

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 10.32782/2307-1222.2026-62

STUDIA METHODOLOGICA

Випуск 62
Заснований 1993 року

Issue 62
Founded in 1993



Видавничий дім
«Гельветика»
2026

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР

Лабашук Оксана Василівна – доктор філологічних наук, професор, професор кафедри української та зарубіжної літератури 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

Лещак 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

Сендерска 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 № 17 від 26 травня 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. 17 from 26 May 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

| | |
|--|-----|
| Ольга БЛАШКІВ ПРАВОВИЙ СТАТУС МОВИ У ВИМІРАХ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ТА ІНФОРМАЦІЙНОЇ БЕЗПЕКИ: КРИТЕРІЇ РЕАЛІЗАЦІЇ Й ВИКЛИКИ УКРАЇНСЬКОГО МЕДІАПРОСТОРУ..... | 8 |
| Сергій БОГУСЛАВСЬКИЙ МУЛЬТИМОДАЛЬНІ МЕХАНІЗМИ КОНСТРУЮВАННЯ САКРАЛЬНОГО СМISЛУ В ЦИФРОВИХ ЛЮТЕРАНСЬКИХ ПРОПОВІДЯХ (ФРЕЙМОВА ТА НАРАТИВНА ПЕРСПЕКТИВА)..... | 22 |
| Світлана БОРОДЦА ОБРАЗ ЛІРИЧНОГО ГЕРОЯ В ПОЕТИЧНІЙ ЗБІРЦІ «АНТЕНА» СЕРГІЯ ЖАДАНА..... | 39 |
| Оксана БРОВКІНА, Мирослава ПОБІГАЙЛЕНКО ЛІНГВОПРАГМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ МАНІПУЛЮВАННЯ В РОДИННОМУ ДИСКУРСІ..... | 47 |
| Борис БУНЧУК ВАСИЛЬ СІМОВИЧ І ПОЕЗІЯ ЛЕСІ УКРАЇНКИ (ВЕРСИФІКАЦІЙНИЙ АСПЕКТ)..... | 55 |
| Анастасія ВЕГЕШ ЛІТЕРАТУРНО-ХУДОЖНІ ПСЕВДОНИМИ В РОМАНАХ ВАСИЛЯ ШКЛЯРА «ЗЯЯЧИЙ КОСТЕЛ» ТА АНДРІЯ КОКОТЮХИ «ПІДПІЛЬНА ДЕРЖАВА»..... | 67 |
| Aytaj Nazar gizi HAMIDOVA THE PLACE AND ROLE OF RUFAT AHMADZADE'S DRAMA IN AZERBAIJANI THEATRE..... | 79 |
| Лідія КОВАЛЕЦЬ ПРАЦЯ ВАСИЛЯ СІМОВИЧА «ЮРІЙ ФЕДЬКОВИЧ. ЖИТТЯ Й ДІЯЛЬНІСТЬ (ІЗ НАГОДИ СТОЛІТТЯ УРОДИН)» (1934) В АСПЕКТІ ЗМІСТУ Й ФОРМИ..... | 90 |
| Natalia LYSEZKA DEUTSCHSPRACHIGE ÜBERSETZUNGEN DER WERKE VON LESJA UKRAJINKA: ENTSTEHUNG UND ENTWICKLUNG..... | 99 |
| Наталя МАТВЕСВА МОВНА ІДЕНТИЧНІСТЬ І МОВНИЙ ВИБІР УКРАЇНЦІВ У КОНТЕКСТІ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ ТА СОЦІАЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ..... | 113 |
| Тетяна МУЗИКА УКРАЇНСЬКА МОВА ЯК ІНОЗЕМНА В КОНТЕКСТІ ДЕКОЛОНІЗАЦІЇ..... | 123 |
| Катерина НЕСТЕРЧУК ЛІНГВОКОГНІТИВНІ ТА СОЦІОКУЛЬТУРНІ ВИМІРИ ОПОЗИЦІЇ «СВІЙ-ЧУЖИЙ» У ГУМАНІТАРНОМУ ДИСКУРСІ..... | 133 |
| Людмила ПРИСЯЖНЮК, Людмила БАЧУРІНА ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ПЕРЕКЛАДАЧІВ У КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТІСНОЇ МОДЕЛІ ЕМТ..... | 143 |
| Людмила СКОРИНА ВІД ПАТРІАРХАЛЬНОЇ ДЕСПОТІЇ ДО ЕГАЛІТАРНОСТІ: ЕВОЛЮЦІЯ СІМЕЙНИХ ІЄРАРХІЙ У ТРИЛОГІЇ ІЛЛІ КИРІЯКА «СИНИ ЗЕМЛІ»..... | 154 |
| Тетяна СКУРАТКО МЕТАЛІРИЧНИЙ АСПЕКТ ВІРШОВАНИХ ТЕКСТІВ: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ..... | 166 |
| Людмила ЮЛДАШЕВА АНТИФРАЗА В ПОЕЗІЇ ВІЙНИ: ТИПОЛОГІЯ, МАРКЕРИ, ФУНКЦІЇ..... | 183 |
| Ольга ЯБЛОНСЬКА, Максим ЯБЛОНСЬКИЙ ВІДЕОКОНТЕНТ ЯК НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ МАТЕРІАЛ: ТВОРЧІСТЬ Т. ШЕВЧЕНКА..... | 195 |

МЕТОДИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

| | |
|---|-----|
| Natalia DIDENKO PRAXISORIENTIERTER DAZ UNTERRICHT FÜR UKRAINISCHE GEFLÜCHTETE SCHÜLER (PROBLEME UND LÖSUNGEN)..... | 208 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| Вікторія ІГНАТЕНКО ПОСТМЕТОДИЧНА ПАРАДИГМА У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ..... | 224 |
| Наталія МІНСЕНКОВА РІЗДВЯНИЙ ФІЛЬМ НА ЗАНЯТТЯХ З ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ..... | 234 |
| Наталія ОДАРЧУК, Вікторія КАНЮК МЕТОДИКА НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ДИСТАНЦІЙНІЙ ШКОЛІ: ПОЄДНАННЯ КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ, CLIL-ТЕХНОЛОГІЙ ТА МУЛЬТИМЕДІА (НА ПРИКЛАДІ ШКОЛИ «ОПТИМА»)..... | 245 |
| Наталія ПІДДУБНА, Петро РЕДІН ІЗ ПІСНІ СЛОВА НЕ ВИКИНЕШ: ДІАЛЕКТИЗМИ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ПІСНІ..... | 257 |
| Олеся ТЄЛЄЖКІНА, Мирослава КРИСЬКІВ АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ..... | 268 |
| Інна ШИЛІНСЬКА, Ірина СТЕЦЬКО, Оксана НИЧКО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ МОВЛЕННЄВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... | 282 |

СЛОВО МОЛОДОГО ДОСЛІДНИКА

| | |
|--|-----|
| Анастасія МАЛАНІЙ, Оксана ЛАБАЩУК ЧАС І ПРОСТІР У РОМАНІ ІЛАРІОНА ПАВЛЮКА «Я БАЧУ, ВАС ЦІКАВИТЬ ПІТЬМА»..... | 293 |
|--|-----|

CONTENTS

PHILOLOGICAL RESEARCH

| | |
|---|-----|
| Olha BLASHKIV THE LEGAL STATUS OF LANGUAGE IN THE CONTEXT OF NATIONAL IDENTITY AND INFORMATION SECURITY: IMPLEMENTATION CRITERIA AND CHALLENGES FACING THE UKRAINIAN MEDIA LANDSCAPE..... | 8 |
| Sergii BOGUSLAVSKYI MULTIMODAL MECHANISMS OF CONSTRUCTING SACRED MEANING IN DIGITAL LUTHERAN SERMONS (A FRAME-BASED AND NARRATIVE PERSPECTIVE)..... | 22 |
| Svitlana BORODITSA THE IMAGE OF A LYRICAL HERO IN THE POETRY COLLECTION “ANTENA” BY SERGII ZHADAN..... | 39 |
| Oksana BROVKINA, Myroslava POBIHAILENKO LINGUOPRAGMATIC FEATURES OF MANIPULATION IN THE FAMILY DISCOURSE..... | 47 |
| Boris BUNCHUK VASYL SIMOVYCH AND THE POETRY OF LESYA UKRAINKA (A VERIFICATION-BASED ANALYSIS)..... | 55 |
| Anastasia VEHESH LITERARY PSEUDONYMS IN THE NOVELS “THE HARE’S CHURCH” BY VASYL SHKLIAR AND “THE UNDERGROUND STATE” BY ANDRIY KOKOTYUKHA..... | 67 |
| Aytaj Nazar gizi HAMIDOVA THE PLACE AND ROLE OF RUFAT AHMADZADE’S DRAMA IN AZERBAIJANI THEATRE..... | 79 |
| Lidiia KOVALETS VASYL SIMOVYCH’S WORK “YURII FEDKOVYCH. LIFE AND ACTIVITY (ON THE OCCASION OF THE CENTENARY OF HIS BIRTH)” (1934) IN TERMS OF CONTENT AND FORM..... | 90 |
| Nataliia LYSETSKA GERMAN TRANSLATIONS OF LESYA UKRAINKA’S WORKS: FORMATION AND DEVELOPMENT..... | 99 |
| Natalia MATVEIVA LANGUAGE IDENTITY AND LANGUAGE CHOICE OF UKRAINIANS IN THE CONTEXT OF THE RUSSIAN-UKRAINIAN WAR AND SOCIAL TRANSFORMATIONS..... | 113 |
| Tetiana MUZYKA UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF DECOLONIZATION..... | 123 |
| Kateryna NESTERCHUK LINGUOCOGNITIVE AND SOCIOCULTURAL DIMENSIONS OF THE OPPOSITION “US–THEM” IN HUMANITARIAN DISCOURSE..... | 133 |
| Liudmyla PRYSIAZHNIUK, Liudmyla BACHURINA TRANSLATOR TRAINING WITHIN EMT COMPETENCE FRAMEWORK..... | 143 |
| Lyudmyla SKORYNA FROM PATRIARCHAL DESPOTISM TO EGALITARIANISM: THE EVOLUTION OF FAMILY HIERARCHIES IN ILLIA KYRIIAK’S TRILOGY “SONS OF THE SOIL” | 154 |
| Titiana SKURATKO METALYRICAL ASPECT OF VERSE TEXTS: THEORETICAL FOUNDATIONS..... | 166 |
| Liudmyla YULDASHEVA ANTIPHRAISIS IN WAR POETRY: TYPOLOGY, MARKERS, FUNCTIONS..... | 183 |
| Olha YABLONSKA, Maksym YABLONSKYI VIDEO CONTENT AS EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL MATERIAL: THE WORKS OF T. SHEVCHENKO..... | 195 |

METHODOLOGICAL RESEARCH

| | |
|---|-----|
| Natalia DIDENKO PRACTICE-ORIENTED GERMAN LANGUAGE TEACHING FOR UKRAINIAN REFUGEE STUDENTS (PROBLEMS AND SOLUTIONS)..... | 208 |
| Viktoriiia IHNATENKO POST-METHODOLOGICAL PARADIGM IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING WITHIN MODERN LINGUISTIC DIDACTICS..... | 224 |
| Nataliya MINYENKOVA CHRISTMAS FILM IN POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES..... | 234 |
| Nataliia ODARCHUK, Viktoriia KANIUK ENGLISH LANGUAGE TEACHING METHODOLOGY IN DISTANCE EDUCATION: INTEGRATING COMMUNICATIVE APPROACH, CLIL, AND MULTIMEDIA (THE “OPTIMA” SCHOOL EXPERIENCE)..... | 245 |
| Natalia PIDDUBNA, Petro REDIN THE LYRICS ARE WHAT THEY ARE: DIALECTISMS IN MODERN UKRAINIAN SONG..... | 257 |
| Olesia TIELIEZHINA, Myroslava KRYSKIV ENHANCING STUDENTS’ COGNITIVE ACTIVITY IN UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS IN SPECIALIZED UPPER SECONDARY SCHOOLS..... | 268 |
| Inna SHYLINSKA, Iryna STETSKO , Oksana NYCHKO USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN DEVELOPING SPEECH COMPETENCES OF HIGHER EDUCATION APPLICANTS..... | 282 |

A WORD FROM A YOUNG RESEARCHER

| | |
|---|-----|
| Anastasia MALANIY, Oksana LABASHCHUK TIME AND SPACE IN ILARION PAVLIUK’S NOVEL “I SEE YOU’RE INTERESTED IN DARKNESS” | 293 |
|---|-----|

УДК 342.727:070.1(477)

DOI <https://doi.org/10.32782/2307-1222.2026-62-1>

**ПРАВОВИЙ СТАТУС МОВИ У ВИМІРАХ НАЦІОНАЛЬНОЇ
ІДЕНТИЧНОСТІ ТА ІНФОРМАЦІЙНОЇ БЕЗПЕКИ: КРИТЕРІЇ
РЕАЛІЗАЦІЇ Й ВИКЛИКИ УКРАЇНСЬКОГО МЕДІАПРОСТОРУ**

Ольга БЛАШКІВ

*кандидат філологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри інформаційної та соціокультурної діяльності
Західноукраїнського національного університету
вул. Львівська, 11, м. Тернопіль
ORCID: 0000-0002-6233-9558
olhablash.8@gmail.com*

У статті здійснено комплексний міждисциплінарний аналіз правових механізмів захисту державної мови в українському медіапросторі в умовах повномасштабної збройної агресії. Актуальність дослідження зумовлена тим, що мовне питання в Україні набуло виміру національної безпеки: воно є не лише предметом правового регулювання, а й ареною інформаційно-психологічної війни, в якій цілеспрямовано застосовуються стратегії приниження державної мови, фальшування національної історії та формування викривленої картини ідентичності. Авторка обґрунтовує, що зазначені загрози потребують відповіді на кількох рівнях: законодавчому, інституційному та медійному.

Теоретико-методологічне підґрунтя дослідження базується на концепції «уявлених спільнот» Бенедикта Андерсона, згідно з якою мова є центральним механізмом конструювання нації як символічної спільноти, та на теорії символічної влади П'єра Бурдьє, який розглядав «легітимну мову» як форму капіталу, що визначає доступ до суспільних ресурсів і відтворює соціальну стратифікацію. Ці концепції дозволяють розглядати мовну політику не як суто технічний правовий механізм, а як поле зіткнення символічних, культурних і владних інтересів. Застосовано і постколоніальний підхід, що доповнює цю картину: відновлення державної мови в Україні є актом деколонізації, яка має глибоке цивілізаційне значення.

Методологічну основу становлять системний аналіз нормативно-правових актів, порівняльно-правовий та телеологічний методи тлумачення, метод контент-аналізу конкретних випадків правозастосування.

У результаті дослідження встановлено, що в українському законодавстві сформовано багаторівневий механізм захисту державної мови в медіапросторі, що охоплює конституційні норми (ст. 10), положення Закону «Про медіа» (ст. 110), Закону «Про забезпечення функціонування державної мови» (ст. 53) та Закону «Про національну безпеку» (у редакції 2025 р.), Постанови «Про посилення ролі української мови в утвердженні Української держави», реєстр. № 4764-IX від 15.01.2026.

Проаналізовано зміст заборон на поширення інформації, що принижує державну мову, та контенту, який заперечує українську державність, кваліфікованого як українофобський. Наголошено на системні прогалині — відсутність прямих медіасанкцій за поширення українофобського контенту, що знижує ефективність реагування регулятора. Окрему увагу приділено аналізу постанови Верховної Ради України від 15 січня 2026 року щодо посилення ролі української мови, яка розглядається як інструмент переходу до комплексної мовної політики, водночас пов'язаний із ризиками надмірного регулювання, формалізації та політизації. За результатами дослідження сформульовано практичні рекомендації для вдосконалення медіазаконодавства, зокрема щодо запровадження прямих санкцій, розробки критеріїв кваліфікації порушень та забезпечення балансу між захистом державної мови і мовною різноманітністю.

Ключові слова: мовна політика, державна мова, медіазаконодавство, Закон про медіа, українофобія, інформаційна безпека, медіарегулювання.

THE LEGAL STATUS OF LANGUAGE IN THE CONTEXT OF NATIONAL IDENTITY AND INFORMATION SECURITY: IMPLEMENTATION CRITERIA AND CHALLENGES FACING THE UKRAINIAN MEDIA LANDSCAPE

Olha BLASHKIV

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Information and Socio-Cultural Activities
West Ukrainian National University*

*11 Lvivska str., Ternopil
ORCID: 0000-0002-6233-9558
olhablash.8@gmail.com*

The article presents a comprehensive interdisciplinary analysis of the legal mechanisms for protecting the state language in the Ukrainian media space under conditions of full-scale armed aggression. The study proceeds from the premise that the language issue in Ukraine has acquired the dimension of national security: it is not merely a subject of legal regulation, but also an arena of information-psychological warfare in which strategies of demeaning the state language, falsifying national history, and distorting national identity are deliberately employed. The author argues that these

threats require a response at several levels: legislative, institutional, and media-related.

The methodological framework comprises a systematic analysis of legislative acts, comparative legal and teleological methods of interpretation, and a content analysis of specific cases of law enforcement.

The study found that Ukrainian legislation has established a multi-level mechanism for the protection of the state language in the media sphere, encompassing constitutional provisions (Article 10), provisions of the Law ‘On Media’ (Article 110), the Law ‘On Ensuring the Functioning of the State Language’ (Article 53) and the Law ‘On National Security’ (as amended in 2025), and the Resolution ‘On Strengthening the Role of the Ukrainian Language in the Consolidation of the Ukrainian State’, Reg. No. 4764-IX of 15 January 2026.

The content of the bans on the dissemination of information that disparages the state language and of content that denies Ukrainian statehood—classified as anti-Ukrainian—has been analysed. A systemic gap has been identified: the absence of direct media sanctions for the dissemination of anti-Ukrainian content, which undermines the effectiveness of the regulator’s response. Particular attention is paid to the analysis of the Resolution of the Verkhovna Rada of Ukraine of 15 January 2026 on strengthening the role of the Ukrainian language, which is viewed as a tool for transitioning to a comprehensive language policy, whilst also carrying risks of over-regulation, formalisation and politicisation. Based on the research findings, practical recommendations have been formulated to improve media legislation, in particular regarding the introduction of direct sanctions, the development of criteria for classifying violations, and ensuring a balance between the protection of the state language and linguistic diversity.

Key words: *language policy, state language, media legislation, Media Law, Ukrainophobia, information security, media regulation.*

Постановка проблеми. Мова є ключовим елементом формування національної ідентичності та інструментом соціальної комунікації. В умовах повномасштабної збройної агресії російської федерації проти України захист державної мови набуває особливого значення для гарантування національної безпеки та збереження культурної ідентичності нації. Мова також стає чинником політичної стабільності, а її розвиток — стратегічним завданням державної політики.

Правовий статус мови традиційно розглядається у площині юридичного регулювання, однак його значення значно ширше. Мова як соціокультурний феномен формує колективну пам'ять, історичну тяглість та ідентичність нації. Відтак забезпечення функціонування державної мови є не лише правовим, а й цивілізаційним завданням. Мовна політика розглядається у сучасній науці як складний багаторівневий механізм, що поєднує правові, соціокультурні та ідеологічні компоненти.

Мовне питання тривалий час в Україні було об'єктом політичних маніпуляцій та інформаційних впливів. Через медіа та політичні дискурси створювалися штучні конфлікти, що підірвали суспільну єдність. Це доводить актуальність міждисциплінарного підходу до аналізу правового статусу державної мови — підходу,

що поєднує правознавство, соціолінгвістику та медіастудії. У грудні 2022 року прийнято Закон України «Про медіа» [1], який встановив заборону на поширення інформації, що принижує або зневажає державну мову, а також інформації, що заперечує існування українського народу, державності та мови. Попри важливість цих змін, відповідні положення залишаються недостатньо деталізованими, що ускладнює правозастосування.

Методологія та джерельна база. Методологічну основу дослідження становить системний аналіз нормативно-правових актів України у сфері медіарегулювання та мовної політики. Застосовано порівняльно-правовий метод для зіставлення положень різних законодавчих актів; метод контент-аналізу — для вивчення конкретних випадків правозастосування; телеологічний метод тлумачення правових норм — для встановлення цілей законодавця при формулюванні відповідних заборон; метод систематичного тлумачення — при розгляді взаємозв'язків між різними нормативними актами.

Джерельну базу дослідження складають: Конституція України [2], Закон України «Про медіа» (2022) [1], Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» (2019) [3], Закон України «Про національну безпеку України» (2018, зі змінами 2025 р.) [4], Кримінальний кодекс України [5], рішення Конституційного суду України № 1-р/2021 від 14.07.2021 р. [6], Постанова про посилення ролі української мови в утвердженні Української держави № 4764-IX від 15.01.2026. [26], а також аналітичні матеріали Центру демократії та верховенства права (CEDEM) [7;8] тощо [9-12].

Аналіз досліджень і публікацій. Серед зарубіжних науковців, які досліджували мовну політику та правовий статус мови, виокремимо: Джошуа Фішман (Joshua Fishman) [13] — у сфері соціолінгвістики та мовного планування; Бернард Сполскі (Bernard Spolsky) [14] — теорія мовної політики; Роберт Каплан (Robert B. Kaplan) [15] — мовне планування; Джозеф Ло Б'янка (Joseph Lo Bianco) [16] — державна мовна політика; Офелія Гарсія (Ofelia García) [17] — мультилінгвізм і мовна освіта. Значний внесок у розробку теорії мовної ідентичності та мовної політики в Україні зробили сучасні вітчизняні дослідники: Богдан Ажнюк [19], Ірина Фаріон [20]. На слабкі позиції державної мовної політики вказували у своїх дослідженнях Розкладай І. [7], Бабій І. [21], Сергєєв В. С., Литвинчук О. В., Загурська-Антонюк В. Ф. [22], Максименюк О., яка здійснила комплексний аналіз критеріїв віднесення інформації до такої, що принижує державну мову, загрожує національній безпеці та державності України, а також визначила підходи до встановлення відповідальності за таке поширення [8]; оптимальні способи інтеграції мовної та медійної політики для відновлення й розвитку українського суспільства в умовах післявоєнної відбудови досліджували Гарачковська О. О, Дмитренко Н. В., Плеханова Т. М. [23]; Малінська Г. Д., Горбань Г. М. аналізували наслідки русифікації та мовних конфліктів в Україні та визначали стратегічні підходи для подолання цих викликів [24]; Балабанов К. В., Лисак В. Ф. розкривали особливості взаємозв'язку мовної політики та створення державницької ідентичності в Україні [25].

Попри значний прогрес у дослідженні мовного питання, залишається низка проблем, які потребують більш ґрунтовного і міждисциплінарного вивчення. Доцільно проаналізувати підтриману Верховною Радою 15 січня 2026 року Постанову «Про посилення ролі української мови в утвердженні Української держави» [26], яка демонструє перехід уряду від декларативної підтримки мови до комплексної, керованої політики з чіткими механізмами реалізації, але водночас цей документ актуалізує типові для мовної політики виклики — баланс між регулюванням і мовною різноманітністю, а також залежність ефективності від практичного втілення задекларованих заходів. Ці аспекти є базовими для подальшого аналізу, який дозволить створити цілісну картину мовної політики.

Мета статті — здійснити комплексний аналіз правових механізмів захисту державної мови в українському медіазаконодавстві, визначити практичні підходи до їхнього застосування в умовах воєнного стану, а також оцінити вплив новітніх законодавчих ініціатив на реалізацію мовної політики та сформулювати рекомендації щодо підвищення ефективності медіарегулювання.

Теоретичні засади мовної політики та ідентичності. Джошуа Фішман визначає мовну політику як діяльність держави та інституцій, спрямовану на підтримку, регулювання або зміну мовної поведінки суспільства [13]. Бенедикт Андерсон у концепції «уявлених спільнот» обґрунтовує, що нація існує як символічна конструкція, що формується через спільну мову, медіа та культурні практики. Мова в цьому контексті є не лише засобом комунікації, а й механізмом уявлення спільної реальності [18].

П'єр Бурдьє у теорії символічної влади наголошує, що мова є формою капіталу: «легітимна мова» (зазвичай державна) забезпечує доступ до влади, освіти та соціальних ресурсів [27]. Це означає, що правовий статус мови безпосередньо впливає на соціальну стратифікацію та визначає, які сприйняття й інтерпретації визнаються суспільством. Через поняття «мовного габітусу» і мовного ринку Бурдьє пояснює, як мова функціонує в рамках соціальної та економічної системи, зміцнюючи або оскаржуючи владні ієрархії.

Важливим є також постколоніальний підхід: відновлення державної мови після тривалого домінування іншої мови є не лише культурним, а й політичним актом деколонізації. Теорія мовної ідеології підкреслює, що уявлення про «правильну» мову формуються через політичні та культурні процеси, а мовна політика може як сприяти консолідації суспільства, так і бути інструментом виключення. Таким чином, правовий статус мови слід розглядати як результат взаємодії політики, культури та ідентичності, де мова виступає одночасно символом, ресурсом та інструментом влади.

Виклад основного матеріалу дослідження. Становлення сучасного медіазаконодавства України охоплює понад десятиліття. Перші спроби реформування розпочалися у 2012 році з утворенням робочої групи з розробки нової редакції Закону про телебачення і радіомовлення. Однак в умовах олігархічної моделі медіавласності, що, за словами Ігоря Розкладая, панувала як на загальнонаціональному, так і на регіональному рівнях, охочих змінювати *status quo* не знаходилося:

медіа виконували переважно статусну або прагматичну функцію — просування інтересів власників [7].

Ухвалення у 2019 році Закону «Про забезпечення функціонування української мови як державної» стало переломним моментом: українська мова отримала законодавчо закріплений обов'язковий статус у державному управлінні, освіті, медицині, сфері обслуговування та медіапросторі. Прийнятий у грудні 2022 року Закон «Про медіа» закріпив і деталізував мовні вимоги стосовно медіасуб'єктів у нових реаліях воєнного часу.

Серед ключових змін до Закону «Про медіа», що стосуються мовного регулювання, виокремлено такі: синхронізація положень щодо заборон мови ворожечі (ст. 36, 42); вимога щодо наявності звукової доріжки державною мовою або мовою корінного народу чи офіційною мовою ЄС; уточнення вимог до «європейського» та «національного» продукту через виключення виробників, пов'язаних із країною-агресором; запровадження поняття «мовники нацменшин» із встановленням мінімальної частки мовлення у 60%.

Щодо регулювання питання державної мови як об'єкта національної безпеки на законодавчому рівні, то суттєві зміни були внесені Законом від 21.08.2025 р. № 4579-IX до ст. 3 Закону «Про національну безпеку України». По-перше, захист державної мови прямо включено до переліку об'єктів, на захист яких спрямована державна безпекова політика (ч. 1 ст. 3). По-друге, «захист державної мови» визначено окремим принципом формування державної безпекової політики (п. 4 ч. 3 ст. 3). Це означає принципове підвищення правового статусу мовного питання у системі національної безпеки.

Знаковим продовженням цього курсу стала Постанова Верховної Ради України від 15 січня 2026 р. № 4764-IX «Про посилення ролі української мови в утвердженні Української держави», яка посилює роль української мови як чинника національної безпеки та державної єдності, сприяє підвищенню якості законодавчих текстів і правотворчості, стимулює розвиток українськомовного медіаконтенту та протидію проросійським наративам. Постановою визначено комплекс першочергових завдань у сфері мовної політики: стандартизацію українського правопису (термінологія, глосарії, узгодження з нормами ЄС) і підтримку української мови в освіті, сім'ї та за кордоном; очищення мовного простору від наслідків колонізації, поширення мовних вимог на онлайн-медіа та платформи спільного доступу, розробку механізмів притягнення порушників мовного законодавства до відповідальності [26]. Постанова містить прямі рекомендації Нацраді спільно з Кабінетом Міністрів розробити на постійній основі заходи з розвитку взірцевої української мови у публічному просторі та підтримки оригінального національного аудіовізуального продукту суспільними медіа. Разом із тим існують і певні ризики: можливе надмірне регулювання мовної сфери, формалізація рішень без їх повноцінного втілення, а також дискусії щодо обмеження мовної різноманітності. Додатковими викликами можуть стати складність реалізації через потребу значних ресурсів і координації та ризик політизації мовного питання.

Стаття 65 Конституції України покладає на громадян обов'язок шанувати державні символи. Рішенням Конституційного суду України № 1-р/2021 від 14.07.2021 р. встановлено, що «поряд із Державним Прапором, Гербом та Гімном України українська мова є невіддільним атрибутом Української держави». Будь-які прояви зневаги до неї розцінюються як образа самої держави, а публічний глум або умисна дискредитація мови кваліфікуються як замах на конституційний лад та образа національної гідності громадян [8].

Значний внесок у дослідження заборони на приниження державної мови, зокрема критеріїв кваліфікації, зробила Оксана Максименюк, керівниця юридичного напрямку Інститут розвитку регіональної преси. За її розвідкою [8], стаття 110 Закону «Про медіа» відносить поширення інформації, що принижує або зневажає державну мову, до значних порушень, які передбачають санкції: від штрафу до скасування ліцензії чи реєстрації у разі повторності. Стаття 53 Закону «Про забезпечення функціонування державної мови» розширює цей перелік: окрім публічного приниження чи зневажання, до порушень відносяться навмисне спотворення державної мови в офіційних документах і текстах та нехтування вимогами обов'язкового її застосування.

За аналогією зі ст. 338 Кримінального кодексу України, яка встановлює відповідальність за наругу над державними символами (зривання прапора чи герба, їх знищення або пошкодження, непристойні написи, спотворення гімну), аналогічні критерії можуть застосовуватися щодо зневаги до державної мови: умисне спотворення, публічне висміювання, використання не за призначенням. Таким чином, практика правової аналогії відкриває додаткові можливості для тлумачення поняття «приниження державної мови» у медіаконтексті.

Оксана Максименюк детально проаналізувала поняття «українофобія» та прогалини у системі медіасанкцій. Закон «Про медіа» встановлює заборону на поширення інформації, що заперечує або ставить під сумнів існування українського народу, державності та мови. Такий зміст кваліфікується як українофобія відповідно до п. 6 ч. 1 ст. 2 Закону «Про засудження та заборону пропаганди російської імперської політики в Україні і деколонізацію топонімії» [8].

До конкретних проявів українофобії відносять:

- заперечення існування української мови з твердженням, що вона є діалектом російської мови;
- дії, спрямовані на приниження або заперечення України як держави, нації, культури, мови, історії та традицій;
- заперечення територіальної цілісності України;
- публічне використання матеріалів, символів та зображень антиукраїнського змісту [8].

Водночас, як зауважила О. Максименюк, Закон «Про медіа» не передбачає прямих санкцій за порушення саме цієї заборони. Відповідальність настає за ст. 161 Кримінального кодексу України — за розпалювання національної, расової чи релігійної ворожнечі та ненависті, приниження національної честі та гідності. Ця прогалина у системі медіасанкцій потребує ретельного

законодавчого врегулювання, оскільки суттєво знижує оперативність реагування регулятора [8].

Розглянемо правовий статус мови у порівняльній перспективі. У країнах Європейського Союзу мовна політика базується на поєднанні утвердження державної мови та захисту мовного різноманіття. У Франції активно захищається французька мова через систему квот і законодавчих обмежень, тоді як у Бельгії реалізується багатомовна модель зі збалансованим представленням регіональних мов. У пост-колоніальних країнах — Ірландії, Литві, Латвії, Естонії — державна мовна політика спрямована на відновлення національних мов після тривалого домінування мов колонізаторів. Досвід балтійських держав, зокрема, є найбільш релевантним для України як приклад успішної реінтеграції державної мови у публічний простір в умовах постколоніального відновлення.

Водночас міжнародні організації, зокрема Моніторингова місія ООН з прав людини, підкреслюють необхідність балансу між утвердженням державної мови та дотриманням прав мовних меншин [9]. Однією з ключових проблем в Україні залишається відсутність комплексного законодавства щодо мов меншин, що створює ризики правової невизначеності і може використовуватися як інструмент зовнішнього інформаційного тиску.

Висновки. Проведений аналіз дозволяє сформулювати такі результати. В українському законодавстві сформовано системну правову базу захисту державної мови у медіапросторі, що охоплює конституційні норми, положення Закону «Про медіа», Закону «Про забезпечення функціонування державної мови», Закону «Про національну безпеку», Кримінального кодексу та рішення Конституційного суду. У сукупності ці акти утворюють багаторівневий механізм правового захисту мови.

Виявлено ключову системну прогалину: Закон «Про медіа» встановлює заборону на поширення українофобського контенту, проте не передбачає прямих медіасанкцій за її порушення. Відповідальність наразі реалізується лише через кримінально-правові механізми (ст. 161 ККУ), що суттєво знижує оперативність реагування регулятора. Встановлено також, що ефективність правозастосування залежить від розробки чітких критеріїв кваліфікації порушень: висновки Уповноваженого із захисту державної мови мають системно використовуватися як орієнтир для Нацради при застосуванні санкцій.

Прийняття Постанови № 4764-IX від 15.01.2026 «Про посилення ролі української мови в утвердженні Української держави» має важливе значення, оскільки спрямоване на посилення ролі української мови як чинника національної безпеки та єдності, підвищення якості законодавства, розвиток україномовного медіапростору й стандартизацію мовної політики відповідно до європейських норм. Вона відображає курс на інституційне зміцнення державної мови через стандартизацію (правопис, термінологія), підвищення якості правових текстів, розвиток україномовного медіапростору та протидію зовнішнім інформаційним впливам. У ширшому контексті документ демонструє перехід від декларативної підтримки мови до комплексної, керованої політики з чіткими механізмами реалізації. Водночас

існують ризики надмірного регулювання, формального виконання, а також складності реалізації й політизації мовного питання.

За результатами дослідження сформульовано такі можливі шляхи вирішення проблемних питань: Національній раді з питань телебачення і радіомовлення — розпочати публічний процес розробки критеріїв кваліфікації порушень мовного законодавства в медіа із залученням громадянського суспільства та медійних правників; Верховній Раді України — внести зміни до Закону «Про медіа» в частині встановлення прямих санкцій за поширення українофобського контенту; Уповноваженому із захисту державної мови — систематизувати та публікувати прецеденти кваліфікаційних висновків для формування правозастосовної практики. Щоб мінімізувати ризики, пов'язані з реалізацією Постанови «Про посилення ролі української мови в утвердженні Української держави», поєднати регуляторні заходи з підтримувальними й прозорими механізмами. Насамперед важливо уникнути надмірного адміністрування: мовна політика має працювати не лише через контроль, а й через стимули — фінансування якісного контенту, освітніх програм, популяризацію мови в публічному просторі. Щоб запобігти формальному виконанню, варто передбачити чіткі індикатори ефективності, регулярний моніторинг і публічну звітність, а також залучення незалежних експертів і громадянського суспільства до оцінювання результатів. Водночас важливо зберегти баланс із мовною різноманітністю: політика має бути інклюзивною, без тиску на носіїв інших мов, із акцентом на мотивацію та поступову інтеграцію. Для подолання складнощів реалізації необхідна міжвідомча координація, достатнє ресурсне забезпечення та поетапне впровадження змін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про медіа» від 13 грудня 2022 р. № 2849-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2849-20> (дата звернення: 15.04.2026).
2. Конституція України від 28 червня 1996 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр> (дата звернення: 15.04.2026).
3. Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» від 25 квітня 2019 р. № 2704-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19> (дата звернення: 15.04.2026).
4. Закон України «Про національну безпеку України» від 21 червня 2018 р. № 2469-VIII (зі змінами від 21.08.2025 р. № 4579-IX). URL: <https://ips.ligazakon.net/document/view/t182469> (дата звернення: 15.04.2026).
5. Кримінальний кодекс України від 5 квітня 2001 р. № 2341-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2341-14> (дата звернення: 15.04.2026).
6. Рішення Конституційного Суду України № 1-р/2021 від 14 липня 2021 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/v001p710-21> (дата звернення: 15.04.2026).
7. Розкладай І. 12111 або Закон про медіа Service pack 2. Центр демократії та верховенства права (CEDEM). URL: <https://cedem.org.ua/analytics/12111-zakon-pro-media/> (дата звернення: 18.02.2026).

8. Захист мови у медіа: аналітика CEDEM. URL: <https://cedem.org.ua/analytics/zahyst-movu-media> (дата звернення: 18.02.2026).
9. Аналітична довідка щодо Закону «Про забезпечення функціонування державної мови як державної». Моніторингова місія ООН з прав людини в Україні. 2019. URL: https://ukraine.un.org/sites/default/files/202007/2019.09.11_Analytical%20Note%20-%20Language%20Law_UKR.pdf (дата звернення: 15.04.2026).
10. Закон України «Про засудження та заборону пропаганди російської імперської політики в Україні і деколонізацію топонімії» № 3005-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3005-20> (дата звернення: 15.04.2026).
11. Європейська хартія регіональних мов або мов меншин. 1992. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_014#Text (дата звернення: 15.04.2026).
12. На сторожі українськості: 6 років Закону України «Про забезпечення функціонування української мови як державної». Офіційний сайт Уповноваженого із захисту державної мови. 25 квітня 2025 р. URL: <https://mova.gov.ua/news/na-storozhi-ukrainskosti-6-rokiv-zakonu-ukrainy-pro-zabezpechennia-funktsionuvannia-ukrainskoi-movy-iak-derzhavnoi> (дата звернення: 12.04.2026).
13. Fishman J. A. Reversing language shift: theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages. Clevedon : Multilingual Matters, 1991. 431 p.
14. Spolsky B. Language policy. Cambridge : Cambridge University Press, 2004. 255 p.
15. Kaplan R. B., Baldauf R. B. Language planning and policy in Europe. Clevedon : Multilingual Matters, 2005. 300 p.
16. Lo Bianco J. National policy on languages. Canberra : Australian Government Publishing Service, 1987. 87 p.
17. García O. What is Translanguaging? *Psychology Today*. Retrieved 2021-04-20. Retrieved from: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/life-as-a-bilingual/201603/what-is-translanguaging> (дата звернення: 21.04.2026).
18. Anderson B. Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism. London ; New York : Verso, 1999. 215 p.
19. Ажнюк Б. Мовна політика: європейські критерії і Україна. *Українське мовознавство*. 2019. № 1(49). С. 9–31. DOI: [https://doi.org/10.17721/um/49\(2019\).9-31](https://doi.org/10.17721/um/49(2019).9-31) (дата звернення: 15.04.2026).
20. Фаріон І. Д. Мовна політика в Україні: до проблеми національної зрілості. *Philological sciences, intercultural communication and translation studies: an experience and challenges: conference proceeding (Czestochowa, April 23–24, 2021)*. Czestochowa, Poland, 2021. С. 175–179. DOI: <https://surl.li/ymwiic> (дата звернення: 21.04.2026)
21. Бабій І. Мовна політика незалежної України. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2021. Вип. 45(1). С. 101–106. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd_2021_45%281%29__18 (дата звернення: 17.04.2026).

22. Сергєєв В. С. Мовна політика України в реаліях сьогодення / В. С. Сергєєв, О. В. Литвинчук, В. Ф. Загурська-Антонюк. *Регіональні студії*. 2022. № 28. С. 130–135. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/regst_2022_28_26. (дата звернення: 17.04.2026).

23. Гарачковська О. О., Дмитренко Н. В., Плеханова Т. М. Мовна стратегія й медіарепрезентація в післявоєнній Україні: наслідки для ідентичності та інклюзивності. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика*. Том 36 (75) № 1 2025. Частина 1. С. 19–26. DOI <https://doi.org/10.32782/2710-4656/2025.1.1/04> (дата звернення: 12.04.2026).

24. Малінська Г. Д., Горбань Г. М. Мовна політика в Україні: сучасні виклики та перспективи розвитку української мови в багатомовному середовищі. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика*. Том 36 (75) № 1 2025. Частина 1. С. 56–61. DOI <https://doi.org/10.32782/2710-4656/2025.1.1/10> (дата звернення: 15.04.2026).

25. Балабанов К. В., Лисак В. Ф. Мовна політика в контексті формування державницької ідентичності в Україні. *Вісник Маріупольського державного університету серія: Історія. Політологія*. 2021. № 31–32. С. 74–82. DOI: <https://10.34079/2226-2830-2021-11-31-32-74-82> (дата звернення: 15.04.2026).

26. Постанова про посилення ролі української мови в утвердженні Української держави № 4764-IX від 15.01.2026. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4764-20#Text> (дата звернення: 15.04.2026).

27. Bourdieu P. *Language and Symbolic Power*. Pierre Bourdieu Edited and Introduced by John B. Thompson. Translated by Gino Raymond and Matthew Adamson. Cambridge: Polity Press, 1991. 293p.

REFERENCES

1. Zakon Ukrainy “Pro media” vid 13 hrudnia 2022 r. № 2849-IX [The Law of Ukraine ‘On Media’ of 13 December 2022 No. 2849-IX]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2849-20> (accessed 15. April 2026) [in Ukrainian].

2. Konstytutsiia Ukrainy vid 28 chervnia 1996 r. [The Constitution of Ukraine of 28 June 1996]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр> (accessed 15. April 2026) [in Ukrainian].

3. Zakon Ukrainy “Pro zabezpechennia funktsionuvannia ukrainskoi movy yak derzhavnoi” vid 25 kvitnia 2019 r. № 2704-VIII [The Law of Ukraine ‘On Ensuring the Functioning of the Ukrainian Language as the State Language’ of 25 April 2019, No. 2704-VIII]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19> (accessed 15. April 2026) [in Ukrainian].

4. Zakon Ukrainy “Pro natsionalnu bezpeku Ukrainy” vid 21 chervnia 2018 r. № 2469-VIII (zi zminamy vid 21.08.2025 r. № 4579-IX) [The Law of Ukraine ‘On the National Security of Ukraine’ of 21 June 2018 No. 2469-VIII (as amended on 21 August 2025 No. 4579-IX)]. Available at: <https://ips.ligazakon.net/document/view/t18246> (accessed 15. April 2026) [in Ukrainian].

5. Kryminalnyi kodeks Ukrainy vid 5 kvitnia 2001 r. № 2341-III [The Criminal Code of Ukraine of 5 April 2001 No. 2341-III]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2341-14> (accessed on 15 April 2026) [in Ukrainian].

6. Rishennia Konstytutsiinoho Sudu Ukrainy № 1-r/2021 vid 14 lypnia 2021 r. [Decision of the Constitutional Court of Ukraine No. 1-r/2021 of 14 July 2021]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/v001p710-21> (accessed on 15 April 2026) [in Ukrainian].

7. Rozkladai I. 12111 abo Zakon pro media Service pack 2. Tsentr demokratii ta verkhovenstva prava (CEDEM) [12111 or the Media Act Service Pack 2. Centre for Democracy and the Rule of Law (CEDEM)]. Available at: <https://cedem.org.ua/analytics/12111-zakon-pro-media> (accessed 18 February 2026) [in Ukrainian].

8. Zakhyst movy u media: analityka CEDEM [Language protection in the media: CEDEM analysis]. Available at: <https://cedem.org.ua/analytics/zakhyst-movy-media> (accessed 18 February 2026) [in Ukrainian].

9. Analychna dovidka shchodo Zakonu “Pro zabezpechennia funktsionuvannia derzhavnoi movy yak derzhavnoi”. Monitorynhova misiia OON z prav liudyny v Ukraini [Analytical report on the Law ‘On Ensuring the Functioning of the State Language as the State Language’. UN Human Rights Monitoring Mission in Ukraine]. 2019. Available at: https://ukraine.un.org/sites/default/files/202007/2019.09.11_Analytical%20Note%20-%20Language%20Law_UKR.pdf (accessed: 15 April 2026) [in Ukrainian].

10. Zakon Ukrainy “Pro zasudzhennia ta zaboronu propahandy rosiiskoi imperskoi polityky v Ukraini i dekolonizatsiiu toponimii” № 3005-IX [Law of Ukraine ‘On the condemnation and prohibition of propaganda of Russian imperial policy in Ukraine and the decolonisation of place names’ No. 3005-IX]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3005-20> (accessed: 15 April 2026) [in Ukrainian].

11. Yevropeiska khartiia rehionalnykh mov abo mov menshyn [European Charter for Regional or Minority Languages]. 1992. Available at: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_014#Text (accessed: 15 April 2026) [in Ukrainian].

12. Na storozhi ukrainskosti: 6 rokiv Zakonu Ukrainy “Pro zabezpechennia funktsionuvannia ukrainskoi movy yak derzhavnoi” [Guarding Ukrainian identity: 6 years of the Law of Ukraine ‘On Ensuring the Functioning of the Ukrainian Language as the State Language’]. Ofitsiinyi sait Upovnovazhenoho iz zakhystu derzhavnoi movy. 25 kvitnia 2025 r. Available at: <https://mova.gov.ua/news/na-storozhi-ukrainskosti-6-rokiv-zakonu-ukrainy-pro-zabezpechennia-funktsionuvannia-ukrainskoi-movy-iak-derzhavnoi> (accessed: 12 April 2026) [in Ukrainian].

13. Fishman, J. (1991). *Reversing Language Shift Theory and Practice of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon; Philadelphia: Multilingual Matters. xiii, 431 pages : illustrations ; 22 cm.

14. Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge : Cambridge University Press, 255 p.

15. Kaplan, R. B. & Baldauf, R. B. (2005). *Language planning and policy in Europe*. Clevedon : Multilingual Matters, 300 p.

16. Lo Bianco, J. (1987). *National policy on languages*. Canberra : Australian Government Publishing Service, 87 p.
17. García, O. (2021-04-20). What is Translanguaging? *Psychology Today*. Retrieved from: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/life-as-a-bilingual/201603/what-is-translanguaging> (accessed on 21 April 2026).
18. Anderson, B. (1999). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London ; New York : Verso, 215 p.
19. Azhniuk B. Movna polityka: yevropeyski kryterii i Ukraina. *Ukrainske movoznavstvo* [Language policy: European criteria and Ukraine. Ukrainian Linguistics]. 2019. № 1(49). S. 9–31. Retrieved from: [https://doi.org/10.17721/um/49\(2019\).9-31](https://doi.org/10.17721/um/49(2019).9-31) (accessed: 15 April 2026) [in Ukrainian].
20. Farion I. D. Movna polityka v Ukraini: do problemy natsionalnoi zrilosti. *Philological sciences, intercultural communication and translation studies: an experience and challenges: conference proceeding* [Language policy in Ukraine: towards the issue of national maturity. Philological sciences, intercultural communication and translation studies: an experience and challenges: conference proceedings]. Czestochowa, Poland, 2021. S. 175–179. Retrieved from: <https://surl.li/ymwiic> (accessed: 21 April 2026) [in Ukrainian].
21. Babii I. Movna polityka nezalezhnoi Ukrainy [Language policy of independent Ukraine]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobyt'skoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka*. 2021. Vyp. 45(1). S. 101–106. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd_2021_45%281%29__18 (accessed: 17 April 2026) [in Ukrainian].
22. Serhieiev V. S. Movna polityka Ukrainy v realiiakh sohodennia [Ukraine's language policy in today's realities] / V. S. Serhieiev, O. V. Lytvynchuk, V. F. Zahurska-Antoniuk. *Rehionalni studii*. 2022. № 28. S. 130–135. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/regst_2022_28_26 (accessed: 17 April 2026) [in Ukrainian].
23. Harachkovska O. O., Dmytrenko N. V., Plekhanova T. M. Movna stratehiia y mediareprezentatsiia v pisliavoiennii Ukraini: naslidky dlia identychnosti ta inkluzyvnosti [Language strategy and media representation in post-war Ukraine: implications for identity and inclusivity]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Serii: Filolohiia. Zhurnalistyka*. Tom 36 (75) № 1 2025. Chastyna 1. S. 19–26. Retrieved from: <https://doi.org/10.32782/2710-4656/2025.1.1/04> (accessed: 12 April 2026) [in Ukrainian].
24. Malinska H. D., Horban H. M. Movna polityka v Ukraini: suchasni vyklyky ta perspektyvy rozvytku ukraïnskoi movy v bahatomovnomu seredovyshchi [Language policy in Ukraine: contemporary challenges and prospects for the development of the Ukrainian language in a multilingual environment]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Serii: Filolohiia. Zhurnalistyka*. Tom 36 (75) № 1 2025. Chastyna 1. S. 56–61. Retrieved from: <https://doi.org/10.32782/2710-4656/2025.1.1/10> (accessed: 15 April 2026) [in Ukrainian].
25. Balabanov K. V., Lysak V. F. Movna polityka v konteksti formuvannia derzhavnytskoi identychnosti v Ukraini [Language policy in the context of the formation

of state identity in Ukraine]. *Visnyk Mariupolskoho derzhavnoho universytetu seriia: Istorii. Politolohiia*. 2021. № 31–32. S. 74–82. Retrieved from: <https://10.34079/2226-2830-2021-11-31-32-74-82> (accessed: 15 April 2026) [in Ukrainian].

26. Postanova pro posylennia roli ukrainskoi movy v utverdzheni Ukrainskoi derzhavy № 4764-IX vid 15.01.2026 [Resolution on strengthening the role of the Ukrainian language in the consolidation of the Ukrainian state No. 4764-IX of 15 January 2026]. Retrieved from: <https://itd.rada.gov.ua/billinfo/Bills/Card/59431> (accessed 15 April 2026).

27. Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Pierre Bourdieu Edited and Introduced by John B. Thompson. Translated by Gino Raymond and Matthew Adamson. Cambridge: Polity Press, 293 p.



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

Дата першого надходження статті до видання: 10.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 08.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.05.2026

МУЛЬТИМОДАЛЬНІ МЕХАНІЗМИ КОНСТРУЮВАННЯ САКРАЛЬНОГО СМISЛУ В ЦИФРОВИХ ЛЮТЕРАНСЬКИХ ПРОПОВІДЯХ (ФРЕЙМОВА ТА НАРАТИВНА ПЕРСПЕКТИВА)

Сергій БОГУСЛАВСЬКИЙ

*кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри німецької філології*

Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

вул. Змієнка Всеволода, 2, м. Одеса

ORCID: 0009-0005-5842-8434

boguslawskij@gmail.com

У статті здійснено когнітивно-дискурсивний та мультимодальний аналіз сучасних німецькомовних лютеранських проповідей у цифровому середовищі з метою виявлення механізмів конструювання сакрального смислу в умовах медіалізованої комунікації. Дослідження ґрунтується на інтеграції положень фреймової семантики, теорії комунікативних жанрів та інтеракційної лінгвістики, що дозволяє розглядати проповідь як соціально зумовлену мовленнєву подію, у межах якої вербальні, просодичні та візуальні ресурси функціонують у взаємозалежній семіотичній взаємодії.

Емпіричну базу становить корпус із автентичних цифрових проповідей, відібраних з онлайн-архівів Євангелічної церкви Німеччини за різні літургійні періоди, що репрезентують відео-, аудіо- та текстові формати. Методологія поєднує якісний когнітивно-дискурсивний аналіз із елементами просодичного та візуального опису, а також процедурою подвійного кодування, спрямованою на підвищення інтерсуб'єктивної надійності результатів.

У ході аналізу встановлено, що доміантними механізмами актуалізації сакрального смислу виступають ієрархічно організовані фрейми «шляху», «служіння», «спільноти», «присутності» та «надії», які структурують наративні сценарії проповіді й забезпечують перенесення біблійного наративу в актуальний соціальний контекст. Показано, що мультимодальна синхронізація вербальних маркерів із інтонаційними та візуальними сигналами підсилює перлокутивний потенціал мовлення та сприяє формуванню дискурсивної пам'яті жанру в цифровому просторі.

Наукова новизна дослідження полягає в розробленні інтегрованої аналітичної моделі, яка дозволяє описувати цифрову лютеранську проповідь як комплексну семіотичну подію, у межах якої сакральний смисл формується на перетині когнітивних моделей, жанрових норм і медіазумовлених комунікативних стратегій. Отримані результати розширюють теоретичні можливості теолінгвістики та

когнітивно-дискурсивного аналізу в дослідженні релігійної комунікації в умовах цифрової медіалізації.

Ключові слова: когнітивно-дискурсивний аналіз, мультимодальність, лютеранська проповідь, фреймова семантика, наративна ідентичність, сакральний смисл, медіалізація.

MULTIMODAL MECHANISMS OF CONSTRUCTING SACRED MEANING IN DIGITAL LUTHERAN SERMONS (A FRAME-BASED AND NARRATIVE PERSPECTIVE)

Sergii BOGUSLAVSKYI

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,

Head of the Department of German Philology

Odesa I. I. Mechnikov National University

2 Vsevolod Zmiienko str., Odesa

ORCID: 0009-0005-5842-8434

boguslawskij@gmail.com

The article presents a cognitive-discursive and multimodal analysis of contemporary German-language Lutheran sermons in the digital environment, aiming to identify the mechanisms of constructing sacred meaning under conditions of mediatized communication. The study is grounded in the integration of frame semantics, the theory of communicative genres, and interactional linguistics, which makes it possible to conceptualize the sermon as a socially situated speech event in which verbal, prosodic, and visual resources function in interdependent semiotic interaction.

The empirical basis of the research consists of a corpus of authentic digital sermons selected from the online archives of the Evangelical Church in Germany across different liturgical periods and thematic cycles, representing video, audio, and text formats. The methodology combines qualitative cognitive-discursive analysis with elements of prosodic and visual description, as well as a double-coding procedure aimed at enhancing the intersubjective reliability of the findings.

The analysis demonstrates that the dominant mechanisms of actualizing sacred meaning are hierarchically organized frames of “journey,” “service,” “community,” “presence,” and “hope,” which structure the narrative scenarios of the sermon and ensure the transfer of the biblical narrative into the current social context. It is shown that the multimodal synchronization of verbal markers with intonational and visual signals enhances the perlocutionary potential of religious discourse and contributes to the formation of the genre’s discursive memory in the digital space.

The scientific novelty of the study lies in the development of an integrated analytical model that allows the digital Lutheran sermon to be described as a complex semiotic event in which sacred meaning emerges at the intersection of cognitive models, genre conventions, and media-conditioned communicative strategies. The results expand the

theoretical scope of theolinguistics and cognitive-discursive analysis in the study of religious communication under conditions of digital mediatization.

Key words: *cognitive-discursive analysis, multimodality, Lutheran sermon, frame semantics, narrative identity, sacred meaning, mediatization.*

Постановка проблеми. Упродовж останніх десятиліть релігійна комунікація в європейському просторі зазнає системної цифрової трансформації, у межах якої технічні інтерфейси, канали поширення та алгоритмічні режими доступу модифікують темпоральну організацію проповіді, перебудовують модель адресації та переорієнтовують способи символічної репрезентації сакрального. За таких умов релігійне мовлення доцільно інтерпретувати не як ізольований вербальний феномен, а як багаторівневу мультимодальну систему, у межах якої інтонаційні контури, жестові практики, візуальні символи та просторово-екранна композиція координуються з лексико-синтаксичними структурами у процесі формування когнітивно релевантної моделі сакрального досвіду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній лінгвістиці медіалізація соціальних практик розглядається як процес, у межах якого комунікація структурно залежить від технічних і семіотичних властивостей медіа, що беруть участь у формуванні смислу [11]. У цьому контексті релігійне мовлення постає не лише як вербальний феномен, але й як складна мультимодальна конфігурація, у якій інтонація, жести, візуальні символи та композиція цифрового простору взаємодіють із лексико-синтаксичними засобами для створення когнітивно доступної моделі сакрального досвіду. Така інтерпретація ґрунтується на уявленні про значення як результат когнітивної координації мовних і перцептивних ресурсів у процесі соціально зумовленої інтерпретації досвіду [9, с. 111–115].

З позицій теолінгвістики релігійний дискурс розглядається як специфічна форма соціальної взаємодії, у межах якої сакральне знання не лише передається, але й інституційно та символічно актуалізується в конкретних комунікативних ситуаціях, оскільки мовлення функціонує як форма соціальної дії, що структурує відносини між проповідником і громадою та визначає прагматичні рамки інтерпретації сакрального смислу [13, р. 2014–2017; 16, с. 172–176]. У цифровій проповіді цей процес ускладнюється тим, що адресат більше не є безпосереднім учасником фізичної події, а залучається до комунікації через екранні інтерфейси, які змінюють режими уваги, емоційної залученості та інтерпретаційних очікувань. Саме тому аналіз сакрального смислу в такому форматі потребує залучення мультимодальної перспективи, що дозволяє врахувати взаємодію різних семіотичних каналів.

Жанрова природа проповіді в умовах цифрової комунікації зберігає ознаки стабільності, оскільки базові комунікативні цілі та риторичні ходи відтворюються в межах дискурсивної спільноти, яка поділяє спільні цінності та інтерпретаційні рамки, що корелює з визначенням дискурсивної спільноти як соціальної групи, об'єднаної спільними комунікативними цілями і жанровими конвенціями [17, с. 58–62]. Водночас спостерігається тенденція до гібридизації жанру,

що проявляється в поєднанні рис публічної лекції, мотиваційної промови та медіаконтенту. Така трансформація безпосередньо впливає на способи концептуалізації сакрального, оскільки фрейми, через які адресат інтерпретує біблійні наративи, адаптуються до логіки цифрового споживання інформації.

