирали, у ріжки насипали* (Номис, с. 258); *Бог за глину, а я за Калину* (Плав'юк, 1946, с. 21); *Не буде Галя, то буде друга краля* (Плав'юк, 1996, с. 184); *Знайшов би й десять, якби не Олеся* (Номис, с. 118); *На Титяну поговір, що Титяна вмерла, вона лежить на печі і ноги задерла* (тамże, с. 118); *Їхала Хима з Ірусалима: тарахкотілка теркоче, а коник бігти не хоче* (тамże, с. 235).

Wśród paremii zawierających imiona żeńskie odnajdujemy szereg jednostek opartych na opozycji (przeciwstawieniu). W ich obrębie można wyodrębnić:

a) formy genderowo heterogeniczne: *Słomiany Jasio bierze złotą Kasię* (Adalberg, s. 180); *Я до Олени, а вона до мене* (Плав'юк, 1946, с. 234);

b) genderowo homogeniczne, zakładające porównanie różnych przedstawicieli płci żeńskiej: *Lepsza Kaśka spracowana, niż Anulka wychuchana* (Adalberg, s. 682); *Jak niema rannu Marjanny, dobra i Maryska* (тамże, s. 288); *Щастя, в кого жінка Настя, а в кого Госпина – то лиха година* (Плав'юк, 1996, с. 292).

W przysłowiaх sygnalizujących interakcję międzypłciową imieniu żeńskiemu często towarzyszy imię męskie: *Kiedy się Adam do Ewy zalecał* (Adalberg, s. 2); *Katarzyna z Ciecierzyna, Jan z Kijan: zapowiedź pierwsza, ale z tego nic nie będzie, bo obydwaj chłory* (тамże, s. 201); *Охала Маланя, бо поїхав Ананя* (Плав'юк, 1996, с. 194); *Не тільки людей, що Тома і Тадей* (тамże, с. 165); *По рівній часті Іванові і Насті* (Плав'юк, 1946, с. 147).

W obrębie tej grupy tematycznej można wyodrębnić paremie odnoszące się do:

a) harmonijnej interakcji: *Co Kaśka robi, to Maciek zje* (Adalberg, s. 201); *Maciek z Maryną (są) najlepszą maszyną* (тамże, s. 279); *От тобі пара, Гриць і Варвара* (Плав'юк, 1946, с. 241); *Зібрав Бог пару – Карна й Хвеську* (Номис, с. 187); *Прилип, як до Нонни Пилип* (Плав'юк, 1996, с. 220);

b) konfliktów / braku wzajemności: *Ка́шка за пие́с, Ма́ciek за нiá, wywrócíli ocet z banią* (Adalberg, s. 201); *Катерина та Дем'ян посварились за бур'ян: Катерина Дем'яну не попусти́ть бур'яну* (Номис, с. 256); *Ти Марина, я Матвій, ти не моя, я не твій* (Плав'юк, 1946, с. 196); *Була Хима Євдокима, пішла позивати; присудили Євдокиму ще Хими прохати* (Номис, с. 257).

Powiedzenia *Dziesiąty kół w plocie* – *Adam Dorocie* (tamże, 663); *Кулино́ї свахи найми́чка* (Номис, с. 285); *Ваша Катерина наші́й Орині двоюрі́дна Одарка* (УПТТ, с. 81) oznaczają brak więzi rodzinnych lub bardzo dalekie pokrewieństwo.

Licznymi przykładami w obu językach reprezentowane są paremie, w których imię żeńskie funkcjonuje jako apelatyw. Należy zauważyć, że liczba takich przykładów w języku ukraińskim jest większa w porównaniu z materiałem polskim: *Już nierychło, Marychno, po śmierci wędrować; Maryna, trzymaj się kaptura* (Adalberg, s. 288); *Słodko, Dorotko, gorzko, niebogo!* (tamże, s. 104); *От тобі, Гандзю / Гапко, ки́иш!* (Номис, с. 165); *Ти, Гандзю, сама знаєш, – нащо ж мене ще питаєш?* (tamże, с. 75); *Продай, Кули́нка, красочку за шапочку* (tamże, с. 271); *Марусю, дусю, мийся, че́шся!* (tamże, с. 231); *З Богом, Парасю, коли люди трапляються* (Номис, с. 113); *Стій, Уляно, бо ще рано!* (tamże, с. 243).

Materiał frazeologiczno-paremiologiczny języka polskiego zawiera szereg powiedzeń, w których nazwiska żeńskie mają znaczenie symboliczne: *Pani Daradzkiej córeczka* (osoba, która ze wszystkim łatwo sobie poradzi) (Adalberg, s. 90), *Pani / panna Guzdralska* (osoba powolna) (tamże, s. 168); *Panna / pani Kręcicka* (o ludziach niespokojnych, energicznych) (tamże, s. 241). I tak, nominacja *Stara Komnacka / Kognacka lub Kownacka* (tamże, s. 216) opisuje osobę obojętną, *Pani Twardowska* (tamże, s. 561) – kobietę sprytną i energiczną, natomiast *Ciocia Potulicka* (tamże, s. 426) – kobietę lekkich obyczajów.

Żeńskie nominacje w formie patronimików lub przydomków utworzonych od imienia męża (*Романиха, Борисиха*) poświadczą wyłącznie materiał frazeologiczno-paremiologiczny języka ukraińskiego: *Чарочка чепуруше́чка, н'є Сидоровна душе́чка* (Номис, с. 236); *Корзу-верзу, Борисихо, дай ку́ті на гречку* (Панасенко, с. 347); *Василихо, буде ли́хо* (Плав'юк, 1946, с. 182). Brak polskich przykładów tłumaczy się różnicami w systemie antroponimii oraz nominacji społecznej: tradycja ukraińska aktywnie wykorzystywała odojcowskie formy imion oraz przydomki odimienne mężów jako wyznaczniki tożsamości kobiet, podczas gdy język polski nie wykształcił takiego modelu, preferując inne formy – imiona własne oraz określenia ogólne.

Żeńskie imiona własne w polskich i ukraińskich paremiach odznaczają się wielofunkcyjnością, łącząc w sobie aspekty nominatywny, symboliczny oraz wartościujący. Nie tylko wskazują one na konkretne osoby, lecz stają się także nośnikami stereotypów kulturowych, oczekiwań społecznych i ocen moralnych. W polskich przysłowiach i powiedzeniach dotyczących przepowiedni pogodowych, w przeciwieństwie do tradycji ukraińskiej, jednostki paremiologiczne z imionami żeńskimi odnoszącymi się do postaci świętych występują ze znacząco większą frekwencją, co wiąże się z odmiennym rozłożeniem akcentów w kulturze ludowej i tradycji kalendarzowej.

W obu kulturach imiona żeńskie służą do typizacji cech charakteru kobiet. W polskich i ukraińskich paremiach ilościowy oraz jakościowy stosunek pozytywnych i negatywnych charakterystyk kobiet okazuje się nierównomierny, z wyraźną dominacją cech dezaprobujących.

Analizowany materiał paremiologiczny wykazał wyższą intensywność negatywnej oceny kobiet w paremiach ukraińskich z komponentem antroponimicznym, szczególnie w aspektach dotyczących postaw moralnych, charakteru oraz roli społecznej. Paremie polskie, choć zawierają podobne stereotypy, reprezentują je w sposób mniej wyrazisty. Może to świadczyć o odmiennym rozłożeniu akcentów w ludowej tradycji paremiologicznej, a także o różnicach w socjokulturowym postrzeganiu roli kobiety w kontekście polskim i ukraińskim.

Ukraiński materiał paremiologiczny wykazuje szersze spektrum nominacji, w tym użycie patronimików oraz przydomków utworzonych od imion męskich, co odzwierciedla patriarchalny model identyfikacji kobiety poprzez mężczyznę (męża lub ojca). Z kolei paremie polskie wykazują tendencję do wykorzystywania imion własnych w formach podkreślających cechy indywidualne lub rolę społeczną.

Formy pieszczotliwe i zgrubiałe imion żeńskich, właściwe dla obu języków, nie tylko wzbogacają strukturę poetycką paremii, lecz także odzwierciedlają głęboko zakorzenione stereotypy kulturowe związane z kobiecą rolą, charakterem i wyglądem. Ich funkcjonowanie w dyskursie paremiologicznym stanowi świadectwo gry językowej, znakowania społecznego oraz estetyzacji ludowej wypowiedzi.

Zatem żeńskie imiona własne w polskich i ukraińskich paremiach stanowią istotne narzędzie kształtowania wyobrażeń kulturowych o kobiecie, jej miejscu w społeczeństwie oraz systemie wartości. Odzwierciedla to tradycję etnokulturową i otwiera perspektywy dla dalszych badań w dziedzinie porównawczej paremiologii oraz onomastyki.

LITERATURA

1. Dudek-Szumigaj Agnieszka. Na Jurija, do Llia, po Dmytry. Chrononimy motywowane nazwami osobowymi w ukraińskim kalendarzu ludowym (na przykładzie gwar ukraińskich południowego Podlasia). *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio FF–Philologiae*. 2022. 40(2). S. 215–226. DOI: <http://dx.doi.org/10.17951/ff.2022.40.2.215-226>
2. Kosek Iwona. Zapis komponentów odproprialnych w polskich związkach frazeologicznych. *Prace Językoznawcze*. 2023. 25(2). S. 115–128. DOI: <http://dx.doi.org/10.31648/pj.8917>
3. Krajewski Lech. Porównania z antroponimicznym komponentem. [W:] *Onomastyka literacka*. Red. M. Biolik. Olsztyn, 1993. S. 385–392.
4. Piel Agnieszka. Fikcyjne nazwy własne w polskiej frazeologii. *Prace Językoznawcze*. 2024. 26(2). S. 85–100.
5. Piel Agnieszka. Antroponimy jako komponenty związków frazeologicznych. *Acta Universitatis Wratislaviensis*. 2015. 25. S. 73–82.

6. Szerszunowicz Joanna. Konotacje nazw własnych i ich frazeotwórczy potencjał w ujęciu konfrontatywnym. *Prace Językoznawcze*. 2009. nr. 11. S. 191–120.
7. Szerszunowicz Joanna. Imię Piotr jako komponent związków frazeologicznych w ujęciu konfrontatywnym (na materiale wybranych języków europejskich). *Białostockie Archiwum Językowe*. 2007. nr 7. S. 185–194.
8. Walczak Maciej. Imiona pochodzenia hebrajskiego w rosyjskich i polskich przysłowiach i powiedzeniach. *Iudaica Russica*. 2020. nr 4. S. 72–86. DOI: <https://doi.org/10.31261/IR.2020.04.05>
9. Weryha-Darowski Aleksander. Przysłowia polskie odnoszące się do nazwisk szlacheckich i miejscowości. Poznań: Żupański, 1874. 219 s.
10. Бачинська Г., Вербовета О. Еквіваленти фразеологічних одиниць української та польської мов з онімним компонентом на (на матеріалі «Короткого українсько-польського словника усталених виразів»). *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: Філологія. 2020. Вип. 2(44). С. 62–67. DOI: [https://doi.org/10.24144/2663-6840/2020.2\(44\).62-67](https://doi.org/10.24144/2663-6840/2020.2(44).62-67)
11. Венжинович Н. Фраземи української мови з ономастичним компонентом у лінгвокультурологічному висвітленні. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету*. Серія: Мовознавство. Тернопіль: ТНПУ імені Володимира Гнатюка, 2017. Вип. 1(27). С. 63–66.
12. Венжинович Н. Фраземіка української літературної мови в контексті когнітології та лінгвокультурології: монографія. Ужгород : ФОП Сабов А. М., 2018. 463 с.
13. Герасимчук В. А. Власні імена в українських фразеологізмах. *Дивослово*. Київ, 2005. № 4. С. 43–47.
14. Жижома О., Гусев М. Власні імена у фразеології української, польської та російської мов: семантика, образність і перекладацькі рішення. *Вісник Приазовського державного технічного університету*. Серія: Філологічні науки. 2025. Вип. 23. С. 112–120. DOI: <https://doi.org/10.31498/2617-2038.14.2025.345708>
15. Кононенко В. І. *Мова. Культура. Стель*. Плай. Київ-Івано-Франківськ. 2002. 460 с.
16. Кузь Г. Лінгводидактичний вимір української ономастичної фразеології. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2021. Вип. 15. С. 120–129. DOI: <http://dx.doi.org/10.30970/ufl.2021.15.3288>
17. Мороз О. Фразеологічні одиниці з компонентом «власне ім'я» в сучасній українській мові: структурно-семантичний аспект: дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01. Донецьк, 2002. 224 с.
18. Пасік Н. М. Власні назви в українській фразеології та пареміології: дис... канд. філол. наук: 10.02.01 / Ніжинський держ. педагогічний ун-т ім. Миколи Гоголя. Ніжин, 2000. 202 с.

SPIS WYKORZYSTANYCH ŹRÓDEŁ

Adalberg – Adalberg S. Księga przysłów, przypowieści i wyrażeń przysłowiowych polskich. Warszawa: Druk Emila Skińskiego, 1889–1894.

URL: <https://www.wbc.poznan.pl/dlibra/publication/11603/edition/18873/content> (data dostępu: 18.12.2025).

Białek – Białek M. Ilustrowany słownik przysłów. Kraków: Wyd-wo edukacyjne Greg, 2012. 175 s.

Пазяк, 1990 – Прислів'я та приказки. Людина. Родинне життя. Риси характеру / [упоряд. М. М. Пазяк]. Київ: Наукова думка, 1990. 528 с.

Плав'юк, 1946 – Приповідки або українсько-народна філософія / Зібрав та видав Володимир С. Плав'юк. Том 1. Едмонтон: Альберта, 1946. 355 с.

Номис – Українські приказки, прислів'я і таке інше: зб. О. В. Марковича та ін. / Уклав М. Номис; упорядкув., прим. та вступна ст. М. М. Пазяка. Київ: Либідь, 2003. 352 с.

Плав'юк, 1996 – Українські приповідки / Зібрав Володимир Плав'юк. т. II. Катедра української культури та етнографії ім. Гуцуляків, Альбертський університет. Едмонтон: Асоціація Українських Піонерів Альберти, 1996. 297 с.

УПТП – Українські прислів'я та приказки. Київ: Товариство «Знання» України, 1992. 96 с.

Пазяк, 2001 – Українські прислів'я, приказки та порівняння з літературних пам'яток / Упор. М. М. Пазяк. Київ: Наук. думка, 2001. 392 с. (Українська народна творчість).

Панасенко – Українські прислів'я і приказки / упорядник Т. М. Панасенко. Харків: Товариство «Бібколектор», 2012. 351 с.

REFERENCES

1. Dudek-Szumigaj, A. (2022). Na Jurija, do Llia, po Dmytry. Chrononimy motywowane nazwami osobowymi w ukraińskim kalendarzu ludowym (na przykładzie gwar ukraińskich południowego Podlasia) [From Saint George's Day to Saint Elijah's Day, until Saint Demetrius's Day: Chrononyms Motivated by Personal Names in the Ukrainian Folk Calendar (Based on the Ukrainian Dialects of Southern Podlasie)]. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio FF–Philologiae*, 40(2), 215–226. DOI: <http://dx.doi.org/10.17951/ff.2022.40.2.215-226> [in Polish].

2. Kosek, I. (2023). Zapis komponentów odproprialnych w polskich związkach frazeologicznych [The Notation of De-proprial Components in Polish Phraseological Units]. *Prace Językoznawcze [Linguistic Studies]*, 25(2), 115–128. DOI: <http://dx.doi.org/10.31648/pj.8917> [in Polish].

3. Krajewski, L. (1993). Porównania z antroponimicznym komponentem. [Comparisons Featuring Anthroponymic Components]. *Onomastyka literacka [Literary Onomastics]*. Olsztyn. P. 385–392 [in Polish].

4. Piela, A. (2024). Fikcyjne nazwy własne w polskiej frazeologii [Fictitious Proper Names in Polish Phraseology]. *Prace Językoznawcze [Linguistic Studies]*, 26(2), 85–100 [in Polish].

5. Piela, A. (2015). Antroponimy jako komponenty związków frazeologicznych [Anthroponyms as Components of Phraseological Units]. *Acta Universitatis Wratislaviensis*. 25. P. 73–82 [in Polish].

6. Szerszunowicz, J. (2009). Konotacje nazw własnych i ich frazeotwórczy potencjał w ujęciu konfrontatywnym [Connotations of Proper Names and Their Phrase-forming Potential in a Contrastive Perspective]. *Prace Językoznawcze [Linguistic Studies]*, 11, 191–120 [in Polish].
7. Szerszunowicz, J. (2007). Imię Piotr jako komponent związków frazeologicznych w ujęciu konfrontatywnym (na materiale wybranych języków europejskich) [The Name Peter as a Component of Phraseological Units in a Contrastive Perspective (Based on Selected European Languages)]. *Białostockie Archiwum Językowe [Białystok Linguistic Archive]*, 7, 185–194 [in Polish].
8. Walczak, M. (2020). Imiona pochodzenia hebrajskiego w rosyjskich i polskich przysłowiach i powiedzeniach [Names of Hebrew Origin in Russian and Polish Proverbs and Sayings]. *Iudaica Russica*. 4. P. 72–86. DOI: <https://doi.org/10.31261/IR.2020.04.05> [in Polish].
9. Weryha-Darowski, A. (1874). Przysłowia polskie odnoszące się do nazwisk szlacheckich i miejscowości [Polish Proverbs Relating to Noble Surnames and Place Names]. Poznań: Żupański [in Polish].
10. Bachynska, H. & Verbovetska, O. (2020). Ekvivalenty frazeologichnykh odynyts ukrainskoi ta polskoi mov z onimnym komponentom na (na materiali «Korotkoho ukrainsko-polskoho slovnyka ustalenykh vyraziv») [Equivalents of Ukrainian and Polish Phraseological Units Featuring Onymic Components (Based on the *Concise Ukrainian-Polish Dictionary of Fixed Expressions*)]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu [Uzhhorod University Scientific Bulletin. Serii: Filolohiia]*, 2(44), 62–67. DOI: [https://doi.org/10.24144/2663-6840/2020.2\(44\).62-67](https://doi.org/10.24144/2663-6840/2020.2(44).62-67) [in Ukrainian].
11. Venzhynovych, N. (2017). Frazemy ukrainskoi movy z onomastychnym komponentom u linhvokulturolohichnomu vysvitlenni [Ukrainian Language Phrasemes Featuring Onomastic Components: A Linguocultural Perspective]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu [Research Papers of Ternopil National Pedagogical University. Serii: Movoznavstvo. Ternopil: TNPU imeni Volodymyra Hnatiuka]*, 1(27), 63–66 [in Ukrainian].
12. Venzhynovych, N. (2018). Frazemika ukrainskoi literaturnoi movy v konteksti kohnitolohii ta linhvokulturolohii [Phrasemics of the Ukrainian Literary Language in the Context of Cognitology and Linguoculturology]. Uzhhorod: FOP Sabov A. M. [in Ukrainian].
13. Herasymchuk, V. A. (2005). Vlasni imena v ukrainskykh frazeolohizmakh [Proper Names in Ukrainian Phraseology]. *Dyvoslovo*. Kyiv. 4. P. 43–47 [in Ukrainian].
14. Zhyzhoma, O. & Husiev, M. (2025). Vlasni imena u frazeolohii ukrainskoi, polskoi ta rosiiskoi mov: semantyka, obraznist i perekladatski rishennia [Proper Names in the Phraseology of Ukrainian, Polish and Russian: Semantics, Imagery and Translation Solutions]. *Visnyk Pryazovskoho derzhavnogo tekhnichnoho universytetu [Bulletin of the Pryazovskyi State Technical University. Serii: Filolohichni nauky]*, 23, 112–120. DOI: <https://doi.org/10.31498/2617-2038.14.2025.345708> [in Ukrainian].
15. Kononenko, V. I. (2002). *Mova. Kultura. Styl [Language. Culture. Style]*. Plai. Kyiv-Ivano-frankivsk [in Ukrainian].

16. Kuz, H. (2021). Linhvodydaktychnyi vymir ukrainskoi onomastychnoi frazeolohii [The Linguodidactic Dimension of Ukrainian Onomastic Phraseology]. *Teoriia i praktyka vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi [Theory and Practice of Teaching Ukrainian as a Foreign Language]*, 15, 120–129. DOI: <http://dx.doi.org/10.30970/ufl.2021.15.3288> [in Ukrainian].

17. Moroz, O. (2002). Frazeolohichni odynytsi z komponentom «vlasne imia» v suchasni ukrainskii movi: strukturno-semantychnyi aspekt: dys. ... kand. filol. nauk: 10.02.01 [Phraseological Units with the «Proper Name» Component in Modern Ukrainian: Structural and Semantic Aspects. PhD thesis in Philological Sciences: 10.02.01] [in Ukrainian].

18. Pasik, N. M. (2000). Vlasni nazvy v ukrainskii frazeolohii ta paremiolohii: dys... kand. filol. nauk: 10.02.01 [Proper Names in Ukrainian Phraseology and Paremiology. PhD thesis in Philological Sciences: 10.02.01]. Nizhyn [in Ukrainian].

SOURCES CITED

Adalberg – Adalberg, S. (1889–1894). Księga przysłów, przypowieści i wyrażeń przysłowiowych polskich [The Book of Polish Proverbs, Parables and Proverbial Expressions]. Warszawa: Druk Emila Skińskiego. Retrieved December 18, 2025 from <https://www.wbc.poznan.pl/dlibra/publication/11603/edition/18873/content> [in Polish].

Białek – Białek, M. (2012). Ilustrowany słownik przysłów [An Illustrated Dictionary of Proverbs]. Kraków: Wyd-wo edukacyjne Greg [in Polish].

Пазяк, 1990 – Prysliv'ya ta prykazky. Liudyna. Rodynnе zhyttia. Rysy kharakteru [Proverbs and Sayings. Man. Family Life. Character Traits]. (1990). Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].

Плав'юк, 1946 – *Prypovidky abo ukrainsko-narodna filosofiia* [Adages or Ukrainian Folk Philosophy]. (1946). Vol. 1. Edmonton: Alberta [in Ukrainian].

Номис – Ukrainski prykazky, prysliv'ya i take inshe [Ukrainian Sayings, Proverbs and Suchlike] (2003). Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

Плав'юк, 1996 – *Ukrainski prypovidky* [Ukrainian Adages]. (1996). Vol. II. Edmonton: *Asotsiatsiia Ukrainskykh Pioneriv Alberty* [in Ukrainian].

УІТТ – Ukrainski prysliv'ya ta prykazky [Ukrainian Proverbs and Sayings]. (1992). Kyiv: Tovarystvo «Znannia» Ukrainy [in Ukrainian].

Пазяк, 2001 – Ukrainski prysliv'ya, prykazky ta porivniannia z literaturnykh pam'yatok [Ukrainian Proverbs, Sayings and Comparisons from Literary Monuments]. (2001). Kyiv: Nauk. dumka [in Ukrainian].

Панасенко – Ukrainski prysliv'ya i prykazky [Ukrainian Proverbs and Sayings]. (2012). Kharkiv: Tovarystvo «Bibkolektor» [in Ukrainian].



Стаття поширюється
на умовах ліцензії відкритого
доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 25.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 10.04.2026

«...ДИВИТИСЯ НА СВІТ, ЯК ДИТИНА»: РОМАН ЗАВАДОВИЧ – ДОСЛІДНИК ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ ДІТЕЙ

Ольга ЯБЛОНСЬКА

кандидат філологічних наук, професор,

професор кафедри української літератури

Волинського національного університету імені Лесі Українки

просп. Волі, 13, м. Луцьк

ORCID: 0000-0002-2200-6978

o_jabl@ukr.net

У статті розглянуто особливості бачення Р. Завадовича концепції літератури для дітей та юнацтва. На матеріалі мемуарних текстів та публікацій Р. Завадовича зауважено суттєвість україноцентричних чинників, психолого-педагогічних аспектів та значення в розвитку емоційного інтелекту.

Підкреслено актуальний характер статті «Наказ хвилини» (1948), в якій акцентується на важливості літератури для дітей та молоді в таборових умовах української діаспори.

Наголошується, що публікація «Проблеми дитячої літератури» (1949) має багатоаспектну мету: висвітлення основних етапів розвитку літератури для дітей і молоді, з'ясування важливих методологічних питань, які часто передбачають синтетичне вирішення, а також зосередження на актуальних проблемах. Звернено увагу, що насамперед Р. Завадович розглянув фольклорне походження літератури для дітей та юнацтва, простежив, як змінювалися погляди на дитину та її духовні потреби в Західній Європі, окреслив культурно-історичні закономірності розвитку дитячої літератури у світі, зацентрував на багатстві жанрів, важливості ілюстрації та музики. Досліджено, що особливу увагу автор присвятив з'ясуванню особливостей сприйняття художнього твору дорослими та дітьми з урахуванням вікових психологічних особливостей, важливих у формуванні лектури. Підкреслено висновок Р. Завадовича, що книжка для дітей і молоді є однією з морально-духовних основ нації. В аналізі другої частини статті висвітлено особливості ретроспективного погляду на етапи розвитку української літератури для дітей та юнацтва, починаючи зі середини ХІХ ст. до періоду в діаспорі. Розглянуто дослідницьке бачення таких проблем, як значення дитячої періодики, роль ілюстрацій у дитячій книжці, завдання музичних творів для дітей, важливість літературної критики. Наголошується, що особливу увагу Р. Завадович приділив значенню української дитячої книжки в діаспорі, видавничій діяльності «Об'єднання Працівників Дитячої Літератури».

Закцентовано на методологічному характері статті «Майбутнє належить дітям» (1965). Зауважено розвиток думки Б. Лепкого про те, що дитяча та юнацька література формує майбутнього читача літератури для дорослих. Окреслено вимоги Р. Завадовича щодо професійних якостей письменника, який творить для дітей, зокрема осягнення світовідчужування та психіки дитини, використання художніх формам і засобів, органічних для дитини, виняткова відповідальність за зміст.

Ключові слова: література для дітей та юнацтва; Роман Завадович; історія українського літературознавства; літературна критика; література української діаспори; «Об'єднання Працівників Дитячої Літератури» (Об'єднання «Українські працівники літератури для дітей і молоді ім. Л. Глібова»).

“...TO SEE THE WORLD LIKE A CHILD”: ROMAN ZAVADOVYCH AS A RESEARCHER OF CHILDREN'S LITERATURE

Olha YABLONSKA

*Candidate of Philological Sciences, Professor,
Professor at the Department of Ukrainian Literature
Lesya Ukrainka Volyn National University
13 Voli ave., Lutsk
ORCID: 0000-0002-2200-6978
o_jabl@ukr.net*

The article examines the role of the concept of literature for children and youth in the views of the writer R. Zavadovych. Based on his memoir texts and publications, the study emphasizes the significance of Ukrainocentric factors, psychological and pedagogical aspects, as well as the role of children's literature in the development of emotional intelligence.

The relevance of the article “The Command of the Moment” (1948) is highlighted, particularly its focus on the importance of literature for children and young people in the camp conditions of the Ukrainian diaspora.

It is emphasized that the publication “Problems of Children's Literature” (1949) has a multifaceted purpose: to highlight the main stages in the development of literature for children and youth, to clarify important methodological issues that often require a synthetic approach, and to focus on pressing contemporary problems. Special attention is drawn to the fact that R. Zavadovych first examined the folkloric origins of children's and youth literature, traced changing views of the child and their spiritual needs in Western Europe, outlined the cultural and historical patterns of the development of children's literature worldwide, and emphasized the richness of genres, as well as the importance of illustration and music. The study demonstrates that the author devoted particular attention to the differences in the perception of literary works by adults and children, taking into account age-related psychological characteristics essential for shaping reading practices. Zavadovych's conclusion that a book for children and youth constitutes one of the moral and spiritual foundations of a nation is underscored.

The analysis of the second part of the article highlights the retrospective perspective on the stages of development of Ukrainian children's and youth literature, from the mid-nineteenth century to the diaspora period. The researcher's vision of such issues as the importance of children's periodicals, the role of illustrations in children's books, the tasks of musical works for children, and the significance of literary criticism is examined. It is emphasized that R. Zavadovych paid particular attention to the role of the Ukrainian children's book in the diaspora and to the publishing activities of the "Association of Workers of Children's Literature".

The methodological character of the article "The Future Belongs to Children" (1965) is accentuated. The development of Bohdan Lepkyi's idea that children's and youth literature shapes the future reader of adult literature is noted. Zavadovych's requirements concerning the professional qualities of a writer for children are outlined, including a deep understanding of a child's worldview and psychology, the use of artistic forms and means organic to the child, and an exceptional responsibility for content.

Key words: *children's and youth literature; Roman Zavadovych; history of Ukrainian literary studies; literary criticism; literature of the Ukrainian diaspora; "Association of Workers of Children's Literature" (Association "Ukrainian Workers of Literature for Children and Youth named after L. Hlibov").*

Постановка проблеми. Хрестоматійними стали міркування Б. Грінченка про дитячу літературу й потребу створення журналу для дитячого читання. Залишаються актуальними настанови Олени Пчілки дбати про націєтвірний потенціал літератури для дітей та молоді.

Українські письменники діаспори, автори творів для дітей та юнацтва, після Другої світової війни заснували «Об'єднання Працівників Дитячої Літератури» (згодом – Об'єднання «Українські працівники літератури для дітей і молоді ім. Л. Глібова»), що опікувалося насамперед видавничими питаннями, також організовувало конференції та з'їзди, під час яких обговорювали актуальні проблеми. Активним учасником таких зібрань був один із засновників спільноти, письменник Роман Завадович (1903–1985), добре відомий у діаспорі автор творів для дітей. Його творчий шлях тісно пов'язаний із громадською та педагогічною діяльністю і в Україні, і в діаспорі (після Другої світової війни).

Завдяки популяризаторській діяльності Б. Мельничука, Б. Хаварівського та інших ім'я талановитого письменника повернулося в Україну. Ідейно-тематичні та жанрові особливості творів Р. Завадовича для дітей ґрунтовно проаналізувала М. Варданян у монографії «Свій – Чужий в українській діаспорній літературі для дітей та юнацтва: національна концептосфера, імагологічні моделі» (2018) [3, с. 48–50, 52–53, 120, 125, 142, 144–145, 154–156, 158–161, 165, 167–168, 239, 297]. Дослідниця активізувала також висновки окремих публікацій Р. Завадовича [3, с. 69–70, 80–81, 91–92, 103].

Важливими є рефлексії Р. Завадовича про роль україноцентричних чинників і виховний потенціал літератури для дітей та молоді. «Справжній

письменник-педагог» [2, с. 39], «свідомий великого національного й суспільного значення дитячої і юнацької літератури» [2, с. 40] – такі висновки письменника й педагога, автора багатьох розвідок про українських письменників у діаспорі І. Бондарука ґрунтовані й на аналізі літературознавчих розвідок Р. Завадовича, присвячених проблемам літератури для дітей та юнацтва.

Мета статті – з’ясувати значення в системі поглядів Р. Завадовича концепції літератури для дітей та юнацтва, зокрема роль україноцентричних чинників, психолого-педагогічних аспектів, значення в розвитку емоційного інтелекту.

Ці дослідження є особливо цінними, адже це погляди дитячого письменника на проблему зі середини процесу. Вже будучи досвідченим автором, Р. Завадович пригадував свій літературний дебют – вірш «Святий Миколай» – у львівському двотижневику «Світ дитини» наприкінці 1920 р. та інші твори, опубліковані невдовзі в цьому виданні. «Не всі вони були задовільні і не всі підходили до друку в журналі для дітей» [5, с. 681], та редактор часопису М. Таранько друкував усе, як згодом і в часописі «Молода Україна». Свої твори 1920–1930-х років оцінював так: «<...> в них бачу шляхетну думку, ідейне спрямування, але їх літературно-мовне оформлення було незадовільне: західноукраїнський жаргон, провінціалізми, варваризми і трохи слів із діалекту. Що ж, я був дитиною середовища, яке мене так сформувало мовно» [5, с. 681]. Але в кінці 1930-х років, коли письменник утвердився у своєму виборі творити для дітей, літературна критика зазвичай ігнорувала такі тексти, – читаємо в розвідках Б. Гошовського, редактора, видавця, журналіста та громадського діяча, який також писав для дітей («Сорок п’ять років на службі слова. Творчий шлях Романа Завадовича» (1966), «Творчий шлях Романа Завадовича» (1982), «“Роман зі Славної” – Роман Завадович» (1985)). В. Барагура, який, як і Р. Завадович, був співредактором журналу для дітей «Веселка», в публікації «“Світ, мов казка, світ, мов мрія” (До ювілею Романа Завадовича)», приуроченій 55-літтю творчої діяльності письменника, згадує тодішню відсутність «критики, що відкривала б таланти, наводила б їх на правильний шлях, передбачала б, де треба заохочувала, де треба картала, робила оцінку вартостей» [1, с. 257]. Навіть згодом, коли почали з’являтися рецензії, як зауважив Б. Гошовський, вони були «майже виключно для розхвалення книжки – без глибшого знання проблематики літератури для дітей, а разом з тим без глибшої критичної аналізи й оцінки» [4, с. 864].

Різножанрові публікації Р. Завадовича («Наказ хвилини» (1948), «Проблеми дитячої літератури» (1949), «Майбутнє належить дітям» (1965), «“З любов’ю батьківського серця...”» (1982), «ЖИТТЄВИЙ ШЛЯХ без суперечок з Божими і справедливими людськими законами та в згоді з своїм сумлінням» (1985) та ін.) стали добрим орієнтиром для письменників, які творять для дітей і молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження. «Письменник для дітей мусить в якійсь мірі залишитися дитиною і дивитися на світ, як дитина» [6, с. 263], – читаємо одкровення Р. Завадовича у статті «“З любов’ю батьківського серця...”». Це квінтесенція міркувань автора творів для дітей із 60-літнім досвідом, який

акцентує на важливості «виховання молодого покоління засобами рідного мистецького слова» [6, с. 265]. Тут звучить висновок, що твори Р. Завадовича «були написані з любов'ю батьківського серця, з вірою в українську і Божу людину для всіх його дітей» [6, с. 265].

Р. Завадович пригадує, що у формуванні його світогляду, у становленні його як дитячого письменника важливу роль відіграли казки. В дитинстві це народні казки, які оповідала мама, і казки, які вона творила для сина: «Це ж вона будила в мене уяву і той дивний чарівний світ фантастичних витворів і фікцій, у яким – як кажуть психологи – живе дитина в своїй родині на правах гномика-карлика і закрашує своєю уявою гри, забави і всю свою діяльність» [6, с. 262]. У таборі Ді-Пі Сомме-Казерне в Авгсбурзі, де Р. Завадович «був керівником клубу молодших дітей» [5, с. 688], письменник вже сам розповідав казки: «Я швидко переконався, який великий вплив на душу дітей мають казки. Я розповідав переважно відомі в літературнім світі казки, хоч попали між них і мої власні. Я переконався, як глибоко вривувались події казок в дитячу психіку, які моменти викликали відповідні реакції. Можна було дивуватися, як діти колективно й безпомилково оцінювали моральну вартість різних моментів, як завжди ставали по стороні добра-правди і засуджували зло. Тому я, розказуючи, зрадаговував, під кутом етично-виховної спрямованості, але здержуючись від тенденційності. <...>. Я старався показати гарне на тлі поганого, бо тоді одне й друге ставало в очах дітей подвійно гарним. <...>.

Ці казки були для мене доброю методикою та ідеологічною школою, де я вчився, як треба писати дітям і які моменти треба брати передусім до уваги» [5, с. 688].

Фундаментом своєї літературної праці вважає Р. Завадович також прочитану мамою вголос прозу І. Франка, О. Кобилянської та інших, що прийшла на зміну казки. І, як він згадує, «хоч <...> далеко не все розумів, вибирав те, що збагачувало мою фантазію» [6, с. 262].

Вивчення творчості письменників у школі допомогло Р. Завадовичу досягнути вартісності автора, «коли він допоможе своєму читачеві відрізнити добро від зла; коли він навчився писати коротко, просто, щиро і з любов'ю, бо лише це є виявом і доказом літературної майстерності» [6, с. 263]. Як аксіома звучить твердження, що «творчість для дітей формується на ґрунті для дорослих на основі тих самих законів педагогіки і психології» [6, с. 263].

Простежимо шлях формування думок Р. Завадовича про специфіку дитячої літератури, її роль і завдання, про її важливість у формуванні національно-світоглядних орієнтирів.

Статтю Р. Завадовича «Наказ хвилини» оприлюднено 1948 р. на сторінках тижневика «Українські вісті», що тоді виходив друком у Німеччині. Назва тексту сигналізує актуальність проблеми: в умовах таборового життя, коли поруч проблеми дорослого світу, для якого притаманні «духова криза й обниження етичного рівня людини», у покоління, що зростає, може сформуватися зловісний образ світу, «молодь попадає в апатію й зневіру, втрачає бажання вчитись і працювати, звекає не жити, а існувати» [8]. Зарадити цьому мусять «батьки,

педагоги й приятелі молоді»: продемонструвати «другу, позитивну, ясну сторінку цього світу з його ідеалами, лицарськістю й гуманізмом», «дитина повинна пізнавати істоту добра і в красі природи, і в чарі мистецького слова, і в дії людини, справжньої людини, не тільки виглядом, а й душею» [8]. На переконання Р. Завадовича, таку роль виконає література для дітей та юнацтва, адже захоплення світом героїзму і лицарства, перенесення в цей ідеальний вимір і сила переживання та уяви, з якою юні читачі потрапляють у цю створену дійсність, – це дарунки молодості, які треба обов'язково використати. «Діти, захопившись особами та подіями цікавого твору, зараз роблять їх предметом своїх забав. Інсценізації – найтиповіші творчі забави дітей. Забава – це, кажуть, підготовка до майбутньої діяльності», – розвиває думку автор, обґрунтовуючи важливість якісної лектури. Звертаючись до письменників, критиків і видавців із потребою видання українських дитячих журналів і книжок, Р. Завадович нагадує, що ОПДЛ (*Об'єднання працівників дитячої літератури*. – О. Я.) «називає свої зусилля для помноження дитячої літератури боротьбою за основи. У цій боротьбі воно кличе до співпраці всю українську еміграційну громадськість» [8]. Українська дитяча та юнацька книжка має високу патріотичну місію – розказувати про рідний край і народ. Тому «кожну, хоча б і невеличку бібліотеку української дитини на чужині треба уважати маленькою батьківщиною <...>» [8].

Публікація «Проблеми дитячої літератури» побачила світ у газеті «Гомін України» (Торонто) в шести числах 1949 р. У примітці до перших частин тексту зауважено, що статтю відомого дитячого письменника Р. Завадовича на прохання редакції отримали від представника ОПДЛ на Канаду Б. Гошовського.

«Проблеми дитячої літератури» спочатку було виголошено як доповідь. У спогадах Р. Завадовича читаємо: «Коли я попав з частиною мешканців нашого табору до табору Сомме-Касерне в Авґсбурзі, він (*Юрій Теодорович, директор народної школи в українському таборі переселенців Регенсбург-Гангоферзюдлунг*. – О. Я.) запросив мене на т.зв. зустріч письменника з учнями його школи. Це була мила і вийнятова імпреза, корисна і для дітей, і для автора. При тій нагоді я прочитав увечері для старшого громадянства доповідь “Проблеми дитячої літератури”. Цю доповідь читав я двічі попередньо в Авґсбурзі (раз за спонсорством Музею-Архіву УВАН, Удруге в домі Об'єднання Українського Жіноцтва), а також в таборі Ельванген, де Лідія Гаєвська, редакторка дошкільного журналу “Сонечко” влаштувала курс для вихованців дитячого садка, а я там читав лекції про дитячу літературу (бібліографію) і “розвиток мови”» [5, с. 687–688].

Стаття Р. Завадовича «Проблеми дитячої літератури» має багатоаспектну мету: висвітлення основних етапів розвитку літератури для дітей і молоді, з'ясування важливих методологічних питань, які часто передбачають синтетичне вирішення, а також увага до актуальних проблем [9]. У тексті виокремлено тематичні розділи, таке структурування покращує сприйняття матеріалу.

Насамперед Р. Завадович з'ясовує проблему походження дитячої літератури, наголошуючи на ролі народної казки: «Бабуся-розповідачка була тією живою

збіркою чудових і чудесних історій, де так прекрасно спліталось дійсне й уявне, реальне й фантастичне, можливе й неможливе, звичайне й захоплююче, гарне й страшне. Це була нова друга дійсність, і, оглядаючи її, можна було забути сучасність, а навіть самого себе. Це був **інший світ** (*тут і далі виділення напівжирним шрифтом належить автору цитати.* – О. Я.), у якому говорили звірі, сонце було золотоволосою дівчинкою, а зірку можна було сховати в кишеню. По ньому бродили велетні-люди, кошмарні потвори-звірі, змії, а крихітні діти перемагали найбільші труднощі і виконували найскладніші завдання.

Це направду інший світ – світ поезії, світ мистецького слова й мистецького образу, ідея перемоги людини над природою і перемоги правди над злом. Тому казка, а передосім українська народна казка, була і буде першорядним чинником у тому, що називаємо інтелектуальним розвитком дитини» (Ч. 17) [9]. Ця розлога цитата демонструє водночас і те, що її автор – майстер художнього слова.

У сучасній літературі для дітей і молоді Р. Завадович окреслює багатство жанрів, виокремлює призначення науково-популярних текстів, зауважує важливість ілюстрації та музики.

Культурно-історичного плану екскурси дослідника в часи Конфуція, Платона й Арістотеля. Примітною є згадка про вимоги відомого римського педагога: «Квінтіліян домагався, щоб дітям і юнацтву давати твори авторів не другорядних, як найбільш зрозумілих, а найкращих» (Ч. 17) [9].

У XV ст., твердить Р. Завадович, постали зміни в поглядах на дитину та її духовні потреби, «розпочинається в Зах. Європі боротьба за право дитини бути дитиною» (Ч. 17) [9].

У статті наведено показові факти з історії дитячої літератури у світі: «в 1783 р. укладач дитячих збірників під назвою “Друг Дітей” дістав від французької Академії річну нагороду, призначувану за найкорисніші книжки. <...> в першій чверті XIX ст. <...> в Німеччині вже нараховувалось коло 15 тисяч назв творів, написаних і надрукованих для дітей, не старших за 16 років» (Ч. 17) [9].

У розділі «Сприймання художнього твору дитиною і дорослим» (Ч. 18) Р. Завадович підкреслює, що тільки в дитячому і юнацькому віці надзвичайно потужними є «сила переживання, здібність чуттєвої реакції, захоплення героями і ситуаціями» [9].

Дослідник характеризує вікові психологічні особливості шести етапів розвитку дитини (Ч. 18–19), відповідно до яких треба враховувати лектуру. «1-ий етап – це вік немовляти до першого року життя», коли треба використовувати фольклорні **«приказочки-приговірки**, що сполучають слова з дією» (Ч. 18) [9]. 2-ий етап триває до 3-го року життя, тоді діти люблять казки, що супроводжуються піснями, їм подобаються ілюстрації (Ч. 19) [9]. 3-ий – закінчується 7-им роком життя, це етап дошкілля: «Діти того віку люблять казку з її рухом, з посталями звірів чи й неживих предметів, що відчують і думають, як люди. Їм треба давати казку, яка познайомлює з природою, а також багаті на чудесний, фантастичний елемент міти, легенди. Ці останні можна покласти в основу релігійного

виховання. Дуже дітям до вподоби ритмічна мова, і вони навіть самі їх складають, передовсім у формі т. зв. “дразнилок”<...>» (Ч. 19) [9]. 4-ий етап – від 7 до 12 років, тоді дитина «любить складнішу казку, історичне оповідання, її цікавить дія, рух, героїзм, національна тематика <...>», «починає розуміти **патріотизм**, за те не долюблює високомистецької мови і, звичайно, не цікавиться описами, в яких є статистика, а нема руху» (Ч. 19) [9]. Р. Завадович радить читати «твори Кіплінга, що подає відомості з природи в формі дії», книжки ж історичного змісту ведуть «до ідейності, до готовності на посвяту для великих цілей нації» (Ч. 19) [9]. 5-ий етап – це підлітковий (12–16 років). Серед літературних уподобань – твори «Жюль Верна з його захоплюючими оповіданнями про пригоди та винаходи», «діти любуються в героїзмі, їх захоплює великість» (Ч. 19) [9]. Останній – **етап юнацтва** (до 21 року), «період великих творчих плянів, мрій» (Ч. 19) [9].

Методологічна частина тексту «Проблеми дитячої літератури» завершується висновком про те, що «книга для дітей і молоді – це одна із **основ морально-духовних**, на яких спирається життя нації» (Ч. 19) [9].

У наступних розділах – огляд основних етапів розвитку української літератури для дітей та молоді. Р. Завадович звертається до творчості Марка Вовчка, Т. Шевченка, С. Руданського, І. Нечуя-Левицького, Панаса Мирного, Л. Глібова, І. Франка, М. Коцюбинського, Лесі Українки, Б. Грінченка, зауважує роль львівського журналу для дітей «Дзвінок», київського «Молода Україна», який редагувала Олена Пчілка. Згадано також, що «під час 1-ої світової війни вийшли переклади чужоземних казок пера Івана Липи і твір Золотопольця-Федева “Син України” <...>» (Ч. 21) [9] (*йдеться про історико-пригодницьку повість Ігоря Федіва та Вал. Злотопольця (псевдонім В. Отамановського) «Син України», зразок української робінзонади. – О. Я.*).

У характеристиці дитячої літератури в добу між двома світовими війнами автор публікації розмежовує літературу, творену в підсоветській Україні, для якої притаманний партійно-ідеологічний намул, і «по цей бік Збруча <...> у Галичині, в Карпатській Україні, а також у Чехії, де був поважний осередок української еміграції» (Ч. 21) [9]. Р. Завадович пригадує видавничу діяльність М. Таранька (журнал для дітей «Світ Дитини»; журнал для молоді гімназійного віку «Молода Україна»; видавництво «Світ Дитини», в якому вийшло друком «до 400 книжечок і книжок українських і чужих авторів» (Ч. 21) [9]). Йдеться й про інші дитячі журнали: у Львові – «Дзвіночок», «Наш Приятель», в Ужгороді – «Віночок», «Наш Рідний Край» і «Пчілка». Р. Завадович зауважує проблему мови творів західноукраїнських авторів (тексти «з великою кількістю варваризмів у висловах, діалектизмів, провінціалізмів» (Ч. 21) [9]), натомість ілюстрації були виконані на високому рівні.

Від дитячої літератури часу Другої світової війни Р. Завадович веде відлік новому етапу – еміграційному. «Осередком, коло якого гуртувалися письменники-педагоги на рідному ґрунті був журнал “Малі Друзі”, якого початки припадають

ще на останні роки перед 2-ою світовою війною» (Ч. 21) [9], – пише дослідник, зауважуючи відповідальність і вимогливість редактора Б. Гошовського.

Не оминає Р. Завадович питання ролі ілюстрацій у дитячій книжці, зокрема як засобу естетичного виховання. На його думку, «малярі-ілюстратори – це співавтори дитячої літератури» (Ч. 21) [9].

Виокремлює дослідник і важливість музичних творів для дітей, називаючи композиторів М. Лисенка, Я. Ярославенка, Б. Кудрика, в еміграції – І. Витвицького, Ю. Фіяли.

Р. Завадович також наголошує на проблемі відсутності літературної критики, присвяченої дитячій та юнацькій літературі. Тому у статті звучить висновок про те, що «єдиним авторитетом, до якого мусять звертатися письменники, є ніхто інший, а діти» (Ч. 22) [9].

Закономірно, що в тексті виокремлено проблему значення української дитячої книжки для еміграції. Відповідь – у риторичних питаннях автора: «Хто ж має стати на сторожі українського духа в серці молоді еміграції? Хто має їй розказувати про любов рідного краю, про його красу? Хто має допомогти батькам виховувати дітей так, щоб вони ніколи не забували про свою Спільну Матір, щоб у кожний час, навіть з другого кінця світу завжди були готові для жертви для її добра» (Ч. 22) [9].

Інформує Р. Завадович про видавничу діяльність «Об'єднання Працівників Дитячої Літератури» (ОПДЛ), наголошуючи, що для української дитини рідна книжка на чужині – це згадка про батьківщину, це частка рідної землі. І діти прагнутимуть рідної книжки до тих пір, поки національно свідомою буде українська родина, сім'я, виняткова роль тут належить матері (Ч. 22) [9].

Стаття Р. Завадовича «Майбутнє належить дітям» (1965) має програмний характер. Водночас це не постулати, а обґрунтовані роздуми. Привертає увагу щирість манери автора, той особистісний вимір проблеми і досвід, що дозволяють сприйняти публікацію як одкровення майстра слова. Творення тексту можна розглянути як логічно-послідовну розповідь про себе у літературі для дітей, що органічно поєднується з оприлюдненням тих відкриттів, які зробив автор на своєму шляху. Це шлях, якому не споневірівся, незважаючи на те, що література для дітей багатьма і не вважалася літературою, а забавою «в писання т. зв. “віршиків” і “повісток”» [7, с. 264]. І як наслідок такого переважно упередженого уявлення – «не було кому повести і підтягнути дитячих авторів на вищий рівень творчої роботи; ніхто нас не заохочував і, на жаль, конструктивно не критикував» [7, с. 264].