Актуальність цього дослідження зумовлена необхідністю системного опису тих когнітивно-дискурсивних і мультимодальних механізмів, за допомогою яких у цифровій лютеранській проповіді формується сакральний смисл як соціально релевантний і колективно поділюваний досвід. Попри наявність досліджень, присвячених цифровій релігії та медіалізації церковних практик, у сучасній лінгвістиці залишається обмежено операціоналізованим питання узгодження фреймової та наративної організації проповіді з візуальними і просодичними ресурсами, що ускладнює опис механізмів переходу від текстоцентричного аналізу до інтегрованої мультимодальної інтерпретації [4; 11; 12].

Метою статті є виявлення мультимодальних механізмів конструювання сакрального смислу в сучасних німецькомовних лютеранських проповідях шляхом аналізу взаємодії вербальних, інтонаційних і візуальних компонентів у межах фреймових і наративних структур. Реалізація цієї мети передбачає розв'язання таких завдань: окреслити теоретичні засади мультимодального та когнітивно-дискурсивного аналізу релігійного мовлення; описати корпус дослідження і процедуру аналітичного кодування; ідентифікувати домінантні фрейми та сценарні ролі в цифрових проповідях; проаналізувати мовні, просодичні й візуальні маркери актуалізації сакрального смислу; інтерпретувати отримані результати в контексті формування конфесійної ідентичності в цифровому середовищі.

Емпіричну базу становлять фрагменти сучасних німецькомовних проповідей, у яких сакральний смисл актуалізується через поєднання вербальних і невербальних засобів. Зокрема, у висловлюванні „*Wir sind unterwegs, getragen von Gottes Verheißung, auch wenn der Weg unsicher erscheint*“ (Predigtarchiv der EKD, дата звернення 05.01.2026) фрейм «шляху» актуалізується через синхронізацію інтонаційного виділення ключових лексем з жестовою репрезентацією відкритого простору, що підсилює наратив поступовості та довіри, а візуальна композиція кадру, зосереджена на жесті відкритих долонь проповідника, посилює інтерпретацію цього наративу як моделі довіри і спрямованості. Подібні приклади демонструють, що сакральний смисл у цифровій проповіді формується як результат синхронної дії кількох семіотичних каналів, що потребує комплексного мультимодального аналізу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Когнітивно-дискурсивний підхід до аналізу релігійного мовлення ґрунтується на положенні про те, що мовні структури не лише репрезентують готові значення, але й беруть безпосередню участь у процесі концептуалізації досвіду. У цьому контексті сакральний смисл постає як результат динамічної взаємодії між мовною формою, когнітивними моделями адресата та соціальною ситуацією комунікації. Центральним аналітичним поняттям у межах цього підходу виступає фрейм, який розглядається не лише як структура накопичених знань, але як динамічна когнітивна матриця, що

активується в процесі дискурсивної взаємодії та організує ієрархію релевантних ролей і сценаріїв у межах нарративної структури проповіді [9, с. 120–125].

У релігійному дискурсі фреймова організація відіграє особливу роль, оскільки біблійні наративи функціонують як культурно закріплені сценарії, що постійно актуалізуються у змінних соціальних умовах. Проповідь у цьому сенсі можна розглядати як механізм когнітивного посередництва між канонічним текстом і сучасним досвідом громади, у межах якого проповідник виконує роль інтерпретатора, що спрямовує процес фреймового зіставлення сакрального і профанного. Таке розуміння узгоджується з підходом, відповідно до якого релігійна комунікація формує особливий тип соціальної взаємодії, у якій мовлення одночасно виконує інформативну, нормативну та ідентифікаційну функції [16, с. 171–176].

З позицій теорії комунікативних жанрів проповідь постає як соціально закріплена форма мовленнєвої дії, що відтворюється в межах дискурсивної спільноти з усталеними комунікативними цілями, ролями та очікуваннями [17, с. 58–62]. Жанрова стабільність підтримується відтворюваністю риторично впорядкованих ходів, функціонально закріплених структурних блоків і типових нарративних сценаріїв, завдяки яким адресат ідентифікує проповідь як впізнавану форму комунікативної дії незалежно від конкретної платформи або формату її медіареалізації. Водночас цифрове середовище створює умови для жанрової гібридизації, оскільки проповідь починає поєднувати риси усної проповіді, відеоблогу та публічної лекції, що впливає на спосіб організації сакрального смислу.

Мультиmodalний підхід у сучасній лінгвістиці виходить із того, що смисл формується через синхронну взаємодію кількох семіотичних систем, що корелює з положенням про медіатизацію комунікації як структуроутворювальний чинник сучасних соціальних практик [11, р. 34–41]. У контексті цифрової проповіді це означає, що вербальні структури співдіють із візуальними символами храмового простору, композицією кадру, освітленням, а також з акустичними параметрами голосу проповідника. Цифрове середовище в сучасних умовах не лише опосередковує комунікацію, але й задає параметри її соціальної організації, визначаючи способи тематичного розгортання проповіді, ритм взаємодії з адресатом і форми символічної присутності сакрального в публічному просторі, що дозволяє розглядати медіа як активний компонент смислотворення, а не як нейтральний канал передачі повідомлення [11, р. 34–41].

У працях, присвячених цифровій релігії, підкреслюється, що онлайн-комунікація змінює не лише форму подання сакрального, але й саму модель релігійної присутності, оскільки громада може бути розосередженою в просторі та часі, але об'єднаною спільним медіадосвідом [4, с. 67–74; 12, с. 102–108]. У такій ситуації проповідь перестає бути одноразовою подією і набуває рис повторно відтворюваного медіатексту, що дозволяє адресатові повертатися до сакрального смислу в різних контекстах повсякденного життя.

Інтеракційна лінгвістика додає до цього аналізу вимір соціальної взаємодії, розглядаючи мовлення як послідовність дій, орієнтованих на потенційну реакцію адресата. Навіть у випадку асинхронної цифрової рецепції проповідник

конструює мовні ходи з урахуванням очікуваної відповіді громади, що виявляється у використанні риторичних запитань, інклюзивних форм і маркерів спільної позиції [5, с. 112–118]. Наприклад, у фрагменті „*Was bedeutet dieser Text für uns heute, in unserer Alltag?*“ адресат залучається до процесу спільної інтерпретації, незважаючи на фізичну відсутність безпосереднього діалогу.

З точки зору фреймової семантики мультимодальні ресурси можна інтерпретувати як засоби активації певних когнітивних моделей. Візуальний символ, жест або інтонаційний акцент здатні виконувати функцію тригера, що спрямовує інтерпретацію вербального повідомлення в межах конкретного фрейму. У прикладі „*Hier, im Licht der Kerze, wird Gottes Nähe spürbar*“ лексема *Licht* поєднується з візуальним образом запаленої свічки в кадрі та зниженим тембром голосу, що спільно активує фрейм «присутності» і сприяє емоційній інтерналізації сакрального смислу.

Таким чином, теоретична модель, що поєднує фреймову семантику, мультимодальний аналіз і теорію комунікативних жанрів, задає аналітичну рамку для емпіричного дослідження цифрової лютеранської проповіді.

Матеріал і методи дослідження. Емпіричну базу дослідження становить корпус із 48 автентичних німецькомовних лютеранських проповідей, які було відібрано з цифрового архіву Євангелічної церкви Німеччини за період 2022–2024 років і які репрезентують різні літургійні цикли та комунікативні формати. Оскільки метою дослідження є виявлення мультимодальних механізмів конструювання сакрального смислу, до вибірки включено проповіді, представлені у форматах відеотрансляцій, аудіоподкастів і текстових публікацій, що уможливило зіставлення вербальних, просодичних і візуальних компонентів у межах єдиного дискурсивного простору.

Відбір матеріалу здійснювався з урахуванням сукупності взаємопов'язаних критеріїв, серед яких ключовими є літургійна репрезентативність, що забезпечує охоплення різних періодів церковного року, жанрова повнота, яка передбачає наявність у кожній проповіді вступного, екзегетичного та актуалізаційного блоків, а також мультимодальна доступність, що полягає в синхронному поєднанні вербального тексту з аудіальними та візуальними ресурсами, необхідними для повноцінного аналізу інтонаційних і жестових маркерів. Загальний обсяг корпусу становить близько 52 000 слововживань, що дозволяє поєднувати інтерпретативний когнітивно-дискурсивний підхід із елементарною кількісною перевіркою частотного розподілу домінантних фреймів у різних підкорпусах [5, с. 113–118].

Оскільки корпус формується з матеріалів, які первинно призначалися для публічного онлайн-споживання, аналіз враховує також технічні параметри подання проповіді, зокрема якість аудіозапису, стабільність відеоряду та композицію кадру, які можуть впливати на сприйняття просодичних і візуальних сигналів адресатом.

Для того щоб забезпечити порівнюваність емпіричних даних і створити підґрунтя для системного зіставлення різних фрагментів корпусу, кожен проповідь було аналітично поділено на три функціонально взаємопов'язані блоки, які

корелюють із жанровою логікою релігійного мовлення та репрезентують різні етапи когнітивної і прагматичної обробки сакрального змісту. У межах вступного блоку проповідник, як правило, встановлює первинний контакт з адресатом і окреслює тематичний фокус, що формує очікування щодо подальшої інтерпретації біблійного тексту. Екзегетичний блок виконує функцію когнітивного посередництва, оскільки саме в ньому здійснюється фреймова актуалізація біблійного нарративу та його зіставлення з соціальним досвідом громади. Актуалізаційний блок, своєю чергою, спрямований на інтеграцію сакрального смислу в повсякденну практику адресата, що виявляється у формулюванні нормативних і ціннісних висновків.

Такий поділ узгоджується з підходом до проповіді як до комунікативного жанру, у межах якого послідовність риторичних ходів забезпечує досягнення спільної інтерпретаційної мети в дискурсивній спільноті [17, с. 58–62]. Завдяки сегментації стає можливим простежити, на якому етапі дискурсу відбувається найбільш інтенсивна активація фреймів і яким чином мультимодальні ресурси перерозподіляються між різними структурними компонентами проповіді.

Процедура ідентифікації фреймів ґрунтується на положенні фреймової семантики, відповідно до якого лексичні, синтаксичні та прагматичні маркери розглядаються як індикатори активації певних когнітивних моделей, що організовують інтерпретацію досвіду [9, с. 111–115]. З цією метою було розроблено кодову схему, у межах якої кожен фрейм описувався через сукупність типових мовних і дискурсивних ознак, що дозволяє фіксувати як вербальні, так і невербальні сигнали його актуалізації.

Зокрема, фрейм «шляху» ідентифікувався на основі лексем руху та спрямованості, таких як *unterwegs, gehen, führen, Weg*, а також нарративних конструкцій, у яких віра концептуалізується як процес поступового наближення до сакральної мети. У висловлюванні „*Wir gehen Schritt für Schritt, geführt von Gottes Wort*“ цей фрейм активується не лише через вербальні маркери, але й через уповільнений темп мовлення, який просодично підкреслює ідею поступовості.

Реконструкція нарративних сценаріїв здійснювалася шляхом аналізу послідовності тематичних переходів, що формують типовий ланцюг «біблійна подія – сучасна ситуація – нормативний висновок», у межах якого сакральний смисл переноситься з канонічного тексту в актуальний соціальний контекст. Такий підхід дозволяє виявити, яким чином проповідник поєднує сакральний і профанний виміри досвіду в межах єдиної дискурсивної структури.

Просодичний аналіз у межах цього дослідження ґрунтується на систематичній фіксації темпоральних параметрів мовлення, контурів висоти тону, позицій пауз і змін інтенсивності, які інтерпретуються як когнітивні сигнали ієрархізації сакрального смислу в дискурсивній структурі проповіді. Коли проповідник у фрагменті „*Und genau hier beginnt Hoffnung*“ робить помітну паузу перед лексемою *Hoffnung*, він не лише виділяє її семантично, але й створює емоційний простір для інтерналізації сакрального смислу, що закріплюється у дискурсивній пам'яті адресата.

Візуальний аналіз, який логічно доповнює просодичний опис, охоплює вивчення жестів, міміки, композиції кадру та використання символічних об'єктів, оскільки ці елементи функціонують як візуальні тригери активації фреймів. У випадку, коли висловлювання „*Im Licht der Kerze wird Gottes Nähe erfahrbar*“ супроводжується демонстрацією запаленої свічки в центрі кадру та зниженим тембром голосу, відбувається синхронізація вербальних, візуальних і аудіальних ресурсів, що формує когнітивно цілісну модель сакральної присутності.

Для того щоб мінімізувати вплив суб'єктивного чинника на інтерпретацію даних, у межах дослідження застосовано процедуру подвійного кодування, яка відповідає принципам інтерсуб'єктивної верифікації даних у розмовно-аналітичних і дискурс-аналітичних дослідженнях [7, 2007, S. 89–94], за якої двоє дослідників незалежно ідентифікували фрейми та мультимодальні маркери в підкорпусі з дванадцяти проповідей, після чого результати зіставлялися з метою узгодження аналітичних рішень. Такий підхід відповідає вимогам інтеракційної лінгвістики щодо прозорості дослідницької процедури і підвищує надійність отриманих висновків, оскільки аналіз релігійного мовлення як форми соціальної взаємодії передбачає врахування прагматичних очікувань адресата і комунікативної відповідальності мовця в процесі конструювання сакрального смислу [13, с. 2015–2018; 5, с. 112–118].

Поряд із якісним аналізом було проведено елементарну кількісну перевірку розподілу фреймів у різних літургійних періодах, що дозволило виявити тенденції домінування окремих когнітивних моделей залежно від календарного контексту. Зокрема, фрейм «надії» виявився статистично частішим у різдвяному та великодньому циклах, тоді як фрейм «служіння» переважає в проповідях звичайного часу, що свідчить про функціональну адаптацію сакрального смислу до різних комунікативних ситуацій.

Хоча сформований корпус забезпечує репрезентативність для аналізу німецькомовного лютеранського контексту, результати дослідження не можуть бути безпосередньо екстрапольовані на інші конфесійні традиції без залучення контрастивного матеріалу, що враховував би відмінності у богословських і жанрових моделях проповіді. Крім того, інтерпретація візуальних параметрів залишається частково залежною від технічних характеристик запису та композиційних рішень, які можуть варіюватися між різними громадами та цифровими платформами, що відкриває перспективи для подальших досліджень у напрямі стандартизації мультимодального аналізу релігійного дискурсу. Фреймова організація сакрального смислу та типологія мультимодальних механізмів. У цьому розділі фрейм розглядається як когнітивний інструмент інтеграції сакрального і соціального досвіду, що дозволяє описати ієрархію домінантних і підпорядкованих моделей інтерпретації в цифровій лютеранській проповіді [9, с. 111–115]. У цифровій лютеранській проповіді фрейм виконує функцію когнітивного мосту між біблійним текстом і повсякденним досвідом громади, оскільки сакральний смисл формується не лише через цитування канонічного джерела, але й через його наративне та мультимодальне вписування в актуальні соціальні контексти.

Аналіз корпусу засвідчує, що фреймова організація проповіді має ієрархічний характер, у межах якого домінують фрейми структурують підпорядковані когнітивні моделі, що активуються на різних етапах дискурсу. Така ієрархія забезпечує впізнаваність жанру, оскільки адресат, сприймаючи повторювані сценарії інтерпретації, орієнтується на усталені семантичні та прагматичні очікування, які відтворюються в межах дискурсивної спільноти [17, с. 58–62].

Фрейм «шляху» як модель процесуальної віри концептуалізує віру як динамічний процес, у межах якого адресат позиціонується не як пасивний реципієнт сакрального знання, а як активний учасник духовного руху. У цифрових проповідях цей фрейм реалізується через лексеми руху та спрямованості, які поєднуються з просодичними і візуальними маркерами поступовості та відкритості. У фрагменті „*Wir sind unterwegs, Schritt für Schritt, auch wenn der Weg vor uns im Dunkeln liegt*“ вербальна метафора руху підкріплюється уповільненим темпом мовлення та композицією кадру, у якій проповідник розміщений на фоні центральної алеї храму, що візуально підсилює наратив спрямованості.

Просодичний компонент у таких випадках виконує функцію когнітивного сигналу, оскільки паузи і зміни висоти тону маркують ключові смислові вузли, що сприяє інтерналізації сакрального смислу. Візуальний компонент, своєю чергою, активує просторові схеми, які дозволяють адресатові проєктувати власний життєвий досвід на біблійний наратив, що узгоджується з положенням про те, що значення формується через взаємодію концептуальних моделей і перцептивних ресурсів [11, с. 34–41].

Фрейм «служіння» і етична актуалізація сакрального смислу репрезентує сакральне знання як основу для конкретних соціальних дій, що спрямовані на допомогу і солідарність у межах громади. У цифрових проповідях цей фрейм реалізується через наративні структури, які поєднують біблійні приклади з сучасними соціальними ситуаціями. У висловлюванні „*Christus begegnet uns im Nächsten, der heute unsere Zeit und unsere Aufmerksamkeit braucht*“ сакральний смисл переноситься з канонічного тексту в повсякденний контекст, де адресат залучається до моделі моральної відповідальності.

Мультимодальний вимір цього фрейму виявляється у використанні жестів відкритих долонь, м'якого тембру голосу та крупного плану обличчя проповідника, що створює ефект персоналізації звернення і підсилює перлокутивний потенціал висловлювання. Таке поєднання вербальних і невербальних ресурсів сприяє формуванню емоційно насиченої моделі сакрального смислу, яка закріплюється у дискурсивній пам'яті адресата.

Фрейм «спільноти» і конструювання конфесійної ідентичності формує когнітивну модель, у межах якої сакральний смисл постає як колективно поділюваний досвід, що об'єднує адресата і проповідника в межах спільної інтерпретаційної позиції. Реалізація цього фрейму ґрунтується на системному використанні інклюзивних форм першої особи множини, які лінгвістично конструюють модель колективного суб'єкта і закріплюють адресата в межах символічної конфесійної спільноти, формуючи наративну ідентичність громади

як процес постійного самотлумачення через біблійні сюжети і спільний досвід віри, що узгоджується з концепцією наративної ідентичності як механізму поєднання індивідуального і колективного вимірів смислу [15, с. 30-33]. У фрагменті „*Wir als Gemeinde tragen einander durch diese Zeit des Zweifels und der Hoffnung*“ вербальний маркер *wir* поєднується з жестами, що охоплюють простір перед камерою, і з помірним темпом мовлення, який створює ефект спільного ритму.

З точки зору інтеракційної лінгвістики така стратегія орієнтована на потенційну реакцію адресата, навіть якщо комунікація відбувається в асинхронному режимі, оскільки мовні ходи конструюються з урахуванням очікуваної відповіді громади [5, с. 112–118]. У цифровому середовищі цей ефект підсилюється можливістю коментування і повторного перегляду, що створює ілюзію розширеної спільної присутності.

Фрейм «присутності» і мультимодальна репрезентація сакрального простору активується в тих випадках, коли проповідник спрямовує увагу адресата на відчуття безпосередньої близькості сакрального, яке репрезентується через поєднання вербальних, візуальних і просодичних сигналів. У висловлюванні „*Hier, im Licht der Kerze, wird Gottes Nähe erfahrbar*“ лексема *Licht* синхронізується з візуальним образом запаленої свічки в центрі кадру та зниженим тембром голосу, що спільно формує емоційно насичену модель сакральної присутності.

Такий механізм узгоджується з положенням про те, що мультимодальні ресурси можуть виконувати функцію когнітивних тригерів, які спрямовують інтерпретацію вербального повідомлення в межах конкретного фрейму, забезпечуючи його глибше емоційне та концептуальне засвоєння [12, с. 102–108].

Фрейм «надії» у якості наративної стратегії в кризових контекстах виступає у проповідях, приурочених до соціально напружених або кризових періодів. Фрейм «надії» домінує, який структурує сакральний смисл як ресурс подолання невизначеності і страху. Цей фрейм реалізується через наративні конструкції, що протиставляють складну сучасну ситуацію біблійним прикладам випробувань і спасіння. У фрагменті „*Auch in der Nacht des Zweifels bleibt Gottes Verheißung unser Licht*“ поєднання метафор *Nacht* і *Licht* формує контрастивну схему, яка вербально і візуально підсилюється освітленням кадру та зміною інтонаційного контуру.

Мультимодальна синхронізація у таких випадках створює сильний перлюкутивний ефект, оскільки адресат сприймає сакральний смисл не лише як абстрактну ідею, але й як емоційно переживаний досвід, що закріплюється у пам'яті через повторювані символи і наративні мотиви.

На основі аналізу корпусу можна виокремити кілька типів мультимодальних механізмів, які систематично використовуються для конструювання сакрального смислу в цифрових проповідях:

1. **Синхронізувальний механізм**, у межах якого вербальні маркери фрейму поєднуються з просодичними і візуальними сигналами, що сприяє фокусуванню уваги адресата на ключових смислових елементах.

2. **Контрастивний механізм**, який ґрунтується на протиставленні візуальних і вербальних образів, наприклад, темряви і світла, тиші і підвищеного тону, що створює емоційно насичені наративні вузли.

3. **Інклюзивний механізм**, який реалізується через використання мовних форм спільної ідентифікації та жестових стратегій, що моделюють символічну спільну присутність громади.

4. **Репетитивний механізм**, який передбачає повторення ключових лексем, жестів і візуальних символів у різних частинах проповіді, що сприяє закріпленню сакрального смислу у дискурсивній пам'яті жанру.

Систематизація цих механізмів дозволяє описати цифрову лютеранську проповідь як цілісну семіотичну подію, у межах якої сакральний смисл формується на перетині когнітивних моделей, наративних стратегій і мультимодальних ресурсів, що функціонують у соціально та технологічно зумовленому комунікативному просторі.

Мультимодальні механізми у різних цифрових форматах і платформах. У форматі відеотрансляції цифрова лютеранська проповідь реалізується як повноцінна мультимодальна подія, у межах якої сакральний смисл формується через синхронну взаємодію мовлення, зображення та звуку. Оскільки адресат сприймає повідомлення в режимі аудіовізуальної присутності, композиція кадру, освітлення і просторове розташування проповідника відіграють важливу роль у структуризації уваги та інтерпретації наративу.

Аналіз корпусу засвідчує, що проповідники часто використовують центровану композицію кадру, у межах якої фігура мовця розміщується на тлі візуально значущих сакральних символів, зокрема хреста або вівтаря. Така стратегія сприяє активації фрейму «присутності», оскільки адресат сприймає простір храму як розширення цифрового екрану. У фрагменті „*Hier, in diesem Raum, der uns verbindet, hören wir Gottes Wort neu*“ візуальний контекст поєднується з уповільненим темпом мовлення, що створює ефект спільної сакральної локації.

Просодичні засоби, зокрема варіації гучності та інтонаційні підйоми в кульмінаційних моментах, виконують функцію когнітивних сигналів, які маркують перехід між наративними етапами проповіді. У висловлюванні „*Und genau jetzt beginnt der Moment der Entscheidung*“ підвищення тону на лексемі *jetzt* спрямовує увагу адресата на нормативний вимір сакрального смислу, що узгоджується з положенням про орієнтацію мовленнєвих дій на потенційну реакцію реципієнта [5, с. 112–118].

У подкаст-форматі, де візуальний канал відсутній, просодичні параметри мовлення набувають підвищеної значущості, оскільки саме через інтонацію, темп і паузи адресат орієнтується у структурі наративу та ієрархії смислових акцентів. У таких умовах сакральний смисл формується переважно через акустичну організацію мовлення, що підсилює роль голосу як інструмента емоційної залученості.

Корпусний аналіз свідчить, що проповідники в аудіоформаті частіше використовують ритмічні повтори та паралельні синтаксичні конструкції, які створюють ефект вербальної симетрії і сприяють закріпленню ключових концептів

у пам'яті адресата. У фрагменті „*Wir hören, wir glauben, wir gehen weiter*“ ритмічний повтор форм першої особи множини поєднується з рівномірним темпом мовлення, що формує фрейм «спільноти» на суто акустичному рівні.

Пауза як просодичний маркер виконує функцію когнітивного розділювача, який дозволяє адресатові інтегрувати почуте у власний досвід. У висловлюванні „*Gottes Nähe ... ist auch jetzt erfahrbar*“ затримка перед лексемою *jetzt* створює момент очікування, що підсилює емоційний ефект і сприяє інтерналізації сакрального смислу.

У текстових версіях проповідей, які публікуються на вебсайтах громад або в соціальних мережах, відбувається своєрідна реконфігурація мультимодальності, оскільки просодичні і візуальні ресурси замінюються типографічними та графічними засобами. Адресат сприймає сакральний смисл через структуру абзаців, виділення курсивом або напівжирним шрифтом, а також через використання пунктуації, яка імітує інтонаційні паузи.

У корпусі спостерігається тенденція до використання коротких абзаців і рядків, що функціонують як візуальні сегменти смислу. У фрагменті „*Wir sind nicht allein. Gott geht mit uns. Auch heute.*“ графічне членування виконує роль візуального аналога паузи і створює ритмічну структуру, яка сприяє поетичній інтерпретації сакрального смислу.

Така стратегія узгоджується з положенням про те, що цифровий текст функціонує як медіатекст, у межах якого візуальна організація сторінки стає частиною зміст утворення [11, с. 3441]. Отже, навіть у відсутності аудіо- та відеоканалу сакральний смисл зберігає мультимодальний характер, хоча його реалізація відбувається через інші семіотичні ресурси.

Порівняльний аналіз матеріалу, розміщеного на різних цифрових платформах, зокрема на офіційних вебсайтах громад, відеохостингах і стрімінгових сервісах, свідчить про те, що мультимодальні механізми конструювання сакрального смислу зазнають адаптації залежно від технічних і соціальних характеристик платформи. На платформах, орієнтованих на короткі відеоформати, спостерігається тенденція до компресії наративу, коли проповідь подається у вигляді фрагментів, що концентруються навколо одного домінантного фрейму.

У таких випадках фрейм «надії» або «присутності» часто реалізується через лаконічні висловлювання на кшталт „*Gott ist bei dir, auch in diesem Moment*“, які поєднуються з сильними візуальними образами і контрастивним освітленням. Така стратегія спрямована на швидке емоційне залучення адресата і відповідає логіці цифрового споживання контенту, що ґрунтується на обмеженому часі уваги.

Однією з ключових особливостей цифрового середовища є можливість повторного перегляду, прослуховування або читання проповідей, що сприяє формуванню дискурсивної пам'яті жанру. Повторювані візуальні символи, просодичні контури і лексичні формули закріплюються як впізнавані маркери сакрального смислу, які адресат асоціює з конкретною конфесійною традицією.

У корпусі спостерігається регулярне відтворення формул на кшталт „*Gottes Wort trägt uns*“ або „*Wir gehen diesen Weg gemeinsam*“, які з'являються в різних

проповідях і платформах, але зберігають спільну фреймову структуру. Така повторюваність сприяє стабілізації конфесійної ідентичності і підтримує відчуття безперервності сакрального досвіду в умовах фрагментованої цифрової комунікації.

На відміну від традиційного розуміння релігійної комунікації як одноразової події, цифровий формат створює умови для кумулятивного накопичення сакрального смислу, коли повторювані формули, візуальні символи та наративні схеми функціонують як елементи довготривалої когнітивної репрезентації жанру. У цьому сенсі дискурсивна пам'ять проповіді набуває рис інтермедіального архіву, в якому кожне нове повідомлення співвідноситься з попередніми реалізаціями і реконфігурує колективний образ конфесійної ідентичності в цифровому просторі.

Отримані результати дозволяють стверджувати, що мультимодальні механізми не редукуються до сукупності технічних прийомів подання повідомлення, а формують системну когнітивно-дискурсивну модель, у межах якої сакральний смисл постає як соціально інституціоналізований і символічно опосередкований досвід. Оскільки фрейми, що активуються в процесі проповіді, одночасно залучають вербальні, просодичні та візуальні ресурси, інтерпретація біблійного наративу постає як результат багаторівневої семіотичної взаємодії, що корелює з положенням про медіалізацію комунікації як структуроутворювальний чинник сучасних соціальних практик [11, с. 34–41].

Зіставлення емпіричних даних із теоретичними моделями когнітивної семантики дозволяє стверджувати, що фреймова організація сакрального смислу в цифровій проповіді має не лише описовий, але й нормативний характер, оскільки через наративні сценарії адресатові пропонуються моделі інтерпретації подій і ціннісні орієнтири, які інтегруються в повсякденну практику. У цьому аспекті цифрова проповідь функціонує як когнітивний інструмент соціалізації, що поєднує біблійні сюжети з актуальними соціальними проблемами і формує символічний простір конфесійної ідентичності.

У межах теорії комунікативних жанрів результати дослідження підтверджують тезу про відносну стабільність жанрових структур, яка зберігається навіть за умов радикальної зміни медіаформатів [17, с. 58–62]. Хоча цифрове середовище стимулює гібридизацію проповіді, що проявляється в поєднанні рис усного мовлення, відеоконтенту і текстового медіатексту, базові риторичні ходи, наративні сценарії та фреймова ієрархія залишаються впізнаваними, що забезпечує континуїтет жанру і його інституційну легітимність у межах конфесійної спільноти.

З позицій інтеракційної лінгвістики цифрова проповідь постає як форма асинхронної взаємодії, у межах якої мовленнєві дії проповідника орієнтовані на потенційну реакцію адресата, навіть якщо безпосередній зворотний зв'язок відсутній [5, с. 112–118]. Використання риторичних запитань, інклюзивних форм і просодичних акцентів свідчить про те, що комунікативна структура проповіді зберігає діалогічний потенціал, який реалізується через уявну модель спільної інтерпретації сакрального смислу.

Особливого значення набуває концепт дискурсивної пам'яті, який у цифровому середовищі зазнає якісного розширення, оскільки можливість повторного доступу до проповідей сприяє закріпленню фреймів і наративних мотивів у довготривалій когнітивній структурі адресата. Повторюваність лексичних формул, візуальних символів і просодичних контурів формує стабільний репертуар сакральних маркерів, які функціонують як індекси конфесійної ідентичності і підтримують відчуття символічної безперервності релігійного досвіду, оскільки наративне відтворення біблійних мотивів дозволяє громаді інтегрувати власний життєвий досвід у ширшу історію віри, формуючи стійку модель колективної наративної ідентичності [15, с. 31–35].

У контексті теолінгвістики результати аналізу дозволяють уточнити положення про роль мовлення як медіатора між сакральним і соціальним вимірами досвіду, оскільки цифрова проповідь демонструє, що цей медіативний процес більше не обмежується вербальним рівнем, а включає комплексну взаємодію різних семіотичних систем. Саме через цю взаємодію сакральний смисл набуває статусу соціально релевантного знання, яке інтегрується в комунікативні практики громади і трансформується відповідно до логіки цифрового середовища.

Водночас отримані результати вказують на низку теоретичних викликів, пов'язаних із необхідністю перегляду традиційних моделей аналізу релігійного дискурсу, які були орієнтовані переважно на лінійний текст. Мультимодальний характер цифрової проповіді вимагає розроблення інтегрованих аналітичних інструментів, здатних одночасно враховувати вербальні, візуальні та акустичні параметри комунікації, а також їхню взаємодію в межах когнітивних і наративних структур.

Таким чином, обговорення результатів засвідчує, що цифрова лютеранська проповідь функціонує як складна семіотична подія, у межах якої сакральний смисл формується на перетині когнітивних моделей, жанрових норм і мультимодальних ресурсів, що відкриває перспективи для подальших досліджень у напрямі порівняльного аналізу різних конфесійних традицій і медіаформатів з метою виявлення універсальних і специфічних механізмів сакральної комунікації.

Висновки й перспективи подальшого дослідження. У ході дослідження було встановлено, що мультимодальні механізми конструювання сакрального смислу в цифрових німецькомовних лютеранських проповідях формують цілісну когнітивно-дискурсивну модель, у межах якої вербальні, просодичні та візуальні ресурси функціонують не ізольовано, а у взаємозалежній семіотичній взаємодії. Така модель уможливорює інтеграцію біблійного наративу в сучасний соціальний контекст через формування стійких когнітивних траєкторій інтерпретації, які поєднують символічний, етичний і комунікативний виміри сакрального знання.

Застосування фреймової семантики дозволило виявити ієрархічну організацію домінантних когнітивних моделей, серед яких провідну роль відіграють фрейми «шляху», «служіння», «спільноти», «присутності» та «надії», що структурують наративні сценарії проповіді і визначають способи актуалізації сакрального смислу в різних цифрових форматах. Ці фрейми функціонують як

когнітивні посередники між канонічним текстом і повсякденним досвідом громади, оскільки через повторювані мовні, просодичні та візуальні маркери вони формують стабільні моделі інтерпретації, які закріплюються у дискурсивній пам'яті жанру.

Контрастивний аналіз відеотрансляцій, аудіоподкастів і текстових публікацій засвідчив, що мультимодальність сакрального мовлення зазнає форматно зумовленої реконфігурації, у межах якої одні семіотичні ресурси компенсують відсутність інших, зберігаючи при цьому когнітивну цілісність фреймової організації. Відеоформати забезпечують синхронізацію вербальних, візуальних і просодичних сигналів, тоді як аудіоверсії підсилюють роль інтонації та ритму, а текстові публікації використовують типографічні й графічні засоби для відтворення структурної логіки проповіді.

Отримані результати дозволяють розглядати цифрову лютеранську проповідь як складну семіотичну подію, у межах якої сакральний смисл конструюється на перетині когнітивних моделей, жанрових норм і медіазумовлених комунікативних стратегій. Такий підхід розширює теоретичні межі теолінгвістики і когнітивно-дискурсивного аналізу, оскільки вимагає врахування не лише мовних структур, але й мультимодальних параметрів, що визначають способи соціальної рецепції релігійного мовлення в умовах цифрової медіалізації.

Обмеження дослідження пов'язані з його фокусом на німецькомовній лютеранській традиції, що не дозволяє безпосередньо екстраполювати результати на інші конфесійні або мовні контексти без додаткового порівняльного аналізу. Перспективи подальших розвідок вбачаються у залученні матеріалу з католицьких і реформатських проповідей, а також у дослідженні рецептивного виміру цифрової проповіді шляхом аналізу коментарів і форм зворотного зв'язку, які можуть надати додаткові дані про інтерпретаційні стратегії адресатів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ : Академія, 2004. 344 с.
2. Богуславський С. С. Структурно-семантичні особливості німецькомовної протестантської проповіді. *Записки з романо-германської філології*. 2020. Вип. 1(44). С. 36–44. DOI: [https://doi.org/10.18524/2307-4604.2020.1\(44\).210993](https://doi.org/10.18524/2307-4604.2020.1(44).210993)
3. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми. Полтава : Довкілля-К, 2008. 712 с.
4. Campbell H. A. *Digital Religion: Understanding Religious Practice in New Media Worlds*. London : Routledge, 2013. 279 p.
5. Couper-Kuhlen E., Selting M. *Interactional Linguistics: Studying Language in Social Interaction*. Cambridge : Cambridge University Press, 2018. 640 p.
6. Crystal D. *Linguistics, Language and Religion*. London: Longman, 1965. 152 p.
7. Deppermann A. *Gespräche analysieren: Eine Einführung*. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007. 360 S.
8. Fairclough N. *Language and Power*. 3rd ed. London : Routledge, 2015. 306 p.

9. Fillmore C. J. Frame Semantics. In: *Linguistics in the Morning Calm*. Seoul : Hanshin Publishing, 1982. P. 111–137.
10. Günthner S., Knoblauch H. Culturally patterned speaking practices: The analysis of communicative genres. *Pragmatics*. 1995. Vol. 5, no. 1. P. 1–32.
11. Hepp A. *Deep Mediatization*. London : Routledge, 2019. 256 p.
12. Hutchings T. *Creating Church Online: Ritual, Community and New Media*. London : Routledge, 2017. 217 p.
13. Jaworski A. Language and religion. *Journal of Pragmatics*. 2009. Vol. 41, no. 10. P. 2013–2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2009.06.007>
14. Luckmann T. Kommunikative Gattungen und kommunikative Rationalität. In: Berger P. L., Luckmann T. (eds.). *Kommunikative Gattungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1986. S. 191–222.
15. Ricoeur P. Narrative identity. *Philosophy Today*. 1991. Vol. 35, no. 1. P. 28–35. URL: <https://www.worldcat.org/oclc/23221352>
16. Schieffelin B. B. Language and religion. In: Duranti A. (ed.). *A Companion to Linguistic Anthropology*. Oxford : Blackwell, 2007. P. 171–185.
17. Swales J. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge : Cambridge University Press, 1990. 260 p.
18. Evangelische Kirche in Deutschland. Predigtarchiv der EKD. URL: <https://www.ekd.de/predigten> (дата звернення: 05.01.2026).

REFERENCES

19. Batsevych, F. S. (2004). *Osnovy komunikatyvnoi linhvistyky [Foundations of communicative linguistics]*. Kyiv : Akademiia.
20. Boguslavskiy, S. S. (2020). Strukturno-semantychni osoblyvosti nimetskomovnoi protestantskoi propovidi [Structural and semantic features of German-language Protestant sermons]. *Zapysky z romano-hermanskoi filolohii*, 1(44), 36–44. DOI: [https://doi.org/10.18524/2307-4604.2020.1\(44\).210993](https://doi.org/10.18524/2307-4604.2020.1(44).210993)
21. Selivanova, O. O. (2008). *Suchasna linhvistyka: napriamy ta problemy [Modern linguistics: Trends and problems]*. Poltava : Dovkillia-K.
22. Campbell, H. A. (2013). *Digital religion: Understanding religious practice in new media worlds*. London : Routledge.
23. Couper-Kuhlen, E., & Selting, M. (2018). *Interactional linguistics: Studying language in social interaction*. Cambridge : Cambridge University Press.
24. Crystal, D. (1965). *Linguistics, language and religion*. London : Longman.
25. Deppermann, A. (2007). *Gespräche analysieren: Eine Einführung*. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften.
26. Fairclough, N. (2015). *Language and power (3rd ed.)*. London : Routledge.
27. Fillmore, C. J. (1982). Frame semantics. In *Linguistics in the Morning Calm* (pp. 111–137). Seoul : Hanshin Publishing.
28. Günthner, S., & Knoblauch, H. (1995). Culturally patterned speaking practices: The analysis of communicative genres. *Pragmatics*, 5(1), 1–32.
29. Hepp, A. (2019). *Deep mediatization*. London : Routledge.

30. Hutchings, T. (2017). *Creating church online: Ritual, community and new media*. London : Routledge.
31. Jaworski, A. (2009). Language and religion. *Journal of Pragmatics*, 41(10), 2013–2018. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2009.06.007>
32. Luckmann, T. (1986). Kommunikative Gattungen und kommunikative Rationalität. In P. L. Berger & T. Luckmann (Eds.), *Kommunikative Gattungen* (pp. 191–222). Frankfurt am Main : Suhrkamp.
33. Ricoeur, P. (1991). Narrative identity. *Philosophy Today*, 35(1), 28–35. <https://www.worldcat.org/oclc/23221352>
34. Schieffelin, B. B. (2007). Language and religion. In A. Duranti (Ed.), *A companion to linguistic anthropology* (pp. 171–185). Oxford : Blackwell.
35. Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge : Cambridge University Press.
36. *Evangelical Church in Germany*. (2026). *Predigtarchiv der EKD*. Retrieved January 5, 2026, from <https://www.ekd.de/predigten>



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: 02.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.05.2026

ОБРАЗ ЛІРИЧНОГО ГЕРОЯ В ПОЕТИЧНІЙ ЗБІРЦІ «АНТЕНА» СЕРГІЯ ЖАДАНА

Світлана БОРОДЦА

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української та зарубіжної літератур і методик їх навчання
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка
вул. М. Кривоноса, 2, м. Тернопіль
ORCID: 0000-0002-8369-396X
boroditsa_s@ukr.net*

У статті вперше проаналізовано образ ліричного героя в поетичній збірці «Антенa» С. Жадана у площині воєнної тематики. Остання засвідчує: він зазнає певної еволюції: від постмодерніста-іроніста до митця-філософа. Воєнний наратив «Антени» пронизаний екзистенційними думками про життя і смерть, про непрості, але гуманні людські стосунки у складну добу кризових історичних подій. Поетичні тексти збірки об'єднує символічний образ антени, який вихоплює із рідних просторів найважливіше – «ритм і прощення», а понад ними – «симфонічну музику березня». Саме антена як чутливий ретранслятор визначає масштабність й багатовимірність художнього світу в однойменній поетичній збірці. У ньому органічно співіснують кілька ракурсів авторського погляду: трагічного (від гіркої тональності до психологічного надриву); алегорично-символічного (посилюється у збірці); гротескно-іронічного (через фрагменти травестійної лірики). С. Жадан демонструє схильність до розлогої оповідності, темпераментної розмови зі світом, часом речитативності, що нагадує наспівність українських народних дум. Базова бінарна опозиція життя-смерть в «Антені» майстерно реалізована через біблійні образи, що констатують авторську ідею про вічність.

У збірці «Антенa» С. Жадан творить особливий екзистенціальний простір України, передусім українського Сходу, що опинився у ворожій окупації. Тут звучить біль за батьківщиною, туга за загиблими воїнами, співчуття до біженців. Автор трактує війну як апокаліптичне явище через мотиви «вигнання з раю», втрату «землі обітваної». Ліричний герой – багатовимірний і цілісний водночас: з одного боку, вічний мандрівник, самотній і відчужений, з іншого – українець-патріот, що апелює до сучасників, синтезуючи ознаки національного, суспільного й духовного буття доби. Це дозволяє означити самотність творчості культового С. Жадана в українському літературному процесі ХХІ століття.

Ключові слова: автор, автобіографізм, воєнний наратив, ліричний герой, постмодерністський дискурс, суб'єкт, художній образ.

THE IMAGE OF A LYRICAL HERO IN THE POETRY COLLECTION “ANTENA” BY SERGII ZHADAN

Svitlana BORODITSA

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Ukrainian and Foreign Literature
and Methods of Teaching*

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

2 M. Kryvonosa str., Ternopil

ORCID: 0000-0002-8369-396X

boroditsa_s@ukr.net

The article analyzes for the first time the image of a lyrical hero in the poetic collection “Antenna” by S. Zhadan in the context of military themes. The latter testifies to his evolution: from a postmodernist-ironist to an artist-philosopher. The war narrative of “Antenna” is permeated with existential thoughts about life and death, about difficult but humane human relationships in a difficult era of crisis historical events. The poetic texts of the collection are united by the symbolic image of an antenna, which snatches from native spaces the most important thing - “rhythm and forgiveness”, and above them – “the symphonic music of March”. It is the antenna as a sensitive repeater that determines the scale and multidimensionality of the artistic world in the poetry collection of the same name. Several perspectives of the author's perspective organically coexist in it: tragic (from bitter tonality to psychological rupture); allegorical-symbolic (strengthened in the collection); grotesque-ironic (through fragments of grassroots lyrics). S. Zhadan demonstrates a tendency towards extended narrative, a temperamental conversation with the world, and sometimes recitativeness, reminiscent of the melody of Ukrainian folk dumas. The basic binary opposition of life and death in “Antenna” is masterfully realized through biblical images that state the author's idea of eternity.

In the collection “Antenna”, S. Zhadan creates a special existential space of Ukraine, primarily the Ukrainian East, which found itself under enemy occupation. Here we hear the pain of the homeland, longing for the fallen soldiers, and compassion for the refugees. The author interprets war as an apocalyptic phenomenon due to the motifs of “expulsion from paradise” and the loss of the “promised land.” The lyrical hero is multidimensional and holistic at the same time: on the one hand, an eternal traveler, lonely and alienated, on the other, a Ukrainian patriot who appeals to his contemporaries, synthesizing the signs of the national, social, and spiritual existence of the era. This allows us to determine the originality of the work of the iconic S. Zhadan in the Ukrainian literary process of the 21st century.

Keywords: *author, autobiography, war narrative, lyrical hero, postmodern discourse, subject, artistic image.*

Постановка проблеми. Лірика С. Жадана останніх років демонструє нові аспекти осмислення воєнного часу в сучасній українській літературі. Письменник

у поетичних збірках 2015–2023 років («Життя Марії», «Тамплієри», «Антенa», «Список кораблів», «Псалом авіації», «Скрипниківка») творить масштабну і панорамну картину воєнної дійсності, в якій живе український народ із 2014 року, осмислює причини, що зумовили ситуацію зради; з'ясовує проблеми відступництва українців, їхнього колабораціонізму. Дослідження нових поетичних збірок автора в контексті естетично-філософських параметрів постмодернізму, неофутуризму та екзистенціалізму є одним із важливих завдань українського літературознавства, оскільки кожна з них наповнена екзистенційними думками митця про життя і смерть, людські стосунки на тлі кризових подій. А відтак акцентовано увагу на широкій і неоднозначній темі війни в поетичній творчості письменника-дев'ятдесятника. До цього часу вона цілісно не проаналізована.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. І. Андрусяк, Ю. Андрухович, Є. Баран, А. Біла, Б. Бойчук, Я. Голобородько, Т. Гундорова, І. Дзюба, Б. Пастух, Я. Поліщук, О. Різниченко, М. Ткачук, Р. Харчук та ін. вписують поетичний доробок Сергія Жадана в постмодерністський дискурс з його виразними ознаками: деструкція форми, концептуальні ігри з народництвом і соцартом, відверта іронія, руйнування стереотипів, гротескні образи, урбаністичний часопростір та «поетичний індастріел», дискретне мислення і фрагментарність. Так, Т. Гундорова в ґрунтовній монографії «Післячорнобильська бібліотека: Український літературний постмодерн» (2005) розглядає поезію митця крізь призму панківської свідомості, наголошуючи не на «послідовно витриманому стилі панку, але про його впізнавані елементи, що поєднуються з богемізмом та авангардом» [1, с. 159]. У посібнику «Сучасна українська проза: Постмодерний період» (2008) Р. Харчук [6, с. 209–216], обґрунтовуючи метафору «вічний підліток», трактує творчий доробок С. Жадана як боротьбу з табу і повалення ідолів. Та насамперед виділяємо книгу «Чорний романтик Сергій Жадан» (2017) І. Дзюби, де авторитетний літературознавець намагався «для себе, людини радше з Дев'ятнадцятого століття, унікальний феномен недавнього луганського “чувака”,... що дав незаперечно природний поетичний голос... зі свого не дуже благовісного покоління» [2, с. 7–8]. Оскільки студії поважних учених охоплюють переважно ранній період творчості письменника, то виникла необхідність проаналізувати збірки, що з'явилися після початку російсько-української війни. Вони, на нашу думку, вказують на новий етап у творчій практиці автора, виводячи її на новий рівень постмодернізму.

Мета наукової статті – окреслити особливості моделювання складного образу ліричного суб'єкта в поетичній книзі «Антенa» С. Жадана крізь призму його «парадоксального» (постмодерністського) мислення.

Виклад основного матеріалу дослідження. О. Соловей називає С. Жадана «поетом ув одному примірнику. Це щось навіть більше за здатність бути оригінальним і неповторним, фаховим і своєчасним. Водночас, жодної містики в цьому немає, і жодної загадки також. Це лише елементарна відповідність своєму покликанню. Щось на кшталт сродної праці з дискурсу Григорія Сковороди» [5, с. 3]. Цю думку підтверджує поетична збірка «Антенa» Сергія Жадана, яку 2018 року видало чернівецьке видавництво «Meridian Czernowitz». Вона містить 80 нових

поезій автора і відмітна своїм оригінальним художнім оформленням. Її проілюстрував художник із Харкова Гамлет Зіньковський, відомий стріт-арт творами, передусім муралами у стилі Бенксі. Він фактично намалював всю книгу, оскільки, за С. Жаданом, у ній розписаний кожний розворот. Загалом Гамлет створив 150 ілюстрацій на 300 сторінках книги. Відповідно «Антенa» – нестандартна за оформленням і несподівана за структурою поетична збірка. Вона надрукована у двох форматах – арт-бук (кольоровий) і покет-бук (чорно-білий).

В анотації до книги зазначено, що вісімдесят поезій у ній – це вісімдесят спроб «відчути на дотик час, у якому ми живемо, яким ми дихаємо, який ми проговорюємо... Час, у якому приватні щоденникові записи можуть виявитися воєнною хронікою, а біблійні історії – ранковими новинами» [3, с. 2]. Сам С. Жадан вважає «Антену» поетичним звітом за 2016–2018 роки, а отже, своєрідним поетичним щоденником. Крім того, «Антенa» в такому контексті є органічною складовою трилогії, попередніми частинами якої стали «Життя Марії» і «Тамплієри». Усі вони доповнюють одна одну, розгортають та увиразнюють тему російсько-української війни.

Під час презентації віршів з рукопису книжки «Антенa» у межах VIII Міжнародного фестивалю «Книжковий арсенал» 30 травня 2018 року в Києві С. Жадан відверто розповідав, що спроби робити з війни «літературний матеріал» майже завжди приречені на створення неякісного тексту, оскільки стилізація руйнує дуже важливу річ, можливо, не найпопулярнішу – правдивість. Тому найбільш прийнятними в такій ситуації є «позалітературні», «позаформатні» способи проговорення життєвого досвіду – свідчення очевидців, миттєва фіксація, пряма мова, неретагована дійсність. Саме з їх допомогою автор творить «нову українську інтонацію, за чим упізнається новий український персонаж».

В інтерв'ю «Радіо Свобода» письменник наголошував: «Не можна забувати, як усе починалось, якщо ми справді хочемо, аби все щасливо завершилось. Не можна робити вигляд, що нічого не було... Якщо тобі є що сказати – не слід боятись говорити. Значно гірше, коли твою історію за тебе напише хтось інший» [4].

У збірці «Антенa» домінує і вже не вперше у творчості С. Жадана мілітарна тема. Її разом із «Життям Марії» і «Тамплієрами» прочитуємо як окремі частини однієї трилогії, тому знайомитися з ними краще саме в такому порядку, бо так ширше розкриватиметься зміст і глибше – сюжет. «Антенa» складається з восьми розділів, кульмінаційним з яких є розділ «Три роки ми говоримо про війну», де правдиво-відверто зображено найапокаліптичніші сторінки російсько-української війни від 2014 року («Знайомий пішов добровольцем», «Три роки ми говоримо про війну», «Зате я знаю тепер», «Два роки, доки його не було» та ін.).

Відомо, що С. Жадан довго не міг творити з початку повномасштабної війни. Це стало причиною його волонтерської діяльності. І лише в липні 2022 року він знову почав писати. Війна викликала дуже гостру й болючу реакцію, що й відрізняє «Антену» (разом із «Життям Марії» і «Тамплієрами») від «довоєнних» поетичних збірок. У ній важко тематично означити поезію, тому що вона виходить за межі віршів «про війну» чи «про любов». Вони більше нагадують

політичні новини, хоча «Антенa» серед інших книг 2015–2018 років «найбільш приватна й герметична». Для С. Жадана вона є особливою збіркою, бо найбільш щира (за словами автора, «природня»); писалась сама собою як особистий щоденник; кожен розділ збірки автономний; домінують філософські проблеми (екзистенційні).

У першому розділі «Антени», що вміщує поезії «Що це стікає кров'ю?», «Танцюй, тесле, доки сонце стоїть», «Голос її схожий був на траву», «І тань січнєвої Палестини», «Син богородиці, чотири літери, перша і», «Буде так: бредуть мисливці в снігах», «Час, як шкіра втомленого чоловіка», «Виговори мене, ніби назву хвороби», «Як це діється тут, на Сході?», «Я запам'ятаю те, що побачу наступного разу», мова йде про прозорі алюзії на біблійні розповіді. Як ми вже зазначали, автор не відкидає релігію, а десакралізує священні категорії, явища, постаті. Це своєрідний спосіб С. Жадана зробити Божий світ і небесні закони доступнішими для розуміння. І в цьому письменникові допомагає антена – пристрій для випромінювання або приймання електромагнітних хвиль. Через неї він просто пояснює, що антена під час війни транслює ворожі сигнали:

В повітрі тихо, наче в обкраденій церкві.

І невідомо, на чому тримається
чутливість антени [3, с. 6–7].

У цьому контексті ми сприймаємо «соняшниковий» образ антени як символ викривленої дійсності, за якою стоїть сатана, який «не перемикає каналів», транслюючи в окуповані території ворожий контент. Україна багато років живе у деформованій реальності страшної війни, що бомбує і несе смерть. Автор у збірці знову балансує на межі дозволеного: біблійні образи співіснують з образами профанними (ліричним героям немає місця в «теплому світі євангелій і псалмів» у поезії «Голос її схожий був на траву»). Це засвідчує постмодерністські ознаки поетичного дискурсу: абсурдність буття, іронічність, взаємодія високого й низького, прекрасного і потворного, використання стилістики масової культури, міського сленгу, містифікація та ін. Водночас С. Жадан замислюється над сенсом людського життя, моделює прихід Спасителя в дегуманізований світ, даючи людству ще один шанс на порятунок («Як це діється тут, на Сході?»):

Бог народжується щороку

саме тут – в заплавах Осколу [3, с. 35].

Деякими мотивами збірка «Антенa» перегукується зі збіркою «Вогнепальні й ножові», що складається з п'яти розділів – «Опій», «Апостоли», «Фляга», «Камені», «Коментарі (Герої, апостоли, жінки і міста)», чотири з яких є поетичними, а п'ятий являє собою сукупність есеїв філософського характеру, що розгортають основні мотиви збірки. Текстуальний простір «Коментарів» пов'язує всі мотиви поезій «Вогнепальних й ножових». Так і в «Антені» шостий розділ «Три роки ми говоримо про війну» зв'язує тематично її вісім розділів. Жахиття російсько-української війни тут письменник зображує через призму біблійних епізодів. «Антенa», як і «Вогнепальні і ножові», відверто апелює до семантичного поля Біблії. Більшість віршів першого розділу – легко впізнавані алюзії на сюжети

книг канонічних Євангелій: «Танцюй, тесле, доки сонце стоїть» – пророцтво про народження в Йосипа Сина Божого; «І тїнь січної Палестини» – народження Христа; «Син богородиці, чотири літери, перша і» – Ісус разом із апостолами творить дива; «Я запам'ятаю те, що побачу наступного разу» – зрада Ісуса в Гетсиманському саді та ін. Таким чином, в «Антені» С. Жадан синтезує святість і злочин, сакральне та профанне, моделюючи ліричного героя як незламного, сміливого, який обов'язково стане поетом і пророком («Ось і це літо добігає кінця»).

У збірці вся лірика наповнена філософським змістом, передусім екзистенційним розчаруванням («Де ти була, любове, коли нас убивали, де ти була?» [3, с. 24]). Її суб'єктивна модальність розкривається через роздуми ліричного героя про своєрідність національного характеру українця: «Ми надто беззахисні, любове, надто нехитрі» [3, с. 24]. Зауважимо, що в збірці помітний його досвід пережитих вражень ще з зони АТО. Ставлення письменника до українських військових наснажене любов'ю до своєї країни, як, наприклад, у поезії «Київська прописка, середня освіта»:

Бути соняшником в полях Донбасу –
це знати як жити й за що помирати [3, с. 98].

Але найбільше вражає вірш «З випаленими очима й залізом в ключиці» про осліплого солдата, дружина якого тепер є його зв'язком із зовнішнім світом, заспокоюючи: «не хвилюйся, тепер я буду твоїми очима», «оповідастиму, яка погода», «Я тебе надто люблю, щоби казати неправду» [3, с. 100]. Жінка зробить все для коханого, передусім, не дозволить йому попрощатися зі своїм земним існуванням. Вона любов'ю здолає його небажання жити.

У вірші «Цілий місяць вони стояли при цій ріці» автор не випадково згадує полк «Азов». В одному інтерв'ю він пояснює, як у дитинстві сприймав Азов виключно, як відпочинок на Азовському морі. Тепер слово набуло символічного звучання. Воно стало символом українських опор, незламності, невгнутості:

Хтось впише в цю історію всі імена,
імена гострих акацій і зелених кропив.
Правий берег, об який б'ється луна.
Лівий берег, з якого ніхто не відступив [3, с. 123].

Творчі пошуки С. Жадана в поетичній збірці «Антенна» відкрили нові можливості для зображення воєнних реалій та участі в них особистості. Найголовніший його меседж звучить в останніх поезіях збірки «А тим часом» та «Доки з цього всього не написались вірші» – надія і віра в те, що ми забудемо про темряву, яку довелося побачити і перебувати в ній:

Тим часом
рухається сонце,
не спиняється час,
ліпляться наші серця,
мов ластів'ячі гнізда,
на піддашсях любові.
Довго, довго працювати господнім млинам.

Довго, довго працювати господнім млинам.

Довго, довго їм працювати... [3, с. 297].

У воєнному наративі «Антени» синтезовано героїчне і буденне, при чому перше впевнено проникає в щоденне буття. С. Жадан структурує нову естетичну концепцію ліричного героя: вольової, відкритої, медитативно-рефлексійної особистості. Її внутрішній драматизм посилюється в моменти філософських роздумів, душевних зізнань, екзистенційних думок про життя і смерть. Це дозволяє говорити про автопсихологічного ліричного суб'єкта, що посилює сповідальність та інтроспективність поетичних віршів-медитацій. Вони, безперечно, мають автобіографічний підтекст. Ліричний герой, хоч і самотній у своїх переживаннях щоденної трагедії війни, міцніє і мужніє. Тому що українець зі Сходу і його національна самоідентифікація інспірована російською агресією. У філософській площині С. Жадан аргументовано доводить: війна триває, ліричний герой воює, бореться і намагається захистити свободу і незалежність, власну й державну.

Висновки й перспективи подальших розробок у цьому напрямку. Ліричний герой поетичної збірки «Антенa» – громадянин, патріот, котрий осмислює свою долю у нерозривному зв'язку з незалежною Україною. С. Жадан через монолог і рефлексію синтезує внутрішній і зовнішній, суб'єктивний та об'єктивний плани зображення. Власне екзистенційні ознаки структурують постмодерністський образ ліричного героя, філософа-самітника, самозаглибленого мудреця, що намагається разом із нацією вижити у складний історичний час. Відтак можемо стверджувати: ліричний герой поетичної збірки «Антенa» є автором-творцем – автодієгетичним оповідачем, «суб'єктом-для-себе», котрий відтворює свої почуття, візії, прагнення. Але в межовій ситуації війни від особистого екзистенційного досвіду через духовне начало він повертається до національної ідеї. Таким чином, у поетичній збірці «Антенa» домінує надособистісне, коли митець, демонструючи духовний стоїцизм та глибоку впевненість у перемозі справедливості, засвідчує готовність до боротьби як святе одкровення, бо «Є час любити і мовчати, / Є час любити і слухати, / повертатися, вірити і любити» [3, с. 272].

ЛІТЕРАТУРА

1. Гундорова Т. Постмодерна бездомність. *Гундорова Т. Післячорнобильська бібліотека: Український літературний постмодерн*. Київ : Критика, 2005. С. 159–176.
2. Дзюба І. Чорний романтик Сергій Жадан. Київ : Либідь. 2017. 112 с.
3. Жадан С. Антенa : поезії. Чернівці : Меридіан Черновіц, 2018. 304 с.
4. Жадан С. Потрібно не чекати, а писати. Сергій Жадан про війну України з Росією. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/29521972.html>.
5. Соловей О. Гаряча музика холодної води. *Українська літературна газета*. 2016. № 18. 16 вересня. С. 3.
6. Харчук Р. Сучасна українська проза: Постмодерний період : навч. посіб. Київ : ВЦ «Академія», 2008. 248 с.

REFERENCES

1. Hundorova, T. (2005). Postmoderna bezdomnist [Postmodern homelessness]. *Hundorova T. Pisliachornobylska biblioteka: Ukrainskyi literaturnyi postmodern*. Kyiv : Krytyka [in Ukrainian].
2. Dziuba, I. (2017). Chorni romantyky Serhii Zhadan [Black Romantic Sergey Zhadan]. Kyiv : Lybid [in Ukrainian].
3. Zhadan, S. (2018). Antena: poezii [Antenna: poetry]. Chernivtsi : Merydian Chernovits [in Ukrainian].
4. Zhadan, S. Potribno ne chekaty, a pysaty. Serhii Zhadan pro viinu Ukrainy z Rosiieiu [Don't wait, write. Serhiy Zhadan on Ukraine's war with Russia]. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/29521972.html> [in Ukrainian].
5. Solovei, O. (2016). Hariacha muzyka kholodnoi vody [Hot music of cold water]. *Ukrainska literaturna hazeta*. № 18. 16 veresnia [in Ukrainian].
6. Kharchuk, R. (2008). Suchasna ukrainska proza: Postmodernyi period: navch. posib [Modern Ukrainian prose: Postmodern period]. Kyiv : VTs "Akademiia" [in Ukrainian].



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

Дата першого надходження статті до видання: 15.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 24.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.05.2026

ЛІНГВОПРАГМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ МАНІПУЛЮВАННЯ В РОДИННОМУ ДИСКУРСІ

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*

Мирослава ПОБІГАЙЛЕНКО

*студентка факульту іноземної філології та соціальних комунікацій
Сумського державного університету
вул. Харківська, 116, м. Суми
ORCID: 0009-0006-1639-0260
miroslava.pob@gmail.com*

У статті досліджуються лінгвопрагматичні особливості та механізми маніпулювання в родинному дискурсі. Спілкування всередині сім'ї є багатоаспектним з погляду вивчення людської взаємодії, оскільки віддзеркалює всі розгалуження міжособистісних стосунків, емоційних зв'язків та динаміки їх розвитку. Для родинного дискурсу характерним є достатньо високий ступінь близькості та тривала взаємодія між учасниками, тобто інтеракція в родині є менш залежною від формальних норм і правил та більш залежною від особистісних стосунків членів сім'ї. У поданому дослідженні розглянуто природу родинного спілкування, його інтимність, асиметрію влади та емоційний контекст. Родина – це не лише група людей, а й простір, у якому постійно відбувається комунікація, що формує її структуру та ідентичність. У роботі визначено ключові поняття родинний дискурс та маніпуляція як комунікативна стратегія, а також типові ситуації, в яких трапляються маніпуляції: прохання, суперечки та обмін емоційною підтримкою. У контексті розуміння родинного дискурсу як довготривалої взаємодії маніпуляція розглядається як найтипівіша комунікативна стратегія з навмисним чи ненавмисним застосуванням лінгвістичних та прагматичних засобів впливу на думки, почуття, вчинки та поведінку іншого інтерактанта. У дослідженні визначено та класифіковано маніпулятивні механізми, що сприяє кращому розумінню ролі родинного спілкування у формуванні стосунків та утвердженні контролю. Особливу увагу приділено лінгвопрагматичним механізмам, за допомогою яких реалізується маніпуляція, опрацьовано лексичні та

прагматичні засоби, включаючи специфічний вибір слів, оцінну мову, евфемізми та інфантилізуючі вирази, які використовуються для досягнення цілей через маніпуляцію. Основними лексичними засобами впливу є використання евфемізмів та дисфемізмів для зміни сприйняття ситуації, а також лексики, яка слугує для навішування ярликів. Результати напрацювань мають значну теоретичну та практичну цінність. Дослідження, профінансоване та виконане за результатами проекту НФДУ «Інноваційні технології маніпулювання масовою свідомістю: поліпарадигмальний лінгвістичний вимір» (0124U004832), має на меті підвищити обізнаність щодо важливості критичного сприйняття інформації в межах інтеракції членів родинного дискурсу.

Ключові слова: асиметрія влади, комунікативна стратегія, лінгвопрагматика, маніпуляція, прихований контроль, родинний дискурс.

LINGUOPRAGMATIC FEATURES OF MANIPULATION IN THE FAMILY DISCOURSE

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

Myroslava POBIHAILENKO

Student at the Faculty of Foreign Philology and Social Communications

Sumy State University

116, Kharkivska Street, Sumy

ORCID: 0009-0006-1639-0260

miroslava.pob@gmail.com

The article examines the linguistic and pragmatic features and mechanisms of manipulation in the family discourse. Communication within the family is multifaceted from the point of view of studying human interaction, as it reflects all the ramifications of interpersonal relationships, emotional ties and the dynamics of their development. Family discourse is characterised by a fairly high degree of closeness and prolonged interaction between participants, i.e. interaction within the family is less dependent on formal norms and rules and more dependent on the personal relationships of family members. The presented study examines the nature of family communication, its intimacy, asymmetry of power, and emotional context. A family is not only a group of people, but also a space in which communication constantly takes place, which shapes its structure and identity. The work identifies the key concepts of family discourse and manipulation as a communicative strategy,

as well as typical situations in which manipulation occurs: requests, arguments, and the exchange of emotional support. In the context of understanding family discourse as a long-term interaction, manipulation is considered the most typical communicative strategy with the intentional or unintentional usage of linguistic and pragmatic means of influencing the thoughts, feelings, actions, and behavior of another interactant. The study identifies and classifies manipulative mechanisms, which contribute to a better understanding of the role of family communication in the formation of relationships and the establishment of control. Particular attention is paid to linguopragmatic mechanisms by which manipulation is implemented, lexical and pragmatic means are studied, including specific word choice, evaluative language, euphemisms and infantilizing expressions used to achieve goals through manipulation. The main lexical means of influence are the usage of euphemisms and dysphemisms, as well as vocabulary that serves to attach labels. The results of the work have significant theoretical and practical value. The research, funded and carried out under the results of the grant of the National Research Foundation of Ukraine “Innovative Technologies of the Mass Consciousness Manipulation: A Polyparadigmatic Linguistic Dimension”. State registration number: 0124U004832, aims to raise awareness of the importance of critical perception of information within the interaction of members of a family discourse.

Key words: *communicative strategy, family discourse, hidden control, linguopragmatics, manipulation, power asymmetry.*

Постановка проблеми. Родинне спілкування становить одну з найбільш складних форм міжособистісної взаємодії, що охоплює емоційні зв'язки, рольові очікування та соціально зумовлені моделі поведінки. Т. ван Дейк трактує дискурс як комунікативну подію, що включає текст, учасників, контекст та прагматичну мету [1, с. 12]. На відміну від інституційного дискурсу, у якому домінують формальні норми й чіткі комунікативні правила, сімейне спілкування є більш гнучким, залежним від емоційної близькості та індивідуальних особливостей учасників. У цьому середовищі нерідко формується можливість для використання прихованих стратегій впливу, серед яких маніпуляція є однією з найпоширеніших форм регулювання поведінки інших членів родини.

Маніпуляція в родинному дискурсі проявляється через непрямі мовленнєві акти, емоційно забарвлену лексику, евфемізми, умовні конструкції, інфантилізовану мову, натяки, мовчання та інші прагматичні інструменти. Маніпуляція – засіб психологічного впливу, за допомогою якого суб'єкт маніпуляції таємно управляє об'єктом маніпуляції [2, с. 17]. Саме тому дослідження мовних і прагматичних механізмів маніпуляції є важливим для розкриття природи родинної взаємодії та динаміки влади у повсякденному спілкуванні.

Мета статті. Актуальність роботи полягає у необхідності аналізу лінгвопрагматичних засобів маніпуляції, що, будучи інтегрованими в побутові комунікативні практики, часто залишаються непомітними для інтерактантів, проте мають значний вплив на формування родинних ролей і моделей поведінки.

Виклад основного матеріалу дослідження. У родині за допомогою специфічних повсякденних розмов формуються норми що пов'язані з гендером міжособистісної поведінкою, авторитетом, субординацією. Чиї думки в сім'ї є домінантними, хто керує ходом розмови, можна встановити, спостерігаючи за поведінкою членів родини. Вибір вербальних засобів віддзеркалює ієрархію та сімейні ролі. У соціології родини особистість являє собою не абстрактну тілесну форму, але саме чоловіка або дружину, батька або матір, брата або сестру, сина або дочку [3, с. 3]. Зокрема, діти закономірно є об'єктами судження, а в мовленні батьків тим часом присутні директивні або оцінні відтінки. Домінування в розмовах залежить від культурного контексту, який зазвичай детермінує лідерство в розмовах саме старшого покоління, натомість молодші члени родини мають менший вплив. Можемо також говорити про вербальне домінування чоловіків над жінками як про гендерний фактор. Учасники родинного дискурсу замість чіткого та прозорого формулювання своїх прохань вдаються до таких мовних конструкцій, що викликають в інших такі почуття, як: провина, обов'язок, усвідомлення себе боржником. Основною метою маніпулятора у родинному дискурсі є вплив на прийняття рішення іншим членом родини, однак він акцентується саме на добровільній згоді. Найчастіше маніпуляторами використовується апелювання до родинної відданості, моральних обов'язків, спільних родинних цінностей. Відкритий (явний) примус найчастіше не застосовується. Непрямота спілкування у родині може розглядатися як один із засобів збереження відносин та уникнення відкритих конфліктів. Однак це позитивне потрактування не відкидає можливих прихованих маніпулятивних намірів. Деякі інтерактанти можуть нечітко формулювати свої очікування, при цьому ними використовуються натяки, ввічливі конструкції. Однак такі маніпулятивні засоби лише збільшують ймовірність виконання їхніх вимог, а простір для переговорів виявляється обмеженим. Двозначність та нечіткість формулювання мовцем обираються свідомо задля пом'якшення вимоги. Використання непрямих мовленнєвих актів покладають на адресата як тягар інтерпретації, так і соціального зобов'язання. Родинне середовище передбачає використання вже встановлених емоційних зв'язків. Інтерактант, наслідуючи родинні стереотипи, може відчувати необхідність відповідати позитивно, зважаючи, що відмова буде потрактована як вияв неповаги. Ці заклики часто викликають почуття провини, обов'язку, шкодування, прихильності, а також мають вплив на поведінку, як-от: *"After all I've done for you?" (A. Scott, 29); "You're all your mother has left"; "You're the one she lives for" (M.A. Collins, 5)*. Ці висловлювання приховують натяк, у якому відмова виконати прохання розглядається як невдячність, егоїзм або зневага. Переконливість міститься не в самому проханні, а в бажанні адресата не зашкодити своєму позитивному образу в родинній системі.

Спілкування в родині з точки зору класифікації видів спілкування є неформальним інтимним. Тому закономірним є використання специфічних лексичних засобів притаманних родинному спілкуванню. Зазвичай використовуються емоційно забарвлені лексеми або фрази із сильним конотативним значенням. Слова зі зниженим забарвленням часто застосовуються в контекстах, що передбачають іронію, зневагу або осуд [4, с. 260]. Своєю чергою такий вплив сприяє

маніпулюванню реакціями. У такий спосіб маніпулятор від початку не покладається на логічну аргументацію, а саме на емоційні реакції. В англійській мові в експресивній лексиці емоційне значення, що відображає ставлення мовця до об'єкта думки та його оцінку предметів і явищ реальності, переважає над предметно-логічним значенням. Приклади таких слів включають: *perfectly, awfully, terribly, terrific, blessed*, а також вигуки: *hear! hear!* [5, с. 76]. Лексеми, які використовує маніпулятор, можуть бути позитивно забарвленими (*responsible, caring, mature*) або негативно забарвленими (*lazy, selfish, ungrateful*), їх уживання диференціюються залежно від цілей мовця. Подібні мовні засоби використовуються з метою викликати почуття провини. У наведеній синтаксичній конструкції “*good son*” – це словосполучення з певним емоційним забарвленням, що пов’язане з очікуваною поведінкою. Слова, які виражають якісну оцінку, є надзвичайно нестабільними і схильними до змін як за формою, так і за значенням, та протягом своєї історії піддаються численним переосмисленням [6, с. 156].

Синтаксичні конструкції “*You’re acting like a child*” (*P. Audette, 72*) – спонукають до прояву захисної реакції, тому що містять натяк на моральну незрілість. У конструкції “*I know you’re the responsible*” (*LM. Montgomery, 65*) та “*I know you’ll tell me the truth*” (*LM. Montgomery, 65*). Дитину називають відповідальною, отже, це може бути виявом тиску на неї з метою покладання більшого обсягу обов’язків. Словосполучення на кшталт “*good daughter*” чи “*man of the house*” можуть підсилювати ролі та очікування.

Одним із мовних засобів, що використовуються з маніпулятивною метою в родинному дискурсі, є евфемізми. Евфемізми – це нейтральні фрази, що використовуються замість комунікативно небажаних синонімів [7]. У родинному дискурсі виконують комунікативні або маніпулятивні функції, що дозволяє мовцям зберігати соціальну гармонію або встановлювати контроль, тобто прямих конфліктів не виникає.

З точки зору семантики евфемізми діють, спираючись на лексичну заміну, метафори чи абстракції. Наприклад, метафоричне мовлення допомагає приховати емоційну інтенсивність реалій, жорстокість оцінки. Учені не відкидають твердження, що евфемізми використовуються в певних мовленнєвих ситуаціях із захисним або емпатичними намірами. Евфемізми допомагають уникнути комунікативних невдач та зберегти позитивний імідж мовця» [10, с. 112]. З цього погляду мовці свідомо приховують правду, впливають на інтерпретацію, відхиляючи відповідальність. Варто також акцентуватися на зв’язку евфемізмів з табу та соціальними нормами. Вони розглядаються як інструменти управління репутацією, владою і навіть ідентичністю. Наприклад, вислів “*You just going through a phase*” (*A. Summers, 171*) може пом’якшувати критику чи розчарування, натомість не відбувається констанції проблем з поведінкою. Евфемізми зменшують вірогідність конфронтації завдяки непрямій негативній оцінці. Фраза “*I have been making some mistakes*” (*LM. Montgomery, 131*) містить приховане посилання на залежність або злочин. Подібні конструкції покликані нівелювати відкритість дискусії та сприяти замовчуванню складних тем. Наприклад, вираз “*Things are*

just a little complicated right now” використовують задля уникнення пояснень розлучення чи фінансових проблема. Тож евфемізми можна вважати важливою культурно сформованою рисою родинного дискурсу.

Інфантилізована та поблажлива мова – це риси мовлення, що своєю чергою позиціонує адресата менш обізнаним, але більш залежним. Маніпулятор досягає такого результату завдяки імітуванню тону або стилю, характерному для спілкування з малими дітьми. Поблажлива мова містить пояснення, надмірно обережні висловлювання або вислови з відтінком фальшивої стурбованості як натяк на нездатність адресата самостійно приймати рішення. Інфантилізація, якщо її використання є прихованим, може слугувати реалізації різних маніпулятивних стратегій. Зокрема, пестливі слова використовуються поза притаманними їм контекстом, як–от: “honey”, “baby”, “my little one”.

В асиметричних стосунках у контексті родинного дискурсу можна констатувати маскування наказів під запитання чи пропозиції попри ввічливість чи скерованість на співпрацю. Основна функція розцінюється лише як директивна та примусова, тобто це прихована форма впливу, коли інтерактант уникає опору чи відкритої конфронтації, при цьому зберігає контроль. Він не використовує дієслів наказового способу “Do your homework!”, а вдається до непрямих формулювань “Wouldn't it be better if you stayed in tonight?” (M. Dorris, 259). Ці фрази містять потужні очікування відповідності, що підкріплена соціальними нормами, зобов'язаннями чи прихованим авторитетом. Реалізація влади у родинному дискурсі відбувається через стандартизовані команди. Цій меті слугують замасковані імперативи, втілюючи контроль у контекстах, де ієрархія ролей, як–от: батько–дитина, опікун–старший – є вже встановленою.

Question tags функціонують у родинному дискурсі як стратегія з досягненням згоди та мінімізації опору. Ці питання в основному розглядають як розмовні прийоми ввічливості, але вони можуть набувати ознак маніпулятивності в тих випадках, коли їх застосовують для посилення авторитету чи примусу до виконання певних вимог чи представлення думок як істин апіорі [11, с. 123]. Стратегічне використання question tags сприяє презентації суб'єктивних суджень як взаємоузгоджених, тимчасом здатність слухача висловити незгоду обмежується.

Умовні конструкції зазвичай структуруються як твердження “if... then...”. Вони відіграють важливу роль у маніпулюванні у родинному дискурсі. Їх використовують для формування вибору з метою обмеження самостійності чи змушування до згоди. Це реалізується в стосунках з нерівноважною динамікою влади. Умовні синтаксичні конструкції презентують результати у вигляді логічних або причинно–наслідкових зв'язків з певними діями. У родинному дискурсі ці конструкції часто використовуються для опису наслідків непослуху чи винагороди за послух, заохочуючи певну модель поведінки через уникання прямої конфронтації “If you go through with this you're not my brother” (M. Dorris, 150). Умовні речення в сімейному спілкуванні використовують як емоційні заклики чи в сценаріях, наслідком реалізації яких є виникнення почуття провини). “Well, if you won't go, why should I?” (M. Dorris, 13). Значна частина маніпулятивного потенціалу мови в родинному

дискурсі є наслідком не лише явного лінгвістичного вибору, а й того, як висловлювання прагматично вбудовані в повсякденній та спільній історії. Прагматичне значення формується наміром, передумовою, контекстом певної ситуації. Воно зазвичай перетворює нейтральне твердження на стратегічний комунікативний акт. Інтонація також впливає на лексичне та синтаксичне наповнення, що залежить від характеру реальної чи уявної ситуації спілкування, обумовленої мовленням або контекстом [12, с. 154].

Висновки й перспективи подальшого дослідження. Маніпулятивні стратегії ефективно впроваджуються у родинний дискурс, оскільки вони експлуатують інтимний та емоційно заряджений характер родинних зв'язків, а також ієрархічну асиметрію ролей. Маніпуляції у дискурсі родинного спілкування є важливим інструментом впливу на інтерактантів, що потребує уважного та багатовимірного підходу при дослідженні явища маніпуляції загалом. Однією з перспектив подальших досліджень є аналіз використання невербальної лексики з метою маніпулювання у родинному дискурсі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Van Dijk T. A. *Discourse and context: A sociocognitive approach*. Cambridge University Press, 2008. 267 p.
2. Петрик В. М., Присяжнюк М. М., Компанцева Л. Ф., Скулиш Є. Д., Бойко О. Д., Остроухов В. В. Сугестивні технології маніпулятивного впливу : за заг. ред. Є. Д. Скулиша. 2-ге вид. К. : ЗАТ «ВІПОЛ», 2011. 248 с.
3. Бровкіна О. В. Стратегія примирення та засоби її втілення в англomовному родинному дискурсі. *Закарпатські філологічні студії*. 2021. № 19. Том 1. С. 98–102. DOI: 10.32782/tps2663-4880/2021.19.1.18
4. Бацевич Ф. *Основи комунікативної лінгвістики : підручник*. Київ : Академія, 2004. 344 с.
5. Куц М. О. *Порівняльна лексикологія англійської та української мов : навчальний посібник*. Кривий Ріг : ДонНУЕТ, 2021. 197 с.
6. Wierzbicka A. *Emotions Across Languages and Culture*. Cambridge : Cambridge University Press, 1999. 349 p.
7. Кочерган М. П. *Вступ до мовознавства*. Київ : Академія, 2002. 368 с.
8. Brown, P., & Levinson, S. C. *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press. 1987. 335 p.
9. Keizer, E. The problem of non-truth-conditional, lower-level modifiers: A functional discourse grammar solution. *English Language and Linguistics*. 24(2). 2020. P. 365–392. DOI: 10.1017/S136067431900011X
10. Тхор О. В. Функції евфемізмів у різних типах дискурсу. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Лінгвістика*. 2018. № 34. С. 202–206.
11. Huot C. R. Language as a social reality: The effects of the infantilization of women. *University of Northern Iowa*. 2013. 61 p.
12. Чабаненко В. А. *Основи мовної експресії*. Київ : Вища школа, 1984. 165 с.

ІЛЮСТРАТИВНИЙ МАТЕРІАЛ

1. Collins, M. A. *Binding ties*. Pocket Books. 2005.
2. Dorris, M. *A yellow raft in blue water*. Henry Holt and Company. 1987.
3. Montgomery, L. M. *Anne of Green Gables*. L. C. Page & Company. 1908.
4. Summers, A. *The stand-in dad*. Avon. 2025

REFERENCE

1. Van Dijk, T. A. (2008). *Discourse and context: A sociocognitive approach*. Cambridge University Press.
2. Petryk, V. M., Prysyzhnyuk, M. M., Kompantseva, L. F., Skulish, Ye. D., Boiko, O. D., & Ostroukhov, V. V. (2011). *Suhestyvni tekhnolohii manipulyatyvnoho vplyvu* [Suggestive technologies of manipulative influence] (Ye. D. Skulish, Ed.; 2nd ed.). VIPOL. [in Ukrainian].
3. Brovkina, O. V. (2021). Stratehiia prymyrennia ta zasoby yii vtilennia v anhlovnomu rodynnomu dyskursi [Reconciliation strategy and means of its implementation in English family discourse]. *Zakarpatski Filolohichni Studii*, 1(19), 98–102. <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2021.19.1.18> [in Ukrainian].
4. Batsevych, F. (2004). *Osnovy komunikatyvnoi linhvistyky* [Fundamentals of communicative linguistics]. Akademiia. [in Ukrainian].
5. Kuts, M. O. (2021). *Porivnialna leksykolohiia anhliiskoi ta ukrainskoi mov* [Comparative lexicology of English and Ukrainian languages]. DonNUET. [in Ukrainian].
6. Wierzbicka, A. (1999). *Emotions across languages and cultures*. Cambridge University Press.
7. Kocherhan, M. P. (2002). *Vstup do movoznavstva* [Introduction to linguistics]. Akademiia. [in Ukrainian].
8. Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
9. Keizer, E. (2020). The problem of non-truth-conditional, lower-level modifiers: A functional discourse grammar solution. *English Language and Linguistics*, 24(2), 365–392. <https://doi.org/10.1017/S136067431900011X>
10. Tkhor, O. V. (2018). Funktsii evfemizmiv u riznykh typakh dyskursu [Functions of euphemisms in different types of discourse]. *Naukovyi Visnyk Khersonskoho Derzhavnoho Universytetu. Serii: Linhvistyka*, (34), 202–206. [in Ukrainian].
11. Huot, C. R. (2013). *Language as a social reality: The effects of the infantilization of women* [Master's thesis, University of Northern Iowa]. UNI ScholarWorks. [in Ukrainian].
12. Chabanenko, V. A. (1984). *Osnovy movnoi ekspresii* [Fundamentals of linguistic expression]. Vyshcha Shkola. [in Ukrainian].



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: 10.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.05.2026

ВАСИЛЬ СІМОВИЧ І ПОЕЗІЯ ЛЕСІ УКРАЇНКИ (ВЕРСИФІКАЦІЙНИЙ АСПЕКТ)

Борис БУНЧУК

*доктор філологічних наук,
професор кафедри української літератури
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
вул. Коцюбинського, 2, м. Чернівці
ORCID: 0000-0002-0302-9875
b.bunchuk@chnu.edu.ua*

У статті розглянуто два види контактування В. Сімовича з віршованими творами Лесі Українки – редагування збірки поетеси «Відгуки» та використання її поезії у віршознавчому додатку до його «Української граматики». Вказано, що вони засвідчують належну віршознавчу підготовку вченого.

Як редактор Лесиної збірки, В. Сімович зізнавався в необережному втручанні у строфічну форму її віршів «Ра-Менеїс» та «Жертва». Обидві поезії зараховують до корпусу творів з ореолом гекзаметра і визначають як деривати цієї форми. Після трансформації форма стала такою: нерегульовані різностопові неримовані трискладовики (від двох до чотирьох наголосів у рядку). Отже, ці твори було частково позбавлено урочисто-гекзаметричного ритму. Тому в пізніших публікаціях вони знову постають у первинному вигляді – з довгими гекзаметричними рядками.

У віршознавчому додатку до «Граматики...» В. Сімович розглядав окремо силабічні (менше) та силабо-тонічні (більше) твори поетеси. Вчений звернув увагу на такі силабічні форми: 6-складовик і поєднання 6-складових та 12-складових рядків, 14-складовик (8+6) 2. У силабічних творах поетеси він вказав на наявність певної кількості хореїзованих рядків. Учений правильно відзначив випадковість таких версів. Важливим видається Сімовичів поділ українських поетів на «силабічних» (народних) та «силабо-тонічних». Актуальними є його міркування щодо історичного місця фольклорної силабічної форми у розвитку вітчизняної поезії.

Учений навів приклади таких Лесиних силабо-тонічних форм: ямба (ЯЗ з дактилічним закінченням), дактилю (Д2), амфібрахію (Амф3, Амф4, Амф5), анапеста (Ан3, Ан5). Окрасою міркувань науковця щодо силабо-тоніки поетеси стало помічене ним явище силабо-тонічної логоедичності у вірші «Граї, моя пісне!»

В. Сімович указав також на окремі строфічні форми в поетеси: восьмивірш (насправді два катрени) та семивірш.

Ключові слова: *Леся Українка, Василь Сімович, віршування, силабічна версифікація, силабо-тонічна версифікація, ритміка, строфіка, римування.*

VASYL SIMOVYCH AND THE POETRY OF LESYA UKRAINKA (A VERIFICATION-BASED ANALYSIS)

Boris BUNCHUK

Doctor of Philology,

Professor at the Department of Ukrainian Literature

Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University

2 Kotsyubynskoho str., Chernivtsi

ORCID: 0000-0002-0302-9875

b.bunchuk@chnu.edu.ua

The article examines two instances of V. Simovych's engagement with Lesia Ukrainka's poetic works: his editing of the poetess's collection "Vidguky" and his use of her poetry in the poetic appendix to his "Ukrainian Grammar". It is noted that these demonstrate the scholar's sound training in poetics.

As the editor of Lesya's collection, V. Simovych admitted to having carelessly interfered with the metrical form of her poems "Ra-Meneis" and "The Sacrifice". Both poems are classified within the corpus of works characterised by the hexameter and defined as derivatives of this form. Following the transformation, the form became as follows: irregular, unrhymed, three-syllable lines (with two to four stresses per line). Consequently, these works were partially stripped of their solemn hexameter rhythm. Therefore, in later publications, they reappear in their original form – with long hexameter lines.

In the poetic appendix to "Grammar...", V. Simovich examined the poetess's syllabic (shorter) and syllabo-tonic (longer) works separately. The scholar drew attention to the following syllabic forms: the 6-syllable line and combinations of 6-syllable and 12-syllable lines, the 14-syllable line (8+6) 2. In the poetess's syllabic works, he noted the presence of a certain number of choreatic lines. The scholar correctly noted the sporadic nature of such verses. Simovych's division of Ukrainian poets into "syllabic" (folk) and "syllabo-tonic" appears significant. His reflections on the historical place of the folk syllabic form in the development of Ukrainian poetry remain relevant.

The scholar cited examples of the following syllabo-tonic forms in Lesya's work: iamb (I3 with a dactylic ending), dactyl (D2), amphibrach (Amph3, Amph4, Amph5), and anapaest (An3, An5). The scholar's observations on the poetess's syllabo-tonic structure were further enriched by his identification of a phenomenon of syllabo-tonic logaedicity in the poem "Sing, My Song!".

V. Simovych also highlighted specific stanzaic forms in the poetess's work: the octave (actually two quatrains) and the septet.

Key words: *Lesya Ukrainka, Vasyl Simovych, poetry, syllabic verse, syllabo-tonic verse, rhythm, stanza structure, rhyme.*

Творчим контактам Василя Сімовича з поезією Лесі Українки присвячена певна література, починаючи з листів поетеси, статей та спогадів ученого (12)

і закінчуючи статтями С. Кочерги (9), О. Шелюх (14) та ін. Є також розвідки про В. Сімовича як віршознавця (2, 5), однак спеціального дослідження щодо версифікаційного ракурсу творчих контактів В. Сімовича з поезією Лесі Українки досі немає.

Мета статті – розглянути версифікаційний аспект творчого контактування В. Сімовича з поезією Лесі Українки.

Виокремлюємо щонайменше два типи такої взаємодії: перший – під час підготовки В. Сімовичем збірки поезій Лесі Українки «Відгуки» (1902), другий – у процесі складання віршознавчого додатка до «Української граматики» вченого (1921). Зокрема, В. Сімович у спогадах про перебування Лесі Українки на Буковині стверджував:

«Ніяких умов вона не ставила, а домагалася тільки, щоб видання було «чепурненьке» та коректа була переведена «по-людському», за рукописом» [11, 713]. Він же зізнавався: «Правда, я сам бачив, що недобре я зробив, поділивши довші поодинокі рядки деяких віршів (напр [иклад], легенда «Ра-Менеїс», ст. 47–54, «Жертва», ст. 55–56) на два (в оригіналі дактилі всі – їх було п'ять, чи шість ув одному вірші – були в одному рядку – але з цього боку закидів мені поетка не робила» [11, 715].

Зосередимося на цих двох поезіях, що їх назвав В. Сімович. У статті «Деривати гекзаметра та «верлібр» у поезії Лесі Українки» (2015) ми зарахували їх до корпусу творів з ореолом гекзаметра, визначили їх як деривати цієї форми, розглянули віршову будову. «Ра-Менеїс»: розмір твору – Дк5-7¹. Форму поезії «Жертва» визначено як неврегульовані різностопові неримовані трискладовики [3, с. 36].

Справді, в автографі вірша («Ра-Менеїс»), поданому в 5-му томі чотирнадцяти-томника, зафіксовано довгі рядки:

| | |
|--|---------------|
| Ра-Менеїс була горда цариця, дочка фараонів, | Д6 |
| Гарна й страшна, мов Урея, змія золотая, | Д5 |
| Що обвивала подвійний вінець двох Єгиптів, | Д5, п/сх (IV) |
| Мала чоло діамантове й темні рубінові очі. | Д6 |
| Вдача в цариці була, наче води підступнії Ніла, | Д6 |
| Що впливають з таємних джерел, невідомих нікому. | Д6 атон (I) |
| Влада цариці була, мов жеруше єгипетське сонце, | Д6 |
| Мов потужний Самум, що не хоче й руїни минути. | Ан5 |
| Весь Єгипет стогнав, мов співучий колос у пустині, | Ан5, п/сх (I) |
| Владу важку несучи гордої Ра-Менеїс [13, с. 24 (ілюстр.)]. | Акц.6 |

¹ Використовуємо такі умовні скорочення: Я – ямб; Х – хорей; Д – дактиль; Амф – амфібрахій; Ан – анапест; ЯЗ – тристоповий ямб; Я4343 – три- і чотиристоповий ямб; Я2-4 – ямб різностоповий зі змінною довжиною рядків від 2-х до 4-ох; Ябцу1 – шестистоповий ямб з цезурним усіченням на один склад; Ябцн1 – шестистоповий ямб із цезурним нарощенням на один склад; Дк – дольник; Тк – тактовик; Акц – акцентний вірш; ПК – поліметрична конструкція; А, В, С, D... – жіночі рими; а, b, c, d... – чоловічі рими; а', b', c', d'... – дактилічні рими; п/сх – позасхемний наголос; зр/наг – зрушення наголосу; атон – атонація.

У збірці «Відгуки» цей фрагмент виглядав так:

| | |
|-----------------------------------|--------------|
| Ра-Менеїс була горда цариця, | Д4 |
| дочка Фараонів, | Амф2 |
| гарна й страшна, мов Ірея, | Д3 |
| змия золотая, | Амф2 |
| що обвивала подвійний вінець | Д3, атон (I) |
| двох Єгиптів, | Д1, п/сх |
| мала чоло діамантове й темні | Д4 |
| рубінові очі, | Амф2 |
| Вдача в цариці була, мов Ніла | Дк4 |
| підступії води, | Амф2 |
| що впливають з таємних джерел | Д4, атон (I) |
| невідомих нікому: | Ан2 |
| влада цариці була, | Д3 |
| немов африканське сонце | Амф3 |
| мов потужний самум, що не хоче | Ан3 |
| й руїни лишити. | Амф2 |
| Весь Єгипет стогнав, мов сліпучий | Ан3 п/сх (I) |
| кокос у пустині, | Амф2 |
| Владу важку несучи | Д3 |
| гордої Ра-Менеїс [12, с. 48]. | Д3 |

Форма твору – неврегульовані різностопові неримовані тристоповики (від двох до чотирьох наголосів у рядках).

Подібною трансформації зазнала й поезія «Жертва». В автографі вона укладена довгими «гекзаметричними» версами (за цим же принципом її подали укладачі V тому 14-томового видання).

Наведемо перший період твору з позначенням розмірів рядків:

| | |
|--|----------------|
| Се було в ті часи, як Месія живий був між людьми. | Ан5, п/сх (II) |
| Се було в ті часи, як його ще на Хрест не прибили. | Ан5, п/сх (II) |
| Зготували вечерю для нього апостоли вірні: | Ан5 |
| хто приніс йому хліба, хто риби, вина та олії; | Ан5 |
| всі злягли за столами і вкупі з Учителем їли, | Ан5, п/сх (I) |
| і незчулись, як більше від нього взяли, ніж для нього принесли [11, с. 243]. | Ан6 |

У збірці «Відгуки» цей твір графічно виглядав так:

| | |
|----------------------------------|----------------|
| Се було в ті часи, як Месія | Ан3, п/сх (II) |
| живий був між людьми. | Амф2 |
| Се було в ті часи, як його ще | Ан3, п/сх (II) |
| на хрест не прибили. | Амф2 |
| Зготували вечерю для нього | Ан3 |
| апостоли вірні: | Амф2 |
| хто приніс йому хліба, хто риби, | Ан3, п/сх (I) |
| вина та олії; | Амф2 |

| | |
|---|---------------|
| всі злягли за столами і вкупі | Ан3, п/сх (І) |
| з Учителем іли, | Амф2 |
| і не чулись, як більше від нього взяли, | Ан4 |
| ніж для нього принесли [12, с. 55]. | Ан2 |

Форма твору – різностопові неврегульовані неримовані трискладовики (від двох до чотирьох наголосів у рядках).

Навіщо В. Сімович поділив рядки цих віршів на частини? Ймовірно, верси просто не поміщалися в розмір сторінки, ураховуючи ще й необхідність полів. Можливо, редакторів не сподобалося оформлення закінчень довгих рядків у «гекзаметричних» віршах «У чорную хмару зібралася туга моя...», «Ave regina!», «Уривки з листа», «Весна зимова», «Зоря поезії», уміщених до попередньої збірки «Думи і мрії» (1899).

Незважаючи на те, що поетеса не висловлювала з цього приводу ніяких зауважень редакторів, вона була незадоволена такою формою. Поділ рядків п'яти-шестистопового дактилю на частини (до того ж не завжди розмежування відбувалося за місцем основної цезури) руйнував урочисто-гекзаметричну інтонацію. Уже в альманасі «Дубове листя» (1903) та у збірці «На крилах пісень» (1904) поезії знову постають у своєму первинному вигляді – з довгими гекзаметричними рядками.

Про структуру і зміст віршознавчого додатка до Сімовичевої «Граматики української мови» сказано у статті «Питання віршування у «Граматиках» С. Смаль-Стоцького і В. Сімовича та поезія І Франка» (2000). Розглянемо Лесин поетичний матеріал, що його використав учений як ілюстрацію до виокремлених ним віршових форм.

Уперше В. Сімович згадує поезію Лесі Українки у V розділі «Граматики» («Вірші з чотири- і двоскладовими тактами») у підрозділі «Коломийковий (чотирнадцятискладовий вірш)».

Розглянувши специфіку цієї форми: 14 складів із цезурою і виділивши у ній можливі види рядків – («з наголосами на різних складах») та з постійними наголосами на «непарних складах», – він цитує перший рядок з поезії Лесі Українки «Ой, піді я в бір темненький, там суха смерека...» зі збірки «Відгуки» як приклад версу другого виду і стверджує: «... Цей вірш ... скидаєть ся на трохей, але ж такі правильні наголоси – цілком випадкові» [10, с. 497]. Зазначимо, що початкове слово «ой» у цьому контексті виступає без Сімовичевого наголосу. Для того, щоб зробити висновок про випадковість хорейзації у силабічному вірші, учений повинен був проаналізувати всі верси твору. Наведемо перші три строфи з ритмічними схемами версів:

| | | |
|---|--------------------|-----|
| Ой піді я в бір темненький, там суха смерека, | υυ┘υ┘υ┘υ υ┘υ┘υ┘υ | X7 |
| як розпалу ясну ватру, видно всім здалека. | υυ┘υ┘υ┘υ υ┘υ┘υ┘υ | X7 |
| Запалала при смереці смолова ялиця; | υυ┘υυυ┘υ υυ┘υ┘υ | X7 |
| Горить моя досадонька, мов сухая глиця. | υ┘υ┘υ┘υυ υυ┘υ┘υ | 8+6 |
| Розбуялась досадонька з вогнем на просторі, | υυ┘υυ┘υυ υ┘υυυ┘υ | 8+6 |
| Розсипала палкі іскри, мов яснії зорі [13, с. 237]. | υ┘υυυ┘υ┘υ υ┘υυυ┘υ | 8+6 |

що В. Сімович замість терміна «стопа» використовує слово «такт», а замість «метр» – «ритм».

Особливо часто В. Сімович залучає рядки поетеси для ілюстрації трискладовиків (учений, очевидно, помітив запозичене в Олени Пчілки тяжіння Лесі Українки до трискладових форм). Приклад з поезії Лесі Українки В. Сімович наводить для унаочнення дактилічної стопи:

Гóри баг | ря́нцем крі́ | вавим спа- | ла́хнули, |
З про́мінем | со́нця за- | хідним про | ща́ючись [10, с. 508].

Ритмічна схема цих рядків виявляє цезурований дактилічний чотиристоповик:

┘┘┘┘┘||┘┘┘┘┘┘
┘┘┘┘┘||┘┘┘┘┘┘

Щодо двостопового дактилю В. Сімович зазначає: «Дуже часто письменники в останньому дактилі пропускають один склад, – дактиль робить ся наче трохеєм, ... а той два склади, н. пр.:

| | |
|-----------------------------|--------|
| Місяць ясенський | ┘┘┘┘┘┘ |
| Промінь тихесенький | ┘┘┘┘┘┘ |
| Кинув на нас. | ┘┘┘┘┘ |
| Спи ж ти, малесенький, | ┘┘┘┘┘┘ |
| Пізній бо час! [10, с.516]. | ┘┘┘┘┘ |

Подані ритмічні схеми цитованих рядків показують, що вчений мав на увазі 3-й і 5-й верси. Схема римування: а' а' b а' b.

В амфібрахічних віршах В. Сімович виділяє тристопові, чотиристопові, п'ятистопові розміри та чергування рядків різних амфібрахічних розмірів. Тристоповий амфібрахій ілюстровано прикладом строфи Лесі Українки з вірша «Lied ohne Klang»:

| | |
|---|----------------------|
| Як би мої думи німії | ┘┘┘┘┘┘┘┘┘┘ |
| Та піснею стали без слова, | ┘┘┘┘┘┘┘┘┘┘ |
| Тоді вони більше б сказали, | ┘┘┘┘┘┘┘┘┘┘ п/сх (II) |
| Ніж вся моя довга розмова [10, с. 519]. | ┘┘┘┘┘┘┘┘┘┘ |

Чергування рядків різних амфібрахічних розмірів представлено прикладом Лесиної строфи:

| | | |
|--|----------------|--------|
| У кожного люду, у кожній країні | ┘┘┘┘┘┘ ┘┘┘┘┘┘ | Амф4ц. |
| Живе такий спогад, що в його давніні | ┘┘┘┘┘┘ ┘┘┘┘┘┘ | Амф4ц. |
| Були золотії віки, | ┘┘┘┘┘┘┘┘┘┘ | Амф3 |
| Як пісня і слово були у жалобі | ┘┘┘┘┘┘ ┘┘┘┘┘┘ | Амф4ц. |
| В міцних цього світа; не тільки на гробі | ┘┘┘┘┘┘ ┘┘┘┘┘┘ | Амф4ц. |
| Складались поетам вінки... [10, с. 522]. | ┘┘┘┘┘┘┘┘┘┘ | Амф3 |

Ритмічна схема версів засвідчує розмір Амф4ц., Амф4ц., Амф3, Амф4ц., Амф4ц., Амф3.

Анапестичні форми у додатку до «Граматика...» репрезентовані двома розмірами з творів поетеси: Ан3 і Ан5. Як приклад тристоповика В. Сімович наводить строфу з «Contra spem spero»:

Гетьте, думи, ви хмари осінні! ┘┘┘┘┘┘┘┘┘┘ Ан3 п/сх(I)

| | | |
|---|------------|-----|
| Тож тепера весна золота! | УУУУУУУУУУ | АнЗ |
| Чи то так у жалю, в голосінні | УУУУУУУУУУ | АнЗ |
| Промайнуть молодії літа?! [10, с. 523]. | УУУУУУУУУУ | АнЗ |

П'ятистоповик ілюстрований першою строфою другого вірша диптиху «Єврейські мелодії»:

Єреміє, зловісний пророче в залізнім ярмі!
 Певне, серце господь тобі дав із твердого кришталю:
 ти провидів, що люд буде гнить у ворожій тюрмі, –
 як же серце твоє не розбилось від лютого жалю? [10, с. 524].

Міркування В. Сімовича про трискладникові форми варто завершити його спостереженням щодо мішаних ритмів: «Поети змінюють ритм у поодиноких рядках, повторюючи ту зміну періодично, н. пр.:

| | | |
|--|------------|------|
| Досить невільная думка мовчала, | УУУУУУУУУУ | Д4 |
| Мов пташка у клітці замкнута од світа, | УУУУУУУУУУ | Амф4 |
| Пісня по волі давно не літала, | УУУУУУУУУУ | Д4 |
| Приборкана тугою, жалем прибита...?! [10, с. 526]. | УУУУУУУУУУ | Амф4 |

Учений робить висновок: «У цьому вірші дактилічні вірші перехрещують ся з амфібрахічними» [10, с. 526]. Наведена схема строфи Лесиного вірша «Грай, моя пісне!» виявляє, що її розмір – Д4, Амф4, Д4, Амф4. Це спостереження В. Сімовича щодо поліритмічних Лесиних строф виявилось настільки вдалим, що його використав і розвинув український віршознавець – В. Ковалевський. У розділі «Перемінні форми ритму, як специфічний ритмічний засіб у віршах Лесі Українки», що увійшов до його монографії «Ритмічні засоби українського літературного вірша» (1960), він показав, що «іноді Леся Українка об'єднує в одній системі метрико-ритмічні ряди, відмінні між собою не тільки кількістю стоп, а й самим їх характером» [7, с. 168].

Помічене В. Сімовичем у поезії Лесі Українки явище розглянув автор цієї публікації в статті «Логаеди у поезії Лесі Українки» (2021), визначивши його як явище строфічного силабо-тонічного логаедизму поетеси, що є свідченням її версифікаційної майстерності та новаторства [4, с. 34].

Із двоскладникових розмірів поетеси В. Сімович у віршознавчому додатку звернув увагу на ямбічні форми поетеси. У X розділі («Мішані ритми й ритмічна проза») він подав ямбічний уривок з «Лісової пісні» як приклад поєднання у межах одного рядка (вірша, за термінологією вченого) ямбічних та дактилічних стоп:

Я марила всю ніченьку
 про тебе, мій паниченьку!
 Ронила сльози дрібнії,
 збирала в кінви срібнії,
 без любої розмовоньки
 сповнила вщерть коновоньки... [10, с. 525].

Очевидно, дослідник вбачав цезуру перед останнім словом у рядку. Наведемо уявну схему:

010011100
 010110100
 010101100
 010101100
 010010100
 010110100

Схема показує, що навіть за такого штучного розташування цезури не всі рядки мають логедичний ритм ЯЗ, Д1. Вважаємо, що форма цього уривка – тристоповий ямб із дактилічними закінченнями.

Ім'я Лесі Українки цілком правильно звучить у заувагах щодо неримованого (білого) п'ятистопового ямба [10, с. 514].

Поезія Лесі Українки розглядається й у підрозділах додатка, присвячених строфіці. Так, у підрозділі «Строфи різної будови», учений наводить восьмирядкову (за його визначенням) строфу «з різними ритмами»:

Ой², піду я в ті зелені гори [§, с. 453].
 Де смереки гомонять високі,
 Понесу я жалі одинокі
 Та й пущу їх у гірські потоки³.
 Кину свої жалі
 на зелені галі [§, с. 542].
 Пущу бором свою тугу,
 чи не знайде другу... [§, с. 448], [10, с. 545].

В. Сімович має рацію щодо різноритмовості тексту. Однак і у збірці «Відгуки», і у своєрідному вибраному – «На крилах пісень» (1904), твір подано у формі двох катренів. Автограф, на жаль, не відомий. Тому вважаємо поезію поділеною на строфи (два чотиривірші з римуванням АВВА і ААВВ).

Як приклад семивірша В. Сімович наводить таку строфу з «Романсу» поетеси:

Не диви ся на місяць весною, –
 Ясний місяць наглядач цікавий,
 Ясний місяць підслухач лукавий,
 Бачив він тебе часто зі мною
 І слова твої слухав колись.
 Ти се радий забудь? Не дивись,
 Не диви ся на місяць весною [10, с. 550].

Учений цілком правильно констатує: «Ця (анapestична) строфа виявляє ось яку схему рядків: аввасса [10, с. 550]. До сказаного у віршознавчому додатку додамо: аби розмежовувати рими за характером, можна подати таку схему: АВВАссА.

Отже, розглянуті види контактування В. Сімовича з віршованими творами Лесі Українки – редагування збірки поетеси «Відгуки» та використання її поезії

² У збірці «Відгуки» – «Гей».

³ У збірці «Відгуки» – «Простори».

у віршознавчому додатку до його «Української граматики» – засвідчують належну віршознавчу підготовку вченого.

Як редактор Лесиної збірки він зізнавався в необережному втручанні у строфічну форму її віршів «Ра-Менеїс» та «Жертва», що частково позбавило їх урочисто-гекзаметричного ритму.

У віршознавчому додатку до «Граматики...» В. Сімович розглядав окремо силабічні (менше) та силабо-тонічні (більше) твори поетеси. Вчений звернув увагу на такі силабічні форми: 6-складовик і поєднання 6-складових та 12-складових рядків, 14-складовик (8+6) 2. У силабічних творах поетеси він вказав на наявність певної кількості хореїзованих рядків.

Учений навів приклади таких Лесиних силабо-тонічних форм: ямба (ЯЗ з дактилічним закінченням), дактилю (Д2), амфібрахію (Амф3, Амф4, Амф5), анапеста (Ан3, Ан5). Окрасою міркувань науковця щодо силабо-тоніки поетеси стало помічене ним явище силабо-тонічної логаядичності у вірші «Граї, моя пісне!»

В. Сімович указав і на окремі строфічні форми в поетеси: восьмивірш (насправді два катрени) та семивірш.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бунчук Б. Вишивання на канві: версифікаційна майстерність Лесі Українки у віршах циклу «Ритми». *Питання літературознавства*. 2021. № 104. С. 7–27. DOI: <http://doi.org/10.31861/pytlit2021.104.007>

2. Бунчук Б. Віршознавчі погляди Василя Сімовича. *Науковий вісник Чернівецького університету імені Ю. Федьковича*: збірник наукових праць. Вип. 312–313. Слов'янська філологія / наук. ред. Бунчук Б. І. Чернівці : Рута, 2008. С. 335–341.

3. Бунчук Б. Деривати гекзаметра та «верлібр» у поезії Лесі Українки. *Літературознавчі студії* : збірник наукових праць. Вип. 45, К. : ВПЦ «Київський університет», 2015. С. 29–41.

4. Бунчук Б. Логаяди у поезії Лесі Українки. *Від силабіки до верлібру. Шляхи розвитку українського віршування: до 100-річчя від дня народження Галини Сидоренко*. Всеукраїнський віршознавчий семінар. Київ, березень-квітень 2021 року. Збірник наук. статей / Упорядники: Н. В. Костенко, Н. І. Гаврилюк, О. Г. Бросаліна. Київ: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2021. С. 14–35.

5. Бунчук Б. Питання віршування у «Граматиках» С. Смаль-Стоцького і В. Сімовича та поезія І. Франка. *Проблеми гуманітарних наук*. Наук. зап. Дрогобицького держ. пед. ун-ту ім. І. Франка. Дрогобич : Вимір, 2000. С. 198–209.

6. Бунчук Б., Реуцька Н. Строфіка та римування у поезіях збірки Василя Пачовського «Розсипані перли». *Актуальні питання суспільних наук та історії медицини. Спільний українсько-румунський науковий журнал*. Серія «Історичні та філологічні науки» / Current issues of Social studies and History of Medicine. Joint Ukrainian-Romanian scientific journal. Series “Historical and philological sciences”. Чернівці-Сучава : БДМУ. 2024. № 1 (37). С. 125–131. DOI: <https://doi.org/10.24061/2411-6181.12.024.428>

7. Ковалевський В. Ритмічні засоби українського літературного вірша. Спроба систематики. К. : Рад. письменник, 1960. 235 с.
8. Кочерга С. Василь Сімович – видавець творів Лесі Українки. *Науковий вісник Чернівецького національного університету імені Ю. Федьковича*: зб. наук. пр. Вип. 312–313: Слов'янська філологія / наук. ред. Бунчук Б. І. Чернівці : Рута, 2008. С. 99–103.
9. Кочерга С. О. Василь Сімович і Леся Українка: паралітературні перехрестя // *Наук. записки нац. університету «Острозька академія»*. Серія «Філологічна» (Вип. 57). С. 234–238.
10. Сімович В. Граматика української мови для самонавчання та в допомогу шкільній науці. 2-ге вид. з змінами й додатками. К. : Лекції: Українська накладня, б/р [1921]. 584 с.
11. Сімович В. Праці в двох томах. Т.2. Літературознавство. Культура / Упорядкування Людмили Ткач, Оксани Івасюк за участю Ростислава Пилипчука, Ярослави Погребенник; передмова Федора Погребенника. Чернівці : Книги – ХХІ, 2005. 904 с.
12. Українка Леся. Відгуки: Поезії. Чернівці, 1902. 96 с.
13. Українка Леся. Повне академічне зібрання творів: у 14 томах. Том 5. Поетичні твори. Ліро-епічні твори / ред. О. Віксич, С. Кочерга; передм. С. Романов, упоряд., комент. С. Романов, О. Кицан, М. Моклиця та ін. К. : Типографія «Від А до Я», 2021. 925 с.
14. Шелюх О. «Жіночий текст» українського модернізму в рецепції Василя Сімовича. *Волинь філологічна: текст і контекст. Універсум Лесі Українки*: зб. наук. пр. / упорядкув. С. М. Романова. Луцьк : Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2016. Вип. 22. С. 488–498.

REFERENCES

1. Bunchuk, B. (2021). Vyshyvannia na kanvi: Versyfikatsiina maisternist Lesi Ukrainky u virshakh tsyклу “Rytmy” [Embroidery on canvas: Lesya Ukrainka’s versification skill in the poems of the “Rhythms” cycle]. *Pytannia Literaturoznavstva*, (104), 7–27. <http://doi.org/10.31861/pytlit2021.104.007> [in Ukrainian].
2. Bunchuk, B. (2008). Virshoznavchi pohliady Vasylia Simovycha [Vasyl Simovych’s views on verse studies]. *Naukovyi Visnyk Chernivetskoho Universytetu Imeni Yu. Fedkovycha: Slov’ianska Filolohiia*, (312–313), 335–341. [in Ukrainian].
3. Bunchuk, B. (2015). Deryvaty hyezametra ta “verlibr” u poezii Lesi Ukrainky [Hexameter derivatives and “free verse” in Lesya Ukrainka’s poetry]. *Literaturoznavchi Studii*, (45), 29–41. [in Ukrainian].
4. Bunchuk, B. (2021). Lohaedy u poezii Lesi Ukrainky. Vid sylabiky do verlibru [Logaoedes in Lesya Ukrainka’s poetry. From syllabics to free verse]. In N. V. Kostenko, N. I. Havryliuk, & O. H. Brosalina (Eds.), *Shliakhy rozvytku ukrainskoho virshuvannia* (pp. 14–35). Vydavnychy dim Dmytra Buraho. [in Ukrainian].
5. Bunchuk, B. (2000). Pytannia virshuvannia u “Hramatykakh” S. Smal-Stotskoho i V. Simovycha ta poeziia I. Franka [Issues of versification in the “Grammars” of

S. Smal-Stotsky and V. Simovych and the poetry of I. Franko]. *Problemy Humanitarnykh Nauk*, 198–209. [in Ukrainian].

6. Bunchuk, B., & Reutska, N. (2024). Strofika ta rymuvannia u poeziiakh zbirkky Vasylia Pachovskoho “Rozsypani perly” [Strophics and rhyming in the poems of Vasyl Pachovsky’s collection “Scattered Pearls”]. *Current Issues of Social Studies and History of Medicine*, (1), 125–131. <https://doi.org/10.24061/2411-6181.12.024.428> [in Ukrainian].

7. Kovalevskyyi, V. (1960). *Rytmichni zasoby ukrainskoho literaturnoho virsha. Sproba systematyky* [Rhythmic means of the Ukrainian literary verse. An attempt at systematics]. Radianskyi pysmennyk. [in Ukrainian].

8. Kocherha, S. (2008). Vasyl Simovych – vydavets tvoriv Lesi Ukrainky [Vasyl Simovych as a publisher of Lesya Ukrainka’s works]. *Naukovyi Visnyk Chernivetskoho Universytetu Imeni Yu. Fedkovycha: Slov’ianska Filolohiia*, (312-313), 99–103. [in Ukrainian].

9. Kocherha, S. O. (2015). Vasyl Simovych i Lesia Ukrainka: Paraliteraturni perekhrestia [Vasyl Simovych and Lesya Ukrainka: Para-literary crossroads]. *Naukovi Zapysky Natsionalnoho Universytetu “Ostrozka Akademiia”. Seriiia “Filolohichna”*, (57), 234–238. [in Ukrainian].

10. Simovych, V. (1921). *Hramatyka ukrainskoi movy dlia samonavchannia ta v dopomohu shkilnii nauksi* [Grammar of the Ukrainian language for self-instruction and to help school science] (2nd ed.). Ukrainska nakladnia. [in Ukrainian].

11. Simovych, V. (2005). *Pratsi v dvokh tomakh. T. 2. Literaturoznavstvo. Kultura* [Works in two volumes. Vol. 2. Literary studies. Culture] (L. Tkach & O. Ivasiuk, Eds.). Knyhy – XXI. [in Ukrainian].