Р. Завадович зауважує, що у формуванні його як письменника, який творить для дітей, велику роль відіграло вивчення творчості вітчизняних і зарубіжних дитячих письменників: «Я знав з лектур, що творчості для дітей не цуралися такі зорі нашої літератури, як Марко Вовчок, Іван Франко, Борис Грінченко, Леся Українка, Олена Пчілка, Михайло Коцюбинський та ін. Своїми дотепер неперевершеними творами вони дали початок т. зв. “золотій добі” української дитячої

літератури, і сталася велика шкода, що серед робітників пера було мало охочих піти за їх добрим прикладом <...>» [7, с. 265]. З особливою теплотою згадує автор знайомство із класиком І. Франком, що відбулося у віці 7–10 років під час вакацій у Карпатах.

Автор статті розвиває думку Б. Лепкого про те, що «Лис Микита» здобув І. Франкові «найбільшу популярність, бо став улюбленою лектурою тієї частини народу, до якої належить майбутнє – дітей», бо коли виростуть, будуть читати «На старі теми» й «Мойсея» [7, с. 265]. Отже, дитяча та юнацька література має велике «національне і суспільне значення», бо є ланкою зв'язку з літературою для дорослих, «бо дитяча література є перший ступінь знайомства людини з літературою і, взагалі, культурою власного народу. Це перші, вхідні двері до храму краси, мистецтва, знання, виховання, національних і релігійних традицій» [7, с. 265]. Аналогічні думки висловив Р. Завадович у листі до В. Барагури: «“Література для дітей – пише він в одному з листів до автора цих рядків – це рівнорядна вітка з літературою для дорослих, а під певним оглядом і важливіша, бо це перший етап ознайомлення людини з друкованим мистецьким словом”» [1, с. 258].

Р. Завадович наголошує, що призначенням української дитячої літератури «є підготувати і виховати читача для творів Шевченка, Франка, Лесі Українки, Стефаника, Самчука, Зерова, Маланюка, Лятуринської, Бабія і всіх інших українських та світових письменників» [7, с. 265]. До речі, у згаданій публікації В. Барагури цитується доповідь Р. Завадович «Доля української дитячої літератури», де озвучено такі ж міркування: «<...> Завадович пише: “Не може доросла людина нинішнього часу стати повновартним споживачем літературної творчості, якщо вона не стала читачем ще в дитячому віці. Дитяча література – це передсінок храму, який безумовно треба перейти, щоб дістатися до самого храму. В цьому передсінку проходить вся підготовна робота, яка має з читача «Ріпки» та казок, а далі дитячих оповідань і віршів виховати повновартного читача творів Шевченка, Франка, Л. Українки, Коцюбинського, Яновського, Рильського, Самчука, Симоненка і багатьох інших представників «великої літератури»”» [1, с. 254].

Р. Завадович зауважує, що своєму росту як автору творів для дітей завдячує доброму знавцеві літературного діла, критику, редактору та видавцеві Б. Гошовському, багаторічна діяльність якого «започаткувала новий період у розвитку дитячої літератури на терені Західної України і потім на еміграції» [7, с. 266].

Працюючи в царині літератури для дітей, Р. Завадович спостеріг, що вимоги до письменників, які творять для дітей, є не тільки дещо іншими, а навіть більшими, ніж до авторів текстів для старшої читацької аудиторії: «Тут треба знання дитячої душі, її способу мислення, світовідчужування, треба вміння вживатися в психіку дитини і вміння пристосуватися до її віку та її можливостей сприймати враження. Треба увійти в її світ, названий у психології “світом казки” і “світом пригоди”, та, послуговуючись їх елементами, розкривати поступово ідеї і правди, якими живе все людство» [7, с. 266]. Окрім того, дитячий письменник має пам'ятати про рівень знань своїх читачів, а літературна форма, образність і художність «мусять

бути вжиті в обмеженій спрощеній формі. І, власне, в тім спрощенні вміщується вся їх складність і трудність. Стиль і характер творів для дітей не мусить бути менше поетичний, ніж для дорослих, але мусить бути ясний, простий, прозорий, навіть геніяльний у своїй простоті, якщо б найшовся геніяльний поет для молоді» [7, с. 266]. Із поетикальними вимогами пов'язується відповідальність за змістові аспекти текстів для дітей: «Письменник мусить берегтися, щоб юний читач не зрозумів неправильно не тільки провідної думки твору, але й кожного окремого епізоду чи образу» [7, с. 266].

Актуалізує Р. Завадович і проблему видання творів для дітей рідною мовою. В еміграції «наші діти повинні пізнавати культуру різних народів, але між ними не може бракувати свого рідного друкованого слова, що є носієм і скарбницею нашої духовости» [7, с. 267], а також дбати про те, щоб світ пізнавав українську культуру та літературу. Треба всіляко заохочувати маленьких читачів до знайомства з різножанровими текстами літератури для дітей та юнацтва, адже це «справжній арсенал зброї для потреб доброго, розумного родинного виховання, яке дає дитині розуміння Божих і людських правд, навчає відрізняти добро від зла, формує характер, гартує духа і забезпечує перед шкідливими впливами оточення» [7, с. 267]. Не кожна лектура може відповідати таким вимогам, українська література для дітей та молоді «завжди стояла на сторожі високої людської моралі» [7, с. 267].

Р. Завадович застерігає, що в сучасному світі дитячі книжки та журнали конкурують із популярними кіно й телебаченням. Навіть за умови відповідності виховним і пізнавальним завданням екранні види мистецтва можуть бути тільки доповненням «до тієї основної праці, яку виконує друковане слово, книжка, журнал», що більшою мірою сприяють розвитку уяви та думки [7, с. 267].

У висновках статті – про важливість дитячої літератури для історичного поступу нації, адже «спільнота, що згідно із своїми бажаннями та інтересами виховує дітей у світлі своїх найвищих ідеалів і зберігає їх при собі, має запевнене майбутнє» [7, с. 267].

Висновки й перспективи дослідження. Роздуми про призначення літератури для дітей та юнацтва пронизують мемуарні тексти Р. Завадовича «“З любов'ю батьківського серця...”» та «ЖИТТЄВИЙ ШЛЯХ без суперечок з Божими і справедливими людськими законами та в згоді з своїм сумлінням»; а це свідчить, наскільки суттєвими для письменника були ці питання.

У статті Р. Завадовича «Наказ хвилини» (1948) наголошується на актуальній проблемі – важливості літератури для дітей та молоді в таборових умовах української діаспори, адже дитяча література презентує ідеальний світ добра та краси, героїзму й лицарства. Українська книжка – це основа формування патріотичного світогляду.

У побудові публікації «Проблеми дитячої літератури» (1949) можна виокремити дві частини. Перша – методологічного характеру, в якій розглянуто походження літератури для дітей та юнацтва (це шлях від казки та інших фольклорних жанрів

до авторської літератури), презентовано, як змінювалися погляди на дитину та її духовні потреби в Західній Європі, окреслено культурно-історичні закономірності розвитку дитячої літератури у світі, зацентровано на багатстві жанрів, важливості ілюстрації та музики, зауважено особливості сприйняття художнього твору дорослими та дітьми з урахуванням вікових психологічних особливостей, важливих у формуванні лектури. Тут звучить висновок, що книжка для дітей і молоді є однією з морально-духовних основ нації. У другій частині – ретроспективний погляд на етапи розвитку української літератури для дітей та юнацтва, починаючи зі середини XIX ст. до періоду в діаспорі. Р. Завадович аналізує такі проблеми, як значення дитячої періодики, роль ілюстрацій у дитячій книжці, завдання музичних творів для дітей, виокремлює проблему літературної критики. Особливу увагу дослідник приділив значенню української дитячої книжки в діаспорі, видавничій діяльності «Об'єднання Працівників Дитячої Літератури».

Методологічний характер має стаття «Майбутнє належить дітям» (1965). Тут розвивається думка Б. Лепкого про те, що дитяча та юнацька література формує майбутнього читача літератури для дорослих. Р. Завадович обміркував вимоги до письменника, який творить для дітей. Насамперед це досягнення світовідчуження та психіки дитини. Щоб розкрити ідеї та правду світу, автор має оперувати художніми формами й засобами, органічними для дитини. Пам'ятаючи про обмеженість знань своїх читачів, не надуживати образністю, аби не постало спотворене сприйняття тексту; отже, йдеться про виняткову відповідальність за зміст.

Уміння підмічати найсуттєвіше й робити ґрунтовні висновки – ті дослідницькі якості, що притаманні також і літературознавчим розвідкам Р. Завадовича, які присвячені текстам, орієнтованим на дорослу читацьку аудиторію. Йдеться про статті, в яких осмислено шлях героїв В. Стефаника до усвідомлення своєї українськості (1948), роль М. Шашкевича в розвою українства (1983), а також передмови до творів Уляни Кравченко (1961), Наталени Королеви (1961). Аналітичне мислення автора – підґрунтя розвідки про філософа Г. Маланчука (1979).

Р. Завадович – майстерний оповідач про свій рід, рідну Зборівщину та Золочівщину. Його спогади – важливе джерело про культурно-освітнє життя Золочівщини міжвоєнної доби.

І літературознавчі тексти, і мемуаристика можуть стати предметом наступних наукових студій, що допомогло б створити цілісний портрет письменника й культурного діяча Р. Завадовича.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барагура В. «Світ, мов казка, світ, мов мрія» (До ювілею Романа Завадовича). *Золочівщина: її минуле і сучасне* / упоряд. Володимир Болюбаш. Нью-Йорк; Торонто: Канадське Наукове Товариство ім. Шевченка, 1982. С. 253–262. URL: <https://diasporiana.org.ua/ukrainica/6363-zolochivshhina-yiyi-minule-i-suchasne/>

2. Бондарук Іван. Форматор душі української дитини. *Бондарук Іван. Між двома світами: вибрані статті про українських письменників* / упоряд. В. Оліфіренко;

ред. В. Білецький. Донецьк : Український Культурологічний Центр, 1996. С. 39–42.

3. Варданян М. В. Свій – Чужий в українській діаспорній літературі для дітей та юнацтва: національна концептосфера, імагологічні моделі: монографія. Кривий Ріг : Видавництво «Діонат» (ФО-П Чернявський Д.О.), 2018. 406 с.

4. Гошовський Б. «Роман зі Славної» – Роман Завадович. *Зборівщина. Над берегами Серету, Стрипи і Золотої Липи*: історично-мемуарний і літературний збірник / ред. колегія Богдан Гошовський, Василь Верига, Антін Жуковський. Торонто; Нью-Йорк; Париж; Сидней: НТШ, Видання Комітетів Зборівщини, 1985. С. 862–869.

5. Завадович Р. Життєвий шлях без суперечок з Божими і справедливими людськими законами та в згоді з своїм сумлінням. *Зборівщина. Над берегами Серету, Стрипи і Золотої Липи*: історично-мемуарний і літературний збірник / ред. колегія Богдан Гошовський, Василь Верига, Антін Жуковський. Торонто; Нью-Йорк; Париж; Сидней: НТШ, Видання Комітетів Зборівщини, 1985. С. 665–690.

6. Завадович Р. «З любов'ю батьківського серця...». *Золочівщина: її минуле і сучасне* / упоряд. Володимир Болюбаш. Нью-Йорк; Торонто: Канадське Наукове Товариство ім. Шевченка, 1982. С. 262–265. URL: <https://diasporiana.org.ua/ukrainica/6363-zolochivshhina-yiyi-minule-i-suchasne/>

7. Завадович Р. Майбутнє належить дітям. *Ми і наші діти. Дитяча література, мистецтво, виховання*: збірник 1 / за ред. Б. Гошовського. Торонто; Нью-Йорк: Об'єднання Працівників Дитячої Літератури ім. Л. Глібова, 1965. С. 264–267. URL: <https://diasporiana.org.ua/miscellaneous/8605-mi-i-nashi-diti-zbirnik-1-dityacha-literatura-mistetstvo-vihovannya/>

8. Завадович Р. Наказ хвилини. *Українські вісті*. 1948. Ч. 46 (198). С. 4. URL: <https://diasporiana.org.ua/wp-content/uploads/books/12353/file.pdf>

9. Завадович Р. Проблеми дитячої літератури. *Гомін України*. 1949. Ч. 17 (19). С. 5. Ч. 18 (20). С. 5. Ч. 19 (21). С. 5. Ч. 20 (22). С. 5. Ч. 21 (23). С. 5. Ч. 22 (24). С. 5. URL: <https://drive.google.com/drive/folders/16uFXZh91BlvzBA8r-lqFTUyu4NKcOv28>

REFERENCES

1. Barahura, V. (1982). «Svit, mov kazka, svit, mov mriia» (Do yuvileiu Romana Zavadovycha) [“The World Like a Fairy Tale, the World Like a Dream” (On the Anniversary of Roman Zavadovych)]. In Volodymyr Boliubash (Eds.), *Zolochivshchyna: yii mynule i suchasne* (pp. 253–262). Niu-York; Toronto: Kanadske Naukove Tovarystvo im. Shevchenka. Retrieved from: <https://diasporiana.org.ua/ukrainica/6363-zolochivshhina-yiyi-minule-i-suchasne/> [in Ukrainian].

2. Bondaruk, Ivan (1996). Formator dushi ukraïnskoi dytyny [A Shaper of the Ukrainian Child's Soul]. In V. Olifrenko & V. Biletskyi (Eds.), *Bondaruk Ivan. Mizh dvoma svitamy* (pp. 39–42). Donetsk: Ukraïnskyi Kulturolohichnyi Tsent. [in Ukrainian].

3. Vardanian, M. V. (2018). *Svii – Chuzhyi v ukrainskii diasporinii literaturi dlia ditei ta yunatstva: natsionalna kontseptosfera, imaholohichni modeli: monohrafiia* [One's Own – The Other in Ukrainian Diaspora Literature for Children and Youth: National Conceptual Sphere and Imagological Models: monograph]. Kryvyi Rih: Vydavnytstvo «Dionat» (FO-P Cherniavskiy D.O.).

4. Hoshovskyi, B. (1985). «Roman zi Slavnoi» – Roman Zavadovych [“Roman from Slavna” – Roman Zavadovych]. In Bohdan Hoshovskyi, Vasyl Veryha & Antin Zhukovskyi (Eds.), *Zborivshchyna. Nad berehamy Seretu, Strypy i Zolotoi Lypy* (pp. 862–869). Toronto; Niu-York; Paryzh; Sydnei: NTSh, Vydannia Komitetiv Zborivshchyny [in Ukrainian].

5. Zavadovych, R. (1985). ZHYTTIEVYI SHLIAKH bez superechok z Bozhymy i spravedlyvymy liudskymy zakonamy ta v zghodi z svoim sumlinniam [A Life Path Without Disputes with God's and Just Human Laws, and in Harmony with One's Conscience]. In Bohdan Hoshovskyi, Vasyl Veryha & Antin Zhukovskyi (Eds.), *Zborivshchyna. Nad berehamy Seretu, Strypy i Zolotoi Lypy* (pp. 665–690). Toronto; Niu-York; Paryzh; Sydnei: NTSh, Vydannia Komitetiv Zborivshchyny [in Ukrainian].

6. Zavadovych, R. (1982). «Z liuboviu batkivskoho sertsia...» [“With the Love of a Father's Heart...”]. In Volodymyr Boliubash (Eds.), *Zolochivshchyna: yii mynule i suchasne* (pp. 262–265). Niu-York; Toronto: Kanadske Naukove Товариство ім. Шевченка. Retrieved from: <https://diasporiana.org.ua/ukrainica/6363-zolochivshhina-yiyi-minule-i-suchasne/> [in Ukrainian].

7. Zavadovych, R. (1965). Maibutnie nalezhyt ditiam [The Future Belongs to Children]. In B. Hoshovskyi (Eds.), *My i nashi dity. Dytiacha literatura, mystetstvo, vykhovannia, 1* (pp. 264–267). Toronto; Niu-York: Obiednannia Pratsivnykiv Dytiachoi Literatury ім. L. Hlibova. Retrieved from: <https://diasporiana.org.ua/miscellaneous/8605-mi-i-nashi-diti-zbirnik-1-dityacha-literatura-mistetstvo-vihovannya/> [in Ukrainian].

8. Zavadovych, R. (1948). Nakaz khvylyny [The Command of the Moment]. *Ukrainski visti* [Ukrainian News]. 46 (198). P. 4. Retrieved from: <https://diasporiana.org.ua/wp-content/uploads/books/12353/file.pdf> [in Ukrainian].

9. Zavadovych, R. (1949). Problemy dytiachoi literatury [Problems of Children's Literature]. *Homin Ukrainy* [The Echo of Ukraine]. 17 (19). P. 5. 18 (20). P. 5. 19 (21). P. 5. 20 (22). P. 5. 21 (23). P. 5. 22 (24). P. 5. Retrieved from: <https://drive.google.com/drive/folders/16uFXZh91BlvzBA8r-lqFTUyu4NKcOv28> [in Ukrainian].



Стаття поширюється
на умовах ліцензії відкритого
доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 10.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 16.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 10.04.2026

UDC 355.233.2:378.147:81'276.6

DOI <https://doi.org/10.32782/2307-1222.2026-61-20>

**EDUCATIONAL APPROACHES AND MECHANISMS
FOR THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE
OF MILITARY PERSONNEL**

Tetiana BUZHYKOVA

Lecturer at the Department of Foreign Languages

Kruty Heroes Military Institute of Telecommunications and Information Technologies

45/1 Kniaziv Ostrozkykh str., Kyiv

ORCID: 0000-0002-8117-965X

tabunta83@gmail.com

The article examines the educational approaches for organizational and pedagogical mechanisms that ensure the development of foreign language competence among military personnel in the context of modern military education reform and the growing demands of professional military activity. The phenomenon of foreign language competence is analyzed as a multidimensional construct that includes linguistic, communicative, social, cultural, and strategic components that are critical for effective communication in international military environments.

The study identifies institutional, methodological, and technological factors that influence the efficiency of foreign language training processes. Special attention is paid to competency-based, communicative, and task-oriented approaches as key methodological frameworks for enhancing the practical language skills of service members. The article emphasizes the importance of authentic learning environments, simulation tasks, digital training tools, and international collaboration formats for strengthening communicative readiness in real operational conditions.

It is concluded that the improvement of foreign language competence requires the integration of standardized training procedures, modern educational technologies, and targeted professional tasks aligned with NATO standards and multinational operational contexts. The proposed mechanisms contribute to the optimization of training models and the formation of a stable communicative proficiency that meets contemporary requirements of military interoperability.

Key words: *foreign language competence, military personnel, professional military communication, skills development, educational approaches, competency-based training, military education, interoperability.*

ОСВІТНІ ПІДХОДИ ТА МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Тетяна БУЖИКОВА

викладач кафедри іноземних мов

Військового інституту телекомунікацій та інформатизації

імені Героїв Крут

вул. Князів Острозьких, 45/1, м. Київ

ORCID: 0000-0002-8117-965X

tabunta83@gmail.com

У статті здійснено теоретичне обґрунтування освітніх підходів та когнітивно-комунікативних механізмів формування іншомовної компетентності військовослужбовців у системі сучасної військово-професійної підготовки. Підкреслено, що домінуючі тенденції розвитку військової освіти, зокрема поглиблення міжнародного військового співробітництва та вимоги до сумісності у форматі НАТО, зумовлюють підвищення професійних стандартів щодо володіння англійською мовою як інструментом службово-бойової діяльності та професійної комунікації. Обґрунтовано нормативно-правові засади іншомовної підготовки військовослужбовців, окреслені положеннями національного законодавства та відомчих документів, що визначають англійську мову як одну з умов професійної придатності для низки посад у секторі оборони.

Проаналізовано сучасні педагогічні підходи до іншомовної підготовки (компетентнісний, когнітивно-комунікативний, діяльнісний), визначено їхні потенційні переваги та обмеження в контексті військової освіти. Аргументовано, що ефективне формування іншомовної компетентності передбачає інтеграцію мовної підготовки з професійними видами діяльності, застосування завдань, моделювання службово-бойових ситуацій та використання автентичних військових матеріалів. До провідних механізмів віднесено аналіз спеціалізованих текстів, рольові симуляції, кейс-орієнтовані завдання, моделювання прийняття рішень у багатонаціональному середовищі, складання та передавання наказів у стандартизованих форматах НАТО.

Доведено, що поєднання когнітивних процесів (концептуалізація, терміноутворення, інформаційна обробка) з комунікативною діяльністю (усна/письмова взаємодія у професійному дискурсі) забезпечує інтегроване становлення іншомовної компетентності, яка в умовах військової служби набуває статусу операційного ресурсу та чинника успішної багатонаціональної взаємодії. Підкреслено, що результативність іншомовної підготовки залежить від системної узгодженості нормативного забезпечення, організаційних рішень військової освіти та педагогічного інструментарію. Зроблено висновок про необхідність подальшого розвитку цілісної методології формування іншомовної компетентності

військовослужбовців з урахуванням стандартів НАТО, вимог кадрової політики та оперативних потреб сектору оборони.

Ключові слова: *іношомовна компетентність, військовослужбовці, військова освіта, когнітивно-комунікативний підхід, професійна комунікація, військова англійська, освітні технології, НАТО, оперативна сумісність, військово-професійна підготовка.*

Problem Statement. Contemporary developments in military professional education have markedly elevated expectations regarding the professional readiness of servicemen. Personnel are now required to perform service-combat tasks with consistent efficacy amid rapidly evolving security contexts and deepening international military cooperation. A key element of this readiness is professionally oriented foreign language competence, which facilitates effective communication within multinational formations, enables meaningful participation in joint exercises and peacekeeping operations, and supports constructive engagement with foreign partners. From this point of view, foreign language acquisition emerges as an indispensable precondition for optimizing operational performance and enhancing the quality of professional interaction. Prevailing approaches to foreign language instruction in military contexts frequently fail to align fully with current educational imperatives; thereby necessitating rigorous scholarly justification and the adoption of purposefully designed pedagogical frameworks for cultivating foreign language competence within the military education system.

Analysis of Recent Studies and Publications. The analysis of scientific literature on this topic reveals a sustained interest among Ukrainian scholars in the issues of developing foreign language competence among military professionals as part of their professional training system. O. Velychko substantiates the managerial prerequisites for defining its content [1]. I. Savka and L. Nanivska elucidate the potential of an integrative pedagogical paradigm in the foreign language preparation of future engineering officers [9]. L. Kanova and S. Tarasenko conceptualize foreign language competence as an intrinsic constituent of the professional profile of officers in the Armed Forces of Ukraine [3]. Organizational dimensions of foreign language training in higher military educational establishments are systematically examined by V. Mirnenko, O. Nozdrachov, L. Semenenko, and V. Kostrach [5]. But A. Marushkevych concentrates on the development of foreign language communicative competence among cadets pursuing non-linguistic specializations, delineating the requisite pedagogical conditions for its advancement in military higher education institutions [4].

Meanwhile, summarizing the findings of scientific investigations allows us to conclude that there are several aspects of this issue that remain insufficiently explored. A coherent, systematic framework for the deliberate cultivation of professionally oriented foreign language competence integrating the particularities of contemporary military operations, prevailing training standards (including NATO interoperability requirements), and the operational realities of higher military educational institutions

has yet to be adequately theorized. Similarly, the pedagogical mechanisms, instructional methods, and organizational modalities required to equip military specialists for effective professional communication in intercultural and multinational settings remain insufficiently delineated. This persisting theoretical and applied uncertainty underscores the timeliness and pertinence of continued inquiry in this domain.

Aim of the Study. Theoretically substantiate the cognitive-communicative mechanisms underpinning the formation of professionally oriented foreign language competence among servicemen within the broader framework of professional military training.

Main Content of the Research. The normative foundation for developing professionally oriented foreign language competence is enshrined in Ukrainian legislation. Notably, Article 3 of the Law «On the Application of the English Language in Ukraine» [7], which mandates English proficiency for designated contract-service positions across officer, sergeant, and warrant officer categories, as determined by the Cabinet of Ministers. This statutory obligation effectively positions foreign language proficiency as a constitutive element of professional suitability.

The requirement entails functional command of English in operationally critical situations: processing specialized documentation, conducting official communication, operating in multinational environments, and rendering decisions under temporal constraints. Foreign language competence thus constitutes an integrated intellectual-communicative capacity encompassing linguistic knowledge, domain-specific meanings, and adaptive discursive strategies.

Realization of these objectives demands deliberate methodological scaffolding. Proven instruments include the analysis of authentic military-professional texts, simulation of operationally relevant communicative scenarios, execution of cognitively demanding interpretive and synthetic tasks, and problem-oriented exercises that necessitate decision-making in the target language.

Crucial to efficacy is the deliberate alignment of instructional tasks with underlying cognitive information-processing operations. Pedagogically productive activities encompass the conceptualization of military concepts, construction of terminological networks, and cross-linguistic comparative analysis of command structures practices that promote deeper assimilation of professional content and enhance the durability of foreign language proficiency.

The Roadmap for Enhancing Language Training in the Armed Forces of Ukraine (2021–2025) [2] highlights that Ukraine's integration into NATO's Enhanced Opportunities Program imposes stringent interoperability requirements, rendering adequate English proficiency a decisive enabler of professional interaction and operational effectiveness. Achievement of this standard relies on cognitive-communicative mechanisms of language acquisition that actively recruit higher-order thinking, accumulated professional experience, and strategic linguistic deployment.

Intrinsic motivation is fostered through intensification of cognitive-educational engagement, integration of diverse instructional modalities, deployment of varied pedagogical techniques, and provision of immediate, interactive feedback [2]. Within this

paradigm, particularly efficacious activities include translation of specialized military terminology, simulation of English-medium staff deliberations, and synthesis/generalization tasks drawing upon authentic military documentation.

The synergistic integration of methodological approaches with personnel management policy yields a comprehensive system for competence formation one that transcends instructional delivery to encompass structured advancement and sustained retention of linguistically proficient personnel [2]. This entails systematic talent-pool cultivation, deliberate career trajectory planning, and continuous motivational reinforcement to preserve elevated levels of both professional and linguistic competence across the duration of military service.

Among empirically validated methods in military English for Specific Purposes (ESP) training are case based analyses, role play simulations, and close reading of authentic English language military orders and directives. These techniques systematically bridge linguistic proficiency with operational capabilities, fostering robust communicative strategies essential for high stakes decision-making in multinational and intercultural contexts.

Complementing these interactive approaches is the close reading and critical scrutiny of authentic military documents such as five paragraph combat orders (SMEAC/OPORD format), situation reports (SITREPs), intelligence summaries (INTSUMs), standard operating procedures (SOPs), and NATO directives[10].

Collectively, these methods promote deep integration of language use with professional expertise, shifting instruction from decontextualized skill drills toward authentic, task-oriented performance. Empirical evidence from military ESP contexts underscores their efficacy in improving communicative competence, motivation, and long-term retention of vocationally relevant linguistic resources, ultimately contributing to enhanced interoperability and mission effectiveness in contemporary multinational operations.

Consequently, the fusion of pedagogical innovation with human resource management not only advances linguistic capability but simultaneously nurtures professional cognition, operational adaptability, and preparedness for service within multinational and international frameworks attributes indispensable to contemporary military effectiveness [2].

The efficacy of language preparation is contingent upon the systemic coherence of the military education architecture, which harmonizes national regulatory frameworks, NATO interoperability standards, and European educational benchmarks. The distinctive character of military specialist formation entailing elevated risks to life and health alongside operational and combat responsibilities renders the unity of upbringing and instruction foundational. This integration creates optimal conditions for embedding cognitive-communicative mechanisms into foreign language competence development and for elevating overall professional efficacy [6].

Illustrative instructional tasks encompass a range of cognitively and communicatively demanding activities explicitly aligned with the operational realities of military

service and the interoperability demands of multinational environments. These tasks are deliberately designed to bridge linguistic proficiency with professional decision-making and situational awareness, thereby fostering the integrated development of foreign language competence in contextually authentic settings.

Representative examples include the parsing of English-language combat orders (such as five-paragraph SMEAC-format directives or fragmentary orders) while simultaneously simulating tactical decision contexts. Learners must identify critical elements including the commander's intent, main effort, decisive points, and supporting tasks then articulate reasoned interpretations and proposed courses of action under constrained timelines, replicating the cognitive load and urgency characteristic of real operational environments [10].

Finally, interactive role-plays systematically replicate conditions of multinational military collaboration. Scenarios may involve coordinating joint fires support, conducting cross-national staff briefings, negotiating rules of engagement in mixed-force environments, requesting medical evacuation (MEDEVAC/CASEVAC) using the standard nine-line format, or managing crisis response in coalition headquarters. These simulations introduce variables such as communication barriers, cultural nuances, time pressure, and incomplete information, compelling participants to deploy adaptive linguistic strategies, negotiate meaning, and exercise intercultural competence in high-stakes professional interactions [6].

Collectively, these tasks operationalize the cognitive-communicative paradigm by embedding language practice within authentic military decision cycles, thereby ensuring that linguistic gains are not isolated but directly transferable to enhanced operational effectiveness in joint and multinational contexts.

The competency-oriented paradigm seeks to equip servicemen to execute foreign language communicative tasks with operational proficiency accurately receiving, transmitting, and analyzing vocationally relevant information [1]. This competence transcends mastery of specialized lexicon, syntax, and terminology to encompass prompt decision-making, situational modeling, and adaptive behavioral regulation in authentic operational settings. Within the cognitive-communicative framework, such competence manifests as an integrative attribute of the individual, synthesizing linguistic, cognitive, and sociocultural dimensions and thereby securing enduring readiness for professional foreign language interaction and effective intercultural/multinational adaptation.

Independent study encompasses translation and annotation of authentic professional literature, systematic refinement of grammatical and lexical mastery, processing of vocationally salient texts, and cultivation of oral and written communicative proficiency within realistic service scenarios. Particular emphasis is accorded to fostering intercultural tolerance and readiness for uninhibited interaction through comprehension of international communicative dynamics, role consciousness, and strategic linguistic application [4].

A genuinely systemic orientation transcends the mere structural acquisition of linguistic forms (phonology, morphology, syntax, and lexicon). Instead, it mandates their

deliberate and recursive integration into applied professional practice through task-based, simulation-driven, and problem-oriented activities that mirror real-world military scenarios. Such integration effects a comprehensive development of competence, bridging declarative knowledge (knowing about the language) with procedural and strategic mastery (knowing how to use the language effectively in context). The outcome is markedly heightened preparedness for missions conducted in multinational and international environments, where linguistic proficiency directly contributes to interoperability, situational awareness, force protection, and overall mission success. In this way, foreign language training evolves from a peripheral skill into a core operational enabler, fully aligned with the demands of contemporary joint and coalition operations.

Conclusions and Prospects of Further Research. The investigation establishes that the formation of professionally oriented foreign language competence among servicemen constitutes a coherent, normatively regulated, and methodologically orchestrated process wherein cognitive and communicative mechanisms of foreign language information processing are inseparably conjoined. Within this paradigm, language preparation transcends its conventional status as a supplementary educational component to emerge as a critical determinant of operational effectiveness, capacity for collaborative action with international partners, and overall readiness to discharge service-combat responsibilities.

The efficacy of this developmental trajectory hinges upon precise coordination among statutory mandates, organizational parameters of military education, and the cognitive-communicative intentionality of instructional tasks that authentically replicate professional foreign language interaction. Such tasks systematically advance servicemen's capacity to analyze, interpret, and functionally deploy a foreign language in professional contexts, seamlessly integrating linguistic resources with experiential knowledge and operational exigencies.

Particularly consequential are analytical-interpretive, productive-modeling, and situational-communicative exercises, which effectuate the fusion of linguistic proficiency with professional signification and engender stable communicative strategies for decision-making. Engagement in these activities stimulates strategic cognition and situational responsiveness within foreign language professional milieus, thereby ensuring reliable transferability of acquired competencies into actual military practice.

BIBLIOGRAPHY

1. Величко О. Управлінські вимоги до змісту іншомовної компетентності військових фахівців у процесі їх підготовки. *Військова освіта*. 2016. № 2(34). С. 25–32. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2016-2/25-32>
2. Дорожня карта вдосконалення мовної підготовки у Збройних силах України (на 2021–2025 роки). URL: <https://mod.gov.ua/diyalnist/normativno-pravova-baza/dorozhnja-karta-vdoskonalennia-movnoi-pidgotovki-u-zbroinikh-silakh-ukraini-na-2021-2025-roki> (дата звернення: 24.12. 2025).

3. Канова Л., Тарасенко С. Іншомовна компетентність як складова частина професіограми офіцера Збройних сил України. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип 46. Т. 2. С. 121–126. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/46-2-19>
4. Марушкевич А. Формування іншомовної комунікативної компетентності у курсантів закладів вищої військової освіти немовних спеціальностей. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Педагогіка»*. 2024. № 2(20). С. 55–59. DOI: <https://doi.org/10.17721/2415-3699.2024.20.09>
5. Мірненко В., Ноздрачов О., Семененко Л., Кострач В. Організація іншомовної підготовки військовослужбовців у вищих військових навчальних закладах та основні фактори, що на неї впливають. *Military Science*. 2024. № 2(4). С. 124–136. DOI: <https://doi.org/10.62524/msj.2024.2.4.11>
6. Невзоров Р.В. Стандарти НАТО з військової освіти як орієнтир для системи фахової підготовки до бойових польотів майбутніх льотчиків тактичної авіації. *Військова освіта*. 2022. № 2(46). С. 188–195. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2022-46/188-195>
7. Про застосування англійської мови в Україні : Закон України від 04.06.2024 № 3760-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3760-20#Text> (дата звернення: 24.12. 2025).
8. Про затвердження Положення про особливості організації освітнього процесу у вищих військових навчальних закладах Міністерства оборони України, військових навчальних підрозділах закладів вищої освіти, закладах фахової передвищої військової освіти : Наказ Міноборони України від 15.02.2024 № 120. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0453-24#Text> (дата звернення: 25.12. 2025).
9. Савка І.В., Нанівська Л.Л. Інтеграційний підхід до іншомовної професійної підготовки майбутніх офіцерів інженерних військ. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 50. Т. 2. С. 39–40. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.2.7>
10. Five paragraph order. United STATES MARINE CORPS FIELD MEDICAL TRAINING BATTALION Camp Lejeune NC 28542-0042. URL: <https://www.trngcmd.marines.mil/Portals/207/Docs/FMTBE/Student%20Materials/FMST/209.pdf> (дата звернення: 22.01.2026).

REFERENCES

1. Velychko, O. (2016). Upravlins'ki vymohy do zmistu inshomovnoyi kompetentnosti viyskovoho fakhivtsia u protsesi yikh pidhotovky [Managerial requirements for the content of foreign language competence of military specialists in the process of their training]. *Viyskova osvita [Military Education]*, 2(34), 25–32. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2016-2/25-32> [in Ukrainian].
2. Ministry of Defence of Ukraine. (2021). Dorozhnia karta vdoskonalennia movnoi pidgotovky u Zbroinykh Sylakh Ukrainy (na 2021–2025 roky) [Roadmap for improving language training in the Armed Forces of Ukraine (2021–2025)]. Retrieved December 24, 2025, from <https://mod.gov.ua/diyalnist/normativno-pravova-baza/>

dorozhnia-karta-vdoskonalennia-movnoi-pidgotovki-u-zbroinikh-silakh-ukraini-na-2021-2025-roki [in Ukrainian].

3. Kanova, L., & Tarasenko, S. (2021). Inshomovna kompetentnist yak skladova chastyna profesiogramy ofitsera Zbroinykh Syl Ukrainy [Foreign language competence as a component of the professional profile of an officer of the Armed Forces of Ukraine]. *Aktual'ni pytannia humanitarnykh nauk [Topical Issues of the Humanities]*, 46(2), 121–126. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/46-2-19> [in Ukrainian].

4. Marushkevych, A. (2024). Formuvannia inshomovnoi komunikativnoi kompetentnosti u kursantiv zakladiv vyshchoi viiskovoi osvity nemovnykh spetsial'nostei [Formation of foreign language communicative competence of cadets of higher military educational institutions of non-linguistic specialties]. *Visnyk Kyivskoho natsional'noho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Seriya «Pedahohika» [Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv. Pedagogy Series]*, 2(20), 55–59. DOI: <https://doi.org/10.17721/2415-3699.2024.20.09> [in Ukrainian].

5. Mirnenko, V., Nozdrachov, O., Semenenko, L., & Kostrach, V. (2024). Orhanizatsiia inshomovnoi pidhotovky viyskovosluzhbovtziv u vyshchykh viiskovykh navchal'nykh zakladakh ta osnovni faktory, shcho na niu vplyvaiut' [Organization of foreign language training of military personnel in higher military educational institutions and main factors affecting it]. *Mizhnarodnyi naukovyi zhurnal «Military Science» [Military Science International Scientific Journal]*, 2(4), 124–136. DOI: <https://doi.org/10.62524/msj.2024.2.4.11> [in Ukrainian].

6. Nevzorov, R.V. (2022). Standarty NATO z viiskovoi osvity yak orientyr dlia systemy fakhovoi pidhotovky do boiovykh polotiv maibutnikh l'otchykiv taktychnoi aviatsii [NATO standards in military education as a benchmark for professional training of future tactical aviation pilots]. *Viyskova osvita [Military Education]*, 2(46), 188–195. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2022-46/188-195> [in Ukrainian].

7. Verkhovna Rada of Ukraine. (2024, June 4). Pro zastosuvannia anhliiskoi movy v Ukraini: Zakon Ukrainy № 3760-IX [On the use of the English language in Ukraine, Law No. 3760-IX]. Retrieved December 24, 2025, from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3760-20#Text> [in Ukrainian].

8. Ministry of Defence of Ukraine. (2024, February 15). Pro zatverdzhennia Polozhennia pro osoblyvosti orhanizatsii osvithoho protsesu u vyshchykh viiskovykh navchal'nykh zakladakh Ministerstva oborony Ukrainy, viiskovykh navchal'nykh pidrozdilakh zakladiv vyshchoi osvity, zakladakh fakhovoi peredvyshchoi viiskovoi osvity: Nakaz № 120 [On approval of the Regulation on the specifics of organizing the educational process in higher military educational institutions, Order No. 120]. Retrieved December 25, 2025, from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0453-24#Text> [in Ukrainian].

9. Savka, I.V., & Nanivska, L.L. (2022). Intehratsiinyi pidkhid do inshomovnoi profesiinoi pidhotovky maibutnikh ofitseriv inzhenernykh viisk [Integration approach to foreign language professional training of future officers of engineering troops].

Innovatsiina pedahohika [Innovative Pedagogy], 50(2), 39–40. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.2.7> [in Ukrainian].

10. United States Marine Corps. (n.d.). Five paragraph order (SMEAC/OPORD format). Field Medical Training Battalion, Camp Lejeune, NC. Retrieved January 22, 2026, from <https://www.trngcmd.marines.mil/Portals/207/Docs/FMTBE/Student%20Materials/FMST/209.pdf>



Стаття поширюється
на умовах ліцензії відкритого
доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 22.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 10.04.2026

CLIL У МОВНО-ЛІТЕРАТУРНІЙ ОСВІТІ: ДИДАКТИЧНИЙ ФУНКЦІОНАЛ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ

Ольга ДОЛГУШЕВА

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри германських мов, зарубіжної літератури
та методик викладання*

*Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка
вул. Шевченка, 1, м. Кропивницький
ORCID: 0000-0001-9558-5846
dolgusheva@ukr.net*

Тетяна ДАЦЬКА

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри германських мов, зарубіжної літератури
та методик викладання*

*Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка
вул. Шевченка, 1, м. Кропивницький
ORCID: 0000-0003-1603-753X
t.o.datska@cuspu.edu.ua*

У статті здійснено комплексний аналіз методики предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) як ефективного підходу до формування предметної грамотності та іншомовної комунікативної компетентності у закладах загальної середньої та вищої освіти в мовно-літературній галузі. Авторами розкрито теоретичні засади CLIL, зокрема принцип інтеграції мовного й предметного компонентів, а також схарактеризовано основні моделі його реалізації («жорстку» і «м'яку»). Окрему увагу приділено структурі CLIL-методології через модель «4Cs Framework» та концепції мовного триптиха, що забезпечують цілісний і функціонально-комунікативний характер навчання іноземної мови та літератури.

У фокусі статті перебуває інтеграція дисциплін «Іноземна мова» та «Зарубіжна література» у межах мовно-літературної освітньої галузі. Авторами розвідки обґрунтовано дидактичний потенціал художнього тексту як автентичного навчального ресурсу для реалізації CLIL-підходу, що сприяє одночасному розвитку мовленнєвих, медіаційних, когнітивних і міжкультурних умінь здобувачів освіти та їхньої читацької й літературної грамотності. Визначено, що літературний твір функціонує не лише як джерело мовного матеріалу, а й як засіб

занурення в культурний простір мови, що вивчається, забезпечуючи формування соціолінгвістичної, прагматичної та літературознавчої компетентностей.

Описано відповідність використання художніх текстів у CLIL-навчанні положенням Загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти, зокрема щодо розвитку вмінь читання для задоволення та медіації тексту. Доведено, що інтеграція зарубіжної літератури в іншомовну підготовку сприяє підвищенню навчальної мотивації, формуванню ціннісних орієнтирів, міжкультурної обізнаності та готовності до діалогу культур. Окреслено перспективи подальших досліджень, пов'язані з прикладними аспектами добору й використання художніх текстів у мовно-літературному CLIL-навчанні.

Ключові слова: *іншомовна комунікативна компетентність, літературознавча компетентність, методика CLIL (предметно-мовне інтегроване навчання), мовно-літературна освітня галузь, предметна і читацька грамотність, художній текст.*

CLIL APPROACH IN LANGUAGE AND LITERATURE EDUCATION: DIDACTIC IMPLICATION OF A LITERARY TEXT

Olha DOLHUSHEVA

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Germanic Languages,
World Literature and Teaching Methodology
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
1 Shevchenko str., Kropyvnytskyi
ORCID: 0000-0001-9558-5846
dolgusheva@ukr.net*

Tetiana DATSKA

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Germanic Languages,
World Literature and Teaching Methodology
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
1 Shevchenko str., Kropyvnytskyi
ORCID: 0000-0003-1603-753X
t.o.datska@cuspu.edu.ua*

The research paper addresses the issue of Content and Language Integrated Learning (CLIL) as an effective methodological approach to combining subject learning with the development of foreign language competence in secondary and higher educational setting. The theoretical foundations of CLIL are outlined, with a particular emphasis on the principle of integrating subject content and language learning, where the foreign language functions as a tool for knowledge construction rather than a target language

acquisition per se. The study differentiates between the two main models of CLIL implementation (hard and soft CLIL) highlighting their didactic functioning, scope of application, and requirements for teachers' linguistic and subject competence.

In the paper, special attention is paid to the structural framework of CLIL through the 4Cs model which ensures a holistic approach to learning by fostering cognitive engagement, intercultural awareness, and meaningful communication. The concept of the language triptych is analyzed as a means of strengthening the linguistic dimension of CLIL and supporting functional and communicative language use in subject-oriented contexts.

The research discusses the integration of Foreign Language and World Literature instruction, since both constitute a unified educational area. It substantiates the didactic value of literary texts as authentic resources in CLIL-based instruction, demonstrating their capacity to promote the simultaneous development of communicative, reading, mediation, cognitive, and intercultural skills. Literary works are viewed not only as sources of linguistic input but also as gateways to the cultural, historical, and social contexts of the target language, contributing to the formation of sociolinguistic, pragmatic, and literary competence.

The use of literary texts in CLIL is shown to be consistent with the Common European Framework of Reference for Languages, particularly regarding reading for pleasure and text mediation as the major domain dealing with fiction. The article concludes that integrating world literature into foreign language education enhances learners' motivation, cultural awareness, and readiness for intercultural dialogue. Prospects for further research include applied aspects of selecting and using literary texts in language-and-literature-oriented CLIL instruction.

Key words: *CLIL (content and language integrated learning) methodological approach, foreign language communicative competence, language and literature educational area, literary text, literature awareness, subject and reading literacy.*

Постановка проблеми. Сучасна парадигма середньої та вищої освіти орієнтована на набуття здобувачами низки наскрізних компетентностей засобами різних навчальних дисциплін. Міжпредметні зв'язки набувають нового змістового наповнення. Безпосередня реалізація таких зв'язків здійснюється різноманітними методичними підходами, зокрема технологіями CLIL-навчання (content and language integrated learning/предметно-мовне інтегроване навчання), базовим засадничим принципом якого є формування грамотності у певній царині знання засобами іноземної мови.

Природно, що, оскільки навчання іноземної мови і літератури визначено у межах однієї освітньої галузі, застосування підходу CLIL видається вкрай дієвим; він має забезпечити формування у здобувачів цілісного набору ключових компетентностей, визначених освітніми стандартами. Художній текст за інтегрованого навчання мови й літератури стає основним засобом навчання, а власне сам текст-орієнтований підхід уможливорює розвиток як літературознавчих знань та

іншомовних мовленнєвих умінь, так і забезпечує удосконалення навчально-пізнавальної діяльності учнів та студентів. Саме цим і окреслюється актуальність представленої статті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методика предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) є однією з найефективніших у сучасному освітньому просторі, про що свідчить наявність публікацій вітчизняних та зарубіжних науковців та методистів-практиків. Теоретичне обґрунтування предметно-мовного інтегрованого навчання знайшло висвітлення в роботах І. Шевченко, О. Кордюк [1], О. Павлової і Л. Монастирської [2], В. Солощенко [3], Г. Лисак [4] та інших дослідників. Наукові розвідки щодо переваг і викликів застосування CLIL-технологій у реальному навчальному процесі презентовані у статтях Ю. Стиркіної [5], В. Четверика та Т. Веретюк [6], Л. Мораєс (L. Moraes) [7]. Широке розмаїття підходів CLIL для формування фахових компетентностей знайшли висвітлення у публікаціях Т. Мортон (T. Morton) [8], Г. Сударо (H. Sudarso), С. Глобалісасі (S. Globalisasi) та Г. Дібдьянінгсіх (H. Dibdyaningsih) [9]. Прикладні аспекти предметно-мовного інтегрованого навчання розкриваються у публікаціях і методичних рекомендаціях Ю. Філіп та А. Голєвої [10], Н. Євтушенко [11], Ю. Зі (Y. Zi) [12].

Публікації Р.Л. Басе (R.L. Basse) [13], Дж.П. Ліл (J.P. Leal) [14] присвячено питанням оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти як із предметної галузі, так і з іноземної мови. Дж. Гонзалес (J. González) і А. Барберо (A. Barbero) [15] зосереджують увагу на організації білінгвального навчання у ЗВО з акцентом на ЕМІ (English as a means of instruction/англійська як засіб навчання) й CLIL. Інкorporація літературних текстів до навчальних програм з іноземної мови стала предметом розвідок М. Різул (M. Reazul) [16], В. Калнберзіної (V. Kalnberzina), Д. Савловської (D. Savlovska) [17] та інших науковців.

Метою статті є визначення дидактичного функціоналу художнього тексту в контексті формування літературознавчої та іншомовної комунікативної компетентності з використанням технологій навчання CLIL.

Виклад основного матеріалу дослідження. Методика предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) у закладах загальної середньої та вищої освіти сьогодні розглядається як така, що забезпечує успішне опанування учнями й студентами предметного змісту дисциплін та набуття іншомовних умінь і навичок у всіх видах мовленнєвої діяльності. Уперше методику CLIL було застосовано Д. Маршем [18, с. 14]. Завдяки доволі високій результативності вона набула активного поширення в педагогічній практиці багатьох країн світу та знайшла реалізацію у формах організації навчального процесу, доборі, розробленні й адаптації дидактичних матеріалів відповідно до освітніх потреб здобувачів, планування етапів роботи з іншомовним матеріалом та матеріалом цільової дисципліни, визначення способів активізації когнітивної діяльності учнів і студентів, міжкультурної обізнаності, організації взаємодії здобувачів іноземною мовою.

Теоретичним підґрунтям CLIL є принцип інтеграції мовного та предметного складників у викладанні будь-якої дисципліни. Базовим дидактичним принципом

цього підходу науковці визначають превалювання засвоєння предметного змісту над власне мовною формою за умови використання іноземної мови як інструменту навчання [19, с. 158]. Упровадження CLIL, таким чином, сприяє одночасному розвитку предметної грамотності та іншомовних комунікативних вмінь і навичок в умовах, наближених до автентичного мовного середовища.

У межах даного підходу виокремлюють два основні різновиди його прикладної реалізації: «жорстка» модель (hard CLIL) та «м'яка модель» (soft CLIL) [20]. «Жорстка» модель методики CLIL передбачає викладання предметних дисциплін, зокрема природничого циклу, іноземною мовою як основним засобом навчання. Імплементация методу в реальному навчальному середовищі потребує від викладача високого рівня предметної та мовної компетентностей. Зазначений різновид CLIL переважно застосовується у спеціалізованих закладах освіти, орієнтованих на підготовку фахівців до професійної діяльності, у тому числі в міжнародному контексті.

Натомість за «м'якою» моделлю до CLIL-технологій із використанням предметно орієнтованого навчального матеріалу вдаються з метою розвитку іншомовних мовленнєвих умінь, при цьому іноземна мова залишається основним об'єктом навчання. Цей підхід вирізняється більшою варіативністю та адаптивністю, що дає змогу застосовувати його на різних етапах мовної підготовки.

Структурними компонентами методики CLIL є зміст навчання (content), комунікація (communication), когнітивні процеси (cognition) та культура (culture), що утворюють так звану модель «4Cs Framework» [20]. Модель 4Cs є базовою концепцією CLIL-методології, оскільки вона забезпечує комплексний підхід до навчання, спрямований на інтегрований розвиток мовної компетентності, пізнавальної діяльності та міжкультурної обізнаності здобувачів освіти.

Зміст навчання (Content) у межах методики CLIL розглядається як предметна сфера знань, опанування якої здійснюється засобами іноземної мови. Предметний компонент може охоплювати дисципліни природничого чи гуманітарного циклів, міждисциплінарні студії тощо. Когнітивний компонент (Cognition) репрезентує сукупність мисленнєвих процесів, залучених до навчальної діяльності, зокрема аналіз, синтез, оцінювання та розв'язання проблемних завдань, критичного й креативного мислення тощо. Використання мови як засобу обміну інформацією, формулювання й аргументації думок, а також організації спільної діяльності окреслюють комунікативний компонент (Communication) предметно-мовного інтегрованого навчання. Відповідно, іноземна мова виступає інструментом пізнання та соціальної взаємодії. Зрештою, культурний компонент (Culture) передбачає засвоєння культурно зумовлених аспектів мови, що визначають особливості мислення, вербальні й невербальні поведінкові моделі та світогляд представників іншомовної спільноти [20].

Задля посилення власне мовного складника методики CLIL американськими дослідниками Д. Койлом (D. Coyle), Ф. Худом (Ph. Hood) і Д. Маршем (D. Marsh) було розроблено концепцію мовного триптиха (Language triptych), яка дає змогу

розглянути три мовні компоненти в контексті предметно-мовного інтегрованого навчання. Вони перебувають у постійній взаємодії і забезпечують комплексність набуття мовних навичок та мовленнєвих умінь іноземної мови:

- мова навчання (language of learning)»
- мова для навчання (language for learning);
- мова через навчання (language through learning) [21, с. 2–3].

Методисти визначають мову навчання як сукупність спеціалізованого лексичного й граматичного інвентарю, властивого конкретній навчальній дисципліні. Вона охоплює термінологічний апарат, мовні й мовленнєві кліше, у тому числі колокації та фразеологічні одиниці, дискурсивні маркери, необхідні для розуміння й конструювання знань певної предметної галузі. Для викладачів іноземної мови саме мова навчання є орієнтиром для проектування навчальних програм, у яких мовний розвиток іншомовних компетентностей визначається вимогами предметного змісту. Отже, мова розглядається як засіб реалізації навчальних завдань, що надає самому процесу викладання комунікативно-функціонального характеру.

Мову для навчання представлено мовними ресурсами, необхідними для організації освітнього процесу, зокрема для співпраці, обговорень, формулювання запитань та виконання навчальних завдань. Вона забезпечує підґрунтя спілкування між учнями/студентами, а також між здобувачами й викладачем.

У мові через навчання лінгвістичний компонент формується природно в процесі навчальної діяльності, коли здобувачі освіти використовують іноземну мову для вираження власних думок, ідей та осмислення нового матеріалу. Засвоєння мови через навчання є результатом активної пізнавальної діяльності учнів і сприяє конструюванню індивідуального знання і на відміну від інших елементів мовного триптиху не може повною мірою підлягати плануванню [21, с. 2].

Окреслені положення предметно-мовного інтегрованого навчання природно лягають на викладання іноземної мови та літератури, які мають спільним предметом вивчення слова у його вузькому й широкому значеннях та в різних контекстах функціонування. Навчальні дисципліни «Іноземна мова» та «Зарубіжна література» є взаємопов'язаними складниками мовно-літературної освітньої галузі. Їх взаємодія реалізується через систему наскрізних змістових ліній, що забезпечує інтеграцію навчального змісту та сприяє цілісному формуванню компетентностей здобувачів освіти, визначених освітніми стандартами.

У межах мовного компонента, зокрема дисципліни «Іноземна мова», виокремлюють чотири наскрізні змістові лінії: мовленнєву, мовну, соціокультурну та діяльнісну (стратегічну). Перша спрямована на формування мовленнєвої компетентності, що охоплює розвиток умінь і навичок у чотирьох видах мовленнєвої діяльності: рецептивних (зорове сприймання та сприймання на слух), продуктивних (усне і писемне продукування), інтеракційних (усна, писемна й онлайн-взаємодія) та медіаційних (медіація тексту, медіація комунікації, медіація понять/концептів) [22]. Мовна лінія передбачає засвоєння системних знань про будову та функціонування мови, що забезпечує її ефективне використання у процесі

комунікації, зокрема для вираження власних думок і почуттів. Соціокультурна лінія орієнтована на формування уявлень про культурні норми та цінності мовленнєвої поведінки, що має суттєве значення для морального й естетичного розвитку учнів. Діяльнісна (стратегічна) лінія зосереджена на формуванні комунікативних стратегій і навчальних умінь, необхідних для ефективної взаємодії та розв'язання навчальних і життєвих завдань [23, с. 12–13].

Літературний компонент охоплює емоційно-ціннісну, літературознавчу, загальнокультурну (культурологічну) та компаративну змістові лінії, кожна з яких спрямована на формування цілісного читацького досвіду та всебічний розвиток особистості здобувача освіти. Емоційно-ціннісна лінія охоплює усвідомлення літератури як носія гуманістичних і моральних смислів, розвиток естетичного сприйняття та формування світоглядних орієнтирів. Літературознавча лінія передбачає опанування здобувачами базових понять теорії літератури та розвиток умінь інтерпретації художнього тексту з урахуванням його жанрових, стилевих і культурних характеристик. Художня література як складник загальнокультурного простору, міждисциплінарних зв'язків із філософією, міфологією, національними традиціями та мистецтвом становить зміст культурологічної лінії. Вона покликана сприяти вихованню толерантності й поваги до культурного розмаїття. Зрештою, компаративна лінія спрямована на виявлення спільних мотивів, тем і образів у літературних творах різних національних письменств, поглиблення розуміння мистецтва слова в контекстах національної і світової літератур, поцінування художнього перекладу тощо.

Навчання мови та літератури в старшій школі орієнтоване на розвиток мовленнєвої й читацької компетентностей, що має за мету розширення пізнавальних інтересів, формування свідомої особистості з високим рівнем загальної культури та усвідомлення значущості міжкультурного діалогу [24]. На перетині лінгвістичного й літературознавчого аналізу автентичних текстів відбувається формування не лише мовленнєвих, а й герменевтичних (інтерпретаційних) умінь. Інтеграція соціокультурного та загальнокультурного компонентів сприяє глибшій рецепції культурних універсалій; компаративна лінія у поєднанні з діяльнісною забезпечує розвиток критичного аналізу художніх перекладів, сприяє прикладному окресленню типологічних схожостей і відмінностей чи контактено-генетичних зв'язків, визначенню традиційних сюжетів і образів у творах світової літератури тощо.

Реалізація міжпредметних зв'язків між дисциплінами «Іноземна мова» та «Зарубіжна література», зокрема в межах методики предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL), створює умови для ефективного формування іншомовної мовленнєвої компетентності засобами художньої літератури. Зазначена методика забезпечує поєднання і взаємодію змістових ліній мовної й літературної освіти, за якої література функціонує як автентичний контекст опанування мови, а мова — як інструмент аналізу та інтерпретації художнього тексту.

Засоби зарубіжної літератури як предметної галузі виступають ефективним чинником формування ключових компетентностей, визначених Концепцією

Нової української школи. Згідно з навчальною програмою із зарубіжної літератури для 10–11-х класів, однією з компетентностей зазначено «спілкування іноземними мовами». Навчальна діяльність спрямована на розвиток умінь читання й розуміння оригінальних художніх текстів іноземною мовою, зіставлення творів з їх українськими художніми перекладами. Ці вміння сприяють формуванню ціннісних ставлень, зокрема усвідомленню багатства рідної мови, готовності до міжкультурного діалогу, відкритості до пізнання інших культур і толерантного ставлення до культурного різноманіття [23, с. 5–6]. Для реалізації цих завдань використовуються різноманітні навчальні ресурси, зокрема художні твори (повністю або фрагментарно) мовами, що вивчаються, тексти зарубіжних авторів у класичних і сучасних українських перекладах, а також цифрові ресурси – офіційні сайти письменників і літературних музеїв світу [там само].

У процесі роботи з художніми текстами методика предметно-мовного інтегрованого навчання відкриває значний дидактичний потенціал літературного твору для одночасного розвитку іншомовної компетентності та формування літературознавчих знань і навичок. У межах CLIL художній текст постає не лише як джерело мовного матеріалу та зразки його функціонування, а й як засіб занурення в культурний простір мови, що вивчається, із виходом на ширші літературні, історичні, філософські та інші мікро- й макроконтексти. У такий спосіб художній текст за певних умов здатний забезпечити комплексний підхід до навчання, зокрема до вдосконалення мовних знань, читацької та предметної грамотності та лінгвокультурної, соціолінгвістичної й літературознавчої обізнаності [25, с. 56].

За Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти в рубриці читання виокремлено низку мовленнєвих умінь, а саме: читання для інформування й аргументації, читання для орієнтування, читання інструкцій, читання кореспонденції, читання як дозвіллевої діяльності (читання для задоволення). У документі формування читацьких умінь передбачено здійснювати на матеріалі переважно текстів нехудожнього характеру. Водночас оновлене тлумачення вмінь читання для задоволення (*reading for pleasure, reading as a leisure activity*) знайшло висвітлення у рубриці медіації тексту. У Супровідному томі зазначено, що медіаційні вміння безпосередньо пов'язані з вираженням особистісного ставлення до текстів творчого характеру, чим, власне, і є літературний твір (*expressing a personal response to creative texts, including literature*) [22]. Такий підхід свідчить про те, що літературно-художній твір розглядається як різновид креативного (творчого) тексту і є необхідним для включення до програм підготовки здобувачів освіти з іноземної мови [26].

Визначальною ознакою художнього тексту є його здатність актуалізувати читацький відгук та емоційний інтелект, що зумовлює активне використання таких текстів як у навчальній, так і в позакласній діяльності. Реакція читача має виразно індивідуалізований характер і стосується змістового й ціннісного наповнення та, власне, мовно-стилістичної специфіки тексту. Відповідно у Загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти, реакції читача репрезентовано за

допомогою двох ілюстративних шкал відповідно до рівня когнітивних умінь, яких мають набути й продемонструвати учні/студенти. До вмінь нижчого рівня складності віднесено інтерпретацію та співвіднесення з персональним досвідом (*interpretation and engagement*), тоді як аналіз та оцінювання (*analysis and evaluation*) належать до вмінь більш високого рівня складності [22, с. 107–108].

Відповідно до цього ж програмового документу, естетичний вимір використання мови визнається невід'ємним складником освітнього процесу. Ознайомлення з національними та регіональними зразками художньої літератури розглядається як суттєвий внесок у збереження й розвиток європейської культурної спадщини, яку Рада Європи визначає як «цінний спільний ресурс, що потребує захисту та розвитку». У документі наголошується, що літературознавчий компонент актуалізує реалізацію ширших освітніх цілей: інтелектуальних, моральних, емоційних, лінгвістичних і культурних, виходячи за межі суто естетичного сприйняття [27].

Художні твори у межах CLIL-підходу охоплюють широкий спектр текстів, специфіка яких визначається літературним родом і жанром, друкованим або електронним форматом, особливостями навігації, наявністю ілюстрацій чи елементів доповненої реальності та іншими чинниками й елементами мультимодальності [26]. Їхній дидактичний потенціал не обмежується формуванням умінь читання й медіації, окреслених у Загальноєвропейських рекомендаціях, а сприяє активному засвоєнню мовного матеріалу, формуванню лінгвокультурної, соціолінгвістичної та літературознавчої компетентностей здобувачів іншомовної освіти.

Результативність використання художніх текстів як дидактичного засобу за CLIL-методологією безпосередньо залежить від науково обґрунтованого добору матеріалу з урахуванням рівня мовної підготовки здобувачів освіти, культурної релевантності тексту, його відповідності навчальній програмі та художньо-естетичної цінності. Художня література створює автентичне мовне середовище (природний дискурс носіїв мови), занурення у яке сприяє засвоєнню учнями й студентами лексико-граматичних структур у природному комунікативному контексті. Її міждисциплінарний характер створює умови для поглибленого осмислення як мовних явищ, так і змісту інших навчальних дисциплін.

Важливим критерієм добору є здатність тексту художнього стилю репрезентувати культурні особливості, цінності та світогляд країни мови, що вивчається. Художні тексти повинні органічно інтегруватися в загальний навчальний контекст, корелюючи з тематикою курсу та його дидактичними завданнями. До того ж, окрім мовного й культурного складників, літературні твори мають сприяти розвитку читацьких інтересів та естетичного смаку здобувачів освіти.

Водночас посилення літературознавчого компоненту здійснюється шляхом засвоєння здобувачами іншомовної літературознавчої термінології та її оперування в процесі медіації та інтерпретації художнього твору, розширення знань про особливості розвитку літературного процесу в країні письменника, застосування різних методологічних моделей аналізу літературного тексту тощо. Із

метою забезпечення ефективності окреслених шляхів викладач має усвідомлено підійти до формулювання конкретних завдань для роботи з художніми творами мовою оригіналу й урахувати комунікативну спрямованість завдань, етапи та види читання, спосіб і засоби контролю прочитаного тощо.

Скеровування здобувачів до використання певних медіаційних стратегій має орієнтуватися на розвиток умінь здобувачів висловлюватися цільовою мовою щодо того, чи подобається твір та чому, опису й характеристики персонажів, зв'язку певних аспектів твору з особистісним досвідом, співставлення емоційної сфери персонажів із власною емоційною оцінкою тощо. Серед складників компетентності у медіації іншомовного художнього тексту літературознавчого характеру набувають здатність визначати жанр твору, його тематику, композиційну побудову, наративну специфіку, проводити міжлітературні паралелі тощо. На перетині мовознавчих і літературознавчих предметних компетентностей медіаційні вміння охоплюють здатність визначати риторичні й стилістичні засоби в художньому тексті та пояснювати їх функціонування, розрізняти імпліцитні й експліцитні значення мовних одиниць у контексті твору, описувати стильові та інші нюанси використання мови тощо [22].

Ще одним вектором у визначенні дидактичної специфіки художнього тексту є його залученість у формуванні міжкультурної обізнаності та вмінь і навичок міжкультурної взаємодії. Сучасні процеси глобалізації та культурного плюралізму зумовлюють підвищені вимоги до рівня комунікативної підготовки особистості, здатної ефективно взаємодіяти з представниками різних культур. Відповідно, і сучасна методика викладання іноземних мов розглядає міжкультурну компетентність як обов'язковий складник професійної підготовки фахівців у галузі мовної освіти.

З огляду на це, художні тексти виступають ефективним засобом розвитку міжкультурної та соціолінгвістичної компетентностей. Література сприяє формуванню глибшого розуміння культурних особливостей, цінностей, звичаїв і традицій різних народів, а також вихованню толерантного ставлення до культурних відмінностей. Інтеграція художніх текстів у навчальний процес передбачає зіставлення рідної та іншомовної культур, усвідомлене розуміння їхньої унікальності й стереотипних уявлень та формування критичного ставлення до них. Інтерпретація образів, мотивів і символів, а також багатоваріантність їх тлумачення перетворюють художній текст на простір міжкультурного діалогу між автором і читачем.

Дослідження І. Бехти [28], Л. Приблуди [29] та інших науковців засвідчують, що залучення художніх текстів сприяє не лише ефективному засвоєнню мови, а й підвищенню навчальної мотивації. Автентичність літературних творів забезпечує значущий контекст навчання, роблячи його більш змістовним і пізнавально привабливим. Завдяки цьому література виступає джерелом моделей природного мовлення, необхідних для розвитку соціолінгвістичного та прагматичного складників комунікативної компетентності.

Висновки й перспективи подальшого дослідження. Отже, методика CLIL постає ефективним засобом формування дисциплінарної грамотності та іншомовних навичок та вмінь завдяки інтеграції мовного навчання з предметним змістом, зокрема у царині мовно-літературної освіти. Основним засобом навчання постає іншомовний художній текст. Використання літературних творів за методикою CLIL сприяє комплексному розвитку іншомовної, прагматичної та соціокультурної компетентностей, формуванню літературознавчих знань та ціннісного ставлення до мистецтва слова, удосконаленню лексико-граматичних навичок та мовленнєвих умінь читання, медіації й інтерпретації. Окреслення прикладних аспектів використання текстів художнього стилю для формування лінгвістичної й літературознавчої компетентностей здобувачів освіти засобами CLIL навчання визначає перспективу подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Шевченко І.В., Кордюк О.М. Імплементация методики предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) у процесі викладання «Практичного курсу основної мови (англійська)» для студентів II курсу ЗВО України. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Педагогічні науки*. 2018. № 185. С. 187–191.
2. Павлова О.О., Монастирська Л.В. Перспективи методики предметно-мовного інтегрованого навчання в немовних вишах України. *Інноваційна педагогіка*. 2019. № 18 (3). С. 78–82. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-3-16> (дата звернення: 25.10.2025).
3. Солощенко В.М. Особливості реалізації предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) як провідної методики навчання іноземних мов у Європі. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*. 2023. № 21. С. 116–120. DOI: <https://doi.org/10.58407/visnik.232119> (дата звернення: 15.12.2025).
4. Лисак Г.О. Предметно-мовне інтегроване навчання (CLIL): дослідження його ефективності та застосування в освіті в Європі та за її межами. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2024. № 14. С. 80–87. DOI: [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2024-14\(1\)-10](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2024-14(1)-10) (дата звернення: 30.12.2025).
5. Strykina, Y.S. Advantages and Problems of Content and Language Integrated Learning. *Sworld journal*, 2020. Vol. 04–04. P. 39–46. DOI: <https://doi.org/10.30888/2663-5712.2020-04-04-025> (дата звернення: 21.01.2026).
6. Четверик В.К., Веретюк Т.В. Переваги та виклики імплементації елементів методики CLIL у контексті вищої освіти. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2024. № 4. DOI: <https://doi.org/10.54929/2786-9199-2024-4-08-01> (дата звернення: 16.12.2025).
7. Moraes L. Five Challenges of Planning CLIL Lessons. *Humanising Language Teaching*, 2019. URL: <https://www.hltmag.co.uk/aug19/five-challenges-of-planning-clil-lessons> (дата звернення: 17.01.2026).

8. Morton T. Cognitive Discourse Functions: A Bridge between Content, Literacy and Language for Teaching and Assessment in CLIL. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 2020. Vol. 3 (1), P. 7–17. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/clil.33> (дата звернення: 21.11.2025).

9. Sudarso H., Globalisasi S., Dibdyaningsih H. Implementation of the CLIL (Content and Language Integrated Learning) Approach in English Language Learning. *Global International Journal of Innovative Research*, 2024. Vol. 2. P. 2315–2330. DOI: <https://doi.org/10.59613/global.v2i10.329> (дата звернення: 22.01.2026).

10. Філіп Ю., Голева А. Актуальність і практика використання методики предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) у полікультурному середовищі Чернівецької області. *Інноваційна професійна освіта*. 2023. № 2. С. 313–316. DOI: <https://doi.org/10.32835/2786-619X.2023.2.9.313-316> (дата звернення: 14.07.2025).

11. Євтушенко Н.І. Використання методики предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) у процесі підготовки студентів за спеціальністю «Інформатика і мова» (бакалаврського рівня). *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія «Філологія. Соціальні комунікації»*. 2020. Т. 31(70). № 4. Ч. 2. С. 68–71. DOI: <https://doi.org/10.32838/2663-6069/2020.4-2/12> (дата звернення: 30.11.2025).

12. Zi Y. An evaluation of the approaches to text modification used by lower secondary CLIL teachers in Finland. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 2021. Vol. 14(2). P. 235–262. DOI: <https://doi.org/10.5294/lacilil.2021.14.2.3> (дата звернення: 14.01.2026).

13. Basse R.L. Assessment for Learning in the CLIL classroom. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 2016. Vol. 6(1). P. 113–137. DOI: <https://doi.org/10.1075/jicb.17025.bas> (дата звернення: 02.10.2025).

14. Leal J.P. Assessment in CLIL: Test development for content and language for teaching natural science in English as a foreign language. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 2016, Vol. 9. P. 293–317. <https://doi.org/10.5294/lacilil.2016.9.2.3> (дата звернення: 21.01.2026).

15. González J., Barbero A.J. From EMI to CLIL: Methodological strategies for bilingual instruction at university. *EduLingua*, 2018. Vol. 4. P. 51–66. DOI: <https://doi.org/10.14232/edulingua.2018.1.5> (дата звернення: 12.01.2026).

16. Reazul M. Literature in EFL/ESL Classroom: Integrating Conventional Poetry as Authentic Material. *International Journal of Language and Literary Studies*, 2022. Vol. 4(3). P. 312–328. DOI: <http://doi.org/10.36892/ijlls.v4i3.1052> (дата звернення: 21.01.2026).

17. Kalnberzina V., Savlovskā D. Literature in language teaching: teacher versus student opinions. *Language for International Communication: Proceedings of the 5th International symposium Language for International Communication: Linking Interdisciplinary Perspectives: Language for Specific Purposes in the Era of Multilingualism and Technologies (LINCS 2022)* held on-line from the University of Latvia, Latvia, on April 28–29, 2022, P. 15–28. DOI: <https://doi.org/10.22364/lincs.2023.02> (дата звернення: 22.01.2026).

18. Nikula T., Marsh D. Terminological Considerations regarding Content and Language Integrated Learning. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquee*. Zurich, 1998. № 67. P. 13–18. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED422727.pdf> (дата звернення: 20.01.2026).
19. Savchenko O., Khmil O., Dolhusheva O., Chornous V., Moyseyenko I. Modern strategies and developments in foreign language instruction. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*, 2024. Vol. 14 (1, Special Issue XLII). P. 156–160. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.11992278> (дата звернення: 12.10.2025).
20. Lingley D. Activating Higher Order Thinking Skills in the EFL Classroom: A Four Cs Approach to Soft-CLIL. *Zenodo (CERN European Organization for Nuclear Research)*, 2022. Vol. 1. P. 34–42. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7455737> (дата звернення: 08.01.2026).
21. Banegas D. L., Montgomery P., Raud N. Student-teachers' understanding of language teaching through the CLIL Language Triptych. *Learning and Instruction*, 2025. Vol. 95. P. 1–9. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.102044> (дата звернення: 17.12.2025).
22. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. Council of Europe Publishing, 2020. URL: <https://surli.cc/ysrebt> (дата звернення: 05.12.2025).
23. Зарубіжна література. 10–11 класи. Рівень стандарту : Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти. *Міністерство освіти і науки України*. 2022. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2022/08/15/navchalna.programa-2022.zarubizhna.literatura-10-11-standart.pdf> (дата звернення: 22.01.2026).
24. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 № 898. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%25D0%25BF%23Text> (дата звернення: 14.07.2025).
25. Бабенко Є.А. Предметно-мовне інтегроване навчання в галузі іншомовної освіти: теоретичні засади та практичне застосування. *Філологічні, лінгводидактичні та медійні дослідження: сучасні тенденції та перспективи* : збірник тез II Всеукраїнської науково-практичної конференції для студентів та молодих науковців. Кропивницький, 2025. С. 52–57.
26. Долгушева О. Типологія текстів для читання в курсі навчання іноземної мови. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 84(1). С. 320–326. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/84-1-46> (дата звернення: 30.06.2025).
27. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. 2001. 273 p. URL: <https://rm.coe.int/1680459f97> (дата звернення: 11.01.2026).
28. Бехта І.А. Художній текст у сфері новітніх когнітивних студій. *Закарпатські філологічні студії*. 2019. № 9(1). С. 57–62. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/f4731f9f-27e3-4374-b08f-9a134e29cc98/content>

29. Приблуда Л.М. Художній дискурс: проблема інтерпретації. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського*. 2022. № 33(72). С. 78–82. DOI: <https://doi.org/10.32838/2710-4656/2022.1-1/14> (дата звернення: 25.01.2025).

REFERENCES

1. Shevchenko, I.V., & Kordiuk, O.M. (2018). *Implementatsiia metodyky predmetno-movnoho intehrovanoho navchannia (CLIL) u protsesi vykladannia «Praktychnoho kursu osnovnoi movy (anhliiska)» dlia studentiv II kursu ZVO Ukrainy* [Implementation of the content and language integrated learning (CLIL) methodology in teaching the «Practical Course of the Main Language (English)» for second-year university students in Ukraine]. *Naukovi zapysky Tsentralnoukrajinskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Pedahohichni nauky* [Scientific Notes of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University. Pedagogical Sciences], 185, 187–191 [in Ukrainian].

2. Pavlova, O., & Monastyriv, L. (2019). *Perspektyvy metodyky predmetno-movnoho intehrovanoho navchannia v nemovnykh vyshakh Ukrainy* [Perspectives on the methodology of content and language integrated learning in non-linguistic higher education institutions of Ukraine]. *Innovatsiina pedahohika* [Innovative Pedagogy], 18(3), 78–82. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-3-16> (last accessed: 25.10.2025) [in Ukrainian].

3. Soloshchenko, V. (2023). *Osoblyvosti realizatsii predmetno-movnoho intehrovanoho navchannia (CLIL) yak providnoi metodyky navchannia inozemnykh mov u Yevropi* [Features of the implementation of content and language integrated learning (CLIL) as a leading teaching method for foreign languages in Europe]. *Visnyk Natsional'noho universytetu «Chernihivskyi kolehium» imeni T.H. Shevchenka. Serii: Pedahohichni nauky* [Bulletin of T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium». Series: Pedagogical Sciences], 177(21), 116–120. DOI: <https://doi.org/10.58407/visnik.232119> (last accessed: 15.12.2025) [in Ukrainian].

4. Lysak, H. (2024). *Predmetno-movne intehrovane navchannia (CLIL): Doslidzhennia yoho efektyvnosti ta zastosuvannia v osviti v Yevropi ta za yii meziamy* [Content and language integrated learning (CLIL): Research into its efficacy and application in education across Europe and beyond]. *Poriavniial'na profesiina pedahohika* [Comparative Professional Pedagogy], 14(1), 80–87. DOI: [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2024-14\(1\)-10](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2024-14(1)-10) (last accessed: 30.12.2025) [in Ukrainian].

5. Styrkina, Y.S. (2020). Advantages and Problems of Content and Language Integrated Learning. *Sworld journal*, 04–04, 39–46. DOI: <https://doi.org/10.30888/2663-5712.2020-04-04-025> (last accessed: 21.01.2026)

6. Chetveryk, V.K., & Veretiuk, T.V. (2024). *Perevahy ta vyklyky implementatsii elementiv metodyky predmetno-movnoho intehrovanoho navchannia (CLIL) u konteksti vyshchoi osvity* [Advantages and challenges of implementing elements of the content and language integrated learning (CLIL) methodology in the context of higher education]. *Problemy suchasnykh transformatsii. Serii: pedahohika ta psykholohiia* [Problems of

- Modern Transformations. Series: Pedagogy and Psychology*], 4. DOI: <https://doi.org/10.54929/2786-9199-2024-4-08-01> [in Ukrainian] (last accessed: 16.12.2025)
7. Moraes, L. (2019). Five Challenges of Planning CLIL Lessons. *Humanising Language Teaching*. Retrieved from: <https://www.hltmag.co.uk/aug19/five-challenges-of-planning-clil-lessons> (last accessed: 17.01.2026)
8. Morton, T. (2020). Cognitive Discourse Functions: A Bridge between Content, Literacy and Language for Teaching and Assessment in CLIL. *CLIL. Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 3, 7–17. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/clil.33> (last accessed: 21.11.2025)
9. Sudarso, H., Globalisasi, S. & Dibdyaningsih, H. (2024). Implementation of the CLIL (Content and Language Integrated Learning) Approach in English Language Learning. *Global International Journal of Innovative Research*, 2, 2315–2330. DOI: <https://doi.org/10.59613/global.v2i10.329> (last accessed: 22.01.2026)
10. Filip, Y., & Holeva, A. (2023). *Aktualnist i praktyka vykorystannia metodyky predmetno-movnoho intehrovanoho navchannia (CLIL) u polikulturnomu seredovyshchi Chernivetskoï oblasti* [Relevance and practice of using the content and language integrated learning (CLIL) methodology in the multicultural environment of the Chernivtsi region]. *Innovatsiina profesiina osvita [Innovative Professional Education]*, 2(9), 313–316. DOI: <https://doi.org/10.32835/2786-619X.2023.2.9.313-316> (last accessed: 14.07.2025) [in Ukrainian].
11. Yevtushenko, N.I. (2020). *Vykorystannia metodyky predmetno-movnoho intehrovanoho navchannia (CLIL) u protsesi pidhotovky studentiv za spetsial'nistiu «Informatyka i mova» (bakalavrs'koho rivnia)* [The use of the content and language integrated learning (CLIL) method in the process of training students in the specialty «Computer Science and Language» (bachelor's level)]. *Vcheni zapysky TNU imeni V.I. Vernadskoho. Serii: Filolohiia. Sotsial'ni komunikatsii [Scientific Notes of Taurida National V.I. Vernadsky University, Series: Philology. Social Communications]*, 31(70)–4(2), 184–189. DOI: <https://doi.org/10.32838/2663-6069/2020.4-2/12> (last accessed: 30.11.2025) [in Ukrainian].
12. Zi, Y. (2021). An evaluation of the approaches to text modification used by lower secondary CLIL teachers in Finland. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 14(2), 235–262. DOI: <https://doi.org/10.5294/lacil.2021.14.2.3> (last accessed: 14.01.2026)
13. Basse, R. (2018). *Assessment for learning in the CLIL classroom*. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 6(1), 113–137. DOI: <https://doi.org/10.1075/jicb.17025.bas> (last accessed: 02.10.2025)
14. Leal, J.P. (2016). *Assessment in CLIL: Test development for content and language for teaching natural science in English as a foreign language*. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 9(2), 293–317. DOI: <https://doi.org/10.5294/lacil.2016.9.2.3> (last accessed: 21.01.2026)
15. González, Á.J., & Barbero, J.A. (2018). *From EMI to CLIL: Methodological strategies for bilingual instruction at university*. *EduLingua*, 4(1), 51–64. DOI: <https://doi.org/10.14232/edulingua.2018.1.5> (last accessed: 12.01.2026).

16. Reazul, M. (2022). Literature in EFL/ESL Classroom: Integrating Conventional Poetry as Authentic Material. *International Journal of Language and Literary Studies*, 4(3), 312–328. DOI: <http://doi.org/10.36892/ijlls.v4i3.1052> (last accessed: 20.01.2026).
17. Kalnberzina, V., & Savlovskā, D. (2023). *Literature in language teaching: Teacher versus student opinions*. In *Language for International Communication: Linking Interdisciplinary Perspectives*, 15–28. University of Latvia Press. DOI: <https://doi.org/10.22364/lincs.2023.02> (last accessed: 22.01.2026).
18. Nikula, T., Marsh, D. Terminological Considerations regarding Content and Language Integrated Learning. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*. Zurich, 1998, 67, 13–18. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED422727.pdf> (last accessed: 20.01.2026).
19. Savchenko, O., Khmil, O., Dolhusheva, O., Chornous, V., & Moyseyenko, I. (2024). Modern strategies and developments in foreign language instruction. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*, 14 (1, Special Issue XLII), 156–160. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.11992278> (last accessed: 12.10.2025).
20. Lingley, D. (2022). Activating Higher Order Thinking Skills in the EFL Classroom: A Four Cs Approach to Soft-CLIL. Zenodo (CERN European Organization for Nuclear Research), 1, 34–42. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7455737> (last accessed: 08.01.2026).
21. Banegas, D.L., Montgomery, D.P., & Raud, N. (2025). *Student-teachers' understanding of language teaching through the CLIL language triptych*. *Learning and Instruction*, 95. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.102044> (last accessed: 17.12.2025).
22. Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume (CEFR)*. Council of Europe Publishing. URL: <https://surli.cc/ysrebt> (last accessed: 05.12.2025).
23. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy [Ministry of Education and Science of Ukraine]. (2022). *Zarubizhna literatura: 10–11 klasy: riven standartu: Navchalna prohrama dlia zakladiv zahalnoyi serednoyi osvity [World literature: Grades 10–11: Standard level: Curriculum for general secondary education institutions]*. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2022/08/15/navchalna.programa-2022.zarubizhna.literatura-10-11-standart.pdf> (last accessed: 22.01.2026) [in Ukrainian].
24. Kabinet Ministriv Ukrainy [Cabinet of Ministers of Ukraine]. (2020). *Pro deyaki pytannia derzhavnykh standartiv povnoi zahalnoi serednioi osvity: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy № 898 vid 30 veresnia 2020 r. [On certain issues of state standards of complete general secondary education: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 898 of September 30, 2020]*. *Zakonodavstvo Ukrainy [Legislation of Ukraine]*. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/go/898-2020-%D0%BF> (last accessed: 14.07.2025) [in Ukrainian].
25. Babenko, Ye.A. (2025). *Predmetno-movne intehrovane navchannia v haluzi inshomovnoi osvity: teoretychni zasady ta praktychne zastosuvannia [Content and*

language integrated learning in foreign language education: Theoretical foundations and practical application]. *Filolohichni, lnhvodydaktychni ta mediini doslidzhennia: suchasni tendentsii ta perspektyvy* [Philological, Linguodidactic, and Media Studies: Current Trends and Prospects]: *book of abstracts of II Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii dlia studentiv ta molodykh naukovtsiv* [The 2nd All-Ukrainian Scientific and Practical Conference for Students and Young Researchers], 52–57. Kropyvnytskyi, Ukraine [in Ukrainian].

26. Dolhusheva, O. (2025). *Typolohiia tekstiv dlia chytannia v kursi navchannia inozemnoi movy* [Text typology in a foreign language reading curriculum]. In *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: zbirnyk naukovykh prats* [Current Issues of the Humanities: Collection of Scientific Works]. 84 (1), 320–327. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/84-1-46> (last accessed: 30.06.2025) [in Ukrainian].

27. Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Council of Europe. Retrieved from: <https://rm.coe.int/1680459f97> (last accessed: 11.01.2026).

28. Behta, I.A. (2019). *Khudozhniy tekst u sferi novitnikh kognityvnykh studiy* [Artistic text in the field of modern cognitive studies]. *Zakarpats'ki filolohichni studiyi* [Transcarpathian Philological Studies], (9(1)), 57–62. Retrieved from <https://dspace.uzhnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/f4731f9f-27e3-4374-b08f-9a134e29cc98/content> [in Ukrainian].

29. Prybluda, L.M. (2022). *Khudozhniy dyskurs: Problema interpretatsii* [Artistic discourse: The problem of interpretation]. *Vcheni zapysky Tavriyskoho natsionalnoho universytetu imeni V.I. Vernadskoho. Serii: Filolohiia. Zhurnalistyka* [Scientific Notes of V.I. Vernadsky Taurida National University. Series: Philology. Journalism], 33 (72–1), 78–82. DOI: <https://doi.org/10.32838/2710-4656/2022.1-1/14> (last accessed: 25.01.2025) [in Ukrainian].



Стаття поширюється
на умовах ліцензії відкритого
доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 24.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 19.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 10.04.2026

ТРАНСФОРМАЦІЯ МОВНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ У СВІТЛІ КОМПЛЕМЕНТАРНОГО ТОМУ ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКИХ РЕКОМЕНДАЦІЙ ІЗ МОВНОЇ ОСВІТИ (2020)

Наталія ІВАНОВА

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова
вул. Всеволода Змієнка, 2, м. Одеса
ORCID: 0000-0001-9614-9587
nat-iva@ukr.net*

Олена НАБОКА

*кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри іноземних мов професійного спрямування
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова
вул. Всеволода Змієнка, 2, м. Одеса
ORCID: 0000-0001-9052-5414
elenanaboka17@gmail.com*

У статті проаналізовано Комплементарний том Загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти 2020 р. (далі – CEFR CV (2020)), що репрезентує якісно новий підхід до мовної освіти у Європі. Здійснено порівняльний аналіз попередньої (2001) та оновленої (2020) версій CEFR, а також їхнього впливу на європейську та українську системи мовної підготовки. Підкреслено, що CEFR CV (2020) не є доповненням до редакції 2001 р., а постає як методологічна переорієнтація, що передбачає нову філософію мовного навчання: формування користувача мови як автономного соціального агента, здатного взаємодіяти в міжкультурному середовищі та здійснювати ефективну комунікацію в реальному і цифровому просторах. Показано, що завдяки CEFR CV (2020) кардинально змінено підхід до мовної освіти: на перший план виведено не ідеальне володіння мовою, а здатність до ефективної міжособистісної, міжкультурної та цифрової комунікації.

У роботі окреслено поточний стан упровадження CEFR CV (2020) в українську освітню практику; акцентовано на тому, що його застосування стикається з низкою викликів, які ускладнюють модернізацію мовної освіти. Описано сучасні українські наукові джерела, які враховують частково (не забезпечуючи повноцінну імплементацію) або повністю положення CEFR CV (2020). Чітко розмежовано статус двох послідовних редакцій CEFR CV (попередньої (2018) та фінальної (2020)) у наукових дослідженнях. Обґрунтовано, що ефективне використання

Комплементарного тому потребує комплексного оновлення освітньої політики, типових навчальних програм, системи оцінювання, підготовки викладачів тощо.

Перспективними напрямками досліджень визначено локалізацію дескрипторів, створення адаптивних навчальних ресурсів, інтеграцію міжкультурної медіації та формування єдиної української шкали рівнів іншомовної компетентності. Подальші дослідження мають бути спрямовані на розроблення україномовного перекладу документа і створення нових форматів професійної підготовки викладачів.

Ключові слова: європейські освітні стандарти, Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, імплементація, Комплементарний том (2020), мовна освіта України, оновлення освітніх програм, професійна підготовка викладачів.

TRANSFORMATION OF LANGUAGE EDUCATION IN UKRAINE IN THE LIGHT OF THE COMPANION VOLUME TO THE COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES (2020)

Nataliia IVANOVA

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages for Specific Purposes*

I. I. Mechnykov Odessa National University

2 Vsevoloda Zmiiienka str., Odesa

ORCID: 0000-0001-9614-9587

nat-iva@ukr.net

Olena NABOKA

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
Head of the Department of Foreign Languages for Specific Purposes*

I. I. Mechnykov Odessa National University

2 Vsevoloda Zmiiienka str., Odesa

ORCID: 0000-0001-9052-5414

elenanaboka17@gmail.com

The article examines the *Companion Volume to the Common European Framework of Reference for Languages* (2020) (hereinafter, CEFR CV), which represents a qualitatively new approach to language education in Europe. A comparative analysis is undertaken between the original CEFR version (2001) and the updated edition (2020) is conducted, with a particular focus on their influence on both European and Ukrainian systems of language education. It is emphasized that the CEFR CV (2020) should not be interpreted as a mere supplement to the 2001 document, but rather as a methodological reorientation that introduces a new philosophy of language learning: the formation of the language user as an autonomous social agent capable of interacting in intercultural contexts and engaging in effective communication in both real-life

and digital environments. The study demonstrates that, with the introduction of the CEFR CV, the focus of language education has shifted fundamentally – from idealized language proficiency toward the ability to communicate effectively in interpersonal, intercultural, and digital domains.

The paper outlines the current state of implementation of the CEFR CV (2020) in Ukrainian educational practice and highlights a number of challenges that hinder the modernization of language education. Contemporary Ukrainian scholarly sources are evaluated, including those that either partially incorporate the provisions of the CEFR CV (without ensuring their full implementation) or engage with them comprehensively. A clear distinction is drawn between the two successive editions of the CEFR Companion Volume – the preliminary version (2018) and the final official version (2020) – as reflected in academic research. It is argued that the effective use of the Companion Volume requires systemic overhaul of educational policies, standard curricula, assessment systems, and teacher education frameworks.

Prospective directions for further research include the localization of CEFR descriptors, the development of adaptive learning resources, the integration of intercultural mediation, and the establishment of a unified national scale of foreign language proficiency levels in Ukraine. Future studies should also focus on the preparation of an official Ukrainian-language translation of the document and the development of new formats for the professional training of language teachers.

Key words: *European educational standards, Common European Framework of Reference for Languages, implementation, Companion Volume (2020), language education in Ukraine, curriculum renewal, teacher professional development.*

Постановка проблеми. Володіння іноземною мовою на європейському рівні було системно окреслено у 2000–2001 рр. у межах фундаментального документа Ради Європи «Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment» (далі – CEFR) [1], що стало ключовим історичним етапом у формуванні сучасної європейської мовної політики та стандартизації іншомовної освіти. Його вважають найважливішим дослідженням у галузі викладання мов у ХХІ ст., оскільки його значення полягає не лише в систематизації рівнів, а й у переосмисленні самої сутності мовної освіти – від знання до вміння діяти, від ідеального носія до реального користувача мови, від одномовності до мовного багатоголосся Європи. Логічним підсумком довготривалого (понад десяти років систематичних досліджень) європейського проєкту за участі провідних фахівців із 41 країни, спрямованого на уніфікацію мовної політики в країнах Ради Європи, з'явився є його переклад українською у 2003 р. [2].

Публікація українського перекладу CEFR, здійсненого під керівництвом проф. С.Ю. Ніколаєвої, «Загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» (далі – ЗЄРМО) [2] стала знаковою подією інтеграції України до європейського освітнього простору на початку ХХІ ст. та засвідчила глибоке реформування національної системи мовної підготовки

(використання у Національній рамці кваліфікацій, ЗНО/НМТ, освітніх стандартах, підручниках і програмах тощо). Від часу своєї появи в українському освітньому просторі ЗЄРМО суттєво трансформували уявлення про викладання іноземної мови, зосередивши його на соціокультурній взаємодії, міжособистісній комунікації та культурній ідентичності [2].

З огляду на те, що CEFR було оприлюднено ще на початку 2000-х років, його значущість полягає не так у відображенні освітніх парадигм того часу, як у закладенні основи для подальшого концептуального переосмислення мовної підготовки (саме таку філософію сповідує сам документ). Наростання потреби в осягненні базових положень CEFR, зумовлене як запитом освітян на чіткіші та гнучкіші дескриптори, так і змінами у методологічних засадах іноземних мов (з акцентом на медіацію, мовну взаємодію, міжкультурну компетентність, багатомовність, індивідуалізоване навчання та стратегії навчання протягом життя), спричинило створення у 2020 р. Комплементарного тому до Загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти (далі – CEFR CV (2020)) [3] як концептуального продовження та розвитку початкового документа 2001 р. [2]. Комплементарний том CEFR, призначений саме як відголос на потреби педагогічної спільноти до мовної освіти у Європі та за її межами, зберігає теоретичну базу 2001 р., доповнюючи її деталізацією та прикладами, необхідними для щоденної професійної практики.

Станом на січень 2026 р., згідно з даними офіційної сторінки вебсайту Ради Європи, CEFR CV (2020) має 13 офіційно визнаних перекладів різними мовами. Хронологія публікацій демонструє послідовне впровадження документа в освітні системи країн із різним соціокультурним профілем: першими з'явилися переклади італійською, французькою та датською мовами (2020); у 2021 р. – іспанською, арабською та турецькою; у 2022–2024 рр. – баскською (2022), естонською та словенською (2023), азербайджанською, латвійською та міжнародною жестовою мовою (2024) [4]. Тим самим засвідчено зростаючу універсалізацію підходів до мовної освіти та соціокультурну відкритість CEFR CV (2020) як адаптивної системи, що здатна інтегрувати різноманітні мовні спільноти. Особливої уваги заслуговує включення міжнародної жестової мови, що актуалізує інклюзивний вектор мовної політики та реалізує принцип забезпечення рівного доступу до освітніх ресурсів (*linguistic equity*) для всіх користувачів незалежно від мовних чи фізичних особливостей.

Метою статті є з'ясування методологічних новацій, закладених у CEFR CV (2020), виявлення концептуального розриву між оновленими стандартами європейської мовної освіти та практикою їх упровадження в Україні, а також окреслення шляхів адаптації нормативної бази, освітніх програм і методичних ресурсів до актуальних європейських вимог.

Виклад основного матеріалу дослідження. Оновлення CEFR CV у 2020 р. мало на меті вирішення кількох концептуальних і термінологічних викликів та чітке прикладне спрямування для розробників навчальних програм. По-перше,

йдеться про гомогенізацію термінології, уніфікацію ключових понять із метою забезпечення послідовності інтерпретацій у багатомовному академічному просторі. По-друге, документ інтегрує інклюзивну парадигму, визнану на рівні європейської освітньої політики, у контексті доступності для осіб з особливими потребами. По-третє, нова редакція пропонує уточнення формулювань дескрипторів, наближене до реальних умов повсякденного спілкування, з акцентом на прагматичні функції мовлення. Нарешті, розширення спектру компетентностей, зокрема включення міжкультурної медіації та онлайн-комунікації, сигналізує про переосмислення комунікативної компетентності як динамічного, мультиканального феномена та свідчить про адаптацію CEFR CV (2020) до вимог XXI ст. У своїй дисертації К.Є. Ступак зазначає, що Комплементарний том став відповіддю на запити практиків і науковців, що виявили необхідність доповнення ЗЄР новими дескрипторами. Було включено інноваційні напрями, які не були висвітлені в базовому документі: деталізація рівнів володіння, посередницькі функції, цифрову взаємодію, багатомовність, міжкультурну компетентність, а також відмову від поняття «носіїв мови». Запропоновані оновлення формують основу для переосмислення мовної освіти у XXI ст., орієнтуючи її на соціальну дієздатність мовця [5, с. 116].

У світлі стратегічного курсу України на інтеграцію у Європейський Союз забезпечення відповідності національної мовної політики сучасним європейським стандартам набуває особливого значення. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти (у перекладі 2003 р.) [2] більше не охоплюють повний спектр оновлених підходів, викладених у Комплементарному томі (2020) [3], офіційно визнаному Радою Європи. Ґрунтовне дослідження оновленого документа CEFR CV (2018/2020) [6; 3] було вперше здійснено в українському освітньому дискурсі у статті В.А. Гаманюк [7, с. 264–274], де окреслено фундаментальні трансформації мовної політики Європи під впливом міграційних змін, цифровізації та інформаційного розвитку. Авторка проводить порівняльне дослідження оновленого документа щодо оригінальної версії CEFR (2001), зосереджуючи увагу на нових сферах мовної діяльності, уведених дескрипторах і педагогічних орієнтирах, що відповідають потребам XXI ст. Дослідниця позначає термінологічне оновлення, що проявляється у перегляді класичної схеми «читання/письмо/мовлення/аудіювання» та переході до моделі «рецепція/продукція/інтеракція/медіація» [7, с. 269]. Підкреслюється, що нові дескриптори фокусуються на розвитку медіативних умінь (усних і письмових), онлайн-взаємодії, рефлексії над текстом (особливо літературним), а також здатності діяти в багатомовному та мультикультурному середовищі. Фахівчиня описує упровадження у CEFR CV (2020) рівня Pre-A1 для початківців та проміжних рівнів (A2+, B1+, B2+), що забезпечує більш диференційоване оцінювання. У роботі визнається включення online-комунікації як повноцінного виду мовленнєвої діяльності. Окрім того, у статті акцентується на важливості використання попереднього мовного досвіду учнів (трансферу) під час вивчення наступних іноземних мов.

Наукова значущість праці полягає в актуалізації змісту мовної підготовки в Україні відповідно до європейського контексту. Зазначається, що Companion Volume є не простим доповненням, а методологічною переорієнтацією в мовній освіті, яка наближає процес навчання до реальних потреб учня як соціального суб'єкта та учасника цифрового, глобалізованого простору. Указується на необхідність переосмислення навчальних програм, критеріїв оцінювання, а також на потребу в розробленні україномовних методичних матеріалів і професійному розвитку викладачів. У статті доведено, що сучасною метою навчання мови є не «перфектне» володіння нею на рівні носія, а здатність вибудовувати довірливі стосунки та долати мовні й культурні бар'єри [7, с. 264–274].

Слід констатувати з прикрістю, що CEFR CV 2020 p., який міг би сприяти більшій інтеграції міжнародних стандартів у вітчизняну освіту, майже не представлений у вітчизняних наукових дослідженнях [8, с. 104]. Так, статтю К. Фогт, О. Квасової та В. Осідак [9, с. 4–24] присвячено аналізу рівня обізнаності українських викладачів із Загальноєвропейськими рекомендаціями (2001, 2020) та проблемам інтеграції цих документів у мовну підготовку. У дослідженні виявлено високий рівень мотивації до впровадження змін, позначених у додатковому томі Загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти, однак акцентовано на нестачі практичних інструментів та методичних ресурсів. Зафіксовано низький показник повного вивчення тексту Додаткового тому (лише 15% респондентів), що, імовірно, зумовлений його значним обсягом та складністю для самостійного освоєння. Аналіз результатів опитування викладачів продемонстрував недостатній рівень обізнаності щодо змісту документів та труднощі з їх упровадженням у навчальну практику. Це означає, що для більшості викладачів нові рівні, такі як Pre-A1, залишаються лише термінами, а не чіткими діагностичними категоріями, оскільки без глибокого занурення складно усвідомити критичну різницю між Pre-A1 (репродуктивний рівень) та A1 (генеративний поріг). Авторки наголошують на потребі оновлення освітніх стратегій підготовки викладачів та створення локальних моделей професійної компетентності викладача в межах принципів CEFR CV (2020). Обґрунтовано необхідність створення професійного профілю викладача відповідно до локального контексту університету.

Очевидно, що знання про CEFR CV (2020) в університетському середовищі нині нагадують верхівку айсберга: викладачі бачать загальні контури оновлень (рівні, шкали), але основна маса інновацій (глибинні критерії рівня Pre-A1, стратегії медіації, механізми онлайн-комунікації) залишається «під водою» через брак системного навчання та україномовних методичних роз'яснень.