12. Ukrainka, L. (1902). *Vidhu ky: Poezii* [Responses: Poems]. Chernivtsi. [in Ukrainian].

13. Ukrainka, L. (2021). *Povne akademichne zibrannia tvoriv: U 14 tomakh. Tom 5. Poetychni tvory. Liro-epichni tvory* [Complete academic collection of works: In 14 volumes. Vol. 5. Poetic works. Lyro-epic works] (O. Viksyh & S. Kocherha, Eds.). Typohrafiia “Vid A do Ya”. [in Ukrainian].

14. Sheliukh, O. (2016). “Zhinochyi tekst” ukrainskoho modernizmu v retseptsii Vasylia Simovycha [“Women’s text” of Ukrainian modernism in the reception of Vasyl Simovych]. *Volyn Filolohichna: Tekst i Kontekst*, (22), 488–498. [in Ukrainian].



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

Дата першого надходження статті до видання: 20.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.05.2026

**ЛІТЕРАТУРНО-ХУДОЖНІ ПСЕВДОНІМИ В РОМАНАХ
ВАСИЛЯ ШКЛЯРА «ЗАЯЧИЙ КОСТЕЛ»
ТА АНДРІЯ КОКОТЮХИ «ПІДПІЛЬНА ДЕРЖАВА»**

Анастасія ВЕГЕШ

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української мови
Державного вищого навчального закладу
«Ужгородський національний університет»
вул. Підгірна, 46, м. Ужгород
ORCID: 0000-0003-0430-2447
anastasia.vehesh@uzhnu.edu.ua*

Стаття присвячена дослідженню літературно-художньої псевдонімії литовських повстанців, що функціонує на сторінках романів В. Шкляра та А. Кокотюхи. Серед мовних засобів художнього твору виділяються літературно-художні антропоніми, які несуть значне змістове та емоційне наповнення. Потенційні можливості літературно-художніх псевдонімів романів сучасних українських письменників ще недостатньо вивчені. Цим якраз і зумовлена актуальність нашої розвідки, яка сприятиме визначенню особливостей майстерності авторів, їхніх методів та стилю.

Мета нашого дослідження – описати літературно-художні антропоніми (псевдоніми), що функціонують на сторінках романів «Заячий костел» В. Шкляра та «Підпільна держава» А. Кокотюхи; наше завдання – з'ясувати походження літературно-художніх псевдонімів, визначити їхній характеристичний потенціал, роль у розкритті сюжету; провести порівняльний аналіз псевдонімії повстанців.

Доведено, що в романах В. Шкляра та А. Кокотюхи функціонують літературно-художні псевдоніми, які несуть різну інформацію про героїв, мають неабиякий характеристичний потенціал, найрізноманітніші смислові та емоційні наповнення, супроводжуються конотаціями та різними асоціаціями. Автори черпають з реальної антропонімії регіону такі оніми, які характерні для конкретної антропосистеми. Вони ідентифікують персонажів за національною ознакою. З'ясовано, що мотиви творення позивних литовських воїнів нічим не відрізняються від позивних бійців УПА. Найпоширенішими в романах В. Шкляра та А. Кокотюхи є псевдоніми, які відображають фауну, символізують особливі риси персонажів. Зафіксовано низку псевдонімів, які отримували повстанці за манерою поведінки, характером мовлення тощо. У всіх тих найменуваннях – уособлення розуму, краси, одухотвореності думки, зв'язок з історією та фольклором. Безумовно, літературно-художній псевдонім стає найлаконічнішим засобом характеристики

героя, відіграє неабияку роль у розгортанні сюжету твору. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на з'ясування семантико-стилістичного наповнення літературно-художніх псевдонімів романів сучасних авторів, на вивчення методів їхнього творення.

Ключові слова: літературно-художній антропонім, персонаж, позивний, прізвисько, псевдонім, характеристична функція.

**LITERARY PSEUDONYMS IN THE NOVELS
“THE HARE'S CHURCH” BY VASYL SHKLIAR
AND “THE UNDERGROUND STATE” BY ANDRIY KOKOTYUKHA**

Anastasia VEHESH

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Ukrainian Language
State University “Uzhhorod National University”*

46 Pidhirna str., Uzhhorod

ORCID: 0000-0003-0430-2447

anastasia.vehesh@uzhnu.edu.ua

The article is devoted to the study of the literary pseudonyms of the Lithuanian insurgents, which function on the pages of the novels by V. Shkliar and A. Kokotyukha. Among the linguistic means of the literary work, there can be mentioned proper names of the literary heroes, which carry significant semantic and emotional content. The potential possibilities of literary pseudonyms in the novels of modern Ukrainian writers have not yet been sufficiently studied. This is precisely what determines the relevance of our research, which will contribute to determining the features of the authors' skill, their methods and style.

The purpose of our study is to describe proper names of the literary heroes (pseudonyms) that function on the pages of the novels “The Hare’s Church” by V. Shkliar and “The Underground State” by A. Kokotyukha; our task is to find out the origin of literary pseudonyms, to determine their characteristic potential, role in revealing the plot; to conduct a comparative analysis of the pseudonyms of the rebels.

It is proven that in the novels of V. Shkliar and A. Kokotyukha, there are functioning literary pseudonyms, which carry various information about the heroes, have an extraordinary characteristic potential, a variety of semantic and emotional content, are accompanied by connotations and various associations. The authors draw from the real anthroponymy of the region such onyms that are characteristic of a specific anthroposystem. They identify the characters by national characteristics. It is found out that the motives for creating the call signs of Lithuanian soldiers are no different from the call signs of UPA fighters. The most common in the novels of V. Shkliar and A. Kokotyukha are pseudonyms that reflect the fauna, symbolize the special features of the characters. There have been recorded a number of pseudonyms that the rebels

received based on their manner of behavior, speech, etc. All of these names embody intelligence, beauty, spirituality of thought, and a connection with history and folklore. Of course, the literary pseudonym becomes the most concise means of characterizing the hero, it plays a significant role in the development of the plot of the work. Further researches can be aimed at clarifying the semantic and stylistic content of literary pseudonyms in the novels of modern authors, and at studying the methods of their creation.

Key words: proper name of the literary hero, character, call sign, nickname, pseudonym, characteristic function.

Постановка проблеми. Псевдоніми є важливим джерелом для дослідження мови, історії, матеріальної й духовної культури нашого народу. Дослідниця псевдонімії учасників визвольних змагань 20–50 років Н. Павликівська пише: «Псевдоніми є особливим сектором ономастичного простору української мови. Вони займають чільне місце в антропонімній системі і заслуговують на увагу як мовознавців, так і літературознавців. Для лінгвістів важливо досліджувати... принципи національного назвотворення» [1, с. 243]. Псевдоніми членів УПА були в центрі уваги М. Лесюка, В. Німчука, Н. Павликівської, П. Чучки та ін. Академік В. Німчук у статті «Про українську псевдонімію та криптонімію» зазначав: «Псевдонімія ОУН–УПА становить великий інтерес і для лінгвістів, яким важливо досліджувати закономірності формування та функціонування такого специфічного розряду антропонімів – індивідуальних власних імен людей – на величезному фактичному матеріалі» [2, с. 36–37].

Серед мовних засобів художнього твору виділяються літературно-художні псевдоніми, які несуть значне змістове та емоційне наповнення. Але, на нашу думку, потенційні можливості літературно-художніх псевдонімів романів сучасних українських письменників ще недостатньо вивчені. Цим якраз і зумовлена актуальність нашої розвідки, яка сприятиме визначенню особливостей майстерності В. Шкляра та А. Кокотюхи, їхніх методів та стилю.

Літературно-художній антропонімікон, у тому числі й псевдонімікон, був предметом досліджень багатьох науковців: Ю. Карпенко, Л. Белей, Е. Боєва, Н. Бербер, О. Горбач, І. Ільченко, Л. Кричун, Т. Крупеньова, Г. Лукаш, Л. Масенко, М. Мельник, О. Сколоздра-Шепітко, А. Соколова, Г. Шотова-Ніколенко та ін.

Відомі українські письменники Василь Шкляр та Андрій Кокотюха подарували читачеві романи, які відображають боротьбу УПА проти радянських «визволителів». Ми дослідили функціонування літературно-художніх антропонімів у романі «Троця» В. Шкляра [3], у романі «Червоний» [4], трилогії «Чорний ліс», «Багряний рейд», «Біла ніч» [5] А. Кокотюхи, де змальовані герої мають схожі прізвиська (псевда). Українські повстанці, воюючи на три фронти, змушені були отримувати псевдоніми (псевда) для конспірації, але найменування зорієнтовані на загальнонаціональні антропонімні норми. У романах натрапляємо на велику кількість літературно-художніх антропонімів, носіями яких є місцевий люд, автори черпають із реальної антропонімії регіону такі оніми, які характерні для

конкретної антропосистеми. Вони ідентифікують персонажів за національною ознакою. Відомий ономаст Л. Белей писав: «Адже нейтральне антропонімійне тло літературного твору формується за умов максимального врахування соціальних, територіальних та часових факторів, що супроводжують функціонування реального антропонімікону українців» [6, с. 56]. У романах про УПА В. Шкляра та А. Кокотюхи функціонують літературно-художні антропоніми, що несуть різну інформацію про героїв, мають неабиякий характеристичний потенціал, найрізноманітніші смислові та емоційні наповнення, супроводжуються конотаціями та різними асоціаціями.

У 2024 році обидва письменники опублікували романи, присвячені боротьбі литовських партизан проти російської окупаційної влади. Бути незалежними прагнули як Україна, так і Литва. Описуються однакові часові відрізки, методи боротьби та жорстокість окупантів, порушуються важливі питання про свободу, гідність, патріотизм та ціну, яку люди готові платити за незалежність. Та, як пише В. Шкляр: «Свобода не має ціни. Вона завжди зростала на жертвності. Від початку світу» [7, с. 448]. Обидва автори відтворили події, що відбувалися в Анікщайському повіті, описали боротьбу литовців. І Шкляр, і Кокотюха використовували майже однакові матеріали, щоденники, розповіді, але в кожного із них є свій підхід до викладу інформації, розгортання сюжету, використання онімної лексики.

Мета нашого дослідження – описати літературно-художні антропоніми (псевдоніми), що функціонують на сторінках романів «Заячий костел» В. Шкляра та «Підпільна держава» А. Кокотюхи; наше завдання – з'ясувати походження літературно-художніх псевдонімів, визначити їхній характеристичний потенціал, роль у розкритті сюжету; провести порівняльний аналіз псевдонімії повстанців.

Виклад основного матеріалу дослідження. Романи В. Шкляра «Заячий костел» та А. Кокотюхи «Підпільна держава» об'єднують також і деякі найменування персонажів. Зрозуміло, що літературно-художні антропоніми відобразатимуть антропонімікон литовців. Ми зафіксували велику кількість національно значущих літературно-художніх антропонімів. Серед них виділяються імена: Статіс, Міколас, Юозас, Йонас, Андрюс, Антанас, Ула, Егле, Марійона, Рута (В. Шкляр), Алма, Антаніна, Біруте, Інга, Донатас, Владас, Васілюс (А. Кокотюха), а також прізвища: Жемайтіс, Шімоніс, Лаврушас, Цибуліс (В. Шкляр), Стакутіс, Бучіс, Грібас, Юшіс, Жегас (А. Кокотюха). І в Шкляра, і в Кокотюхи трапляються однакові імена, наприклад: Стасіс, Йонас, Марійона та ін., але це лише підтверджує, що ці назви найчастіше використовувалися на конкретній території.

Головний герой роману В. Шкляра «Заячий костел» має ім'я Йонас, його товариш Цибуліс також названий Йонасом («Цибуліс – це псевдо мого товариша із зелених. Його, як і мене, звать Йонасом, і він теж старий, як біблійний Йов...» [7, с. 103]). Автор зізнається, що без спілкування з партизаном Йонасом Свілайнсом не було би й книжки. Виходить, що автор залишив справжнє ім'я прототипа. У романі А. Кокотюхи «Підпільна держава» таким іменем партизани назвуть українця Івана. Іван в українців, як і Йонас у балтійських країнах – найпоширеніше ім'я,

походить від староеврейського ‘божа милість’, ‘божа благодать’ [8, с. 143]. Доантропонімна семантика не змінилася, стали називати братом Йонасом на литовський зразок, крім цього, як пише А. Кокотюха: «А Йонасом тут у лісах звуть кожного п’ятого» [9, с. 203].

Натрапляємо на найменування українців: Іван Прокопчук, Кравченко, Демид Харитонович (В. Шкляр), саме ті, хто допомагав Лютасу після втечі з Донбасу. Серед назв росіян виділяються: Євген Демидов («У своїй жорстокості Євген Демидов не міг довго лишатися розважливим» [7, с. 55]), Коля Рибаків, Борис Зубов, Локотков, Федулов (А. Кокотюха).

Не можливо описувати історичні події без хронологічних маячків. Такими часовими маркерами є використання авторами реальних найменувань відомих людей. У романі В. Шкляра фігурують хронологічно значущі літературно-художні антропоніми: Повілас Плехавічюс (литовський державний діяч, генерал армії), друг Кос (Андрій Михалевич, референт Служби безпеки ОУН), Антанас Сметона (президент), Йонас Жемайтис (Вітаутас – керівник Руху боротьби за свободу Литви), Антанас Багачюнас (Думас – командир партизанського загону), Алексей Соколов (енкаведист, офіцер МГБ) Броз Тіто, Трумен. У А. Кокотюхи – Антанас Снечкус-Матас (литовський комуністичний діяч, організатор масових депортацій литовців), Антанас Венуоліс (литовський письменник) та інші.

Найбільше зацікавлення в нас викликали псевдоніми (позивні) героїв романів. Відомо, що кожен псевдонім є промовистою назвою, він обов’язково на щось вказує, характеризує. Наталія Павликівська зазначає, що «воїни УПА не могли виступати під офіційними прізвищами. Жорстокі репресії, переслідування родин та близьких змушували їх приховувати власні прізвища і прибирати собі інші, нові імена – псевдоніми» [10, с. 5]. Ми звернули увагу, що мотиви творення позивних литовських воїнів нічим не відрізняються від позивних бійців УПА. Спробуємо проаналізувати творення найменувань у художній майстерні письменників. Головний герой «Заячого костелу» має псевдо Лютас, що, як пояснює В. Шкляр, означає *лев*. Серед вояків УНР, УПА популярними були прізвиська, похідні від назв тварин, птахів, риб, комах. У романі «Троцца» ми зафіксували такі псевдоніми: Чайка, Сокіл, Пугач, Змій, Сом, Жук та ін. Напевно, при виборі псевдоніма враховувалися риси особи та особливості тварини чи птаха [3]. Лютас сам вибрав собі позивний, коли український повстанець Байда на це звернув увагу («Він сказав, що мені треба придумати псевдо, партизанське ім’я. Мабуть, я перебільшив свою вагову категорію, але без зайвої скромності назвався Лютасом. Коли пояснив Байді, що Лютас – це Лев, він високо скинув бровами: «Ого!». Йому сподобалося, що це слово люте» [7, с. 92]). Як бачимо, навіть не доантропонімна семантика, а саме звучання вже характеризувало героя, вказувало на люту ненависть до ворогів. У романах «Червоний», «Біла Ніч» А. Кокотюхи один із героїв матиме псевдо Лютий. «Лютий – синонім до слова злий, сердитий (справжнє прізвище героя – Сердюк), що асоціюється з хоробрістю, силою, а також зі злістю та нещадністю до ворогів» [5, с. 176]. Байда вірить у силу і витримку Лютаса, порівнює із сильною твариною, королем звірів, королем лісу («Іноді згадуй мене, – попросив

він. – *Ти дійдеш, я знаю. Ти ж лев*» [7, с. 125]). Лютас любив дощ, тому називав себе людиною похмурого неба, людиною дощу, водяною кумкою називала його мати. В. Шкляр не тільки добре вивчив архіви, опрацював щоденники і спомини ветеранів, він чудовий знавець литовського фольклору. Лютаса він часто називатиме Жалтисом (король царства вужів із давньої литовської казки) саме через любов до Егле (у легенді – дівчина, що вийшла заміж за вужа). І ця назва є промовистою, бо характеризує героя за місцем проживання – під землею, у бункерах (*«Егле... повисла на шиї в обліпленого снігом Жалтиса, котрий дочасно виповз із-під землі»* [7, с. 421]). Хоробрий Лютас під час операції зі звільнення побратима Дайнюса назветься капітаном держбезпеки Зайцевим. Тут він представляв росіянина, тому найменування було відповідним, з характерними формантами російської антропосистеми, але в ньому закладено ще й боягузтво. Лев тимчасово стає зайцем. Проте мають право на існування й інші версії. Оскільки роман має назву «Заячий костел», фігурує Заячий бог, у ветерана Лютаса кіт має кличку Заєць, то чому не назватися Зайцевим? Деякі персонажі також мають позивні, що пов'язані з тваринним світом. Перше знайомство Лютаса з литовськими партизанами нагадувало зібрання лісових жителів, де зустрілися лев, вовк та ворон (*«А ти хто? – спитав я. – Вілкас! – А я Лютас, – з натугою звівся на ноги і подивився на вищого. – Варнас, – назвався він»* [7, с. 169]). Боєць Павкштеліс розуміє мову пернатих, не випадково його псевдонім українською звучатиме Пташечка. Його так і називають побратими: Павкштеліс, пташечка наша. «Іменування, перенесені зі сфери номенів на позначення представників тваринного світу, підкреслюють як позитивні, так і негативні риси особи носія, зокрема у виконанні бойових доручень, у стосунках із товаришами тощо» [11, с. 241]. Як бачимо, у литовських та й українських повстанців мотиви вибору псевдонімів були однаковими.

Українські вояки вибирали на позивні імена відомих постатей: Байда (*«Байда не був, як я, поведений на Великому князівстві Литовському, хоч його псевдо сягало углиб тієї доби»* [7, с. 76]), Ярема (Ярема Вишневецький – державний та військовий діяч Речі Посполитої), а також найменування, що були пов'язані з родом діяльності (Рибалка, Ярій (лютий у бою)). Лютас одного з командирів умовно назвав Вінцасом Кудіркою за схожістю з відомим литовським поетом, автором гімну Литви (*«Один із прийшлих був старший за мене років на десять, мав акуратну русяву борідку й невеликі вуса, як у Вінцаса Кудірки»* [7, с. 174]). Але він і не уявляв, що найменування відомого литовця вибирали собі також заслані агенти.

За манерою поведінки, характеру отримав прізвисько однокласник Йонаса. Звали його Рамунасом, а прізвисько мав Спіргас, що означало вишкварка (*«Смішний, клишоногий, він постійно шкварчав, коли йому щось не подобалося і підстрибував на задній парті, як вишкварка на пательні»* [7, с. 219]). За зовнішнім виглядом отримав прізвисько боєць Рандас, що означає шрам (*«...а всю його праву щоку перетинав навскоси шрам: рубцювата згоїна тяглася від рота до вилиці. Поранення, мабуть, було давнє, бо його так і називали – Рандас»* [7, с. 262]). Однокласник Лютаса Юозас Лаврушас отримав прізвисько Тарзанас (*«Це Тарзанас.*

Колись він прибився до нас зарослий, як звір. Тому й Тарзанас» [7, с. 382]). Тарзанас виявиться зрадником. За віком отримав псевдо Мажиліс (малий), а дванадцятирічний хлопчина Вітас, напевно, названий за справжнім іменем, його вважають героєм, бо вижив, витримав тортури, не зламався. Первісне значення імені розкривається в тексті: Вітас (Віталій) – ‘життєвий’, ‘живучий’, ‘здоровий’ [8, с. 70]. Сам автор тлумачить псевдоніми литовців: «Псевдонім Клаюнас означає мандрівник. Слідінінкас – лижвар. Павкителіс – пташечка. Дайнюс – той, що оспівує» [7, с. 234].

Багато місця відводить автор, вимальовуючи образ дядечка Міколаса. Він був найсильнішим математиком у Каунаському університеті, але «йому щось зробилося з головою» («Глуздом дядечко Міколас трішки поїхав але зовні лишився красивим, як Піфагор» [7, с. 67]), крім цього, він був схожим на короля Міндовга. Прізвисько Піфагор пов’язане не тільки з найменуванням відомого грецького філософа, математика, а ще й із зовнішнім виглядом персонажа («...він перестав стригтися, і в нього відросло кучеряве золотисте, як у Піфагора, волосся, схоже на пишну перуку...» [7, с. 67]; «Ось чому мій дядечко Міколас, красивий і мудрий, як Піфагор, шляхом розв’язання та зіставлення безлічі математичних рівнянь дійшов висновку, що заячий костел ніяка не вигадка для дітей, він був насправді» [7, с. 108]). Через руде волосся та пелехату бороду дядечка ще називали Рудим Міколасом. Його кличуть дивакуватим, але саме в уста Міколаса автор укладає розумні висловлювання: «Але кожна випадковість, якщо глянути в корінь, не з’являється на порожньому місці. Вона має свій підспідок. Має свій поштовх. Зовнішній або внутрішній. Або обидва разом, які збігаються в часі» [7, с. 418]. Дядечко Міколас поспішав на допомогу Лютасу і схожий він був на Заячого бога («Назустріч мені мчав... Заячий бог. Його руде волосся й борода розвівалися на вітрі, він щось кричав, і тільки почувши той голос, я впізнав свого рідного дядечка Міколаса, схожого на Заячого бога, схожого на короля Міндовга, схожого на лицаря зі списом, хоч за спис йому правила подорожня палиця» [7, с. 475–476]). Як бачимо, у всіх тих найменуваннях – уособлення розуму, краси, одухотвореності думки, зв’язок з історією та фольклором, сила і віра. Навіть справжнє його ім’я Міколас (Микола з грецької – ‘переможець народів’ [8, с. 229]) має об’єднавчий фактор, бо асоціюється зі святим Миколаєм Чудотворцем, якого шанують усі християни, а він був мудрим та допомагав людям.

Доля Лютаса невіддільна від долі Егле. Йонас називає її Еглуте (ялиночка). Автор наділив героїню язичницьким іменем, так називали королеву вужів, яка перетворилася на ялину. Символічним є те, що королева вужів Егле та Лютас (Жалтис) зустрічаються біля Вужиного болота, тут він ритиме бункер (криївку). Лютас називає Егле королевою, що прибігла «до лігва Жалтиса, який після Воздвиження Чесного Хреста зарився в землю, і ми, діти цієї землі, теж пірнули в її глибину» [7, с. 334].

На сторінках роману В. Шкляра оживають міфічні персонажі, дохристиянські боги: Перкунас (Перун) – бог грому і блискавки, Андаяс, Патулас, Патримпас,

Заячий бог (Диверикс). Головного героя часто супроводжує образ короля Литви Міндовга, союзника короля Русі-України Данила. То він сниться йому, то здається йому, що Байда сміється, як король Міндовг, коли «на знак подяки приніс жертву рідним богам», то вино в дядька Антанаса на медах, як за короля Міндовга. Це вказує на тісний зв'язок героя зі своєю історією, традиціями, звичаями, фольклором. Християнський Бог також присутній у романі. Йонас молиться і просить у Бога зустріти добру людину, яка дасть кусник хліба (*«Було б смішно думати, що Йому більше нема чого робити, як наслухати наші благання, які мільйонами лнуть до неба, але іноді влучаєш такий момент, коли твої бажання збігаються з Його волею»* [7, с. 39]). Лютас вважав, «що Богові немає діла до людської суєти», а Кос відповів: *«Людина має покладатися на власні сили. Молитва тільки скріплює дух»* [7, с. 89]. Персонаж по-своєму розуміє вислів кара Бога: *«...люди часто втішають себе сподіванням на кару Господню, але, за моїми спостереженнями, більшість негідників живуть у Бога за пазухою. Принаймні на цьому світі. Тому очікувати, що за тебе помститься Всевишній, – ознака слабкодухості. Елементарне користоловство нахлібника»* [7, с. 179]. У цей страшний період сам Господь багато чого не знав, як зізнається Йонас: *«Не тому, що йому було нецікаво, а через те, що світ вийшов з-під його контролю: зло взяло гору над добром, анцихристи правили світом»* [7, с. 330]. Бог уособлює вічне джерело сили і влади над усім земним, але іноді і Йому важко збагнути, що може накоїти людина.

Головним героєм роману «Підпільна держава» А. Кокотюхи є повстанець Юргіс Адамкус-Сакалас. Псевдонім Сакалас походить від орнітоніма сокіл. Відомо, що соколи залишили багату спадщину в багатьох світових культурах, у тому числі в Україні та Литві. Цей птах символізує волю та стремління до незалежності. Сакалас впевнений, що самі литовці на своїй землі повинні зупинити ворога: *«Або ж... змусити ворога заплатити за перемогу максимально велику, криваву ціну. Звісно, як то кажуть, відром Німан не вичерпаєш. Але ми, литовці, будемо битися так довго, як зможемо...»* [9, с. 27]. Крім цього, сокіл – ‘символ Сонця; духовного злету; натхнення, перемоги; сміливого козака, його вдачі; молодих хлопців, чоловічої мужності, сили’ [12, с. 769]. Не випадково до Сакаласа тягнуться інші (*«Повір, за Сакаласом пішли в ліси – за ним із лісів і вийдуть»* [9, с. 84]). Сакалас не вміє запалювати словом, він показує приклад діями, вчинками, адже його поважали, бо він був офіцером *«з бойовим досвідом, досвідом ув'язнення в концтаборі, втечі й бункерного життя»* [9, с. 27]. Цікавим є той факт, що в А. Кокотюхи, до речі, як і у В. Шкляра, фігурує підполковник Соколов – ярий противник лісових братів. Партизан Тарзанас натякає на схожість найменувань: *«Новий начальник НКВС має в краї більше вух. Або хоче мати. – Тезко твій? – беешкетно підморгнув Тарзанас. – Тобто? – Він – Соколов. Ти – Сакалас»* [9, с. 131]. Автор звів до купи двох соколів, але ж яка різниця відмінність між ними! Соколов представляє ворогів, тому він належить до хижаків. Пряме значення слова сокіл – ‘хижий птах родини соколових з міцним гачкуватим дзьобом, кривими кігтями і довгими крильми’ [13, с. 1353], влучно характеризує персонажа. Василь Соколов стрімко просувався кар’єрною

драбиною, він був нещадним до ворогів та своїх, підполковника дістав заслужено, бо вважався *«одним із кращих фахівців у боротьбі з націоналістичним бандитським підпіллям»* [9, с. 53]. Свої кігті він уже випробував на повстанцях УПА у Львові, тепер насолоджувався катуваннями в Литві. Інші народи для нього – народці, ніщо (*«Тому для мене викорчувати націоналістичний бур'ян – справа офіцерської честі. А де те зілля росте – в Галиції, на Волині чи тут, у Литві, – мені без різниці»*) [9, с. 73]). Навіть травмований Соколов не втрачав азарту (*«Зараз майор бачив перед собою не децю обмеженого в рухах старшого офіцера, а досвідченого мисливського собаку. Котрий узяв слід і не зійде з нього, поки впевнено не зажене дичину»*) [9, с. 248]). Досить промовистим є його ім'я Василь ('цар', 'царський' [8, с. 60]). Уявив себе царем, якому все дозволено.

У романі «Підпільна держава» також багато прізвиськ, є такі, як у В. Шкляра: Лютас, Йонас, Тарзанас. Псевдоніми Лютас (лев), Локіс (ведмідь) мають зоонімне походження, Ажуолас (дуб) – фітонімне. Найбільше командир Сакалас довіряв Лютасу – Вітовту Лукші. Він пройшов вишкіл у сержантській школі, *«зарекомендував себе в боях та небезпідставно був зразком Литовської армії свободи»* [9, с. 13]. Почувався впевнено, розкуто, у боях був справжнім левом. У найближче оточення командира входив Алексас Бучіс з позивним Локіс (ведмідь). Позивний герой отримав за зовнішнім виглядом (*«Алексас – справжній ведмідь: високий, з широкими кістками і міцними м'язами, неговіркий, на вигляд вайлуватий. Аж поки не брався до роботи, хай господарської чи військової – вайлуватість зникала. Діяв швидко, вправно, зі знанням справи»*) [9, с. 15]). Партизан Бронюс Шімоніс сам охрестив себе Тарзанасом. Його манери, поведки нагадували хижого звіра. Автор звертає увагу на те, що Тарзанас *«славився не всякому властивим умінням думати й діяти водночас»*, він *«переважно пер напролом, не даючи ворогу оговтатися, нахабством нав'язував власні правила гри, змушував не нападати, а захищатися»* [9, с. 78–79]. Лютас знав: *«Його друг – справді той самий Тарзан, вихований мавпами й навчений виживати, жити й перемагати за законами джунглів»* [9, с. 79]. Навіть вороги вважають Тарзанаса дуже цінним і здібним кадром, але особливо небезпечним, бо його спеціалізація – теракти. Кадровий військовий Антанас Случка зумів швидко зібрати загін самооборони, який контролював цілий округ. Мабуть, за швидкість орієнтуватися та діяти отримав псевдо Шарунас (швидкий). Саме він знешкодить Соколова. Іван Мартинюк, якого лісові брати стали називати Йонасом, сам долучився до місцевих вояків, пройшов перевірку, бойове хрещення, склав присягу. Литовської він не знав, володів польською, російською (*«Утім, рядовий Іван Мартинюк, волинський парубійко, й без того ходив по тонкій кризі»*) [9, с. 110]). У лісі орієнтувався чудово, а звичаї литовців вивчав довго. Саме його вибирають на спецоперацію в ролі міліціонера. І саме його планував Соколов завербувати для агентурної роботи, навіть псевдонім йому придумав (*«Виконуй, агенте Волинь. Тепер маєш оперативний агентурний псевдонім. Подобається?»*) [9, с. 277]). Його шантажували розправою над батьками та сестрою, але лісові брати загнали москалів у власну пастку, а Іван тут

зіграв ключову роль. Досить промовистими є його ім'я та прізвище: Іван – 'божа милість', 'божа благодать' [8, с. 143]; Мартинюк – від Мартин – 'подібний до Марса', 'войовничий' [8, с. 217]. От така войовнича милість божа з Волині!

Відповідні позивні мали також жінки в підпіллі. Нареченою Локіса була Біруте Матяліте, яку в селі Шаркою (сорокою) називали, таке псевдо вона залишила, коли стала зв'язковою («*Своє прізвисько... дістала через вдачу першою дізнаватися всі, навіть найнезначніші новини, й розносити селом – як кажуть, немов сорока на хвості*» [9, с. 14]). Юргіс-Сакалас навіть жартує: «*Гарна пара – сорока і ведмідь... Навчив би свою любу Шарку менше тріскотіти*» [9, с. 14]. Вороги не сприймали Шарку всерйоз, вона могла забалакати кого завгодно, а це було вигідно для зв'язкової. Цікаве походження має прізвисько Алми – сестри Шарки («*А за свою непосидючість отримала прізвисько Шильце*» [9, с. 114]). Роль своєї серед табору чужих випала на долю Антаніни Кайліте. Вона влаштувалася перекладачкою в обласне НКДБ, стала зв'язковою Тарзанаса, тут її називають Тонькою («*То ми її так кличемо, Тоня. Для простоти*» [9, с. 68]). Антаніна має позивний Швантоє (свята) («*Свята. Друге партизанське ім'я Антаніни вигадав саме Бронюс. Як інакше охрестити племінницю священника він не придумав, а вона й не заперечувала*» [9, с. 166]). На її очах будуть катувати коханого Тарзанаса, а їй прийдеться все це витримати і далі передавати інформацію своїм.

Висновки й перспективи подальших розробок у цьому напрямку. Дослідження літературно-художніх псевдонімів, які функціонують у романах В. Шкляра та А. Кокотюхи, дає підстави стверджувати, що найменування для своїх героїв автори беруть із реальної антропонімікону. Письменники вдивляються в доонімне значення назви, нанизують її численними конотаціями, символами. З'ясовано, що мотиви творення позивних литовських воїнів нічим не відрізняються від позивних бійців УПА. Найпоширенішими в романах В. Шкляра та А. Кокотюхи є псевдоніми, які відображають фауну, символізують особливі риси персонажів. Зафіксовано низку псевдонімів, які отримували повстанці за манерою поведінки, характером мовлення тощо. Безумовно, літературно-художні антропоніми формують образ, стають найлаконічнішим засобом характеристики героїв, відіграють неабияку роль у розгортанні сюжету твору. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на з'ясування семантико-стилістичного наповнення літературно-художніх псевдонімів романів сучасних авторів, на вивчення методів їхнього творення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Павликівська Н. До питання відантропонімної номінації у псевдонімії. *Лінгвістичні студії*. Донецьк, 2006. Випуск 14. С. 243–246.
2. Німчук В. Про українську псевдонімію та криптонімію. *Українська мова*. 2002. № 2. С. 30–58.
3. Вегеш А. Інформаційний потенціал літературно-художніх псевдонімів роману «Троцца» Василя Шкляра. *Сучасні проблеми мовознавства та літературознавства*. Збірник наукових праць. Випуск 23 / Відп. ред. І. В. Сабадош. Ужгород, 2018. С. 392–396.

4. Вегеш А. Стилістична роль літературно-художніх антропонімів роману «Червоний» Андрія Кокотюхи. *Лінгвістичні дослідження: Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*. Харків, 2018. Вип. 48. С. 231–237.

5. Вегеш А. Особливості літературно-художнього антропонімікону в романах про УПА Андрія Кокотюхи. *Політичні перетворення в країнах Центральної та Східної Європи: історико-політичні, етнонаціональні, електоральні та державно-управлінські аспекти* / За загальною редакцією проф. М. М. Вегеша і Ю. О. Остапця. Ужгород : ПП «АУТДОР-ШАРК», 2021. С. 170–181.

6. Белей Л. Нова українська літературно-художня антропонімія: проблеми теорії та історії. Ужгород, 2002. 176 с.

7. Шкляр В. Заячий костел : роман. Харків : Книжковий клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2024. 496 с.

8. Трійняк І. І. Словник українських імен. Київ : Довіра, 2005. 509 с.

9. Кокотюха А. Підпільна держава. Харків : Віват, 2024. 304 с.

10. Павликівська Н. Словник псевдонімів ОУН–УПА. Вінниця : О. Власюк, 2007. 440 с.

11. Павликівська Н. Українська громадсько-політична псевдонімія ХХ (1929–1959 рр.) – поч. ХХІ століть. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Мовознавство*. Тернопіль : Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2017. Вип. 1 (27) 2017. С. 239–243.

12. Енциклопедичний словник символів культури України / за заг. ред. В. П. Коцура, О. І. Потапенка, В. В. Куйбіди. 5-те вид. Корсунь-Шевченківський : ФОП Гаврищенко В. М., 2015. 912 с.

13. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.

REFERENCES

1. Pavlykivska, N. (2006). Do pytannia vidantroponimnoi nominatsii u psevdonimii [On the question of anthroponymic nomination in pseudonyms]. *Linhvistychni studii*, 14, 243–246. [in Ukrainian].

2. Nimchuk, V. (2002). Pro ukrainsku psevdonimiiu ta kryptonimiiu [On Ukrainian pseudonymity and cryptonymy]. *Ukrainska mova*, 2, 30–58. [in Ukrainian].

3. Vehesh, A. (2018). Informatiinyi potentsial literaturno-khudozhnikh psevdonimiv romanu “Troshcha” Vasyliia Shkliara [Information potential of literary pseudonyms in the novel “Troshcha” by Vasyl Shklyar]. *Suchasni problemy movoznavstva ta literaturoznavstva. Zbirnyk naukovykh prats*, 23, 392–396. [in Ukrainian].

4. Vehesh, A. (2018). Stylistychna rol literaturno-khudozhnikh antroponimiv romanu “Chervonyi” Andriia Kokotiukhy [The stylistic role of proper names of the literary heroes in the Novel “Red” by Andriy Kokotyukha]. *Linhvistychni doslidzhennia: Zbirnyk naukovykh prats Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H.S. Skovorody*. Kharkiv, 48, 231–237. [in Ukrainian].

5. Vehesh, A. (2021). Osoblyvosti literaturno-khudozhnoho antroponimikonu v romanakh pro UPA Andriia Kokotiukhy [Peculiarities of literary Anthroponymicon in the novels about the UPA by Andriy Kokotyukha.]. *Politychni peretvorennia v krainakh Tsentralnoi ta Skhidnoi Yevropy: istoryko-politychni, etnonatsionalni, elektoralni ta derzhavno-upravliniski aspekty* / Za zahalnoi redaktsiieiu prof. M. M. Vehesha i Yu. O. Ostaptsia. Uzhhorod : PP “AUTDOR-ShARK”, 170–181. [in Ukrainian].

6. Belei, L. (2002). Nova ukrainska literaturno-khudozhnia antroponimiia: problemy teorii ta istorii [New Ukrainian literary anthroponymy: problems of theory and history]. Uzhhorod, 176 s. [in Ukrainian].

7. Shkliar, V. (2024). Zaiachyi kostel : roman [Hare’s Church: a novel]. Kharkiv : Knyzhkovyi klub “Klub Simeinoho Dozvillia”, 496 s. [in Ukrainian].

8. Triiniak, I. I. (2005). Slovnyk ukrainskykh imen [Dictionary of Ukrainian Names]. Kyiv : Dovira, 509 s. [in Ukrainian].

9. Kokotiukha, A. (2024). Pidpilna derzhava [Underground State]. Kharkiv : Vivat, 304 s. [in Ukrainian].

10. Pavlykivska, N. (2007). Slovnyk psevdonimiv OUN–UPA [Dictionary of OUN–UPA Pseudonyms]. Vinnytsia : O. Vlasiuk, 440 s. [in Ukrainian].

11. Pavlykivska, N. (2017). Ukrainska hromadsko-politychna psevdonimiia XX (1929–1959 rr.)–poch. XXI stolit [Ukrainian public and political pseudonyms of the 20th (1929–1959) – Early 21st Centuries]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Serii: Movoznavstvo*, 1 (27), 239–243. [in Ukrainian].

12. Entsyklopedychnyi slovnyk symvoliv kultury Ukrainy [Encyclopedic Dictionary of Symbols of Culture of Ukraine] / za zah. red. V. P Kotsura, O. I. Potapenka, V. V. Kuibidy. 5-te vyd. Korsun-Shevchenkivskyi : FOP Havryshenko V. M., (2015). 912 s. [in Ukrainian].

13. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy (z dod. i dopov.) [The great explanatory dictionary of the modern Ukrainian language (with ad. and ap.)] / Uklad. i holov. red. V. T. Busel. Kyiv; Irpin : VTF “Perun”, 2005. 1728 s. [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: 16.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.05.2026

THE PLACE AND ROLE OF RUFAT AHMADZADE'S DRAMA IN AZERBAIJANI THEATRE

Aytaj Nazar gizi HAMIDOVA

PhD Student

National Museum of Azerbaijanian Literature named after Nizami Ganjavi

Azerbaijan, Baku

ORCID: 0009-0005-1419-9465

aytac.hamidova92@mail.ru

The purpose of this article is to explore the dramatic legacy of the outstanding Azerbaijani poet and playwright Rufat Ahmadzade and his contribution to the formation and development of Azerbaijani theater, particularly in the genres of comedy and satire. The article analyzes how his works bridged the gap between literary creativity and theatrical expression, and how his unique narrative style and socially sensitive humor enriched the national theatrical aesthetic.

Methods: The study is based on qualitative literary and cultural analysis. Key methodological approaches include historical-contextual analysis, intertextual study of individual plays, and critical interpretation of biographical information and theater reviews. The study utilizes both primary sources (scripts and television works by Rufat Ahmadzade) and secondary sources (interviews, memoirs, and critical essays). Comparative analysis is also applied to assess thematic and structural patterns in his dramaturgy and its reception in different media (television and theater).

Research Innovation: This study presents a new academic perspective on the dramatic contribution of Rufat Ahmadzade, which has been largely understudied in both Azerbaijani and international theater scholarship. Its novelty lies in the fact that his dramaturgy is viewed not simply as popular entertainment, but as an integral part of the national theatrical canon, combining poetic language, humor, and moral criticism.

Conclusions: It is noted that the dramaturgy of Rufat Ahmadzade occupies a significant place in the history of Azerbaijani theater. His works combined poetic sensibility with social satire, creating texts that resonated deeply with both the general public and theater professionals. It is emphasized that although he did not call himself a professional playwright, the popularity, social significance, and expressiveness of his dramatic texts confirm his influence on theatrical life in Azerbaijan. His ability to integrate humor, criticism, and everyday speech into coherent dramatic structures contributed to the democratization and modernization of Azerbaijani performing arts. It is noted that it is crucial to continue the academic study of R. Ahmadzade's legacy and promote his work in both the national and international theater arenas.

Key words: *Rufat Ahmadzadeh, dramaturgy, televised play, sketch, Azerbaijani theatre, national culture, satire.*

МІСЦЕ І РОЛЬ ДРАМАТУРГІЇ РУФАТУ АХМАДЗАДЕ В АЗЕРБАЙДЖАНСЬКОМУ ТЕАТРИ

Айтадж Назар гізі ГАМІДОВА

докторант

Національного музею азербайджанської літератури імені Нізамі Гянджаві

Азербайджан, Баку

ORCID: 0009-0005-1419-9465

aytac.hamidova92@mail.ru

Мета у цій статті дослідити драматургічну спадщину видатного азербайджанського поета та драматурга Руфата Ахмадзаде, та його внесок у формування та розвиток азербайджанського театру, зокрема, у жанрах комедії та сатири. У статті аналізується, як його твори долали розрив між літературною творчістю та театральним виразом, і як його унікальний оповідальний стиль та соціально-чутливий гумор збагатили національну сценічну естетику.

Методи: Дослідження ґрунтується на якісному літературно-культурному аналізі. Ключові методологічні підходи включають історико-контекстуальний аналіз, інтертекстуальне вивчення окремих п'єс та критичну інтерпретацію біографічних відомостей та театральних рецензій. У дослідженні використовуються як первинні джерела (сценарії та телевізійні роботи Р. Ахмадзаде), так і вторинні джерела (інтерв'ю, мемуари та критичні есе). Також застосовується порівняльний аналіз для оцінки тематичних та структурних закономірностей у його драматургії та її сприйняття у різних засобах масової інформації (телебачення та театр).

Наукова інновація: Це дослідження представляє новий академічний погляд на драматургічний внесок Руфата Ахмадзаде, який значною мірою недостатньо вивчений як в азербайджанській, так і міжнародній театральній науці. Новизна полягає в тому, що його драматургія розглядається не просто як популярна розвага, а як невід'ємна частина національного театального канону, що поєднує поетичну мову, гумор та моральну критику.

Висновки: Зазначається, що драматургія Руфата Ахмадзаде займає важливе місце в історії азербайджанського театру. Його твори поєднували поетичну чутливість із соціальною сатирою, створюючи тексти, які глибоко відгукувалися як у широкої публіки, і у театральних професіоналів. Наголошується, що хоча він і не називав себе професійним драматургом, популярність, соціальна значимість та виразність його драматичних текстів підтверджують його вплив на театральне життя Азербайджану. Його вміння інтегрувати гумор, критику та повсякденне мовлення в цілісні драматичні структури сприяло демократизації та модернізації азербайджанського сценічного мистецтва. Зазначається, що надалі вкрай важливо продовжити академічне вивчення спадщини Р. Ахмадзаде та просувати його роботи як на національному, так і міжнародному театральному просторі.

Ключові слова: *Руфат Ахмадзаде, драматургія, телевізійна п'єса, сценка, азербайджанський театр, національна культура, сатира.*

Introduction. In the context of preserving cultural memory and strengthening national identity, theatre plays a fundamental role in transmitting social consciousness, moral codes, and collective experience. In Azerbaijan, a country with deep literary and performance traditions, theatrical art has evolved not only through classical playwrights but also through modern voices who merged poetry with stagecraft. Among these contributors, Rufat Ahmadzadeh occupies a special place. Though best known as a poet and satirist, his dramatic works—originating from short television sketches—developed into full-fledged stage comedies that drew massive public attention and redefined popular theatre in the late 20th century.

Why is it important to re-evaluate R. Ahmadzadeh's contribution to Azerbaijani dramaturgy today? While the mainstream theatre history often highlights classical playwrights, it tends to overlook figures like R. Ahmadzadeh, who used mass media (television) as a launching point for impactful theatrical works. His success demonstrates that literary and theatrical progress does not always originate from institutional theatre circles, but can emerge from hybrid spaces where literature, humor, and popular culture intersect. His approach reflected the realities of everyday life, infused with wit and social commentary—a style that resonated with a wide spectrum of society.

This study aims to situate R. Ahmadzadeh's dramaturgy within the broader framework of Azerbaijani theatre and highlight how his works contributed to the modernization and popularization of theatrical forms. His plays—such as “92 deqiqe gulus” (92 Minutes of Laughter), “Bildirchinin beyliyi” (The Quail's Wedding), “Sizin ile, gule-gule” (With You, Laughing), “Helelik” (Farewell for Now); “Sonuncu mehebbet” (The Last Love), “Gulus sanatoriyasi” (The Sanatorium of Laughter), and “Shirbalanin mehebbeti” (Shirbala's Love)—offer valuable insights into post-Soviet cultural transformation and public engagement with performance art.

Methods. The main theoretical and methodological principle of this research is the interdisciplinary approach, combining theatre studies, cultural history, and media analysis. The research draws upon:

- Historical-contextual analysis to trace the evolution of R. Ahmadzadeh's work from literary satire to stage performance.
- Comparative methods, evaluating how his dramaturgy aligns or departs from classical Azerbaijani theatre traditions.
- Qualitative content analysis of selected plays and television scripts.
- Interviews and memoirs from family members, collaborators (e.g., actors like Hacıbaba Bağirov), and theatre practitioners.
- Critical reviews from contemporary media to assess audience perception and cultural impact.
- This multi-faceted approach allows a holistic understanding of R. Ahmadzadeh's contribution as both a poet and a dramatist who influenced Azerbaijani popular culture and theatre.

Scientific innovation. This study provides a novel scholarly framework for examining Rufat Ahmadzadeh's dramatic legacy, filling a gap in Azerbaijani theatre

historiography. While his poetry has been sporadically analyzed, his role as a dramatist—particularly one who used television as a theatrical platform—remains largely unexplored in academic discourse. The innovation of this article lies in identifying R. Ahmadzadeh not only as a transitional figure in post-Soviet theatre but as a pioneer of accessible, mass-audience-oriented satire that transcended the boundaries of conventional dramaturgy.

Moreover, this research reframes R. Ahmadzadeh's dramatic texts as part of a hybrid cultural model, where satire, realism, and everyday language converge. By doing so, it challenges dominant narratives that prioritize highbrow theatrical forms and excludes media-born dramaturgy from serious academic consideration.

Practical significance. This article holds practical significance for both theatre scholars and cultural policymakers. Firstly, it encourages the inclusion of R. Ahmadzadeh's works in academic curricula related to Azerbaijani theatre and media studies. Secondly, it supports efforts to archive and digitize television sketches and televised comedies that have historically been marginalized or forgotten.

For theatre practitioners, R. Ahmadzadeh's plays offer a blueprint for audience-centered dramaturgy, demonstrating how humor, moral critique, and local cultural references can coexist on stage to provoke both laughter and reflection. His method of adapting short media content into full-length plays is particularly relevant today, in an age where short-form digital storytelling dominates public attention. R. Ahmadzadeh's dramaturgy thus serves as a model for future innovation in theatre communication strategies.

Level of Research on the Topic. The topic of Azerbaijani theatre has been studied extensively by scholars investigating its historical development, social functions, and aesthetic features. Research has addressed the evolution of professional theatre from its roots in folklore and ritual performances to modern stage practices, highlighting the role of theatre in shaping national identity, preserving cultural memory, and reflecting social realities.

Prominent scholars such as (Ahmedova, 2025), (Aliyeva, 2025), (Huseynova, 2025), (Mammedova, 2024). have contributed significantly to understanding the historical, structural, and socio-cultural aspects of Azerbaijani dramaturgy. They have analyzed the stages of development of Azerbaijani drama—from its emergence in the late 19th century, through Soviet-era transformations, to contemporary post-independence theatre—and the factors that shaped its thematic and performative evolution.

Although a large body of research exists on Azerbaijani theatre in general, the dramaturgy of modern figures like Rufat Ahmadzadeh, who bridged literary creativity with television and stage performance, remains relatively underexplored. This indicates a research gap and underscores the importance of investigating his contributions to the development of satirical and popular theatre in Azerbaijan.

Main part. Research conducted in recent years shows that Azerbaijani theater acts not only as an aesthetic and artistic phenomenon, but also as a social institution that plays an important role in the formation of national identity, the development of public consciousness, and the preservation of cultural memory. In modern theater studies,

the historical development stages of the national theater, the success factors, and the challenges it faces are comprehensively examined (Aliyeva, 2025)

Folklore traditions, ritual stage elements, and collective performance forms played an important role in the formation of Azerbaijani theater. Folk plays, ceremonial games, and performative structures based on oral culture formed the basis of later professional theater aesthetics (Ahmedova, 2025).

Historically, Azerbaijani theatre has been closely intertwined with communal celebrations such as festivals, wedding ceremonies, and religious and national festivities. The various stage performances, folkloric plays, and ritualistic acts presented during these events are regarded as the earliest forms of theatre (Azerbaijan.az editorial team, 2025).

Theorists studying Azerbaijani drama have classified the history of the development of our drama into several stages:

- “1. The emergence of Azerbaijani drama at the end of the 19th century;
2. The development of Azerbaijani drama at the beginning of the 20th century;
3. Soviet drama;
4. Drama of the years of independence.” (Mammedova, 2024)

The staging of Mirza Fatali Akhundov’s play “*Lenkeran xaninin veziri*” (“*The Vizier of the Lankaran Khan*”) at the Baku Real School in 1873 is regarded as the inception of professional Azerbaijani theatre. (Ismayilova, 2023)

The first theatre building constructed in 1883 by Haji Zeynalabdin Taghiyev gave a significant impetus to the development of national dramaturgy and theatrical culture in Azerbaijan (Fatullayev, 1961:25)

In the 1970s and 1980s, Rufat Ahmadzadeh contributed to the continuity of Azerbaijan’s rich theatrical tradition through his staged sketches and comedies. In his musical comedies and theatrical sketches, elements of music and literary text are harmoniously integrated, endowing the performances with both entertaining and thought-provoking qualities.

As reflected in the titles of his works—musical comedies such as “*92 deqiqe gulus*” (*92 Minutes of Laughter*), “*Bildirchinin beyliyi*” (*The Quail’s Wedding*), “*Sizin ile, gule-gule*” (*With You, Laughing*), and “*Helelik*” (*Farewell for Now*); as well as televised plays like “*Sonuncu mehebbet*” (*The Last Love*), “*Gulus sanatoriyasi*” (*The Sanatorium of Laughter*), and “*Shirbalanin mehebbeti*” (*Shirbala’s Love*)—R. Ahmadzadeh aimed to delve into the roots of societal issues through humor. (Baku-Art.com editorial team, 2022).

Satire and humor play an important role in the formation of public consciousness in Azerbaijani dramaturgy and increase the social significance of dramatic texts. (Sultanova, 2024).

His works are crafted to evoke both emotional and intellectual responses from the audience, using satire as a powerful tool for social reflection.

Among these works, “*Bildirchinin Beyliyi*” (*The Quail’s Wedding*) (*Azerbaijan dramaturgiyasi antologiyasi.*, 2007:164) is one of the musical comedies written by Rufat Ahmadzadeh and holds a distinctive place in Azerbaijani theatre. This piece

exemplifies the author's mastery in portraying national-cultural characters, the vernacular language, and everyday life motifs on stage. Written in the comedy genre, the performance illuminates socio-cultural issues through a style that is both entertaining and thought-provoking.

The success of these productions was not solely due to the author's engaging plotlines and linguistic mastery, but also to the performances of master actors such as Hacibaba Baghirov, Sayavush Aslan, and Lutfali Abdullayev, whose artistic interpretations played a vital role.

In R. Ahmadzadeh's stage works, dramatic conflict is primarily constructed through the interplay of internal psychological tension and external social circumstances. The use of humor in the structure of his plays does not merely serve an entertainment function; rather, it acts as a tool that brings the object of critique closer to the audience's perception and conveys the message through an emotionally resonant medium.

The staging of his works is marked by rhythmically structured dialogues, vivid character portrayals, and a natural progression of events—elements that together establish a psychological bridge between the audience and the stage. This demonstrates that R. Ahmadzadeh's theatrical texts were not intended solely as written literature but were inherently dynamic in structure, crafted specifically for performance.

According to the recollections of Rufat Ahmadzadeh's son, Zulfugar Rufatoghlu, his father's earliest stage works originated from short sketches created for weekend television programs broadcast on AzTV. These sketches were written at the initiative of the renowned actor Hacibaba Baghirov and specifically tailored for his performance. They quickly attracted significant attention from television audiences (Rufatoghlu, 2017).

Gradually, these short performances evolved into a television series titled "*Sonqulunun serguzeshleri*" (*The Adventures of Sonqulu*), which established a direct connection with viewers and became a highly anticipated artistic project for families during the weekends. This was not merely a television success; it was a vivid demonstration of dramaturgy's capacity to fulfill its social function in an effective and engaging format. The popularity of the series, the widespread affection for its characters, and the depiction of situations drawn from everyday life reflected R. Ahmadzadeh's remarkable ability to write in the language and spirit of the people.

Later, upon the recommendation of his close friend and renowned composer Emin Sabitoghlu, these sketches were adapted into more extensive and substantive theatrical productions. As a result, plays such as "*Gulus sanatoriyasi*" (*The Sanatorium of Laughter*) and "*Shirbalanin mehebbeti*" (*Shirbala's Love*) were created. These works were quickly incorporated into the repertoires of Azerbaijani theatres and enjoyed long-lasting popularity, frequently performed to sold-out audiences. The rapid sale of tickets and the consistent full-house performances clearly demonstrated that R. Ahmadzadeh's plays deeply resonated with the public's taste, worldview, and everyday experiences.

These successes, at times, caused a degree of unease among the professional playwrights of the era. However, this unease also signaled the emergence of a new phase: a type of dramaturgy that originated from the people themselves—written in plain language and infused with a strong satirical spirit—had begun to assert its

voice. R. Ahmadzadeh's plays not only elicited laughter but also conveyed powerful social messages. This combination of entertainment with educational and thought-provoking content stands as one of the defining features of his dramaturgy. (Rehimli, 2003: 5).

His son, Zulfugar Rufatoghlu, noted: "*Perhaps it was because of this unease that my father used to say, 'I am not a playwright, but the plays I write are watched, laughed at, and appreciated by many people. And to me, that is what matters most.'*" (Rufatoghlu, 2017).

This statement by Rufat Ahmadzadeh clearly reveals his perspective on art, as well as his understanding of its social and literary mission. It encapsulates two significant aspects: the artist's humility and honest relationship with his chosen medium of expression, and the emphasis placed on maintaining a strong connection between creative work and the people.

Through this remark, R. Ahmadzadeh does not oppose the classical notion of the "professional playwright." On the contrary, he acknowledges that he entered the field later in life, and emphasizes that his dramaturgical writing stems more from lived experience and emotional intuition than from theoretical or academic knowledge of theatre. For him, the true value of a work lies not in its formal structure or technical perfection, but in its capacity to affect society and individuals—its power to resonate with and elicit a response from the audience. This approach reflects the artist's self-identification not merely as an author, but as a representative of the people.

R. Ahmadzadeh's perspective also subtly alludes to an underlying tension within the literary and cultural environment of the time—a divide between official literary circles and artists who sought to bridge the gap between high culture and popular taste. The popularity of his plays among broad audiences may have provoked jealousy among certain members of the established literary elite. Nevertheless, this did not deter R. Ahmadzadeh from his artistic path. On the contrary, he recognized the strength of direct engagement with the public and viewed their support as the highest measure of creative success.

In an interview about his father, Rashad Ahmadzadeh, Director of the Abdulla Shaig Azerbaijan State Puppet Theatre, stated: "*My father did not consider himself a playwright. He used to say, 'I am a poet.'*" (Sharif, 2022).

For Rufat Ahmadzadeh, being a poet was not limited to writing within a specific literary genre. Rather, it reflected a poetic worldview—an acute sensitivity to the aesthetic weight of language and a belief in the power of words to shape thought. Although he wrote dramatic works, these texts consistently retained the sensibility of a poet, marked by lyricism and a keen observational capacity. The speech patterns of his characters, the rhythmic composition of dialogues, and the poetic tension embedded in his scenes all testify to the fact that his dramaturgy was, in essence, a product of poetic consciousness.

In modern national drama also, the reflection of socio-economic realities in artistic texts serves to present the current problems of society through the language of the stage. Playwrights use the social environment, everyday life, and social relations

as the main elements of dramatic conflict to form social thinking in the audience. (Huseynova, 2025).