Значення дисертації Ю.В. Перебійніс полягає у створенні структурованої авторської педагогічної технології, адаптованої під конкретні потреби студентів-юристів [10]. Із метою систематизації навчання професійної англійської мови (юридичного дискурсу) запропоновано цілісну систему, що складається із цільового, змістовного, процесуального та результативного блоків. Значним практичним внеском авторки вважаємо створення електронного навчального посібника «English

for Future Lawyers» з активними посиланнями на автентичні ресурси. Незважаючи на ґрунтовність представленої дисертації, варто зазначити, що її методологічна база спирається на стандарти 20-річної давності (хоча вони залишаються релевантними для низки освітніх контекстів), не враховуючи оновлену концептуалізацію мовної діяльності, запропоновану в CEFR CV (2020), яка передбачає функціональний поділ на рецепцію, продукцію, медіацію та інтеракцію. З огляду на рік захисту (2023), відсутність адаптації положень актуалізованого документу Ради Європи знижує потенціал інтеграції напрацювань дисертації до загальноєвропейського освітнього простору. Урахування положень CEFR CV (2020) суттєво підвищило б наукову та методологічну цінність дослідження, оскільки дало б змогу інтегрувати сучасну концепцію мовця як соціального агента та трансформувати авторську технологію у систему підготовки фахівця-медіатора. За умови включення актуальних дескрипторів CEFR CV (2020) авторський посібник слугував би моделлю адаптації юридичної іншомовної підготовки до вимог цифрової доби. Це дало б змогу дисертантці перейти від констатації розриву між вимогами ринку та рівнем підготовки студентів до запропонування ефективної моделі розвитку автономії соціального агента, до виховання особистості, здатної діяти в глобальному цифровому правовому просторі на засадах багатокультурності. Таким чином, робота набула б статусу випереджального дослідження, що заповнює методичну прогалину в українській юридичній лінгводидактиці.

Незважаючи на висвітлення актуальних тенденцій мовної освіти та обґрунтування змін у структурі комунікативної компетентності [11], аналітична база статті Г.Ю. Ябурової обмежена використанням лише версії CEFR CV 2018 р. [6] яка, попри значущість на момент оприлюднення, була проміжною публікацією з новими дескрипторами для первинної апробації, тоді як том 2020 р. [3] є завершеним, офіційно впровадженим стандартом, який замінює набір дескрипторів 2001 р. Таким чином, Companion Volume 2018 р. [6] виконував функцію експериментальної платформи для апробації нових дескрипторів, тоді як фінальна версія 2020 р. має слугувати основним джерелом для актуальних науково-методичних розвідок [12]. Використання Companion Volume 2018 р. в публікації 2025 р. створює ситуацію, яку можна визначити як «методологічний часовий розрив». Подальші лінгводидактичні дослідження доцільно орієнтувати саме на останню версію документа 2020 р., що є нормативно й науково пріоритетною для академічного аналізу, з метою забезпечення повної відповідності сучасним методологічним орієнтирам та успішної інтеграції вітчизняної іншомовної освіти в європейський простір.

У статті С.Ю. Ніколаєвої [12], присвяченій впливу CEFR CV (2020) на іншомовну освіту в Україні, досліджуються всі рівні нормативного забезпечення – від державних законів та стандартів (середньої та вищої освіти) до типових програм, підручників, силабусів окремих дисциплін та національних тестів (НМТ, ЄФВВ, ЄВІ). Наукове та практичне значення праці дослідниці полягає у виявленні суттєвого розриву між міжнародними стандартами та українською освітньою

практикою. Авторка довела, що повноцінне впровадження Загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти 2020 р. в українському освітньому просторі поки що не досягнуто. У більшості державних документів та освітніх програм досі імпліцитно або експліцитно використовуються застарілі положення ЗЄРМО 2001 р. У межах дослідження С.Ю. Ніколаєва здійснює глибокий методичний розбір трансформації підходів до викладання, акцентуючи на необхідності відмови від традиційної схеми навчання. Замість розвитку чотирьох відокремлених умінь пропонується впровадження чотирьох режимів комунікації: рецепції, продукції, інтеракції та медіації, які можна розглядати як «швидкісні магістралі», які дають змогу не просто знати мову, а ефективно нею «рухатися» у професійному середовищі.

Оновлена парадигма мовної освіти, представлена в CEFR CV (2020), переосмислює традиційну роль адресата мовної освіти: замість пасивного носія знань він постає як соціальний агент, здатний діяти автономно, ініціювати, підтримувати та трансформувати комунікацію у реальному світі. У таких умовах адресат мовної освіти не просто «рухається» мовним середовищем, а й активно формує маршрути взаємодії у складному комунікативному просторі, долає міжкультурні бар'єри, сприяючи взаєморозумінню, та створює умови для ефективної міжособистісної комунікації.

Наявність дескрипторів для онлайн-комунікації у CEFR CV (2020) відображає сучасні реалії багатоканальної взаємодії. Виключення цього аспекту з навчального процесу, його ігнорування під час розроблення освітніх програм є аналогічним відключенню навігаційної системи GPS в умовах незнайомого мегаполісу. Отже, вивчення мови в CEFR CV (2020) трактується як соціально спрямована діяльність, де ключовою є здатність прокладати власний маршрут у багатомовному середовищі, долати бар'єри та створювати умови для комунікації.

Окрему увагу в роботі С.Ю. Ніколаєвої [12] приділено критиці поточного стану оцінювання в Україні. Констатовано, що у значній частині українських закладів вищої освіти сучасну концепцію медіації, визначену в CEFR CV (2020) як посередництво в розумінні, досі помилково ототожнюють із традиційним перекладом, що суперечить філософії оновлених CEFR CV. Такий застарілий методичний формат, неактуальний хронологічно, подібний до спроби проїхати складною транспортною розв'язкою, керуючись правилами для кінних екіпажів: рух відбувається, але темп і ефективність взаємодії не відповідають реаліям сучасного простору. Саме тому ми звертаємо увагу на дослідження В.В. Стрілець, що ґрунтуються на аналізі дескрипторів письмової медіації, запропонованих у CEFR CV (2020), із метою їх адаптації до навчання письмового галузевого перекладу у здобувачів вищої освіти 4-го курсу спеціальності «Філологія». Ключовим аспектом роботи є інтеграція та адаптація двох фундаментальних рамок: Загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти (CEFR Companion Volume, 2020), зокрема дескрипторів письмової медіації (переклад тексту, передача специфічної інформації, обробка тексту) та Проекту PETRA-E: рамок компетенцій

для підготовки літературних перекладачів, які авторка пропонує модифікувати для галузевого (спеціалізованого) перекладу [8; 13]. Авторка виступає як один із провідних дослідників, хто практично реалізує положення CEFR CV (2020) у контексті підготовки перекладачів. Наукова значущість статті В.В. Стрілець полягає насамперед у впровадженні оновлених міжнародних стандартів в українську лінгводидактику.

Повністю синхронізовано з CEFR CV (2020) «Концептуальні засади мовно-літературної освітньої галузі (іншомовна освіта)» [14] у рамках запропонованого Міністерством освіти і науки України до громадського обговорення у липні 2025 р. проєкту концептуальних засад освітніх галузей та дорожньої карти реалізації концептуальних засад освітніх галузей до 2030 р. Концепція, що знаменує перехід від механічного вивчення мови до формування «соціального агента», здатного діяти в багатомовному середовищі, спирається на Закон України «Про застосування англійської мови в Україні» (2024), який робить вивчення мови пріоритетом на всіх рівнях – від дошкілля до публічного сектору. Документ установлює конкретні орієнтири для кожного етапу навчання – від запровадженого рівня Pre-A1 для 1–2-х класів до рівня B2 наприкінці профільної школи (12-й клас); містить деталізовані таблиці результатів навчання для кожного освітнього циклу, сформульовані через дескриптори «я можу» (*Парадигма «Я-орієнтирів»*); приділяє увагу здатності учнів взаємодіяти в режимі реального часу в онлайн-середовищі; забезпечує міжнародне порівняння рівнів володіння мовою; базується на принципах плюрилінгвізму, де вивчення другої іноземної мови (зазвичай із 5-го класу) є засобом розвитку критичного мислення та міжкультурної свідомості; визначає шляхи подолання кадрових та методичних викликів через упровадження інтегрованого навчання предмету та мови і розширення академічної свободи вчителів [14].

Варто додати, що С.Ю. Ніколаєва [12] виявила невідповідність системи національного тестування (НМТ, ЄВІ), яка досі базується на застарілих програмах і не враховує нові дескриптори. Із метою розвитку навчальної автономії учасників процесу мовного навчання у статті обґрунтовано зміну методики оцінювання з фокусом на оцінювання, орієнтоване на навчання (*learning-oriented assessment*), що передбачає пріоритетність дескрипторів «я можу» над простим виявленням помилок. Визначаючи перспективи подальшого розроблення, авторка наголошує на необхідності створення в Україні єдиної шкали рівнів володіння іноземною мовою від початкової школи до аспірантури, а також уточнення кількості аудиторних годин, необхідних для досягнення кожного рівня.

Отже, стаття С.Ю. Ніколаєвої є системним закликком до дійового оновлення навчально-методичної бази України. Доведено, що номінальне згадування рівнів A1-C2 у програмах здійснюється не в повному обсязі; актуальний етап вимагає повної перебудови змісту навчання на засадах медіації та діяльнісного підходу.

Таким чином, упровадження CEFR CV (2020) вимагає не просто механічної зміни назв рівнів, а радикальної перебудови всієї методичної системи навчання

іноземних мов в Україні – від державних стандартів до щоденної практики в аудиторії. Навчання за програмами минулого десятиліття нагадує спробу прокласти маршрут швидкісною трасою, використовуючи компас замість сучасної навігаційної системи: існує загальний напрямок (лінгвістичні основи мовлення), але нехтування новими режимами комунікації (рецепції, продукції, інтеракції та медіації) призводить до формування фрагментарної комунікативної компетентності, недостатньої для успішної міжкультурної та професійної взаємодії. Підкреслюється необхідність державної підтримки та створення україномовних методичних роз'яснень за зразком 2003 р. для задоволення масового запиту викладачів (до 89%) на спеціальні тренінги та професійну підготовку [9].

Повноцінна інтеграція української освіти до європейського освітнього простору не обмежується адаптацією назв або поверховим редагуванням навчальних програм (силабусів); вона вимагає системного оновлення методологічної бази, тобто заміни «старої мапи» на сучасну «освітню навігацію» з новою «операційною системою» шляхом упровадження діяльнісного підходу та дескрипторно орієнтованого оцінювання типу «я можу». Використання стандартів початку XXI ст. у другій його чверті нагадує спробу зарядити сучасний електромобіль (учасник процесу мовного навчання) від звичайної пальчикової батарейки (форми роботи, не адаптовані до потреб цифрового покоління). Сучасна мовна освіта, за логікою CEFR CV (2020), вимагає потужної «енергосистеми», здатної підтримувати багатоканальну комунікацію, інклюзію та динамічну автономію здобувача освіти.

Застосування традиційної методики мовного навчання без урахування оновлених дескрипторів CEFR CV (2020) розглядається як методичне відставання від сучасних стандартів. У цьому разі освітній процес утрачає здатність реагувати на реальні комунікативні потреби здобувачів освіти, обмежуючи їхню готовність до мовного посередництва, інтерактивної взаємодії та функціонування в полікультурній сучасності.

У цьому контексті відсутність української версії CEFR CV (2020) у переліку офіційних перекладів постає як суттєвий виклик для національної освітньої і наукової спільноти, оскільки створює розрив між нормативною базою мовної освіти в Україні та країнах Європи. Саме тому терміновим завданням є підготовка сучасного, науково і лінгвістично вивіреного українського перекладу, який відповідатиме новим вимогам до прозорості, мобільності й інклюзивності мовної освіти. Брак офіційної версії CEFR CV (2020) українською мовою звужує можливості системної імплементації оновленої методології мовного навчання та оцінювання і професійного розвитку викладачів іноземних мов, унеможливорює повноцінне використання оновленої термінології у типових програмах, сертифікаційних екзаменах, методичних розробках тощо та перешкоджає повноцінній інтеграції України у сучасний загальноєвропейський освітній простір.

Висновки й перспективи подальшого дослідження. CEFR CV (2020) є методологічним зрушенням у бік діяльнісного, інклюзивного та багатомовного підходу до мовної освіти. Виявлено концептуальний розрив між оновленими

європейськими стандартами й національною практикою викладання іноземних мов. Доведено, що ефективно впровадження CEFR CV (2020) потребує системної трансформації нормативної бази, оновлення підходів до оцінювання, медіації та цифрової комунікації. Перспектива подальших досліджень полягає у створенні офіційного українського перекладу, адаптації дескрипторів до локального контексту та формуванні єдиної національної шкали рівнів володіння іноземними мовами. Ураховуючи надзвичайні обставини, у яких функціонує українська освіта в умовах війни, повноцінне впровадження положень CEFR Companion Volume (2020) залишається складним завданням. Водночас це відкриває можливості для переосмислення підходів і створення більш гнучкої, стійкої сучасної системи іншомовної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Council for Cultural Co-operation, Education Committee, Modern Languages Division, Strasbourg, 2001. URL: <https://assets.cambridge.org/052180/3136/sample/0521803136WS.pdf>
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. С.Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с. URL: <http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/handle/787878787/286>
3. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume. Council of Europe Publishing, Strasbourg. 2020. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
4. CEFR. Companion Volume and its language versions. Council of Europe, Strasbourg. 2026. URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/cefr-companion-volume-and-its-language-versions>
5. Ступак К.Є. Розвиток системи іншомовної освіти у Фінляндії (друга половина XX – початок XXI ст.) : дис. ... докт. філос. : 011. Кривий Ріг, 2023. 300 с. DOI: 10.31812/123456789/8000
6. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg, France: Council of Europe (Modern Languages Division). 2018. URL: <https://www.coe.int/en/web/education/-/the-cefr-companion-volume-with-new-descriptors-is-now-available-online->
7. Гаманюк В.А. Нові акценти в мовній освіті: зміни в додатковому томі «Загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти». *Філологічні студії: Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*. 2022. Вип. 21. С. 264–274. DOI: <https://doi.org/10.31812/filstd.v21i.4769>
8. Стрілець В.В. Використання загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти у навчанні письмового галузевого перекладу. *Humanitarian studios: pedagogics, psychology, philosophy*. 2023. Vol. 14(4). С. 103–110. DOI: [https://doi.org/10.31548/hspedagog14\(4\).2023.103-110](https://doi.org/10.31548/hspedagog14(4).2023.103-110)

9. Фогт К., Осідак В., Квасова О. Осмислення знань викладача українського університету про CEFR/CV: створення профілю викладача університету в локальному контексті. *ARS LINGUODIDACTICAE*. 2023. Вип. 9. С. 4–24. DOI: <https://doi.org/10.17721/2663-0303.2022.1.01>
10. Перебийніс Ю.В. Формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування: дис. ... д-ра філософії : 011. Полтава, 2023. 275 с. URL: <https://pnpu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/05/dysertacziya-perebyjnis-1.pdf>
11. Ябурова Г.Ю. Поняття іншомовної комунікативної компетентності у сучасному науковому дискурсі. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Вип. 86. Т. 2. С. 172–176. DOI: <https://doi.org/10.32782/ip/86.2.31>
12. Ніколаєва С.Ю. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти 2020: вплив на навчання іноземних мов і культур в Україні. *Іноземні мови*. 2024. № 3. С. 3–14. URL: <http://fl.knlu.edu.ua/article/view/306338/300921>
13. Strilets V. Approaches to assessing translation proficiency. *International Journal of Philology*. 2023. Vol. 14. № 4. P. 89–98. DOI: [https://doi.org/10.31548/philolog14\(4\).2023.09](https://doi.org/10.31548/philolog14(4).2023.09)
14. Концептуальні засади мовно-літературної освітньої галузі (іншомовна освіта). 2025. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/novyny-posylannia/konceptualni-zasadi-movno-literaturnoyi-osvitnoyi-galuzi-insomovna-osvita.pdf>

REFERENCES

1. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (2001). Council for Cultural Co-operation, Education Committee, Modern Languages Division, Strasbourg. Retrieved from: <https://assets.cambridge.org/052180/3136/sample/0521803136WS.pdf>
2. Zahalnoievropeiski Rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia (2003) [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment] / Naukovyi redaktor ukrainskoho vydannia doktor ped. nauk, prof. S. Yu. Nikolaievoi. [Scientific editor of the Ukrainian edition: Doctor of Pedagogical Sciences, Professor S. Yu. Nikolaieva]. K.: Lenvit. 273 s. Retrieved from: <http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/handle/787878787/286> [in Ukrainian].
3. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume (2020). Council of Europe Publishing, Strasbourg. Retrieved from: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
4. CEFR. Companion Volume and its language versions. Council of Europe, Strasbourg. (2026). Retrieved from: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/cefr-companion-volume-and-its-language-versions>
5. Stupak K.Ye. (2023). Rozvytok systemy inshomovnoi osvity u Finliandii (druha polovyna KhKh – pochatok KhKhI st.) [Development of the Foreign Language Education System in Finland (Second Half of the 20th Century – Early 21st Century)]:

dysertatsiia na zdobuttia naukovoho stupenia doktora filosofii zi spetsialnosti 011 Osvitni, pedahohichni nauky / nauk. kerivnyk – d-r ped. nauk, prof. V.A. Hamaniuk; Kryvorizkyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet. Kryvyi Rih. 300 s. DOI: <https://doi.org/10.31812/123456789/8000> [in Ukrainian].

6. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors. (2018). Strasbourg, France: Council of Europe (Modern Languages Division). Retrieved from: <https://www.coe.int/en/web/education/-/the-cefr-companion-volume-with-new-descriptors-is-now-available-online->

7. Hamaniuk, V.A. (2022). Novi aktsenty v movnii osviti: zminy v dodatkovomu tomi «Zahalnoievropeiskyykh rekomendatsii iz movnoi osvity» [New Emphases in Language Education: Changes in the Companion Volume of the Common European Framework of Reference for Languages]. *Filolohichni studii: Naukovyi visnyk Kryvorizkoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu* [Philological Studies: Scientific Bulletin of Kryvyi Rih State Pedagogical University], 21, 264–274. DOI: <https://doi.org/10.31812/filstd.v21i.4769> [in Ukrainian].

8. Strilets, V.V. (2023). Vykorystannia zahalnoievropeiskyykh rekomendatsii z movnoi osvity u navchanni pysmovoho haluzevoho perekladu [Application of the Common European Framework of Reference for Languages in Teaching Written Specialized Translation]. *Humanitarian studios: pedagogics, psychology, philosophy*, 14 (4), 103–110. DOI: [https://doi.org/10.31548/hspedagog14\(4\).2023.103-110](https://doi.org/10.31548/hspedagog14(4).2023.103-110) [in Ukrainian].

9. Foht, K., Osidak, V., & Kvasova, O. (2023). Osmyslennia znan vykladacha ukrainskoho universytetu pro CEFR/CV: stvorennia profilu vykladacha universytetu v lokalnomu konteksti [Understanding University Teachers' Knowledge of the CEFR/CV: Creating a University Teacher Profile in the Local Context]. *ARS LINGUODIDACTICAE*, 9, 4–24. DOI: <https://doi.org/10.17721/2663-0303.2022.1.01> [in Ukrainian].

10. Perebyinis, Yu.V. (2023). Formuvannia hotovnosti maibutnikh bakalavriv prava do profesiino oriietovanoho inshomovnoho spilkuвання [Formation of Future Law Bachelors' Readiness for Professionally Oriented Foreign Language Communication]: dys. ... d-ra filosofii: 011 Osvitni, pedahohichni nauky, 01 Osvita/Pedahohika. Poltava. 275 s. Retrieved from: <https://pnpu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/05/dysertacziya-perebyjnis-1.pdf> [in Ukrainian].

11. Yaburova, H.Yu. (2025). Poniattia inshomovnoi komunikativnoi kompetentnosti u suchasnomu naukovomu dyskursi [The Concept of Foreign Language Communicative Competence in Modern Scientific Discourse]. *Innovatsiina pedahohika* [Innovative Pedagogy], 86, 2, 172–176. DOI: <https://doi.org/10.32782/ip/86.2.31> [in Ukrainian].

12. Nikolaieva, S.Yu. (2024). Zahalnoievropeiski rekomendatsii z movnoi osvity 2020 : vplyv na navchannia inozemnykh mov i kultur v Ukraini [The Common European Framework of Reference for Languages 2020: Its Impact on Foreign Language and Culture Teaching in Ukraine]. *Inozemni movy* [Foreign Languages], 3, 3–14. Retrieved from: <http://fl.knlu.edu.ua/article/view/306338/300921> [in Ukrainian].

13. Strilets, V. (2023). Approaches to assessing translation proficiency. *International Journal of Philology*, 14, 4, 89–98. DOI: [https://doi.org/10.31548/philolog14\(4\).2023.09](https://doi.org/10.31548/philolog14(4).2023.09)

14. Kontseptualni zasady movno-literaturnoi osvitnoi haluzi (inshomovna osvita). (2025). [Conceptual Foundations of the Language and Literature Educational Sector (Foreign Language Education)]. Ministry of Education and Science of Ukraine. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/novyny-posylannia/kontseptualni-zasadi-movno-literaturnoyi-osvitnoyi-galuzi-insomovna-osvita.pdf> [in Ukrainian].



Стаття поширюється
на умовах ліцензії відкритого
доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 26.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 10.04.2026

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ STEM-ОСВІТИ У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШОГО ВПРОВАДЖЕННЯ В УКРАЇНІ

Еліна КОЛЯДА

*кандидат філологічних наук, професор,
завідувач кафедри практики англійської мови
Волинського національного університету імені Лесі Українки
пр. Волі, 13, м. Луцьк
ORCID: 0000-0002-5437-1320
elina.koliada@vnu.edu.ua*

Світлана ШЕЛУДЧЕНКО

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри практики англійської мови
Волинського національного університету імені Лесі Українки
пр. Волі, 13, м. Луцьк
ORCID: 0000-0002-5998-1531
sheludchenko@vnu.edu.ua*

Леся МАЛІМОН

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри практики англійської мови
Волинського національного університету імені Лесі Українки
пр. Волі, 13, м. Луцьк
ORCID: 0000-0001-6740-0701
malimon@vnu.edu.ua*

У статті йдеться про актуальні питання реалізації STEM-освіти в Україні в контексті глобальної реформи «Нова українська школа» (НУШ) та інтеграції у європейський освітній простір. Проаналізовано сутність STEM-підходу як інноваційної дидактичної системи, що базується на міждисциплінарних практиках, поєднанні природничих наук, математики та технологій із метою формування критичного мислення та практичних навичок здобувачів освіти.

Висвітлено еволюцію поняття від STEM до STEAM, де включення мистецького та гуманітарного складників розглядається як необхідна умова для посилення зв'язків між наукою, творчістю та інноваційним підприємництвом. Акцентовано увагу на тому, що попри відсутність уніфікованого визначення, STEM-освіта в

українському дискурсі інтерпретується як спільна діяльність суб'єктів освітнього процесу, спрямована на подолання фрагментарності знань.

Особливу увагу приділено аналізу чотирьох інтегративних підходів до навчання: дисциплінарного, мультидисциплінарного, міждисциплінарного та трансдисциплінарного. Останній підхід є найбільш перспективним, оскільки дає змогу синтезувати знання з різних сфер, виходячи за межі традиційних шкільних предметів, і забезпечує формування цілісної картини світу та розвиток ключових компетентностей здобувачів освіти, необхідних для успішного працевлаштування.

Запропоновано авторський STEM-урок «The Mystery of Africa» з його подальшим аналізом, який демонструє модель горизонтальної інтеграції, де англійська мова виступає засобом для освоєння наукового контенту. Розподіл взаємопов'язаних компонентів уроку за методикою STEM є збалансованим. Методична архітектура уроку за таксономією Б. Блума забезпечує послідовний перехід від нижчих когнітивних рівнів до вищих. Авторки доводять, що інтеграція граматики у природничо-математичний контекст (через оперування величинами, масштабами та вимірами) сприяє глибшому засвоєнню мовних структур.

Підкреслено, що використання автентичних ресурсів забезпечує академічну достовірність навчання та сприяє формуванню глобальної компетентності й екологічної свідомості. Дослідження підтверджує, що інтегроване навчання дає змогу розвивати навички 4К, які є фундаментальними для сучасної особистості.

Ключові слова: STEM-освіта, інтегроване навчання, проєктна методика, викладання англійської мови, міждисциплінарні зв'язки, освітня політика України.

THEORETICAL ASPECTS OF STEM EDUCATION IN TEACHING ENGLISH: RELEVANCE, CURRENT STATE, AND PROSPECTS FOR FURTHER IMPLEMENTATION IN UKRAINE

Elina KOLIADA

*Candidate of Philological Sciences, Professor,
Head of the Department of Conversational English*

Lesya Ukrainka Volyn National University

13 Voli ave., Lutsk

ORCID: 0000-0002-5437-1320

elina.koliada@vnu.edu.ua

Svitlana SHELUDCHENKO

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Conversational English*

Lesya Ukrainka Volyn National University

13 Voli ave., Lutsk

ORCID: 0000-0002-5998-1531

sheludchenko@vnu.edu.ua

Lesia MALIMON

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Conversational English
Lesya Ukrainka Volyn National University
13 Voli ave., Lutsk
ORCID: 0000-0001-6740-0701
malimon@vnu.edu.ua*

The article addresses topical issues of STEM education implementation in Ukraine within the framework of the global «New Ukrainian School» reform and integration into the European educational space. The essence of the STEM approach is analyzed as an innovative didactic system based on interdisciplinary practices, combining natural sciences, mathematics, and technology to foster critical thinking and practical skills in learners.

The evolution of the concept from STEM to STEAM is highlighted, where the inclusion of the arts and humanities is considered a necessary condition for strengthening the links between science, creativity, and innovative entrepreneurship. It is emphasized that, despite the lack of a unified definition, STEM education in Ukrainian discourse is interpreted as a collaborative activity of educational stakeholders aimed at overcoming the fragmentation of knowledge.

Particular attention is paid to the analysis of four integrative learning approaches: disciplinary, multidisciplinary, interdisciplinary, and transdisciplinary. The latter is considered the most promising approach, enabling the synthesis of knowledge across various fields. By transcending traditional disciplinary boundaries, it fosters a holistic worldview and the development of key professional competencies essential for the modern labour market.

The authors propose an original STEM lesson titled «The Mystery of Africa», providing an analysis that demonstrates a model of horizontal integration where the English language serves as a medium for mastering scientific content. The distribution of interconnected lesson components according to the STEM methodology is balanced. The methodological architecture of the lesson, based on Bloom's Taxonomy, ensures a consistent transition from lower to higher cognitive levels. The authors prove the effectiveness of combining grammatical material with mathematical and scientific scales and measurements, which contributes to a deeper acquisition of linguistic structures.

It is emphasised that the use of authentic resources ensures academic validity and promotes the formation of global competence and environmental awareness. The study confirms that integrated learning enables the development of 4C skills, which are fundamental for a modern individual.

Key words: *STEM education, integrated learning, project-based learning, English language teaching, interdisciplinary links, educational policy of Ukraine.*

Постановка проблеми. Сучасний світ характеризується стрімким розвитком інноваційних процесів і новітніх технологій, таких як роботизовані системи, віртуальна та доповнена реальність та штучний інтелект, що проникають у всі сфери суспільного життя. Ці глобальні зміни вимагають реформування освітніх систем, зокрема в Україні, яка активно інтегрується в європейський освітній простір. Одним із найбільш перспективних напрямів у цьому контексті є STEM-освіта, новаторський напрям у навчанні та викладанні [1, с. 99].

Водночас упровадження STEM-освіти в Україні стикається з низкою викликів. Традиційний предметно-центричний підхід у загальній середній школі, де навчальні предмети викладаються ізольовано один від одного, не відповідає сучасним вимогам. Знання, отримані здобувачами освіти, здебільшого не орієнтовані на реальне життя, що призводить до відсутності єдності у формуванні практичних навичок [2, с. 51]. Застаріла концепція освіти – неефективна, а трансформація освітньої системи є ключовим чинником успіху для України як європейської держави.

Брак фінансування та матеріально-технічного забезпечення й руйнування освітньої інфраструктури, особливо в умовах війни, ускладнюють повноцінне впровадження STEM-освіти [3, с. 339]. Окрім того, відзначається зниження інтересу здобувачів освіти до природничо-технічних та математичних дисциплін, що підтверджується результатами PISA [4].

У цьому контексті актуальності набуває упровадження англійської як мови міжнародного спілкування у STEM-освіту, засадничий принцип якої передбачає опанування іноземних мов [5; 6]. Такий підхід не лише поліпшує якість мовно-мовленнєвих навичок, а й підвищує мотивацію здобувачів освіти [5, с. 2008].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема впровадження STEM-освіти в Україні перебуває у фокусі уваги вітчизняних та зарубіжних науковців, чий зусилля зосереджені на розбудові понятійного апарату, створенні STEM-середовища, розвитку ключових компетентностей та розробленні методичних рекомендацій [1; 5; 6]. Зокрема, дослідження групи вчених (В. Рогоза, Ф. Левченко, Л. Калініна, Т. Засєкіна, О. Скуловатов) зосереджене на аналізі актуальних проблем та обґрунтуванні ролі технологій STEM-освіти в умовах реалізації реформи Нової української школи. Автори комплексно розглядають необхідність інтеграції STEM-підходів на різних етапах навчання, акцентуючи увагу на ланках початкової та старшої профільної школи. У праці підкреслюється, що використання STEM-технологій є критично важливим для модернізації освітнього процесу, оскільки воно дає змогу ефективно впроваджувати засади НУШ, забезпечуючи перехід до практико-орієнтованої моделі навчання та системного формування ключових компетентностей здобувачів освіти [7]. А. Овчатова аналізує поточний стан упровадження STEM-освіти в Україні та обґрунтовує її роль у реалізації концепції НУШ як інструменту формування міждисциплінарних компетентностей та інноваційного мислення учнів [2]. С. Доценко наголошує на важливості впровадження принципів STEM уже на рівні початкової та базової середньої школи

[8], а Ю. Матвійчук розглядає законодавчу нормативно-правову базу щодо стану розвитку STEM-навчання в Україні та актуальні питання необхідності реформування освітньої системи [9].

Особливе місце в дослідженнях займає праця О. Воронкіна, який аналізує інтегративні підходи в реалізації освітніх STEM-програм і характеризує чотири моделі STEM-навчання [10, с. 96]. У контексті викладання англійської мови у STEM дослідники також зосереджуються на вивченні англійської як другої мови у STEM-освіті, надаючи статистику та стратегії для впровадження інтегрованого навчання [5] та інтеграції STEAM-діяльності з викладанням англійської мови, підкреслюючи ширше значення STEM, що виходить за межі акроніма [11, с. 119].

Метою статті є обґрунтування теоретичних засад впровадження STEM-освіти в умовах реформування української школи та практичній демонстрації можливостей трансдисциплінарного підходу через розроблення інтегрованого уроку англійської мови «The Mystery of Africa».

Виклад основного матеріалу дослідження. STEM – це інтегрований підхід до освіти, що об'єднує природничі науки та математику через практичне застосування технологій та інженерії. Він спрямований на розвиток навичок розв'язання складних завдань, критичного мислення та підготовку учнів до роботи з новітніми технологіями. У європейському науковому дискурсі до аббревіатури STEM часто додається літера «А» (Arts), утворюючи STEAM, щоб підкреслити важливість мистецтва, гуманітарних та соціальних наук. Це наголошує на посиленні зв'язків та взаємодії між наукою, творчістю, підприємництвом та інноваціями, а також вивченні природничих наук через інші дисципліни, і навпаки [1, с. 97–98].

Хоча єдиного чіткого розуміння терміна «STEM-освіта» не існує, погляди експертів сходяться на тому, що це педагогічна технологія, орієнтована на практичні завдання та проблемне навчання. У більш широкому сенсі STEM-освіта розуміється як спільна діяльність, взаємодія та співпраця вчителів, здобувачів освіти та стейкхолдерів, спрямована на подолання фрагментарності знань шляхом усунення меж між дисциплінами та інтеграції змістових компонентів [10, с. 100].

Україна здійснює масштабну освітню реформу задля інтеграції до європейської освітньої системи [1, с. 97]. Концепція Нової української школи (НУШ) передбачає упровадження STEM-підходів, спрямованих на формування у здобувачів освіти міждисциплінарних компетентностей у сфері інновацій та технологій [2, с. 53]. У цьому контексті саме інноваційні підходи до навчання стають вирішальним чинником у формуванні критичного мислення, яке поєднує логічні, рефлексивні та творчі навички у процесі самостійного пізнання дійсності [12]. Такий тип мислення є основою для прийняття обґрунтованих рішень, розв'язання проблем та виховання відповідального громадянина [13, с. 1507]. Отже, НУШ прагне докорінних змін: переходу від репродуктивного заучування фактів до формування практичних навичок, підприємливості, а також фінансової, екологічної, математичної, інформаційно-комунікаційної та культурної компетентностей.

В Україні вже напрацьовано теоретичну та практичну базу для розвитку й впровадження STEM-освіти [1, с. 100]. Перші етапи впровадження STEM-навчання в Україні реалізуються через реформу НУШ, завершення якої передбачене у 2027 р. В Україні активно розбудовується мережа STEM-центрів, де учні опановують сучасні технології, розвивають навички моделювання й конструювання та реалізують власні проєкти. Основними формами впровадження STEM-освіти нині є позашкільні гуртки, тематичні уроки, а також заняття в ІТ-лабораторіях і класах із робототехніки [2, с. 56–58]. Функціонує українське STEM-орієнтоване хмарне середовище *stemua.science*, яке інтегрує віртуальні моделювання, доповнену реальність та дослідницькі методи [14, с. 449].

Вивчення англійської мови розвиває мотивацію здобувачів освіти та розширює їхні професійні навички, відкриваючи можливості у виборі майбутніх професій [5, с. 2008]. Успіх здобувачів часто залежить від можливостей долучатися до практик STEM-галузей, що дає їм змогу використовувати наявні ресурси [15].

У науковому дискурсі виокремлюють чотири інтегративні підходи до STEM-навчання: дисциплінарний, мультидисциплінарний, міждисциплінарний та трансдисциплінарний, останній із яких вважається найбільш перспективним. Він передбачає синтезування дисциплінарних знань та позадисциплінарних сфер, виходячи за межі вузькопрофільних знань. Цей підхід дає змогу долати фрагментацію знань, інтегрувати змістові компоненти, відстежувати динаміку процесів на кількох рівнях реальності одночасно та об'єднувати дисциплінарні протилежності у цілісну картину. Хоча впровадження повноцінних трансдисциплінарних курсів в українських школах сьогодні обмежене через брак годин та досвіду, саме такий підхід забезпечить формування ключових компетентностей, необхідних для працевлаштування та життєдіяльності в умовах розвитку нових галузей знань [10, с. 100].

Розроблений STEM-урок «The Mystery of Africa» ґрунтується на автентичних відео та текстових ресурсах [16–19] і демонструє високий рівень горизонтальної інтеграції. На відміну від традиційних уроків, де предмети існують ізольовано, тут англійська мова виступає «транспортним засобом» для вивчення реального світу, об'єднуючи чотири базові компоненти, а саме: 1) S (Science/Biology), що робить акцент на екосистемах та класифікації ссавців (дієта, середовище існування) й відповідає науковому методу спостереження та каталогізації; 2) T (Technology), що орієнтований на використання ІТ-інструментів (*Google Earth*, цифрові слайди), перетворюючи здобувачів освіти з пасивних глядачів на дослідників; 3) E (Engineering/Process) компонент, попри відсутність безпосереднього конструювання, представлений процесом системного мислення, зокрема збору даних, обробки й створення інформаційного продукту; 4) M (Mathematics), який пропонує обчислення реальних відстаней (р. Ніл) та висот (г. Кіліманджаро) й надає абстрактним цифрам практичного контексту.

За таксономією Б. Блума, урок структурно веде здобувача від нижчих когнітивних рівнів до вищих: запам'ятовування та розуміння (Mind Map, перегляд відео

з ідентифікацією базових фактів про континент) → застосування (Maths Task, IT Task із використанням математичних формул та IT-навичок для вирішення конкретних завдань) → аналіз та оцінювання (Role Play, порівняння стилів життя з критичним осмисленням культури масаї та екологічних взаємозв'язків) → створення (Descriptive paragraph, Fact Slide, що передбачають синтез отриманих знань у власний творчий продукт).

Щодо методичної оцінки компонентів вважаємо, що вибір мовного складника (English «Main Discipline»), який представлено прикметниками вищого ступеня порівняння (comparative adjectives), є стратегічно вмотивованим, оскільки їхня семантика відображає динаміку біологічних процесів та просторові параметри географічних об'єктів. Водночас урок покликаний формувати навички XXI ст., адже активно задіює 4К, зокрема *критичне мислення* – під час аналізу екосистем як «бульбашок життя»; *комунікацію* – під час презентації Specimen Cards; *коллаборацію* – під час роботи в парах/командах над дослідженням культури масаї; *креативність* – у рольовій грі та під час створення дизайну слайдів.

Водночас включення блоку про народ масаї та концепцію екосистем формує глобальну компетентність, що корелює із цілями сталого розвитку й позитивно впливає на екологічну та соціальну свідомість, адже здобувачі освіти вчаться поважати культурне різноманіття та усвідомлюють взаємозалежність людини і природи. Зважаючи на ресурси та інструментарій, використані для STEM-уроку, вважаємо, що академічна достовірність матеріалів не викликає сумніву, адже ресурс *National Geographic Kids* є офіційним адаптованим для дітей ресурсом всесвітньо відомої науково-популярної організації. Робота ж з освітніми відеофрагментами забезпечує візуалізацію, а програма Google Earth розвиває просторове мислення та формує цифрову грамотність.

Важливим є те, що складність аналізованого STEM-уроку можна варіювати, наприклад додавши конвертацію одиниць (миль у кілометри, метрів у фути), що посилить «М»-компонент. Для посилення інженерного аспекту можна запропонувати здобувачам створити цифрову інтерактивну карту в Google My Maps, де будуть позначки з вивченими об'єктами. Вважаємо, що з метою оцінювання доцільно додати рубрикатор для взаємооцінювання Fact Slides, щоб здобувачі освіти могли оцінити роботи один одного за критеріями точності даних, дизайну, мовної грамотності. Запропонований зразок є оптимальним для подолання бар'єру між теоретичними знаннями й практичним досвідом, адже заняття не лише дає знання про континент, а й формує науковий світогляд, де мова, математика та технології працюють як єдина система.

Висновки й перспективи подальшого дослідження. Упровадження STEM-освіти в Україні є стратегічним кроком до інтеграції в європейський освітній простір, що забезпечує перехід від репродуктивного навчання до формування практичних навичок і критичного мислення. Проведений аналіз свідчить, що найбільш перспективним для сучасної школи є трансдисциплінарний підхід, який дає змогу подолати фрагментарність знань шляхом синтезу природничих

та гуманітарних дисциплін і практичного життєвого досвіду. На прикладі розробленого STEM-уроку «The Mystery of Africa» доведено, що англійська мова може слугувати ефективним інструментом для вивчення реальних наукових і математичних контекстів. Застосування таксономії Б. Блума та інноваційних ІТ-рішень у структурі заняття сприяє не лише засвоєнню академічних знань, а й розвитку м'яких навичок 4К та глобальної компетентності здобувачів. Таким чином, інтегроване навчання створює цілісну картину світу, де мовна підготовка органічно поєднується з технологічною грамотністю і науковим світоглядом.

Перспективу подальших розвідок убачаємо у розробленні комплексного інструментарію для оцінювання навичок ХХІ ст. та впровадженні диференційованих завдань, що дадуть змогу адаптувати складність STEM-кейсів до індивідуальних можливостей здобувачів. Особлива увага приділятиметься пошуку методичних рішень для подолання організаційних бар'єрів на шляху до трансдисциплінарності, зокрема через налагодження міжпредметної співпраці вчителів та інтеграцію розширеного інженерного компонента. Подальші дослідження будуть спрямовані на створення гнучких моделей уроків, де використання цифровізованих інструментів, таких як Google My Maps чи AR-технології, забезпечить цілісне формування наукового світогляду в процесі вивчення англійської мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Nazarenko T.H., Honcharova N.O., Sipii V.V. Stages and conditions of implementation of STEM education in Ukraine. *Scientific Notes of Junior Academy of Sciences of Ukraine*. 2022. № 2–3(21–22). С. 97–103. DOI: https://doi.org/10.51707/2618-0529-2021-21_22-10
2. Овчатова А.П. Проблеми та перспективи впровадження STEM-освіти в Україні. *Освітній дискурс*. 2021. Вип. 35(7). С. 50–60. DOI: [https://doi.org/10.33930/ed.2019.5007.35\(7\)-5](https://doi.org/10.33930/ed.2019.5007.35(7)-5)
3. Нестеренко М.М., Мицик Г.М., Петрик К.Ю. STEM-освіта в Україні: виклики та можливості. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип. 72. Т. 2. С. 335–342. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/72-2-51>
4. Результати міжнародного дослідження якості освіти PISA-2022 : вебсайт. *Міністерство освіти і науки України*. 2023. 05 грудня. URL: <https://mon.gov.ua/news/rezultati-mizhnarodnogo-doslidzhennya-yakosti-osviti-pisa-2022>
5. Issayeva A. The effects of teaching English in STEM education for ESL learners. *Scientific Herald of Uzhhorod University. Series : Physics*. 2024. № 55. Р. 2006–2015. DOI: <https://doi.org/10.54919/physics/55.2024.200do6>
6. Fedotenko L. Learning English in Ukraine. *Learning & Teaching: In the World after the War : Conference Proceedings of III International Scientific & Practical Conference* (Kharkiv, Ukraine, November 8, 2024) / H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University ; editorial board: I. Kostikova (editor-in-chief) [etc.]. Kharkiv, 2024. Р. 51.
7. Rogoza V., Levchenko F., Kalinina L., Zasiakina T., Skulovatov O. Implementation of STEM education in the framework of the New Ukrainian School reform. *Scientific*

Herald of Uzhhorod University. Series : Physics. 2024. Vol. 55. P. 2064–2073. DOI: <https://doi.org/10.54919/physics/55.2024.206er4>

8. Доценко С. STEM-освіта: науковий дискурс та освітні практики. *Рідна школа*. 2021. № 3. С. 31–35. URL: <http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/6564>

9. Матвійчук Ю.Ю. STEM-освіта як інструмент реалізації інтегрованого вивчення природничо-математичних дисциплін. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2021. Вип. 50. С. 123–135. DOI <https://doi.org/10.34142/23128046.2021.50.11>

10. Воронкін О.С. Теоретичні засади дослідження інтегративних підходів у реалізації освітніх STEM-програм у закладах загальної середньої освіти України. *Наукові записки Малої академії наук України*. 2020. № 2(18). С. 95–103. DOI: <https://doi.org/10.51707/2618-0529-2020-18-10>

11. Ozturk O. STEM Integrated English Lessons. *SALEE: Study of Applied Linguistics and English Education*. 2021. Vol. 2, No. 2. P. 119–136. DOI: <https://doi.org/10.35961/salee.v2i02.248>

12. Шелудченко С.Б., Коляда Е.К., Мусійчук Т.І. Еволюція логічної аргументації у сучасних дебатах як інструмент формування критичного мислення. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 18. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15521657>

13. Шелудченко С., Коляда Е., Камбалова Я. Інноваційні підходи до розвитку критичного мислення здобувачів освіти в умовах освітньої реформи в Україні. *Актуальні питання у сучасній науці. Серія «Педагогіка»*. 2025. № 5(35). С. 1500–1513. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-5\(35\)-1500-1513](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-5(35)-1500-1513)

14. Shapovalov Y.B., Shapovalov V.B., Fabian A. et al. Analyzing of main trends of STEM-education in Ukraine using stemua.science statistics. *7th Workshop on Cloud Technologies in Education (CTE-2019)*. 2020. Vol. 2643. P. 448–461.

15. English Learners in STEM Subjects: Transforming Classrooms, Schools, and Lives / National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. Washington, DC: The National Academies Press, 2018. 238 p. DOI: <https://doi.org/10.17226/25182>

16. AFRICA for Kids: Interesting facts about Africa! [video] / Happy Okapi. 2022. 26 March. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=QTQ09BuhrMI>

17. African Elephant. *National Geographic Kids*: [website]. URL: <https://kids.nationalgeographic.com/animals/mammals/facts/african-elephant>

18. Lion. *National Geographic Kids*: [website]. URL: <https://kids.nationalgeographic.com/animals/mammals/facts/lion>

19. WORLD AHOY Animation Series Ep. 39 «The Maasai» : [video] / GREEN GENERATION. 2020. 28 October. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=HStW-mNxkuY>

REFERENCES

1. Nazarenko, T.H., Honcharova, N.O., & Sipii, V.V. (2022). Stages and conditions of implementation of STEM education in Ukraine. *Scientific Notes of Junior Academy*

of Sciences of Ukraine, (21–22)2–3, 97–103. DOI: https://doi.org/10.51707/2618-0529-2021-21_22-10

2. Ovchatova, A.P. (2021). Problemy ta perspektyvy vprovadzhennia STEM-osvity v Ukraini [Problems and prospects of STEM education implementation in Ukraine]. *Osvitnii dyskurs: zbirnyk naukovykh prats [Educational discourse]*, 35(7), 50–60. DOI: [https://doi.org/10.33930/ed.2019.5007.35\(7\)-5](https://doi.org/10.33930/ed.2019.5007.35(7)-5) [in Ukrainian].

3. Nesterenko, M.M., Mytsyk, H.M., & Petryk, K. Yu. (2024). STEM-osvita v Ukraini: vyklyky ta mozhlyvosti [STEM education in Ukraine: challenges and opportunities]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk [Humanities Science Current Issues]*, 72(2), 335–342. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/72-2-51> [in Ukrainian].

4. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2023, December 5). *Rezultaty mizhnarodnoho doslidzhennia yakosti osvity PISA-2022* [Results of the PISA-2022 international study of education quality]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/news/rezultati-mizhnarodnogo-doslidzhennya-yakosti-osviti-pisa-2022> [in Ukrainian].

5. Issayeva, A. (2024). The effects of teaching English in STEM education for ESL learners. *Scientific Herald of Uzhhorod University. Series Physics*, (55), 2006–2015. DOI: <https://doi.org/10.54919/physics/55.2024.200do6>

6. Fedotenko, L. (2024). Learning English in Ukraine. In I. Kostikova (Ed.), *Learning & Teaching: In the World after the War: Conference Proceedings of III International Scientific & Practical Conference* (p. 51). H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University.

7. Rogoza, V., Levchenko, F., Kalinina, L., Zasiakina, T., & Skulovatov, O. (2024). Implementation of STEM education in the framework of the New Ukrainian School reform. *Scientific Herald of Uzhhorod University. Series: Physics*, 55, 2064–2073. DOI: <https://doi.org/10.54919/physics/55.2024.206er4>

8. Dotsenko, S. (2021). STEM-osvita: naukovyi dyskurs ta osvitni praktyky [STEM-education: scientific discourse and educational practices]. *Ridna shkola [Native school]*, (3), 31–35. Retrieved from <http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/6564> [in Ukrainian].

9. Matviichuk, Yu. Yu. (2021). STEM-osvita yak instrument realizatsii integrovanooho vyvchennia pryrodnycho-matematychnykh dystsyplin [STEM education as a tool for the implementation of integrated study of natural sciences and mathematical disciplines]. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia [Theory and Methodology of Teaching and Upbringing]*, (50), 123–135. DOI: <https://doi.org/10.34142/23128046.2021.50.11> [in Ukrainian].

10. Voronkin, O.S. (2020). Teoretychni zasady doslidzhennia intehrativnykh pidkhodiv u realizatsii osvitnikh STEM-prohram u zakladakh zahalnoi serednoi osvity Ukrainy [Theoretical foundations of the study of integrative approaches in the implementation of educational STEM programmes in general secondary education institutions of Ukraine]. *Naukovi zapysky Maloi akademii nauk Ukrainy [Scientific Notes of Junior Academy of Sciences of Ukraine]*, 2(18), 95–103. DOI: <https://doi.org/10.51707/2618-0529-2020-18-10> [in Ukrainian].

11. Ozturk, O. (2021). STEM integrated English lessons. *SALEE: Study of Applied Linguistics and English Education*, 2(2), 119–136. DOI: <https://doi.org/10.35961/salee.v2i02.248>

12. Sheludchenko, S.B., Koliada, E.K., & Musiichuk, T.I. (2025). Evoliutsiia lohichnoi arhumentatsii u suchasnykh debatakh yak instrument formuvannia krytychnoho myslennia [Evolution of logical argumentation in modern debates as a tool for forming critical thinking]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky [Pedagogical Academy: Scientific Notes]*, (18). DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15521657> [in Ukrainian].

13. Sheludchenko, S., Koliada, E., & Kambalova, Ia. (2025). Innovatsiini pidkhody do rozvytku krytychnoho myslennia zdobuvachiv osvity v umovakh osvitnoi reformy v Ukraini [Innovative approaches to the development of critical thinking of students in the context of educational reform in Ukraine]. *Aktualni pytannia u suchasni nauksy. Seriya «Pedahohika» [Current Issues in Modern Science. Pedagogy Series]*, (5)35, 1500–1513. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-5\(35\)-1500-1513](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-5(35)-1500-1513) [in Ukrainian].

14. Shapovalov, Y.B., Shapovalov, V.B., Fabian, A., Postova, S.A., Zhadan, S.O., & Rybalchenko, O.M. (2020). Analyzing of main trends of STEM-education in Ukraine using stemua.science statistics. *CTE Workshop Proceedings*, 2643, 448–461. Retrieved from <https://ceur-ws.org/Vol-2643/paper26.pdf>

15. National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2018). *English learners in STEM subjects: Transforming classrooms, schools, and lives*. The National Academies Press. DOI: <https://doi.org/10.17226/25182>

16. Happy Okapi. (2022, March 26). *AFRICA for Kids: Interesting facts about Africa!* [Video]. YouTube. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=QTQ09BuhrMI>

17. National Geographic Kids. (n.d.). *African elephant*. Retrieved from <https://kids.nationalgeographic.com/animals/mammals/facts/african-elephant>

18. National Geographic Kids. (n.d.). *Lion*. Retrieved from <https://kids.nationalgeographic.com/animals/mammals/facts/lion>

19. GREEN GENERATION. (2020, October 28). *WORLD AHOY Animation Series Ep. 39 «The Maasai»* [Video]. YouTube. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=HStW-mNxkUY>



Стаття поширюється
на умовах ліцензії відкритого
доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 19.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 11.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 10.04.2026

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У ПРАКТИЦІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ДИДАКТИЧНИЙ РЕСУРС ЧИ МЕТОДИЧНИЙ РИЗИК

Олена КОХАН

старший викладач кафедри іноземної філології та перекладу

Державного торговельно-економічного університету

вул. Кіото, 19, м. Київ

ORCID: 0000-0002-0705-3071

o.kokhan@knute.edu.ua

Неля МИХАЙЛОВА

старший викладач кафедри іноземної філології та перекладу

Державного торговельно-економічного університету

вул. Кіото, 19, м. Київ

ORCID: 0000-0001-5401-203X

n.mykhaylova@knute.edu.ua

Оксана МАГДЕН

старший викладач кафедри іноземної філології та перекладу

Державного торговельно-економічного університету

вул. Кіото, 19, м. Київ

ORCID: 0000-0003-4749-774X

o.mahden@knute.edu.ua

Проаналізовано сучасні наукові підходи до використання штучного інтелекту в практиці викладання англійської мови, а також емпіричні дані щодо ставлення здобувачів вищої освіти до застосування ШІ-інструментів у процесі іншомовної підготовки. Установлено, що штучний інтелект дедалі активніше використовується здобувачами освіти як допоміжний дидактичний ресурс для пояснення граматичних явищ, перевірки власних помилок, підготовки усних відповідей і підвищення впевненості. Водночас виявлено низку методичних ризиків, пов'язаних із можливим зниженням рівня навчальної самостійності, послабленням критичного мислення, формуванням шаблонного мовлення та порушенням принципів академічної доброчесності. У ході дослідження виокремлено ключові проблемні аспекти інтеграції штучного інтелекту в іншомовну освіту: обмежена здатність штучного інтелекту до інтерпретації культурних і прагматичних нюансів мовлення, недостатня емоційна чутливість цифрових систем, а також потреба в чіткому педагогічному й етичному регулюванні їх використання. Вищезазначене

зумовлює актуальність визначення оптимального балансу між дидактичним потенціалом штучного інтелекту та можливими методичними ризиками його неконтрольованого застосування в освітньому процесі.

У процесі дослідження ми намагалися максимально повноцінно використати потенціал комплексного, компетентнісного й системного наукових підходів, що дало змогу розглядати штучний інтелект не як заміну викладача, а як інструмент педагогічної підтримки та індивідуалізації навчання. Зроблено висновок, що ефективне впровадження ШІ в практику викладання англійської мови можливе лише за умови методично виваженого, людиноцентрованого підходу, який забезпечує розвиток іншомовної комунікативної компетентності, рефлексивного навчання та збереження провідної ролі викладача в організації освітнього процесу.

Ключові слова: освітній процес, компетентності, іншомовна компетентність, вища освіта, цифровізація, штучний інтелект.

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE PRACTICE OF TEACHING ENGLISH: A DIDACTIC RESOURCE OR A METHODOLOGICAL RISK

Olena KOKHAN

*Senior Lecturer at the Department of Foreign Philology and Translation
State University of Trade and Economics*

19 Kyoto str., Kyiv

ORCID: 0000-0002-0705-3071

o.kokhan@knute.edu.ua

Nelia MYKHAILOVA

*Senior Lecturer at the Department of Foreign Philology and Translation
State University of Trade and Economics*

19 Kyoto str., Kyiv

ORCID: 0000-0001-5401-203X

n.mykhaylova@knute.edu.ua

Oksana MAGDEN

*Senior Lecturer at the Department of Foreign Philology and Translation
State University of Trade and Economics*

19 Kyoto str., Kyiv

ORCID: 0000-0003-4749-774X

o.mahden@knute.edu.ua

As a result of the study, the authors analysed contemporary scientific approaches to the use of artificial intelligence in English language teaching, as well as empirical data on the attitudes of higher education students towards the use of AI tools in foreign

language training. It was found that artificial intelligence is increasingly used by students as an auxiliary teaching resource to explain grammatical phenomena, check their own mistakes, prepare oral answers, and increase confidence. At the same time, a number of methodological risks have been identified, related to a possible decrease in the level of academic independence, a weakening of critical thinking, the formation of formulaic speech, and a violation of the principles of academic integrity. The study highlights key problematic aspects of integrating artificial intelligence into foreign language education, in particular the limited ability of artificial intelligence to interpret cultural and pragmatic nuances of speech, the insufficient emotional sensitivity of digital systems, and the need for clear pedagogical and ethical regulation of their use. The above determines the relevance of finding the optimal balance between the didactic potential of artificial intelligence and the possible methodological risks of its uncontrolled use in the educational process.

In the course of our research, we tried to make the most of the potential of comprehensive, competence-based and systematic scientific approaches, which allowed us to consider artificial intelligence not as a substitute for a teacher, but as a tool for pedagogical support and individualisation of learning. We concluded that the effective implementation of AI in English language teaching is only possible with a methodologically balanced, human-centred approach that ensures the development of foreign language communication skills, reflective learning and the preservation of the leading role of the teacher in the organisation of the educational process.

Key words: *educational process, competences, foreign language competence, higher education, digitalisation, artificial intelligence.*

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток цифрових технологій та активне впровадження штучного інтелекту (далі – ШІ) у різні сфери суспільного життя зумовлюють трансформацію освітнього простору та зміну традиційних підходів до навчання іноземних мов. Особливої актуальності ця проблема набуває у практиці викладання англійської мови, яка виступає ключовим інструментом міжнародної комунікації, академічної мобільності та професійної конкурентоспроможності здобувачів освіти. У сучасних умовах цифровізації освіти штучний інтелект розглядається не лише як технологічна інновація, а як потужний дидактичний ресурс, здатний забезпечити персоналізацію навчання, адаптивність освітніх траєкторій та автоматизацію низки педагогічних процесів.

Водночас активне використання інструментів штучного інтелекту у викладанні англійської мови породжує низку методичних, етичних і педагогічних ризиків, пов'язаних зі зниженням ролі викладача, формуванням залежності здобувачів освіти від цифрових підказок, поверхневим засвоєнням мовного матеріалу та порушенням принципів академічної доброчесності. У цьому контексті актуалізується потреба у науково обґрунтованому аналізі можливостей і обмежень застосування штучного інтелекту в мовній освіті, а також визначенні умов його доцільного педагогічного використання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання результативності сучасних методик викладання іноземних мов у закладах вищої освіти України є предметом ґрунтовного наукового аналізу у працях вітчизняних дослідників. Значний внесок у вивчення зазначеної проблематики зробили О. Пасічник, О. Степаненко, Н. Шалигіна, К. Дерека, Г. Кутасевич, О. Пометун, С. Цимбал, Л. Кібенко та інші науковці. Зокрема, у дослідженнях І. Козубай [4] здійснено системне обґрунтування принципів гейміфікованого навчання з використанням платформ штучного інтелекту в межах університетського курсу іноземної мови. Запропоновані наукові положення слугують теоретичним підґрунтям для практичного впровадження ігрових елементів у сучасну лінгводидактику, що сприяє підвищенню навчальної мотивації та активному залученню здобувачів освіти до процесу іншомовної підготовки.

Метою статті є аналіз дидактичного потенціалу штучного інтелекту у викладанні англійської мови та окреслення можливих методичних ризиків, що виникають у процесі його впровадження в освітню практику.

Виклад основного матеріалу дослідження. Упровадження інноваційних технологій у практику викладання іноземних мов є предметом активного наукового обговорення та міждисциплінарних досліджень. Як зазначає Н. Зайцева [2] разом з іншими науковцями, інноваційні зміни в освітньому середовищі характеризуються як суттєвими перевагами, так і певними ризиками, що потребують педагогічного осмислення. В умовах цифровізації освіти особливого значення набуває використання інструментів штучного інтелекту, які, попри наявні методичні та етичні виклики, демонструють очевидний позитивний вплив на організацію іншомовного навчання. Застосування ШІ дає змогу істотно розширити методичний інструментарій викладача, забезпечити адаптивну подачу навчального матеріалу, підвищити його наочність, інтерактивність і персоналізованість. Окрім того, інтелектуальні цифрові інструменти сприяють удосконаленню форм поточного та підсумкового контролю, забезпечуючи більш об'єктивне оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти. У підсумку інтеграція інноваційних технологій і штучного інтелекту в освітній процес створює передумови для підвищення ефективності та якості викладання іноземних мов, що є важливим чинником підготовки конкурентоспроможних фахівців у сучасному цифровому суспільстві. Аналіз наукових досліджень [3–6; 9] свідчить про те, що штучний інтелект у сфері мовної освіти реалізується через широкий спектр цифрових інструментів: інтелектуальні чат-боти, системи автоматичного оцінювання письмових робіт, адаптивні навчальні платформи, сервіси автоматичного перекладу, розпізнавання мовлення та генерації навчального контенту. Використання таких інструментів створює умови для персоналізації навчання, коли освітній контент адаптується до рівня мовної підготовки, темпу навчання та індивідуальних потреб здобувачів освіти.

У дослідженні [6] автори зазначають, що однією з ключових дидактичних переваг ШІ є можливість організації безперервної мовної практики. Інтелектуальні

системи здатні забезпечити миттєвий зворотний зв'язок щодо лексичних, граматичних і стилістичних помилок, що значно підвищує ефективність самостійної роботи здобувачів освіти. Окрім того, технології обробки природної мови сприяють розвитку навичок письма та читання, даючи змогу аналізувати мовні структури, контекст і семантичні особливості текстів англійською мовою.

Важливим аспектом є також потенціал штучного інтелекту у формуванні іншомовної комунікативної компетентності. Системи розпізнавання та синтезу мовлення дають змогу відпрацьовувати вимову, інтонацію та аудитивні навички, що особливо актуально в умовах обмеженого аудиторного часу. Таким чином, ШІ може виступати ефективним допоміжним засобом у розвитку фонетичної та мовленнєвої компетентностей.

Варто зазначити, що однією з провідних тенденцій сучасної педагогіки є орієнтація на автономне навчання, що передбачає активну роль здобувача освіти у плануванні, реалізації та оцінюванні власної навчальної діяльності. Штучний інтелект значно розширює можливості автономного опанування англійської мови, забезпечуючи доступ до навчальних матеріалів у будь-який час і з будь-якого місця. Адаптивні системи на основі ШІ дають змогу формувати індивідуальні освітні траєкторії, що сприяє підвищенню мотивації та залученості здобувачів освіти. Автоматизовані рекомендації щодо повторення матеріалу, виконання додаткових вправ або переходу до складніших завдань відповідають принципам диференційованого навчання та сприяють більш глибокому засвоєнню мовного матеріалу.

Разом із тим автономізація навчання за допомогою штучного інтелекту не повинна розглядатися як повна заміна педагогічного супроводу. Роль викладача трансформується від джерела знань до фасилітатора навчального процесу, консультанта та модератора, який спрямовує використання ШІ в педагогічно доцільне русло.

Поряд з очевидними перевагами застосування штучного інтелекту в мовній освіті науковці звертають увагу на низку потенційних ризиків. Одним із них є зниження рівня когнітивної активності здобувачів освіти, коли автоматизовані системи виконують значну частину аналітичної роботи замість студента. Це може призвести до формування поверхневих знань і зменшення здатності до критичного мислення [8]. Суттєвим викликом залишається проблема академічної доброчесності. Генеративні моделі штучного інтелекту можуть використовуватися для створення письмових робіт англійською мовою без належного усвідомлення змісту, що ускладнює об'єктивне оцінювання навчальних досягнень. У цьому контексті особливої ваги набуває розроблення методичних рекомендацій щодо етичного та відповідального використання ШІ в освітньому процесі. Ще одним ризиком є методична стандартизація навчання, коли алгоритми пропонують уніфіковані рішення, не завжди враховуючи культурні, соціальні та контекстуальні особливості мовної комунікації. Надмірна залежність від ШІ може обмежувати розвиток креативності, мовленнєвої спонтанності та міжкультурної компетентності [7].

Автори дослідження [7] роблять висновки, що ефективне використання штучного інтелекту у викладанні англійської мови ускладнюється низкою взаємопов'язаних проблем педагогічного, етичного та технологічного характеру. Серед ключових чинників виокремлюються залежність результативності навчання від ролі викладача, етичні занепокоєння щодо використання ШІ, обмежений рівень контекстуального розуміння мовних явищ, недостатня мотивація здобувачів освіти та наявні технологічні обмеження. Значна частина освітян сьогодні не має чіткого уявлення про те, як інструменти штучного інтелекту можуть бути використані для розвитку мислення вищого порядку, критичної рефлексії й глибокого осмислення мовного матеріалу, що свідчить про невідповідність між функціональними можливостями технологій і педагогічними цілями навчання.

Узагальнюючи вищезазначене, можна зробити висновок, що ефективне використання штучного інтелекту у викладанні англійської мови можливе лише за умови дотримання педагогічного балансу між технологічними інноваціями та традиційними методами навчання. ШІ доцільно розглядати як інструмент підтримки освітнього процесу, а не як його домінуючий елемент. Важливим завданням сучасного викладача є формування у здобувачів освіти навичок усвідомленого, критичного та етичного використання інтелектуальних цифрових інструментів.

У Державному торговельно-економічному університеті було проведено емпіричне дослідження у формі анкетного опитування, метою якого стало виявлення дидактичного потенціалу цифрових застосунків, зокрема ШІ-орієнтованих інструментів, у процесі формування іншомовної компетентності здобувачів вищої освіти. Дослідження було спрямоване на визначення рівня навчальної мотивації здобувачів, ступеня їхньої задоволеності використанням цифрових засобів навчання, а також оцінювання впливу ШІ-інструментів на розвиток мовленнєвих умінь і навичок з англійської мови. В опитуванні взяли участь 67 здобувачів вищої освіти, що дало змогу отримати репрезентативні дані щодо ставлення респондентів до використання ШІ-інструментів у процесі іншомовної підготовки та проаналізувати їхній вплив як потенційного дидактичного ресурсу й водночас можливого методичного ризику в сучасній практиці викладання англійської мови.

Як часто Ви використовуєте інструменти штучного інтелекту (наприклад, чат-боти, перекладачі, генератори текстів) під час вивчення англійської мови?

67 відповідей

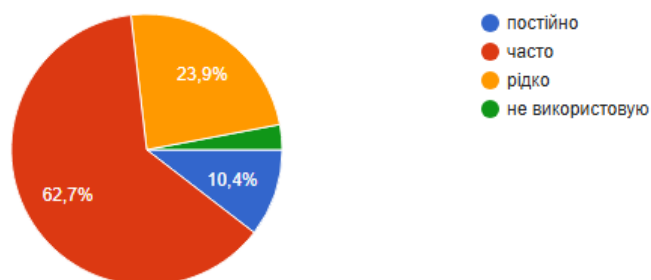


Рис. 1. Відповіді респондентів

На основі результатів опитування встановлено, що інструменти штучного інтелекту є достатньо поширеними у процесі вивчення англійської мови. Переважна більшість респондентів (62,7%) зазначила, що використовує ІІІ часто, що свідчить про високий рівень інтеграції цифрових та ІІІ-орієнтованих інструментів в освітню діяльність здобувачів. Ще 10,4% опитаних застосовують такі інструменти постійно, що вказує на сформовану практику регулярного використання ІІІ як допоміжного дидактичного ресурсу. Водночас 23,9% респондентів звертаються до інструментів штучного інтелекту рідко, що може бути зумовлено індивідуальними освітніми стратегіями, недостатньою цифровою впевненістю або критичним ставленням до їх педагогічної доцільності. Лише незначна частка здобувачів (приблизно 3%) зазначила, що не використовує інструменти ІІІ взагалі. Отримані дані підтверджують тенденцію до активного впровадження штучного інтелекту в іншомовну підготовку та водночас актуалізують потребу в методично виваженому й педагогічно контрольованому використанні ІІІ, спрямованому на підтримку навчання, а не його формалізацію.

Наступне питання: «З якою метою ви найчастіше застосовуєте інструменти штучного інтелекту під час виконання завдань з англійської мови?» виявило, що інструменти штучного інтелекту у процесі виконання завдань з англійської мови здебільшого використовуються як засіб мовної підтримки та самоконтролю, а не як інструмент повної автоматизації освітньої діяльності. Найпоширенішою метою застосування ІІІ є перевірка власних помилок – цю опцію вибрали 77,6% респондентів, що свідчить про орієнтацію здобувачів освіти на корекцію результатів і формувальне навчання. Значна частка респондентів (62,7%) використовує ІІІ для пояснення граматичних правил, що підтверджує його роль як додаткового консультативного ресурсу у засвоєнні складних мовних явищ. Майже половина опитаних (47,8%) залучає інструменти штучного інтелекту для підготовки усних відповідей, що вказує на їх застосування у розвитку продуктивних видів мовленнєвої діяльності, зокрема говоріння. Водночас 34,3% респондентів використовують ІІІ з метою перекладу текстів, що демонструє збереження традиційної функції цифрових інструментів у мовному навчанні. Найменш поширеним напрямом використання ІІІ виявився розвиток письмових навичок (19,4%). Отримані результати підтверджують, що у практиці вивчення англійської мови штучний інтелект переважно використовується як допоміжний дидактичний інструмент, спрямований на підтримку розуміння, самоперевірку та підготовку до мовленнєвої діяльності.

За результатами опитування простежується неоднозначне сприйняття впливу штучного інтелекту на рівень іншомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти:

- 34,3% респондентів вважають, що використання ІІІ суттєво підвищує їхню іншомовну компетентність, що свідчить про позитивний потенціал ІІІ як дидактичного ресурсу підтримки мовного розвитку;

- 40,3% опитаних зазначили, що застосування інструментів штучного інтелекту не має істотного впливу на рівень їхньої іншомовної підготовки, що може вказувати на інструментальний, допоміжний характер його використання;

Як, на Вашу думку, використання штучного інтелекту впливає на рівень Вашої іншомовної комунікативної компетентності?

67 відповідей

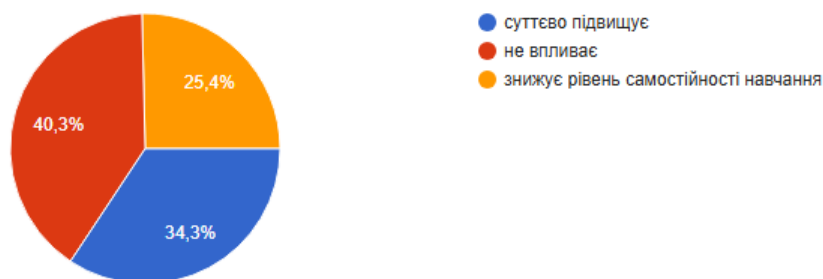


Рис. 2. Результати опитування здобувачів

– 25,4% респондентів висловили занепокоєння щодо можливого зниження рівня навчальної самостійності, що актуалізує проблему методично виваженого та педагогічно контрольованого впровадження ШІ у процес викладання англійської мови.

На запитання: «Які потенційні ризики використання штучного інтелекту у вивченні англійської мови ви вважаєте найбільш імовірними?» відповіді розподілилися так:

– найбільш імовірним ризиком респонденти вважають зниження мотивації до самостійної навчальної діяльності – на це вказали 65,7% опитаних, що свідчить про побоювання втрати навчальної автономії та надмірної залежності від цифрових інструментів;

– значна частка здобувачів (59,7%) зазначила ризик послаблення критичного мислення, що підтверджує загрозу формування репродуктивних стратегій навчання за умови неконтрольованого використання ШІ;

– помітними також є стурбованість щодо порушення принципів академічної доброчесності (26,9%) та формування шаблонного мовлення (25,4%), що може негативно впливати на розвиток індивідуального мовленнєвого стилю й автентичної іншомовної комунікації;

– водночас 20,9% респондентів не вбачають суттєвих ризиків у використанні штучного інтелекту, що вказує на неоднорідність ставлень і різний рівень критичного осмислення цифрових практик.

За результатами опитування встановлено, що переважна більшість респондентів позитивно оцінює доцільність інтеграції інструментів штучного інтелекту в освітній процес з англійської мови за умови методичного супроводу викладача. Зокрема, 43,3% опитаних вважають доцільним використання ШІ лише для окремих видів навчальних завдань, що свідчить про прагнення до вибіркового і контрольованого застосування технологій. Ще 38,8% респондентів підтримують часткову інтеграцію ШІ в освітній процес, визнаючи його допоміжний дидактичний потенціал. Водночас лише 11,9% здобувачів висловили готовність до повної інтеграції інструментів штучного інтелекту в навчання, тоді як 6% опитаних

Чи вважаєте Ви за доцільне інтегрувати інструменти штучного інтелекту в навчальний процес з англійської мови за умови методичного супроводу викладача?

67 відповідей

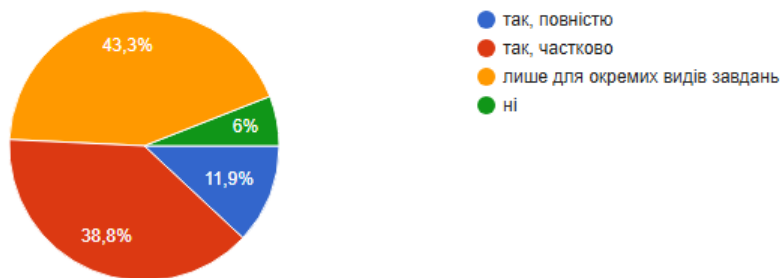


Рис. 3. Результати опитування здобувачів

висловилися проти їх використання. Отримані результати засвідчують переважання обережно-позитивної позиції щодо застосування ШІ та підкреслюють ключову роль методичного керівництва викладача у забезпеченні педагогічної доцільності й ефективності його використання.

Висновки й перспективи подальшого дослідження. Установлено, що інструменти штучного інтелекту дедалі активніше використовуються здобувачами освіти у процесі вивчення англійської мови, переважно як засіб самоперевірки та пояснення складних мовних явищ. Ми виходимо з визнання, що досліджувана проблема має суперечливий характер, оскільки штучний інтелект водночас виступає ефективним дидактичним ресурсом і потенційним методичним ризиком у разі його неконтрольованого застосування. Сфокусовано увагу на доцільності вважати сформовану практику використання ШІ допоміжним інструментом навчання, ефективність якого безпосередньо залежить від рівня методичного супроводу з боку викладача. Отримані результати свідчать, що здобувачі усвідомлюють як позитивний вплив ШІ на розвиток іншомовної компетентності, так і ризики зниження самостійності, критичного мислення та академічної доброчесності.

Перспективу подальших досліджень убачаємо в дослідженні впливу штучного інтелекту на мотивацію здобувачів до навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дроздова В.В., Рудніцька К.В., Росквас І.А. Інноваційні технології викладання іноземних мов в умовах зростаючого впливу технологій штучного інтелекту на освітні процеси. *Академічні візії*. 2023. Вип. 26. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.10257489> (дата звернення: 15.01.2026)
2. Зайцева Н.В. Інноваційні технології у викладанні іноземних мов. *Інновації у професійній діяльності педагога: проблеми, теорія, практика* : матеріали Між-нар. наук.-практ. конф., м. Одеса, 17–18 жовтня 2019 р. Одеса, 2019. С. 30–32.
3. Квятковська А., Розман І., Перетяга Л., Імбер В. Дослідження можливостей застосування штучного інтелекту в науково-дослідній роботі.

Перспективи та інновації науки. 2025. № 5(51). С. 680–688. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-5\(51\)-680-688](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-5(51)-680-688)

4. Козубай І. Комплексний аналіз впливу штучного інтелекту на викладання та вивчення іноземних мов. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. № 1(63). С. 210–214. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/63-1-32>

5. Кохан О., Магден О., Михайлова Н. Сучасні методи та інноваційні технології викладання іноземної мови в закладах вищої освіти. *Наукові записки. Серія «Педагогічні науки»*. 2024. 213. С. 164–168. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-213-164-168>

6. Хорошайло О.С., Кочергіна С.С. Використання штучного інтелекту для підвищення якості викладання іноземних мов у вищому закладі освіти. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. 2023. № 93. С. 123–127. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.93.25>

7. Aljouaid H. The impact of artificial intelligence tools on academic writing instruction in higher education: A systematic review. *English Journal of the Arab World*. 2024. № 1(1). P. 26–55. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/ChatGPT.2>

8. Farrell T., Baker N. Generative Artificial Intelligence: Implications and Considerations for Higher Education Practice. *Education Sciences*. 2023. № 13(11). P. 1109–1119. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci13111109>

9. Zvarych I., Magden O., Kokhan O., Mykhailova N., Nazarenko N. The effectiveness of using role-playing games to improve the speaking skills of university students. *Revista EDaPECI – Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais*. 2025 v. 25 n. DOI: <https://doi.org/10.29276/redapeci.2025.25.222502.173-185>

REFERENCES

1. Drozdova, V.V., Rudnitska, K.V., & Roskvas, I.A. (2023). Innovatsiini tekhnolohii vykladannia inozemnykh mov v umovakh zrostaiuchoho vplyvu tekhnolohii shtuchnoho intelektu na osvritni protsesy [Innovative technologies for teaching foreign languages in the context of the growing influence of artificial intelligence technologies on educational processes]. *Akademichni vizii [Academic Visions]*, 26. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.10257489> (data zvernennia 15.01.2026) [in Ukrainian]

2. Zaitseva, N.V. (2019). Innovatsiini tekhnolohii u vykladanni inozemnykh mov [Innovative technologies in foreign language teaching]. *Innovatsii v profesiinii diialnosti pedahoha: problemy, teoriia, praktyka : materialymizhnar. nauk.-prakt. Konf [Innovations in the professional activity of teachers: problems, theory, practice: materials of the international scientific and practical conference]*. (m. Odesa, 17–18 zhovtnia 2019 r.). Odesa, S. 30–32. [in Ukrainian]

3. Kviatkovska, A., Rozman, I., Peretiaha, L., & Imber, V. (2025). Doslidzhennia mozhlyvostei zastosuvannia shtuchnoho intelektu v naukovo-doslidnii roboti [Research on the possibilities of applying artificial intelligence in scientific research]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky [Prospects and innovations in science]*, 5(51), 680–688. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-5\(51\)-680-688](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-5(51)-680-688) [in Ukrainian]

4. Kozubai, I. (2023). Kompleksnyi analiz vplyvu shtuchnoho intelektu na vykladannia ta vyvchennia inozemnykh mov [Comprehensive analysis of the impact of artificial intelligence on teaching and learning foreign languages]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk [Current Issues in the Humanities]*, 1 (63), 210–214. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/63-1-32> [in Ukrainian]

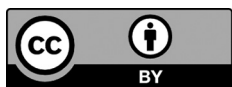
5. Kokhan, O., Mahden, O., & Mykhailova, N. (2024). Suchasni metody ta innovatsiini tekhnolohii vykladannia inozemnoi movy v zakladyakh vyshchoi osvity [Modern methods and innovative technologies for teaching foreign languages in higher education institutions]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedagogichni nauky [Scientific Notes. Series: Pedagogical Sciences]*, 213, 164–168. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-213-164-168> [in Ukrainian]

6. Khoroshailo, O.S., & Kocherhina, S.S. (2023). Vykorystannia shtuchnoho intelektu dlia pidvyshchennia yakosti vykladannia inozemnykh mov u vyshchomu zaklady osvity [The use of artificial intelligence to improve the quality of foreign language teaching in higher education institutions]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova [Scientific Journal of the M.P. Dragomanov National Pedagogical University]*, 93, 123–127. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.93.25> [in Ukrainian]

7. Aljouaid, H. (2024). The impact of artificial intelligence tools on academic writing instruction in higher education: A systematic review. *English Journal of the Arab World*, 1(1), 26–55. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/ChatGPT.2>

8. Farrell, T., & Baker, N. (2023). Generative Artificial Intelligence: Implications and Considerations for Higher Education Practice. *Education Sciences*. 13(11). Rr. 1109–1119. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci13111109>

9. Zvarych, I., Magden, O., Kokhan, O., Mykhailova, N., & Nazarenko, N. (2025). The effectiveness of using role-playing games to improve the speaking skills of university students. *Revista EDaPECI – Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais*. v. 25 n. <https://doi.org/10.29276/redapeci.2025.25.222502.173-185>



Стаття поширюється
на умовах ліцензії відкритого
доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 13.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 05.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 10.04.2026

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ АГРОТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ

Наталія ЛЕМІШ

кандидат історичних наук, доцент,

доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін

ВП «Ніжинський агротехнічний інститут»

Національного університету біоресурсів і природокористування України

вул. Шевченка, 10, м. Ніжин

ORCID: 0000-0002-5124-5687

natalem@ukr.net

Ольга БЕЗПАЛА

кандидат географічних наук, доцент,

доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін

ВП «Ніжинський агротехнічний інститут»

Національного університету біоресурсів і природокористування України

вул. Шевченка, 10, м. Ніжин

ORCID: 0000-0002-6129-9320

Olgabezpeala82@gmail.com

У статті розглянуто педагогічні технології, що сприяють формуванню професійно-комунікативних компетентностей здобувачів вищої освіти агротехнічних спеціальностей у процесі мовної підготовки. Визначено можливості й перспективи використання міждисциплінарних зв'язків під час вивчення освітніх компонентів «Українська мова (за професійним спрямуванням)» та «Англійська мова (за професійним спрямуванням)». Наголошено на необхідності формування та розвитку фахової мовної компетентності як основи цілісної, фундаментальної підготовки фахівців. Ураховуючи вітчизняний і зарубіжний досвід, досліджено проблему вдосконалення методів і форм мовної підготовки здобувачів вищої освіти в контексті сучасних освітніх викликів та євроінтеграційних процесів. Обґрунтовано доцільність міждисциплінарного підходу до формування професійно-комунікативних компетентностей шляхом інтеграції викладання української та англійської мов професійного спрямування. Наголошено, що визначення, узгодження та практичне закріплення асоціативних мовних зв'язків сприяє усвідомленню цілісності й внутрішньої логіки фахової мовної системи, розумінню взаємопов'язаності її елементів, створює умови для активнішого запам'ятовування та ефективного

оперування засвоєним матеріалом. На основі аналізу освітньо-професійних програм агротехнічних спеціальностей доведено, що оволодіння фаховою мовою спрямоване на формування професійно-комунікативної мовної компетентності здобувачів вищої освіти, яка охоплює полілінгвальну, соціокультурну, дослідницьку, дискурсивну та термінологічну компетентності, необхідні для ефективної професійної комунікації. На прикладі окремої теми освітніх мовних компонентів доведено ефективність міждисциплінарного підходу, що забезпечує формування навичок українсько- та англomовного професійно-комунікативного спілкування в офіційно-діловій сфері, роботи з фаховою термінологією, службовими документами, цифровими ресурсами та застосування отриманих знань у реальних професійних ситуаціях. Окреслено подальші перспективні шляхи використання міждисциплінарних зв'язків.

Ключові слова: *агротехнічні спеціальності, здобувачі вищої освіти, мовна підготовка, міждисциплінарний підхід, професійно-комунікативна компетентність.*

FORMATION OF PROFESSIONAL COMMUNICATION COMPETENCIES OF AGROTECHNICAL HIGHER EDUCATION STUDENTS IN THE PROCESS OF LANGUAGE EDUCATION

Nataliia LEMISH

*Candidate of Historical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Social and Humanitarian Disciplines
Separate Subdivision «Nizhyn Agrotechnical Institute»
of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine
10 Shevchenka str., Nizhyn
ORCID: 0000-0002-5124-5687
natalem@ukr.net*

Olha BEZPALA

*Candidate of Geographical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Social and Humanitarian Disciplines
Separate Subdivision «Nizhyn Agrotechnical Institute»
of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine
10 Shevchenka str., Nizhyn
ORCID: 0000-0002-6129-9320
Olgabezpala82@gmail.com*

The article analyzes pedagogical technologies that contribute to the formation of professional communicative competencies of higher education students in agrotechnical specialties in the process of language training. The possibilities and prospects of implementing interdisciplinary links in the study of the educational

components «Ukrainian Language for Professional Purposes» and «English Language for Specific Purposes» are determined. Particular emphasis is placed on the need to form and develop professional language competence as the foundation of holistic and fundamental training of future specialists.

Taking into account domestic and international experience, the study examines ways to improve the methods and forms of language training of higher education students in the context of modern educational challenges and European integration processes. The expediency of an interdisciplinary approach to the formation of professional communicative competencies through the integration of teaching Ukrainian and English for professional purposes is substantiated. It is emphasized that the identification, coordination, and practical consolidation of associative linguistic links contribute to understanding the integrity and internal logic of the professional language system and the interconnection of its elements, as well as create conditions for more effective memorization and practical use of acquired knowledge.

Based on the analysis of educational and professional programs in agrotechnical specialties, it is shown that mastering professional language is aimed at developing professional communicative language competence, which includes plurilingual, sociocultural, research, discursive, and terminological competencies necessary for effective professional communication. Using the example of a selected topic within language training components, the effectiveness of the interdisciplinary approach is demonstrated. Prospective directions for further application of interdisciplinary links are outlined.

Key words: *agrotechnical specialties, higher education students, language training, interdisciplinary approach, professional communicative competence.*

Постановка проблеми. Мовна підготовка здобувачів освіти в закладах вищої освіти (ЗВО) спрямована на формування професійно-комунікативних компетентностей, необхідних для подальшої професійної діяльності, роботи в багатомовному середовищі. Така підготовка є найбільш ефективною за умови її професійної спрямованості через дисципліни, вивчення яких сприятиме розвитку метакогнітивних, саморегулятивних і комунікативних навичок здобувачів освіти [3, с. 20.]. Вирішення проблеми такої підготовки є можливим за допомогою міждисциплінарного підходу, тобто через поєднання мовних освітніх компонентів, а саме – викладання української та іноземної мов за професійним спрямуванням на основі спільної моделі, яка дасть змогу чітко сформулювати професійно-комунікативні компетентності здобувачів освіти агротехнічних спеціальностей. Тому є підстави для більш глибокого прикладного дослідження, спрямованого на розроблення саме такої моделі мовної підготовки, що передбачатиме паралельне засвоєння тематично ідентичних змістових модулів і забезпечить комплексне формування професійно-комунікативних навичок здобувачів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професійно-комунікативна спрямованість навчання нині знаходиться у центрі уваги багатьох вітчизняних та

зарубіжних педагогів-практиків. Питання впровадження міждисциплінарного підходу в сучасний освітній процес стали об'єктом дослідження С. Заскалети, Т. Коваль, Е. Остапенко. Важливими для нашого дослідження є наукові розвідки, присвячені питанням методики викладання мовної компоненти у ЗВО, аналізу наявних моделей викладання з використанням інтерактивних технологій, що формують сьогодні професійно-комунікативні компетенції здобувачів освіти. Так, загальні питання методики викладання, а також інтеграційні процеси, пов'язані із залученням у процес викладання мовної освітньої компоненти інформаційно-комунікаційних технологій, стали предметом дослідження багатьох дослідників. Зокрема Н. Юрійчук, О. Литвин, І. Таможська, Г. Вознюк, Н. Кухар, Ю. Поздрань, О. Панькевич, К. Павелків, О. Петренко присвятили наукові розвідки питанням методології викладання української та англійської мов за професійним спрямуванням у закладах вищої освіти України. На пошуку шляхів формування професійно-комунікативної компетентності здобувачів освіти зосереджують увагу О. Губарева, С. Сечка, Н. Нікітіна, Г. Пустовіт, В. Білоус, О. Кузнецов, В. Нагаєв, М. Бакум, Т. Мітяшкіна, В. Семенцов. Значення використання інтерактивних технологій у мовній підготовці здобувачів розкривають С. Шийка, Н. П'яст, Г. Онкович, М. Боголюбова, Н. Флегонтова. Власні моделі впровадження інноваційних технологій в процес вивчення іноземних мов студентами аграрних університетів пропонують М. Білоцерковець, О. Губіна, О. Кобжев, Н. Серостанова. На важливості володіння агротехнічною термінологією, яка покликана забезпечувати точність фахового спілкування, наголошують Ф. Умунна, К. Ващенко, Н. Ольховська. Власні методики вивчення фахової термінології українською й англійською мовами пропонують О. Гриджук, І. Гуменюк, С. Романюк, В. Трофімчук, Ю. Бойко, С. Качмарчик.

Незважаючи на численність досліджень, на нашу думку, подальшого вивчення потребує питання міждисциплінарного підходу (у викладанні мовної освітньої компоненти) під час формування професійно-комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти агротехнічних спеціальностей.

Метою статті є обґрунтування ефективності міждисциплінарного підходу у формуванні професійно-комунікативних компетентностей здобувачів вищої освіти агротехнічних спеціальностей у процесі мовної підготовки на основі інтегрованого вивчення української та англійської мов професійного спрямування.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сучасному етапі інтеграції до європейського простору мовна освіченість фахівця агротехнічного спрямування є вагомим інструментом у подальшій ефективній професійній діяльності, кар'єрному зростанні, міжкультурній комунікації.

Під терміном «мовна підготовка» автори статті розуміють зміст навчання й особливості його організації; особистісно-орієнтоване навчання; україномовна та іншомовна мовленнєва діяльність; формування професійно-комунікативної компетентності.

Основним інструментом для здобуття, накопичення, засвоєння й подальшого використання у професійній діяльності є фахова мова, яка повинна «забезпечувати

взаєморозуміння між спеціалістами в межах окремо взятої професійної діяльності» [2, с. 18]. Як саме ефективно проводити таку мовну підготовку, які методики використовувати – питання, відповіді на які пропонуються багатьма викладачами-практиками. Зокрема, І.В. Таможська ділиться методикою формування у здобувачів освіти технічних спеціальностей навичок, необхідних для навчання теорії й практики аргументації [15]. Н. Кухар та Л. Прокопчук одним із методів формування комунікативних умінь і навичок студентів називають метод проєктів, розглядаючи його як ефективний засіб формування мовної компетентності [10, с. 28]. Л. Златів органічне поєднання навчання з життєвими ситуаціями майбутньої професії убачає у дискурсивно-текстоцентричному методі – через виконання завдань на створення професійних дискурсів та роботу з навчальними професійно орієнтованими текстами-дискурсами [5, с. 183].

Слід наголосити, що сьогодні не менш важливим є додавання до професійно-комунікативних компетентностей інформаційного складника. На педагогічних умовах, необхідних для розвитку таких компетентностей, акцентує увагу С. Шийка, розглядаючи їх засобом удосконалення традиційних методик навчання української мови за професійним спрямуванням [16]. Перспективи інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій в освітні процеси розглянуто М. Карпенком. Визначено переваги, що забезпечуються такою інтеграцією, окреслено конкретні можливості використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні. Автор підкреслює, що такі технології є надзвичайно ефективним, але все ж таки лише додатковим інструментом для досягнення головної мети сучасної освіти – формування критичного мислення, здатності до самостійних аргументованих суджень, умінь навчатися, відповідальності тощо [6, с. 1].

Погоджуємося з думкою Г. Пустовіта, В. Білоуса, О. Кузнєцова, які наголошують на тому, що формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців в освітньому середовищі університету сприяє не лише набуттю системних наукових і фахових знань, а й розвитку здобувачів освіти, виробляє умінь та навички досягнення успішної кар'єри в подальшому. Отже, такі «процеси в освітньому середовищі українських університетів мають стати важливим елементом сучасної освітньої практики» [13, с. 39].

Заслуговують на увагу й узагальнені положення щодо ролі міжпредметних зв'язків у професійному становленні здобувачів освіти. Питання впровадження міждисциплінарного підходу в сучасний освітній процес також постійно перебуває у полі зору педагогічної спільноти. Зокрема, Т. Коваль, Е. Остапенко досліджують міждисциплінарний контекст підготовки здобувачів освіти в умовах стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій. Автори доводять, що завдяки інтеграції кількох дисциплін у межах одного навчального курсу якості підготовки здобувачів вищої освіти зростає. Такий підхід автори вважають ефективними засобом поєднання мовних, професійних і цифрових умінь, що забезпечує цілісність освітнього процесу та орієнтацію навчання на реальні комунікативні потреби здобувачів освіти в майбутній професійній діяльності [8, с. 39].

12 с. 217]. С. Заскалета розглядає питання міжпредметних зав'язків у вищій школі західних країн, доводячи, що інтеграція різних дисциплін покращує викладання та вивчення іноземних мов, підвищує мотивацію студентів, глибину розуміння мови та її культурного контексту, сприяючи формуванню цілісної особистості майбутнього фахівця [4, с. 122].

Досвід міждисциплінарного підходу до створення спільної моделі викладання, спрямованої на формування вищезазначених компетентностей здобувачів освіти, реалізується в поодиноких практиках бінарного викладання дисциплін фахового та загальноосвітнього освітніх компонентів. Зокрема, Т. Кириченко дослідила рівень викладання іноземної мови професійного спрямування в умовах співпраці викладачів іноземної мови та економічних дисциплін [7]. Дослідження показують, що інтеграція дає змогу будувати завдання на реальних професійних ситуаціях, підвищує мотивацію й формує справді прикладну професійно-комунікативну компетентність [11]. З огляду на зазначене вище, констатуємо, що теоретичне підґрунтя нашого дослідження охоплює широкий спектр наукових методик.

Аналіз змісту освітніх компонентів освітньо-професійних програм агротехнічних спеціальностей показав, що оволодіння фаховою мовою (як українською, так і іноземною) передбачає формування та розвиток у здобувачів вищої освіти загальних компетентностей та програмних результатів навчання, що, відповідно, сформують професійно-комунікативну мовну компетентність, а саме: *полілінгвальну та соціокультурну* – здатність спілкуватися у професійній діяльності державною та іноземною мовами як усно, так і письмово та здійснювати професійну комунікацію, слушно використовуючи власне українську та іншомовну лексику; *дослідницьку* – уміти працювати зі спеціальною (фаховою) літературою – здатність проводити літературний пошук українською та іноземною мовами та аналізувати отриману інформацію; *дискурсивну* – уміння вести ділові розмови, переговори, створювати доповіді, брати участь у проєктах, дискусіях; *термінологічну* – уміти послуговуватися фаховою термінологією. Тому основним завданням обов'язкових мовних компонентів освітньо-професійної підготовки здобувачів освіти агротехнічних спеціальностей є формування особистості, яка зможе в повному обсязі використовувати набуті знання, уміння й навички, що дадуть змогу збагатити словник фаховою термінологією, вплине на ефективність засвоєння профільних дисциплін, а також дасть змогу розвинути високий рівень комунікативної культури в галузі професійного спілкування.

Найбільш ефективними у формуванні мовних професійно-комунікативних компетентностей здобувачів освіти, на нашу думку, є педагогічні технології, спрямовані на формування вмінь: усного й писемного професійного спілкування, дослідницької компетентності, самостійної роботи (позааудиторна діяльність).

Формування умінь усного й писемного професійного спілкування можливе через паралельне формування мовленнєвих умінь українською та англійською

мовами в межах спільних професійних тем на початковому рівні, адже освітні компоненти «Українська мова (за професійним спрямуванням)» та «Англійська мова (за професійним спрямуванням)» викладаються паралельно лише на I курсі. Це може бути ознайомлення з фаховою агротехнічною термінологією та формування базового комунікативного досвіду, наприклад ознайомлення з професійною термінологією на основі огляду українських електронних термінологічних словників фахового спрямування, переклад термінів англійською, моделювання простих професійних ситуацій, коротких діалогів українською та англійською з використанням професійної термінології (діалоги, мінінаради тощо). Така двомовна практика сприяє розвитку комунікативної компетентності та культури професійного мовлення навіть у студентів із початковим рівнем володіння англійською. У час інтеграції у європейський простір не менш важливою навичкою є робота у цифровому середовищі з письмовими формами офіційно-ділового стилю – документами. Висококваліфікований спеціаліст, затребуваний на ринку праці, повинен уміти складати службові документи як українською, так і англійською. Необхідно зробити акцент на вивченні документів міждержавного спілкування, таких як комюніке, нота, ділові листи [9]. Тому складання двомовних текстів документів є важливою формою реалізації професійно-комунікативної діяльності.

Формування умінь дослідницької компетентності варто забезпечувати шляхом академічного навчання з акцентом на двомовний пошук та аналіз фахової літератури. Здобувачі освіти обговорюють результати англійськомовних досліджень заданої професійної тематики та порівнюють їх зі знайденими українськими джерелами.

Формування умінь працювати самостійно (позааудиторна діяльність) можливе з використанням дистанційних платформ, онлайн-курсів, відеопрезентацій, що підсилює автономію, рефлексію й комунікативну активність здобувачів освіти. Використання Інтернет-сервісів, програмного забезпечення й комунікаційних засобів розглядається як ключова умова формування іншомовної професійної компетентності майбутніх агроінженерів. Змішані моделі (аудиторія + онлайн/мобільні інструменти) поєднують переваги традиційного спілкування з персоналізованим цифровим навчанням [14]. Електронні курси з професійно орієнтованої іноземної мови (тексти, аудіо, відео, тести) у Moodle підвищують рівень гуманітарних знань і мовної підготовки порівняно з традиційним навчанням [1].

Проілюструємо реалізацію міждисциплінарної моделі формування професійно-комунікативних компетентностей здобувачів агротехнічних спеціальностей на прикладі опрацювання теми практичного заняття «Довідково-інформаційні документи: особливості складання та оформлення службових листів українською та англійською мовами».

Висновки й перспективи подальшого дослідження. З огляду на вищезазначене, вважаємо за доцільне посилювати міждисциплінарний підхід до формування професійно-комунікативних компетентностей здобувачів вищої

Реалізація міждисциплінарної моделі формування професійно-комунікативних компетентностей здобувачів вищої освіти у процесі мовної підготовки

Тема практичного заняття: «Довідково-інформаційні документи. Особливості складання та оформлення службових листів українською та англійською мовами»		
Професійно-комунікативні компетентності, спрямовані на формування вмінь	Види навчальних робіт (українською / англійською)	Програмні результати навчання (відповідно до стандарту спеціальності) здобувача освіти
здійснювати професійне усне та письмове спілкування в міжкультурному контексті	укладання коротких двомовних листів (запит, відповідь, повідомлення); використання фахової термінології та мовних кліше українською та англійською	застосовує державну та іноземну мови для професійного письмового та усного спілкування; забезпечує точність, логічність і стилістичну коректність у професійній комунікації, ураховуючи міжкультурні особливості
оформлювати службовий лист відповідно до національних і міжнародних стандартів	опрацювання реквізитів та структури листа за ДСТУ 4163:2020 (адресат, дата, текст підпис); порівняння з міжнародним стандартом business letter (heading, salutation, body, closing, signature); редагування зразків текстів листів двома мовами	оформлює службові документи відповідно до чинних національних і міжнародних стандартів; дотримується норм офіційно-ділового стилю
використовувати цифрові інструменти у роботі зі службовими листами	створення та надсилання електронних службових листів у Moodle; використання цифрових шаблонів та інструментів ШІ для перевірки структури та мови листа; обговорення етичних аспектів цифрового ділового спілкування	використовує цифрові технології для професійної комунікації; демонструє автономність, відповідальність і дотримання етичних норм (доброчесних) у фаховій діяльності

освіти агротехнічного спрямування. Оскільки міжпредметні зв'язки української та англійської мов простежуються в усіх розділах цих дисциплін, перспективним напрямом подальших розвідок є розроблення практичної моделі їх інтеграції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bilotserkovets M., Gubina O., Kobzhev O. Implementation of E-Learning Innovative Technologies in The Process of Studying Foreign Languages by Students of Agrarian Universities. *Engineering and Educational Technologies*. 2020. Vol. 8, № 1. P. 75–85. DOI: <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2020.08.01.06>
2. Fluck H. Fachsprachen. Tübingen und Basel: Basel : A.Francke, 1996. 361 p.
3. Богдан Ж.Б. Теоретичне обґрунтування моделі гнучких навичок особистості сучасного фахівця. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2023. Вип. 1. С. 20–30. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2023-1-3>
4. Заскалета С., Щербакова О. Загальні тенденції професійної підготовки вчителів у контексті реалізації міждисциплінарних зв'язків (зарубіжний досвід). *Освітній дискурс*. 2020 №. 2(29). С. 121–131. <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2020.2.10>
5. Златів Л.М. Дискурсивно-текстоцентричний підхід до навчання української мови за професійним спрямуванням студентів-математиків. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. 2015. Вип. 57. С. 177–184. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2015_57_42 (дата звернення: 15.01.2026).
6. Карпенко М. Інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес як один із ключових напрямів розвитку сучасної освіти. 2021. URL: <https://niss.gov.ua/sites/default/files/2021-09/navchalnyi-profits> (дата звернення: 15.01.2026).
7. Кириченко Т. Викладання іноземної мови професійного спрямування під час співпраці викладачів іноземної мови з викладачами економічних дисциплін. *Молодий вчений*. 2019. № 5. С. 134–137. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-5-69-29>
8. Коваль Т. Міждисциплінарний контекст педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога в умовах стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Серія «Педагогічні науки»*. 2016. № 3–4(48–49). С. 39–43. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Potip_2017_27_8 (дата звернення: 15.01.2026).
9. Кульбабська Ю.В. «Українська мова професійного спрямування»: проблеми та перспективи курсу. *Наукові записки НаУКМА*. 2006. Т. 59. С. 31–36. URL: <https://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/70308> (дата звернення: 15.01.2026).
10. Кухар Н., Прокопчук Л. Метод проєктів – важливий засіб формування мовної компетентності під час вивчення дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)». *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія «Філологія (мовознавство)»*.