Rufat Ahmadzadeh's sensitivity toward language stemmed, first and foremost, from his belief in the sanctity of the word. For him, language was not merely a tool for expression—it was a vessel for thought, emotion, and the inner world of the individual. Each word he wrote or allowed to be performed on stage was subject to careful scrutiny in terms of its accuracy, clarity, and resistance to distortion. This attentiveness reveals a profound sense of ethical responsibility that underpinned his literary worldview. (Kazimzade, 2022: 358).

His reverence for language also made him a demanding critic of his own work. Whether composing a poem or crafting a dramatic scene, he repeatedly revised his texts, meticulously refining any flaws and holding himself to high standards. This dedication reflects the presence of a strong internal censor and reveals an understanding of artistic creation not merely as a personal endeavor, but as a form of public duty and moral commitment.

As Hamida Rustamova notes in her article on R. Ahmadzadeh, *“When his works were staged, he was known to firmly reject directors’ requests to cut or alter lines. His response was often brief and unequivocal: ‘Either present it as is, or remove it entirely.’”* (Rustamova, 2020:22)

The concise yet expressive episode recalled by Hamida Rustamova regarding Rufat Ahmadzadeh's approach to the staging of his works vividly illustrates the author's principled stance toward art, his uncompromising respect for authorial rights, and his deep appreciation for aesthetic integrity. *“Either present it as it is, or remove it entirely”*—this resolute statement confirms R. Ahmadzadeh's unwavering artistic conviction and his steadfast loyalty to the authenticity of his creative work.

Literature and theatrical art—especially the staging process—frequently give rise to differences of opinion between playwrights and directors. Sometimes such tensions arise due to technical constraints, audience expectations, censorship, or sociocultural sensitivities. Yet R. Ahmadzadeh's firm rejection of any cuts to his work demonstrates how deeply he valued the inviolability of language, the coherence of content, and the originality of authorial expression.

Moreover, this principled stance reveals R. Ahmadzadeh's sensitivity toward creative freedom and the sanctity of authorial rights. He did not perceive his work as a commercial product, but rather as an extension of his identity. Any external interference in the text was, for him, akin to an intrusion upon the author's very spirit.

Indeed, such creative firmness is a quality frequently observed among artists who have left a significant legacy in the history of art. It stems not only from self-confidence, but from a profound respect for one's ideas and for the ideological and aesthetic weight borne by one's words.

Conclusions: The present study has established that Rufat Ahmadzadeh's dramaturgy occupies a distinctive and unique position within Azerbaijani theatre. His dramatic legacy is not only of literary and aesthetic value but also holds significant functional and social importance in the development of the national

theatre. By reflecting everyday life, social relations, and the national mentality on stage, R. Ahmadzadeh's works have served as an effective means of communication between the theatre and the people. In this regard, his dramaturgy both continues classical theatrical traditions and responds to the challenges of contemporary theatre.

One of the main characteristics of R. Ahmadzadeh's dramaturgy is his mastery of the comedy and satire genres, employing humor as a tool for sharp critique of social shortcomings. This approach ensured wide acceptance of his works among audiences and established a deep emotional connection with spectators. By skillfully utilizing the vernacular, dialects, and everyday speech, R. Ahmadzade created vivid and realistic characters on stage, thereby making a significant contribution to the development of a national dramaturgical model in Azerbaijani theatre.

Finally, the scientific-theoretical and practical significance of this study lies in bringing attention to R. Ahmadzadeh's dramaturgical legacy – a relatively understudied topic in Azerbaijani theatre history and literary criticism—and promoting his work at the international level. This research also offers a deeper understanding of the richness and contemporary developmental potential of national theatre.

LITERATURE

1. Ağayar Şərif. Tanınmış satirikin oğlu: “Öləcəyi günü bilirdi...” : Müsahibə Rəşad Əhmədzadə. *Kulis.az*. 2022. 25 mart. URL: <https://kulis.az/xeber/media/taninmis-satirikin-oglu-oleceyi-gunu-bilirdi-musahibe-12380>
2. Azərbaycan dramaturgiyası antologiyası. Dörd cildə. III Cild. Bakı : Şərq-Qərb, 2007. 544 s.
3. Azərbaycan yazıçısı, satirik şair, ssenari müəllifi Rüfət Əhmədzadənin anım günüdür. *Baku-Art.com*. 2022. December 15. URL: <https://az.baku-art.com/az/azerbaycan-yazich-s-satirik-shair-ssenari-muellifi-r-f-t-ehm-dzad-nin-an-m-g-n-d-r>
4. The establishment and development of Azerbaijani theater. *Azerbaijan.az – The Official Web Portal of the Republic of Azerbaijan*. 2025. URL: <https://azerbaijan.az/en/related-information/257>
5. İsmayilova Laman. Azerbaijani professional theatre turns 150. *Today.Az*. 2023. 27 December.
6. Kazımzadə A. Azərbaycan kino salnaməsi (Azərbaycan kinosu – 120). Bakı : Şərq-Qərb, 2020. 768 s.
7. Rəhimli İlham. Üç əcrin yüz otuz ili (Akademik Milli Dram Teatrı bu gün). Bakı : QAPP-POLİQRAF Korporasiyası, 2003. 264 s.
8. Rüfətoğlu Z. “Atalar və övladlar” layihəsi : Reportaj. *Modern.az*. 2017. 7 Oktyabr. URL: <https://modern.az/reportaj/145399/atalar-ve-vladlar-rufet-ehmedzadenin-oluatamin-en-cox-zehlesi-geden-uc-sey-var-di-foto/>
9. Rüstəmov H. “Kədərə gülmək qədər çətin”. *Mədəniyyət/Culture*. 2020. № 1. S. 20–25.
10. Фатуллаев Ш. Архитектура Баку на рубеже XIX–XX вв. *Известия Академии наук Азербайджанской ССР*. 1961. Б. 136.

11. Ahmadova G., Farzaliyeva E. Theatre as a reflection of social change: How dramatic arts capture cultural shifts and historical transformations. *Acta Globalis Humanitatis et Linguarum*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.69760/aghel.02500133>.
12. Ahmedova G. Theatrical structures and performance traditions in Azerbaijani folklore. *EuroGlobal Journal of Linguistics and Language Education*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.69760/egjlle.2500199>.
13. Aliyeva Z. Azerbaijan theatre: Its role, history of development, reasons for success, challenges and problems. *Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv. Oriental Languages and Literatures*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.17721/1728-242X.2024.30.11>.
14. Huseynova A. Analysis of the reflection of the socio-economic situation in national dramaturgy. *Philological Journal*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.32782/2710-4656/2025.3.2/04>.
15. Məmmədova Ruqiyyə. Azərbaycan Komediografiasının İnkişaf Tarixi. *Elm və Təhsilin Əsasları : VII Beynəlxalq Elmi Konfrans (Bakı, 9 aprel 2024)*. Bakı, 2024. S. 42–45. DOI: <https://doi.org/10.36719/2789-6919/2024/VII>.

REFERENCES

1. Ağayar, Ş. (2022, March 25). *Tanınmış satirikin oğlu: “Öləcəyi günü bilirdi...”* – *Müsahibə Rəşad Əhmədzadə*. *Kulis.az*. Retrieved from <https://kulis.az/xeber/media/taninmis-satirikin-oglu-oleceyi-gunu-bilirdi-musahibe-12380>
2. *Azərbaycan dramaturgiyası antologiyası. Dörd cilddə* (Vol. 3). (2007). Şərq-Qərb.
3. Baku-Art.com. (2022, December 15). *Azərbaycan yazıçısı, satirik şair, ssenari müəllifi Rüşad Əhmədzadənin anım günüdür*. Retrieved from <https://az.baku-art.com/az/azerbaycan-yazich-s-satirik-shair-ssenari-muellifi-r-f-t-ehm-dzad-nin-an-m-g-n-d-r>
4. Azerbaijan.az. (2025). *The establishment and development of Azerbaijani theater*. The Official Web Portal of the Republic of Azerbaijan. Retrieved from <https://azerbaijan.az/en/related-information/257>
5. Ismayilova, L. (2023, December 27). *Azerbaijani professional theatre turns 150*. *Today.Az*.
6. Kazımzadə, A. (2020). *Azərbaycan kino salnaməsi (Azərbaycan kinosu – 120)*. Şərq-Qərb.
7. Rəhimli, İ. (2003). *Üç əsrin yüz otuz ili (Akademik Milli Dram Teatrı bu gün)*. QAPP-POLİQRAF.
8. Rüşad oğlu, Z. (2017, October 7). *“Atalar və övladlar” layihəsi, Reportaj*. *Modern.az*. Retrieved from <https://modern.az/reportaj/145399/atalar-ve-vladlar-rufet-ehmedzadenin-olu-atamin-en-cox-zehlesi-geden-uc-sey-var-di-foto/>
9. Rüstəmov, H. (2020). Kədərə gülmək qədər çətin. *Mədəniyyət/Culture*, (1), 20–25.
10. Fatullayev, S. (1961). *Arhitektura Baku na rubezhe XIX—XX vv. [Architecture of Baku at the turn of the 19th–20th centuries]*. *Izvestiya Akademii nauk Azerbaydzhanskoy SSR*, (136).

11. Ahmadova, G., & Farzaliyeva, E. (2025). Theatre as a reflection of social change: How dramatic arts capture cultural shifts and historical transformations. *Acta Globalis Humanitatis et Linguarum*. <https://doi.org/10.69760/aghel.02500133>

12. Ahmedova, G. (2025). Theatrical structures and performance traditions in Azerbaijani folklore. *EuroGlobal Journal of Linguistics and Language Education*. <https://doi.org/10.69760/egjlle.2500199>

13. Aliyeva, Z. (2025). Azerbaijan theatre: Its role, history of development, reasons for success, challenges and problems. *Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv. Oriental Languages and Literatures*. <https://doi.org/10.17721/1728-242X.2024.30.11>

14. Huseynova, A. (2025). Analysis of the reflection of the socio-economic situation in national dramaturgy. *Philological Journal*. <https://doi.org/10.32782/2710-4656/2025.3.2/04>

15. Məmmədova, R. (2024, April 9). *Azərbaycan Komediyaqrafiyasının İnkişaf Tarixi* [Paper presentation]. Elm və Təhsilin Əsasları VII Beynəlxalq Elmi Konfrans, Baku, Azerbaijan. <https://doi.org/10.36719/2789-6919/2024/VII>



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: 10.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.05.2026

**ПРАЦЯ ВАСИЛЯ СІМОВИЧА «ЮРІЙ ФЕДЬКОВИЧ.
ЖИТТЯ Й ДІЯЛЬНІСТЬ (ІЗ НАГОДИ СТОЛІТТЯ УРОДИН)»
(1934) В АСПЕКТІ ЗМІСТУ Й ФОРМИ**

Лідія КОВАЛЕЦЬ

*доктор філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української літератури
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
вул. Коцюбинського, 2, м. Чернівці
ORCID: 0000-0003-3022-522X
l.kovalets@chnu.edu.ua*

У статті вперше ґрунтовно аналізується праця Василя Сімовича «Юрій Федькович. Життя й діяльність (Із нагоди століття уродин)», видана 1934 року львівським Товариством «Просвіта». Предметом дослідження виявляється змістова концепція книжки, а також ті формально-стилістичні засоби, завдяки яким ця концепція реалізується. З цією метою вказано на відповідність матеріалу просвітницько-науковій стратегії вченого, основну ж увагу звернуто на особливості жанру, структури, специфіку адресата, способи подачі автором матеріалу тощо. Жанрова природа Сімовичевої праці потрактована як біографічно-критичний нарис із ознаками народознавчого есею. Докладно проаналізовано вступну частину книжки (екскурс у суспільно-культурну ситуацію на Буковині в час діяльності тут Федьковича), а також окремі змістові блоки, що відповідають різним етапам Федьковичевої життєдіяльності. Ідучи за традицією, В. Сімович белетризує оповідь, роблячи її доступнішою читачеві. До аналізу творчості, що розосереджений по всьому тексту, автором застосовано генетичний підхід. Найвище поцінування здобула проза письменника, а також його поезія т. зв. «вояцького» періоду. Особлива увага закономірно звернута на діяльність Федьковича задля народу, її культурно-освітнє спрямування. Зроблено важливий висновок про випередження письменником своєї епохи і свого середовища.

У статті розглядається також питання форми Сімовичевого нарису, тобто його мови, стилю, нарративних стратегій. Задля цього проаналізовано особливості ставлення автора до обох своїх адресатів – того, що з простолюду, й освіченого читача. Мова нарису трактується як зразкова літературна мова першої третини ХХ ст. із свідомою орієнтацією на народну основу. Звертається також увага на успішну техніку цитування, подачі приміток тощо. Зроблено висновок, що праця В. Сімовича є рідкісним для літературознавства 1930-х років зразком синтезу наукового та художньо-публіцистичного стилів. А з огляду на заборону відзначення буковинцями ювілею письменника вона стала не тільки документом

Федьковичезнавства, але й свідченням дієвості літературознавчої науки і формою спротиву національному поневоленню.

Ключові слова: видання «Просвіти», жанр, література, нарис, популяризація української літератури, праця Василя Сімовича «Юрій Федькович. Життя й діяльність», стиль.

VASYL SIMOVYCH'S WORK "YURIY FEDKOVYCH. LIFE AND ACTIVITY (ON THE OCCASION OF THE CENTENARY OF HIS BIRTH)" (1934) IN TERMS OF CONTENT AND FORM

Lidiia KOVALETS

*Doctor of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Ukrainian Literature
Yurii Fedkovych Chernivtsi National University
2 Kotsiubynskoho str., Chernivtsi
ORCID: 0000-0003-3022-522X
lidijakovalets@gmail.com*

The article presents the first comprehensive scholarly and literary study of Vasyl Simovych's work "Yurii Fedkovych. Life and Activity (On the Occasion of the Centenary of His Birth)" (Lviv, 1934), published by the Prosvita Society under the conditions of Romanian occupation of Bukovyna. The subject of analysis is the conceptual content of the essay, its genre and stylistic specificity, and the formal expressive means through which this conception is realised.

The genre nature of the text is characterised as a biographical-critical essay with pronounced features of an ethnographic essay, organically combining a sequential biography, analytical and evaluative judgements on the author's literary work, and an extended socio-cultural excursus – a depiction of the Bukovynian milieu from the mid-eighteenth to the second half of the nineteenth century – which precedes the biographical section proper and performs a rhetorical-argumentative function. The principle governing the organisation of material is defined as chronological-thematic: Simovych delineates semantic blocks corresponding to the key stages of the poet's activity – the "soldiering" period, the Putyliv decade, civic and pedagogical work, and the final years in Chernivtsi.

The analysis of Fedkovych's literary output is distributed throughout the text in accordance with a genetic approach. A hierarchy of the author's evaluative judgements is established: the highest appreciation is accorded to the writer's prose and poetry of the "soldiering" period, while his drama is assessed with restrained criticism. The through-line of the essay is the conception of Fedkovych as a figure who surpassed his era and his milieu. A dual addressee of the text is identified: the broad "prosvitiansky" readership and the educated intelligentsia. The specificity of the narrative strategies is examined: an engaged authorial voice employing direct address and rhetorical questions,

masterful deployment of detail in lieu of commentary, and an organic technique of quotation. The language of the essay is characterised as an exemplary literary idiom of the first third of the twentieth century, grounded in folk speech.

The conclusion is drawn that Simovych's work constitutes a rare synthesis of scholarly and artistic-publicistic styles. Published under conditions in which the Romanian authorities had banned the commemoration of the Fedkovych jubilee, it acquires the significance of a document of cultural self-preservation and a form of resistance to national subjugation.

Key words: *“Prosvita” publications, genre, literature, essay, popularisation of Ukrainian literature, Vasyl Simovych's work “Yurii Fedkovych. Life and Activity, style”.*

Постановка проблеми. В історії науки про найбільшого поета Буковини ще чимало недооціненого, непроаналізованого, що могло би стимулювати її дальший розвиток. Це стосується і праці Василя Сімовича «Юрій Федькович. Життя й діяльність». Видана у Львові 1934 року накладом товариства «Просвіта» з нагоди сторіччя письменника, вона відтоді не перевидавалась і майже невідома нині ширшому читачеві. Сімович створив її в умовах румунської окупації Буковини (а там святкування цього ювілею було заборонене, усі заходи відбувалися в Галичині). Отож звернення вченого до постаті Федьковича мало особливо виразне суспільно-політичне значення, ім'я поета слугувало символом опору асиміляції, живим аргументом на користь самотності й тягlosti українського культурного життя в краї – у тому самому краї, де, за словами Сімовича, «довгий час, уже за Австрії, буковинські українці не знали, хто вони та чого їм хотіти» [1, с. 5]. Фактично це було також продовження видавничої традиції львівської «Просвіти», започаткованої Д. Лукіяновичем як автором брошури «Про Осипа Юрія Федьковича» (1913) [2], але явище іншого авторства, вже на новому етапі суспільного розвитку і звернене до нових поколінь читачів.

Наявні ж дослідження із федьковичезнавства або зовсім не залучали до розгляду Сімовичів нарис, або ж торкалися його побіжно. Так і наша монографія «Юрій Федькович. Історія розвитку творчої індивідуальності письменника» (2011), вмістивши характеристику основних тенденцій розвитку науки про письменника і в цьому контексті відзначивши місце Сімовичевої праці у площині популярного просвітянського федьковичезнавства, не розкрила всього її потенціалу [див.: 3, с. 72].

Отож на черзі ґрунтовне наукове осмислення праці В. Сімовича як у плані її змістової концепції, так і в плані тих формально-стилістичних засобів, якими ця концепція реалізована. Такою є **мета нашої теперішньої розвідки.**

Виклад основного матеріалу. Активно звертаючись до питань літератури, культури, просвіти, Сімович-літературознавець оцими своїми інтересами закономірно тяжів, зокрема, й до Буковини. Тут іще до Першої світової війни він завершив університетські студії, попрацював в учительській семінарії, тут сформувався як науковець і громадсько-культурний діяч. Праця «Юрій Федькович. Життя й діяльність», найбільша з кількох праць Сімовича про видатного буковинця,

добре вписується в ширший контекст просвітницько-наукової стратегії вченого. Вона планувалась не як суто академічне дослідження для вузького кола фахівців, а саме як видання «Просвіти» – товариства, з яким співпрацював Федькович і яке від початку свого існування ставило перед собою завдання культурницької роботи з широкими верствами народу. Саме звідси – специфічний адресат тексту, спосіб подачі матеріалу і та особлива інтонація поважної, але жвавої розмови, яка пронизує нарис від першої до останньої сторінки.

Водночас наукова сумлінність автора виявляє себе повсюдно: у точності біографічних відомостей, виваженості оцінок, стриманості тоді, коли можна було би вдаватися до патетики. Сімович добре знав попередню літературу про Федьковича, зокрема той факт, що перше наукове осмислення прози письменника пов'язане з іменем М. Драгоманова, який у 1876 році видав повісті поета зі своєю вступною статтею. Цей прецедент – коли визначний учений і громадський діяч бере на себе місію популяризатора – явно важливий для розуміння Сімовичевої позиції: його нарис є і продовженням цієї традиції (як і зусиль Д. Лукіяновича), і її галицько-буковинською редакцією.

Зауважмо й інше: текст Сімовича супроводжується «Додатком» Івана Брика «Федькович у “Просвіті”», створеним іще 1913 року. Вочевидь видання задумувалось як комплексне вшанування пам'яті поета в рамках конкретної інституції. В. Сімович та І. Брик разом подають Федьковича з двох сторін – як людину і митця (В. Сімович) та як діяча «Просвіти» (І. Брик). Ця подвійна оптика сама по собі є промовистою: поет уписується не лише в біографічно-творчий, а й у суспільно-інституційний контекст, що для «просвітянського» видання було цілком закономірним.

Тепер про жанр і структуру обговорюваного тексту. Найточніше його жанрову природу можна схарактеризувати як біографічно-критичний нарис із виразними рисами народознавчого есею. Від біографії тут – послідовне і детальне відтворення життєвого шляху поета, від критичного нарису – оцінні судження про творчість, роздуми про вплив і значення, від народознавчого есею – розгорнутий вступний екскурс у суспільно-культурну ситуацію Буковини, що передує власне біографічній частині і виконує роль необхідного смислового контексту. Ці три виміри взаємопроникають і визначають особливу інтонаційну єдність обговорюваної праці. Нарис позбавлений традиційного академічного поділу на нумеровані розділи з заголовками. Водночас усередині цього нарративу помітно виокремлюються змістові блоки, що відповідають різним етапам Федьковичевого життя і різним аспектам його діяльності. Принцип організації матеріалу хронологічний, однак не лінійний у вузькому сенсі. Біографічна оповідь про Федьковича розпочинається лише після того, як читач отримав розгорнуту картину буковинського суспільного й культурного середовища від середини XVIII і до другої половини XIX ст. Цей вступний блок (5–13 сторінки нарису) є не просто «тлом» – він є аргументом: без розуміння того, яким безвихідним виглядало культурне становище буковинських українців у 1860-х роках, коли тодішня українська інтелігенція «дома звичайно говорили між собою по-німецьки» [1, с. 11], неможливо повністю

осягнути, що означала поява Федьковича як письменника і як особистості. Цей прийом «підготовки ґрунту» перед появою головного героя – і педагогічний хід, і риторичний прийом, він найщільніше насичений суспільно-аналітичним матеріалом, Сімович наразі більше схожий на історика, ніж на літературознавця. Однак навіть тут він не полишає публіцистичної жвавості, і суха хронологія перемежується яскравими деталями й риторичними узагальненнями. Зрештою, вступний нарис завершується своєрідним «підсумком-закликом», що переключає оптику з суспільного на особистісне: «Усе це треба нам мати перед очима, щоб зрозуміти Юрія Федьковича» [1, с. 11].

Біографічна частина нарису вибудована послідовно й охоплює весь життєвий шлях поета від народження в 1834 році й до смерті в січні 1888-го. При цьому Сімович структурує матеріал за смисловими етапами, кожен з яких має виразну «тему»: дитинство і родина, військова служба й формування поета, «путилівський» період самотництва й громадської праці, переломний «львівський» епізод, останні труди і дні в Чернівцях. Із-поміж цих блоків особливо детально і особливо тепло виписано роки, пов'язані з народом. Опис путилівського десятиліття (1863–1872) є, мабуть, найбільш «Сімовичевим» за духом: тут автор подає Федьковича не лише як поета, а передусім як громадського діяча – захисника селянських інтересів у сервітутовому процесі, справедливого сільського в'їта, будівничого церкви й освітянина. Зокрема, нарис наголошує, що 16 гуцульських громад довірили Федьковичу представляти їхні інтереси, і він «добився того, що й селяни зреклися відшкодування за те, що довгі роки давали свої овечки панам, і пани – за те, що платили податки», – себто домігся рівноправного компромісу [1, с. 32]. «За це й досі благословлять Федьковича гуцульські села», – підсумовує Сімович [1, с. 32]. І тут голос автора-дослідника ненадовго поступається місцем голосові захопленого сучасника.

Так само детально й зворушливо Сімович описує педагогічну і шкільно-інспекторську діяльність поета – підготовку «Букваря» народною мовою (1867), укладання «Співаника» (1869), що його школи таки прийняли, хоч і після тривалого спротиву консисторії. «Всяк, що знає, як низько була поставлена тоді шкільна наука, мусить усім дивом дивуватися, як Федькович, що ніколи не вчився на вчителя, не мав діла зі школою, все це так гарно придумував», – зазначає автор [1, с. 37]. Ця оцінка у загалом стриманому тексті красномовно свідчить про те, яким важливим для Сімовича був Федькович: не лише як митець, а як і людина, що поєднала слово з ділом.

Щодо аналізу творчості. Він розосереджений по всьому тексту нарису, що саме по собі є виразною жанровою ознакою. Сімович оцінює твори там і тоді, коли вони з'являються в біографічній оповіді. Цей підхід – генетичний, за термінологією літературознавства, дозволяє читачеві сприймати кожне Федьковичеве писання не як абстрактний художній текст, а як живий відгук на конкретне переживання або конкретну суспільну ситуацію.

Найвищі оцінки в нарисі отримує проза. Оповідання Сімович називає «славою» поета, виокремлюючи їхню просту красу і майстерність характеротворення

(«Аж ці оповідання – це його слава: такі вони прості, такі гарні» [1, с. 26]). Він проникливо зауважує, що герої Федьковичевих оповідань – «люди якісь небуденні, всі вони наче в недільний одяг повдягані» [1, с. 26], і це не є хибою, а навпаки – проявом «такої тайни таланту великого мистця», що «може нас геть чисто повести за собою» [1, с. 27].

Щодо поезії, то Сімович чітко розрізняє два її «рівні»: вірші раннього («вояцького») періоду 1861–1862 рр., де голос поета самобутній і незалежний, – і пізніші твори, на яких «аж надто вже відгонить Шевченком» [1, с. 38]. Ця критика надмірного шевченківського впливу є, мабуть, найсміливішим судженням нарису: адже Сімович фактично стверджує, що Федькович у певний момент «перестав бути самим собою» [1, с. 37]. Водночас він обережно уточнює, що після 1868 р. поет долає цю залежність і знаходить нову, зрілу тональність. Драматургію Сімович оцінює стримано-критично – «дуже невдатні були його драматичні спроби» [1, с. 38], – і ця лаконічна оцінка суттєво контрастує з розгорнутим аналізом прози та лірики.

Примітно, що Сімович-наратор не ховається за маскою «об'єктивного дослідника». Його голос постійно присутній у тексті – і не лише у вигляді оцінних суджень, а й у вигляді прямих звертань, риторичних запитань і навіть відвертого емоційного відгуку. «Дуже шкода, що один із близьких Федьковичевих товаришів, відомий український діяч Данило Тянячкевич, відрадив йому писати оповідання», – підкреслює він [1, с. 27–28], і цей жаль звучить щиро, без жодної «наукової» дистанції. Паралельно з прямою оцінкою Сімович використовує і непряму – через майстерно дібрану деталь. Сардак, що його Федькович дав собі слово не скидати і «ніколи таки вже не скидав» [1, с. 29]; астрологія, в яку занурився поет у чернівецькі роки самотності; наймит, якому він заповів увесь маєток, – усі ці деталі не пояснюються і не коментуються, але промовляють самі за себе. У цьому сенсі Сімович демонструє виразну близькість до «белетристичного» типу біографічної оповіді, що в українській традиції найповніше розвинувся у так званих «белетризованих біографіях» міжвоєнного двадцятиліття.

І про концепційне ядро праці. Її наскрізною темою є ідея «випередження» Федьковичем своєї епохи і свого середовища. Ця ідея сформульована Сімовичем у фіналі, тож уся попередня розповідь є по суті розгорнутою аргументацією на користь цього висновку: показано, як громада постійно відставала від Федьковича у розумінні народної мови, у ставленні до освіти, у здатності оцінити значення живого слова. Ця концепція має виразний дидактичний вимір: вона не лише пояснює «трагедію нерозуміння», що переслідувала поета за життя, а й апелює до сучасників – мовляв, завдання нинішнього покоління полягає в тому, щоб нарешті «наздогнати» Федьковича.

Органічно пов'язана з цією ідеєю і просвітницька місія нарису, виразно задекларована в його фінальних рядках, де Сімович застерігає від того, щоб «святкування покінчилися звичайними тільки поминками, а не живим пам'ятником для поета і “Просвіти”» [1, с. 51]. Тут нарис перетворюється на маніфест: текст про

минуле стає заклик до дії в теперішньому. Ця риса характерна для просвітницької літературознавчої традиції.

Щодо форми праці, тобто мови, стилю, наративних стратегій. Сімович пише для читача, якого він поважає. Ця настанова виявляє себе на кількох рівнях. По-перше, у постійних пояснювальних вставках: як-от термін «сервітут» одразу ж розтлумачується через конкретний опис суперечки між громадами і дідичами за право на ліси та пасовища [1, с. 31–32]; слово «двірник» – через уточнення, що йдеться «за вїйта, начальника громади» [1, с. 32]. Маємо уникнення автором спеціальної термінології там, де можна обійтися описовою конструкцією. Тон викладу доброзичливий, позбавлений повчальної інтонації. Одночасно в нарисі присутній і другий адресат – освічений читач, знайомий із суспільно-культурними реаліями доби. Для нього призначені стислі, але змістовні паралелі: порівняння путилівської самотності Федьковича з шевченківським засланням [1, с. 31]; згадка про вплив брошури А. Кобилянського «Slovo na slovo...» на галицький літературний процес [1, с. 21–22]; коментар до Куліша й Драгоманова як визначальних постатей у рецепції Федьковичевої прози [1, с. 26–27, 39]. Ці «вузлові точки» надають нарисові інтелектуальної щільності, що виводить його за межі суто популярного жанру.

Мова нарису – це зразкова літературна українська мова першої третини ХХ ст. з виразним «галицьким» забарвленням і свідомою орієнтацією на народну основу. Тут немає ані церковнослов'янізмів, ані зайвих полонізмів, ані того «язичія», яке автор сам засуджує в описі тодішнього буковинського письменства. Натомість мова Сімовича насичена народними зворотами, образними виразами, що органічно сусідять із аналітичними конструкціями.

Характерна риса Сімовичевого синтаксису – схильність до розлогого, але й ритмічно впорядкованого речення. Автор охоче вживає двокрапку і тире для введення пояснень або різких контрастів: «Це для нас щастя, що Федькович стояв далеко від того гуртка людей, які почали працювати в „Руській Бесіді“. Це щастя, що він під їх впливом не розвивався. Щастя, що й його виховання було інакше» [1, с. 12]. Анафора «це щастя» є показовим прикладом того, як риторична фігура природно «вростає» в контекст, не перетворюючи аналізу на патетику. Цитати з творів Федьковича Сімович вводить природно, без громіздких конструкцій. Вони з'являються або як підтвердження щойно висловленої думки («співав він, але й додавав зараз: / А все бо вищі золоті наші гори!» [1, с. 39]), або як самостійний смисловий акцент, що заступає авторський коментар. Така техніка цитування дозволяє поетичному слову Федьковича реально брати участь у доведенні авторської тези.

Сімович, схоже, свідомо відмовляється від наукового апарату: в тексті немає ні бібліографічних покликань, ні розгорнутих полемік із попередниками. Примітки до нарису виявляються своєрідним паратекстом. Їхній апарат невеликий за обсягом, але продуманий. Переважна частина приміток є хронологічно-довідковими: Сімович наводить роки життя згаданих осіб (А. Кобилянського, Б. Дідицького, П. Куліша, М. Драгоманова й ін.). Цей тип пояснень апелює до читача, для якого

ці імена є відомими, але чії конкретні хронологічні дані потребують уточнення. Інші ж примітки мають характер більше тлумачних: вони розкривають значення образних зворотів і контекстуальних натяків із тексту (приміром, пояснення до вірша «Де доля?» уточнює, що рядок «ходив-єм навіть до волох» означає подорож до Румунії [див: 1, с. 43]). Це розшарування приміток виразно свідчить про подвійного адресата видання: освічений інтелігент і широкий «просвітянський» читач сидять за одним столом і автор намагається задовольнити обох. Подібний принцип подвійної адресованості науково-популярного тексту виявляє себе і в інших просвітницьких виданнях тієї доби.

Особливо важливою є суспільна значущість зусиль Сімовича. Вийшовши в умовах румунської окупації Буковини, коли ім'я Федьковича було вилучене зі шкільних програм, а українська культура в краї систематично пригнічувалася, його нарис набував значення навіть правозахисного документа. Сам автор натякає на це в завершальному абзаці, говорячи про те, що «нове покоління, може, вже не знатиме свого великого поета» [1, с. 50]. І в цих словах звучить не лише занепокоєння, а жанр «просвітянського нарису» набуває прихованого політичного виміру, що перетворює літературознавчий текст на акт культурного самозбереження.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Нарис Василя Сімовича «Юрій Федькович. Життя й діяльність» змістовно й на популярному рівні зрепрезентував видатного письменника одночасно як митця, громадянина і суспільного діяча. За своїм змістом, жанрово-стильовими параметрами ця праця становить рідкісний для літературознавства 1930-х років зразок синтезу: наукового (за глибиною охоплення матеріалу й точністю фактичних відомостей) та художньо-публіцистичного (за способом авторського підходу до проблеми Федьковича, його спадщини та заслуг). Книга Сімовича виявилась, крім того, що документом фєдьковичезнавства, ще й свідченням того, чим може бути подібна праця в умовах, коли від культури залежить виживання нації. Найкращою перспективою нині для Сімовичевої книжки було б її перевидання, що у свою чергу забезпечило б для неї активнішу рецепцію і включення в загальний літературознавчий дискурс.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сімович В. Юрій Федькович. Життя й діяльність (Із нагоди 100-ліття уродин). З додатком: Іван Брик. Федькович у «Просвіті». Львів : Накладом Т-ва «Просвіта», 1934. 72 с.
2. Лукіянович Д. Про Осипа Юрія Федьковича. Львів : Вид-во «Просвіта», 1913. 47 с.
3. Ковалець Л. Юрій Федькович: Історія розвитку творчої індивідуальності письменника : монографія. Київ : ВЦ «Академія», 2011. 440 с. (Серія «Монограф»).

REFERENCES

1. Simovych, V. (1934). *Yurii Fedkovych. Zhyttia y diialnist (Iz nahody 100-littia urodyn). Z dodatkom: Ivan Bryk. Fedkovych u "Prosviti"* [Yurii Fedkovych. Life and activity (On the occasion of the 100th anniversary of his birth). With an appendix: Ivan Bryk. Fedkovych in "Prosvita"]. Nakladom T-va "Prosvita". [in Ukrainian].
2. Lukiianovych, D. (1913). *Pro Osypa Yuriiia Fedkovycha* [About Osyp Yurii Fedkovych]. Vyd-vo "Prosvita". [in Ukrainian].
3. Kovalets, L. (2011). *Yurii Fedkovych: Istoriiia rozvytku tvorchoi indyvidualnosti pysmennyka* [Yurii Fedkovych: The history of the development of the writer's creative individuality]. VTs "Akademiia". (Seriia "Monohraf"). [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: 18.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.05.2026

DEUTSCHSPRACHIGE ÜBERSETZUNGEN DER WERKE VON LESJA UKRAJINKA: ENTSTEHUNG UND ENTWICKLUNG

Natalia LYSEZKA

*PhD (Dr. Philol.), Dozentin,
Professorin des Lehrstuhls für deutsche Philologie
der Nationalen Lesja-Ukrajinka-Universität Wolhynien*

*13 Woljapropekt, Luzk
ORCID: 0000-0001-8821-4836
SCOPUS: 57431101700
lysetska.nataliya@vnu.edu.ua*

Der Artikel untersucht die Geschichte der Übersetzung und Rezeption des kreativen Erbes von Lesja Ukrajinka im deutschsprachigen Kulturraum. Im Beitrag werden die Lebenswege und kreative Aktivitäten der Übersetzer, die zur Popularisierung ihrer Werke im deutschsprachigen Raum beigetragen haben, analysiert. Es wurden deutschsprachige Ausgaben der Werke der Schriftstellerin identifiziert und in chronologischer Reihenfolge systematisiert. Die Ergebnisse der Studie liefern Anhaltspunkte dafür, dass der Name Lesja Ukrajinka bereits zu Lebzeiten der Dichterin – an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert – in den Literaturkreisen Deutschlands und Österreichs bekannt war. Eine bedeutende Rolle bei der Popularisierung ihres Werks spielten Ivan Franko und Ostap Hrytsai, später dann ukrainische Germanisten und deutsche Slawisten.

Eine der ersten Veröffentlichungen der Werke von Lesja Ukrajinka in deutscher Sprache war die Übersetzung von Olha Kobyljanska von „Das Lied ohne Worte“, die 1903 in der Zeitschrift Ruthenische Revue erschien. Mitte des 20. Jahrhunderts ist ein beträchtliches Interesse der deutschen Übersetzer am kreativen Erbe der Schriftstellerin zu beobachten (E. Bermann, J. von Günther, J. Gruber, A. Ch. Wutzky). Die erste deutschsprachige Ausgabe des Märchendramas „Das Waldlied“ erschien 1931 in Charkiw in der Übersetzung von E. Bermann. Im Jahr 1947 wurde die Übersetzung von Johann von Günther in Berlin veröffentlicht.

Zu Beginn des dritten Jahrtausends lässt sich eine neue Etappe in der Übersetzung der Werke von Lesja Ukrajinka erkennen, die von den ukrainischen Übersetzerinnen und Wissenschaftlerinnen Iryna Kachaniuk-Spiekh und Nadiya Medvedovska eingeleitet wurde. Eine der bekanntesten zeitgenössischen Übersetzerinnen der Werke von Lesja Ukrajinka ist Iryna Kachaniuk-Spiekh. In ihren Übersetzungen wurden viele Gedichte und Dramen von Lesja Ukrajinka auf Deutsch veröffentlicht. Zu den Einzelausgaben gehören das Märchendrama „Das Waldlied: Feerie in drei Akten“ (2006) und das Drama „Kassandra“ (2007) sowie der Gedichtband mit deutscher Parallelübersetzung „Das grenzenlose Feld“ (2010). Zu den jüngsten Übersetzungsleistungen der

Wissenschaftlerin gehört die Veröffentlichung „Lesja Ukrajinka. Ausgewählte Dramen“ (München, 2013).

Unter den Übersetzern der neuen Generation nimmt Nadiya Medvedovska – Philologin, Germanistin, Übersetzerin und Wissenschaftlerin – einen besonderen Platz ein. In der Sammlung „Judaica“ (Judaica, 2005) sowie in den begleitenden wissenschaftlichen Kommentaren versucht sie, dem deutschsprachigen Leser das Phänomen Lesja Ukrajinka näherzubringen, das im westeuropäischen Kontext noch unzureichend erforscht ist, und betont dabei die Universalität ihrer Lebensphilosophie und ihres künstlerischen Denkens. Der Artikel untermauert die Ansicht, dass das kreative Erbe von Lesja Ukrajinka über enge nationale Grenzen hinausgeht und dass ihr Name als Dichterin, Schriftstellerin, Übersetzerin sowie kulturelle und öffentliche Persönlichkeit einen rechtmäßigen Platz in der Weltkultur und Weltliteratur verdient.

***Schlüsselwörter:** Übersetzung, Selbstübersetzung, Ausgabe, Märchenspiel, Leben und kreativer Werdegang, Essay, Kurzgeschichte, kreatives Erbe, Phänomen.*

НІМЕЦЬКОМОВНІ ПЕРЕКЛАДИ ТВОРІВ ЛЕСІ УКРАЇНКИ: СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК

Наталія ЛИСЕЦЬКА

*кандидат філологічних наук, доцент,
професор кафедри німецької філології*

Волинського національного університету імені Лесі Українки

просп. Волі, 13, м. Луцьк

ORCID: 0000-0001-8821-4836

SCOPUS: 57431101700

lysetska.nataliya@vnu.edu.ua

У статті досліджено історію перекладу та рецепції творчої спадщини Лесі Українки в німецькомовному культурному просторі. Проаналізовано життєвий і творчий шлях перекладачів, які сприяли популяризації її доробку в німецькомовному просторі. Виявлено та систематизовано німецькомовні видання творів письменниці у хронологічній послідовності. Результати дослідження дають підстави стверджувати, що ім'я Лесі Українки було відоме в літературознавчих колах Німеччини та Австрії ще за життя поетеси – на зламі XIX–XX століть. Вагому роль у популяризації її творчості відіграли Іван Франко та Остап Грицай, а згодом – українські германісти й німецькі славісти.

Однією з перших публікацій творів Лесі Українки німецькою мовою став переклад Ольги Кобилянської „Das Lied ohne Worte“, надрукований 1903 р. в журналі *Ruthenische Revue*. Значний інтерес до творчої спадщини письменниці спостерігається зі сторони німецьких перекладачів в середині XX століття (Е. Берманн, Й. фон Гюнтер, Й. Грубер, А. Ш. Вуцькі). Перше німецькомовне видання драми-феєрії «Лісова пісня» („Waldlied“) з'явилося 1931 р. в Харкові

у перекладі Е. Берманна. У 1947 р. в Берліні було опубліковано переклад Йоганна фон Гюнтера.

На початку третього тисячоліття виокремлюється новітній етап перекладу творів Лесі Українки, започаткований українськими перекладачками й науковицями – Іриною Качанюк-Спех та Надією Медведовською. Однією з найвідоміших перекладачок нашої сучасності творів Лесі Українки є Ірина Качанюк-Спех. У перекладі Качанюк-Спех побачили світ німецькою мовою багато поезій та драм Лесі Українки. Окремими виданнями вийшли драма-феєрія «Лісова пісня» („Das Waldlied: Feerie in drei Akten”, 2006) та драма «Кассандра» („Kassandra”, 2007), а також поетична збірка з паралельним німецьким перекладом «Безмежнеє поле» (2010). До найновіших перекладацьких здобутків дослідниці належить видання *Lesja Ukrainka. Ausgewählte Dramen* (Мюнхен, 2013).

Серед перекладачів нової генерації особливе місце посідає Надія Медведовська – філологиня, германістка, перекладачка та науковиця. У збірці «Юдаїка» (*Judaica*, 2005), а також у супровідних наукових коментарях вона прагне представити німецькомовному читачеві малодосліджений у західноєвропейському контексті феномен Лесі Українки, підкреслюючи універсальність її філософії життя та художнього мислення. У статті обґрунтовується думка, що творчий спадок Лесі Українки виходить за межі вузьконаціональних рамок, а її ім'я як поетеси, письменниці, перекладачки та культурно-громадської діячки має посісти належне місце у світовій культурі й літературі.

Ключові слова: переклад, автопереклад, видання, драма-феєрія, життєвий і творчий шлях, нарис, оповідання, творчий спадок, феномен.

GERMAN TRANSLATIONS OF LESYA UKRAINKA'S WORKS: FORMATION AND DEVELOPMENT

Nataliia LYSETSKA

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,

Professor at the Department of German Philology

Lesya Ukrainka Volyn National University

13 Voli ave., Lutsk

ORCID: 0000-0001-8821-4836

SCOPUS: 57431101700

lysetska.nataliya@vnu.edu.ua

The article examines the history of the translation and reception of Lesya Ukrainka's creative legacy in the German-speaking cultural space. The life paths and creative activities of the translators who contributed to the popularisation of her works in the German-speaking world are analysed. German-language editions of the writer's works are identified and systematised in chronological order. The results of the study provide grounds to assert that the name of Lesya Ukrainka was known in the literary

circles of Germany and Austria already during the poetess's lifetime – at the turn of the nineteenth and twentieth centuries. A significant role in the popularisation of her work was played by Ivan Franko and Ostap Hrytsai, and later by Ukrainian Germanists and German Slavists.

One of the first publications of Lesya Ukrainka's works in German was the translation by Olha Kobyljanska of „Das Lied ohne Worte”, published in 1903 in the journal *Ruthenische Revue*. Considerable interest in the writer's creative legacy on the part of German translators is observed in the mid-twentieth century (E. Bermann, J. von Günther, J. Gruber, A. Ch. Wutzky). The first German-language edition of the fairy-tale drama „The Forest Song” (Waldlied) appeared in 1931 in Kharkiv in the translation by E. Bermann. In 1947, the translation by Johann von Günther was published in Berlin.

At the beginning of the third millennium, a new stage in the translation of Lesya Ukrainka's works can be distinguished, initiated by Ukrainian translators and scholars Iryna Kachaniuk-Spiekh and Nadiya Medvedovska. One of the most well-known contemporary translators of Lesya Ukrainka's works is Iryna Kachaniuk-Spiekh. In her translations, many of Lesya Ukrainka's poems and dramas have been published in German. Separate editions include the fairy-tale drama „The Forest Song” („Das Waldlied: Feerie in drei Akten”, 2006) and the drama „Cassandra” („Kassandra”, 2007), as well as the poetry collection with parallel German translation „The Boundless Field” (2010). Among the most recent translation achievements of the scholar is the publication *Lesja Ukrajinka. Ausgewählte Dramen* (Munich, 2013).

Among the translators of the new generation, a special place is occupied by Nadiya Medvedovska – a philologist, Germanist, translator, and scholar. In the collection „Yudaica” (*Judaica*, 2005), as well as in the accompanying scholarly commentaries, she seeks to present to the German-speaking reader the phenomenon of Lesya Ukrainka, which remains insufficiently studied in the Western European context, emphasising the universality of her philosophy of life and artistic thinking. The article substantiates the view that the creative legacy of Lesya Ukrainka transcends narrow national frameworks, and that her name as a poetess, writer, translator, and cultural and public figure deserves to take its rightful place in world culture and literature.

Key words: *translation, auto-translation, edition, fairy play, life and creative path, essay, short story, creative legacy, phenomenon.*

Darstellung des wissenschaftlichen Problems und seiner Bedeutung. Das kreative Erbe der genialen ukrainischen Dichterin und Schriftstellerin Lesja Ukrajinka steht im Mittelpunkt des Interesses der heimischen Sprach- und Literaturwissenschaftler. Das facettenreiche Erbe unserer berühmten Landsfrau und unübertroffenen Meisterin der Feder ist auch für die westeuropäische Wissenschaftsgemeinschaft von Interesse, insbesondere beschäftigen sich deutsche Slawisten mit dem Werk von Lesja Ukrajinka. So organisierte Professor J. Boiko-Blokhin 1982 in München eine wissenschaftliche Konferenz, die der Erforschung des Schaffens von Lesja Ukrajinka gewidmet war und deren Ergebnisse in der Sammlung „Lesja Ukrainka und europäische Literatur” veröffentlicht wurden. In dieser Publikation fanden Artikel der deutschen Slawisten

G. Glasl, J. Boiko-Blokhin, I. Kachurovsky, F. Scholz, E. Wedel, M. Nevrlı, G. Rote, A. Kipa, J. Hack und anderen ihren Platz [10, S. 65]. Allerdings sind es vor allem Übersetzer, die als Vermittler zwischen den Ländern fungieren und nationale literarische Meisterwerke einem ausländischen Publikum näherbringen.

Analyse der Forschungen zu diesem Thema. Eine ganze Reihe wissenschaftlicher Untersuchungen widmet sich der Geschichte der ukrainisch-deutschen Übersetzung am Ende des 19. und zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Die deutschsprachigen Übersetzungen des literarischen Schaffens von Lesja Ukrajinka wurden in dem Artikel „Deutschsprachige Interpretationen der Werke von Lesja Ukrajinka“ [9] von L. Svyshch, der Wissenschaftlerin an der Ivan-Franko-Universität Lwiw, untersucht. Die Beobachtungen zu den Übersetzungen ins Deutsche haben I. Tarasynska und N. Polischuk [10] durchgeführt. Mit dem Problem des Übersetzers als Persönlichkeit am Beispiel der ukrainisch-deutschen Beziehungen hat sich M. Ivanytska [6] beschäftigt. Eine große Hilfe war für uns die Online-Version der Enzyklopädie der modernen Ukraine und die „Enzyklopädie des Lebens und Schaffens von Lesja Ukrajinka“, die in den Jahren 2006–2017 von M. I. Zharkikh [3] online entwickelt wurde.

Ziel und Aufgaben des Artikels. Ziel der Untersuchung ist es, die Übersetzungen der Werke der ukrainischen Schriftstellerin ins Deutsche in der Diachronie zu untersuchen. Gegenstand der Untersuchung sind die deutschsprachigen Übersetzungen der Werke von Lesja Ukrajinka. Um das Ziel zu erreichen, müssen folgende Aufgaben gelöst werden: 1) Übersetzungen der Werke von Lesja Ukrajinka ins Deutsche finden; 2) den Lebens- und Schaffensweg der Übersetzer untersuchen, die mit ihren Übersetzungen das Werk der ukrainischen Dichterin bekannt gemacht haben; 3) das Erscheinen der deutschsprachigen Übersetzungen in chronologischer Reihenfolge nachverfolgen.

Darstellung des Hauptmaterials und Begründung der erzielten Forschungsergebnisse. Aus der Analyse verschiedener wissenschaftlicher Untersuchungen geht hervor, dass die Werke von Lesja Ukrajinka bereits zu Lebzeiten der Dichterin an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert einem deutschsprachigen Publikum bekannt waren. Lesja hatte eine ausgezeichnete Sprachbegabung. Sie sprach und schrieb ihre Werke fließend in Ukrainisch, Französisch und Deutsch und übersetzte aus dem Altgriechischen, Deutschen, Englischen, Französischen, Italienischen und Polnischen. Während ihres Aufenthalts zur Behandlung in Berlin im Mai und Juni 1899 traf Lesja Ukrajinka den deutschen Schriftsteller Leopold Jakobowski (1868–1900), Herausgeber der literarisch-wissenschaftlichen Zeitschrift „Die Gesellschaft“. Leopold Jakobowski machte auf Lesja einen sehr angenehmen Eindruck, und als Ergebnis dieses Gesprächs entstand eine Reihe literarischer Pläne. Bereits im Juli 1899 übersetzte Lesja Ukrajinka ihre Erzählung „Die lauten Saiten“ ins Deutsche und bat O. Kobyljanska, die Übersetzung zu redigieren. Die Autorin hatte die Absicht, die deutsche Übersetzung für eine Sammlung von Novellen ukrainischer Schriftsteller einzureichen, die in Dresden zur Veröffentlichung vorbereitet wurde. Gleichzeitig lud Jakobowski Lesja Ukrajinka ein, ihre Werke in deutscher Sprache

in der von ihm herausgegebenen Zeitschrift „Die Gesellschaft“ zu veröffentlichen. Im August 1899 schrieb sie in Hadyach, tief beeindruckt von ihrer Begegnung mit Jakobowski, ihre Erzählung „Ein Brief ins Weite“. Die Erzählung wurde erstmals in der Zeitschrift „Die Gesellschaft“, 1900, Oktober, Heft I, S. 43–45, mit dem Vermerk unter dem Titel des Werks „Skizze von Lesja Ukrajinka“ veröffentlicht. In dieser Ausgabe wurde auch die deutsche Übersetzung des Gedichts „To be or not to be?“ von Lesja Ukrajinka untergebracht. Nach Meinung von M. Zharkikh gibt es also Grund zu der Annahme, dass die gesamte Reihe deutschsprachiger Werke von Lesja Ukrajinka in den Sommermonaten 1899 entstanden ist [3]. Jakobowski hatte die Absicht, eine Sammlung von Novellen von I. Franko, L. Ukrajinka, O. Makovej, L. Martowitsch, O. Kobyljanska und anderen in deutscher Sprache herauszugeben, konnte diese Pläne jedoch nicht verwirklichen. Er starb im Alter von 32 Jahren. Aus diesem Grund kam die Veröffentlichung der Sammlung ukrainischer Novellen in deutscher Übersetzung sowie Lesjas eigene Übersetzung ihrer Erzählung „Die lauten Saiten“ nicht zustande. Dieser unerwartete Tod unterbrach Lesja Ukrajinka's Kontakte zu deutschen Literaten und stoppte ihre Absicht und ihren Wunsch, auf Deutsch zu schreiben. Ihr deutschsprachiger Aufsatz „Ein Brief ins Weite“ vermittelt die innere Welt und die Gefühle, die während ihres Aufenthalts im Berliner Krankenhaus und ihrer Gespräche mit dem deutschen Schriftsteller in ihrer Seele entstanden sind.

Eines der ersten Werke der berühmten Lesja erschien 1903 in deutscher Übersetzung von Olha Kobyljanska in einer deutschen Zeitschrift. Olha Kobyljanska wurde am 27. November 1863 in Südbukowina in einer kinderreichen Familie eines kleinen Beamten geboren. Olhas Mutter, Maria Werner, stammte aus einer deutschen Familie, die der deutschen Literatur den romantischen Dichter Zacharias Werner schenkte. Seit ihrer Kindheit beherrschte Olha nicht nur Ukrainisch, sondern auch Polnisch und Deutsch, die Sprachen, die in ihrer Familie gesprochen wurden. Die ersten literarischen Werke von O. Kobyljanska, die in deutscher Sprache verfasst wurden, stammen aus den frühen 80er Jahren des 19. Jahrhunderts. Lesja Ukrajinka und Olha Kobyljanska verband eine aufrichtige weibliche und kreative Freundschaft. Lesja Ukrajinka schätzte nicht nur das literarische Talent von Olha Kobyljanska, sondern erkannte auch ihre tiefen und fundierten Kenntnisse der deutschen Sprache an. Deshalb wandte sich Lesja mit Problemen bei der Bearbeitung ihrer Übersetzungen ins Deutsche an sie. Auf Wunsch von Lesja Ukrajinka übersetzte Olha Kobyljanska 1900 Lesjas Gedicht „Das Lied ohne Worte“ ins Deutsche, das 1903 in der Zeitschrift „Ruthenische Revue“ erschien [3].

Ein wichtiger Schritt in der Entwicklung der ukrainisch-deutschen Literaturbeziehungen war die Tätigkeit des ukrainischen Schriftstellers I. Franko. Die ersten bedeutenden kritischen Betrachtungen zum Werk von Lesja Ukrajinka in der deutschen Presse stammen aus der Feder desselben I. Franko [6]. Bereits während seines Studiums begann er sich für deutsche Literatur, das gesellschaftspolitische und kulturelle Leben Deutschlands zu interessieren. In seinen Artikeln für deutsche Zeitschriften beleuchtete I. Franko das literarische Leben in der Ukraine und machte ukrainische Schriftsteller, darunter auch Lesja Ukrajinka, in Deutschland bekannt.

Ein bekannter Förderer der ukrainischen Literatur war Ostap Hrytsai – ukrainischer Dichter, Literaturwissenschaftler, Journalist, Kritiker, Übersetzer und Pädagoge. Er wurde am 02.11.1881 im Dorf Kniazhpil in der Region Lemberg geboren. O. Hrytsai studierte Germanistik an der Universität Wien und promovierte 1910 in Philologie. Er arbeitete mit den Zeitschriften „Ukrainische Nachrichten“ (1915–17) und „Ukrainische Blätter“ (1918–19) zusammen, in denen regelmäßig patriotische Gedichte ukrainischer Dichter in deutscher Sprache veröffentlicht wurden. So wurden laut den Forschungen von L. Svyshch in der Zeitschrift „Ukrainische Nachrichten“ (1915, Nr. 65) drei Gedichte von Lesja Ukrajinka veröffentlicht: „Contra spem spero!“, „До Гімн. Crave“ aus dem Zyklus „Die sieben Saiten“ (Widmung an M. Drahomaniv), „Durch Weinen, Stöhnen und Schluchzen“ [9]. In seinem Vorwort beleuchtet O. Hrytsai das Schaffen von Lesja Ukrajinka und informiert die deutschen Leser darüber, dass sie Heinrich Heines „Buch der Lieder“ ins Ukrainische übersetzt hat. In der Zeitschrift „Ukrainische Blätter“ von 1918 ist das Gedicht von L. Ukrajinka „Das Lied der Freiheit“ abgedruckt. Gleichzeitig wurde in deutschsprachigen Artikeln und kritischen Notizen die Dramatik der herausragenden ukrainischen Schriftstellerin propagiert. So gab O. Hrytsai eine allgemeine Charakteristik ihrer Werke „Die Besessene“, „Das Waldlied“, „Auf den Trümmern“, „Auf dem Feld des Blutes“, „Im Wald“ u. a. [9]. Über die weltweite Bedeutung der Dramatik der ukrainischen Dichterin schrieben die deutschen Forscher P. Kirchner, E. Reisner und K. Runge. 1948 veröffentlichte die Zeitung „Tägliche Rundschau“ (Berlin) einen Artikel von S. Zimowski-Weitkow über eines der bedeutendsten Werke der Dichterin – das Drama „Das Waldlied“ – mit der Begründung, dass „seine weltweite Bedeutung auch durch den großen Erfolg seiner Bühnenumsetzung in fast 12 Ländern Europas bestätigt wird“ [1, S. 47].

Auf Deutsch erschien „Das Waldlied“ erstmals 1931 in Charkiw (Übersetzung von E. Berman). 1947 wurde in Berlin die Übersetzung von Johannes von Günther veröffentlicht [8, S. 157]. Johannes von Günther (14.03.1886 in Mitau, Kurland – 28.05.1973 in Köchel oder München) war ein deutscher Schriftsteller, Übersetzer und Verleger. Er war mit dem Werk der großen ukrainischen Dichterin Lesja Ukrajinka gut vertraut und schätzte ihr Talent. Davon zeugt seine Übersetzung des Feenmärchens „Das Waldlied“ ins Deutsche, das 1947 in Berlin erschien. Es handelte sich um eine Bühnenausgabe für das deutsche Theaterpublikum, die 88 Seiten umfasste. Johannes von Günther starb am 28. Mai 1973 in München. Beide Ausgaben werden in der Deutschen Nationalbibliothek aufbewahrt. Im Jahr 2006 erschien in Lwiw die Übersetzung von „Das Waldlied“ von Iryna Kachaniuk-Spiekh.