2018. Вип. 26. С. 27–33. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_filol_2018_26_5 (дата звернення: 15.01.2026).

11. Микитенко Н. Чинники формування змісту навчальної дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування». *Вісник Львівського університету. Серія «Педагогіка»*. 2010. Вип. 26. С. 93–103. URL: <https://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/pedagogics/article/viewFile/4943/4965> (дата звернення: 15.01.2026).

12. Остапенко Е.О. Викладання фахової іноземної мови. Міждисциплінарні зв'язки. *Society of ambient intelligence зв'язки* : зб. матеріалів VII Міжнар. наук. конф. IV Міжнар. наук. конгресу, 20–21 квітня 2021 р. Київ : КНЕУ, 2021. С. 217–219. URI: <https://ir.kneu.edu.ua:443/handle/2010/36419> (дата звернення: 15.01.2026).

13. Пустовіт Г., Білоус В., Кузнецов О. Формування професійно-комунікативної компетентності й культури професійної діяльності майбутніх фахівців з економіки та управління в освітньому середовищі університету. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2024. Вип. 80. С. 34–40. DOI: <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2024-80-34-40>

14. Серостанова Н. Інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій у процес викладання та вивчення іноземних мов. *Журнал освіти, культури та суспільства*. 2020. Вип. 5. № 1. С. 187–197. DOI: <https://doi.org/10.15503/jecs20141.187.197>

15. Таможська І.В. Формування у студентів технічних спеціальностей навичок аргументації (з досвіду викладання української мови (за професійним спрямуванням)). *Наукові записки. Серія «Філологічні науки»*. 2023. Вип. 205. С. 207–217. DOI: <https://doi.org/10.32782/2522-4077-2023-205-29>

16. Шийка С.В. Інформаційно-комунікаційні технології як засіб удосконалення традиційної методики навчання української мови за професійним спрямуванням. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 59. Вип. 3. С. 114–125. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FM T=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=ITZN_2017_59_3_13 (дата звернення: 15.01.2026).

REFERENCES

1. Bilotserkovets, M., Gubina, O., & Kobzhev, O. (2020). Implementation of E-learning innovative technologies in the process of studying foreign languages by students of agrarian universities. *Engineering and Educational Technologies [Engineering and Educational Technologies]*, 8(1), 75–85. DOI: <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2020.08.01.06>

2. Fluck, H. (1996). *Fachsprachen [Specialized languages]*. Tübingen und Basel: A. Francke.

3. Bohdan, Zh. B. (2023). Teoretychne obgruntuvannia modeli hnutkykh navychok osobystosti suchasnoho fakhivtsia [Theoretical justification of the model of

flexible skills of a modern specialist]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Serii: Psykholohichni nauky [Scientific Bulletin of Kherson State University. Series: Psychological Sciences]*, 1, 20–30. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2023-1-3> [in Ukrainian].

4. Zaskaleta, S., & Shcherbakova, O. (2020). Zahalni tendentsii profesiinoi pidhotovky vchyteliv u konteksti realizatsii mizhdytsyplinarnykh zviazkiv (zarubizhnyi dosvid) [General trends of teachers' professional training in the context of interdisciplinary links (foreign experience)]. *Osvitnii dyskurs [Educational Discourse]*, 2(29), 121–131. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2020.2.10> [in Ukrainian].

5. Zlatic, L.M. (2015). Dyskursyvno-tekstotsentrychnyi pidkhid do navchannia ukrainskoi movy za profesiynym spriamuvanniam studentiv-matematykiv [Discourse- and text-centered approach to teaching Ukrainian language for professional purposes to mathematics students]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrohska akademiia». Serii: Filolohichna [Scientific Notes of National University «Ostroh Academy». Series: Philology]*, 57, 177–184. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2015_57_42 [in Ukrainian].

6. Karpenko, M. (2021). Intehratsiia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u navchalnyi protses yak odyin iz kliuchovykh napriamiv rozvytku suchasnoi osvity [Integration of information and communication technologies into the learning process as one of the key directions of modern education]. Retrieved from <https://niss.gov.ua/sites/default/files/2021-09/navchalnyi-profits> [in Ukrainian].

7. Kyrychenko, T. (2019). Vykladannia inozemnoi movy profesiinoho spriamuvannia pry spivpratsi vykladachiv inozemnoi movy z vykladachamy ekonomichnykh dystsyplin [Teaching foreign language for professional purposes in cooperation of language teachers with economics lecturers]. *Molodyi vchenyi [Young Scientist]*, 5, 134–137. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-5-69-29> [in Ukrainian].

8. Koval, T. (2016). Mizhdytsyplinarnyi kontekst pedahohichnoi pidhotovky maibutnoho vchytelia-filoloha v umovakh strimkoho rozvytku informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii [Interdisciplinary context of training a future philologist in conditions of rapid ICT development]. *Neperevna profesiina osvita: teoriia i praktyka. Serii: Pedahohichni nauky [Continuous Professional Education: Theory and Practice. Series: Pedagogical Sciences]*, 3–4(48–49), 39–43. Retrieved from http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Potip_2017_27_8 [in Ukrainian].

9. Kulbabska, Yu.V. (2006). «Ukrainskamova profesiinohospriamuvannia» – problemy ta perspektyvy kursu [«Ukrainian language for professional purposes» – problems and perspectives of the course]. *Naukovi zapysky NaUKMA [Scientific Notes of NaUKMA]*, 59, 31–36. Retrieved from <https://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/70308> [in Ukrainian].

10. Kukhar, N., & Prokopchuk, L. (2018). Metod proektiv – vazhlyvyi zasib formuvannia movnoi kompetentnosti pid chas vyvchennia dystsypliny «Ukrainska mova

(za profesiynym spriamuvanniam)» [Project method – an important tool for developing language competence during the study of «Ukrainian language for professional purposes»]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Filolohiia (movoznavstvo) [Scientific Notes of Vinnytsia State Pedagogical University. Series: Philology (Linguistics)]*, 26, 27–33. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_filol_2018_26_5 [in Ukrainian].

11. Mykytenko, N. (2010). Chynnyky formuvannia zmistu navchalnoi dystsypliny «Inozemna mova profesiinoho spriamuvannia» [Factors in forming the content of the «Foreign language for professional purposes» course]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Serii: Pedahohika [Bulletin of Lviv University. Series: Pedagogy]*, 26, 93–103. Retrieved from <https://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/pedagogics/article/viewFile/4943/4965> [in Ukrainian].

12. Ostapenko, E.O. (2021). Vykladannia fakhovoi inozemnoi movy. Mizhdytsyplynarni zviazky [Teaching professional foreign language: Interdisciplinary links]. *Society of Ambient Intelligence: Proceedings of the VII International Scientific Conference, IV International Scientific Congress [Society of Ambient Intelligence: Proceedings of the VII International Scientific Conference, IV International Scientific Congress]* (pp. 217–219). Kyiv: KNEU. Retrieved from <https://ir.kneu.edu.ua/handle/2010/36419> [in Ukrainian].

13. Pustovit, H., Bilous, V., & Kuznetsov, O. (2024). Formuvannia profesiino-komunikatyvnoi kompetentnosti i kultury profesiinoi diialnosti maibutnikh fakhivtsiv z ekonomiky ta upravlinnia v osvitnomu seredovyshchi universytetu [Formation of professional-communicative competence and professional culture of future specialists in economics and management in the university educational environment]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia [Scientific Notes of Vinnytsia State Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology]*, 80, 34–40. DOI: <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2024-80-34-40> [in Ukrainian].

14. Serostanova, N. (2020). Intehratsiia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u protses vykladannia ta vyvchennia inozemnykh mov [Integration of ICT in teaching and learning foreign languages]. *Zhurnal osvity, kultury ta suspilstva [Journal of Education, Culture and Society]*, 5(1), 187–197. DOI: <https://doi.org/10.15503/jecs20141.187.197> [in Ukrainian].

15. Tamozhska, I.V. (2023). Formuvannia u studentiv tekhnichnykh spetsialnostei navychok argumentatsii (z dosvidu vykladannia ukraïnskoi movy za profesiynym spriamuvanniam) [Formation of argumentative skills in students of technical specialties (based on teaching Ukrainian for professional purposes)]. *Naukovi zapysky. Serii: Filolohichni nauky [Scientific Notes. Series: Philological Sciences]*, 205, 207–217. DOI: <https://doi.org/10.32782/2522-4077-2023-205-29> [in Ukrainian].

16. Shyika, S.V. (2017). Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii yak zasib udoskonalennia tradytsiinoi metodyky navchannia ukraïnskoi movy za profesiynym spriamuvanniam [ICT as a means of improving the traditional methodology of teaching

Ukrainian for professional purposes]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia [Information Technologies and Learning Tools]*, 59(3), 114–125. Retrieved from http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILE=&2_S21STR=ITZN_2017_59_3_13 [in Ukrainian].



Стаття поширюється
на умовах ліцензії відкритого
доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 19.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 11.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 10.04.2026

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІСПАНСЬКОЇ МОВИ ЯК ПЕРШОЇ ТА ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Андрій ЛІТВИХ

викладач кафедри романської філології

Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

вул. Левка Лук'яненка, 13-Б, м. Київ

ORCID: 0009-0008-4556-3372

a.litvikh@kubg.edu.ua

Анастасія ГАПОНЧУК

викладач кафедри романської філології

Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

вул. Левка Лук'яненка, 13-Б, м. Київ

ORCID: 0009-0000-6891-8502

a.haponchuk@kubg.edu.ua

У статті досліджуються особливості викладання іспанської мови як першої та другої іноземної мови. Актуальність дослідження зумовлена зростанням ролі даної мови у сучасному світі, її розповсюдженням в освіті, культурі, міжнародній комунікації та професійній діяльності. Іспанська мова є однією з найбільш поширених у світі та використовується як в Іспанії, так і в країнах Латинської Америки, тому не є дивним той факт, що все більше людей вивчають дану мову як іноземну. Причинами цього є широка географія поширення іспанської, багата і різноманітна культура іспаномовних країн, значна кількість друкованих та медіаресурсів іспанською мовою, схожість іспанської з іншими романськими мовами, досить проста фонетика та подібність лексики до англійської мови. Проте дана мова має і деякі складності: розгалужену граматичну систему часів та способів, категорії осіб та особових закінчень, що можуть стати перешкодою під час її вивчення. У дослідженні розглянуто вивчення іспанської мови студентами вищих навчальних закладів, аналізуючи особливості викладання та опанування даної мови на фонетичному, лексико-семантичному та граматичному рівнях і пропонуючи рекомендації, спрямовані на полегшення вивчення іспанської мови студентами та подолання типових помилок. Здійснено порівняльний аналіз вивчення іспанської як першої та як другої іноземної мови, оскільки під час викладання іспанської мови як першої іноземної особлива увага приділяється формуванню базових комунікативних умінь, фонетичної компетентності, засвоєнню граматичних структур та лексичного мінімуму. Тоді як вивчення іспанської мови як другої іноземної передбачає урахування вже наявних знань та досвіду вивчення іншої іноземної

мови й формування нових компетентностей на основі паралелей із уже вивченою мовою. Описано загальні рекомендації стосовно викладання іспанської мови як іноземної, і розглянуто питання підбору навчальних матеріалів, автентичних текстів, освітніх ресурсів та використання інтерактивних технологій і культурної компоненти іспаномовних країн у процесі навчання.

Ключові слова: викладання, друга іноземна мова, іноземні мови, іспанська мова, методика викладання, навчання, перша іноземна мова.

PECULIARITIES OF TEACHING SPANISH AS THE FIRST AND THE SECOND FOREIGN LANGUAGE

Andriy LITVIKH

*Lecturer at the Department of Romance Philology
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University
13-B Levko Lukyanenko str., Kyiv
ORCID: 0009-0008-4556-3372
a.litvikh@kubg.edu.ua*

Anastasia HAPONCHUK

*Lecturer at the Department of Romance Philology
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University
13-B Levko Lukyanenko str., Kyiv
ORCID: 0009-0000-6891-8502
a.haponchuk@kubg.edu.ua*

This article is dedicated to the peculiarities of teaching Spanish as the first and the second foreign language. The relevance of the study is determined by the growing role of this language in the modern world, as well as by its widespread use in education, culture, international communication, and professional activity. Spanish is one of the most widely spoken languages in the world and is used both in Spain and in Latin American countries; therefore, it is not surprising that an increasing number of people choose to study it as a foreign language. The reasons for this include the wide geographical distribution of Spanish, the rich and diverse culture of Spanish-speaking countries, the large number of printed and media resources available in Spanish, the similarity of Spanish to other Romance languages, its relatively simple phonetic system, and lexical similarities with the English language. However, Spanish also presents certain difficulties, such as a complex grammatical system of tenses and moods, categories of person, and personal verb endings, which may become obstacles in the learning process. This study focuses on university students learning Spanish, analyzing the peculiarities of teaching and mastering the language at the phonetic, lexical-semantic, and grammatical levels, and offering recommendations aimed at facilitating the learning of Spanish and overcoming typical errors. The paper provides

a comparative analysis of learning Spanish as the first and as the second foreign language. When Spanish is taught as the first foreign language, particular attention is paid to the formation of basic communicative skills, phonetic competence, and the acquisition of grammatical structures and a core vocabulary. In contrast, learning Spanish as the second foreign language involves taking into account learners' existing knowledge and experience of studying another foreign language and developing new competences through parallels with the previously learned language. The article also describes general recommendations for teaching Spanish as a foreign language and deals with issues related to the selection of teaching materials, the use of authentic texts, educational resources, interactive technologies, and the cultural component of Spanish-speaking countries in the learning process.

Key words: *Spanish language, foreign languages, teaching, learning, teaching methodology, first foreign language, second foreign language.*

Постановка проблеми. Іспанська мова є однією з найпоширеніших мов світу та, за даними, зібраними Інститутом Сервантеса (El Instituto Cervantes) і представленими у звіті «El español en el mundo 2025», посідає третє місце за кількістю носіїв мови, поступаючись лише китайській та гінді. Так, 520 млн осіб, або 6,34% населення планети, вважають іспанську своєю рідною мовою. Загальне число осіб, які володіють іспанською як рідною чи іноземною мовою, оцінюється приблизно в 635 млн. За офіційними даними, іспанська є державною мовою 21 країни світу (включаючи Іспанію, країни Латинської Америки й Екваторіальну Гвінею) та однією з основних робочих мов Організації Об'єднаних Націй [1].

Окрім цього, кількість потенційних носіїв іспанської мови за межами латиноамериканських країн перевищує 120 млн осіб, при цьому Європейський Союз загалом є місцем проживання понад 45 млн іспаномовних осіб, окрім тих, хто проживає власне в Іспанії [1]. Також іспанська є другою мовою за кількістю мовців на території Сполучених Штатів Америки. Тому не є дивним то факт, що все більше людей пов'язують своє життя з вивченням чи викладанням іспанської мови.

Дана мова завдяки своєму географічному поширенню, значній кількості освітніх і медіаресурсів як в електронному, так і в друкованому форматі, багатій історико-культурній спадщині та відносній простоті вивчення завдяки схожості з іншими романськими мовами здобула значну популярність у сфері освіти, міжнародної комунікації й туризму. Зокрема, іспанська є другою найбільш поширеною мовою з погляду її вивчення на теренах Європейського Союзу та значною мірою вивчається в університетах Іспанії, Великобританії, Австрії, Німеччини, Ірландії та України як перша чи друга іноземна мова на спеціальностях «Філологія», «Переклад» чи «Гуманітарні науки».

Актуальність даної статті зумовлена все більшою популярністю та поширенням іспанської мови у світі ХХІ ст., а також появою даної мови як першої чи другої іноземної мови серед навчальних дисциплін провідних університетів Європи й Америки.

Дане дослідження, що має міждисциплінарну спрямованість, покликане продемонструвати основні особливості викладання іспанської мови як першої та другої іноземної мови серед студентів вищих навчальних закладів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Варто зазначити, що багато дослідників займалися вивченням питання викладання і вивчення іспанської мови як першої чи другої іноземної мови. Так, наприклад, С.О. Мірошник у статті «Особливості вивчення іспанської мови як другої іноземної для студентів, що вивчали англійську» досліджувала особливості викладання іспанської студентам, що вже мають ґрунтовні знання англійської мови [2].

Своєю чергою, О.Б. Тарнопольський та А.А. Кухаренко у роботі «Педагогічне зіставлення мовних систем іспанської та англійської мов як лінгвістичне підґрунтя навчання у вишій іспанської мови як другої іноземної на основі англійської як першої іноземної» проводили порівняльний аналіз фонетичної, граматичної і лексичної систем англійської та іспанської мов із метою виокремлення закономірностей навчання другої іноземної мови використовуючи вже набуті знання першої іноземної мови [3].

М. Онищенко у дослідженні «Роль технологій у викладанні іспанської мови як другої іноземної» займалася питанням використання сучасних інтерактивних технологій та Інтернет-ресурсів для поліпшення мовних навичок здобувачів освіти [4], а Моніка Бельда-Торріхос (Mónica Belda-Torrijos) та Лінда Полфрімен (Linda Palfreeman) у статті «Methodologies and models in the teaching of Spanish as a foreign language» описували загальні методики й особливості навчання іспанської як іноземної мови [5].

Метою статті є дослідження головних особливостей викладання іспанської мови як першої та другої іноземної мови для студентів вищих навчальних закладів.

Завдання статті:

- окреслення концепту іноземної мови та її основних складників компонентів;
- опис ключових мовних компетентностей за видами діяльності та рівнів володіння іноземними мовами;
- аналіз особливостей викладання іспанської мови як першої іноземної мови;
- аналіз особливостей викладання іспанської мови як другої іноземної мови, ураховуючи знання вже вивченої першої іноземної мови;
- створення загальних рекомендацій щодо викладання іспанської як іноземної мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Стаття буде складатися з двох частин: теоретичної та практичної. У першій частині буде представлена теоретична база роботи, тобто визначення поняття «мова», її головних складових компонентів, основних мовних компетентностей і рівнів володіння мовою. Друга частина буде присвячена власне особливостям та практичним порадам викладання іспанської мови як першої і другої іноземної мови.

Варто почати з визначення терміна «мова». Тлумачний словник української мови визначає дане поняття як сукупність загальноприйнятих у межах даного

суспільства звукових, словесних і граматичних засобів для формування і формулювання мислення та спілкування [6].

Зі свого боку, Словник Королівської академії іспанської мови (Diccionario de Real Academia Española (RAE)) пояснює термін *lengua* (мова) так: «Система вербального спілкування, характерна для людської спільноти, яка зазвичай включає письмо (Sistema de comunicación verbal propio de una comunidad humana y que cuenta generalmente con escritura)» [7].

На основі вищезгаданої інформації можна зазначити, що складовими компонентами кожної мови є:

- письмо;
- норми фонетики;
- словниковий склад, тобто лексика;
- граматичні норми (морфологія і синтаксис як складові частини граматики).

Важливо зазначити, що 2001 р. Радою Європи (Council of Europe) були затверджені «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment чи CEFR)» – основний документ, що описує структури вивчення та викладання іноземних мов у країнах Європи, а також оцінює навчальні досягнення тих, хто вивчає дані мови [8]. В Іспанії даний документ отримав назву Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER, чи CEFR (в англійському скороченні)).

Згідно із цим документом, вивчення чи навчання кожної іноземної мови передбачає опанування студентом знань, необхідних для формування комунікативної компетентності.

Комунікативна компетентність – це сукупність знань, умінь та навичок, що дають людині змогу ефективно використовувати мову в різних комунікативних ситуаціях, розуміти її норми, структуру та правила функціонування.

CEFR поділяє комунікативну компетентність на такі складники:

- лінгвістична чи мовна компетентність;
- соціолінгвістична компетентність;
- прагматична компетентність [8].

Під лінгвістичною компетентністю розуміють знання про структуру мови, її компоненти та їх функціонування (лексика, граматику, фонетику, семантику, орфографію). Соціолінгвістична компетентність передбачає використання мови відповідно до комунікативної ситуації (культурних норм, формальності чи неформальності спілкування, сфери вжитку чи мовного регістру). Прагматична компетентність розглядає мову з погляду мети висловлювання чи комунікативних намірів мовця.

Загалом у процесі викладання та вивчення іноземної мови розрізняють чотири види мовленнєвої діяльності чи мовних навичок (*Destrezas lingüísticas*).

Інститут Сервантеса (El Instituto Cervantes) пояснює термін «мовні навички» (*Destrezas lingüísticas*) як способи, якими активується використання мови (*las formas en que se activa el uso de la lengua*), та поділяє їх на:

- аудіювання (comprensión auditiva);
- читання (comprensión lectora);
- говоріння (expresión oral);
- письмо (expresión escrita) [9].

Свою чергою, CEFR виділяє шість основних рівнів володіння іноземними мовами залежно від рівня розвитку чотирьох вищезгаданих мовних навичок.

Дані рівні мають числове та буквенне позначення і поділяються на:

- А – елементарний користувач (Usuario básico);
- В – незалежний користувач (Usuario independiente);
- С – досвідчений користувач (Usuario competente) [8].

Кожен із цих рівнів поділяється ще на два підрівні, що мають такі характеристики:

– А1 (Початковий/Breakthrough or beginner/Acceso): студент може розуміти й використовувати знайомі повсякденні вирази та дуже прості фрази для задоволення нагальних потреб (наприклад, представлення себе).

– А2 (Нижче середнього/Waystage or elementary/Plataforma): студент може розуміти речення та часто вживані вирази, пов'язані з нагальними потребами (наприклад, особисті дані, базові потреби, опис речей навколо себе).

– В1 (Середній/Threshold or intermediate/Umbra): студент може розуміти основні моменти знайомих тем, спілкуватися в більшості ситуацій під час подорожі та створювати простий зв'язний текст на знайомі теми.

– В2 (Вище середнього/Vantage or upper intermediate/Avanzado): студент може розуміти складні тексти, вільно взаємодіяти, висловлювати власну думку та писати чіткі, детальні тексти на різноманітні теми.

– С1 (Просунутий/Effective Operational Proficiency or advanced/Dominio operativo eficaz): студент може розуміти широкий спектр складних, довгих текстів та вільно й спонтанно висловлювати ідеї.

– С2 (Професійний/Mastery or proficiency/Maestría): студент може розуміти практично все почуте чи прочитане, узагальнювати інформацію та вільно, точно й спонтанно висловлюватися у складних комунікативних ситуаціях [8].

Говорячи ж про особливості викладання іспанської мови як першої іноземної мови, варто зазначити, що їх можна поділити на три групи: фонетичні, граматичні та лексичні особливості. Також варто враховувати, що, оскільки йдеться про викладання та вивчення першої іноземної мови й у студента може бути відсутній досвід вивчення іноземних мов узагалі, тому будь-які аналогії чи паралелі доцільно проводити лише з його рідною мовою.

Лексичні особливості спричинені тим, що більшість лексичного фонду іспанської мови має латинське походження, тому буде наявна відносно невелика кількість слів, які мають подібне звучання з українською мовою (política – політика, océano – океан, autobus – автобус, teléfono – телефон, filosofía – філософія, poeta – поет). Проте лексика даної мови налічує чисельні запозичення з англійської, французької, італійської та інших мов, які також присутні й в українській

мові та можуть бути знайомими студенту, наприклад: *fútbol* – футбол, *líder* – лідер, *restaurante* – ресторан, *ballet* – балет, *sonata* – соната, *piano* – піаніно.

Фонетичні особливості представлені відмінностями фонетичної структури іспанської мови від української. Так, наголос в іспанській мові завжди підпорядковується правилам наголошування слів та залежно від літери, на яку закінчується слово, падає на перший чи другий склад із кінця слова. Якщо ж із певних причин наголос має бути на іншому складі слова, то використовується графічний наголос (*acento gráfico*), наприклад: *lápiz*, *bolígrafo*, *sábado*.

Іспанська мова має лише п'ять голосних букв (a, e, i, o, u), що відповідають своїх аналогам української мови. Приголосні літери іспанської мови загалом схожі на свої відповідники в українській мові, проте є кілька відмінностей:

- букви B та V передають звук [б];
- буква C залежно від позиції у слові може передавати міжзубний звук [θ] та [к];
- буква G залежно від позиції у слові може передавати звук [г] та [х];
- буква J передає звук [х], буква X – сполучення звуків [ks], буква Z – міжзубний звук [θ];
- буква H не читається, а буква Ñ представляє звук [нь];
- наявність диграфів чи комбінацій літер характерних для іспанської мови: ll, ch, rr, що передають звуки [й], [ч], [pp] (*perro*, *lluvia*, *chico*);
- буквосполучення *gui*, *gue*, *qui*, *que*, де буква U не читається.

Загалом більшість літер іспанської мови передають звуки, схожі чи подібні до своїх українських аналогів, тому не повинно бути значних труднощів із вивченням даного матеріалу.

Серед граматичних особливостей викладання іспанської мови можна виділити такі:

- наявність означених та неозначених артиклів (*un*, *una*, *unos*, *unas*, *el*, *la*, *los*, *las*), які відсутні в українській мові;
- узгодження іменника з прикметником у роді та числі (як і в українській), але відсутність відмінків;
- відсутність середнього роду, але наявність чоловічого та жіночого;
- іспанська мова має розгалужену систему часів та дієслівних конструкцій (понад 10), що представлені як флексіями, так і аналітичними формами (з дієловами *haber*, *estar* чи *ir*), тоді як в українській мові переважають флексії та три основні часи (теперішній, минулий, майбутній);
- в іспанській мові відсутня граматична категорія виду дієслова (*aspecto del verbo*), і видове значення дієслова передається конкретними часами чи контекстом речення, тоді як в українській мові дієслова поділяються на доконані та недоконані;
- в іспанській мові три способи дієслів (*Indicativo*, *Subjuntivo* та *Imperativo*); в українській мові способи поділяються на дійсний, умовний та наказовий. При цьому іспанським аналогом умовного способу української мови є часи *Condicional Simple* та *Condicional Compuesto* та часи *Modo Subjuntivo* (у деяких випадках).

При цьому Modo Subjuntivo має досить широке застосування та використовується для вираження бажань, сумнівів, необхідності, емоцій чи припущень [10];

– за синтаксичною структурою іспанська й українська мови мають відносно вільний порядок слів, проте зазвичай в іспанській використовується базова модель *Sujeto, verbo, complemento* (підмет, дієслово, додаток). Також у іспанському реченні прикметник здебільшого стоїть після іменника, тоді як в українському реченні, як правило, прикметник розміщується перед іменником [10].

Загалом же опанування лексико-граматичного матеріалу іспанської мови як першої іноземної можна умовно розподілити за рівнями так:

– A1: базовий курс фонетики (букви, звуки, наголос, дифтонги, типи складів), означений та неозначений артикль, рід та число іменників та прикметників, займенники, дієслово *gustar*, *Presente de Indicativo*, *Pretérito Perfecto de Indicativo*, різниця між *ser* та *estar*, числівники та прислівники; лексична компонента включає наступні теми: сім'я, характер, зовнішність, дозволя, погода, національності й країни, дні тижня, місяці, одяг, їжа, життя у місті, час та пори року;

– A2: *ir + a + infinitivo*, *estar + gerundio*, *Pretérito Indefinido*, дієслово *doler*, дієслово *parecer/parecerse*, часові маркери, рефлексивні дієслова (*verbos reflexivos*); лексична компонента передбачає вивчення таких тем: подорожі, приготування їжі, кіно, житло, міри ваги та виміри, здоров'я, хвороби і симптоми, частини тіла, традиції та культура;

– B1: перифрази з інфінітивом та герундієм (*Perífrasis verbales*), *Pretérito Imperfecto de Indicativo*, *Pretérito Pluscuamperfecto de Indicativo*, *Futuro Simple*, *Presente de Subjuntivo*, *Imperativo afirmativo y negativo*, *Condicional Simple*, *por* та *para*, пряма і непряма мова, займенники, слова-конектори (*Conectores*); лексична компонента включає такі теми: робота, звичаї та традиції, історичні епохи, школа і навчання, життя в суспільстві, домашні обов'язки, емоції і почуття, уподобання, листи, кіно, театр, література, подорожі та туризм, реклама, навколишнє середовище і наука;

– B2: *Pretérito Perfecto de Subjuntivo*, *Imperfecto de Subjuntivo*, *Pretérito Pluscuamperfecto de Subjuntivo*, *Condicional Compuesto*, *Infinitivo* та *Gerundio* та їхні типи, пасивний стан, прості й складні речення та їхні типи; лексична компонента охоплює такі теми: ЗМІ, спорт, політика, економіка, стосунки, почуття, емоції, життя в місті і селі, дозволя, екологічні проблеми та навколишнє середовище;

– C1: узагальнення та повторення знань часів *Modo Indicativo* та *Modo Subjuntivo*, морфологія, синтаксис, різноманітні типи складнопідрядних речень, різні типи пасивного стану та перифразів (*Perífrasis verbales*); лексична компонента передбачає узагальнення та розширення знань із уже вивчених тем, опанування поширених фразеологізмів та розмовних (сленгових) фраз;

– C2: узагальнення та поглиблення вже існуючих знань як граматичного, так і лексичного матеріалу іспанської мови [11].

Викладаючи іспанську як другу іноземну мову, варто користуватися вже згаданим вище розподілом лексико-граматичного матеріалу за рівнями володіння

мовою. Проте також важливо опиратися на вже наявний у студента досвід вивчення та вже набуті знання першої іноземної мови, проводячи паралелі й порівнюючи (де це є доцільним) для полегшення вивчення нової інформації.

Вивчаючи іспанську, опираючись, наприклад, на наявний рівень знань англійської мови, варто звернути увагу на певні фонетичні, лексичні та граматичні особливості.

Фонетичні особливості:

- іспанська та англійська мови використовують як базу латинський алфавіт, і, відповідно, у двох порівнюваних мовах значна частина приголосних звуків вимовляється ідентично, проте певні труднощі у опануванні виникають із літерами ñ, b, v, h, j, диграфами ll, rr, ch та особливостями прочитання літер c, g і q (залежно від позиції у слові);

- в іспанській мові п'ять голосних (a, e, i, o, u), і їх вимова відповідає назві букв, тоді як в англійській мові усього шість голосних (a, e, i, o, u, y), а їх вимова залежить від типу складу та позиції у слові [3];

- наголос іспанської мови підкоряється чітким правилам та зазвичай падає на перший чи другий склад із кінця слова; у інших випадках використовують графічний наголос (*acento gráfico*), що також слугує для розрізнення слів з однаковим написанням. Наголос слів в англійській мові, навпаки, досить мобільний та може змінюватися залежно від частини мови, суфіксів і префіксів [3].

- Лексичні особливості:

- значна частина лексики іспанської та англійської мов має латинське походження, тому величезна кількість слів є близькими за формою й ідентичними за значенням, наприклад: *accompany* – *acompañar*, *bottle* – *botella*, *cannon* – *cañón*, *define* – *definir*, *pavement* – *pavimento*. Проте деякі слова, незважаючи на подібність написання в обох мовах, мають різне значення (*exit* – вихід та *éxito* – успіх чи *carpet* – килимок та *carpeta* – папка) [3];

- іспанська мова налічує значну кількість англомовних запозичень, що полегшує їх розуміння людиною, яка володіє знаннями англійської мови, наприклад: *líder*, *link*, *pub*, *club*, *parking*, *fútbol*, *chat*, *blog*, *mitín*).

Граматичні особливості:

- іспанська та англійська мови мають досить розгалужену і подібну систему часових форм. При цьому значна частина часів чи дієслівних конструкцій має свої аналоги в обох мовах: *ir* + *a* + *inf* – *to be going to*, *Present Simple* – *Presente de Indicativo*, *Past Simple* – *Pretérito Indefinido*, *Pretérito Perfecto de Indicativo* – *Present Perfect*, *Estar* + *gerundio* – *Present Continuous*, *Futuro Simple* – *Future Simple*, *Condicional Simple* – *would* + *inf*, *Pluscuamperfecto de Indicativo* – *Past Perfect*, *Futuro Compuesto* – *Future Perfect*, *Pretérito Imperfecto* / *estaba* + *gerundio* – *Past Continuous*;

- іспанська мова є переважно флективною з обмеженим використанням аналітичних форм і більш вільним порядком слів, тоді як англійська мова здебільшого є аналітичною (із допоміжними дієсловами *have*, *do* та фіксованим порядком слів);

– в іспанській мові, як і в англійській, існують правильні та неправильні дієслова. Проте в іспанській кожне дієслово має окрему форму залежно від особи в конкретному часі, а в англійській мові дієслово має одну чи рідше дві форми в кожному часі (значення особи передається займенниками, а не закінченнями як в іспанській мові) [2];

– в іспанській мові існує різниця між дієсловами *ser* (бути) та *estar* (знаходитися), коли в англійській мові є лише одне дієслово *to be* [2];

– в обох мовах є означені та неозначені артиклі (*un, una, unos, unas, el, la, los, las* та *a, an, the*), але в іспанській мові вони узгоджуються з іменником, до якого належать [2];

– в обох мовах іменники мають форму однини та множини, що передається через закінчення *s* [3];

– в іспанській мові прикметник узгоджується в роді та числі, з іменником якого стосується та зазвичай стоїть після нього, тоді як в англійській мові прикметник розміщуються перед іменником та не узгоджується з ним [2];

– в обох мовах поширене використання безособових форм дієслова (*ing forms, participio pasado, past participle, gerundio*); також подібна структура займенників та прислівників (переважно утворюються від прикметників);

– в обох мовах переважає прямий порядок слів (підмет, дієслово, додаток), хоча в іспанській мові він більш вільний, аніж в англійській;

обидві мови мають три граматичні стани дієслів (*Indicativo, Subjuntivo, Imperativo*). В англійській мові *Imperative Mood* переважно представлений інфінітивом дієслова без частинки *to* та допоміжним дієсловом *don't* під час заперечення (*Write!, Be careful!, Don't move!*), а в *Modo Imperativo* іспанської мови існують окремі флексії (закінчення) дієслів залежно від особи у стверджувальному та заперечному варіантах (*ten, tenga, no tengas, no tenga*). Умовний спосіб (*Subjunctive mood*) англійської мови представлений лише двома формами: *Subjunctive I* у формі інфінітиву без частинки *to* чи з часткою *not* у запереченні та *Subjunctive II* з дієсловом у формі минулого часу та словами *if* чи *wish*. *Modo Subjuntivo* іспанської мови налічує чотири окремі часи з окремими флексіями та особливостями відмінювання дієслів (*escriba, haya escrito, escribiera, hubiera escrito*).

Говорячи про загальні рекомендації щодо викладання іспанської як першої чи другої іноземної мови, варто зазначити, що вони передбачають розвиток чотирьох основних мовних навичок, а саме: читання, письма, аудіювання та говоріння.

Так, для розвитку навичок читання рекомендовано використовувати оригінальні чи адаптовані (залежно від рівня знань студента) іспаномовні тексти чи статті та завдання на перевірку розуміння тексту (*Verdadero / Falso*, питання до змісту тексту). Варто зазначити, що читання іспаномовних текстів, статей або новин не лише допоможе значно збагатити словниковий запас, а й звикнути до правильної побудови речень і структури мови.

Навички письма можна розвинути за допомогою написання коротких текстів чи виконання вправ лексичного чи граматичного спрямування, що також сприятиме засвоєнню нової лексики чи норм граматики.

Навички говоріння доцільно опановувати шляхом обговорення тематичних питань і текстів, створення діалогів чи розбору певних комунікативних ситуацій.

Навички аудіювання зазвичай розвивають із використанням різноманітних аудіовізуальних джерел (відео, аудіо, музики), і в цьому значно допомагають сучасні інформаційні технології.

Так, перегляд відео іспанською мовою на різноманітних онлайн-платформах, слухання іспаномовних пісень чи навіть перегляд коротких відео або історій у соціальних мережах допомагають не лише звикнути до звучання мови, а й сприяють розвитку навичок аудіювання, розуміння почутого та запам'ятовування нового лексичного матеріалу.

Важливо також використовувати сучасні іспаномовні Інтернет-ресурси, такі як:

- ресурс Quetal, що містить уроки граматики, пояснення сталих виразів та фразеологізмів [4];
- ресурси Wordwall та Quizlet, які значно допомагають у повторенні та вивченні лексичного матеріалу;
- навчальний ресурс Habla Cultura, що містить різноманітні іспаномовні статті, структуровані за рівнем складності та націлений на використання культурологічного підходу [4];
- навчальні матеріали цифрової бібліотеки Інституту Сервантеса (El Instituto Cervantes), що також структуровані за рівнем складності та включають як іспаномовні тексти, так і вправи на розвиток лексичних чи граматичних навичок;
- онлайн-сервіс Kahoot, який містить різноманітні навчальні ігри вікторини, обговорення та опитування іноземними мовами [4];
- іспаномовні сайти новин чи онлайн періодичних видань, наприклад BBC Mundo, що пропонує іспаномовні статті і відео на широкий спектр тем та дає змогу розвинути навички розуміння текстів іспанською мовою й розширити словниковий запас мови.

Важливо поєднувати різні методи в процесі викладання іноземної мови. Наприклад, граматико-перекладний метод підійде для вивчення основних граматичних правил і норм мови чи роботи з простими текстами, адже дасть змогу сформулювати базові лексико-граматичні навички. Пізніше, за наявності у студентів стійкої лексичної бази і розуміння основ граматичної структури іноземної мови, варто використовувати комунікативний метод навчання, який передбачає роботу у групах, дискусії, обговорення та акцент саме на говорінні і практичному застосуванні мови в повсякденному житті [5].

Використання культурологічного підходу через вивчення традицій та культури іспаномовних країн допомагає занурити студентів у процес опанування мови і показати, що іспанська мова – це не просто сукупність лексико-граматичних

норм, а складна система, яка активно функціонує та постійно розвивається у суспільстві.

У процесі викладання іспанської мови необхідно враховувати індивідуальні особливості студентів, зокрема їхній вік, психологічні характеристики (пам'ять, увагу, мотивацію, інтереси), рівень попередніх знань, когнітивні здібності, а також мовні потреби та цілі, щоб адаптувати методики та матеріали для ефективного формування комунікативної компетентності та зацікавленості у здобутті нових знань.

Висновки й перспективи подальшого дослідження. Отже, дослідження показало, що іспанська мова є однією з найбільш поширених мов у світі та широко використовується у сфері освіти, міжнародної комунікації, туризму і повсякденного життя.

Процес вивчення та викладання іспанської мови є досить тривалим і передбачає поступовий розвиток чотирьох основних мовних навичок, таких як читання, письмо, аудіювання та говоріння (відповідно до рівнів володіння мовою).

Також у процесі викладання іспанської мови як першої іноземної необхідно враховувати фонетичні, лексичні й граматичні особливості іспанської мови та її відмінності від рідної мови студента.

Викладаючи іспанську як другу іноземну мову, необхідно не лише використовувати наявні у студента знання першої іноземної мови і досвід її вивчення, а й ураховувати спільні та відмінні риси цих двох мов на рівні фонетики, лексики та граматики.

Загальні рекомендації стосовно викладання іспанської мови як іноземної спрямовані на розвиток чотирьох основних мовних навичок і передбачають використання оригінальних чи адаптованих іспаномовних матеріалів, сучасних інформаційних технологій та Інтернет-ресурсів, поєднуючи різноманітні методи навчання й ураховуючи індивідуальні особливості кожного студента.

Дане дослідження є корисним інструментом, що показує загальні тенденції та особливості викладання іспанської як першої чи другої іноземної мови у сучасній освітній сфері серед студентів вищих навчальних закладів.

Перспективу подальших досліджень убачаємо в детальному аналізі особливостей викладання та вивчення іспанської мови як іноземної порівняно з іншими поширеними європейськими мовами.

ЛІТЕРАТУРА

1. CVC. Anuario 2025. Demografía del español en el mundo 2025. 3. El español entre las lenguas internacionales. CVC. Centro Virtual Cervantes. URL: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_25/moreno-alvarez/p03.htm (дата звернення: 16.01.2026).

2. Мірошник С.О. Особливості вивчення іспанської мови як другої іноземної мови для студентів, що вивчали англійську. *Інноваційна педагогіка. Серія «Педагогіка»*. 2020. Т. 2. № 22. С. 124–127. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-2.28> (дата звернення: 16.01.2026).

3. Тарнопольський О.Б., Кухаренко А.А. Педагогічне зіставлення мовних систем іспанської та англійської мов як лінгвістичне підґрунтя навчання у вишій іспанської мови як другої іноземної на основі англійської як першої іноземної. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2015. № 81. С. 24–28. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/18607/2/7.pdf> (дата звернення: 16.01.2026).

4. Онищенко М. Роль технологій у викладанні іспанської мови як другої іноземної: використання комп'ютерних програм, мобільних додатків та онлайн-ресурсів для поліпшення мовних навичок здобувачів освіти. *Молодь і ринок*. 2023. № 6/214. С. 152–157. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.287929> (дата звернення: 16.01.2026).

5. Belda-Torrijos M., Palfreeman L. Methodologies and models in the teaching of Spanish as a foreign language. *Onomázein Revista de lingüística filología y traducción*. 2024. № 65. P. 183–199. DOI: <https://doi.org/10.7764/onomazein.65.10> (дата звернення: 16.01.2026).

6. Мова – тлумачення. *Горох – українські словники*. URL: <https://goroh.pp.ua/Тлумачення/мова> (дата звернення: 16.01.2026).

7. Diccionario de la lengua española | Edición del Tricentenario | RAE – ASALE. Diccionario de la lengua española. URL: <https://dle.rae.es/> (дата звернення: 16.01.2026).

8. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje enseñanza evaluación. CVC. Centro Virtual Cervantes. URL: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf (дата звернення: 16.01.2026).

9. CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Destrezas lingüísticas. CVC. Centro Virtual Cervantes. URL: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/destrezas.htm (дата звернення: 16.01.2026).

10. Los tiempos verbales | El buen uso del español | RAE – ASALE. Real Academia Española. URL: <https://www.rae.es/buen-uso-español/los-tiempos-verbales> (дата звернення: 16.01.2026).

11. CVC. Plan Curricular del Instituto Cervantes. Índice. CVC. Centro Virtual Cervantes. URL: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm (дата звернення: 16.01.2026).

REFERENCES

1. CVC. Anuario 2025. Demografía del español en el mundo 2025. 3. El español entre las lenguas internacionales. (2025). CVC. Centro Virtual Cervantes. Retrieved from https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_25/moreno-alvarez/p03.htm

2. Miroshnyk, S.O. (2020). Osoblyvosti vyvchennia ispanskoï movy yak druhoï inozemnoï movy dlia studentiv, shcho vyvchaly anhliisku [Special learning of Spanish as a second foreign language for students who learnt English]. *Innovatsiina pedahohika [Innovate Pedagogy]*, 2(22), 124–126. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-2.28> [in Ukrainian].

3. Tarnopolskyi, O.B., & Kukharenko, A.A. (2015). Pedahohichne zistavlennia movnykh system ispanskoi ta anhliiskoi mov yak linhvistychnie pidgruntia navchannia u vyshi ispanskoi movy yak druhoi inozemnoi na osnovi anhliiskoi yak pershoi inozemnoi [Pedagogical Comparison of Spanish and English Language Systems as the Linguistic Foundation for Teaching at Universities of Spanish as the Second Foreign Language on the Basis of English as the First Foreign Language]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka.*, (81), 24–28. Retrieved from <https://eprints.zu.edu.ua/18607/2/7.pdf> [in Ukrainian]

4. Onyshchenko, M. (2023). Rol tekhnolohii u vykladanni ispanskoi movy yak druhoi inozemnoi: Vykorystannia kompiuternykh prohram, mobilnykh dodatkov ta onlain-resursiv dlia polipshennia movnykh navychok zdobuvachiv osvity [The role of technology in teaching Spanish as a second foreign language: Using computer programs, mobile apps, and online resources to improve learners' language skills.]. *Molod i rynok*, (6/214), 152–157. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.287929> [in Ukrainian].

5. Belda-Torrijos, M., & Palfreeman, L. (2024). Methodologies and models in the teaching of Spanish as a foreign language. *Onomázein Revista de lingüística filología y traducción*, (65), 183–199. DOI: <https://doi.org/10.7764/onomazein.65.10>

6. Mova – Tlumachennia | Horokh — ukraïnski slovnyky. (b. d.). Pro sait | Horokh – ukraïnski slovnyky. Retrieved from <https://goroh.pp.ua/Тлумачення/мова> [in Ukrainian].

7. Diccionario de la lengua española | Edición del Tricentenario | RAE – ASALE. (b. d.). Diccionario de la lengua española. Retrieved from <https://dle.rae.es/>

8. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje enseñanza evaluación. (2002). CVC. Centro Virtual Cervantes. Retrieved from https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

9. CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Destrezas lingüísticas. (b. d.). CVC. Centro Virtual Cervantes. Retrieved from https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/destrezas.htm

10. Los tiempos verbales | El buen uso del español | RAE – ASALE. (b. d.). Real Academia Española. Retrieved from <https://www.rae.es/buen-uso-espanol/los-tiempos-verbales>

11. CVC. Plan Curricular del Instituto Cervantes. Índice. (b. d.). CVC. Centro Virtual Cervantes. Retrieved from https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm



Стаття поширюється
на умовах ліцензії відкритого
доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 22.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 13.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 10.04.2026

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ФОРМАТІВ СПРОЩЕННЯ ІНШОМОВНОГО ТЕКСТУ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ВИЩІЙ ОСВІТІ

Інна ЯНЧЕНКО

кандидат філологічних наук,

*доцент кафедри української мови і літератури, іноземних мов та перекладу
ЗВО «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»*

вул. Львівська, 23, м. Київ

ORCID: 0000-0003-1245-4221

inna.yanchenko.uu@gmail.com

Статтю присвячено критичному аналізу термінологічної невідповідності у вітчизняних нормативних документах щодо адаптації навчальних матеріалів для інклюзивної вищої освіти. Досліджено концептуальну суперечність між міжнародними стандартами *Plain Language* та *Easy-to-Read Language* та їх відображенням у Розпорядженні Кабінету Міністрів України № 1046-р, де використано термінологічну пару «метод спрощеної мови» та «формат легкого читання», що може створювати враження ієрархічних відносин між цими поняттями, але потенційно суперечить їхньому рівноправному статусу в міжнародній практиці. Обґрунтовано необхідність розмежування простої мови (ПМ) як інструменту універсального дизайну, що зберігає академічний рівень абстракції, та мови легкого читання (МЛЧ) як інструменту розумного пристосування, що передбачає глибоку когнітивну адаптацію з обов'язковою візуальною підтримкою. Представлено психолінгвістичне обґрунтування ефективності диференційованих форматів на основі теорії подвійного кодування А. Пайвіо та теорії когнітивного навантаження Дж. Свеллера. Автором розроблено типологію когнітивних бар'єрів здобувачів освіти (дефіцит вербально-логічного мислення, порушення логіко-граматичного структурування, прагматична некомпетентність, розпад семантичних полів, візуальний стрес) із відповідними інструментами адаптації для кожного формату. Особливу увагу приділено специфіці викладання іноземної мови, де виникає подвійне когнітивне навантаження через одночасне декодування мовної системи та засвоєння змістового компонента. Запропоновано практичний алгоритм адаптації автентичного навчального матеріалу з англійської мови на прикладі терміна *laissez-faire*, що наочно демонструє конкретні відмінності між форматами ПМ і МЛЧ. Доведено, що МЛЧ є складною системою лінгвістичної адаптації, а не примітивізацією навчального матеріалу, що дає змогу захистити інклюзивну методику від звинувачень у зниженні академічних стандартів. Результати дослідження створюють методологічну основу

для розроблення адаптованих депозитаріїв матеріалів у ЗВО відповідно до міжнародних стандартів доступності.

Ключові слова: адаптація навчальних матеріалів, диференціація форматів, інклюзивна освіта, іноземна мова, когнітивна доступність, мова легкого читання (МЛЧ), проста мова (ПМ).

PLAIN LANGUAGE VS. EASY-TO-READ: DIFFERENTIATING TEXT SIMPLIFICATION IN INCLUSIVE HIGHER FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Inna YANCHENKO

Candidate of Philological Sciences,

*Associate Professor at the Department of Ukrainian Language and Literature,
English Language and Translation*

Open International University of Human Development «Ukraine»

23 Lvivska str., Kyiv

ORCID: 0000-0003-1245-4221

inna.yanchenko.uu@gmail.com

This article offers a critical examination of terminological inconsistencies within Ukrainian regulatory frameworks regarding the adaptation of educational content for inclusive higher education. The study identifies a significant conceptual contradiction between international standards and the Cabinet of Ministers of Ukraine Resolution № 1046-p. Specifically, it argues that the official terminology – «simplified language method» and «easy reading format» – establishes a false hierarchy, misrepresenting these distinct approaches. The research substantiates the necessity of distinguishing between Plain Language (PL), as a tool of universal design that maintains academic abstraction, and Easy-to-Read (E2R), as a reasonable accommodation requiring profound cognitive adaptation and mandatory visual support.

Drawing on A. Paivio's Dual Coding Theory and J. Sweller's Cognitive Load Theory, the paper provides a psycholinguistic justification for the effectiveness of these differentiated formats. A comprehensive typology of cognitive barriers is developed, mapping specific adaptation tools to each format. Particular emphasis is placed on the challenges of foreign language teaching, where learners face a dual cognitive load: the simultaneous decoding of a new linguistic system and the acquisition of complex disciplinary content.

The author proposes a practical algorithm for transforming authentic English language materials, demonstrated through the adaptation of the term *laissez-faire*. This example highlights the operational differences between PL and E2R in an academic context. Furthermore, the study underscores the necessity of material validation with target audiences in accordance with ISO 24495-1. The findings prove that E2R is a sophisticated system of linguistic transformation rather than a primitivization of

content, thereby safeguarding inclusive methodology against claims of devaluating academic standards. This research establishes a methodological framework for developing accessible digital repositories in higher education institutions aligned with global accessibility trends.

Key words: *cognitive accessibility, dual cognitive load, Easy-to-Read Language (E2R), educational material adaptation, foreign language teaching, format differentiation, inclusive higher education, Plain Language (PL).*

Постановка проблеми. Сучасна вища освіта України знаходиться на етапі активного осмислення й інтеграції принципів інклюзивності відповідно до міжнародних стандартів та національного законодавства. Європейська Комісія у Стратегії щодо прав осіб з інвалідністю на 2021–2030 рр. визначає доступність інформації як один з основних пріоритетів забезпечення рівних можливостей в освіті [1]. В Україні важливим кроком у цьому напрямі стало Розпорядження Кабінету Міністрів від 17 листопада 2023 р. № 1046-р, у якому офіційно регламентовано «Рекомендації щодо викладення інформації у форматах, що забезпечують доступність її сприйняття» [2]. Цей документ, який спирається на принципи міжнародного стандарту ISO 24495-1:2023 [3] та ДСТУ EN 301549:2022 [4], зобов'язує ЗВО забезпечувати когнітивну доступність навчального контенту. Це набуває особливого значення у контексті адаптації українського законодавства до European Accessibility Act (Директива ЄС 2019/882) [5], що встановлює обов'язкові вимоги до доступності цифрових продуктів і послуг для осіб з інвалідністю. Водночас на філологічному та лінгводидактичному рівнях виникає концептуальна суперечність, закладена в самій структурі нормативного документа. У затвердженому Розпорядженні використано асиметричну термінологічну пару «метод спрощеної мови» та «формат легкого читання», що імплікує підпорядкованість, яка не відображена в первинних джерелах. Оскільки «метод» позначає спосіб дії, а «формат» – форму подання, така термінологія позиціонує, що легке читання є лише різновидом, або технічним оформленням спрощеної мови, а не окремим самостійним підходом із власною філософією, цільовою аудиторією та інструментарієм. Ця термінологічна невідповідність не повною мірою узгоджується з міжнародною практикою, де Plain Language та Easy-to-Read Language трактуються як два окремі, рівноправні та непересічні концепти. У європейському стандарті Inclusion Europe «Information for all» [6] та ISO 24495-1:2023 [3] чітко розмежовано, що Plain Language призначений для загальної аудиторії без когнітивних обмежень і передбачає стилістичну оптимізацію тексту за збереження його академічного рівня складності, а Easy-to-Read Language орієнтований на осіб з інтелектуальними порушеннями й вимагає глибокої когнітивної адаптації з обов'язковою візуальною підтримкою. Це не «метод і формат», а два різні рівні доступності тексту. Додаткову термінологічну плутанину створює той факт, що у проектній версії Розпорядження було вжито термін «проста мова», як калька з Plain Language, який у затвердженій редакції замінено на «метод спрощеної

мови». Така заміна незалежно від причин її виникнення може ускладнити адаптацію світових напрацювань в українську освітню практику.

Актуальність розмежування рівнів доступності підтверджується новітніми міжнародними стандартами. У 2025 р. організація «Стандарти доступності Канади» випустила два комплементарні стандарти: CAN-ASC-3.1 (Plain Language) та CAN-ASC-6.2 (Accessible and Equitable AI Systems), що свідчить про світову тенденцію до нормативного розділення рівнів когнітивної адаптації контенту в епоху цифрової трансформації освіти [7; 8]. Разом із тим слід відзначити значний прогрес і в українському державному плануванні, закріплений в оновленій редакції Національної стратегії зі створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 р. [9]. Цей документ визначає доступність інформації для осіб із когнітивними порушеннями як один із пріоритетів і ставить перед ЗВО завдання щодо розроблення спеціалізованого контенту. Таким чином, виникає необхідність усунення термінологічних розбіжностей технічних рекомендацій задля ефективної реалізації візії, закладеної у Стратегії.

Відсутність узгодженості термінів може призвести до методологічної невизначеності в системі інклюзивної освіти, особливо під час викладання іноземної мови, коли викладачі постають перед дилемою: який саме підхід застосовувати для різних категорій здобувачів освіти – застосовувати лексико-синтаксичну оптимізацію чи здійснювати глибоку когнітивну адаптацію з візуальною підтримкою. Для ЗВО «ВМУРОЛ «Україна», де інклюзія є стратегічним вектором розвитку, термінологічна невизначеність унеможливорює розроблення методичного супроводу та створення адаптованих навчальних матеріалів. Це призводить або до надмірного спрощення (псевдоінклюзії), що шкодить академічному рівню, або до збереження недоступності розуміння змісту для здобувачів із когнітивними порушеннями. Таким чином, критичне переосмислення офіційної термінології, повернення до міжнародних стандартів Plain Language (проста мова – ПМ) та Easy-to-Read Language (мова легкого читання – МЛЧ), відновлення наукової автономності цих понять, а також розроблення методології лінгвістичної трансформації текстів на основі їх чіткого розмежування є важливими завданнями сучасної філології та лінгводидактики вищої школи, спрямованими на реальну, а не формальну доступність освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання адаптації навчальних матеріалів для інклюзивної освіти досліджувалося у працях українських та зарубіжних науковців. Основоположним документом у цій сфері є Європейський стандарт Inclusion Europe «Information for all: European standards for making information easy to read and understand», який установлює чіткі критерії створення матеріалів у форматі Easy-to-Read для осіб з інтелектуальними порушеннями. У цьому документі обґрунтовано, що МЛЧ вимагає не лише лексичного та синтаксичного спрощення, а й комплексної візуальної підтримки через піктограми та зображення. Важливо зазначити, що стандарт наголошує на обов'язковості залучення представників цільової аудиторії (осіб з інтелектуальними порушеннями)

до процесу перевірки адаптованих текстів, без чого матеріал не може вважатися валідним МЛЧ продуктом [6]. Дослідження А. Неціо та ін. присвячене лінгвістичним параметрам МЛЧ текстів, зокрема визначенню оптимальної довжини речення для осіб із когнітивними особливостями [10]. Автори доводять, що традиційні критерії простоти тексту не можуть бути механічно перенесені на формат МЛЧ без урахування специфіки обробки інформації цільовою аудиторією. Особливо важливим для нашого аналізу є доробок К. Маас, котра обґрунтовує ПМ та МЛЧ як окремі мовні регістри (*diaphasic varieties*) та наголошує, що МЛЧ є інструментом подолання стигматизації осіб із когнітивними порушеннями, тоді як ПМ виступає засобом доступу до експертного знання для широкого загалу [11]. Дослідниця демонструє, що ці формати мають комплементарні якості: ПМ забезпечує прийнятність без стигматизації, тоді як МЛЧ гарантує максимальну зрозумілість для осіб із когнітивними порушеннями.

Емпіричне підтвердження складності лінгвістичної трансформації знаходимо у працях С. Крослі та ін. Використовуючи інструментарій *Coh-Metrix* для аналізу понад 250 мовних параметрів, автори довели, що спрощення текстів часто призводить до порушення їх когезивності (зв'язності) та зниження природної надмірності мови, що може парадоксально ускладнити процес декодування інформації, якщо адаптація здійснюється суто механічно [12]. Це підтверджує важливість розуміння принципів текстуальної когезії під час переходу від автентичного до спрощеного формату, оскільки без такого розуміння викладач ризикує створити лінгвістичний вакуум, де текст утрачає логічні зв'язки, необхідні для успішного навчання.

Міжнародні професійні асоціації та урядові установи (*Win and Winnow, Embrace Access*) чітко розмежовують ПМ як засіб комунікативної ефективності для загалу та МЛЧ як інструмент когнітивної доступності для осіб з інтелектуальними порушеннями [13; 14]. Згідно з дослідженнями Т. Соколовського, МЛЧ вимагає не лише лінгвістичної правки, а й специфічної архітекtonіки тексту: особливої типографіки та верстки [15]. Сучасна світова практика, закріплена в *European Accessibility Act* [5], американському *Plain Writing Act* [16] та британському стандарті *SCSI1605* [17], переводить ці формати з розряду рекомендацій у статус обов'язкових правових вимог. Так, диференціація рівнів спрощення тексту в Україні є необхідним кроком для забезпечення фундаментального права на освіту та інформаційну інклюзію.

Консорціум W3C підкреслив різницю між ПМ і МЛЧ у контексті цифрової доступності [18]. Дослідження виявили, що значна частина населення потребує текстів у форматі ПМ, хоча офіційно не має діагностованих когнітивних порушень. Психолінгвістичні механізми обробки інформації за використання візуальної підтримки досліджено у теорії подвійного кодування А. Пайвіо [19].

В українському науковому просторі багато дослідників розглядають питання адаптації матеріалів з іноземної мови для здобувачів освіти з когнітивними особливостями, проте, незважаючи на велику кількість праць, питання чіткого

розмежування понять ПМ та МЛЧ та відповідних термінів у лінгводидактичному аспекті викладання іноземної мови у ЗВО залишається нез'ясованим. Більшість публікацій не враховує подвійне когнітивне навантаження під час вивчення іноземної мови, коли здобувач освіти одночасно декодує мовну систему і засвоює змістовий компонент дисципліни. Відповідно, також відсутні практичні методичні розробки, які демонструють конкретні відмінності між форматами адаптації автентичного навчального матеріалу з англійської мови для здобувачів вищої освіти різних категорій. Це унеможлиблює створення повноцінного інклюзивного середовища під час вивчення іноземної мови. При цьому важливо зазначити, що ПМ не є простим зниженням лексичного рівня, як це відбувається у форматі Graded Readers, поширеному у методиці викладання іноземних мов. Graded Readers здійснюють рівневу адаптацію через обмеження словника та граматичних структур відповідно до шкали CEFR (наприклад, 500 слів для рівня A1) [20]. Натомість ПМ зберігає академічну термінологію та складність понять, але оптимізує прагматичну структуру викладу через усунення синтаксичної надмірності, логічну послідовність та експліцитність зв'язків між ідеями, що відповідає висновкам дослідження С. Крослі про необхідність збереження текстуальної когезії.

Постановка завдання дослідження полягає у вирішенні суперечності між необхідністю забезпечення інклюзивності навчального процесу та відсутністю теоретично обґрунтованого й практично апробованого алгоритму лінгводидактичної адаптації іншомовних текстів для здобувачів освіти з різними когнітивними потребами.

Метою статті є теоретичне обґрунтування лінгводидактичної дихотомії «ПМ – МЛЧ» у контексті викладання іноземної мови у ЗВО та розроблення практичного інструментарію адаптації автентичного навчального матеріалу для різних категорій здобувачів освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. У дослідженні ми наполягаємо на вживанні термінологічної пари «ПМ – МЛЧ». Такий підхід на відміну від урядового формулювання «метод і формат» забезпечує концептуальну рівність обох лінгводидактичних форматів і корелює з розвиненими європейськими моделями, зокрема німецькою *Einfach Sprache – Leichte Sprache*, детально описаною К. Маас [11]. Це дає змогу розглядати їх як два рівноправні об'єкти лінгвістичної трансформації, де термін «мова» підкреслює системні зміни на рівні лексики, семантики та синтаксису. Теоретичне обґрунтування розмежування термінів базується на розумінні ПМ як стилістичної стратегії викладу інформації, спрямованої на комунікативну зрозумілість для широкої аудиторії без когнітивних обмежень. Асоціація простої писемності (Plain Language Association) визначає ПМ як комунікацію, яку аудиторія може зрозуміти з першого прочитання [21]. Як форма організації навчальних матеріалів ПМ передбачає три основні стратегії: лексичну оптимізацію, синтаксичну спрощеність та логічну структурованість. Лексична оптимізація полягає у заміні складних або застарілих конструкцій на

загальноновживані відповідники. Синтаксична спрощеність досягається шляхом уникання складнопідрядних речень із множинними рівнями підпорядкування. Логічна структурованість забезпечується через використання системи знаків для легкої орієнтації у тексті. Основна характеристика ПМ – збереження високого рівня абстрактного мислення та академічного дискурсу. Відповідно, здобувач освіти має володіти повноцінною когнітивною здатністю до аналізу, синтезу та критичного осмислення інформації.

Натомість МЛЧ розуміється як системна лінгвістична адаптація тексту для осіб з інтелектуальними або ментальними порушеннями, що, відповідно, відображається на навчанні. Як засвідчують дані зіставного аналізу (табл. 1), потреби здобувачів освіти з порушенням вербально-логічного мислення виходять за межі стилістичного редагування. Для них МЛЧ виступає як когнітивна опора, коли абстрактні поняття замінюються конкретними образно-символічними конструкціями. Згідно з Європейськими стандартами Inclusion Europe, МЛЧ характеризується синтаксичною атомарністю (одна думка – одне речення) та елімінацією метадискурсу (відсутністю іронії та метафор), що є важливим для здобувачів освіти з прагматичною некомпетентністю.

Психолінгвістичне обґрунтування ефективності МЛЧ базується на теорії подвійного кодування А. Пайвіо [19]. Згідно із цією теорією, обробка інформації у мозку людини відбувається через дві незалежні, але взаємопов'язані системи: вербальну та образну. І коли текст супроводжується візуальною опорою, активуються вербальна та образна системи одночасно, що створює множинні шляхи для кодування та відновлення інформації з пам'яті. Для здобувачів освіти з когнітивними особливостями така подвійна активація компенсує дефіцити робочої пам'яті та підвищує ефективність навчання. Згідно з теорією когнітивного навантаження Дж. Свеллера [22], ПМ знижує зовнішнє когнітивне навантаження через усунення синтаксичної складності мовного оформлення, тоді як МЛЧ редукує внутрішнє навантаження через конкретизацію самих понять та заміщення абстракцій візуальними опорами, що створює диференційований механізм когнітивної підтримки залежно від типу обмежень здобувача освіти. Таким чином, обґрунтовується дихотомія стилістичного та когнітивного сприйняття. ПМ фокусується на стилістичному сприйнятті як інструмент універсального дизайну, що зберігає високий рівень абстракції. МЛЧ фокусується на когнітивному сприйнятті як інструменті розумного пристосування, що забезпечує низький рівень абстракції через конкретизацію за допомогою образів та символів. Embrace Access формулює це так: якщо ПМ робить складне простим для всіх, то МЛЧ робить складне можливим для тих, хто інакше не зрозуміє [14, с. 3].

Дисципліна «Іноземна мова» в академічному курикулумі має унікальну особливість подвійного когнітивного навантаження. Здобувач освіти одночасно засвоює змістову інформацію та оволодіває мовною системою через граматичні структури, лексичні одиниці та фонетичні особливості іноземної мови. Це створює ефект когнітивного перевантаження, особливо відчутний для здобувачів

Диференціація інструментів адаптації ПМ і МЛЧ відповідно до когнітивних бар'єрів здобувачів освіти

Провідний когнітивний бар'єр	Характеристика адаптації у ПМ	Характеристика адаптації у МЛЧ	Ключова відмінність
Дефіцит вербально-логічного мислення та символізації (інтелектуальні порушення).	Оптимізує лексику (заміна складних термінів на загальноживані синоніми) при збереженні абстрактних понять.	Конкретизує поняття через візуальні опори (пиктограми, зображення) замість абстрактної термінології.	ПМ зберігає абстрактність, МЛЧ заміщує її наочністю.
Порушення логіко-граматичного структурування та концентрації (психотичний спектр, важкі форми РДУГ, клінічна депресія з когнітивним дефіцитом).	Скорочує довжину речень, але зберігає багатоабзацну структуру з переходом між думками.	Ізолює смислові одиниці: речення = один рядок та збільшене міжрядкове поле усувають когнітивний шум.	ПМ вимагає дотримання логіки тексту, МЛЧ атомізує інформацію.
Прагматична некомпетентність та буквалізм сприйняття (РАС).	Допускає стилістичні фігури (метафори, іронію) та конотативні значення як природну частину комунікації.	Денотативна чистота (стилістичні фігури усунено, чим забезпечується однозначність інтерпретації кожного слова та речення).	ПМ дозволяє імпліцитність, МЛЧ вимагає експліцитності.
Розпад семантичних полів та номінативної функції (наслідки ЧМТ, інсультів (афазія), ранні стадії деменції).	Спрощує синтаксичну структуру речення, але покладається на збережену лексичну компетентність.	Мультимодальний контекст (зображення виконує роль смислового тригера для активації збережених концептів).	ПМ – текстоцентрична, МЛЧ – іконо-текстова.
Дефіцит графічного декодування – візуальний стрес (важка дислексія, довербальна глухота).	Використовує стандартну типографіку та верстку, орієнтовану на нейротипову аудиторію.	Оптимізує архітектуру тексту (безсерифний шрифт (sans-serif), збільшений інтерліньяж, контрастність, уникання переносів слів, контрастність фону і тексту).	ПМ не враховує психофізіологію зору, МЛЧ адаптує графіку.

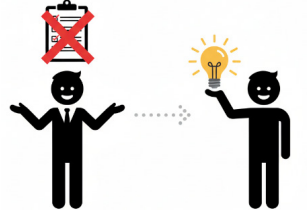
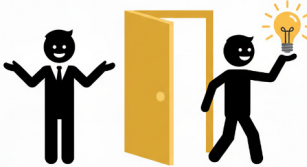
освіти з обмеженими ресурсами робочої пам'яті. Роль ПМ та МЛЧ у зниженні цього навантаження є диференційованою: ПМ використовується для створення підручників і посібників загального вжитку, де складність лежить у площині іноземної мови, а МЛЧ стає необхідною для здобувачів освіти з розладами аутистичного спектру, дислексією або інтелектуальними порушеннями, де іноземна мова засвоюється через лексичні одиниці-символи з візуалізацією, що активує образну систему кодування. Окрім того, слід пам'ятати про третій рівень навантаження – метамову – мову, якою викладач пояснює граматичні правила, дає інструкції до завдань та організовує навчальний процес. Для здобувачів освіти з когнітивними порушеннями навіть ця комунікація має бути адаптована у форматі МЛЧ незалежно від рівня складності самого навчального контенту.

Для практичної демонстрації розмежування проаналізовано автентичний навчальний матеріал уроку «What's your leadership language» на основі однойменного TED Talk Розіти Наймі (дисципліна «Іноземна мова поглибленого вивчення»). У таблиці представлено зразок диференційованого когнітивного доступу до завдання для терміна *Laissez-faire*.

Візуалізація терміна *laissez-faire* демонструє подолання стигматизації інклюзивного контенту. Використання бізнес-інфографіки (не дитячих піктограм) відповідає віковим та соціальним запитам здобувачів освіти четвертого року навчання, реалізуючи принцип «розумного пристосування» без зниження статусу вищої освіти. Ключовими відмінностями версії МЛЧ є кілька трансформацій. Елімінація абстракції відбувається через заміну метафоричних конструкцій на функціональні предикативні, що відповідає рекомендаціям W3C стосовно уникнення метафоричного мовлення в E2R (МЛЧ) текстах. Піктографічна підтримка кожної сентенції забезпечує активацію образної системи пам'яті (за теорією А. Пайвіо). Атомарність речень довжиною не більше восьми слів відповідає дослідженню А. Ніеціо. Відсутність складних граматичних конструкцій досягається через заміну пасивних та безособових конструкцій на прямі активні речення. Аналогічна трансформація здійснюється для лексичної вправи. У версії ПМ завдання спрощується стилістично, але формат зіставлення зберігається, що вимагає когнітивної операції порівняння дефініцій. У версії МЛЧ завдання реструктуризується через презентацію лише одного слова на сторінку для зниження когнітивного навантаження відповідно до стандартів, які рекомендують не більше однієї ідеї на сторінку, візуальну підтримку через піктограму, максимальну конкретизацію з усуненням подвійних заперечень, яких Inclusion Europe рекомендує уникати, та надання правильної відповіді для негайного зворотного зв'язку відповідно до принципів мультимодального навчання, сформульованих у дослідженнях IFLA [23].

Обґрунтування актуальності розмежування цих термінів у лінгводидактиці базується на кількох аспектах. Диференціація оцінювання вимагає чіткого розуміння різних освітніх цілей. Здобувач освіти, котрий працює з матеріалами у форматі ПМ, має досягти рівня мовної компетенції B1 згідно із Загальноєвропейськими

Модель диференційованого когнітивного доступу (термін *Laissez-faire*)

Формат	Стратегія адаптації	Навчальний матеріал
Автентичний	Оригінальний ESP контекст (рівень B2+)	The manager adopted a laissez-faire approach, giving team members total freedom.
Проста мова (ПМ)	Лінгвістичне спрощення	A leadership style where the manager does not interfere and allows employees to make their own decisions.
Мова легкого читання (МЛЧ)	Когнітивне декодування та мультимодальність	1. The leader does not tell you every step. 
		2. The leader gives you freedom. 
		3. You decide how to do your work. 

рекомендаціями [20]. Здобувач, який потребує матеріалів у форматі МЛЧ, може мати індивідуальну освітню траєкторію з фокусом на базову комунікацію (A2), що вимагає адаптації самих дескрипторів CEFR для визначення успішності через когнітивне засвоєння змісту. Підготовка викладачів передбачає розуміння двох різних компетенцій адаптації матеріалів. Для створення матеріалів у форматі ПМ викладач повинен володіти методикою спрощення тексту, тоді як для МЛЧ необхідна методика реструктуризації інформації, що вимагає спеціальної підготовки з когнітивної лінгвістики та спеціальної педагогіки. Дослідження К. Матауш засвідчує, що навіть досвідчені педагоги часто не розрізняють рівні адаптації та потребують цілеспрямованого навчання принципам МЛЧ [18]. Створення інклюзивного контенту потребує розробки різних типів методичних вказівок, де матеріали у форматі ПМ призначені для всіх здобувачів освіти як інструмент

універсального дизайну, а матеріали у форматі МЛЧ надаються окремим категоріям як інструмент розумного пристосування, що запобігає псевдоінклюзивності.

Важливо наголосити, що МЛЧ не є спрощенням змісту, а лише спрощенням доступу до змісту. Це своєрідна когнітивна опора, яка дає змогу дістатися до суті концепції без перешкод у вигляді складного синтаксису чи абстрактної термінології. Запропонований алгоритм адаптації є попереднім етапом, що потребує подальшої верифікації цільовою аудиторією згідно з вимогами стандарту ISO 24495-1. Саме процес валідації перетворює авторську адаптацію на повноцінний МЛЧ продукт, адже без участі осіб із когнітивними порушеннями у перевірці тексту неможливо гарантувати його справжню доступність. Водночас слід зазначити, що для окремих нозологій, таких як важка форма РДУГ чи клінічна депресія з когнітивним дефіцитом, елементи МЛЧ можуть застосовуватися як тимчасова когнітивна опора, з можливістю динамічного переходу на формат ПМ у міру покращення стану або розвитку компенсаторних механізмів. Така гнучкість підходу забезпечує адаптивність навчального процесу до індивідуальних потреб кожного здобувача освіти.

Висновки й перспективи подальшого дослідження. У результаті проведеного дослідження встановлено, що ефективність інклюзивної вищої освіти безпосередньо залежить від точної диференціації методів адаптації інформації. Існуюча в нормативних документах України тенденція до поглинання МЛЧ «спрощеною мовою» створює методологічні труднощі для викладачів-практиків, які потребують чіткого інструментарію адаптації матеріалів для здобувачів освіти з різними когнітивними потребами. ПМ і МЛЧ мають різні цільові аудиторії, критерії створення та типи лінгвістичних трансформацій. ПМ має використовуватися для усунення зайвої академічної складності тексту за збереження його концептуальної цілісності, що є корисним для загальної аудиторії. Натомість МЛЧ вимагає радикальної перебудови структури тексту: атомізації речень, усунення абстракцій та обов'язкової візуальної підтримки для забезпечення доступу до знань здобувачів освіти з когнітивними порушеннями. У ході дослідження встановлено, що під час роботи з іншомовним текстом диференціація форматів спрощення дає змогу реалізувати індивідуальну освітню траєкторію. Це забезпечує перехід від механічного декодування іноземних слів до усвідомленого засвоєння професійних концептів.

Наукова новизна дослідження полягає в обґрунтуванні дихотомії «ПМ – МЛЧ» у лінгводидактичному просторі ЗВО України. Доведено, що ПМ є інструментом універсального дизайну в освіті, тоді як МЛЧ є інструментом розумного пристосування згідно зі Стратегією ЄС. Також запропоновано трактування МЛЧ як «мови легкого сприйняття», що заповнює методологічну лакуну ДСТУ 9207:2021 та відображає мультимодальний характер формату, де візуальні опори (піктограми), спрощена типографіка та аудіоальтернативи створюють єдину систему когнітивної підтримки, що виходить за межі традиційного процесу читання тексту і захищає інклюзивну методику від звинувачень у недостатньому академізмі.

МЛЧ постає як складна система лінгвістичної адаптації на основі теорії подвійного кодування та емпіричних досліджень оптимальної довжини речення, а не як примітивізація навчального матеріалу. Розроблено практичний алгоритм адаптації автентичного навчального матеріалу з іноземної мови відповідно до європейських стандартів. Доведено, що подвійне когнітивне навантаження під час вивчення іноземної мови вимагає особливого підходу до адаптації матеріалів, де диференціація між форматами є особливо важливою для успішності навчання здобувачів освіти з різними когнітивними можливостями. Упровадження запропонованої диференціації у практику вищої школи дасть ЗВО змогу створювати адаптовані депозитарії матеріалів, які відповідають міжнародним стандартам доступності, забезпечуючи реальну, а не формальну інклюзію.

Перспектива подальших досліджень убачається у розробленні адаптованих дескрипторів компетенцій для різних форматів адаптації, створенні цифрових інструментів для напівавтоматичної трансформації текстів та підготовці викладацьких кадрів до роботи з диференційованими форматами когнітивної доступності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Strategy for the rights of persons with disabilities 2021-2030 : Union of equality / European Commission: Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion. Luxembourg : Publications Office, 2021. URL: <https://data.europa.eu/doi/10.2767/31633> (дата звернення: 30.12.2025).

2. Про схвалення рекомендацій щодо викладення інформації суб'єктами владних повноважень у форматах, що забезпечують доступність її сприйняття : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 17.11.2023 № 1046-р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-skhvalennia-rekomendatsii-shchodo-vykladennia-informatsii-subiektamy-vladnykh-povnovazhen-s1046-171123> (дата звернення: 30.12.2025).

3. ISO 24495-1:2023. Plain language. URL: <https://www.iso.org/standard/78907.html> (дата звернення: 12.01.2026).

4. ДСТУ EN 301 549:2022 (EN 301 549 V3.2.1 (2021-03), IDT). Інформаційні технології. Вимоги щодо доступності продуктів та послуг ІКТ. [Чинний від 2022-12-31]. Київ : ДП «УкрНДНЦ», 2022. 158 с. URL: https://zakon.isu.net.ua/sites/default/files/normdocs/dstu_en_301_549_2022_informaciyni_tekhnologii_vimogi_schodo.pdf (дата звернення: 12.01.2026).

5. Directive (EU) 2019/882 of the European Parliament and of the Council of 17 April 2019 on the accessibility requirements for products and services (European Accessibility Act). *Official Journal of the European Union*. 2019. L 151. P. 70–115. URL: <https://eur-lex.europa.eu/eli/dir/2019/882/oj> (дата звернення: 12.01.2026).

6. Information for all: European standards for making information easy to read and understand / Inclusion Europe. URL: <https://www.inclusion.eu/european-standards-how-to-use-easy-to-read> (дата звернення: 14.01.2026).

7. CAN-ASC-3.1:2025. Plain Language. Accessibility Standards Canada, 2025. URL: <https://accessible.canada.ca/creating-accessibility-standards/can-asc-312025-plain-language> (дата звернення: 27.12.2025).
8. CAN-ASC-6.2. Accessible and Equitable Artificial Intelligence Systems. Accessibility Standards Canada, 2025. URL: <https://accessible.canada.ca/creating-accessibility-standards/asc-62-accessible-equitable-artificial-intelligence-systems> (дата звернення: 27.12.2025).
9. Про внесення змін до Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 25.03.2025 № 294-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/294-2025-%D1%80#Text> (дата звернення: 14.01.2026).
10. Nietzio A., Scheer B., Bühler C. How Long Is a Short Sentence? – A Linguistic Approach to Definition and Validation of Rules for Easy-to-Read Material. Computers Helping People with Special Needs. ICCHP 2012 / ed. by K. Miesenberger et al. Berlin ; Heidelberg : Springer, 2012. Vol. 7383. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-642-31534-3_55 (дата звернення: 12.01.2026).
11. Maaß C. Easy Language – Plain Language – Easy Language Plus. Balancing Comprehensibility and Acceptability. Berlin : Frank & Timme, 2020. 240 p. URL: <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/42089/Easy%20Language%20%E2%80%93%20Plain%20Language%20%E2%80%93%20Easy%20Language%20Plus.pdf?sequence=5&isAllowed=y> (дата звернення: 12.01.2026).
12. Crossley S.A. Authentic and Simplified Texts Teaching Reading Foundational Knowledge and Skills for Second Language Reading. 2018. URL: <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0465> (дата звернення: 12.01.2026).
13. Plain Language and Easy Language: Are they the same thing? / Win and Winnow. 2024. URL: <https://winandwinnow.com/site/plain-language-and-easy-language-are-they-the-same-thing/> (дата звернення: 20.12.2024).
14. Plain Language vs Easy Read: What's the difference? / Embrace Access. 2024. URL: <https://www.embraceaccess.com.au/post/plain-language-vs-easy-read-what-s-the-difference> (дата звернення: 20.12.2024).
15. Sokolowski T. Easy-to-Read and Plain Language Design. 2024. URL: <https://thomas-sokolowski.com/en/easy-to-read-and-plain-language-design/> (дата звернення: 20.12.2024).
16. Requirements for plain writing Understand the policy framework: The Plain Writing Act and OMB Memo M-11-15. URL: <https://digital.gov/resources/plain-writing-act> (дата звернення: 12.01.2026).
17. The Accessible Information Standard (SCCI 1605). URL: <https://www.england.nhs.uk/publication/accessible-information-standard/> (дата звернення: 12.01.2026).
18. Matausch K., Nietzio A. Easy-to-Read and Plain Language: Defining Criteria and Refining Rules. URL: <https://www.w3.org/WAI/RD/2012/easy-to-read/paper11/> (дата звернення: 12.01.2026).

19. Paivio A. Mental representations: A dual coding approach. Oxford : Oxford University Press, 1990. 322 p. URL: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195066661.001.0001> (дата звернення: 12.01.2026).
20. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Language Policy Unit. Strasbourg. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16802fc1bf> (дата звернення: 14.01.2026).
21. Plain Language Association International. URL: <https://plainlanguagenetwork.org/plain-language/what-is-plain-language/> (дата звернення: 12.01.2026).
22. Sweller J. Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. *Learning and Instruction*. 1994. Vol. 4. Issue 4. P. 295–312. URL: [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(94\)90003-5](https://doi.org/10.1016/0959-4752(94)90003-5) (дата звернення: 12.01.2026).
23. Nomura M., Nielsen G.S., Tronbacke B. Guidelines for easy-to-read materials. *IFLA Professional Reports*. The Hague : IFLA, 2010. No. 120. 72 p. URL: <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/hq/publications/professional-report/120.pdf> (дата звернення: 24.01.2026).

REFERENCES

1. European Commission: Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion. (2021). *Strategy for the rights of persons with disabilities 2021-2030: Union of equality*. Publications Office. Retrieved from <https://data.europa.eu/doi/10.2767/31633>
2. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2023, November 17). *Pro skhvalennia rekomendatsii shchodo vykladennia informatsii subiektamy vladnykh povnovazhen u formatakh, shcho zabezpechuiut dostupnist yii spryiniattia: Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy № 1046-r* [On approval of recommendations for presenting information by government authorities in formats that ensure accessibility of its perception: Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 1046-r]. Retrieved from <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-skhvalennia-rekomendatsii-shchodo-vykladennia-informatsii-subiektamy-vladnykh-povnovazhen-s1046-171123> [in Ukrainian]
3. ISO 24495-1:2023. (2023). *Plain language*. Retrieved from <https://www.iso.org/standard/78907.html>
4. DSTU EN 301 549:2022 (EN 301 549 V3.2.1 (2021-03), IDT). *Informatsiini tekhnologii. Vymohy shchodo dostupnosti produktiv ta posluh IKT* [Information technology. Accessibility requirements for ICT products and services]. (2022). DP «UkrNDNTs». Retrieved from https://zakon.isu.net.ua/sites/default/files/normdocs/dstu_en_301_549_2022_informaciyni_tekhnologii_vimogi_shchodo.pdf [in Ukrainian]
5. Directive (EU) 2019/882 of the European Parliament and of the Council of 17 April 2019 on the accessibility requirements for products and services (European Accessibility Act). (2019). *Official Journal of the European Union, L 151*, 70–115. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/eli/dir/2019/882/oj>
6. Inclusion Europe. (n.d.). *Information for all: European standards for making information easy to read and understand*. Retrieved from <https://www.inclusion.eu/european-standards-how-to-use-easy-to-read>

7. Accessibility Standards Canada. (2025). *CAN-ASC-3.1:2025. Plain language*. Retrieved from <https://accessible.canada.ca/creating-accessibility-standards/can-asc-312025-plain-language>
8. Accessibility Standards Canada. (2025). *CAN-ASC-6.2. Accessible and equitable artificial intelligence systems*. Retrieved from <https://accessible.canada.ca/creating-accessibility-standards/asc-62-accessible-equitable-artificial-intelligence-systems>
9. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2025, March 25). *Pro vnesennia zmin do Natsionalnoi stratehii iz stvorennia bezbariernoho prostoru v Ukraini na period do 2030 roku: Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy № 294-r* [On amendments to the National Strategy for Creating Barrier-Free Space in Ukraine for the period up to 2030: Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 294-r]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/294-2025-%D1%80#Text> [in Ukrainian]
10. Nietzio, A., Scheer, B., & Bühler, C. (2012). How long is a short sentence? – A linguistic approach to definition and validation of rules for easy-to-read material. In K. Miesenberger et al. (Eds.), *Computers helping people with special needs. ICCHP 2012* (Vol. 7383). Springer. Retrieved from https://doi.org/10.1007/978-3-642-31534-3_55
11. Maaß, C. (2020). *Easy language – plain language – easy language plus: Balancing comprehensibility and acceptability*. Frank & Timme. Retrieved from <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/42089/Easy%20Language%20%e2%80%93%20Plain%20Language%20%e2%80%93%20Easy%20Language%20Plus.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
12. Crossley, S.A. (2018). *Authentic and simplified texts teaching reading foundational knowledge and skills for second language reading*. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0465>
13. Win and Winnow. (2024). *Plain language and easy language: Are they the same thing?* Retrieved from <https://winandwinnow.com/site/plain-language-and-easy-language-are-they-the-same-thing/>
14. Embrace Access. (2024). *Plain language vs easy read: What's the difference?* Retrieved from <https://www.embraceaccess.com.au/post/plain-language-vs-easy-read-what-s-the-difference>
15. Sokolowski, T. (2024). *Easy-to-read and plain language design*. <https://thomas-sokolowski.com/en/easy-to-read-and-plain-language-design/>
16. *Requirements for plain writing: Understand the policy framework: The Plain Writing Act and OMB Memo M-11-15*. (n.d.). <https://digital.gov/resources/plain-writing-act>
17. National Health Service England. (n.d.). *The accessible information standard (SCCI 1605)*. Retrieved from <https://www.england.nhs.uk/publication/accessible-information-standard/>
18. Matausch, K., & Nietzio, A. (n.d.). *Easy-to-read and plain language: Defining criteria and refining rules*. Retrieved from <https://www.w3.org/WAI/RD/2012/easy-to-read/paper11/>

19. Paivio, A. (1990). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford University Press. Retrieved from <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195066661.001.0001>

20. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. (n.d.). Language Policy Unit. Retrieved from <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16802fc1bf>

21. Plain Language Association International. (n.d.). *What is plain language?* Retrieved from <https://plainlanguagenetwork.org/plain-language/what-is-plain-language/>

22. Sweller, J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. *Learning and Instruction*, 4(4), 295–312. DOI: [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(94\)90003-5](https://doi.org/10.1016/0959-4752(94)90003-5)

23. Nomura, M., Nielsen, G.S., & Tronbacke, B. (2010). *Guidelines for easy-to-read materials* (IFLA Professional Reports No. 120). IFLA. Retrieved from <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/hq/publications/professional-report/120.pdf>



Стаття поширюється
на умовах ліцензії відкритого
доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 28.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 03.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 10.04.2026

УДК 81'255:004.9

DOI <https://doi.org/10.32782/2307-1222.2026-61-28>

**ВИКЛИКИ УКРАЇНОМОВНОЇ ЛОКАЛІЗАЦІЇ ВІДЕОІГОР
(НА ПРИКЛАДІ «BALDUR'S GATE 3» ТА «PARTY HARD»)**

Олександра БОГДАН

здобувачка вищої освіти

Херсонського національного технічного університету

вул. Інститутська, 11, м. Хмельницький

ORCID: 0009-0000-3109-9275

bogdan.alex05@gmail.com

Юлія БОГДАН

старший викладач кафедри галузевого перекладу та іноземних мов

Херсонського національного технічного університету

вул. Інститутська, 11, м. Хмельницький

ORCID: 0000-0001-8534-5072

yuliabogdantpp@gmail.com

У статті проаналізовано сучасний стан проблеми локалізації англomовних відеоігор в українськомовному просторі. Питання якісного перекладу та адаптації інсьомовної ігрової відеопродукції набуває для локалізаторів особливого значення. Визначається дефініція поняття «локалізація», зокрема локалізація відеоігор та її особливості, рівні локалізації та її відмінність від перекладу. Це має бути не просто перекладений текстовий продукт, а повністю адаптована мовна версія, яка виглядає максимально природньо для іноземного користувача з урахуванням культурного коду мови перекладу. Для локалізаторів відеоігор головною умовою постає баланс між лінгвістичним, технічним, культурним та правовим складниками кінцевого продукту. Основним матеріалом дослідження виступили подовження популярної рольової гри Baldur's Gate 3 та інді-відеогра Party Hard. Як інді-гри зазначаються малобюджетні ігри, котрі створюються одноосібно чи невеличкою командою, що відповідає за весь процес – від початку створення до маркетингової стратегії реалізації продукту. Головним завданням локалізації постає правильне відтворення прагматичного посилу оригінального твору для носія іншої мови. Особливу увагу в статі приділено перекладацьким труднощам, котрі виникають під час локалізації інсьомовної ігрової продукції та зазначаються також основні перекладацькі стратегії, за допомогою котрих локалізатори

адаптують відеогру для цільової аудиторії. Серед головних проблем названо труднощі, пов'язані з відтворенням іншомовних квазіреалій, тобто об'єктів та реалій вигаданого світу, власних назв, гумору, зокрема грі слів та каламбурів, на прикладі двох відеоігор. Проаналізовано та зазначено типові помилки під час локалізації як від корпорацій, що займаються комплексним випуском локалізованого ігрового продукту, так і від малобюджетних проєктів. У перспективі вважається доцільним дослідження використання ШІ для мовної перекладацької локалізації відеоігор.

Ключові слова: *Baldur's Gate 3, інді-гра Party Hard, квазіреалії, локалізація відеоігор, перекладацькі труднощі.*

CHALLENGES IN UKRAINIAN VIDEOGAME LOCALISATION (IN THE CASE OF “BALDUR’S GATE 3” AND “PARTY HARD”)

Oleksandra BOGDAN

Higher Education Student

Kherson National Technical University

11 Instytutska str., Khmelnytskyi

ORCID: 0009-0000-3109-9275

bogdan.alex05@gmail.com

Yuliia BOGDAN

Senior Lecturer at the Department of Branch Translation and Foreign Languages

Instytutska str., 11, Khmelnytskyi

ORCID: 0000-0001-8534-5072

yuliabogdantpp@gmail.com

In the research paper the modern state of localization problems of English-speaking games in Ukrainian speaking field was examined. The problem of quality translation and adaptation of foreign gaming video-products gains a special meaning for localizers. The definition of term localization, specifically videogame localization and its separation from translation is defined. It must not only be a translated text output, but completely adapted to the language version of a product that appears as organically as possible for a foreign user, including the cultural code of the target language. Main source for the research were a continuation of a popular RPG Baldur's Gate 3 and an indie-game Party Hard. Games defined as indie-games are low-budget, created single-handedly or by a small team handling the whole process from the start of the development to the marketing strategy for the realization of the product. The main objective of localization is accurate pragmatic message of the source material for a non-native speaker. Particular attention in the research is paid to translation difficulties that occur during localization of foreign game products and basic translation strategies which are used by localizers to adapt the videogame for the target audience. Among main

problems specified difficulties concerning recreation of foreign quasirealias, meaning objects and realias of the fictional world, proper nouns, humor: wordplay and puns precisely, with examples from two videogames. Typical mistakes during localization were analyzed and noted, made by both corporations that conduct a complex release of the game product and low-budget projects. Perspective considered to be a research of use of AI in translating parts from localization.

Key words: *Baldur's Gate 3, indie-game Party Hard, quazirealias, translation difficulties, videogame localization.*

Постановка проблеми. Відеоігри як один із найпопулярніших елементів ігрової індустрії не обмежуються однією країною та є продуктом диджиталізації та глобалізації цієї галузі по всьому світу. Їх адаптація до різних мов та культур стала викликом для виробників, маркетологів та перекладачів. Термін «локалізація» почали активно використовувати наприкінці ХХ ст., спочатку у зв'язку з потребою поширювати за кордоном нові рекламні матеріали, сайти або технічну документацію до цифрових продуктів.

Основоположниками досліджень із локалізації відеоігор у світі вважаються К. Мангірон, М. О'Геган, Дж. Рін, Х.М. Чендлер, М. Бернал-Меріно. Із розвитком індустрії відеоігор змінилося ставлення як користувачів, так і виробників до цього продукту. Останні зрозуміли переваги комплексного підходу під час упровадження продукції на нових ринках, замінивши переклад локалізацією. Залежно від різновиду (браузерні, мобільні, консольні, комп'ютерні) та жанру відеоігри (шутери, стратегії, аркади, спортивні, перегони, рольові) відрізняється й складність або ступінь локалізації. Логічно, що найскладнішими будуть рольові ігри через великі обсяги тексту та складність діалогів. Середня кількість слів на таку гру становить близько мільйона, а зокрема запропонована для дослідження третя частина «Baldur's Gate 3» має 2 млн слів. Тому відповідно до кожного з указаних жанрів відеоігри має бути розроблена термінологія й стратегія перекладацьких трансформацій. У 2021 р. за підтримки Національної комісії зі стандартів державної мови у співпраці з представниками українських локалізаційних компаній та спілок розпочалася робота над єдиним термінологічним словником для відеоігор та коловідеоігрової термінології, й ця робота все ще триває. Поштовхом для того стали недостатній розвиток галузі україномовних відеоігор, відсутність достатнього теоретичного знання у початків-локалізаторів, прагнення популяризації української мови у відеоіграх і в першу чергу потреба у структуруванні термінології цієї галузі.

Актуальність цього дослідження зумовлена недостатньою висвітленістю проблеми локалізації як нового перекладознавчого явища. Матеріалом розвідки вибрано україномовну локалізацію англomовних відеоігор – всесвітньо відомої рольової відеоігри «Baldur's Gate 3» та малобюджетної інді-гри «Party Hard». Інді-грою вважаються ігри, створені невеличкою командою з майже нульовим бюджетом та розраховані як стартап на певну категорію гравців, зазвичай вони не мають корпоративної маркетингової та локалізаційної підтримки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед закордонних дослідників слід зазначити в першу чергу дослідження основоположниці цієї проблематики К. Мангірон (2006) [11] та більш пізніші розвідки А. Косталес (2012) [9], Н. Тіде (2013) [13], І. Санз Лопез (2021) [12] тощо. В українському мовознавстві цією темою займалися Ю. Головацька (2018), яка окреслила локалізацію як саме перекладознавчу проблему в різних сферах перекладу, зокрема у рекламі, відеоіграх, локалізації сайтів, сучасних цифрових продуктів, Т. Чередничок (2019), практична фахівчиня з локалізації відеоігор у SBT Localization Team та редакторка «Шлякбित्रаф» з оглядом перекладацьких складнощів О. Мазур (2020) з аналізом особливостей локалізації як перекладознавчого явища. Окремо слід назвати також наукові розвідки Л. Статкевич та Є. Іваницького (2022) [5] з аналізом поняття локалізація та визначенням технік, котрі використовуються під час локалізації відеоігор, П. Головащенко, М. Лимар (2023) з визначенням перекладацьких особливостей локалізації відеоігри «S.T.A.L.K.E.R.: Тінь Чорнобиля» [3] тощо. Незважаючи на існуючі розвідки питання локалізації як перекладознавчого явища все ще залишається мало дослідженим.

Метою статті є визначення особливостей локалізації англomовних відеоігор для українського користувача на прикладі двох ігор, основних труднощів під час відтворення та адаптації відеоігор як продукту ігрової індустрії, з якими стикаються локалізатори та перекладачі зокрема.

Виклад основного матеріалу дослідження. Локалізація розглядається як багаторівневий процес адаптації проєкту в цільовій мові з урахуванням лінгвістичних і культурних особливостей регіону мови перекладу. На думку багатьох дослідників, локалізація є ширшим поняттям, аніж переклад. Її кінцева мета – повністю адаптована мовна версія, яка виглядає максимально природньо та зрозуміло для іноземного користувача. Традиційно розглядаються такі сфери локалізації: локалізація сайтів, програмного забезпечення, тобто переклад інтерфейсу, технічної документації та допоміжних файлів, локалізація рекламної продукції, застосунків та відеоігор тощо.

За Н. Тіде, локалізацію відеоігор визначають як процес, під час якого відеоігру адаптовано в інші мови, причому мовні засоби мови-оригіналу та їхній внесок в ігровий процес мають бути перенесені якомога кращим чином в мову перекладу [13, с. 7]. Виходячи із цього, пропонуються такі рівні локалізації відеопродукту: лінгвістичний (переклад), форматування тексту та інтерфейсу користувача (меню, кнопки, субтитри, спливаючі повідомлення та ін.), культурне пристосування з урахуванням національних трендів у графіці та музиці, адаптація програмного забезпечення, звуковий ряд та синхронізація, правові та юридичні аспекти.

За О. Мазур та С. Кучів, лінгвістичний складник локалізації можна умовно розмежувати на «мовну перекладацьку локалізацію» та «позамовну перекладацьку локалізацію». Під мовною локалізацією розуміється явище адаптації ословесненої інформації тексту оригіналу в тексті перекладу, що відбувається в рамках

перекладу зі словесної мови словесною [6, с. 89]. Тоді все інше, тобто «адаптація неословесних елементів інформації тексту оригіналу в тексті перекладу (графічних елементів, символів, реалій, колористики тощо), буде відноситися до позамовної перекладацької локалізації [6, с. 89].

Серед перекладацьких стратегій для досягнення найбільшого сприйняття в культурі-реципієнті дослідники А. Косталес [9], Є. Іваницький, Л. Статкевич [5] зазначають доместикацію та форенізацію, компенсацію, нульовий переклад, прагматичну адаптацію тексту, доповідний переклад. Доместикація і форенізація – це перекладацькі стратегії, за яких локалізатор наближає переклад до загальноприйнятих норм культури мови, якою робиться переклад [5, с. 233]. За доместикації характерне наближення тексту до культури мови, якою він перекладається, однак під час перекладу може бути втрачена певна інформація з оригіналу: *Flumph Mating Rituals* / *Спарювання ф'юхів*; *Derivation Cloak* / *Черпальний плащ* [14]. За форенізації локалізатор зберігає деякі особливості оригіналу, ігноруючи той факт, що та або інша одиниця може бути прийнята важче серед носіїв культури-реципієнта: *Qua'nith Psionic Detector* / *Ква'нім – псионічний виявляч*; *ghaik* / *гейх* [14]. За даної стратегії деякі імена, місця або навіть цілі репліки можуть залишитися без перекладу [5, с. 233]. Прикладом нульового перекладу, тобто відсутності перекладу або залишення вихідного тексту без змін, може бути внутрішньоігрова мова *githyanki/gim'янки* [14]. Цей метод може бути корисним також під час перекладу дуже специфічної термінології, наприклад назви комбінацій та рухів героїв, зброї, машин і місць.

На прикладі розглянутої локалізації двох англomовних ігор було визначено основні складнощі, з якими може зіткнутися перекладач у процесі локалізації гри. Серед них передусім слід назвати труднощі під час відтворення власних назв, квазіреалій та термінів, засобів гумору, авторських okazіоналізмів тощо.

У вигаданих ігрових вимірах створюються нові світи, сповнені об'єктів та персонажів, котрі живуть лише в уяві авторів цього світу. Через відсутність еквіваленту в мові локалізації для перекладача постає завдання передати не лише позначення певної реалії з вигаданого світу, тобто **квазіреалії**, а й відтворити її конотацію, відшукати або створити поняття, яке буде найближчим за значенням похідної мовної одиниці. А. Рау виділяє серед найголовніших способів утворення квазіреалій в англomовних відеоіграх такі: 1) словоскладання, тобто поєднання двох наявних слів або лексичних елементів у нову одиницю; 2) афіксацію, тобто додавання одного або декількох префіксів або суфіксів до основи слова; 3) лексико-семантичний спосіб, під час якого наявне слово використовується для позначення іншого явища [8].