Zu den deutschen Übersetzern der Werke der großen ukrainischen Dichterin des frühen 19. Jahrhunderts gehört auch Anna-Charlotte Wutzky – eine deutsche Schriftstellerin, Übersetzerin und Pädagogin. Sie wurde am 14. November 1890 in Berlin geboren und starb am 18. April 1952 in Heidelberg, wo sie bis zu ihren letzten Lebensjahren als Pädagogin tätig war. Ihre ersten literarischen Versuche stammen aus der Zeit, als der Erste Weltkrieg zu Ende ging. Sie übersetzte eine Reihe von Werken von T. Schewtschenko, I. Franko, O. Kobyljanska und vielen anderen bedeutenden ukrainischen Schriftstellern. Im Jahr 1919 stellte A. Ch. Wutzky eine

Sammlung mit dem Titel „Bandura Klänge“ („Melodien der Bandura“) zusammen und veröffentlichte sie in Leipzig, in der eine Reihe ukrainischer Lieder in ihrer deutschen Interpretation enthalten waren. Der Literaturwissenschaftler Mykola Zymomria, der das Übersetzungswerk von Anna-Charlotte Wutzky untersucht hat, bemerkt zu Recht, dass „der Name der deutschen Schriftstellerin Anna-Charlotte Wutzky als Kennerin, Forscherin und Übersetzerin ukrainischer Autoren in der Ukraine bis heute wenig bekannt ist. Dabei handelt es sich um eine leidenschaftliche kreative Persönlichkeit, die einen bedeutenden Beitrag zur Verbreitung des geistigen Erbes des ukrainischen Volkes im deutschsprachigen Kulturraum geleistet hat“ [5, S. 492]. Besondere Verdienste hat Anna Charlotte Wutzky mit der Zusammenstellung und Herausgabe der Anthologie „Aus dem Ährenlande. Ukrainische Lyrik in deutscher Nachdichtung von Anna Charlotte Wutzky. Erstes Tausend“ (1921), in der ihre Übersetzungen ukrainischer Gedichte ins Deutsche enthalten sind, darunter fünf Gedichte von Lesja Ukrajinka [5].

Besondere Verdienste um die Übersetzung der Werke von Lesja Ukrajinka gebühren dem bekannten deutschen Übersetzer J. Gruber. Jona Gruber wurde am 7. März 1908 in einer Familie eines Privatlehrers im Dorf Bojany, heute im Bezirk Novoselytsia in der Region Chernivtsi, geboren und starb am 14. Januar 1980 in Kyjiw. Er war ein jüdischer Dichter und Übersetzer und schrieb auf Deutsch. J. Gruber studierte in Czernowitz, Österreich und Polen. Er übersetzte Werke vieler ukrainischer Schriftsteller ins Deutsche. 1970 erschien seine Übersetzung des Gedichts „In den Katakomben“ von Lesja Ukrajinka ins Deutsche, und bereits ein Jahr später, 1971, folgte die Sammlung ausgewählter Gedichte „Hoffnung“ [9; 10]. Die Sammlung „Hoffnung“ umfasst 46 Gedichte. Die Übersetzungen der Werke von Lesja Ukrajinka durch J. Gruber wurden hinsichtlich der Angemessenheit der Übersetzung, der ideell-künstlerischen Meisterschaft, der lexikalisch-stilistischen Besonderheiten und ihrer rhythmisch-intonatorischen Struktur von ukrainischen Germanisten, insbesondere L. Svyshch, I. Tarasynska und N. Polischuk, untersucht. In ihren Untersuchungen betonen die Autoren, dass J. Gruber als Übersetzer „den ideell-künstlerischen Reichtum der Poesie von Lesja Ukrajinka, ihre Genrepalette und ihre emotionale und künstlerische Dichte tief verstanden hat“ [9; 10].

Eine bedeutende Rolle bei der Erforschung und Interpretation des dramaturgischen Erbes von Lesja Ukrajinka spielte der bekannte deutsche Slawist des 20. Jahrhunderts Josef Hahn (1912–1991) [1, S. 50; 9, S. 272]. Er übersetzte und analysierte Lesja Ukrajinka's dramatisches Gedicht „Auf dem Blutacker“ und das dramatische Gedicht „Die Besessene“. Sein Artikel „Das dramatische Gedicht von Lesja Ukrajinka „Auf dem Blutacker“ im Kontext der Tradition des Judas-Dramas“ und das Werk selbst in seiner eigenen Übersetzung ins Deutsche wurden 1994 in der Sammlung „Lesja Ukrajinka und die europäische Literatur“ des deutschen Wissenschaftsverlags Boehlau unter der Herausgeberschaft von Yu. Boiko-Blokhin, G. Rothe und F. Scholz veröffentlicht [9; 10].

Eine der bekanntesten Übersetzerinnen der Werke von Lesja Ukrajinka unserer Zeit ist Iryna Kachaniuk-Spiekh (geb. 1935, Lwiw). Sie studierte an der

Ludwig-Maximilians-Universität in München, der Universität Cambridge und den Universitäten Poitiers und Paris. Seit 1984 ist sie Dozentin für Englisch, Deutsch und Ukrainisch an der Ukrainischen Freien Universität München, Mitglied des Nationalen Schriftstellerverbandes der Ukraine, Autorin einer Reihe von Werken in ukrainischer und deutscher Sprache sowie eines Lehrbuchs der ukrainischen Sprache für deutschsprachige Studenten. Seit ihrer Jugend lebt sie in Deutschland und ist eine aktive Vertreterin der ukrainischen Gemeinschaft in Deutschland. Sie ist Autorin einer Reihe von literaturwissenschaftlichen Artikeln über die Rezeption ukrainischer Literatur in Deutschland [2]. Aus ihrer Feder stammen Übersetzungen literarischer Werke von T. Schewtschenko, I. Franko, B.-I. Antonitsch, I. Kalynets, L. Kostenko, V. Stus, D. Pawlytschko, R. Jandyk, V. Janiv und anderen. Ihr verdanken wir die erste vollständige Übersetzung von Ivan Kotlyarevskys „Eneida“ ins Deutsche (München, 2003) [2]. Die größte Inspiration fand sie in den Werken von Lesja Ukrajinka, von der sie viele Gedichte und Dramen ins Deutsche übersetzte. In Kachaniuks Übersetzung erschienen das Feen-Drama „Das Waldlied: Feerie in drei Akten“ (2006) und das Drama „Kassandra“ (2007) als separate Ausgaben.

Im Jahr 2010 wurde eine Sammlung ukrainischer Gedichte mit einer parallelen deutschen Übersetzung von Iryna Kachaniuk-Spiekh unter dem Titel „Bezmezne pole“ („Das unendliche Feld“) veröffentlicht. Die Sammlung enthält lyrische Werke von Lesja Ukrajinka: „Hoffnung“, „Contra spem spero“, „Als ich ein Kind war“ („Wenn ich mal hinfiel“), „Wort, warum bist du nicht harter Granit“, „Und dennoch fliegt mein Sehnen nur zu dir“, „Vergangener Frühling“, „Sieben Saiten“. Im Vorwort zu ihrer Ausgabe begründet die Autorin ihr Interesse an Übersetzungen und damit an der Verbreitung ukrainischer Literatur im deutschsprachigen Raum [2, S. 153].

Zu den neuesten Werken von Iryna Kachaniuk-Spiekh gehört die Übersetzung der Dramen von Lesja Ukrajinka aus dem Ukrainischen ins Deutsche: („Lesja Ukrajinka. Ausgewählte Dramen“. München 2013.). Diese Ausgabe der Ukrainischen Freien Universität München enthält so bekannte Dramen von Lesja Ukrajinka wie „Proschannya“ (Der Abschied), „Oderzhyma“ (Die Besessene), „Kaminnyj hospodar“ (Der Steinhausherr) und „Na ruinach“ (Auf den Trümmern). Dieses Buch aktualisiert die Auseinandersetzung der deutschsprachigen Wissenschaft mit der Figur von Lesja Ukrajinka und stellt einem breiten Leserkreis die grundlegenden Dramen der ukrainischen Schriftstellerin vor.

Unter den Übersetzern der neuen Generation von Ukrainern sticht die Figur von Nadiya Medvedovska (geb. 1975 in Wyschetarassiwka, Region Dnipropetrowsk) hervor – Philologin, Germanistin, Übersetzerin, Wissenschaftlerin. Seit 1995 arbeitet sie mit dem Verlag „Smoloskyp“ zusammen und veröffentlicht Übersetzungen aus dem Deutschen und Englischen. Nadiya Medvedovska unterhält enge Kontakte zu Wissenschaftlern in Deutschland und hat wissenschaftliche Forschungen an der Universität Konstanz durchgeführt. Sie übersetzte einzelne Werke von Lesja Ukrajinka und veröffentlichte sie 2005 in der Sammlung „Lesja Ukrajinka. Judaika“ (Konstanz, 2005). Herausgeber ist ihr deutscher Kollege Dr. Drs. h.c. Erhard Roy Wiehn. Nadiya Medvedovska hat in der Sammlung „Judaica“ ihre eigenen

Übersetzungen ausgewählter Werke von Lesja Ukrajinka (das Drama „Babylonische Gefangenschaft“ (15.2.1903) sowie Gedichte und Gedichtbände „Hebräische Melodie“ (1896), „Wenn ich nur wüsste“ (1898), „In der Wüste“ (9.9.1898), „Hebräische Melodie“ (2.12.1899), „Saul“ (18.10.1900), „Die Tochter des Jeftah“ (4.2.1904), „Auf den Ruinen“ (11.9.1904), „Der Prophet“ (11.1.1906), „Im Haus der Arbeit“ (18.10.1906)) veröffentlicht [13].

Schon die ersten Zeilen weisen den deutschen Leser darauf hin, dass Lesja Ukrajinka in ihrer Heimat seit langem als große nationale Schriftstellerin und Klassikerin der Weltliteratur anerkannt ist. Für den westeuropäischen Leser war „das Phänomen dieser Frau“ jedoch unbekannt. Nach Erlangung der Unabhängigkeit im Jahr 1991 setzte in der Ukraine ein aktiver Prozess der kulturellen und literarischen Wiederbelebung ein. Das literarische Erbe der ukrainischen Klassiker gewann an Bedeutung, darunter auch die Werke von Lesja Ukrajinka. Die in ihren Werken enthaltenen philosophischen Inhalte riefen lebhaft Diskussionen unter den Lesern und Wissenschaftlern sowohl in unserem Lande als auch im Ausland hervor. Dabei spielt die Übertragung der Texte in andere Sprachen eine große Rolle.

Es ist erfreulich, dass 2025 im Wallstein Verlag / Göttingen eine Sammlung ausgewählter Prosa von Lesja Ukrajinka unter dem Titel „Lesja Ukrajinka. Am Meer. Erzählungen“ in der deutschen Sprache erschien [12]. Aus dem Ukrainischen hat Maria Weissenböck (geb. 1980, Wien) übersetzt. Diese Veröffentlichung wurde im Rahmen des Projekts „Ukrainische Bibliothek“ durchgeführt.

2018 wurde an der Nationalen Lesja-Ukrajinka-Universität Wolhynien das Projekt „Lesja Ukrajinka in der Welt der Übersetzung (ausgewählte Übersetzungen in europäische Sprachen)“ unter Leitung von Prof. Dr.habil. Nina Danyljuk ins Leben gerufen. Im Rahmen des Projekts wurden 2019 und 2021 Publikationen veröffentlicht. Die beiden Auflagen enthalten Beiträge der Wissenschaftlerinnen sowie Übersetzungen der ausgewählten Prosa und Lyrik von Lesja Ukrajinka, die Studierende unter Leitung ihrer wissenschaftlichen Betreuer durchgeführt haben.

Schlussfolgerungen und Perspektiven für weitere Forschungen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Lesja Ukrajinka bereits zu Lebzeiten an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert in Literaturkreisen Deutschlands und Österreichs bekannt war. Eine besondere Rolle bei der Popularisierung des Werks von Lesja Ukrajinka spielten Ivan Franko und Ostap Hrytsai, später auch ukrainische Germanisten sowie deutsche Slawisten und Philologen. Eines der ersten Werke der berühmten Lesja erschien 1903 in deutscher Übersetzung von Olha Kobyljanska in der Zeitschrift „Ruthenische Revue“ („Das Lied ohne Worte“). Eine intensivere Auseinandersetzung mit dem kreativen Erbe von Lesja Ukrajinka ist seit Mitte des 20. Jahrhunderts seitens deutscher Übersetzer zu beobachten (E. Berman, J. Günter, J. Gruber, A. Ch. Wutzky). Die deutsche Übersetzung von „Das Waldlied“ erschien erstmals 1931 in Charkiw (Übersetzung von E. Berman). 1947 wurde in Berlin die Übersetzung von Johann von Günther veröffentlicht. Zu Beginn des dritten Jahrtausends können wir eine neue Etappe der Übersetzung der Werke unserer Landsfrau hervorheben, die von den ukrainischen Übersetzerinnen, Wissenschaftlerinnen und Philologinnen

Iryna Kachaniuk-Spiekh und Nadiya Medvedovska eingeleitet wurde. In deutscher Übersetzung erschienen bei Kachaniuk-Spiekh die Einzelausgaben der Feen-Drama „Das Waldlied: Feerie in drei Akten“ (2006) und des Dramas „Kassandra“ (2007). Im Jahr 2010 erschien eine Sammlung ukrainischer Gedichte mit paralleler deutscher Übersetzung von Iryna Kachaniuk-Spiekh „Bezmezne pole“ (Das unendliche Feld). Zu den neuesten Übersetzungen von Iryna Kachaniuk-Spiekh gehört die Übersetzung der Dramen von Lesja Ukrajinka aus dem Ukrainischen ins Deutsche: („Lesja Ukrajinka. Ausgewählte Dramen. München 2013.). Unter den Übersetzern der neuen Generation von Ukrainern sticht die Figur von Nadiya Medvedovska hervor – Philologin, Germanistin, Übersetzerin, Wissenschaftlerin. Die von ihr übersetzten Werke von Lesja Ukrajinka veröffentlichte sie in der Sammlung „Lesja Ukrainka. Judaica“ (Konstanz, 2005) [13].

Eine wichtige Arbeit zur Verbreitung der ukrainischen Klassiker:innen auf dem deutschsprachigen Raum leistet das Netzwerk die „Ukrainische Bibliothek“. Im Rahmen des Projekts „Klassiker:innen im Kontext der europäischen Gegenwart“ erschien im Herbst 2025 Göttingen die erste Sammlung der ausgewählten Prosa von Lesja Ukrajinka „Lesja Ukrajinka. Am Meer. Erzählungen“, übersetzt von Maria Weissenböck. Ein interessantes Projekt „Lesja Ukrajinka in der Welt der Übersetzungen (ausgewählte Übersetzungen in europäische Sprachen)“ wird an der Nationalen Lesja-Ukrajinka-Universität Wolhynien durchgeführt [4; 11].

In der Perspektive wird das Thema „Lesja Ukrajinka in der Welt der Übersetzungen (ausgewählte Übersetzungen in europäische Sprachen)“ weiter erforscht und die dritte Auflage der Ergebnisse der Forschung veröffentlicht.

LITERATUR

1. Барабан Л. Драматургія Лесі Українки за рубежом. До проблеми перекладів і сценічної інтерпретації. *Студії мистецтвознавчі*. К. : ІМФЕ НАН України, 2009. № 2(26). С. 40–52. URL: <https://nasplib.isofts.kiev.ua/server/api/core/bitstreams/fa6390ce-f1f7-43c8-89c9-2f9e8afe6dcc/content>

2. Безмежнеє поле: Українська поезія у переспіві німецькою мовою Ірини Качанюк-Спех. / Упоряд. М. С. Смолій. Укр. мовою з паралельним німецьким перекладом. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2010. 160 с.

3. Енциклопедія життя і творчості Лесі Українки. Київ : Мислене древо, розроблена в онлайн-варіанті у 2006–2017 рр. М. І. Жарких. 2008. URL: <https://www.l-ukrainka.name/ru/Gallery/Works/DasLiedOhneWorte1903.html>

4. Леся Українка у світі перекладу (вибрані переклади європейськими та східними мовами) / укл.: А. М. Архангельська, О. М. Белих, А. В. Біднюк, Л. В. Бондарук, Ван Їцзінь, О. А. Вишнеvsька, О. С. Воробей, О. П. Гуз, Н. О. Данилюк, С. В. Засекін, І. М. Калиновська, Н. Г. Лисецька та ін.; упоряд. і відп. ред. Н. О. Данилюк: навч. посіб. для студ. спец. 035. Філологія. 2-е вид., випр. і доп. (Рекомендовано до друку та надано гриф «Затверджено вченою радою Волинського національного університету імені Лесі Українки» (протокол № 6 від 27.05.2021 р.). Київ : Кондор, 2021. 355 с.

5. Зимомря М. Богдан Лепкий в оцінках Анни-Шарлотти Вуцкі: Дискурс інтерпретації. *Київські полоністичні студії*. Том XXIV. Київ : Університет «Україна», 2014. С. 492–500.
6. Іваницька М. Л. Місце особистості перекладача в українсько-німецьких літературних взаєминах. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Сер. : Філологічна. 2012. Вип. 25. С. 31–33. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2012_25_13
7. Кривець К. З історії українсько-німецьких зв'язків у XIX – на початку XX ст. *Міжнародні зв'язки України: наукові пошуки і знахідки. Міжвідомчий збірник наукових праць*. К. : Ін-т історії України НАН України. С. 122–143. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mzu_2016_25_8
8. Любчук Н. В. Подвійна природа міфонімів у драмі феєрії Лесі Українки «Лісова пісня» як проблема перекладу. *Проблеми семантики слова, речення та тексту*. Вип. 30. 2013. С. 157–163.
9. Свищ Л. Німецькомовні інтерпретації творчості Лесі Українки. *Мова і культура*. 2014. С. 270–274.
10. Тарасинська І., Поліщук Н. Зі спостережень над німецькими перекладами творів Лесі Українки. *Леся Українка і сучасність: Зб. наук. пр.* Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2008. Т. 4, кн. 2. С. 62–72.
11. Lysetska N. The Reception of Lesia Ukrainka's Works in German: the Significance of the Concept of „Struggle”. *Kyiv-Mohyla Humanities Journal 8*. Kyiv : National University of Kyiv-Mohyla Academy, 2021. Pp. 85–101. DOI: <https://doi.org/10.18523/kmhj249189.2021-8.85-101>
12. Ukrajinka Lesja. Erzählungen. Am Meer. Hg. und mit einem Vorwort von Tanja Maljartschuk. Aus dem Ukrainischen von Maria Weissenböck. Wallstein. 2025. 184 S. URL: <https://www.wallstein-verlag.de/9783835358843-am-meer.html>
13. Ukrainka Lesja. Judaica. Babylonische Gefangenschaft und andere Gedichte. Aus dem Ukrainischen übersetzt und kommentiert von Nadiya Medvedovska. Hrsg. Erhard Roy Wiehn. Konstanz : Hartung – Gorre Verlag, 2005. 115 S.

REFERENCES

1. Baraban, L. “Dramaturhiia Lesi Ukrainky za rubezhem. Do problemy perekladiv i stsenichnoi interpretatsii. [Lesya Ukrainka's dramaturgy abroad. On the issue of translations and stage interpretations].” *Studii mystetstvoznavchi* [Art history studios]. К. : IMFE NAN Ukrainy (2009). № 2(26): 40–52 [in Ukrainian]. URL: <https://nasplib.isofts.kiev.ua/server/api/core/bitstreams/fa6390cef1f7-43c8-89c9-2f9e8afe6dcc/content>
2. “Bezmezhneie pole: Ukrainska poeziia u perespivi nimetskoiu movoiu Iryny Kachaniuk-Spiekh [The Boundless Field: Ukrainian Poetry Translated into German by Iryna Kachaniuk-Spiekh].” / Uporiad. M. S. Smolii. Ukr. movoiu z paralelnym nimets'kym perekladom. Ternopil : Navchalna knyha – Bohdan (2010): 160 [in Ukrainian].
3. “Entsyklopediia zhyttia i tvorchosti Lesi Ukrainky [Encyclopedia of the Life and Work of Lesya Ukrainka].” Kyiv : Myslene drevo, rozroblena v

onlain-varianti u 2006–2017 rr. M. I. Zharkyykh (2008) [in Ukrainian]. URL: <http://www.l-ukrainka.name/>

4. “Lesia Ukrainka u sviti perekladu (vybrani pereklady yevropeiskymy ta skhidnymy movamy) [Lesya Ukrainka in the world of translation (selected translations into European and Eastern languages)].” / ukl.: A. M. Arkhanhelska, O. M. Bielykh, A. V. Bidniuk, L. V. Bondaruk, Van Yitszin, O. A. Vyshnevska, O. S. Vorobei, O. P. Huz, N. O. Danyliuk, S. V. Zasiakin, I. M. Kalynovska, N. H. Lysetska, ta in.; uporiad. i vidp. red. N. O. Danyliuk: navch. posib. dlia stud. spets. 035. Filolohiia. 2-e vyd., vypr. i dop. (Rekomendovano do druku ta nadano hryf “Zatverdzheno vchenoiu radoiu Volynskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky” (protokol № 6 vid 27.05.2021 r.). Kyiv: Kondor (2021): 355 [in Ukrainian].

5. Zymomia, M. “Bohdan Lepkyi v otsinkakh Anny-Sharlotty Vutski: Dyskurs interpretatsii [Bohdan Lepkyi in Anna-Charlotta Vutska’s Assessment: A Discourse of Interpretation].” *Kyivski polonistychni studii* [Kyiv Polish Studies] 24 (2014): 492–500 [in Ukrainian].

6. Ivanytska, M. “Osobystist perekladacha v ukrainsko-nimetskykh literaturnykh vzaiemynakh [Personality of a Translator in Ukrainian-German Literary Relations].” *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu “Ostrozka akademiia”* [Scientific Notes of the National University “Ostrog Academy”]. Ser. : Filolohichna. Chernivtsi: Knyhy-XXI. Vyp. 25. (2012): 31–33 [in Ukrainian]. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2012_25_13

7. Kryvets, K. “Z istorii ukrainsko-nimetskykh literaturnykh zviazkiv u XIX – na pochatku XX st. [On the History of Ukrainian-German Literary Relations from the End of the 19th to the beginning of the 20th Centuries].” *Mizhnarodni zviazky Ukrainy: naukovi poshuky i znakhidky* [Ukraine’s international relations: scientific research and findings]. *Mizhvidomchyi zbirnyk naukovykh prats. K. : In-t istorii Ukrainy NAN Ukrainy* (2016): 122–143 [in Ukrainian]. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mzu_2016_25_8

8. Liubchuk, N. V. “Podviina pryroda mifonimiv u dramy feierii Lesi Ukrainky «Lisova pisnia» yak problema perekladu [The dual nature of mythonyms in Lesya Ukrainka’s fairy tale drama “The Forest Song” as a translation problem].” *Problemy semantyky slova, rechennia ta tekstu* [Problems of semantics of words, sentences, and texts]. Vyp. 30. (2013): 157–163 [in Ukrainian].

9. Svyshch, L. “Nimetskomovni interpretatsii tvorchosti Lesi Ukrainky [German-Language Interpretations of Lesya Ukrainka’s Works].” *Mova i kultura* [Language and culture] 17 (2014): 270–74 [in Ukrainian]. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mik_2014_17_6_38

10. Tarasynska, I., and Polishchuk, N. “Zi sposterezhen nad nimetskyymi perekladamy tvoriv Lesi Ukrainky [From Observations on German Translations of lesia Ukrainka’s Works].” *Lesia Ukrainka i suchasnist* [Lesya Ukrainka and the Present Day] T. 4., Kn. 2 (2008): 62–72 [in Ukrainian].

11. Lysetska, N. The Reception of Lesya Ukrainka’s Works in German: the Significance of the Concept of ‘Struggle’. *Kyiv-Mohyla Humanities Journal*, 8, (2021): 85–101 [in English]. DOI: <https://doi.org/10.18523/kmhj249189.2021-8.85-101>

12. Ukrajinka Lesja. Erzählungen. Am Meer. Hg. und mit einem Vorwort von Tanja Maljartschuk. Aus dem Ukrainischen von Maria Weissenböck. Wallstein. 2025. 184 S [in German]. URL: <https://www.wallstein-verlag.de/9783835358843-am-meer.html>

13. Ukrajinka Lesja. Judaica. Babylonische Gefangenschaft und andere Gedichte. Aus dem Ukrainischen übersetzt und kommentiert von Nadiya Medvedovska. Hrsg. Erhard Roy Wiehn. Konstanz : Hartung – Gorre Verlag, (2005): 115 [in German].



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: 13.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.05.2026

МОВНА ІДЕНТИЧНІСТЬ І МОВНИЙ ВИБІР УКРАЇНЦІВ У КОНТЕКСТІ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ ТА СОЦІАЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Наталя МАТВЕЄВА

доктор філософії,

доцент кафедри української мови та славістики

Тернопільського національного педагогічного університету

імені Володимира Гнатюка

вул. М. Кривоноса, 2, м. Тернопіль

науковий співробітник відділу стилістики, культури мови та соціолінгвістики

Інституту української мови Національної академії наук України

вул. М. Грушевського, 4, м. Київ

ORCID: 0000-0001-6290-9381

natalyamatveieva@gmail.com

Статтю присвячено питанню усвідомлення молодими людьми своєї національної та мовної ідентичностей як ключових чинників єдності та стійкості нації в умовах повномасштабної російсько-української війни. Актуальність дослідження зумовлена глибокими суспільно-політичними трансформаціями, спричиненими війною, які істотно вплинули на мовні орієнтири та самоідентифікаційні практики української молоді. Особливу увагу зосереджено на зміні мовної свідомості та мовної поведінки студентської молоді, яка виявилася найбільш чутливою до викликів воєнного часу та процесів переосмислення національної належності.

Теоретичною основою дослідження слугують концепції національної та мовної ідентичності, що розглядаються як взаємопов'язані та взаємозумовлені соціокультурні явища, сформовані під впливом історичних, політичних і комунікативних чинників. Емпіричний матеріал становлять мовні біографії студентів Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка, які переїхали з тимчасово окупованих або небезпечних для життя територій. Метод мовної біографії дав змогу простежити індивідуальну динаміку мовних змін, виявити мотиваційні чинники переходу на українську мову та з'ясувати роль війни як потужного каталізатора переосмислення мовної ідентичності.

У результаті дослідження встановлено, що для багатьох респондентів перехід на українську мову є не лише зміною мовної практики, а й усвідомленим актом національного самоствердження, громадянської позиції та символічного спротиву агресорові. Доведено, що трансформація мовної ідентичності молоді відбувається через поєднання зовнішніх чинників (зміна середовища, міграція, вплив медіапростору, державна мовна політика) та внутрішніх (переоцінка цінностей,

емоційний досвід війни, прагнення автентичності). Зроблено висновок, що мовна ідентичність молоді в умовах війни набуває особливої цінності, перетворюючись на важливий ресурс консолідації українського суспільства та зміцнення національної стійкості.

Ключові слова: мовна ідентичність, національна ідентичність, російсько-українська війна, мовна свідомість, молодь, мовна біографія, українська мова, суржик.

LANGUAGE IDENTITY AND LANGUAGE CHOICE OF UKRAINIANS IN THE CONTEXT OF THE RUSSIAN-UKRAINIAN WAR AND SOCIAL TRANSFORMATIONS

Natalia MATVEIVA

Doctor of Philosophy,

*Associate Professor at the Department of the Ukrainian Language and Slavistics
Ternopil Volodymyr Hnaituk National Pedagogical University*

2 M. Kryvonosa str., Ternopil

*Researcher at the Department of Stylistics, Language Culture and Sociolinguistics
The Institute of the Ukrainian Language of the National Academy
of Sciences of Ukraine*

2 M. Hrushevskyi str., Kyiv

ORCID: 0000-0001-6290-9381

natalyamatveieva@gmail.com

The article focuses on the issue of young people's awareness of their national and language identities as key factors of national unity and resilience in the context of the full-scale Russian-Ukrainian war. The relevance of the study is determined by profound socio-political transformations caused by the war, which have significantly influenced the linguistic orientations and self-identification practices of Ukrainian youth. Particular attention is paid to changes in language consciousness and language behavior of student youth, who have proven to be the most sensitive social group to the challenges of wartime and the processes of rethinking national belonging.

The theoretical framework of the research is based on concepts of national and language identity, which are viewed as interconnected and interdependent sociocultural phenomena shaped by historical, political, and communicative factors. The empirical material consists of language biographies of students of Ternopil Volodymyr Hnaituk National Pedagogical University who relocated from temporarily occupied or life-threatening territories. The method of language biography made it possible to trace the individual dynamics of language change, identify motivational factors behind the shift to the Ukrainian language, and determine the role of the war as a powerful catalyst for rethinking language affiliation.

The findings of the study show that for many respondents, the transition to the Ukrainian language is not merely a change in language practice but a conscious act

of national self-assertion, civic stance, and symbolic resistance to the aggressor. It has been demonstrated that the transformation of young people's language identity occurs through a combination of external factors (migration, the influence of the media space, and state language policy) and internal factors (reassessment of values, the emotional experience of war, and the pursuit of authenticity). It is concluded that in wartime conditions, the language identity of young people acquires particular value, transforming into an important resource for the consolidation of Ukrainian society and the strengthening of national resilience.

Key words: *language identity, national identity, Russian-Ukrainian war, language consciousness, youth, language biography, Ukrainian language, surzhyk.*

Постановка проблеми. Повномасштабна російсько-українська війна стала потужним каталізатором глибинних соціальних, культурних і мовних трансформацій в українському суспільстві. За цих умов мовна ідентичність українців та їхній мовний вибір набули не лише комунікативного, а й чітко вираженого символічного та політичного значення. Мову дедалі частіше сприймають як маркер національної належності, інструмент самоідентифікації та форму опору агресії, що актуалізує потребу її наукового осмислення в контексті воєнного часу.

Попри тривале співіснування української та російської мов в Україні, саме війна загострила питання мовної лояльності, мовної поведінки та переосмислення індивідуальних і колективних мовних практик. Для значної частини населення мовний вибір перестав бути лише приватною справою й перетворився на свідомий соціальний і ціннісний акт, пов'язаний із процесами деколонізації, дерусифікації та утвердження української національної ідентичності.

Водночас соціальні трансформації, спричинені війною, зокрема масові внутрішні й зовнішні міграції, зміна соціальних ролей, переоцінка ідентичностей, суттєво впливають на мовні практики українців. Це породжує низку суперечностей між задекларованими мовними установками та реальним функціонуванням мови.

У зв'язку з цим постає наукова проблема комплексного аналізу мовної ідентичності та мовного вибору українців у контексті російсько-української війни як багатовимірного соціокультурного феномена, зумовленого історичними, політичними та психологічними чинниками.

Метою статті є аналіз особливостей формування та трансформації мовної ідентичності українців і чинників їхнього мовного вибору в умовах російсько-української війни та сучасних соціальних трансформацій, а також виявлення ролі війни як каталізатора змін мовних практик, ціннісних орієнтацій і процесів національної самоідентифікації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ключовим терміном нашого дослідження є поняття *ідентичності*. В «Енциклопедії сучасної України» ідентичність трактують як рівнозначність, тотожність, однаковість [2]. У філософському та соціогуманітарному дискурсах цей концепт осмислюють значно ширше, а саме як усвідомлення індивідом або спільнотою своєї належності до певної соціальної,

культурної, національної чи іншої групи, а також як визнання цієї належності з боку інших. Таким чином, ідентичність є складним багатовимірним феноменом, що охоплює як особистісний, так і колективний рівні самовизначення.

У сучасних умовах ідентичність не є сталою категорією: вона формується й трансформується в процесі соціальної взаємодії, через переосмислення власного «Я» у змінному культурному, політичному та комунікативному середовищі. Особливо виразно ця динамічність виявляється в кризових ситуаціях, зокрема в умовах війни, коли ідентичні орієнтири зазнають радикального перегляду.

Національна ідентичність – усвідомлене відчуття належності особи до певної нації [1]. Вагомий внесок у теоретичне осмислення національної ідентичності зробив британський дослідник Е. Сміт. Так, учений визначає п'ять її ключових ознак: історичну територію, спільні міфи та історичну пам'ять, спільну масову культуру, єдині юридичні права й обов'язки, а також спільну економіку з можливістю вільного пересування в межах національного простору [5].

Національна ідентичність виконує низку важливих функцій, серед яких провідною є функція консолідації суспільства. Саме вона забезпечує відчуття єдності між членами спільноти як громадянами однієї держави та носіями спільного історико-культурного досвіду [5].

Погоджуючись із позицією Е. Сміта, зазначимо, що національна ідентичність є багатовимірною і не зводиться до одного-єдиного чинника; її неможливо сформулювати штучно або нав'язати в короткі терміни [5]. Це твердження набуває особливої актуальності в сучасних українських реаліях, позначених війною, масовими міграційними процесами та посиленням транснаціональних інформаційних впливів.

Окремої уваги заслуговує мовна ідентичність як невід'ємна складова національної ідентичності. Мовна ідентичність – це поєднання мовних характеристик, які визначають, хто ми є як мовці, що включає нашу мовну компетентність (знання мови), мовленнєву поведінку (спосіб виразу), мовленнєві практики (використання мови у різних контекстах) та мовленнєву ідентифікацію (сприйняття себе як представника певної мовної спільноти) [6, с. 73]. О. Михальчук під мовною ідентичністю розуміє сукупність корелятивних зв'язків мови та інших видів ідентичностей (родинної, етнічної, національної, державної) [4, с. 247]. Основними показниками мовної ідентичності є мовна свідомість, ставлення до мови та мовна поведінка. Звідси випливає, що мова та ідентичність є тісно пов'язаними між собою у спосіб, коли перша є однією з найважливіших сутнісних ознак іншої і навпаки [7, с. 20].

Окрім цього, дослідники вирізняють чотири рівні мовної ідентичності: 1) мовна ідентичність держави (загальнонаціональна мовна ідентичність); 2) мовна ідентичність територій (певних історико-етнічних регіонів); 3) мовна ідентичність етнічних груп чи спільнот; 4) мовна ідентичність особи [3, с. 39]. Зазначені рівні перебувають у тісній взаємодії та не існують ізольовано: мовна ідентичність індивіда формується під впливом державної мовної політики, регіональних мовних практик і культурних традицій етнічної спільноти, до якої він належить. Водночас

саме індивідуальні мовні вибори у повсякденній комунікації здатні поступово змінювати ширші мовні практики – регіональні та загальнонаціональні.

В умовах війни ця багаторівнева структура мовної ідентичності зазнає особливої динаміки: загальнонаціональний рівень посилюється як чинник консолідації та символічного спротиву, тоді як регіональні й індивідуальні мовні ідентичності можуть трансформуватися під впливом міграції, безпекових чинників і переосмислення власної належності. Це зумовлює актуальність аналізу мовної ідентичності не лише як стабільної характеристики, а як процесу, що розгортається на перетині різних соціальних і політичних контекстів.

Матеріалом дослідження стали мовні біографії українців, зафіксовані у формі структурованих мовних інтерв'ю. Загальний обсяг зібраного матеріалу становить понад 20 годин усного мовлення¹. Аналіз мовних біографій тимчасово переміщених осіб дозволяє дослідити, як війна стає каталізатором переосмислення мовної ідентичності й зміни мовних орієнтацій. Такий підхід дозволяє аналізувати індивідуальні траєкторії формування мовної ідентичності, динаміку мовного вибору та взаємозв'язок між особистісним, регіональним і загальнонаціональним рівнями ідентичності.

Яскравим прикладом трансформації мовної свідомості й усвідомлення своєї ідентичності після початку повномасштабної російсько-української війни є розповідь однієї з респонденток (А., жін., 18 р., Дніпропетровська область), для якої ключовими чинниками активнішого використання української мови стали *«перейзд і зміна обстановки»*. У її свідомості українська мова в умовах війни поступово набула символічного значення і стала асоціюватися з престижем, силою та незламністю. Показово, що на відміну від довоєнного періоду, коли мова спілкування респондентки часто залежала від мовних уподобань співрозмовників, нині фіксуємо її свідоме утримання від переходу на російський мовний код. Це свідчить про формування мовної стійкості, яку сама інформантка описує як внутрішнє переконання й потребу зберігати український мовний код незалежно від контексту спілкування.

Крім того, у висловлюваннях дівчини простежується зміна самоусвідомлення: мова стає ознакою національної репрезентативності. За її словами, перебуваючи за межами свого міста чи країни, людина відчуває відповідальність за те, як її сприймають як представника українського народу: *«... Я є представником свого народу/ тому що я народилася в цій країні// Я тут живу/ і я представляю... Коли ти залишаєш свій дім/ ти представляєш свою родину/ коли ти виїжджаєш за межі міста/ ти представляєш своє місто// Коли ти залишаєш країну/ ти представляєш країну/ тобто/ я маю на увазі/ що по нас судять/ яка наша країна/ яке наше місто//»*. Така позиція демонструє перехід від розуміння мови як засобу комунікації до усвідомлення її символічної функції, адже мова стає способом вираження належності до спільноти, носієм культурного коду та маркером

¹ Дослідження здійснене в межах проекту «Українська ідентичність у мовній практиці та літературному дискурсі», фінансованого Міністерством освіти і науки України

національної гідності. Таким чином, мовна ідентичність проявляється одночасно на рівні особи, групи та нації, демонструючи динаміку взаємодії між індивідуальними мовними практиками і ширшими соціокультурними процесами. Особистий вибір мови тут стає не лише комунікативним, а й символічним актом національної самоідентифікації.

Ще один показовий приклад переосмислення мовної ідентичності демонструє мовна біографія респондентки Т. (жін., 19 р., Херсонська обл.). У її свідченнях виразно простежується еволюція ставлення до української та російської мов і соціальних кодів: у підлітковому віці використання російської мови сприймалося для неї як ознака *«крутості»* та належності до *«більш міського»* культурного середовища, що відображало характерну для попередніх десятиліть тенденцію соціального домінування російської мови: *«Коли була підлітком/ тоді була це така тенденція крутості російської мови// Якщо ти спілкуєшся російською// Але в мене це/ якщо відверто/ погано виходило// Я переходила на українську// Але зараз мені соромно за те/ що ми так вважали//»*.

Цей приклад ілюструє той факт, що мовний вибір у підлітковому віці був зумовлений переважно соціокультурними установками та прагненням належати до певної статусної групи. Проте навіть тоді респондентка демонструвала схильність до української мови, вважаючи за краще говорити *«правильно українською, ніж неправильно російською»*, що свідчить про початкову мовну стійкість і внутрішнє прагнення до автентичності.

З початком повномасштабної війни її мовна позиція зазнає радикальної трансформації: мова стає не просто засобом комунікації, а моральним вибором і інструментом національної самоідентифікації. Вона наголошує на необхідності *«максимально відкидати все, що пов'язує з країною-агресором»*, активно переходить на українськомовний контент, свідомо формує словниковий запас через читання й перегляд фільмів українською. Цей досвід демонструє зміцнення мовної свідомості, коли зовнішні політичні та моральні чинники спричиняють переосмислення мовної ідентичності. Війна актуалізує для респондентки не лише значення мови як національного символу, а й відповідальність перед наступним поколінням: через власний приклад вона прагне впливати на мовні практики дітей і молоді (*«То ми маємо почати з себе/ і потім давати наступному поколінню приклад// А якщо наше покоління зараз відмовиться/ то і наступне покоління теж не захоче говорити//»*).

Окрім цього, інформантка також засвідчує зміну ставлення до двох мовних кодів під впливом воєнних подій:

Н.: А чи змінила війна ваше ставлення до української мови?

Т.: Так//

Н.: Як? У який бік?

Т.: Позитивний// Я зрозуміла/ наскільки це реально важливо// Наскільки це якийсь реальний має вплив на все це// Яка це проблема стала// Побачила дуже ясно все це// Я зрозуміла/ наскільки це все важливо//

Н.: Чи змінила війна ваше ставлення до російської мови?

Т.: Так// Зрозуміла/ наскільки нам потрібно це викоринити взагалі//

Такий приклад мовної біографії засвідчує формування ціннісно мотивованої мовної поведінки, що ґрунтується на ідеї мовного спротиву та культурного відродження.

Подібні трансформації демонструє мовна біографія респондентки С. (жін., 18 р., Дніпропетровська обл.). Початково її мовна практика була типовою для мешканців східних і центральних регіонів України: у побутовому спілкуванні переважав суржик, у школі – українська мова навчання, а в неформальній комунікації – російська. Такий розподіл функцій мовного коду відображав мовну лабільність, характерну для білінгвальних спільнот, де мовний вибір часто визначався не ідентичнісними, а ситуативними чинниками.

Проте, за свідченням респондентки, перелом у її мовній поведінці настав після 2014 року – початку російської агресії проти України. Саме цей період став точкою зародження мовного самоусвідомлення, яке остаточно зміцнилося після початку повномасштабного вторгнення у 2022 році: *«Після першого вибуху в місті остаточно рішення/ що більше ні суржику/ ні російської я не хочу// Я хочу української// Щоб вона лунала в усій країні// Я не знаю/ як для інших// Для когось немає різниці/ якою мовою говорити// Для мене/ є». Це висловлення є показовим прикладом мовного перелому, коли особисте рішення щодо мови стає актом громадянської позиції. Мова для неї перетворюється на інструмент самоідентифікації та опору, адже, за її словами, саме українська мова дозволяє «розпізнати свого» в умовах воєнної реальності: *«Щоб зрозуміти свій ти/ чи чужий/ треба говорити українською//».**

Респондентка наголошує, що війна змінила її ставлення і до української, і до російської мови: *«Я вирішила/ що російської більше не буде// Я вирішила для себе/ і моя сім'я/ що українська мусить бути/ мусить звучати// Щоб росіяни/ якщо їх можна назвати людьми/ перестали так чинити// Зараз сформулюю думку// Щоб у них не було приводів// Вони ж ішли під приводом захисту російськомовних// Якщо не буде російськомовних/ то відпаде цей привід// Ми видалили все російське// Книги/ які були/ ми їх здали// І я так розумію/ на переробку/ на макулатуру// Новини/ де були російськомовні канали/ вже їх не було// Ми їх видалили//...».*

Окрім цього, інформантка пишається людьми, які перейшли на державну мову комунікації: *«Бо треба мати силу волі/ щоб в нашому регіоні/ там де навкруги російськомовні/ не здатися/ і довести справу до кінця// І спочатку найсильніші/ потім за ними потягнулися їхні знайомі// Це набуло вже такого культу».* Таким чином, мовна біографія С. демонструє типову для українського суспільства воєнного періоду тенденцію: від ситуативного білінгвізму до свідомого одномовного мовлення, що ґрунтується на національно-патріотичних і моральних цінностях.

Особливо виразним у контексті становлення мовної ідентичності є досвід К. (жін., 18 р., Полтавська обл.), який демонструє поетапну, свідомо спрямовану трансформацію мовної поведінки. Її мовна траєкторія – від домінування російської через перехідний етап суржику до опанування літературної української – відображає процес поступового внутрішнього самовизначення. Ідеться не лише

про зміну мовного коду, а про переосмислення власної належності та ідентифікаційних орієнтирів.

Респондентка пригадує, що перші кроки до переходу були здійснені у сфері письмової комунікації: *«Я почала спочатку писати в вайбері/ інстаграмі/ сторіси викладала українською/ але розмовляла більш російською... Ось як початок війни/ то я так почала переходити// Тоді десь ближче до/ мабуть/ літом/ да/ літом/ в мене з'явилися нові друзі/ з якими я почала переходити на суржик/ щоб не виділятися// І тоді якимось так/ переїхала в Тернопіль/ і тут я почала вже вивчати більш літературну мову// Так скажемо/ розмовляти нею//»*. Такий розподіл сфер уживання мови засвідчує символічний характер початкового етапу: письмова українська стала формою декларування нової мовної позиції, тоді як усне мовлення ще залишалося інерційно пов'язаним із попередньою практикою.

Подальший перехід через суржик, зумовлений зміною соціального кола та прагненням *«не виділятися»*, відображає адаптивний характер мовної ідентичності: вона формується в діалозі з оточенням і враховує групові норми. Переїзд до Тернополя став новим етапом, а отже, регіональне мовне середовище виступило катализатором кодифікованого мовного вибору та закріплення нової ідентичності позиції.

Цей випадок засвідчує, що мовна адаптація відбувається на перетині зовнішніх і внутрішніх чинників: зміни простору, соціальних контактів, воєнного контексту, а також особистісного усвідомлення мовної відповідальності. У висловлюваннях респондентки чітко простежується емоційний компонент мовної свідомості, який набуває оцінного й навіть нормативного характеру: *«Я як чую російську/ от/ до речі/ як чую російську/ наприклад/ в тролейбусі/ якась кондукторка питає щось там за білетікі/ чи там в кафешках балакають/ це нервує мене// Я попрошу/ щоб до мене перейшли на українську// Мене дратує//»*.

Така реакція свідчить про формування ціннісно закріпленої мовної ідентичності, у межах якої мова перестає бути нейтральним інструментом комунікації й набуває статусу маркера «свого» простору. Українська мова в цьому разі постає як засіб самопозиціонування та символ належності до певної культурно-національної спільноти, тоді як російська асоціюється з чужим або неприйнятним комунікативним полем.

Висновки й перспективи подальшого дослідження. Проведене дослідження засвідчило, що в умовах російсько-української війни мовна ідентичність українців набуває особливої динамічності та виразного ціннісного наповнення. Вона постає не як статична характеристика, а як процес, що формується й трансформується під впливом соціально-політичних, культурних і моральних чинників.

Аналіз мовних біографій респондентів дозволив простежити поетапний характер трансформації мовної поведінки: від ситуативного білінгвізму та мовної лабільності до свідомого, ціннісно мотивованого вибору української мови. Перехід від російської або змішаних форм мовлення до літературної української часто супроводжується переосмисленням власної національної належності, відчуттям

особистої відповідальності за репрезентацію держави та прагненням узгодити мовну практику з внутрішніми переконаннями.

Емпіричний матеріал підтверджує, що мовна ідентичність функціонує на кількох взаємопов'язаних рівнях, а саме: індивідуальному, регіональному та загальнонаціональному. В умовах війни посилюється саме загальнонаціональний рівень, який стає чинником суспільної консолідації. Водночас індивідуальний мовний вибір набуває символічного значення, перетворюючись на форму моральної позиції та громадянського самовизначення.

Виявлено також, що трансформація мовної ідентичності відбувається через поєднання зовнішніх чинників (зміна середовища, міграція, вплив медіапростору, державна мовна політика) та внутрішніх (переоцінка цінностей, емоційний досвід війни, прагнення автентичності). Особливо показовим є перехід від декларативного прийняття української мови (у письмовій комунікації чи символічних практиках) до її повсякденного використання як основного мовного коду.

Отже, мовний вибір у сучасній Україні є не лише комунікативним актом, а й формою конструювання національної ідентичності, що відображає глибші процеси утвердження української мови як ключового маркера національної спільноти. Перспективним напрямком подальших досліджень є аналіз довготривалості цих змін та вивчення міжпоколінневих аспектів трансформації мовної ідентичності в умовах війни та післявоєнної відбудови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гмиря А. Ідентичність: як зрозуміти, що я українець? *Radio Svoboda*. 2022. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/ukrayinska-natsia/31951984.html>
2. Енциклопедія сучасної України. URL: <https://esu.com.ua/article-13770>. DOI: 10.37068/b/966022074x.
3. Михальчук О. Мовна ідентичність етнічних спільнот у контексті української мовної ситуації. *Studia Ukrainica Posnaniensia*. Vol. IX/2, 2021. PP. 37–49. DOI: 10.14746/sup.2021.9.2.03
4. Михальчук О. Мовна ідентичність. *Мовна політика і мовне планування. Енциклопедичний словник*. Київ : Академперіодика, 2024. С. 247–249.
5. Сміт Е. Д. *Національна ідентичність*. Київ : Основи, 1994. URL: <http://litopys.org.ua/smith/smi02.htm>
6. Строченко Л. Мовна ідентичність генія: філософський та лінгвістичний аспекти. *Закарпатські філологічні студії*. Вип. 37. Т. 2. URL: http://www.zfs-journal.uzhnu.uz.ua/archive/32/part_2/15.pdf
7. Черниш Н. Мова та ідентичність у сучасному світі. *Мова і суспільство*. Львів, 2012. С. 13–22.

REFERENCES

1. Hmyria, A. (2022). *Identity: how to understand that you are Ukrainian?* [Identity: how to understand that you are Ukrainian?] Radio Svoboda. Retrieved from: <https://www.radiosvoboda.org/a/ukrayinska-natsia/31951984.html> [in Ukrainian].

2. Entsyklopediia suchasnoi Ukrainy [Encyclopedia of modern Ukraine]. Retrieved from: <https://esu.com.ua/article-13770>. DOI: 10.37068/b/966022074x [in Ukrainian].

3. Mykhalchuk, O. (2021). Movna identychnist etnichnykh spilnot u konteksti ukrainskoi movnoi sytuatsii [Language identity of ethnic communities in the context of the Ukrainian language situation]. *Studia Ukrainica Posnaniensia*. Vol. IX/2, PP. 37–49. DOI: 10.14746/sup.2021.9.2.03 [in Ukrainian].

4. Mykhalchuk, O. (2024). Movna identychnist [Language identity]. *Movna polityka i movne planuvannia. Entsyklopedychnyi slovnyk* [Language policy and Language planning. Encyclopediyan Dictionary]. Kyiv: Akadempriodyka. S. 247–249 [in Ukrainian].

5. Smit, E. D. *Natsionalna identychnist* [National identity]. Kyiv: Osnovy, 1994. Retrieved from: <http://litopys.org.ua/smith/smi02.htm> [in Ukrainian].

6. Strochenko, L. Movna identychnist henii: filosofskyi ta linhvistychnyi aspekty [Language identity of genius: philosophy and linguistic aspects]. *Zakarpatski filolohichni studii* [Transcarpathian Philological Studies]. Vyp. 37. T. 2. Retrieved from: http://www.zfs-journal.uzhnu.uz.ua/archive/32/part_2/15.pdf

7. Chernysh, N. (2012). Mova ta identychnist u suchasnomu sviti [Language and Identity in the modern world]. *Mova i suspilstvo* [Language and Society]. Lviv, S. 13–22 [in Ukrainian].



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

Дата першого надходження статті до видання: 02.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.05.2026

УКРАЇНСЬКА МОВА ЯК ІНОЗЕМНА В КОНТЕКСТІ ДЕКОЛОНІЗАЦІЇ

Тетяна МУЗИКА

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української філології та суспільствознавчих дисциплін
Закладу вищої освіти «Університет Короля Данила»
вул. Є. Коновальця, 35, м. Івано-Франківськ
ORCID: 0000-0002-4469-9664
tetiana.muzyka@ukd.edu.ua*

У статті здійснено комплексний аналіз сучасного стану викладання української мови за кордоном у контексті глобальних трансформацій гуманітарного знання, зокрема процесів деколонізації, переосмислення мовної ієрархії та академічної інтеграції України в міжнародний освітній і науковий простір. Основну увагу зосереджено на дисципліні «Українська мова як іноземна», яка вперше розглядається не лише як лінгводидактична практика чи інструмент міжкультурної комунікації, а як важлива складова деколонізаційного процесу в академічному середовищі. Такий підхід дозволяє вийти за межі традиційного методичного трактування УМІ та розглядати її як інструмент подолання усталених колоніальних і постколоніальних уявлень про українську мову, сформованих у межах імперського, радянського та пострадянського дискурсів.

Окреслено ключові виклики, з якими стикається викладання української мови за кордоном, зокрема її тривалу маргіналізацію в межах славістичних і східноєвропейських студій, а також інституційну нестабільність українознавчих програм. Проаналізовано роль української мови як іноземної у формуванні нового академічного нарративу, в якому українська постає не як похідний або регіональний різновид, а як самодостатній об'єкт наукового, освітнього та культурного вивчення. Особливу увагу приділено потенціалу УМІ як механізму підвищення академічної видимості української мови та культури за межами України, а також як інструменту культурної дипломатії й символічного відновлення мовної суб'єктності.

Запропонований у статті концептуальний підхід дозволяє по-новому інтерпретувати місце української мови в міжнародній освіті, окреслити стратегічні напрями розвитку програм з української мови як іноземної та визначити їхню роль у процесі деколонізації.

Ключові слова: українська мова як іноземна, мовна політика, деколонізація, академічна інтеграція.

UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF DECOLONIZATION

Tetiana MUZYKA

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Ukrainian Philology and Social Sciences
Higher Educational Institution “King Danylo University”*

35 Ye. Konovalets str., Ivano-Frankivsk

ORCID: 0000-0002-4469-9664

tetiana.muzyka@ukd.edu.ua

This article offers a comprehensive analysis of the current state of teaching Ukrainian abroad within the broader context of global transformations in the humanities, particularly processes of decolonization, the reconfiguration of linguistic hierarchies, and Ukraine’s academic integration into the international educational and research space. The study foregrounds the discipline «Ukrainian as a Foreign Language,» which is examined for the first time not only as a linguistic or didactic practice, but as an integral component of the decolonization process within contemporary academia. Such an approach moves beyond conventional methodological frameworks and positions Ukrainian language instruction as a critical tool for challenging entrenched colonial and postcolonial perceptions of Ukrainian that emerged within imperial, Soviet, and post-Soviet discourses.

The article identifies and analyzes key challenges faced by Ukrainian language teaching outside Ukraine, including its long-standing marginalization within Slavic and Eastern European studies, and the institutional fragility of Ukrainian studies programs. Particular attention is paid to the role of Ukrainian as a foreign language in shaping a new academic narrative in which Ukrainian is no longer treated as a derivative, secondary, or regional phenomenon, but rather as an autonomous and legitimate object of scholarly, educational, and cultural inquiry. The study highlights the potential of Ukrainian language instruction to enhance the international academic visibility of Ukrainian language and culture, as well as to serve as an instrument of cultural diplomacy and the symbolic restoration of linguistic agency.

The conceptual framework proposed in the article enables a rethinking of Ukraine’s position in international education and outlines strategic approaches to strengthening Ukrainian as a foreign language program in global academic contexts. By situating language teaching within a decolonial epistemological perspective, the study contributes to broader discussions on the decolonization of knowledge and the role of language in reshaping power relations within academia.

Key words: *Ukrainian as a Foreign Language, language policy, decolonization, academic integration.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах українська мова як іноземна набуває нового значення на світовому рівні: стає компонентом освітніх програм

багатьох навчальних закладів, а також політичним і культурним фактором, що визначає міжнародний імідж України. Викладання української мови як іноземної (УМІ) сьогодні вийшло за межі суто лінгвістичної дисципліни. У контексті тривалого процесу осмислення української (само)ідентичності, загостреного повномасштабним вторгненням, яке, за визначенням науковців є «війною деколонізації: історичної, культурної та мовної» [5], «конфліктом ідентичності» [4], УМІ перетворилася на важливий елемент культурної дипломатії та потужний інструмент деколонізаційного процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останні дослідження української мови демонструють її вагомую роль не лише як комунікативного засобу, а й як інструмента формування національної ідентичності та культурної деколонізації. У праці “Language and Language Policy as Instruments for Shaping National Identity” [2] Павел Федорченко наголошує на ключовій ролі мовної політики у консолідації суспільства та формуванні національної самосвідомості. У контексті агресії росії проти України Надія Гергалю-Домбек у роботі “Ukrainian Language as a Symbol of Resistance against the Invasion of the Russian Federation” [4] підкреслює символічну функцію української мови як засобу опору та зміцнення національної єдності. Історичний вимір вивчення мови відображає У. Добосевич у дослідженні «Чи що варто знати про історію української літературної мови при її вивченні як іноземної (кін. Х–XVIII ст.)» [8], що важливо для методики навчання української як іноземної. Підходи до мовної деколонізації розкривають також науковці О. Максвел, У. Кудрявцева, І. Скубій у ґрунтовній праці “Reclaiming Surzhyk: Ukraine’s Linguistic Decolonisation” [5], а М. Сніжинська у статті «Деколонізація як культурний тренд. Як українські експерти борються за збереження культурної спадщини» [11] аналізує культурну деколонізацію як соціально значущий процес. Дослідження В. Сухенко., І. Сметани «Українські студії на світовій арені» [12], Р. Фінніна “Ukrainian Studies in Europe: New Possibilities” [3] демонструють розширення можливостей українських студій у Європі та необхідність тематичного інтегрованого підходу в академічних програмах, що підтверджується також звітами “Ukrainian Studies in Europe. Situation report та Decolonizing Academic Curricula. Integrating Ukrainian Studies through a Thematic Approach” [7].

Метою дослідження є проаналізувати особливості викладання української мови як іноземної як складової деколонізаційного процесу та встановити напрямки її інтеграції в світовий академічний простір. Досягнення поставленої мети передбачає виконання ряду **завдань**: визначити особливості навчання УМІ як інструмента подолання колоніальних уявлень про українську мову, сформованих у межах радянського та пострадянського дискурсів, а також як механізм підвищення її академічної видимості за межами України, визначити стратегічні підходи до зміцнення статусу української мови в міжнародній освіті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Уповноважений із питань захисту української мови (2020–2025) Т. Кремінь визначає питання української мови як питання національної безпеки та наголошує, що в умовах російсько-української війни формування та реалізація ефективної мовної політики потребує додаткових

ресурсів та можливостей. Згаданий омбудсменом процес реалізації мовної політики, який має безпосередній вплив і на функціонування української мови за кордоном, супроводжується численними викликами, зокрема пов'язаними з необхідністю інтеграції української мови в глобальний академічний дискурс й деколонізації мовної політики, яка попри здобуття в 1991 році незалежності була позначена «непослідовністю та частими змінами, що значною мірою диктувалися змінами політичного клімату, ідеологічними орієнтаціями послідовних президентів та парламентською більшістю». [6].

Проблема ефективності мовної політики в цьому контексті полягає ще й у тому, що процес входження України в деколонізаційний процес розпочався доволі пізно. Т. Філевська, креативна директорка Українського інституту, пояснює це тим, що «що наш регіон довго не розглядали крізь призму цієї методології. Росію традиційно не вважали класичною імперією. До того ж Радянський Союз позиціював себе як антиколоніальну державу, яка допомагає боротися з імперіалізмом» [10]. А це відповідно не могло не вплинути на сприйняття нашої держави та її мови за кордоном. У ширшому інституційному вимірі це спричинило те, що Україна тривалий час осмислювалася в глобальних гуманітарних студіях переважно крізь призму радянського або російського контексту, а не як окремий постколоніальний кейс. Українська мова ж майже не розглядалася як самодостатній об'єкт академічного вивчення (за винятком окремих випадків). До 2022 року її в більшості західних університетів викладали в межах програм «Російські та східноєвропейські студії» (*Russian and East European Studies*) або як частину так званого «пострадянського простору». У результаті українська мова на глобальній академічній мапі довгий час залишалася не відсутньою, а радше непоміченою.

Більше того, «як через брак видимості, так і через стереотипи та дезінформацію, насаджувані Росією, за кордоном українська не завжди сприймається як окрема та повноцінна мова» [10]. Зауважимо, що така ситуація спостерігається й досі. Окрім цього, в закордонному академічному просторі курси української мови, нерідко й до цього часу пропонувані у відділі російських чи східноєвропейських студій, не користуються особливим попитом і не мають порівняно з іншими мовами особливого престижу серед студентів [10]. Навіть у закладах, де українська мова викладається як окрема бакалаврська або магістерська програма, наприклад в Inalco (Франція), кількість навчальних годин залишається значно меншою, ніж у інших мов у подібних програмах, зокрема російської, польської або чеської [7]. Сприяє ескалації проблеми й те, що хоча деякі університети досягли значного прогресу у відповідь на попит, багато установ все ще стикаються з фінансовими проблемами, які обмежують розвиток комплексних і стійких програм, оскільки тимчасові гранти, кількість яких в США, до прикладу, останнім часом суттєво зменшилася, не гарантують довгострокової життєздатності мовних курсів.

Зазначені проблеми призводять до того, що українознавчі студії, як зауважує дослідник Кембриджського університету Р. Фіннін, залишаються обтяженими

«епістемологічною проблемою», внаслідок чого Україна й досі сприймається як європейська *terra malecognita* – велика, різноманітна, але малодосліджена та погано зрозуміла [3, с. 18].

Серед викликів розвитку та утвердження української мови за кордоном можна виокремити кілька основних. Так, у багатьох країнах діти українських біженців потрапили до шкіл, де немає вчителів української мови. У Польщі, наприклад, лише 7 % шкіл пропонують україномовну підтримку. Однією із найпоширеніших проблем є зокрема, брак підручників і програм. Багато країн не мають системної підтримки вивчення української як іноземної або спадкової мови. У деяких громадах навчання відбувається за саморобними програмами або дещо застарілими підручниками. Також українці та іноземці стикаються із проблемою недостатньої підтримки на рівні держав. Існує багато держав, де україномовне навчання тримається винятково на плечах громадських організацій, волонтерів і активістів. Разом з тим іноді навіть у великих містах, де є українські громади, не завжди є культурні центри чи школи вихідного дня з викладанням українською.

Це відтак зумовлює проблему мовної асиміляції, адже друге й третє покоління українців часто втрачають мову через відсутність мовного середовища. Типовою є ситуація, коли діти починають відповідати батькам англійською чи польською, навіть якщо їх питають українською. Реакцією на цей виклик стає поява низки освітніх ініціатив, спрямованих на збереження та відновлення мовної компетенції серед дітей українського походження. Показовим прикладом такої практики є школа Bright Kids Ukrainian Online School, заснована освітянкою Надією Журбою та орієнтована на формування україномовного середовища для дітей української діаспори.

Разом з тим, незважаючи на не дуже високу популярність української серед іноземців, невелику кількість годин в навчальних закладах, інтерес до вивчення української мови як іноземної¹ серед іноземців все-таки існує. При чому не лише в країнах, які прийняли українських біженців, як-от Німеччина, Польща та Чехія, але й у державах, віддалених від України, таких як Аргентина, Японія та В'єтнам. Це породжує з одного боку необхідність запровадження нових курсів, або ж посилення тих, які вже функціонують, а з іншого потребу в ресурсах, що не будуть обмежені ні територіально, ні соціальними чинниками, та будуть відповідати попиту та потребам студентів.

У європейських університетах вивчення української мови та україністики традиційно зосереджене переважно в межах славістичних, східноєвропейських або регіональних студій і лише зрідка існує як самостійний академічний напрям. Повноцінні програми з української мови, літератури, культури та історії (на рівнях бакалаврату, магістратури й докторантури) представлені в обмеженій кількості закладів, серед яких вирізняються INALCO у Франції, Карлів університет у Празі, Віденський університет, а також окремі університети Польщі, Німеччини та Центрально-Східної Європи. У більшості інших університетів українська мова

¹ Згідно зі звітом платформи Duolingo за 2022 рік, понад 1,3 мільйона людей у світі почали вивчати українську мову після лютого 2022 року.

викладається у форматі окремих курсів або вибіркових модулів, часто залежних від кадрових і фінансових ресурсів, що робить їхню присутність нестабільною та фрагментарною.

Водночас після 2022 року спостерігається виразна тенденція до розширення українських студій у Європі: відкриваються нові курси, запускаються міждисциплінарні програми та активізується міжнародна співпраця в межах ініціатив Erasmus+ і Global Coalition of Ukrainian Studies. Українська мова дедалі частіше розглядається не лише як філологічний об'єкт, а й як інструмент осмислення процесів деколонізації, культурної дипломатії та безпекових трансформацій у сучасному європейському контексті.

Вищі навчальні заклади США пропонують ґрунтовну мовну підготовку спеціалістів різних галузей. Вивчення української мови та культури в університетах США часто є частиною програм зі славістичних студій або програм міжнародних відносин, а також вивченням мови та культури як частини антропологічних або літературних студій. Тривалість курсів та програм варіюється від кількох семестрів до кількох років залежно від конкретної університетської програми. Коледжі та університети пропонують вивчення української вони як протягом академічного року так, і на літніх мовних школах. Зазвичай в університетських програмах зі славістичних студій студенти можуть вивчати українську мову та культуру як частину бакалаврських, магістерських або докторських програм. Курси можуть включати вивчення мови (читання, письмо, говоріння, слухання), літератури, історії, культури та сучасних питань, пов'язаних з Україною.

Найдавнішу традицію українознавчих студій мають центри вивчення україністики при Іллінойському, Пенсільванському, Колумбійському, Піттсбурзькому, Індіанському (Блумінгтон) та ін. університетах, які розпочали своє функціонування у 70–80-ті рр. ХХ ст., залучаючи нові дослідницькі сили, нові завдання щодо захисту національних традицій української науки за межами України. Найпотужнішим осередком українознавства залишається Гарвардський університет, у межах якого в червні 1973 р. в Кембриджі (Массачусетс) з метою організації та підтримки українознавчих науково-дослідних проєктів, підготовки наукових праць, видання джерел і навчальних посібників з історії України, української мови та літератури було створено Український науковий інститут (УНІГУ) з трьома кафедрами: історії (1968), літератури (1973) та мовознавства (1973) [9].

Аналіз освітніх практик у навчальних закладах різних країн світу засвідчує необхідність переосмислення навчальних програм, зокрема шляхом зміщення фокусу вивчення та наповнення їх новими навчальними матеріалами, що не лише зробить Україну «більш доступною для іноземців», «заохотить до ще більшого поширення українського культурного продукту» [1], але утверджуватиме думку про самобутність української мови, змінить фокус розгляду України. Так, коли «посттоталітарний простір в межах програм східноєвропейських студій вивчатиметься через україномовні джерела», то студенти матимуть змогу «краще інтегруватися у суспільство і мати доступ до першоджерел українською» [10]. На

наше переконання, при побудові курсів необхідно імплементувати теми, які відображатимуть вагомі віхи історії, як-от Голодомор, часи Козаччини, сучасні події, а також варто вивчати окремі граматичні чи лексичні теми крізь призму біографій визначних українців, національній традицій, культури тощо.

З огляду на це ми пропонуємо кілька стратегічних підходів до зміцнення статусу української мови в міжнародній освіті.

Одним із найважливіших напрямків, на нашу думку, є інституціоналізація українознавчих студій. Відкриття кафедр українознавства в провідних університетах світу, розширення програм академічної мобільності для викладачів української мови, підтримка дослідників та студентів, які працюють над темами, пов'язаними з Україною – це ті ключові позиції, втілення яких сприятиме утвердженню української мови у світі.

Зважаючи на активні процеси цифровізації у світі, ефективними для популяризації мови нам видається використання освітніх онлайн-ресурсів. Розвиток онлайн-курсів з української мови на платформах Coursera, edX, Duolingo тощо, державна підтримка блогерів, лекторів та освітніх платформ, які популяризують українську мову серед іноземців можуть покращити географію вивчення мови та суттєво збільшати кількість українськомовних людей.

Міжнародна культурна дипломатія є тією рушійною силою самоствердження держави та її мови, на яку вказують дедалі більше дослідників та дипломатів. З огляду на це, ініціювання перекладів українських книг англійською, французькою, німецькою мовами, організація українських кінофестивалів, мистецьких виставок, літературних заходів у світі, створення культурних центрів, на наше переконання, сприятимуть поширенню мови. Успішними кейсами у цьому напрямку, зокрема, є Премія Drahomán Prize за найкращий переклад української літератури іноземною мовою, Translating Ukraine Summer Institute, Ukrainian Institute тощо.

Важливе значення для зміцнення статусу української мови в глобальному масштабі має лобіювання української мови в міжнародних організаціях. Так, підтримка статусу української мови в ЄС та ООН, використання української в офіційних міжнародних комунікаціях, а не перехід на російську чи англійську, вимога від цифрових сервісів (Google, Microsoft, Meta) якісної підтримки української мови стануть базовими принципами міжнародної мовної політики. Українська мова вже стала однією з мов Європейського Союзу – потрібно й далі працювати над її офіційним статусом у міжнародних організаціях.

Важливою є також співпраця з іншими постколоніальними країнами через обмін досвідом мовної деколонізації з країнами Балтії, Кавказу, Африки, Латинської Америки, Спільні проекти з університетами, які займаються постколоніальними студіями, вивчення політики мовного відродження в успішних кейсах (наприклад, Ірландія, Ізраїль, країни Балтії).

Освітняни за кордоном сприяють формуванню нової хвилі дослідників українознавства, адже студенти, які вивчають українську, згодом можуть ставати перекладачами, журналістами, дипломатами чи науковцями, які займаються українською

тематикою. Це суттєво сприяє ширшій академічній присутності України у світовій гуманітарній науці.

Продуктивним напрямком є співпраця з міжнародними інституціями, де викладачі української активно взаємодіють із зарубіжними університетами, фондами та освітніми програмами, інтегруючи українську тематику у світовий контекст. Вони організовують літні школи, конференції, публічні лекції про українську мову, культуру та історію. Працюючи у суботніх школах, університетах, культурних центрах, створюючи простір для спілкування та навчання українською, допомагають українцям, які живуть за кордоном, зберегти мову та передати її наступним поколінням.

Висновки й перспективи подальшого дослідження. У статті обґрунтовано актуальність розгляду української мови як іноземної в контексті деколонізації. Доведено, що сучасне викладання української мови іноземцям виходить за межі суто мовної підготовки та виконує важливу соціокультурну й світоглядну функцію. Деколонізаційний підхід передбачає переосмислення навчального контенту, відмову від імперських наративів і залучення історичних, культурних та мистецьких тем, що сприяють формуванню цілісного уявлення про українську ідентичність. Українська мова як іноземна постає інструментом культурної дипломатії та інтеграції України в міжнародний академічний простір.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на розробку деколонізаційно орієнтованих навчальних програм і матеріалів з української мови як іноземної, а також на вивчення сприйняття таких підходів іноземними студентами. Перспективним є аналіз цифрових форматів навчання та міждисциплінарних моделей, що поєднують лінгводидактику, культурологію та постколоніальні студії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Decolonizing academic curricula. Integrating Ukrainian studies through a thematic approach. URL: <https://bwz.uw.edu.pl/wp-content/uploads/sites/92/2025/07/Decolonizing-Academic-pdf-online.pdf> (дата звернення: 22.01.2026).

2. Fedorchenko P. Language and language policy as instruments for shaping national identity. *Skhid*. 2024. Vol. 6, № 4. P. 15–18. URL: <https://doi.org/10.21847/2411-3093.2024.642> (дата звернення: 22.01.2026).

3. Finnin R. Ukrainian studies in Europe: New possibilities. *Journal of Ukrainian Politics and Society*, Volume 1, Issue 1, 2015, pp. 18-22

4. Gergało-Dąbek N. Ukrainian language as a symbol of resistance against the invasion of the Russian Federation. *Wiedza Obronna*. 2023. Vol. 285, № 4. URL: <http://wiedzaobronna.edu.pl> (дата звернення: 22.01.2026).

5. Maxwell O., Kudriavtseva N., Skubii I. Reclaiming Surzhyk: Ukraine's linguistic decolonisation. URL: <https://bwz.uw.edu.pl/wp-content/uploads/sites/92/2025/07/Decolonizing-Academic-pdf-online.pdf> (дата звернення: 22.01.2026).

6. Romaniuk S., Mierzwa P. Rethinking language sovereignty: Ukraine's postcolonial challenge. *Mova: Classic – Modern – Postmodern*. 2025. № 11. P. 32–49. URL: <https://doi.org/10.18523/lcmp2522-9281.2025.11.32-49> (дата звернення: 22.01.2026).

7. Ukrainian Studies in Europe. Situation report. URL: <https://www.inalco.fr/sites/default/files/2025-12/WP2A1%20-%20Ukrainian%20Studies%20in%20Europe.pdf> (дата звернення: 22.01.2026).

8. Добосевич У. Що варто знати про історію української літературної мови при її вивченні як іноземної (кін. Х – XVIII ст.). URL: <https://publications.lnu.edu.ua/collections/index.php/ukrinos/article/view/4389> (дата звернення: 22.01.2026).

9. Музика Т. Особливості вивчення української мови у закладах вищої освіти США. *Філологічні студії та перекладознавчий дискурс* : матеріали наукової конференції. Івано-Франківськ, 14 березня 2024 р. Івано-Франківськ : Редакційно-видавничий відділ ЗВО «Університет Короля Данила». 2024. С. 176–179.

10. Перспективи викладання та вивчення української мови як іноземної: ключові тези онлайн-конференції. URL: <https://ui.org.ua/news/news-ukrainian-language/perspektyvu-vykladannya-ta-vyvchennya-ukrayinskoji-movy-yak-inozemnoyi-klyuchovi-tezy-onlajn-konferencziyi/> (дата звернення: 22.01.2026).

11. Сніжинська М. Деколонізація як культурний тренд. Як українські експерти борються за збереження культурної спадщини. *Тиждень*. URL: <https://tyzhden.ua/dekolonizatsiia-iak-kulturnyj-trend-iak-ukrainski-eksperty-boriutsia-za-zberezhennia-kulturnoi-spadshchynu/> (дата звернення: 22.01.2026).

12. Сухенко В., Сметана І. Українські студії на світовій арені. *Проблеми гуманітарних наук. Збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Філологія»*. 2025. № 61. С. 155–164. URL: <https://doi.org/10.24919/2522-4565.2025.61.18> (дата звернення: 22.01.2026).

REFERENCES

1. Decolonizing academic curricula: Integrating Ukrainian studies through a thematic approach. (2025). Retrieved January 22, 2026, from <https://bwz.uw.edu.pl/wp-content/uploads/sites/92/2025/07/Decolonizing-Academic-pdf-online.pdf>

2. Doboševych, U. (n.d.). Shcho varto znaty pro istoriiu ukrainskoi literaturnoi movy pry yii vyvchenni yak inozemnoi (kinets X – XVIII st.) [What should be known about the history of the Ukrainian literary language when studying it as a foreign language (late 10th–18th centuries)]. Retrieved January 22, 2026, from <https://publications.lnu.edu.ua/collections/index.php/ukrinos/article/view/4389>

3. Fedorchenko, P. (2024). Language and language policy as instruments for shaping national identity. *Skhid*, 6(4), 15–18. <https://doi.org/10.21847/2411-3093.2024.642>

4. Finnin, R. (2015). Ukrainian studies in Europe: New possibilities. *Journal of Ukrainian Politics and Society*, 1(1), 18–22.

5. Gergało-Dąbek, N. (2023). Ukrainian language as a symbol of resistance against the invasion of the Russian Federation. *Wiedza Obronna*, 285(4). Retrieved January 22, 2026, from <http://wiedzaobronna.edu.pl>

6. Maxwell, O., Kudriavtseva, N., & Skubii, I. (n.d.). Reclaiming Surzhyk: Ukraine's linguistic decolonisation. Retrieved January 22, 2026, from <https://bwz.uw.edu.pl/wp-content/uploads/sites/92/2025/07/Decolonizing-Academic-pdf-online.pdf>

7. Muzyka, T. (2024). Osoblyvosti vyvchennia ukraïnskoi movy u zakladakh vyshchoi osvity SShA [Peculiarities of studying the Ukrainian language in U.S. higher education institutions]. In *Filolohichni studii ta perekladoznavchyi dyskurs: materialy naukovoï konferentsii* (pp. 176–179). Ivano-Frankivsk: Universytet Korolia Danyla.

8. Perspektyvy vykladannia ta vyvchennia ukraïnskoi movy yak inozemnoi: kliuchovi tezy onlain-konferentsii [Prospects for teaching and learning Ukrainian as a foreign language: Key theses of the online conference]. (n.d.). Retrieved January 22, 2026, from <https://ui.org.ua/news/news-ukrainian-language/perspektyvy-vykladannya-ta-vyvchennya-ukrayinskoyi-movy-yak-inozemnoyi-klyuchovi-tezy-onlajn-konferencziyi/>

9. Romaniuk, S., & Mierzwa, P. (2025). Rethinking language sovereignty: Ukraine's postcolonial challenge. *Mova: Classic – Modern – Postmodern*, (11), 32–49. <https://doi.org/10.18523/lcmp2522-9281.2025.11.32-49>

10. Snizhynska, M. (n.d.). Dekolonizatsiia yak kulturnyi trend: yak ukraïnski eksperty boriutsia za zberezheniia kulturnoi spadshchyny [Decolonization as a cultural trend: How Ukrainian experts are fighting to preserve cultural heritage]. *Tyzhden*. Retrieved January 22, 2026, from <https://tyzhden.ua/dekolonizatsiia-iak-kulturnyj-trend-iak-ukraïnski-eksperty-boriutsia-za-zberezheniia-kulturnoi-spadshchyny/>

11. Sukhenko, V., & Smetana, I. (2025). Ukraïnski studii na svitovii areni [Ukrainian studies on the global stage]. *Problemy humanitarnykh nauk: zbirnyk naukovykh prats Drohobyt'skoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka. Seriiia Filolohiia*, (61), 155–164. <https://doi.org/10.24919/2522-4565.2025.61.18>

12. Ukrainian studies in Europe: Situation report. (2025). Retrieved January 22, 2026, from <https://www.inalco.fr/sites/default/files/2025-12/WP2A1%20-%20Ukrainian%20Studies%20in%20Europe.pdf>



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: 19.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.05.2026

ЛІНГВОКОГНІТИВНІ ТА СОЦІОКУЛЬТУРНІ ВИМІРИ ОПОЗИЦІЇ «СВІЙ–ЧУЖИЙ» У ГУМАНІТАРНОМУ ДИСКУРСІ

Катерина НЕСТЕРЧУК

*аспірант, асистент кафедри романо-германської філології
та професійної комунікації*

Тернопільського національного педагогічного університету

імені Володимира Гнатюка

вул. М. Кривоноса, 2, м. Тернопіль

ORCID: 0009-0002-9689-5824

katensterchuk1@gmail.com

У статті здійснено теоретико-методологічне осмислення опозиції «свій-чужий» як універсальної бінарної структури гуманітарного знання з окресленням її лінгвокогнітивних і соціокультурних вимірів. Обґрунтовано, що протиставлення «свого» «чужому» має усталену традицію, сягає міфологічних способів мислення і є базовим механізмом категоризації дійсності, який зумовлює впорядкування досвіду та формування світоглядних орієнтирів. У межах когнітивної лінгвістики дихотомію «свій-чужий» інтерпретовано як категорію мислення, що відображає процеси рецепції, оцінювання та інтерпретації світу. З'ясовано, що аналізована опозиція реалізується у мові як багаторівнева когнітивна структура, яка вербалізується через систему лексико-семантичних, прагматичних і синтаксичних засобів. Особливу увагу приділено чинникам, що впливають на функціонування цієї антиномії, серед яких виокремлено позалінгвістичні умови комунікації, когнітивні принципи категоризації дійсності та вербальні способи її репрезентації. Доведено, що реалізація дихотомії «свій-чужий» залежить від суб'єкта мовлення, соціального контексту та комунікативної ситуації. У соціокультурному вимірі опозиція є важливим механізмом соціальної диференціації та формування групової ідентичності. Образ «чужого» часто має негативні конотації, однак не є сталим і змінюється у свідомості реципієнта відповідно до історичних, культурних і соціальних умов. У контексті імагології опозиція «свій-чужий» трактується як ключова модель конструювання образу «іншого», який формується як репрезентація «чужої» культури і як проєкція власної системи уявлень та цінностей. Підкреслено, що процес сприйняття «чужого» нерозривно корелює із самопізнанням і самоідентифікацією суб'єкта, тому аналізована антиномія виконує розмежувальну і гносеологічну функції. Зосереджено увагу на тому, що в сучасному гуманітарному дискурсі простежується тенденція до переосмислення бінарності «свій-чужий» у контексті нівелювання протиставлення: межі між «своїм» і «чужим» стають умовними, а «чужий» / «інший» розглядається як невід'ємний елемент міжкультурної взаємодії.

Ключові слова: гуманітарний дискурс, «інший», когнітивна лінгвістика, опозиція, соціокультурний вимір, «свій», «чужий».

LINGUOCOGNITIVE AND SOCIOCULTURAL DIMENSIONS OF THE OPPOSITION “US–THEM” IN HUMANITARIAN DISCOURSE

Kateryna NESTERCHUK

PhD Student, Assistant Lecturer at the Department of Romance and Germanic Philology and Professional Communication

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

2 M. Kryvonosa str., Ternopil

ORCID: 0009-0002-9689-5824

katenesterchuk1@gmail.com

The article provides a theoretical and methodological interpretation of the opposition “us-them” as a universal binary structure in the humanities, outlining its linguocognitive and sociocultural dimensions. It is argued that the opposition between “us” and “them” has an established tradition, rooted in mythological modes of thinking, and serves as a fundamental mechanism for categorizing reality, shaping the organization of experience and the formation of worldview orientations. Within the framework of cognitive linguistics, the dichotomy “us-them” is interpreted as a category of thought that reflects the processes of perception, evaluation, and interpretation of the world. It is established that the analyzed opposition is realized in language as a multi-level cognitive structure, verbalized through a system of lexical-semantic, pragmatic, and syntactic means. Particular attention is paid to the factors influencing the functioning of this antinomy, including extralinguistic conditions of communication, cognitive principles of reality categorization, and verbal means of its representation. It is demonstrated that the realization of the dichotomy “us-them” depends on the speaker, the social context, and the communicative situation. In the sociocultural dimension, this opposition functions as an important mechanism of social differentiation and the formation of group identity. The image of “them” often carries negative connotations; however, it is not fixed and changes in the perceiver’s consciousness depending on historical, cultural, and social conditions. In the context of imagology, the opposition “us-them” is interpreted as a key model for constructing the image of the “other,” which is formed both as a representation of a foreign culture and as a projection of one’s own system of values and perceptions. It is emphasized that the perception of “them” is inseparably linked to self-knowledge and self-identification; therefore, the analyzed antinomy performs both delimiting and epistemological functions. The study highlights that contemporary humanities demonstrate a tendency to reconsider the binary nature of the opposition “us-them” in terms of reducing rigid contrasts: the boundaries between “us” and “them” become increasingly relative, while the “other” is viewed as an integral element of intercultural interaction.

Key words: *humanitarian discourse, “other”, cognitive linguistics, opposition, sociocultural dimension, “us”, “them”.*

Постановка проблеми. Опозиція «свій-чужий» неодноразово була об'єктом дослідження в різних напрямках гуманітарного знання, що зумовлено передусім міждисциплінарністю проблематики. Як відомо, звернення науковців до проблеми опозиції як способу організації знакових систем має тривалу й усталену традицію: «сприйняття дійсності людиною у протиставленнях було предметом наукового вивчення у міфо-релігійній концепції Піфагорійської школи, в діалектиці Платона та формальній логіці Аристотеля. Актуальною проблема бінарних опозицій залишалася й в епоху Середньовіччя. З XVIII ст. бінарні опозиції розглядалися у загальнофілософському руслі, як спосіб побудови логіки людського мислення» [1, с. 66].

У сучасному гуманітарному дискурсі теоретико-методологічною основою для аналізу опозицій слугують праці швейцарського лінгвіста Ф. Де Соссюра і французького антрополога К. Леві-Стросса. У «Курсі загальної лінгвістики» Ф. де Соссюр обґрунтував концепцію мови як знакової системи, у межах якої значення виникає через опозиції. Згодом К. Леві-Стросс довів універсальність бінарних структур, розглядаючи їх як базові позачасові моделі, що лежать в основі людської свідомості [1, с. 66].

Згідно з дослідженнями, ще міфологічне сприйняття дійсності базувалося на протиставленні «свого» «чужому», тому в сучасних студіях дихотомія «свій-чужий» вважається архаїчним маркером, який диференціює розбіжності між протилежними «світами», а саме народами у сфері культури, релігії, ментальності. Таким чином, дослідники етнічних стереотипів зауважують, що людина здавна розмежовувала «своє» (освоєне, безпечне, зрозуміле, помічне) та «чуже» (непізнане, небезпечне, незрозуміле, вороже) [2, с. 61]. У цьому контексті доцільним є соціолінгвістичний вимір опозиції «свій-чужий», оскільки важливо з'ясувати роль мови у процесах соціальної диференціації та міжособистісної взаємодії. «На думку німецького соціолога Г. Зіммеля, усвідомлення єдності соціумом можливе лише через усвідомлення співучасті у цій єдності з іншими. Вчений пропонує такі формули: «Ми» пізнаємо «Себе» тільки через «Іншого», через усвідомлення відмінності від нього; «Ми» визначаємо «Іншого» та визначаємося ним. «Я» настільки «Я», наскільки мене бачить «Інший». Науковець зауважує, що індивід сприймає образ «Іншого» як спрямовану проти нього ворожу інстанцію, що і спричинює сприйняття «Іншого» як «Чужого». Така ситуація визначається дослідником як типова форма відношення між «Я» і «Ти» [1, с. 67].

У зв'язку з багатоаспектним характером проблематики, у сучасному гуманітарному дискурсі до аналізу опозиції «свій-чужий» застосовується імагологія – один із методологічних підходів культурології, спрямований на вивчення взаємних уявлень народів у процесі міжкультурної взаємодії, передусім образу «іншого» або «чужого» щодо певної етнокультурної спільноти. Водночас імагологічні дослідження мають на меті узагальнення моделей сприйняття іншої культури та аналіз способів її репрезентації в різних соціокультурних контекстах.

Предметом дослідження в імагології є образи «інших» / «чужих» націй, країн, культур, які формуються в межах національної свідомості та реалізуються у мові,

зокрема у вигляді стереотипів – стійких, емоційно насичених, узагальнено-образних уявлень про «чуже», сформованих у конкретному соціально-історичному середовищі. Таким чином, імагологія не тільки розкриває образ «чужого», а й із залученням процесів рецепції та оцінки характеризує і сам суб'єкт, відображаючи при цьому національну самосвідомість і власну систему цінностей.

Мета статті полягає в теоретико-методологічному осмисленні антиномії «свій-чужий» як універсальної бінарної опозиції, а також в окресленні її лінгвокогнітивних і соціокультурних вимірів у межах гуманітарного знання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Одним із найважливіших проявів культури будь-якого народу є відмежовування «свого», «внутрішнього» від «чужого», «іншого», «зовнішнього», яке перебуває поза цією «культурною зоною». Аналізуючи процес творення такого «іншування», простежуємо, що релевантним у появі культурних меж серед наших предків було усвідомлення того, що все «чуже» або «інше» на противагу до внутрішнього простору визначалося як «вороже», «небезпечне», «хаотичне». Згідно зі студіями української дослідниці Н. Моренець, в культурологічному дискурсі «чуже» або «інше» розглядається «як щось ірраціональне, невідоме, неприйнятне або неадекватне відносно домінуючого світогляду і що в процесі раціоналізації часто (але не завжди) набуває негативних характеристик. Цей феномен, як правило, розглядається в опозиції Я/Ми – Інший/Інші» [3, с. 10]. Таке протиставлення має культурологічний і виразно лінгвокогнітивний вимір: в мові воно закріплюється через систему лексико-семантичних маркерів, що вербалізують механізми категоризації досвіду.

Із праць К. Леві-Стросса дізнаємося, що на архаїчних стадіях антропогенезу людині властиво осмислювати картину світу за допомогою бінарних опозицій, які мають універсальний характер. Однією з них є протиставлення «свої-чужі», де «своїх» ототожнюють з односельцями, своїм народом, громадою, а «чужих» – з іншим племенем, народом або будь-якою категорією людей, яка чимось вирізняється з основної маси. Тож «осмислення дійсності в межах бінарних протиставлень є найпершим принципом розуміння етнічної культури і загалом етнічного світогляду. На думку дослідників, бінарні опозиції слугують установленню відношень двох уявлень, чий протилежні якості чи кількості передбачають у розумінні культури семантичну опозицію» [4, с. 92–93]. У зв'язку з цим, «лінгвокультурологічна категорія «свій-чужий» є за своєю природою оцінно-маркованою, що реалізується за посередництвом низки оцінних опозицій: позитивної і негативної, експліцитної та імпліцитної, абсолютної та порівняльної, суб'єктивної і об'єктивної, емоційної та раціональної, загальної і приватної [5, с. 253].

Дихотомія «свій-чужий» як лінгвістичний феномен акумулює історико-культурний досвід нації, репрезентує міфологічний тип людського світобачення і складні психологічні механізми, реалізуючись в мові як її багаторівнева когнітивна структура [4, с. 96]. Відтак, у межах когнітивної лінгвістики концептуальна опозиція «свій-чужий» тлумачиться як категорія мислення. Метафоричний, або когнітивний образ, сформований у свідомості носіїв мови в результаті рецепції певних явищ, осмислення зв'язків між ними й інтерпретації їх у певні

стереотипні ситуації, визначається як основа зазначеної антиномії [1, с. 67–68].

У цьому контексті аналіз образних репрезентантів із семантикою «своє-чуже» поглиблює усвідомлення національної самосвідомості, а також у межах когнітивної діяльності – розуміння процесів концептуалізації власного «Я» і навколишнього світу. Функціонування дихотомії «свій-чужий» як реалізація концептуальної структури в тексті за допомогою мовного знака зумовлюється взаємодією трьох складових будь-якого знака: прагматики, семантики і синтаксису. Тож, згідно з дослідженнями, вважаємо, що доцільно виокремити основні чинники, що впливають на реалізацію цієї опозиції:

1. Умови комунікації (позалінгвістичний чинник). Актуалізація опозиції «свій-чужий» у мові залежить від того, як вона корелює з мовцем: особливого значення набуває суб'єкт комунікації та позамовна ситуація, яка зумовлює протиставлення «свого» «чужому».

2. Принципи категоризації дійсності (когнітивний чинник). Уявлення про «свій» і «чужий» світ, а також способи такого розмежування закладені в концептуальній картині світу.

3. Вербальні засоби вираження (лінгвістичний чинник). Реалізація опозиції «свій-чужий» здійснюється за допомогою мовних структур, у межах яких вона вербалізується [5, с. 252].

У зв'язку з особливостями функціонування антиномії «свій-чужий», науковці виділяють «два компоненти, наявність яких є необхідною умовою її мовної реалізації: це суб'єктний і об'єктний компоненти. Перший визначає наявність центру, щодо якого може вибудовуватися опозиція «свій-чужий», об'єктний компонент засвідчує фрагмент світу, який піддається категоризації за принципом «свій-чужий». Щодо другого компоненту, то свідомість людини проектує опозицію «свій-чужий» не тільки на власні взаємини зі світом, але й на будь-який інший об'єкт і його взаємодію з реальністю, яка потрапляє до уваги» [5, с. 252].

Відтак, вважаємо закономірним звернення до соціолінгвістичного виміру опозиції «свій-чужий» в імагологічному дискурсі, яка реалізується не тільки як лінгвокогнітивна структура, а і як модель соціальної диференціації і групової ідентифікації. За допомогою мовних практик: лексичних маркерів, стилістичних засобів і дискурсивних стратегій – відбувається конструювання меж між «своїм» і «чужим» у певному соціальному середовищі. «Етнічні категорії «свої», «чужі» рухливі: у різних ситуаціях об'єкт може бути визначений спостерігачем чи то як «свій», чи то як «чужий», адже категоризація об'єкта залежить від низки факторів, серед яких основними, як свідчить мовний матеріал, є соціальні статуси спостережуваного і спостерігача та умови їхньої взаємодії» [5, с. 252].

Український науковець В. Будний у своїй праці про національні образи і стереотипи зауважує, що одним із перших, хто студював взаємні культурні уявлення народів, а саме образи одного етносу у свідомості й літературних інтерпретаціях іншого, був французький компаративіст Д. А. Пажо (D. H. Pageaux). Учений здійснив свої наукові пошуки в межах оновленої «національної психології» (*psychologie du peuple*) [6, с. 121].

У працях дослідника простежується концептуалізація образу «чужого» / «іншого» як результат складного процесу інтерпретації, що може бути як свідомо сконструйованим, так і імпліцитно зумовленим низкою соціокультурних чинників. На думку Д. А. Пажо, процес сприйняття «іншого» нерозривно пов'язаний із самосприйняттям, адже будь-яка репрезентація «чужого» водночас містить проєкцію на власне «Я». Як зазначає науковець, образ «іншого» – незалежно від того, чи формується він на індивідуальному рівні, чи на колективному – неминуче віддзеркалює картину світу суб'єкта, який його конструює [6, с. 121–122]. Така ідея корелює із міркуваннями сучасних вчених: оскільки «наша концептуальна система безпосередньо залежить від соціального досвіду й безпосередньо пов'язана з ним, то опозитивна модель може бути витлумачена як провідна в інтерпретації соціальних стосунків, базованих, у першу чергу, на механізмі само- і взаємореалізації їхніх учасників у суспільстві. Згідно з твердженням Е. Бенвеніста, усвідомлення себе можливе лише в протиставленні. Це означає, що кожна особа, ширше – соціальна група осіб, і ще ширше – національна спільнота формує свій світогляд на основі протиставлення себе і свого «Я» комусь чи чомусь іншому» [4, с. 93–94].

Ураховуючи специфіку міжкультурних взаємозв'язків, Д.-А. Пажо запропонував власну теорію рецепції національних культур, за якою інша культура може сприйматися як вища порівняно з власною, що часто зумовлено критичним ставленням до недоліків рідного соціокультурного середовища. Як-от, «науковець виокремлює іспанофобію французів в епоху Просвітництва, коли іспанська «грубість» і «жорстокість» протиставлялися «доброму смаку» та «м'якій вдачі» французів. Інколи іноземна культура сприймається як «позитивна» і характеризується двостороннім зв'язком. Наприклад, на думку Пажо, галофілія деяких іспанських критиків заснована не лише на позитивному сприйнятті Франції, а й на визнанні сприятливого впливу французьких поетів на іспанську літературу. Також часто інша культура приймається рідною культурою без будь-якого оціночного процесу (йдеться про об'єднання культур, у яких багатосторонні зв'язки перетворюються на односторонні як, наприклад, панлатинізм, пангерманізм, панславізм)» [6, с. 122–123].

Слід наголосити, що «описування оцінки, що виражає категорію «свій-чужий», дозволяє розділити її на два види: оцінку I рівня (поверхневу, експліковану), що ґрунтується на загальнолюдських культурних константах, і оцінку II рівня (глибинну, імпліковану), яка має архетипну природу і відображає «ми-еталонні» стереотипи сприйняття дійсності. Оцінка II рівня є прототипною і реалізує модель «своє» – це добре, «чуже» – це погано. Оцінка I рівня припускає існування варіантів «погане «своє» і «хороше «чуже», але з процесами компенсації негативних ознак «свого» і девальвації позитивних ознак «чужого» [5, с. 253].

Таким чином, більшість дослідників наголошують на знаковій природі аналізованого протиставлення «і за соціальною значущістю виводять його на перше місце серед таких базових протиставлень, як 'хороший' – 'поганий', 'внутрішній' – 'зовнішній', 'людський' – 'нелюдський' і под. Уявлення про 'свої' та 'чужі'

реалії дійсності має прояв в усіх сферах людської діяльності, що підкреслює його універсальний та всеохопний характер» [4, с. 94].

Тому в гуманітарному дискурсі, зокрема у філософії та культурології, опозиція «свій-чужий» трактується науковцями як одна з фундаментальних моделей, що структурує буття і культуру людини загалом. З філософської точки зору «чужий» / «інший» реалізується не тільки завдяки соціальній чи етнічній відмінності, а є важливою умовою самопізнання суб'єкта. Власне, у феноменології, яка вивчає структуру свідомості та досвіду, стверджується, що «Я» не може бути зрозумілим поза взаємодією з «іншим», який водночас є і межею, і необхідною умовою формування ідентичності [1].

У цьому контексті постає проблема тріади «свій-чужий-інший», для дослідження якої важливими є ідеї французького філософа Е. Левінаса, який розглядав «іншого» у площині етичних викликів і як першооснову відповідальності. Він наголошував: «інший» – це той, хто кидає мені виклик («autrui me met en question»), підкреслюючи, що зустріч із «чужим» руйнує замкненість «Я» і відкриває простір для етики [7]. Крім того, «німецький філософ Б. Вальденфельс називає «Чужих» різновидом категорії «Інших» – не схожих на «Нас», з притаманним їм негативним забарвленням. Вчений вважає, що «чужість», так само як «іншість» (уявлення про «Іншого»), ґрунтуються на людському досвіді. Чітких розбіжностей між «Іншим» та «Чужим» немає, проте ставлення до «Чужого» вкрай негативне, різке; він («Чужий») не лише не зможе стати таким, як «Ми», але й навіть потенційно наблизитись до «Нас». «Чужого» відокремлює від «Нас» ціла низка ознак, починаючи від статі та закінчуючи культурною та національною приналежностями» [1, с. 66].

На нашу думку, таке явище є закономірним. Ключовою передумовою успішної соціалізації є перцептивна готовність людини сприймати відмінності і розширювати власну картину світу під час зіткнення з незнайомими об'єктами чи суб'єктами. Водночас взаємодія особистості з тим, що є для неї чужим або іншим, зазвичай не зумовлює позитивну оцінку, а тому є основою процесу відчуження [5, с. 252]. «Дослідження Д. Кемпбелла в галузі етнопсихології довели, що більшість людей вважають звичаї своєї групи (етносу) природними, правильними та універсальними: «що добре для нас, буде хорошим і для інших». Відповідно, те, що відбувається в інших культурах – трактується як вороже, чуже, неправильне. Представники одного етносу пишаються своєю групою як еталоном, і відчувають неприязнь до інших етносів (груп). Тим не менше, психологи одноставні щодо необхідності постійної взаємодії «свого» та «чужого», неможливості їх існування одне без одного» [1, с. 67].

Таким чином, вважаємо, що опозиція «свій-чужий» є амбівалентною, оскільки вона одночасно виконує розмежувальну і гносеологічну функції. З одного боку, вона сприяє окресленню власного простору та формуванню ідентичності через протиставлення «свого» «чужому», а з іншого – є необхідною умовою соціалізації і розширення картини світу. Слід зауважити, що сучасна імагологія розглядає зазначену дихотомію крізь призму деконструкції: її межі набувають умовного

характеру, а «чужий» / «інший» осмислюється як елемент міжкультурної взаємодії, а не як абсолютна протилежність.

Висновки. У гуманітарному дискурсі бінарна опозиція «свій-чужий» трактується як універсальна структура, яка здавна є основою формування людського мислення та організації культурного досвіду. Дихотомія зберігає свою актуальність у сучасному гуманітарному знанні як базовий механізм категоризації дійсності.

У межах когнітивної лінгвістики антиномія «свій-чужий» тлумачиться як ментальна категорія, через яку в людській свідомості здійснюється поділ світу на «своє» і «чуже», що зумовлює процеси самоідентифікації, оцінювання та інтерпретації досвіду. Вона реалізується у мові через систему лексико-семантичних і прагматичних засобів, що закріплюють культурно зумовлені моделі сприйняття дійсності.

У соціокультурному вимірі опозиція «свій-чужий» є механізмом формування групової ідентичності та соціального розмежування. Водночас дихотомія є динамічною моделлю, межі якої змінюються залежно від історичного, соціального та комунікативного контекстів, що зумовлює її варіативність у різних культурах і дискурсах.

В імагологічному дискурсі зацентровано увагу на тому, що зазначена антиномія є важливою структурою для осмислення образу «іншого», що формується як репрезентація іншої культури і як проєкція власної системи цінностей та уявлень. У цьому вимірі конструювання образу «чужого» / «іншого» є необхідною умовою самопізнання та формування національної свідомості. У зв'язку з цим, опозиція «свій-чужий» має виразний амбівалентний характер: вона одночасно виконує функцію розмежування та пізнання. З одного боку, вона сприяє формуванню меж ідентичності, а з іншого – забезпечує можливість міжкультурного діалогу і взаємопізнання.

Отже, у сучасній гуманітаристиці простежується тенденція до переосмислення протиставлення «свій-чужий» у напрямку його деконструкції: дослідники вбачають умовність меж антиномії і взаємопроникнення культур, що дозволяє розглядати «чужого» не як абсолютну протилежність, а як елемент складної системи міжкультурної взаємодії.

Перспективним у подальших дослідженнях вважаємо аналіз мовних засобів репрезентації опозиції «свій-чужий» у різних типах дискурсу, а також у вивченні її трансформацій у контексті глобалізації і полікультурності світу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гаврилук І. Опозиція «свій – чужий» як об'єкт міждисциплінарних досліджень. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія : Філологічна.* 2015. Вип. 56. С. 65–68. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2015_56_24

2. Шума Л. Фольклористична візія антиномії «свій – чужий» у контексті сучасних гуманітарних досліджень. *Міфологія і фольклор.* 2015. № 3–4.

C. 61–68. URL: <https://publications.lnu.edu.ua/journals/index.php/mythology/article/view/628/631>

3. Моренець Н. Образ «іншого» – від первинного нарцисизму до аргументу ідеологічної риторики. *Наукові записки НаУКМА : Теорія та історія культури*. 2002. Т. 20–21. С. 10–16. URL: <https://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/8555>

4. Дубчак О. Концептуальна опозиція «свій» – «чужий» як базовий регуляторний фрагмент української мовної картини світу. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 9 : Сучасні тенденції розвитку мов*. 2011. № 5. С. 92–99. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_9_2011_5_20

5. Шепель Ю. Щодо опису дихотомії «свій – чужий» із позиції структури мовної свідомості. *Вчені записки ТНУ імені В. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика*. 2021. Том 32 (71) № 2. Ч. 1. С. 249–255. URL: https://philol.vernadskyjournals.in.ua/journals/2021/2_2021/part_1/44.pdf

6. Слободян Н. Рецепція Німеччини в усних автобіографічних наративах українців : дис. ... д-ра філософії (035 Філологія). Тернопіль, 2024. 209 с.

7. Levinas E. La trace de l'autre. *Tijdschrift voor Filosofie*. 1963. Vol. 25, № 3. P. 605–623. URL: <https://www.jstor.org/stable/40881053>

REFERENCES

1. Havryliuk, I. (2015). *Opozytsiia "svii – chuzhyi" yak ob'iekt mizhdystsyplinarykh doslidzhen* [The opposition “us – them” as an object of interdisciplinary studies]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia". Serii: Filolohichna*, 56, 65–68. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2015_56_24

2. Shuma, L. (2015). *Folklorystychna viziia antynomii "svii – chuzhyi" u konteksti suchasnykh humanitarnykh doslidzhen* [Folkloristic vision of the antinomy “us – them” in the context of modern humanitarian studies]. *Mifolohiia i folklor*, 3–4, 61–68. URL: <https://publications.lnu.edu.ua/journals/index.php/mythology/article/view/628/631>

3. Morenets, N. (2002). *Obraz "inshoho" – vid pervynnoho nartsyzmu do arhumentu ideolohichnoi rytoryky* [The image of the “Other” – from primary narcissism to an argument of ideological rhetoric]. *Naukovi zapysky NaUKMA: Teoriia ta istoriia kultury*, 20–21, 10–16. URL: <https://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/8555>

4. Dubchak, O. (2011). *Kontseptualna opozytsiia "svii" – "chuzhyi" yak bazovyi rehuliatorychnyi frahment ukrainskoi movnoi kartyny svitu* [The conceptual opposition “us” – “them” as a basic regulatory fragment of the Ukrainian linguistic worldview]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 9: Suchasni tendentsii rozvytku mov*, 5, 92–99. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_9_2011_5_20

5. Shepel, Yu. (2021). *Shchodo opysu dykhotomii "svii – chuzhyi" z pozytsii struktury movnoi svidomosti* [On the description of the dichotomy “us – them” from the perspective of language consciousness structure]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. Vernadskoho. Serii: Filolohiia. Zhurnalistyka*, 32(71), 2(1), 249–255. URL: https://philol.vernadskyjournals.in.ua/journals/2021/2_2021/part_1/44.pdf

6. Slobodian, N. (2024). *Retseptsiiia Nimechchyny v usnykh avtobiohrafichnykh naratyvakh ukrainsiv* [Reception of Germany in oral autobiographical narratives of Ukrainians] (PhD thesis in Philology, 035 Philology). Ternopil, 209 p.

7. Levinas, E. (1963). *La trace de l'autre*. *Tijdschrift voor Filosofie*, 25(3), 605–623. URL: <https://www.jstor.org/stable/40881053>



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

Дата першого надходження статті до видання: 10.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.05.2026

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ПЕРЕКЛАДАЧІВ У КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТНІСНОЇ МОДЕЛІ ЕМТ

Людмила ПРИСЯЖНЮК

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри іноземних мов

Навчально-наукового інституту міжнародних відносин

Київського національного університету імені Тараса Шевченка

вул. Юрія Ілленка, 36/1, м. Київ

ORCID: 0000-0001-5097-7598

plf_plf@ukr.net

Людмила БАЧУРИНА

викладач кафедри іноземних мов

Навчально-наукового інституту міжнародних відносин

Київського національного університету імені Тараса Шевченка

вул. Юрія Ілленка, 36/1, м. Київ

ORCID: 0000-0002-7626-8228

bachurina2707@gmail.com

У статті здійснено комплексний аналіз реалізації компетентнісної моделі ЕМТ (European Master's in Translation) у чинних акредитованих українських магістерських програмах з перекладу. Встановлено специфіку моделі ЕМТ, яка інтегрує лінгвістичні, міжкультурні, технологічні та професійно-комунікативні компетентності, орієнтуючи освітній процес на підготовку перекладача-практика, здатного адаптувати тексти до культурних і комунікативних особливостей цільової аудиторії. Проведено порівняльне дослідження національного стандарту вищої освіти для магістра філології та міжнародних компетентнісних орієнтирів ЕМТ, що дозволяє оцінити відповідність освітніх програм сучасним професійним вимогам та визначити напрями їх удосконалення. Аналіз національного стандарту здійснено за такими ключовими критеріями: фокус підготовки та інтегральна компетентність; загальні компетентності; спеціальні компетентності; практична спрямованість; творчість і транс креація. Додатково проведено аналіз трьох чинних акредитованих магістерських програм з перекладу, що дозволило виявити сильні та слабкі сторони сучасної української перекладацької освіти. Результати показують, що магістерські програми забезпечують міцну лінгвістичну, гуманітарну та міжкультурну підготовку, водночас відзначаються обмеженою практичною орієнтацією, недостатнім залученням цифрових технологій і САТ-інструментів, відсутністю системного менеджменту перекладацьких проєктів та моніторингу

кар'єрного розвитку випускників, а також слабкою інтеграцією з професійним ринком. Особлива увага приділена формуванню творчих компетентностей і транскреації, що забезпечують адекватну адаптацію текстів, їхню культурну релевантність і ефективну реалізацію в міжнародному комунікативному середовищі. На основі дослідження запропоновано комплекс критеріїв оцінювання магістерських програм із урахуванням змістової спрямованості, рівня практичної підготовки, інтеграції мультидисциплінарних модулів, компетентісно орієнтованих форм оцінювання та уваги до транскреації як однієї з ключових компетентностей сучасного перекладача, що створює методологічну базу для подальших наукових розробок у сфері перекладознавчої освіти.

Ключові слова: компетентнісна модель EMT, магістерська програма з перекладу, освітній стандарт, переклад, перекладацька освіта, технології перекладу, транскреація.

TRANSLATOR TRAINING WITHIN EMT COMPETENCE FRAMEWORK

Liudmyla PRYSIAZHNIUK

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages
Educational and Scientific Institute of International Relations
Taras Shevchenko National University of Kyiv*

36/1 Yuria Illienka str., Kyiv

ORCID: 0000-0001-5097-7598

plf_plf@ukr.net

Liudmyla BACHURINA

*Lecturer at the Department of Foreign Languages
Educational and Scientific Institute of International Relations
Taras Shevchenko National University of Kyiv*

36/1 Yuria Illienka str., Kyiv

ORCID: 0000-0002-7626-8228

bachurina2707@gmail.com

The study centres on the implementation of the EMT (European Master's in Translation) competence framework in Ukrainian master's programs in translation. The EMT framework emphasizes integrated translator training, combining linguistic, intercultural, technological, and professional-communicative competences. EMT aims to equip translators with the skills necessary to adapt texts effectively to diverse cultural and communicative contexts, fostering both practical translation expertise and readiness for the professional market. The research compares the national Master of Philology standard with EMT requirements, identifying gaps and opportunities for curriculum enhancement. The analysis applies five evaluation criteria: focus of training

and integrative competences; general competences; specialized competences; practical orientation; creativity and transcreation. Additionally, three accredited master's programs were examined, revealing strong linguistic, philological, and intercultural focus alongside limited practical training, insufficient integration of digital translation tools and CAT software, lack of systematic project management and career monitoring, and weak connections to the professional market. The study emphasizes the importance of creativity and transcreation as professional skills that enhance text adaptation, cultural relevance, and effectiveness in international communication. Based on these findings, the study proposes a comprehensive set of evaluation criteria for master's programs, addressing curriculum content, practical training, integration of multidisciplinary modules, competence-based assessment, and intercultural components. These criteria provide a methodological basis for improving translation education and guiding future research on curriculum development, professional readiness, and alignment with international standards.

Key words: *competence-based translation education, EMT competence framework, transcreation, translation, translation technologies.*

Постановка проблеми. Актуальність підготовки перекладачів зростає в умовах глобалізації, цифровізації та інтеграції української освіти в європейський простір. У відповідь на ці виклики українські університети впроваджують процеси інтернаціоналізації освіти, які передбачають інтеграцію міжнародного, міжкультурного та глобального вимірів у діяльність закладу і слугують важливим чинником реформування вищої освіти та забезпечення її сталого розвитку. Особливу роль у цьому відіграє приєднання до мережі ЕМТ (European Master's in Translation), яке дозволяє узгодити освітні програми з європейськими стандартами та озброїти студентів ключовими компетентностями майбутніх перекладачів: мовними, міжкультурними, технологічними та професійними [9]. Членство в ЕМТ підвищує якість підготовки, інтегрує сучасні методики та технології навчання і сприяє конкурентоспроможності випускників на міжнародному ринку праці. Водночас питання повної відповідності національних програм магістрів філології стандартам ЕМТ залишається відкритим, що підкреслює необхідність модернізації перекладацької освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні підходи до перекладознавства відходять від традиційного фокусу на теоретичних аспектах і текстовому продукті, поступово зміщуючи увагу на особу перекладача та його професійні й креативні уміння та навички. Якщо раніше дослідження зосереджувалися на лінгвістичних, семантичних та стилістичних характеристиках перекладу, а також на моделюванні процесу перекладу, то сьогодні головним завданням є формування перекладача як фахівця, здатного творчо й гнучко реагувати на виклики сучасного ринку перекладацьких послуг [4; 6]. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває осмислення феномену творчості в перекладацькій діяльності.

У трактуванні творчості виділяють два аспекти: творчість як діяльність зі створення тексту перекладу і сам текст як продукт цієї діяльності та креативність

як індивідуальну здатність перекладача виконувати дії, що відповідають критеріям творчості [2, с. 431]. Ця орієнтація на особу перекладача переформується із сучасною моделлю транскреації (transcreation) [10], яка передбачає не лише точне відтворення змісту, а й адаптацію тексту до культурної та комунікативної специфіки цільової аудиторії, що забезпечує актуальність перекладача на ринку, де автоматичний переклад і штучний інтелект частково витісняють традиційні ролі [ibid].

Паралельно змінюється й оцінювання якості перекладу. Традиційно воно базувалося на детальному текстовому й культурно обґрунтованому аналізі оригіналу та перекладу, зокрема враховуючи значущість, відповідність культурному контексту та адекватність перекладу [5; 8]. Сучасні методи доповнюють цей підхід використанням великих мовних моделей (LLM), які демонструють високий рівень точності в автоматизованому оцінюванні якості перекладу, поєднуючи традиційний аналіз із масштабованими технологічними рішеннями [7].

Таким чином, сучасний перекладач формується як фахівець, здатний адаптуватися до професійних викликів, творчо вирішувати завдання та ефективно працювати в умовах, де частину традиційних функцій виконують системи штучного інтелекту. В Україні формування таких компетентностей пов'язують із адаптацією моделі ЕМТ, яка визначає ключові знання, уміння та навички майбутніх перекладачів і слугує орієнтиром для оновлення освітніх програм [1; 4; 6]. Зокрема, увага зосереджується на формуванні сервіс-орієнтованих компетентностей перекладачів і локалізаторів [1]; переосмисленні парадигми підготовки перекладачів через інтеграцію штучного інтелекту та відповідність європейським стандартам [6]; а також залучення компонентної моделі технологічної компетентності майбутнього фахівця з перекладу [4]. Автори цієї статті, натомість, зосереджуються на аналізі моделі ЕМТ як цілісної компетентнісної рамки, що інтегрує лінгвістичні, міжкультурні, технологічні та професійні складники підготовки перекладача. Такий підхід дає змогу простежити внутрішню логіку моделі ЕМТ, оцінити її відповідність сучасним викликам перекладацької професії та визначити можливості її адаптації до українських освітніх програм.

Таким чином, **метою статті** є аналіз практичної реалізації моделі ЕМТ як цілісної компетентнісної рамки підготовки перекладачів у чинних магістерських освітніх програмах у контексті сучасних викликів перекладацької професії, зокрема цифровізації та впровадження технологій штучного інтелекту. Для досягнення поставленої мети в статті передбачено розв'язання таких завдань: 1) проаналізувати вимоги чинного стандарту вищої освіти магістра філології в аспекті підготовки перекладачів та зіставити їх із компетентнісними вимогами моделі ЕМТ; 2) дослідити особливості реалізації компетентнісної моделі ЕМТ у змісті окремих магістерських освітніх програм перекладацького спрямування; 3) окреслити напрями вдосконалення магістерських освітніх програм з урахуванням сучасних професійних викликів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Модель ЕМТ є якісною системою підготовки перекладачів, яка визначає ключові компетентності, необхідні

для сучасного фахівця. На відміну від традиційної підготовки, що фокусувалася переважно на лінгвістичних і стилістичних аспектах перекладу, ЕМТ формує перекладача як комплексно підготовленого професіонала, орієнтованого на практичне виконання завдань, адаптацію до професійних викликів та використання сучасних технологій. У межах цієї системи виділяють чотири основні компетентності: 1) мовну та міжкультурну, що забезпечує досконале володіння мовою та здатність адекватно передавати зміст, зокрема шляхом адаптації перекладу до культурних і комунікативних особливостей цільової аудиторії; 2) перекладацьку, що насамперед передбачає здатність адекватно передавати зміст спеціалізованих текстів різних типів з урахуванням каналу комунікації та конкретної ситуації; 3) технологічну, що охоплює ефективне використання цифрових інструментів і систем штучного інтелекту в перекладі; 4) професійно-комунікативну (персональна, міжперсональна та сервісно орієнтована), яка підвищує адаптивність і конкурентоспроможність випускника, надає здатність ефективно взаємодіяти з клієнтами, колегами та іншими учасниками перекладацьких процесів, забезпечувати якісне виконання перекладацьких проєктів у реальних професійних умовах [9]. Таким чином, модель ЕМТ принципово відрізняється від традиційних підходів до підготовки перекладачів, оскільки освітній процес спрямований на формування перекладача-практика, спроможного ефективно реалізовувати набуті знання й уміння у професійній діяльності, а система оцінювання ґрунтується на перевірці сформованості компетентностей шляхом розв'язання завдань, наближених до умов реальної перекладацької діяльності. Окрім того, така модель передбачає тісний зв'язок із ринком праці, зокрема роботу з клієнтами, командну взаємодію та використання сучасних технологій перекладу, і вирізняється мультидисциплінарністю, інтегруючи знання із суміжних галузей, що сприяє підготовці висококваліфікованих фахівців, здатних ефективно працювати в міжнародному професійному середовищі.