У «Baldur's Gate 3» локалізатори спілки «Шляхбित्रаф» назвали монстра *bugbear* як *ведмебай*. У буквальному перекладі він мав бути «жуковедмідь» або «ведмежук», що відображало б невірну конотацію з мови оригіналу та неправильно характеризувало б персонаж, тому що *bugbear* в англійській мові буквально означає «бабай». Тому було поєднано слова «ведмідь» і «бабай»,

отримавши «ведмебай», а не «ведмежук», оскільки цей персонаж не має нічого спільного з жуком [8]. Такі квазіреалії у відеогрі не рекомендується перекладати описовим способом через брак символів, бо такий спосіб перекладу призвів би до зміни коду у грі.

Для відтворення квазіреалій в українській локалізації відеогри були використані такі стратегії та перекладацькі трансформації:

- **транскрибування:** *Blurg* / *Бларґ*;
- **транслітерація:** *miconids* / *міконіди*; *Avernus* / *Авернус*; *Omeluum* / *Омелуум*;
- **прямий переклад:** *Boncloak* / *Костоплац*; *Whispering Depths* / *Шенімна глибін*; *Blade of Frontiers* / *Клинок Фронтирів*; *Hook Horror* / *гакожахи*; *Dread Hollow* / *Уголовина Жаху*; *Iron Throne* / *Залізний Трон*; *Boots of Speed* / *Чоботи швидкості*;
- **транскреація:** *Mindflayers* / *мізкожер*; *Noblestalk* / *Шляхтоніжка* (транскреація з елементами метафорізації, оскільки буквально перекладається як шляхетне стебло); *Ring of Mind-Shielding* / *Перстень розумового сховку* (замість захисту розуму переклали як приховування розуму); *Sussur Tree* / *Шенмодерево* (транскреація як для створення квазіреалії в англійській, так і для локалізації в українській мові, оскільки перша частина цієї одиниці утворена від португальського слова *sussurro* – *шенім*); *Shadow of Menzoberranzan* / *шолом Сутінь Мензоберранзана*;
- **конкретизація:** *clubs* / *довбні*;
- **генералізація:** *Grimoire Bound in Imp Skin* / *фоліант, загорнутий у шкіру чортеняти*; *Grand Duke* / *Герцог*; *Quarterstaves* / *палиці*; *Ebonlake Grotto* / *Грот Чорнозера*;
- **авторський okazionalizm:** *familiar* / *Джурозвір*; *Spectator* / *Глинач*; *Flumph Mating Rituals* / *Спарювання ф'юхів* (вилучання та авторський okazionalizm відтворений транскреацією).

Досить складною проблемою для локалізаторів постає, зокрема, синонімія **термінів**, особливо для тих, що перекладають наступні частини успішних відеоігор. Так, наприклад, словосполучення «*bonus action*» відтворюється в одній частині як «*бонусна дія*», а в продовженні – як «*вторинна дія*». Або слово «*party*» відтворюється як «*група*» та як «*гурт*»; «*Reactions*» – як «*реакція*» та як «*реагування*»; «*Saving Throws*» – як «*рятивні кидки*» та як «*протидія/кидки протидії*»; «*Disadvantage*» – як «*завада*» та як «*перешкода*»; «*melee attack*» – як «*рукопашна атака*» та як «*ближня атака*»; скорочення «*Difficulty Class (DC)*» – як «*клас складності (КС)*» та як «*межа складності (МС)*». Утім, слід зазначити, що деякі терміни, запроваджені локалізаторами, дуже вдалі, хоча й не дуже розповсюджені та зрозумілі пересічному гравцеві. Так, зокрема, термін «*crèche*» перекладено як «*креш*», слово не дуже розповсюджене та не зрозуміле пересічному гравцеві, яке можна було перекласти як «*ясла*». Або закляття у кліриків, які звертаються за допомогою до своїх богів – «*Channel Divinity*», було відтворено як «*Боже нашення*». Термін не дуже зрозумілий, проте якщо звернутися до його тлумачення,

то бачимо, що локалізатори підібрали максимальний за комунікативно-прагматичним посилом еквівалент.

Локалізаторам необхідно спиратися на чітку єдину термінологію, як, наприклад, у самій грі для перекладу обладунків, магічних замовлянь, уникаючи синонімії та зайвої плутанини, так і в термінології текстів до самої гри. Наступний приклад із відтворенням назви обладунків у грі «Baldur's Gate 3» «*Shadeclinger Armour*» став справжнім викликом для локалізаторів, оскільки їхній варіант «Обладунки тіне-лаза» відповідав лише частково значенню оригіналу [2, с. 121]. Мета цих обладунків – сховати гравця у тіні, щоб забезпечити його непомітне просування. Зрозуміло, що стисло та повністю еквівалентно передати функцію цієї зброї дуже важко. Слід також зазначити, що локалізаторові орієнтуватися у самій грі так само важливо. Наприклад, в оригіналі гри два види обладунків були названі одним терміном «*Half-Plate*». Українські локалізатори використали два різні позначення для них (залежно від ступеню захисту, який ці обладунки надавали): *Dark Justiciar Half-Plate* = Обладунок темного юстиціара / Півлати темного юстиціара.

У наступному прикладі перекладацька заміна призвела до зовсім іншої конотації речення: «*I'm going to run you through with my sword as if it were a skewer! First you should stop waving it around as if it were a feather-duster*» / «Я проштуркну тебе своїм мечем як шампуром!» – «Для початку тобі треба перестати їм махати, як мітлою». В оригіналі мався на увазі піпідастр, тобто антистатична мітла для пилу, тому змінилася конотація у локалізованому реченні [12, с. 200–201]. Ще одним прикладом невдалої перекладацької трансформації є відтворення англійської фрази «*It uses your Intelligence as its modifier*» як «Ви знаєте одне замовляння чарівника. Здібністю проказування замовляння є інтелект». Для більшості користувачів переклад залишився незрозумілим, створюючи перешкоди під час проходження гри [2, с. 120]. Дуже часто саме у цій локалізації користувачі нарікали на занадто «філологічну, переускладнену мову»: фразу «*I'd like to snap his neck myself*» було відтворено як «хотілося б і мені засягнути його карк», збиваючи їх із пантелику більшості незнайомим висловом [2, с. 120].

У процесі перекладу важливо пам'ятати, що більшість квазіреалій базується на асоціації з певним предметом або явищем із реального життя. Так, наприклад, у «Baldur's Gate 3» *imps* – істоту з європейської міфології, схожу на фею чи то гобліна, відтворено у відеогрі як *чортенята*. Імпи зазвичай у міфології вважалися шкідливими та негативними створіннями, а у грі їх можна викликати для допомоги у бійці.

В останній частині локалізаторами було раптом змінено расу *tiefling* на *бісунів*, *dwarf* став *карликом*, а *dragonborn* – *драконичем*. Якщо остання трансформація є радше вдалим прикладом перекладу, бо досить влучно передає суть раси походження від драконів, то перші дві спотворюють сприйняття рас. Нова назва «бісини» з натяком на пекельне походження від слова «біси», надає расі зовсім протилежної, негативної конотації і сприймається гравцями як ворожа раса. Можливо, зрозумілішим був би варіант назви для них «підземники», який посилається

на їхнє місце походження у Пеклі, проте такий відповідник є лише частково еквівалентним, бо вони не мають нічого спільного з демонами, а є звичайною расою. Прагнення перекладачів відтворити максимально правдиво всі реалії та терміни призвели до незрозумілої гравцям зміни [2, с. 121].

Ономастичні реалії, або власні назви, відіграють важливу роль у відеоіграх. Дуже часто вони наповнені символічним та образним значенням, невід'ємним від оповіді та ігрового середовища. На думку О. Сеньків, власні назви як оказіональний онім «є своєрідним ключем до створеної автором нової культури, етносу, що розкриває сутність його цінностей, традицій, звичаїв і так дає приховану додаткову інформацію» [7, с. 124]. За П. Головащенко, М. Лимар, найчастіше для перекладу імен та власних назв використовується прийом транскодування: транслітерація – метод перекладу, коли літера однієї мови має еквівалентний звук в іншій мові, наприклад: *Zevlor/Зевлор* чи *Vlaakith/Влаакіт* або транскрипція – формальне пофонемне відтворення вихідної лексичної одиниці за допомогою фонем цільової мови [3]. Наприклад, відтворення імені *Silvanus* як *Сільван*, імені римського божества, яке з'являється в римській міфології та інших ігрових всесвітах, відтворене за класичними традиціями латинських назв. За якісної локалізації власні назви слід відтворювати з урахуванням їх змістового завантаження, адже добре підібрана власна назва додає грі унікальності та глибини змісту, допомагає розкрити характер героя ще до того, як гравець із ним познайомиться ближче.

За Sanz López [12, с. 69], існують такі перекладацькі стратегії для відтворення власних назв у відеоіграх:

- нульовий переклад: назва без змін переноситься у цільову мову за винятком будь-якої графічної адаптації до цільової мови, наприклад через шрифт або додавання чи пропуск наголосів. У цьому разі деякі локалізатори наполягають на такому відтворенні ще й тому, що персонаж чи артефакт уже відомий саме під такою назвою та його переклад або розтлумачення було б зайвим, оскільки гравцям зручніше й зрозуміліше саме ця форма;

- нова назва, тобто в мові перекладу створюється нове ім'я, але зберігаються семантико-функціональні характеристики імені мови оригіналу або прагматичні характеристики носія імені («*Shadowheart*»/«*Тінесерда*»);

- нове словотворення: зберігаються лише принципи словотворення імені вихідної мови, такі як, наприклад, використання певних закінчень як ознаки національної приналежності, як у випадку із закінченням -іх, яке в коміксах про Астерікса чітко ідентифікує персонажа як галла. «*Ravengard*» було перекладено як «*Вороній*».

Окремо слід зазначити, що для власних назв характерні ненормативність, тобто свідоме, умотивоване відхилення від літературної, переважно словотвірної, норми, функціональна одноразовість, новизна, особлива словотвірна мотивація [7, с.124]. Так, наприклад, на думку українських локалізаторів «*Baldur's Gate 3*», частину власних назв задля підсилення прагматичного посилю слід було перекласти так: *Dark Urge/Темна Жага*; *Halaster Blackcloak/Галастер Чорноплащий*

або *Autumnal Baskin/Осінниця Баскін*. Цікавий прийом також із метафоризацією прізвиська одного з героїв – *Клинок Фронтирів/Blade of Frontiers*. Слово фронтир означає власне прикордонну межу. Та оскільки цей герой багато подорожує та захищає людей від демонів та нападників, то саме він і є тим кордоном між ворогом та простим людиною.

Назва самої гри є також важливим об'єктом перекладу у процесі локалізації. Найчастіше під час відтворення назви гри використовують стратегію «нульового перекладу», залишаючи назву оригіналу. Іноді може бути використаний частковий переклад, як у випадку із серією ігор «S.T.A.L.K.E.R.»: «*S.T.A.L.K.E.R.: Call of Prypiat*» / «*S.T.A.L.K.E.R.: Поклик Прип'яті*», «*S.T.A.L.K.E.R.: Clear Sky*» / «*S.T.A.L.K.E.R.: Чисте Небо*», «*S.T.A.L.K.E.R. 2: Heart of Chornobyl*» / «*S.T.A.L.K.E.R. 2: Серце Чорнобиля*». Відтворення назв самих відеоігор як частина маркетингового концепту зазвичай не становить особливих складнощів, проте залежить від маркетингових намірів виробника продукту.

Творчі лінгвістичні рішення потрібні також, коли перекладач працює всліпу, тобто отримує лише текстові файли без подальшого контексту. Тоді може знадобитися переформулювати текст перекладу так, щоб уникнути інформації, яка не позначена у вихідному тексті через, наприклад, гендерну нейтральність, або необхідна в мові перекладу через невідповідність граматичних структур, (зокрема, для позначення числа, статі або формальності), наприклад: *they went/він поїхав* – *вона поїхала*. Особливо у фентезі імена та прізвища будуються інакше, можуть бути інтерпретовані неправильно. Прикладом можуть бути імена *Lae'zel, Shadowheart, Jacelyn, Zenith*, які без додаткового контексту, зображення або примітки могли би бути перекладені помилково як виключно чоловічі або жіночі.

Під час перекладу внутрішніх наративів відеоігор найскладнішими завданнями постають виявлення культурних маркерів, вірна передача емоційної конотації, відтворення акценту, авторських оказіоналізмів. відтворення **гри слів**. За визначенням Д. Делабатіста, гра слів – це загальна назва для різноманітних текстових явищ, у яких ми використовуємо «структурні особливості мов (або мови) для створення комунікативного зіставлення між двома або більше мовними структурами з більш-менш схожими формами та більш-менш відмінними значеннями» [4, с. 94].

У відеогрі *Party Hard* локалізатори мали вибрати одне зі значень слова «*the rocks*» й зупинилися на фразі, залишивши її з прямим перекладом: «*Whiskey. Hold the rocks. – Hold the rocks. Hilarious, Mr West.*» / «*Bicki. Без льоду. – Без льоду. Чудово, Містере Вест*». Багатозначність слова «*the rocks*» не може бути відтворена в українській мові, оскільки в нас відсутній термін для позначення льоду у коктейлі. Окремого забарвлення додає музичний супровід у грі, який лише підкреслює цю двозначність та підсилює прагматичний задум.

Багато ігор також містять загадки, які засновані на грі слів і тому не можуть бути відтворені прямим перекладом, а повинні бути вигадані заново [13, с. 66]. Довжина речень дуже часто під час перекладу майже завжди не співпадає, і

щоб не переписувати код у грі, перекладачі дуже часто змушені або ігнорувати гумористичний момент, або переписувати попередні переведені частини задля збереження гумористичного ефекту [9]. У цьому прикладі з гри «Party Hard» перекладачі використали додавання та перебудували речення задля збереження авторського посилю[15]:

«They were a series of murder strung across the US during the autumn break of 2000 exclusively taking place in and around house parties, rooftop parties, cruise parties – you name it. This guy was there, stabbing his way through the crowds.» / *«Це були серійні вбивства в США, під час осінніх канікул 2000-го, що відбулись на вечірках, в будинках та навколо. Дах, яхта, ліс – неважливо, цей парубок вирізав натовп на своєму шляху».*

Наступні два приклади яскраво ілюструють ті складнощі, з якими стикаються перекладачі під час локалізації відеоігор. У діалоговій фразі під час розслідування вбивств на вечірках із гри «Party Hard», на жаль, не вдалося відтворити каламбур *«the party was already dead»* [15]: *«Perhaps it was when they realized when the party was already dead – Excuse the pun»* / *«Можливо, це було тоді, коли стало зрозуміло, що вечірка скінчилась».* Так само не відтворена й метафора *«‘welcome’ mat»*: *«Я відчув себе так, ніби кувалда вдарила мене у живіт»* / *«It was like a sledgehammer using my stomach as a ‘welcome’ mat»* [15].

Окремою дуже великою проблемою для локалізаторів створюють жарти, пов'язані з візуальним рядом. Такий жарт досить важко перекласти або навіть вигадати по-іншому в цільовій мові, наприклад в американській версії гри «Monkey Island 2», щоб відкрити кран у грі, необхідно було повернути мавпочку, що сиділа на крані. Для англійців цей візуальний жарт залишатиметься незрозумілим, оскільки для позначки крана *«monkey wrench»* вони використовують слово *«spanner»* [10].

Наступним викликом для перекладача є іншомовні вкраплення, тобто слова або фрази іншою чи вигаданою мовою. Найчастіше автор уводить у текст такі слова, щоб додати колориту персонажу, створити певну атмосферу чи то викликати певні асоціації, пов'язані з якоюсь нацією. Локалізатори зберігають завдяки іншомовному вкрапленню початковий прагматичний посил авторів. Також може трапитися так, що в тексті перекладу використовується соціолект або діалект, хоча в оригіналі він відсутній. Ця стратегія переважно використовується для досягнення гумористичного ефекту та наближення ігрового середовища до цільової культури. Оскільки це вагоме рішення, яке також може відштовхнути цільову аудиторію та створити прецедент, його зазвичай приймає видавець або студія-розробник, а не самі перекладачі [11, с. 77].

Серед основних перекладацьких помилок під час відтворення засобів гумору слід зазначити переважно порушення норм та узусу мови перекладу, смислові помилки, неможливість стисло пояснити жарт чи то сенс комічного без довгого екскурсу в культурологічний чи історичний бік. Задля збереження певного жарту перекладачі дуже часто змушені застосовувати транскреції. Тобто це не

переклад жарту, а створення нового, зрозумілого в мові локалізації й, головне, дотепного жарту.

Висновки й перспективи подальшого дослідження. Отже, локалізація відеоігор являє собою частину більш широкого поняття локалізації, який не можна ототожнювати лише з перекладом. Це процес адаптації вмісту гри до цільової мови згідно з правовими вимогами, лінгвістичними та культурними особливостями іншої мови та з урахуванням технічних аспектів ігрового продукту. Під час локалізації відеоігор важливо враховувати особливості різновиду та жанру відеоігри й використовувати перекладацькі стратегії. Досліджені відеоігри є яскравими представниками своїх жанрів, вони були вибрані для аналізу виходячи з популярності та зацікавленості ними користувачів. Через різні бюджетні затрати логічним було б очікувати різну якість локалізації обидвох на українському ринку. Проте дослідження виявило схожі труднощі, котрі поставали для обох команд локалізаторів, а саме: проблеми з відтворенням власних назв, квазіреалій, засобів гумору, термінології тощо.

Перспективою подальших розвідок вважаємо порівняльний аналіз з іншими продуктами відеоринку, під час локалізації котрих використовувався штучний інтелект або над створенням кінцевого продукту працювали аматори-гравці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богдан О.Д., Богдан Ю.Б. Локалізація відеоігор як один із викликів сучасного перекладу. *Іноземні мови у сучасному комунікативному просторі* : збірник тез XVI Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції. Херсон – Хмельницький, 04–05.04.2024. С. 118–122.

2. Богдан О. Д., Богдан Ю. Б. Перекладацькі труднощі в україномовній локалізації «Baldur's Gate 3». *Іноземні мови у сучасному комунікативному просторі* : збірник тез XVI Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції. Херсон – Хмельницький, 17–18.04.2025. С. 100–103.

3. Головащенко П., Лимар М. Локалізація і переклад комп'ютерних ігор на прикладі відеоігри «S.T.A.L.K.E.R.: Тінь Чорнобиля». *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія «Філологія. Журналістика»*. 2023. Т. 33(72). № 5. С. 19–23. DOI: <https://doi.org/10.32782/2710-4656/2022.5.2/04>

4. Ємець О.В., Гуцал К.В. Гра слів у перекладі сучасних гумористичних текстів: лексичні та стилістичні аспекти. *Вісник науки та освіти*. 2023. № 6(12). С. 92–101. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-6\(12\)-91-101](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-6(12)-91-101)

5. Іваницький Є., Статкевич Л. Поняття «локалізація» в ігровій індустрії та перекладацькій діяльності. *Вчені записки ТНУ ім. В.І. Вернадського. Серія «Філологія. Журналістика»*. 2022. Т. 33(72). № 6. Ч. I. С. 230–234. DOI: <https://doi.org/10.32782/2710-4656/2022.6.1/39>

6. Мазур О., Кучів С. Локалізація як перекладацьке явище. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 35. Т. 7. С. 89–95. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-7-15>

7. Сеньків О.М. Індивідуально-авторська власна назва в англomовному авторському фентезі. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія «Філологія»*. 2017. № 27. Т. 2. С. 121–125. URL: https://www.vestnik-philology.mgu.od.ua/archive/v27/part_2/35.pdf

8. Стенограма стріму з OLDboi про переклад «Balgur's Gates 3». URL: <https://sbt.localization.com.ua/article/stenohrama-strimu-z-oldboi-pro-pereklad-baldur-s-gate-3/> (дата звернення: 14.01.2026).

9. Costales A.F. Exploring translation strategies in video game localization. 2012. URL: https://www.researchgate.net/publication/244478027_Exploring_Translation_Strategies_in_Video_Game_Localization (дата звернення: 08.01.2026).

10. Kraft B. GDC Europe 2015: Spiele-Lokalisierung – richtig humorvoll übersetzen. URL: <https://www.heise.de/news/GDC-Europe-2015-Spiele-Lokalisierung-richtig-humorvoll-uebersetzen-2770754.html> (дата звернення: 18.01.2026).

11. Mangiron C. Research in game localisation: An overview. *The Journal of Internationalization and Localization*. 2017. Vol. 4. № 2. P. 74–99.

12. Sanz López, Yvonne. Videospiele übersetzen – Probleme und Optimierung. Berlin: Frank & Timme. TRANSÜD. Arbeiten zur Theorie und Praxis des Übersetzens und Dolmetschens, Band 56. 2013. S. 126. URL: https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2017/274800/jouintloc_a2017v4n2p74.pdf

13. Thiede N. Qualität bei der Lokalisierung von Videospielen. Berlin, Frank & Timme GmbH Verlag, 2021. S. 116.

14. BALDUR'S GATE 3. Steam. URL: <https://baldursgate3.game/>

15. PARTY HARD. Steam. URL: https://store.steampowered.com/app/356570/Party_Hard/

REFERENCES

1. Bogdan, O.D., & Bogdan, Y.B. (2024, April 04). Lokalizatsiia videoihor yak odyin z vyklykiv suchasnoho perekladu [Videogame localization as one of the challenges of modern translation]. *Inozemni movy u suchasnomu komunikatyvnomu prostori : zbirnyk tez XVI Vseukrainskoi studentskoi naukovo-praktychnoi konferentsii [Foreign languages in a contemporary communicative field : collection of abstracts of XVI Ukrainian student scientific-practical conference]*. P. 118–122. [in Ukrainian]

2. Bogdan, O.D., & Bogdan, Y.B. (2025, April 18). Perekladatski trudnoshchi v ukrainomovnii lokalizatsii «Baldur's Gate 3» [Translation challenges in Ukrainian localization of «Baldur's Gate 3»]. *Inozemni movy u suchasnomu komunikatyvnomu prostori : zbirnyk tez XVI Vseukrainskoi studentskoi naukovo-praktychnoi konferentsii [Foreign languages in a contemporary communicative field : collection of abstracts of XVI Ukrainian student scientific-practical conference]*. P. 100–103. [in Ukrainian]

3. Holovashchenko, P., & Lymar, M. (2023). Lokalizatsiia i pereklad kompiuternykh ihor na prykladi videohry «S.T.A.L.K.E.R.: Tin Chornobyliia» [Computer games' localization and translation by example of «S.T.A.L.K.E.R.: Shadow Of Chornobyl»]. *Vcheni zapysky TNU imeni V.I. Vernadskoho. Seriia: Filolohiia. Zhurnalistyka*

[*Scientific notes TNU V.I. Vernadskoho, Line: Philology, Journalistic*]. Iss. 5, Vol. 33 (72), p. 19–23. DOI: <https://doi.org/10.32782/2710-4656/2022.5.2/04> [in Ukrainian]

4. Yemets, O.V., & Hutsal, K.V., (2023). Hra sliv u perekladi suchasnykh humorystychnykh tekstiv: leksychni ta stylistychni aspekty [Wordplay in translation of modern humorous texts: lexical and stylistic aspects]. *Visnyk nauky ta osvity* [Herald of Science and Education]. Vol. 6 (12), p. 92–101. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-6\(12\)-91-101](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-6(12)-91-101) [in Ukrainian]

5. Ivanytskyi, Ye., & Statkevych, L. (2022). Poniattia «lokalizatsiia» v ihrovii industrii ta perekladatskii diialnosti [Concept of localization in the industry history and translating activities]. *Vcheni zapysky TNU im. V.I. Vernadskoho. Serii: Filolohiia. Zhurnalistyka* [Scientific notes TNU V.I. Vernadskoho, Line: Philology, Journalistic]. Iss. 6, Vol. 33 (72), p. 230–234. DOI: <https://doi.org/10.32782/2710-4656/2022.6.1/39> [in Ukrainian]

6. Mazur, O., & Kuchiv, S., (2021). Lokalizatsiia yak perekladatske yavyshe [Localization as translation phenomenon]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk* [Current issues in humanities field]. Vol. 35 (7), p. 89–95. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-7-15> [in Ukrainian]

7. Senkiv, O.M. (2017). Indyvidualno-avtorska vlasna nazva v anhlo movnomu avtorskomu fentezi [Individually-author's proper noun in English author's fantasy]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Serii «Filolohiia»* [Science herald of International humanities university. Line «Philology»]. Vol. 27 (2), p. 121–125. Retrieved from: https://www.vestnik-philology.mgu.od.ua/archive/v27/part_2/35.pdf [in Ukrainian]

8. Stenohrama strimu z OLDboi pro pereklad «Balgur's Gates 3» [Transcript of stream with OLDboi about «Balgur's Gates 3» translation]. Retrieved from: <https://sbt.localization.com.ua/article/stenohrama-strimu-z-oldboi-pro-pereklad-baldur-s-gate-3/> [in Ukrainian]

9. Costales, A.F. (2012). Exploring translation strategies in video game localization. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/244478027_Exploring_Translation_Strategies_in_Video_Game_Localization

10. Kraft, B. GDC Europe (2015). Spiele-Lokalisierung – richtig humorvoll übersetzen. Retrieved from: <https://www.heise.de/news/GDC-Europe-2015-Spiele-Lokalisierung-richtig-humorvoll-uebersetzen-2770754.html>

11. Mangiron, C. (2017). Research in game localisation: An overview. *The Journal of Internationalization and Localization*, Vol. 2 (4), p. 74–99.

12. Sanz López, Yvonne. (2013). Videospiele übersetzen – Probleme und Optimierung. Berlin: Frank & Timme. *TRANSÜD. Arbeiten zur Theorie und Praxis des Übersetzens und Dolmetschens*, Vol. 56, p. 126. Retrieved from: https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2017/274800/jouintloc_a2017v4n2p74.pdf

13. Thiede N. (2021). *Qualität bei der Lokalisierung von Videospielen*. Berlin, Frank & Timme GmbH Verlag.

14. BALDUR'S GATE 3. Retrieved from: <https://baldursgate3.game/>

15. PARTY HARD. Retrieved from: https://store.steampowered.com/app/356570/Party_Hard/



Стаття поширюється
на умовах ліцензії відкритого
доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 19.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 13.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 10.04.2026

ВПЛИВ ІНШОМОВНИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ НА ФОНЕТИКУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Оксана БРОВКІНА

*кандидат філологічних наук, доцент,
заступник завідувача кафедри германської філології
Сумського державного університету
вул. Харківська, 116, м. Суми
ORCID: 0000-0003-0778-6387
o.brovkina@gf.sumdu.edu.ua*

Єлизавета ЧЕРНЯКОВА

*здобувачка вищої освіти факультету іноземної філології
та соціальних комунікацій
Сумського державного університету
вул. Харківська, 116, м. Суми
ORCID: 0009-0009-0368-726X
elizabethchernyakova@gmail.com*

У статті розглядається вплив іншомовних запозичень на фонетичну систему сучасної англійської мови. Проблема є актуальною з огляду на глобалізаційні процеси, активний міжмовний контакт та безперервний обмін культур, що сприяє постійному оновленню англійського лексикону. Запозичення, що надходять із різних мов, не лише збагачують словниковий склад, а й призводять до появи нових фонетичних моделей, розширення фонемного інвентаря та появи раніше відсутніх звукосполук. Особлива увага приділяється впливу романських, германських та неіндоєвропейських джерел, які по-різному трансформували англійську фонологію на різних етапах її історичного розвитку.

Проаналізовано дослідження А. Бага, Т. Кейбла, О. Єсперсона, Дж. Аллена та сучасних лінгвістів, що розкривають фонетичні наслідки запозичень. Окреслено основні напрями вивчення явища: поява нових вокалічних і консонантних моделей, проведення кількісного та якісного аналізу запозичених фонетичних структур, механізми адаптації іншомовних звуків у системі англійської. Наголошено, що низка аспектів, зокрема процеси часткової чи повної фонетичної асиміляції, залишаються недостатньо вивченими. Основною метою дослідження є визначення провідних способів впливу запозичень на фонетику англійської мови та обґрунтування їхньої ролі у сучасному розвитку мови. У процесі дослідження з'ясовано, що іншомовні елементи сприяють появі нових дифтонгів, послідовностей приголосних, розширення морфологічних моделей, а також вплив на

наголошування. Показано, що глобалізація й сучасні технологічні процеси зумовлюють продовження фонетичних змін у напрямі подальшого засвоєння іншомовних структур.

Результати дослідження дають змогу окреслити перспективи подальших досліджень у сфері взаємодії фонетики та запозичень у рамках мовної еволюції англійської мови.

Ключові слова: англійська мова, запозичення, іншомовні елементи, фонетика, фонологічна адаптація.

THE INFLUENCE OF LOANWORDS ON THE PHONETIC SYSTEM OF MODERN ENGLISH

Oksana BROVKINA

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Vice Head of the Department of Germanic Philology*

Sumy State University

116 Kharkivska str., Sumy

ORCID: 0000-0003-0778-6387

o.brovkina@gf.sumdu.edu.ua

Yelyzaveta CHERNIAKOVA

*Higher Education Student Faculty of Foreign Philology and Social Communications
Sumy State University*

116 Kharkivska str., Sumy

ORCID: 0009-0009-0368-726X

elizabethchernyakova@gmail.com

The article examines the influence of loanwords on the phonetic system of modern English. The issue is particularly relevant due to globalization, intense language contact and cultural exchange, which continually enrich the English lexicon. Borrowings from various languages not only expand vocabulary but also introduce new phonetic patterns, contribute to the enlargement of the phonemic inventory, and bring phonotactic structures previously absent in English. Special attention is given to the impact of Romance, Germanic and non-Indo-European sources, each of which has contributed differently to the phonological development of English throughout its history.

The study analyzes the works of A. Baugh, T. Cable, O. Jespersen, J. Allen, and contemporary linguists who explore the phonetic consequences of lexical borrowing. The main directions of linguistic inquiry are highlighted: the emergence of new vocalic and consonantal patterns, quantitative and qualitative changes in the phonemic system, and mechanisms of adaptation of foreign sounds within English phonology. The article emphasizes that certain aspects of phonetic assimilation-particularly partial or incomplete adaptation-remain insufficiently studied.

The aim of this research is to identify the principal ways in which loanwords influence English phonetics and to substantiate their role in ongoing linguistic evolution. The findings show that borrowed elements have introduced new diphthongs, consonant clusters, and morphophonological models, and have also affected stress placement and prosodic organization. It is demonstrated that processes of globalization and technological development will continue shaping English phonetics through the integration of new foreign structures. The results outline the prospects for further studies focusing on the interaction between phonetics and borrowing within the framework of language change.

Key words: *borrowed elements, English language, loanwords, phonetics, phonological adaptation.*

Постановка проблеми. У сучасному мовознавстві проблема впливу іншомовних запозичень на фонетичний розвиток англійської мови посідає провідне місце. Англійська, будучи глобальною мовою міжнародної комунікації, зазнає постійного тиску з боку мов-донорів, що формує нові фонетичні тенденції та модифікує її звукову систему. Виникає потреба комплексного аналізу цих процесів для кращого розуміння сучасних фонетичних змін та прогнозування подальшого розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розглядається у фундаментальних працях А. Бага і Т. Кейбла («A History of the English Language»), О. Єсперсена («Growth and Structure of the English Language»), Р. Діксона, Г. Міллера, а також у сучасних англomовних дослідженнях, присвячених фонетичній адаптації запозичень. Автори підкреслюють, що англійська мова протягом усієї історії засвоювала чужі звукові структури та інтегрувала їх у власну фонологічну систему. Проте більшість досліджень зосереджено на окремих етапах або групах запозичень, тоді як узагальнювальних фонетичних аналізів бракує.

Невирішені частини проблеми:

- вплив новітніх запозичень ХХІ ст. на організацію англійських лексем;
- ступінь фонетичної асиміляції неіндоевропейських запозичень;
- механізми появи нетипових для англійської мови звукосполук, що вже почали входити в активне вживання.

Метою статті є визначення основних механізмів впливу іншомовних запозичень на фонетичну систему сучасної англійської мови та опис фонологічних змін, що виникають унаслідок міжмовного впливу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Звукова система англійської мови перебуває у стані безперервного розвитку, і одним із найсуттєвіших рушіїв цієї еволюції є контакти з іншими мовами. Запозичення відіграли вирішальну роль у становленні фонології англійської мови на всіх етапах її існування – від давньоанглійського періоду до сучасної світової англійської. Вплив іншомовних елементів проявляється у збагаченні набору звуків, формуванні нових звукових сполук, зростанні кількості багатоскладових слів, трансформації акцентно-ритмічної структури та адаптації інтонаційних моделей.

Існує декілька причин появи запозичених слів. Перша з них має історичну основу. Протягом багатьох століть на англійську мову впливали різні народи, серед них – кельти, нормани, римляни, скандинави, кожен із яких залишив слід у лексичному складі англійської. До історичних чинників слід віднести також політичний вплив. У період колоніальної експансії англійська мова активно взаємодіяла з мовами народів, які входили до складу Британської імперії, через що вона запозичила багато слів, особливо пов'язаних із побутом, флорою і фауною.

Запозичення слів у мову відбувається з різних причин, серед яких важливу роль відіграють культурні та соціальні зв'язки між народами. Коли одна культура взаємодіє з іншою, слова, що використовуються в одній із них, можуть легко проникати та набувати поширення в інших країнах, які перебувають у контакті з цією культурою [7].

Не менш значущими є економічні та науково-технічні чинники. Торговельні відносини та економічна співпраця стимулюють мовні контакти та появу нових термінів. Ці терміни часто пов'язані з певними товарами, фінансовими операціями або матеріалами. Паралельно, розвиток науки та технологій постійно породжує нові поняття, які нерідко мають основу в грецькій та латинській мовах.

Серед сучасних причин виділяються глобалізація та міжкультурне спілкування. У ХХІ ст. медіа та Інтернет значно прискорили процес поширення запозичень. Англійська мова є основним джерелом багатьох слів, що потрапляють до інших мов світу. Водночас англійська мова сама активно поповнюється неологізмами, зокрема з мов східних країн.

Найперші латинські запозичення потрапили ще в давньоанглійську мову до приходу англосаксів. Це було зумовлено торговельними контактами, тому в англійську проникли слова предметів побуту та гастрономії. Пізніше латина стала мовою релігії. Ці запозичення здебільшого пройшли процес фонетичної та морфологічної адаптації, що проявлялося у спрощенні складних груп приголосних та вирівнюванні наголосу відповідно до англійських мовних норм.

Найбільш інтенсивна хвиля латинізації припала на добу Відродження, період бурхливого розвитку науки та філософії [3]. У цей час англійська мова поповнилася великою кількістю книжних, абстрактних та наукових термінів, серед яких – *illustrate*, *capacity*. Значна частина цих слів зберегла свої класичні фонетичні закономірності, що сприяло розширенню вокалізму та консонантизму в англійській мові.

Однією з головних особливостей запозичень є процес фонетичної адаптації – пристосування іншомовних звуків до фонологічної системи англійської мови. Не всі звуки, наявні в мові-джерелі, існують в англійській, тому відбувається їх заміна на найближчі за артикуляцією. Наприклад, французькі носові голосні у словах типу *genre* або *restaurant* в англійській вимові втрачають назалізацію та вимовляються як звичайні голосні. Аналогічно, німецький звук [ç] або іспанський [r] адаптуються до англійських приголосних.

Іншим важливим аспектом є зміна наголосу. У багатьох запозичених словах наголос зміщується відповідно до англійських фонетичних норм. Наприклад,

французьке слово *ballet* зберігає кінцевий наголос, але в словах типу *family* або *honour* наголос поступово переходить на перший склад.

Французькі запозичення справили один із найпотужніших впливів на фонетику англійської мови. Вони сприяли появі нових фонем і комбінацій звуків, а також змінам у вимові приголосних і голосних. Зокрема, завдяки французьким словам в англійській мові поширилися звуки [ʒ] та [dʒ], які раніше не були характерними для давньоанглійської фонетики: *measure*, *vision*, *judge*. Також з'явилися нові наголосні моделі, що базуються на романській традиції. Французькі запозичення сприяли й появі великої кількості «мовчазних» літер, які не вимовляються, але зберігаються в орфографії, наприклад у словах *debt*, *island*, *honour*. Це призвело до розходження між написанням і вимовою, що є однією з характерних рис сучасної англійської мови.

В англійській мові немає носових голосних, проте слова, запозичені з французької, спочатку містили такі звуки, як [ã], [ẽ], [õ]. Прикладами можуть слугувати слова *chanson*, *bonnet*, *duke*. У процесі адаптації цих слів до англійської мови з'явилися дифтонги та відкриті голосні. Наприклад, дифтонг /ei/ у словах *table*, *able*, *nation* або голосні /a:/ і /æ/ в *dance*, *class*, *chance*.

Французькі суфікси, такі як *-tion* (*nation*, *translation*), *-sion* (*vision*, *decision*) та *-ture* (*nature*, *culture*), вплинули на англійську, змінюючи структуру складів у словах. У ранній англійській французькі запозичення зберігали кінцевий голосний звук, наприклад у *café* /kæ'feɪ/, *ballet* /bæ'leɪ/, *fiancé* /fi'ɒnseɪ/. Згодом частина цих голосних стала редукуватися – слабшати або взагалі зникати, однак наголос у словах залишався таким самим, як у французькій.

Завдяки запозиченням з французької англійська мова збагатилася новими звуками та зазнала змін у вимові як голосних, так і приголосних. Окрім того, зміни торкнулися і розподілу наголосу в словах. Ці фонетичні особливості, які сформувалися у той період, збереглися й використовуються в англійській мові дотепер.

Німецькі запозичення в англійській мові демонструють широкий спектр стилістичних відтінків. Проте, як зазначають дослідники, значна частина цих слів виконує емоційну роль, часто має соціальне маркування і не є поширеною у щоденному мовленні [5]. До таких прикладів належать *Doppelgänger*, *Schadenfreude*, *Wanderlust* та *Angst*. Ці лексеми формують унікальну категорію германізмів, які під час переходу в англійську мову пройшли через характерні фонетичні трансформації. Процес їх адаптації відбувався під впливом загальних фонетичних законів англійської мовної системи, що призвело до часткового збереження німецьких фонетичних особливостей та їх подальшої нейтралізації.

Основні аспекти цих змін включали:

1. Модифікацію тривалості голосних: англійська мова схильна змінювати тривалість голосних, пристосовуючи їх до своїх фонологічних правил шляхом скорочення або подовження. Наприклад, німецьке *Haus* (/au/) перетворилося на англійське *house* (/aʊ/), демонструючи схожу, але не ідентичну диференціацію

дифтонга; тоді як німецьке *Strudel* (/u:/) зберегло свою довгу голосну /u:/ в англійській мові.

2. Спрощення голосних та редукцію дифтонгів. Англійська мова уникає складних голосних і замінює їх фонемами, які є природними для її фонетичної системи. Це спостерігається у словах типу *Autorität* – *authority*, *Neutralität* – *neutrality*. Скорочення німецьких закінчень: багато німецьких термінів, особливо абстрактних та наукових, що закінчуються на *-ismus*, *-ität* або *-ion*, в англійській мові часто скорочуються та адаптуються [4]. Наприклад, *-ismus* стає *-ism* (як у *Humanismus* – *humanism*).

Латинські та грецькі запозичення відіграли значну роль у розвитку наукової та академічної лексики. Вони також вплинули на фонетику, зокрема на вимову складних термінів і збереження деяких «незвичних» для англійської мови звукосполучень. Наприклад, у словах *psychology*, *philosophy*, *chaos* зберігаються початкові приголосні, які не відповідають типовим англійським моделям. Це створює труднощі для вивчення мови, оскільки вимова таких слів не завжди прогнозується з орфографії. Разом із тим латинські та грецькі запозичення сприяли збагаченню фонетичної системи, зробивши її більш різноманітною та гнучкою.

Однією з характерних фонетичних рис латинських запозичень є пристосування наголосу, а також системи голосних і приголосних звуків. В англійській мові зазвичай наголос падає на перший склад, як, наприклад, у слові *camera* (/ˈkæməɹə/). Водночас деякі латинські запозичення, особливо ті, що надійшли через літературні джерела, зберігають наголос, притаманний латинській мові, наприклад у словах *agenda* або *phenomenon*.

Вокалізм – це набір голосних фонем, які проявляються в процесі вимови певної мови [4]. У сучасній англійській латинські двоскладові голосні *ae* та *oe* звучать як довгий /i:/, що можна почути у словах *aesthetic* або *mediaeval*. Окрім того, довгі латинські голосні іноді слабшають або трансформуються в дифтонги, як у випадку слова *vīta*, яке у англійській звучить як *vital*.

Консонантизм означає сукупність приголосних звуків конкретної мови. В англійській існують певні закономірності у вимові приголосних, які впливають на звукове оформлення слів. Зокрема, звук /s/ перед голосними *e* та *i* у словах, запозичених з латини, як правило, відповідає приголосному *s*, наприклад *century* та *city*.

Говорячи про грецькі запозичення, слід зазначити, що переважна їхня частина потрапила в англійську мову опосередковано через латину і посідає важливе місце у її лексичній системі. Найдавніші грецькі елементи, засвоєні англійською мовою, здебільшого пов'язані з релігійною сферою, зокрема такі лексеми, як *bishop* та *church*. Окрім богословської лексики, грецька мова справила істотний вплив на формування термінології в галузях медицини, філософії, математики й астрономії. Значна кількість грецьких морфем активно використовується в англійській мові у процесі словотворення. Серед найбільш продуктивних можна виокремити: *-tele*, як у *telephone*; *-photo*, як у *photograph*; *-bio*, як у *biology*; *-logy*, як у *psychology*.

Ці морфеми становлять основу для творення численних міжнародних наукових термінів, що сприяє використанню англійської мови як універсального засобу глобальної наукової комунікації. Запозичуючи грецьку лексику, англійська мова зберегла низку стійких фонетичних особливостей, які відображають шлях проникнення цих слів. Передусім це проявляється в орфографії, яка часто ґрунтується на латинізованих формах грецьких слів.

До характерних рис належать такі диграфи: *ph*, що вимовляється як /f/ і є одним із найтиповіших грецьких елементів в англійській мові (наприклад, *philosophy*, *physics*, *graph*, *elephant*); *ch*, який передає звук /k/, оскільки грецька літера χ (*chi*) була адаптована через латинське *ch* (*character*, *chaos*, *chorus*, *chemistry*); а також сполучення *ps-*, *pn-*, *pt-*, у яких на початку слова приголосний /p/ не реалізується у вимові: *psychology*, *pneumonia*, *Ptolemy*.

Що стосується наголосу у словах грецького походження, то він часто падає на передостанній склад або зберігає своє історичне положення. Так, у слові *phenomenon* наголос припадає на другий склад, а лексеми *diploma* та *aroma* демонструють наголосну модель, характерну для пізньогрецької традиції.

Окрім фонетичних особливостей, грецькі запозичення вирізняються й специфічними морфемними рисами. Грецькі афікси зберігають відносну стабільність своєї фонетичної форми в англійській мові, що робить їх продуктивними елементами для творення нових слів. До найуживаніших належать префікси *anti-*, *hyper-*, *mono-*, *tele-* та суфікси *-logy*, *-graph*, *-ist*, *-ism*.

Висновки й перспективи подальшого дослідження. У результаті проведеного дослідження було встановлено, що іншомовні запозичення є одним із провідних чинників формування та розвитку фонетичної системи сучасної англійської мови. Мовні контакти з різними культурами впродовж історичного розвитку англійської спричинили не лише кількісне збагачення її лексичного складу, а й суттєві якісні зміни у звуковій організації мовлення. З'ясовано, що запозичення з романських, германських та класичних мов істотно вплинули на фонемний інвентар англійської мови, сприяли появі нових голосних і приголосних фонем, дифтонгів, а також нетипових для давньоанглійської мови звукосполук. Особливо помітним є внесок французьких, латинських та грецьких елементів, які розширили вокалізм і консонантизм англійської, ускладнили її структуру. Доведено, що процес фонетичної адаптації є основним механізмом інтеграції іншомовних одиниць у фонологічну систему англійської мови. У ході цього процесу відбувається заміна відсутніх у мові – реципієнті звуків на найближчі за артикуляційними характеристиками, редукція складних фонетичних структур, зміна тривалості голосних та модифікація наголосу відповідно до англійських фонетичних норм. У сучасних умовах глобалізації та розвитку цифрових технологій процес запозичення набуває нових масштабів і форм. Англійська мова активно засвоює елементи з неіндоевропейських мов, що сприяє подальшому оновленню її фонетичної структури та появі нових артикуляційних моделей. Це свідчить про динамічний характер англійської фонетики та її здатність адаптуватися до змін

мовного середовища. Таким чином, іншомовні запозичення не лише збагачують англійську мову на лексичному рівні, а й відіграють ключову роль у трансформації її звукової системи. Фонетична гнучкість англійської мови є результатом тривалого історичного розвитку та постійної взаємодії з іншими мовами, що робить її однією з найбільш відкритих і динамічних мов сучасного світу.

Перспектива подальших досліджень полягає у глибшому аналізі новітніх запозичень та механізмів їхньої фонологічної інтеграції в умовах глобальної комунікації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кочерган М.П. Вступ до мовознавства : підручник. Київ : Академія, 2002. 368 с.
2. Кочерган М. Загальне мовознавство : підручник. 2-е вид. Київ : Академія, 2006. 446 с.
3. Підвальна А.В., Данціл Л.С. Варіативність інтеграції німецьких запозичень в англійській мові. *Вісник студентського наукового товариства ДонНУ імені Василя Стуса*. 2019. № 11. Т. 2. С. 138–141. URL: <https://jvestnik-sss.donnu.edu.ua/article/view/7633> (дата звернення: 09.01.2026).
4. Французькі запозичення: opentalk (запозичення). *Opentalk: Ваш помічник у світі англійської мови*. URL: <https://opentalk.org.ua/langstory/francuzki-zapozychennya/> (дата звернення: 02.01.2026).
5. Шеверун Н., Лейцюсь Г., Мозгова Я. Германізми та їх адаптація в англійській мові (на матеріалі лексики соціально-політичної та економічної сфер). *Філологічний часопис*. 2021. № 1. С. 163–168. DOI: <https://doi.org/10.31499/2415-8828.1.2021.232715> (дата звернення: 06.01.2026).
6. Astahova S. Phonetic assimilation of French borrowings in the English language vocabulary. *Young scientist*. 2020. Vol. 7.1, no. 83.1. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-83.1-3> (date of access: 19.01.2026).
7. Baugh A., Cable T. A history of the English language. Routledge, 1993. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203994634> (date of access: 10.01.2026).
8. Barber C. English language: a historical introduction. Cambridge University Press, 2009. 306 p.
9. Crystal D. The Cambridge encyclopedia of the English language. Cambridge University Press, 2003. 499 p.
10. Durkin P. Borrowed words: a history of loanwords in English. Oxford University Press, 2014. 52 p.

REFERENCES

1. Kocherhan, M. (2002). Vstup do movoznavstva : Pidruchnyk [Introduction to linguistics: Textbook]. Kyiv : Akad. 368 p. [in Ukrainian].
2. Kocherhan, M. (2006). Zahal'ne movoznavstvo : pidruchnyk. 2-he vyd. [General linguistics: textbook. 2nd ed.]. Kyiv : VTs «Akad.». 446 p [in Ukrainian].

3. Pidval'na, A., & Dantsl, L. (2019). Variatyvnist' intehratsii nimets'kykh zapozychen' u anhlijs'kij movi [Variability of integration of German borrowings in English]. *Visnyk students'koho naukovoho tovarystva DonNU imeni Vasylia Stusa* [Bulletin of the Student Scientific Society of Vasyl Stus Donetsk National University]. №11. Tom 2. P. 138–141. Retrieved from <https://jvestnik-sss.donnu.edu.ua/article/view/7633> [in Ukrainian].

4. Frantsuz'ki zapozychennia : opentalk : (zapozychennia) [French borrowings : opentalk : (borrowings)]. Opentalk : Vash pomichnyk u sviti anhlijs'koi movy [Opentalk: Your assistant in the world of English]. Retrieved from <https://opentalk.org.ua/langstory/francuzki-zapozychennia/> (date of access: 02.01.2026) [in Ukrainian].

5. Sheverun, N., Lejtsius', H., & Mozghova, Ya. (2021). Hermanizmy ta ikh adaptatsiia v anhlijs'kij movi (na materialy leksyky sotsial'no-politychnoi ta ekonomichnoi sfer) [Germanisms and their adaptation in english (based on materials of socio-political sphere and sphere of economy)]. *Filolohichnyj chasopys* [Philological journal]. № 1. P. 163–168. DOI: <https://doi.org/10.31499/2415-8828.1.2021.232715> [in Ukrainian].

6. Astahova, S. (2020). Phonetic assimilation of French borrowings in the English language vocabulary. *Young scientist*, Vol. 7.1, no. 83.1. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-83.1-3> (date of access: 19.01.2026).



Стаття поширюється
на умовах ліцензії відкритого
доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 27.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 16.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 10.04.2026

НОТАТКИ

STUDIA
METHODOLOGICA
No 61

Науково-редакційний відділ Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка 46027, Тернопіль, вул. М. Кривоноса, 2

Редакція наукового журналу *Studia methodologica*
Web: journals.tnpu.ternopil.ua/index.php/sm

Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.

Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 44,18. Замов. № 0326/262.

Наклад 300 прим.

Дата розміщення онлайн: 10.04.2026. Дата друку: 17.04.2026.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1

Телефон +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08

E-mail: mailbox@helvetica.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 7623 від 22.06.2022 р.