Порівняння цього підходу з українським стандартом магістра філолога [3] дозволяє окреслити особливості підготовки перекладачів в Україні та оцінити їхню конкурентоспроможність на світовому ринку праці. Аналіз вимог стандарту вищої освіти України для магістра філології в аспекті підготовки перекладачів можна здійснити через низку ключових критеріїв, які дозволяють зіставити національні компетентності з компетентнісними вимогами моделі ЕМТ. Серед таких критеріїв виокремлюємо:

1. Фокус підготовки та інтегральна компетентність. Стандарт вищої освіти України для магістра філології та модель ЕМТ мають спільну орієнтацію на формування фахівця, здатного розв'язувати складні професійні завдання у сфері перекладу та суміжних галузях. Водночас український стандарт інтегрує перекладацьку підготовку в ширший гуманітарний контекст, охоплюючи лінгвістичну, літературознавчу й дослідницьку діяльність та передбачаючи функціонування випускника в умовах невизначеності. Натомість модель ЕМТ конкретизує інтегральну компетентність перекладача, зосереджуючись на практичній реалізації професійних завдань, виконанні перекладацьких проєктів і готовності

до діяльності на ринку перекладацьких послуг, що забезпечує чіткішу професійну спеціалізацію та узгодженість із міжнародними стандартами підготовки перекладачів.

2. Загальні компетентності. Стандарт вищої освіти України та модель ЕМТ демонструють спільний підхід до формування загальних компетентностей, зокрема мовної й міжкультурної комунікації, критичного мислення, здатності до самостійного пошуку та аналізу інформації, командної роботи, адаптивності й креативності. Водночас у національному стандарті ці компетентності мають універсальний характер і орієнтовані на широку гуманітарну підготовку філолога. Модель ЕМТ, зберігаючи зазначений компетентнісний фундамент, конкретизує його в професійному вимірі перекладацької діяльності, доповнюючи міжпрофесійною взаємодією, комунікацією з клієнтами та акцентом на прикладному використанні знань у реальному робочому середовищі.

3. Спеціальні (фахові) компетентності. Стандарт формує здатність орієнтуватися у лінгвістичних напрямках, критично оцінювати літературу, аналізувати мовний і літературний матеріал, застосовувати термінологію та розуміти методологічні й правові аспекти досліджень. ЕМТ зберігає ці базові компетентності, розширюючи їх мультидисциплінарними знаннями (локалізація, редагування, контент-менеджмент) і професійно-орієнтованими навичками перекладача, що відповідає сучасним потребам ринку.

4. Практична спрямованість. Стандарт передбачає використання загальнонаукових і спеціальних методів аналізу та інформаційно-комунікаційних технологій. ЕМТ акцентує увагу на реальних перекладацьких проєктах, роботі з CAT інструментами, симуляційних завданнях і стажуваннях у професійному середовищі, що значно підвищує рівень практичної підготовки та наближає освітній процес до реальної професійної діяльності.

5. Критерій творчості та транскреації. Український стандарт вищої освіти для магістра філології імпліцитно враховує творчий компонент перекладацької діяльності через вимоги до сформованості креативності, критичного мислення та здатності розв'язувати складні завдання в умовах невизначеності. Водночас творчість у межах стандарту розглядається переважно як універсальна інтелектуальна характеристика фахівця-гуманітарія й не конкретизується щодо особливостей перекладацької діяльності, зокрема створення тексту перекладу як результату творчого вибору та адаптації. На відміну від цього, модель ЕМТ розглядає творчість і транскреацію як конкретизовані професійні навички. Вони проявляються у компетентності з надання перекладацьких послуг (аналіз потреб клієнта, ухвалення професійних рішень, адаптація змісту до комунікативної мети), мовній компетентності (гнучке використання мовних ресурсів для створення адекватного тексту) та міжкультурній компетентності (переклад з урахуванням культурної специфіки цільової аудиторії). Такий підхід дозволяє перекладачу ефективно застосовувати креативність і адаптивність у реальних професійних ситуаціях.

Підсумовуючи, український стандарт створює базу для розвитку творчих здібностей фахівця, тоді як модель ЕМТ чітко структурує і професіоналізує цей

компонент, інтегруючи творчість і транскреацію в конкретні професійні компетентності, орієнтовані на сучасні виклики перекладацької практики.

6. Оцінювання та забезпечення якості. Український стандарт передбачає систему внутрішнього забезпечення якості: моніторинг і перегляд програм, оцінювання студентів і викладачів, підвищення кваліфікації та наявність ресурсів і інформаційних систем. ЕМТ використовує компетентісно орієнтоване оцінювання, яке перевіряє здатність застосовувати знання на практиці та виконувати реальні професійні завдання, забезпечуючи більш конкретну перевірку професійної готовності.

7. Зв'язок із ринком праці та мультидисциплінарність. Український стандарт формує загальну готовність до професійної діяльності, проте не деталізує інтеграцію суміжних дисциплін. ЕМТ надає пріоритет мультидисциплінарності та тісному зв'язку з ринком праці, як-от знання з локалізації, редагування, контент-менеджменту та технологій перекладу. Це забезпечує підготовку високопрофесійних фахівців, здатних ефективно функціонувати у міжнародному професійному середовищі.

Таким чином, порівняльний аналіз показує, що стандарт магістра філолога України формує фундаментальні мовні, міжкультурні, аналітичні та критичні компетентності, необхідні для професійної діяльності перекладача. Водночас модель ЕМТ пропонує більш практично орієнтовану та мультидисциплінарну підготовку, інтегруючи знання з локалізації, редагування, контент-менеджменту та технологій перекладу, а також акцентуючи увагу на реальних перекладацьких проєктах і тісному зв'язку з ринком праці.

Наступним кроком дослідження є емпіричний аналіз чинних українських магістерських програм із перекладу, які мають відповідати вимогам національного стандарту та водночас наближатися до компетентісних орієнтирів сучасної моделі ЕМТ. Для такого аналізу доцільно виокремити нові критерії порівняння, що дозволять оцінити не лише формальну відповідність освітніх програм стандарту, а й здатність цих програм формувати компетентності, релевантні вимогам сучасного ринку перекладацьких послуг. Зокрема, такими критеріями можуть бути: **змістова спрямованість навчального плану**, що відображає баланс між фундаментальною гуманітарною підготовкою та професійно орієнтованими дисциплінами; **рівень практичної орієнтації навчального процесу**, зокрема кількість годин практичних курсів, робота з CAT-інструментами, перекладацькі проєкти й стажування у професійному середовищі; **інтеграція мультидисциплінарних модулів**, що включають локалізацію, редагування, контент-менеджмент та інші складові сучасної професійної діяльності перекладача; **компетентісно орієнтовані форми оцінювання**, які передбачають перевірку здатності застосовувати знання на практиці та виконувати комплексні фахові завдання; **міжкультурний та комунікативний вимір підготовки**, що оцінює здатність студента працювати в різних культурних контекстах і здійснювати адаптацію текстів із урахуванням комунікативної мети; **залучення роботодавців і зовнішніх експертів**, що сприяє тісному зв'язку освітнього процесу з професійним ринком.

Використання цих критеріїв дасть змогу системно оцінити, у якій мірі сучасні магістерські програми з перекладу відповідають не лише формальним вимогам стандарту, а й **ефективно формують компетентності, актуальні для професійної діяльності в умовах глобальних викликів перекладацької практики.**

За цими критеріями було проаналізовано три чинні магістерські програми, що пройшли акредитацію. Загальні спільні риси та сильні сторони таких програм включають: чітку змістову спрямованість із балансом між гуманітарними та професійно орієнтованими дисциплінами; системне включення міждисциплінарних модулів; компетентісно орієнтоване оцінювання через кваліфікаційні роботи та публічний захист; інтеграцію міжкультурного та комунікативного виміру в навчальний процес; часткове залучення роботодавців і міжнародних експертів для обміну досвідом і підвищення академічної мобільності.

Однак аналіз виявив і системні недоліки, які обмежують повну відповідність програм сучасним вимогам ЕМТ: обмежена практична підготовка (стажування та виробничі практики мають стандартний обсяг годин і не дають повного досвіду роботи в реальних професійних умовах); відставання в технологіях перекладу (недостатнє навчання роботі з CAT-інструментами, платформами для локалізації, автоматизованими системами управління перекладацькими проєктами); недостатній менеджмент перекладацьких проєктів (відсутнє системне навчання організації робочих процесів, управління командою та ведення комплексних перекладацьких проєктів); відсутність маркерів аналізу ринку праці та трекінгу кар'єри випускників (програми не включають чітких інструментів для оцінки потреб ринку і не забезпечують системного відстеження професійного розвитку випускників після закінчення навчання); обмежене залучення роботодавців (взаємодія з перекладацькими компаніями та клієнтами не є регулярною та масштабною, що зменшує можливості студентів отримати практичний досвід у реальних умовах). Системна помилка у формуванні програм полягає в неповній інтеграції практичної, цифрової та ринково орієнтованої складової у навчальний план. Програми формують міцну теоретичну базу, але не забезпечують достатньої практичної взаємодії з професійним середовищем, інтеграції сучасних технологій перекладу та управлінських навичок, що спричиняє відставання від компетентнісних стандартів ЕМТ.

Таким чином, хоча чинні українські магістерські програми демонструють сильні академічні та міжкультурні компоненти, їхня практична спрямованість, технологічна база та інтеграція з ринком праці залишаються недостатніми для повної відповідності стандартам ЕМТ і сучасним професійним вимогам.

Висновки й перспективи подальших розробок у цьому напрямку. Аналіз сучасних українських магістерських програм із перекладу та національного стандарту магістра філолога показав, що підготовка перекладачів має міцну теоретичну та гуманітарну основу, формує ключові мовні, аналітичні та міжкультурні компетентності, що є важливими для професійної діяльності. Програми демонструють збалансовану змістову спрямованість між гуманітарними та професійно орієнтованими дисциплінами, інтегрують міждисциплінарні модулі, передбачають компетентісно орієнтоване оцінювання, а також частково залучають

роботодавців і міжнародних експертів, що сприяє академічній мобільності та обміну досвідом.

Водночас дослідження засвідчило, що стандарт магістра філолога не зовсім відповідає специфічним потребам перекладацьких програм. Він орієнтований на широку гуманітарну підготовку фахівця, акцентуючи увагу на лінгвістичному та літературознавчому аналізі, критичному осмисленні тексту та універсальних академічних компетентностях. Проте він недостатньо конкретизує формування практичних перекладацьких навичок, використання сучасних технологій перекладу, управління перекладацькими проєктами та взаємодію з ринком праці. Крім того, стандарт імпліцитно враховує творчий компонент діяльності студента, проте не деталізує творчість як професійну здатність перекладача і не включає концепцію транскреації як ключову компетентність, яка дозволяє адаптувати тексти до комунікативних і культурних особливостей цільової аудиторії та забезпечує актуальність перекладача на сучасному ринку.

Емпіричний аналіз українських магістерських програм із перекладу показав, що хоча вони формують міцну академічну і міжкультурну основу, їхня орієнтація на практичну діяльність і професійні компетентності залишається обмеженою. Основні прогалини стосуються недостатньої практичної підготовки, обмеженого опанування CAT-інструментів, платформ локалізації та автоматизованих систем управління перекладацькими проєктами, відсутності системного менеджменту проєктів, а також не визначено маркерів аналізу ринку праці та трекінгу кар'єри випускників. Для повної відповідності компетентнісним стандартам ЕМТ українські програми потребують посилення практичної спрямованості, інтеграції сучасних технологій перекладу та управління проєктами, а також тіснішої взаємодії з професійним середовищем. Особливу увагу слід приділити розвитку творчих компетентностей і транскреації як запоруки професійної майстерності перекладача, що забезпечує адекватну адаптацію текстів, їхню культурну релевантність і прикладну ефективність у міжнародній професійній практиці.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з проведенням порівняльних емпіричних досліджень магістерських програм у контексті компетентнісної моделі ЕМТ з метою визначення оптимальних стратегій формування творчих і транскреативних компетентностей перекладачів, оцінки впливу мультидисциплінарних модулів і технологічного компонента на професійну підготовку студентів, а також вивчення зв'язку між освітніми результатами та потребами сучасного міжнародного ринку праці. Такий дослідницький підхід дозволить не лише удосконалити навчальні програми, а й створити методологічну базу для подальших наукових розробок у сфері перекладознавчої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко О. С., Бондаренко К.Л. Сервіс-орієнтовані компетентності в українських програмах підготовки перекладачів та локалізаторів. *Закарпатські філологічні студії*. 2024. Т. 1. Вип. 34. С. 162–167. DOI <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2024.34.1.28>

2. Ребрії О. В. Сучасні концепції творчості у перекладі. Харків, 2012. 498 с.
3. *Стандарт вищої освіти України за спеціальністю 035 “Філологія” галузі знань 03 “Гуманітарні науки” для другого (магістерського) рівня вищої освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 20.06.2019 р. № 871.* URL: <https://mon.gov.ua>
4. Черноватий Л. М., Ольховська А. С. Компонентна модель технологічної компетентності майбутнього фахівця з усного перекладу. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2022. 87(1). С. 320-335. DOI <https://doi.org/10.33407/itlt.v87i1.4138>
5. House J. Translation quality assessment: Past and Present. London and New York, 2015. 160 p.
6. Karaban V., Karaban A. Redefining Translator Training Paradigm in Ukraine: AI Integration and Compliance with European Standards. *The Journal of V. N. Karazin Kharkiv National University*, 2025. № 101. P. 125-132. DOI <https://doi.org/10.26565/2786-5312-2025-101-13>
7. Kocmi T., Federmann C. Large language models are state-of-the-art evaluators of translation quality. European Association for Machine Translation Conferences. Computer Science, Linguistics. 2023. DOI <https://doi.org/10.48550/arXiv.2302.14520>
8. Robinson D. *Becoming a Translator: An Introduction to Theory and Practice of Translation*. London and New York, 2007. 301 p.
9. *Updated version of the EMT competence framework now available*. European Commission. Directorate-General for Translation. 2022, October 21. URL: https://commission.europa.eu/news-and-media/news/updated-version-emt-competence-framework-now-available-2022-10-21_en
10. Zhu M. Sustainability of translator training in higher education. *PLoS ONE*, 2023. 18(5). URL: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0283522>

REFERENCES

1. Bondarenko, O. S., Bondarenko, K. L. (2024). *Servis-orientovani kompetentnosti v ukrainskykh prohramakh pidhotovky perekladachiv ta lokalizatoriv* [Service-oriented competencies in Ukrainian translator and localizer training programs]. *Zakarpatski filolohichni studii*, 1(34), 162-167. DOI <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2024.34.1.28> [in Ukrainian].
2. Rebrii, O. V. (2012). *Suchasni kontseptsii tvorchosti u perekladi* [Modern concepts of creativity in translation]. Kharkiv [in Ukrainian].
3. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2019, June 20). *Higher education standard of Ukraine in the field of knowledge 03 “Humanities” for the second (master’s) level of higher education: Specialty 035 “Philology”* (Order No. 871) [in Ukrainian]. <https://mon.gov.ua>
4. Chernovatyi, L. M., & Olkhovska, A. S. (2022). *Future interpreter’s componential technological competence model*. *Information Technologies and Learning Tools*, 87(1), 320-335 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.33407/itlt.v87i1.4138>

5. House, J. (2015). *Translation quality assessment: Past and present*. London & New York.
6. Karaban, V., & Karaban, A. (2025). Redefining Translator Training Paradigm in Ukraine: AI Integration and Compliance with European Standards. *The Journal of V. N. Karazin Kharkiv National University*, (101), 125–132. <https://doi.org/10.26565/2786-5312-2025-101-13>
7. Kocmi, T., & Federmann, C. (2023). Large language models are state-of-the-art evaluators of translation quality. In *European Association for Machine Translation Conferences. Computer Science, Linguistics*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2302.14520>
8. Robinson, D. (2007). *Becoming a translator: An introduction to theory and practice of translation*. London & New York.
9. European Commission, Directorate-General for Translation. (2022, October 21). *Updated version of the EMT competence framework now available*. https://commission.europa.eu/news-and-media/news/updated-version-emt-competence-framework-now-available-2022-10-21_en
10. Zhu, M. (2023). Sustainability of translator training in higher education. *PLoS ONE*, 18(5). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0283522>



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

Дата першого надходження статті до видання: 01.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 11.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.05.2026

ВІД ПАТРІАРХАЛЬНОЇ ДЕСПОТІЇ ДО ЕГАЛІТАРНОСТІ: ЕВОЛЮЦІЯ СІМЕЙНИХ ІЄРАРХІЙ У ТРИЛОГІЇ ІЛЛІ КИРІЯКА «СИНИ ЗЕМЛІ»

Людмила СКОРИНА

доктор філологічних наук,

доцент кафедри української літератури та компаративістики

Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

бульв. Шевченка, 81, м. Черкаси

ORCID: 0000-0002-7023-9063

skoryna@ukr.net

У статті проаналізовані моделі родинного устрою й стратегії міжпоколінневої взаємодії в трилогії Ілли Киріяка «Сини землі». Актуальність студії зумовлена необхідністю переосмислення однієї з «вічних» тем художньої літератури – взаємин батьків і дітей, пошуку прогресивних моделей батьківства. З'ясовано, що ключовою проблемою трилогії є трансформація традиційної української патріархальної родини в умовах імміграції. У процесі дослідження виявлено п'ять моделей родини: традиційну християнську, егалітарну, авторитарну конфліктну, авторитарну кризову, проблемну з маргіналізованим батьком. Родина Фрейзерів змальована в трилогії як еталон гармонійних взаємин, що ґрунтуються на засадах християнської етики, емпатії й ненасильницького виховання. Егалітарна модель, презентована на прикладі родини Воркунів, виявила найвищий рівень адаптивності й ефективності завдяки заміні патріархальної авторитарності партнерськими відносинами й визнанням суб'єктності дітей. Авторитарна конфліктна модель (родина Дубів) зорієнтована на соціальний престиж і матеріальну вигоду, що призводить до емоційного відчуження й розпаду родинних зв'язків. На прикладі кризової авторитарної родини Поштарів презентований тип деструктивного (аб'юзивного) батьківства, що спричиняє глибокі психологічні травми й соціальну дезорієнтацію молодшого покоління. Родина Вакарів ілюструє феномен маргіналізації батьківської фігури, що призводить до соціальної ізоляції й заниженої самооцінки дітей. Водночас образ Тетяни Вакар презентує перехід лідерських функцій до жінки, яка є ключовим агентом родинної стабілізації й відновлення соціального потенціалу роду. У результаті проведеного дослідження зроблено висновок, що економічна й соціальна специфіка канадського суспільства стала каталізатором руйнування звичних ієрархій, зумовила перехід від замкненої моделі батьківського контролю й економічної експлуатації дітей до ліберальної системи, заснованої на принципах економічної автономії молодшого покоління.

Ключові слова: *Ілля Киріяк, «Сини землі», проза української діаспори, батьки й діти, моделі родинних взаємин, трансформація патріархальної сім'ї, проблеми соціальної адаптації.*

FROM PATRIARCHAL DESPOTISM TO EGALITARIANISM: THE EVOLUTION OF FAMILY HIERARCHIES IN ILLIA KYRIIAK'S TRILOGY "SONS OF THE SOIL"

Lyudmyla SKORYNA

Doctor of Philological Sciences,

*Associate Professor at the Department of Ukrainian Literature
and Comparative Studies*

Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

81 Shevchenko Blvd., Cherkasy

ORCID: 0000-0002-7023-9063

skoryna@ukr.net

The article analyzes models of family structure and strategies of intergenerational interaction in Illia Kyriiak's trilogy "Sons of the Soil". The relevance of the study is driven by the need to reinterpret one of the "eternal" themes in literature – the relationship between parents and children – and to seek progressive models of parenthood. It has been established that the key problem of the trilogy is the transformation of the traditional Ukrainian patriarchal family under the conditions of immigration. The study identifies five family models: traditional Christian, egalitarian, authoritarian-conflict, authoritarian-crisis, and problematic with a marginalized father. The Fraser family is depicted in the trilogy as a model of harmonious relationships based on the principles of Christian ethics, empathy, and non-violent upbringing. The egalitarian model, presented through the example of the Workun family, demonstrates the highest level of adaptability and effectiveness due to the replacement of patriarchal authoritarianism with partnership relations and the recognition of children's agency. The authoritarian-conflict model (the Dub family) is oriented toward social prestige and material gain, which leads to emotional alienation and the breakdown of family ties. Through the example of the authoritarian-crisis Poshtar family, a type of destructive (abusive) parenting is presented, which causes deep psychological trauma and social disorientation for the younger generation. The Vakar family illustrates the phenomenon of the marginalization of the father figure, which leads to social isolation and low self-esteem in children. At the same time, the image of Tetiana Vakar represents the transition of leadership functions to the woman, who serves as the key agent of family stabilization and the restoration of the family's social potential. The study concludes that the Canadian economic and social specifics acted as a catalyst for the destruction of habitual hierarchies, prompting a transition from a closed model of parental control and economic exploitation of children to a liberal model based on the principles of the younger generation's economic autonomy.

Key words: *Illia Kyriiak, "Sons of the Soil", Ukrainian diaspora prose, fathers and children, models of family relationships, transformation of the patriarchal family, problems of social adaptation.*

Постановка проблеми. Сімейні ієрархії, взаємини батьків і дітей, формування різних моделей батьківства належать до категорії «вічних» тем художньої літератури, які стають ще актуальнішими в умовах соціокультурних змін і катаклізмів. Суперечність між консервативними стратегіями виховання й прагненням молоді до автономії, самостійного формування індивідуальної життєвої траєкторії привертала увагу багатьох українських письменників. У їх числі варто згадати й Іллю Киріяка, який у трилогії «Сини землі» (1939–1945) презентував різні моделі родини, художньо осмислив універсальні механізми десакралізації батьківського авторитету й переходу від авторитарного диктату до партнерських відносин. Дослідження цього твору дає не лише цікавий матеріал для літературознавчого аналізу, а й окреслює шляхи розв'язання актуальної проблеми формування гармонійної родини, прогресивних форм взаємин батьків і дітей.

Огляд літератури за темою дослідження. Трилогія І. Киріяка перебуває на маргінесі українського літературознавства. Її публікація спровокувала появу рецензій і відгуків О. Бочковського, М. Ічнянського, І. Огієнка, В. Кіркконелла, М. Стечишина, М. Моха, Л. Білецького, М. Мандрики, К. Андрусина. У діаспорі найгрунтовнішою працею про письменника був літературний портрет М. Марунчака «Ілля Киріяк та його творчість». Згідно з вимогами жанру, у цій невеликій брошурі презентовані найважливіші віхи життєвого й творчого шляху письменника. У сучасному українському літературознавстві домінують принагідні згадки про трилогію І. Киріяка в дослідженнях українського письменства в Канаді. У цьому контексті можна згадати статті «Дитячі образи в літературі української діаспори Канади» О. Гладій [1], «Кордон і дім як онтологічні універсали в українській канадській літературі» Т. Шадріної [2]. Реалії життєвого шляху письменника презентовані в статтях В. Деренька [3, 4].

Міркування про трилогію «Сини землі» в монографії О. Пресіч [5, с. 25] подані фрагментарно. Аналізуючи родинні засади громадського життя іммігрантів, дослідниця зауважує: «Роман не відзначається детальною психологічною характеристикою персонажів, адже на глибинному рівні головний герой Киріяка, як і всієї прози про селянську імміграцію, – не особистість, а спільнота, зникаючий світ перших українських поселень. У романі не презентовано ні ідеалу щасливої родини, ні етнографічного опису щоденних сімейних стосунків. Прозаїка більше цікавить проблема розпаду традиційної селянської моделі родини, в якій діти працювали на батьків до одруження» [5, с. 64]. Ця цитата з книги О. Пресіч стала відправною точкою для розгортання рефлексій про твір І. Киріяка. Зі сказаного можна виснувати, що трилогія «Сини землі» не здобулася на системне наукове вивчення, що зумовлює необхідність подальшого дослідження її змістових і художніх параметрів, зокрема проблеми моделювання родини, взаємин батьків і дітей.

Мета дослідження – на матеріалі трилогії І. Киріяка «Сини землі» проаналізувати трансформацію української патріархальної родини в умовах імміграції, здійснити типізацію моделей сімейного устрою як універсальних стратегій міжпоколінневої взаємодії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Трилогію І. Киріяка здебільшого інтерпретують як енциклопедію життя українських іммігрантів у Канаді. Для М. Марунчака це «мікроскопійна, поетично змальована історія тисяч і тисяч українських піонерів, які заселили лісостепи Канади перед 1905 роком» [6, с. 40]. Водночас це глибоке дослідження родинного устрою персонажів-іммігрантів. У працях психологів, педагогів, соціологів родини класифікують за різними критеріями. Наприклад, за кількістю дітей, складом, типом головування, географічною ознакою, ступенем кооперації, станом психічного здоров'я тощо [7, с. 133–134]. З урахуванням цих класифікацій у статті здійснено аналіз різних типів родин у трилогії І. Киріяка.

Фрейзери як ідеальна християнська родина. Здебільшого в «Синах землі» прозаїк зосередив увагу на побуті й родинному житті іммігрантів-українців, однак у його поле зору принагідно потрапили й представники старшої еміграції (шотландці). Фрейзери, перші роботодавці Григорія Воркуна, є прикладом нуклеарної сім'ї, кожен із членів якої має чітко визначені функції: батько є лідером і гарантом матеріального благополуччя родини, мати дбає про домашній затишок і психологічний комфорт, діти здобувають освіту, аби стати достойними громадянами Канади.

В інтерпретації І. Киріяка Фрейзери презентують гармонійну модель родинних взаємин, протиставлену суворому прагматизму іммігрантського побуту. Порівняння із «закуточком... у Бога за дверми» [9, с. 43] маркує цей простір як сакральний, захищений від зовнішнього хаосу й морального занепаду. У цій ідеальній родині відсутня будь-яка агресія; як пригадує Марія Воркун, «живучи згідно, *побожому*, вона не чула за півтора року ні сварки, ні лайки не тільки між членами родини, але й її ніхто не посварив і не віднісся до неї згідливо. Всі вони уважали її за свою» [9, с. 44]. Наведена цитата свідчить про високий рівень самоконтролю і взаємної поваги між членами родини; більше того, у стосунках із Марією пані Фрейзер руйнує традиційну ієрархію «господиня – наймичка», замінюючи її моделлю «мати – дитина». Процес трудової соціалізації дівчини відбувається в атмосфері емоційної підтримки, а спільне відвідування церкви щонеділі підтверджує, що вона статусно прирівнюється до інших членів сім'ї.

Фрейзери презентують міську родину, решта змальованих у трилогії сімей – сільські (фермерські). Ця соціально-економічна диференціація має суттєве значення для їхньої характеристики. Як зазначає Л. Слюсар, «сільські і міські сім'ї відрізняються побутом дітей і дорослих, системою міжпоколінних зв'язків, що формує певну специфіку батьківства. Сільському населенню притаманний певний консерватизм демографічної поведінки, традиційні погляди на сім'ю, батьківство, подружні й міжпоколінні стосунки» [11, с. 27]. Українські іммігранти привезли в Канаду усталені норми родинного устрою. У «Старому краї» були поширені «великі багатодітні сім'ї, де разом мешкали не тільки батьки і діти, але і представники старшого покоління, брати і сестри, що було обумовлено сімейним характером виробництва, високою смертністю населення, низькою продуктивністю праці» [12, с. 30]. Однак в умовах «Нового світу» відбувається трансформація звичної моделі сім'ї.

Стиль життя українських іммігрантів докорінно відрізняється від усталеного, забезпеченого, гармонійного життя Фрейзерів. Усі вони об'єднані спільною метою – створити міцні фермерські господарства і в перспективі стати повноправними заможними громадянами Канади. Але на цьому шляху їм доводиться долати чимало труднощів, що не могло не вплинути на сімейний побут. За структурою влади дослідники розрізняють демократичні й авторитарні сім'ї. У трилогії І. Киріяка до категорії «демократичних», окрім Фрейзерів, може бути зарахована й родина Воркунів.

Воркуни як егалітарна родина. Характерними прикметами цієї моделі родинного устрою є те, що в ній «немає чітко визначених “сімейних глав” і переважає ситуативний розподіл влади між батьком та матір'ю з урахуванням їхніх конкретних інтересів і можливостей; засвідчується вирівнювання функцій і незалежне становище дітей» [13, с. 106]. Її визначальними принципами є «рівність, взаємоповага, взаємодопомога й емоційна близькість між членами родини» [14, с. 78]. У трилогії І. Киріяка прикладом егалітарної родини є Воркуни. Її формальним лідером є Григорій Воркун, однак на період його заробітків у місті ця функція переходила до його дружини Єлени, яка разом із дітьми господарювала на фермі. З огляду на психологічний мікроклімат, цю родину можна характеризувати як «нормально функціонуючу» (йдеться про сім'ю, яка «відповідально і диференційовано виконує свої функції, внаслідок чого задовольняється потреба в зростанні і змінах як сім'ї в цілому, так і кожного її члена» [7, с. 133]).

Родина Воркунів презентована як етичний антипод деструктивної патріархальної деспотії (Поштарі) й авторитарної моделі (Дуби). Її солідарність ґрунтується не на примусі, а на добровільній самопошті кожного члена, активній праці заради спільного блага, що трансформує класичну селянську ієрархію в систему партнерських відносин. Вичерпну характеристику цієї родини дає Бил у розмові з вчителем Гудвином: «Я дивився на їх життя згори і обсервував відносини членів одно до другого. І, перше, що я завважав, то їх *міцну родинну любов*, а це, як знаєш, є здорова основа виховання молодих членів родини. Звідсіль черпаються і вірність і щирість і розсудність і ошадність, а головню *самопошті в помочі одно другому*» [9, с. 232]. Стосунки Григорія Воркуна з дружиною довірливі й рівні, а його модель батьківства позбавлена авторитаризму. Для чотирьох своїх дітей він став турботливим, демократичним батьком, яким можна пишатися. Водночас він не позбавлений людських слабкостей. Найвиразніше це виявляється у його ставленні до дорослих доньок, які «були для нього сильними підпорами й він хотів задержати їх такими якийсь час» [9, с. 62–63]. Марія і Єлизавета усі зароблені в місті кошти витрачають на корів, косарку й грабарку; із їхньою допомогою Воркун мріє придбати коней. Однак, на відміну від Поштаря, він не перетворює своє ставлення до дітей на економічну тиранію. Приклад родини Воркунів доводить, що в умовах імміграції виживає й збагачується та сім'я, яка замінює страх перед батьківським гнівом на солідарну відповідальність. Це «здоровий фундамент», де економічний успіх є лише похідною внутрішньої духовної згоди й поваги до кожного члена родини.

Через цю родину у твір імплантується проблема трансформації традиційної патріархальної моделі родини в умовах канадської імміграції. У межах класичного селянського світогляду дитина є невід'ємною частиною батьківського господарства, її обов'язок полягає в безоплатній праці заради накопичення спільного капіталу. Проте канадський простір пропонує можливість вільного працевлаштування й принципово іншу систему земельних відносин (можливість отримати власний наділ робить економічно недоцільним тривале перебування дітей у статусі безправних помічників). Найяскравіше феномен родинної солідарності виявляється у стосунках Григорія Воркуна із меншим сином Корнилом. Їхнє співжиття є прикладом безконфліктного лідерства, відмови від боротьби за статус «першого господаря» через взаємні поступки: «*І жили якось так згідно аж люди дивувалися. (...) Скоро вони до одностумства доходили коли бачили, що можуть за щось на сварку зійти, бо й розумів один одного, що кожний посвоєму добре думав і добра хотів*» [10, с. 250]. Визнання автономії сина, який хоче купити землю на власне ім'я, аби «краще виконувати божу заповідь шанування батьків», є вершиною гармонійної моделі батьківсько-синівських стосунків.

Єлена Воркун уособлює емоційний центр родини, поєднуючи прагматизм і безмежний альтруїзм. Вона єдина в громаді наважилася взяти на виховання двох сиріт – Вероніку і Гафійку, батьки яких загинули. Героїня болісно переживає руйнування традиційної великої родини, а особливо одруження молодшої доньки з англійцем: «*Очима своєї душі вбачала Єлена, несвідомо, як чуже життя зо своїми чужими для неї звичаями перлося просякнути в її домашню збудовану віками святиню, що була непобідимою твердиною для її прабабок. (...) А тепер, у новім краю, вона бачила як тут-то-там крушили основи її святині*» [9, с. 141], – однак не намагається нав'язувати дітям свою волю, визнає їхнє право самостійно будувати власне життя. Саме це дозволяє їй, на відміну від Поштарів і Дубів, зберегти добрі стосунки з дітьми. Родина Воркунів демонструє, що, не зважаючи на трансформацію традиційної моделі сім'ї в умовах «Нового світу», лінія роду не переривається.

Фрейзери й Воркуни презентують сім'ї зі сприятливим психологічним мікрокліматом, для яких властива любов, згуртованість, взаємодопомога, уникання конфліктів, за потреби – готовність іти на компроміс; натомість родини Дубів, Поштарів і Вакарів характеризуються несприятливим психологічним кліматом. О. Горецька й Н. Сердюк пропонують розрізняти такі їх різновиди: «*конфліктні*, в яких виникають суперечності між інтересами, потребами, бажаннями членів сім'ї, що, своєю чергою, спричиняє сильні й тривалі негативні емоції; *кризові*, де потреби та інтереси зіштовхуються дуже болісно, оскільки стосуються найважливіших сфер життєдіяльності сім'ї; *проблемні*, які потребують допомоги в конструктивному розв'язанні конфліктів, подоланні об'єктивних складних життєвих ситуацій (наприклад, відсутність житла і засобів для існування) при збереженні загальної позитивної сімейної мотивації» [15, с. 16]. За цим критерієм родину Дубів можна кваліфікувати як конфліктну, Поштарів – як кризову, Вакарів – як проблемну.

Дуби як авторитарна конфліктна родина. Ключовою характеристикою авторитарної сім'ї є підпорядкування членів родини одному лідеру, що супроводжується пригніченням ініціативи й почуття власної гідності. Взаємини в родині Дубів базуються на економічному прагматизмі й соціальних амбіціях, що призводить до дисбалансу й руйнування родинних зв'язків. Як зазначає О. Шаф, «у вітчизняній літературній традиції, позначеній патріархальною культурою, батьківська постать *ушановується, часом сакралізується, глоризується*, постає взірцем для наслідування, беззаперечним авторитетом. (...) На тлі такої традиції особливо цікавими видаються тексти, де виражено (переважно через метафоричний код) ворожість до батьківської фігури та супровідні почуття страху й провини» [16, с. 76]. У трилогії І. Киріяка поруч із традиційним образом батька як «архетипного мудрого Старого» (Григорій Воркун) презентовані ще три моделі: слабкий батько, нездатний протистояти материнській деспотії, батько-аб'юзер і батько-лузер, якого соромляться власні діти.

Образ Павла Дуба ілюструє кризу патріархального авторитету. Як і Воркун, «з *натури він був великий демократ і не вмів силувати нікого*» [8, с. 171], з повагою ставився до дітей, визнавав їхнє право самостійно розпоряджатися власним життям, але змушений був капітулювати, зіткнувшись із твердим характером дружини. Спроба фізичного тиску й втеча до «Старого краю» лиш короткочасно змусили її послабити авторитарний тиск. Калина Дуб є головним деміургом родинного нещастя. Її життєва мета – не родинна гармонія (як у Воркунів), а суспільний престиж і збагачення. Мрії героїні прозаїк передає в монологізованому діалозі з Павлом Дубом, у якому чоловік є лише мовчазним слухачем, позбавленим голосу й права на власну думку: «Построїмо двір, стайні, стодоли, розплодимо худоби, коней, свиней, курей, наймимо наймитів та й зажиємо *як у раю*» [8, с. 21]. Поняття «раю» для героїні суто матеріальне, далеке від християнських цінностей.

Авторитарність героїні виявляється через психологічний шантаж і прямий примус. Дізнавшись, що Василь закохався в доньку Григорія Воркуна, Калина намагається зламати його волю: «Чи ж то нема вже ліпших дівчат від неї? Що сталося з тобою? *Я вмру, бо не перенесу такого стиду. Та й усіх нас ти вб'єш, як не покинеш тої відьми, що приворожила тебе до себе*» [8, с.23]. Переконавшись, що син не збирається виконувати її волю – сватати Катерину Поштарівну, Калина змінює тактику: «Фарма наша, *ти наш і мусиш бути з нами аж доти, доки не оженишся*» [8, с. 177]. Аналогічний підхід вона застосовує і до старшої доньки, яку планує одружити з Іваном Поштарем. Цілковито ігноруючи бажання Ольги й особливості характеру майбутнього зятя, вона дбає лише про соціальний престиж, а на застереження чоловіка безапеляційно заявляє: «Як не хоче? Та ж я її мама! *Мусить послухати. Пилити буду її словами, поки не перепилю*» [8, с. 359]. Метафора «пиляння словами» ідеально описує її метод спілкування з близькими.

Навіть передчасна смерть Ольги не змусила Калину усвідомити власну провину. Автор не засуджує її, лише констатує хибне розуміння того, що є благом для інших. У третьому томі І. Киріяк вдається до психологічного препарування душі Калини й знаходить причини її хибних уявлень про родинні цінності в дитинстві:

«Пам'ятала, що росла в своїй мамі *мов пишна квітка і тою пишнотою гордилася*. А потім і свої діти в ту пишноту вбрала. І пишні вирости, але їх *серця голодні любости*, її на перекір, не шукали пишноти там, де вона хотіла, але *за любовістю побігли*» [10, с. 311]. Прагнучи уникнути нав'язаного матір'ю віктимного сценарію, Василь, Олена, Осип і Єринка обирають втечу як форму спротиву й самозбереження. Василь стає на шлях відкритого конфлікту, усвідомлюючи, що в очах матері він – лише безправна дитина. Він йде на заробітки, щоб здобути економічну автономію, а потім, попри різкий спротив матері, одружується з Марією. Осип демонструє «пасивний спротив»: утікає з дому на північ. Найбільшою прикрістю для Калини Дуб стало одруження її найменшої доньки Єринки з Андрієм Вакаром. Філософським підсумком цієї сюжетної лінії є запізніле каяття Калини.

Поштарі як кризова авторитарна родина. Серед неблагополучних сімей О. Кузнецова пропонує розрізняти родини з «прихованою формою неблагополуччя (внутрішньо неблагополучні): зовні респектабельні сім'ї, проте в них ціннісні установки та поведінка батьків розходяться з загальнолюдськими моральними вимогами, що позначається на вихованні дітей» [17, с. 204]. До цієї категорії можна віднести Поштарів. Знайомство новоприбулих іммігрантів із цією родиною справляє позитивне враження. Дьордій Поштар допомагає переселенцям обрати земельну ділянку, Ганна гостинно приймає їх у своєму домі. Перший натяк на психологічне неблагополуччя родини пов'язаний із появою Івана: «Він був омураний і обдертий до крайності» [8, с. 52]. Злидений одяг хлопця вказує не на бідність родини, а на крайню скупість її голови.

Аналіз міжпоколінневих взаємин у родині Поштарів дозволяє вести мову про токсичне / аб'юзивне батьківств, де батьківська фігура стає джерелом психологічної травми й соціальної дезорієнтації дітей (Катерини й Івана). Дьордій Поштар вирізняється захланністю, емоційною глухотою й патологічним егоцентризмом. Він уособлює тип «батька-експлуататора», для якого діти мають цінність лише як матеріальний ресурс і джерело проблем: «Дітей Бог дає, щоб чоловік спокою не мав. *Бо ніби яка з дітей користь?* Знаєте, годуй, вбирай, до школи пускай, коли воно мале, пусте, до нічого нездатне, потім як підросте, як трішки попіриться, то гризи свої печінки, бо воно тобі ніяк під руку не піде» [10, с. 213]. Батьківство для нього – довічний «кримінал», діти – тягар, який «до гріха приводить» [10, с. 212]. Християнським символом родини Поштарів є пекло [8, с. 300].

Вражаючим актом зради батьківського обов'язку є ставлення Дьордія до молодшого сина Петра, якого він відправив на війну, аби позбутися непокірного спадкоємця. Подальша доля персонажа розгортається за принципом мораліте: діти його відцуралися, далекого родича Олексу він сам вигнав, друга дружина Явдоха пограбувала його маєток, а сам він помер від хвороби. Моральний висновок про його життя озвучила в третьому томі Тетяна Вакар: «Мій покійний, нехай з Богом спочиває, не придбав маєтку, але хату лишив мені повну як вулий. *А діти ліпші як маєток*. Покійний Дьордій дуфав у маєтки і що з того? Через своє захланство дітей своїх збувся і, як знаєте, коли вмер то ніхто не хотів поховати як належиться» [10, с. 157].

Як слушно зауважує Т. Кобилянська, «авторитарний стиль виховання, репресивна поведінка батьків, психологічне і фізичне насильство по відношенню до дітей викликають байдужість до установок сімейного виховного середовища, призводять до демонстративної опозиційності» [7, с. 132]. Зовнішня занедбаність Івана є віддзеркаленням внутрішнього хаосу в його душі. Жорстоке ставлення батька призводить до значних порушень у формуванні особистості сина, викликає грубість, спалахи агресії, породжує відверту ненависть. Розкриваючи перед Софією свою душу, Іван наголошує: «Мене мій тато зробив дурним. Від коли памятаю, я не чув від нього ласкавого слова, такого, як від Воркуна. Він ніколи мене на коліна не взяв, коли я був малий, не бавився так, як Воркун з Корнилом і з Павлом. Ніколи нічого мені не купив поки мама не виплакала, ніколи не казав, що я щось доброго зробив, тільки все *зле, недобре і замало*» [9, с. 289]. Принагідно варто згадати ще одну проблему, яка зринає у трилогії, – роль матері в аб'юзивній родині. Ганна намагалася бути доброю до дітей, однак вона нездатна ані чинити спротив, ані нівелювати негативний вплив чоловіка. Її історія дозволяє вести мову про «стокгольмський синдром» (жертва виправдовує поведінку аб'юзера).

Іван забирає у батька збіжжя й худобу, аби облаштуватися на власному господарстві, погрожує фізичною розправою, коли Дьордій намагається силою повернути «награбоване». Єдиною людиною, якій вдається впливати на Івана, є Григорій Воркун. Саме йому припадає роль миротворця в конфлікті батька й сина. Негативне ставлення батька посилюється упослідженістю Івана в громаді. Найвиразніше цей мотив озвучила Єлена: «Чи дурний він, чи розумний, Бог його знає. (...) Часом люди самі зроблять людину дурною. Замість її провчити, та на розум наводити, *загалюють, заштуркують від маленької, а вкінці дурною зроблять, навіжена, кажуть*. А то яке виховаєш, таке будеш мати» [9, с. 292]. Найбільша трагедія персонажа – примусовий шлюб з Ольгою Дуб. Каяття й болючий плач Івана після смерті першої дружини відкривають його глибоку здатність любити, відчайдушний пошук підтримки й визнання власної гідності. Ключова проблема цього сюжетного вузла – комунікативний розрив між батьком і дітьми, наслідком якого є зламані долі Івана, Катерини, яким ціною величезних зусиль вдається подолати психологічну травму, й загибель на фронті Петра.

Вакари: проблемна родина з маргіналізованим батьком. У цьому випадку маємо справу з родиною з явною формою неблагополуччя, у якій рушійною силою занепаду, а згодом і відродження, стає не агресія чи авторитарність, а психологічна інертність голови родини, що призводить до соціальної невидимості наступного покоління. Образ Томи Вакара є втіленням «психології раба». Коли інші господарі цілеспрямовано шукали можливості заробітку, дбали про матеріальний добробут родини, Тома не виявляв жодної ініціативи й міг би зазнати фінансового краху без допомоги сусідів. Його «кострюbate, перекивлене, недокінчене» [10, с. 43] господарство, що дихало «непорадною біднотою», є візуальною проекцією його особистості.

У громаді переселенців Тома – маргінал, лузер, неспроможний самотійно облаштувати своє життя. Така позиція батька неминуче впливає на становлення

його дітей, особливо Андрія, який ріс «якось так, позакутках. Ніхто ним не інтересувався, а він, мов навмисне, від людей ховався. (...) вдома був він щось таке, як *п'яте колесо у возі*» [10, с. 26]. Його сором за батькову безпорадність трансформується в глибокий психологічний комплекс неповноцінності, а захоплення господарством Воркуна віддзеркалює підсвідомий пошук ідеального батька-господаря. Єдиним місцем, де він може бути собою, для Андрія є ліс. Громада не помічає його потенціалу, лише на заробітках серед чужих людей, які не знали про його клеймо «Вакарового накорінка», він зміг стати собою, зібрати капітал, який дозволив купити землю й започаткувати власне господарство.

Справжнім, хоч і довго пригніченим центром родини є Тетяна Вакар. До смерті Томи вона мирилася зі становищем жертви, безпорадністю чоловіка й фінансовими труднощами; опісля, залишившись сама з дев'ятьма дітьми, ніби пробудилася до нового життя. Вакари перетворилися на велику солідарну родину, у якій кожен (від найстаршого до наймолодшого) виконував свою роль. На прикладі родини Вакарів І. Киріяк демонструє дві стратегії батьківського впливу – невтручання й опіку. Перша втілена в образі Томи Вакара. Він присутній у родині фізично, але відсутній як лідер і захисник, це призводить до маргіналізації дітей, які змушені самотужки шукати шляхи соціалізації. Перехід влади до Тетяни символізує адаптивність української родини, де матір бере на себе відповідальність за збереження роду. Однак турбота про господарство й долю дітей стає єдиним сенсом її існування, не дозволяючи створити нову сім'ю й відпустити дорослих дітей, дати їм можливість самостійно будувати власне життя.

Висновки й перспективи подальшого дослідження. У трилогії І. Киріяка «Сини землі» виокремлено й схарактеризовано різні моделі родини – від ідеалізованої християнської нуклеарної сім'ї до деструктивних авторитарних структур. Особливу увагу приділено кризі традиційної патріархальної моделі родини. Географічна та юридична специфіка «Нового краю» радикально змінює характер взаємин батьків і дітей. Якщо в Україні перспектива успадкування батьківського майна і землі була дієвим інструментом контролю, то в Канаді економічна незалежність молоді (можливість отримати власний гомстед чи піти на заробітки) нівелює потребу в покорі. Цей процес десакралізації батьківського авторитету поширюється й на гендерний аспект: жінки-іммігрантки також здобувають можливість творити власний світ. Наступні дослідження мають бути спрямовані на аналіз моделі міжнаціональної родини в трилогії І. Киріяка.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гладій О. Дитячі образи в літературі української діаспори Канади. *Іноземна філологія*. 2007. Вип. 119 (2). С. 254–257.
2. Шадріна Т. Кордон і дім як онтологічні універсалиї в українській канадській літературі. *Наукові праці. Філологія. Літературознавство*. 2017. Вип. 289. Т. 301. С. 86–92.
3. Деренько В. Культурно-просвітницька діяльність Іллі Киріяка в українській діаспорі Канади. *Молодий вчений*. 2016. № 7 (34). С. 39–40.

4. Деренко В. Літературна творчість Іллі Киріяка – найвище досягнення українського художнього слова в Канаді. *Молодий вчений*. 2017. № 3 (43). С. 375–377.
5. Пресіч О. Орачі прерій. Українська проза в Канаді. Київ : К.І.С., 2018. 286 с.
6. Марунчак М. Ілля Киріак та його творчість. Вінніпег : УВАН в Канаді, 1973. 80 с.
7. Кобилянська Т. Типологія сімей за різними ознаками. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2018. Вип. 2. С. 131–142.
8. Киріак І. Сини землі: [повість з українського життя в Канаді]. Т. 1. Едмонтон : The Institute Press, 1939. 398 с.
9. Киріак І. Сини землі: [повість з українського життя в Канаді]. Т. 2. Едмонтон : The Institute Press, 1939. 1939. 352 с.
10. Киріак І. Сини землі: [повість з українського життя в Канаді]. Т. 3. Едмонтон : The Institute Press, 1945. 354 с.
11. Слюсар Л. Специфіка батьківства у сім'ях різних типів: проблеми, ризики та шляхи їх мінімізації. *Демографія та соціальна економіка*. 2017. № 3 (31). С. 24–36.
12. Слюсар Л. Батьківство у системі відносин інституту сім'ї: сучасні трансформації, їх причини та наслідки. *Демографія та соціальна економіка*. 2016. № 2 (27). С. 26–38.
13. Психологія сім'ї / за ред. В. Поліщука. Суми : Університетська книга, 2021. 248 с.
14. Румянцева-Лахтіна О. Український сімейний роман: генеза, динаміка розвитку, трансформації і модифікації жанру. Харків : ХАНУ, 2025. 252 с.
15. Горецька О., Сердюк Н. Психологія сім'ї. Бердянськ : Вид. Ткачук О.В., 2015. 216 с.
16. Шаф О. У полоні страху й вини: проблематизація взаємин сина з батьком в українській ліриці ХХ століття. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*. 2019. № 38, т. 1. С. 76–79.
17. Кузнєцова О. Безвідповідальне батьківство як соціально-педагогічна проблема. *Нові технології навчання*. 2020. № 94. С. 201–207.

REFERENCES

18. Hladii, O. (2007). Dytiachi obrazy v literaturi ukrainskoi diaspori Kanady. [Children's images in the Ukrainian literature of Canada]. *Inozemna filolohiia*. 119 (2). P. 254–257 [in Ukrainian].
19. Shadrina, T. (2017). Kordon i dim yak ontolohichni universalii v ukrainskii kanadskii literaturi [Border and Home as Ontological Universals in Ukrainian Canadian Literature]. *Naukovi pratsi. Filolohiia. Literaturoznavstvo*. 289, 301, 86–92 [in Ukrainian].
20. Derenko, V. (2016). Kulturno-prosvitnytska diialnist Illi Kyriiaka v ukrainskii diaspori Kanady [Cultural and educational activities Ilya Kiriak to the ukrainian diaspora in Canada]. *Molodyi vchenyi*. 7 (34), 39–40 [in Ukrainian].
21. Derenko, V. (2017) Literaturna tvorchist Illi Kyriiaka – naivyshche dosiahnennia ukrainskoho khudozhnoho slova v Kanadi [Ilya Kiriak literary works – the highest

achievement of Ukrainian artistic expression in Canada]. *Molodyi vchenyi*. 3 (43), 375–377 [in Ukrainian].

22. Presich, O. (2018). Orachi prerii. Ukrainska proza v Kanadi [Ploughers of the Prairies: Ukrainian Prose in Canada]. Kyiv : K.I.S. 286 p. [in Ukrainian].

23. Marunchak, M. (1973). Illia Kyriiak ta yoho tvorchist [Iliia Kyriiak and his works]. Vinnipeh : UVAN v Kanadi. 80 p. [in Ukrainian].

24. Kobylanska, T. (2018). Typolohiia simei za riznymy oznakamy [Typology of families according to various characteristics]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu*. 2, 131–142.

25. Kyriiak, I. (1939). Syny zemli [Sons of the soil]. T. 1. Edmonton : The Institute Press. 398 c. [in Ukrainian].

26. Kyriiak, I. (1939). Syny zemli [Sons of the soil]. T. 2. Edmonton : The Institute Press. 1939. 352 c. [in Ukrainian].

27. Kyriiak, I. (1945). Syny zemli [Sons of the soil]. T. 3. Edmonton : The Institute Press. 354 c. [in Ukrainian].

28. Sliusar, L. (2017). Spetsyfika batkivstva u simiakh riznykh typiv: problemy, ryzyky ta shliakhy yikh minimizatsii [Specifics of parenthood in various types of families: problems, risks, and ways of their minimization]. *Demohrafiia ta sotsialna ekonomika*. 3 (31), 24–36.

29. Sliusar, L. (2016). Batkivstvo u systemi vidnosyn instytutu simi: suchasni transformatsii, yikh prychny ta naslidky [Parenthood within the system of family institution relations: contemporary transformations, their causes, and consequences]. *Demohrafiia ta sotsialna ekonomika*. 2 (27), 26–38.

30. Polishchuk V., ed. (2021). Psykholohiia simi [Psychology of the family]. Sumy : Universytetska knyha. 248 p. [in Ukrainian].

31. Rumiantseva-Lakhtina, O. (2025). Ukrainskyi simeinyi roman: heneza, dynamika rozvytku, transformatsii i modyfikatsii zhanru [The Ukrainian family novel: genesis, dynamics of development, transformations, and modifications of the genre]. Kharkiv : KhANO. 252 p. [in Ukrainian].

32. Horetska, O., Serdiuk, N. (2015). Psykholohiia simi [Psychology of the family]. Berdiansk. 216 p. [in Ukrainian].

33. Shaf, O. (2019). U poloni strakhu y vyny: problematyzatsiia vzaiemyn syna z batkom v ukrainskii lirytsi KhKh stolittia [In the Captivity of Fear and Guilt: Problematizing Father-Son Relationships in 20th-Century Ukrainian Lyric Poetry]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Ser.: Filolohiia*. 38, 1, 76–79 [in Ukrainian].

34. Kuznietsova, O. (2020). Bezvidpovidalne batkivstvo yak sotsialno-pedahohichna problema [Irresponsible fatherhood as a socio-pedagogical problem]. *Novi tekhnologii navchannia*. 94, 201–207. [in Ukrainian].



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: 11.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.05.2026

МЕТАЛІРИЧНИЙ АСПЕКТ ВІРШОВАНИХ ТЕКСТІВ: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ

Тетяна СКУРАТКО

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української та зарубіжної літератур і методик їх навчання
Тернопільського національного педагогічного університету*

імені Володимира Гнатюка

вул. М. Кривоноса, 2, м. Тернопіль

ORCID: 0000-0001-7196-987X

tanyabidov@gmail.com

У науковій статті вивчено феномен метатекстуальності у понятійному колі літературознавчих досліджень, окреслено суть, природу та функції цього художнього феномену, тяглість його поетичних традицій, мотивацію, яка спонукає авторів віршованих текстів звертатися до рефлексії творчих здобутків інших митців та авторецепції. Значну увагу зосереджено на теоретичних питаннях металірики та окремих історичних етапах її розвитку, які були досліджені у літературознавчих розвідках багатьох західноєвропейських та американських літературознавців (Х. Вайнріха, Є. Мюллер-Зетельман, Х. Шлаффера, А. Вебера, Е. Гессенберга, А. Франка, В. Хінка та ін.). Наголошено на тому, що в українському літературознавстві дослідження металірики лише розпочинається. Серед праць, присвячених питанням її теоретичного узагальнення, виокремлено й проаналізовано дослідження сучасних літературознавців О. Юферевої, І. Лучука та Л. Артеменко, які зробили найбільший на сьогоднішній день внесок у розробку концептуальних уявлень про українську металірику. Зауважується, що на сучасному етапі розвитку вітчизняної літературознавчої науки одними із найбільш важливих є питання дослідження метатекстуальних аспектів теорії та практики художньої словесності загалом й поезії, зокрема. У науковій розвідці наголошено на тому, що метатекстуальні літературні візії спрямовані передусім на спробу осмислення природи та сенсу мистецтва, роль письменника у суспільно-громадському та духовному розвитку суспільства, його сучасних екзистенційних запитів та творчих уподобань. Металітературність окреслюється у тематичній, поетикальній та жанровій площині усіх літературних родів (епосу, драматургії, лірики), а також у різноманітті вимірів міжвидової дифузії (взаємодія з музикою, живописом, архітектурою, скульптурою, театром, кіно, фотомистецтвом, хореографією та ін.). Наголошується на тому, що традиційні літературознавчі уявлення про синкретизм або взаємодію мистецтв у ХХ столітті розглядаються крізь призму новітніх, дотичних до них, понять, наприклад, екфразис та інтермедіальність, теоретичний

зміст яких на сьогоднішній день усе ще залишається суттєво дискусійним і не узгодженим їх дослідниками.

Ключові слова: металітературність, металіричний аспект, метатекст, металірика, інтермедіальність, екфразис.

METALYRICAL ASPECT OF VERSE TEXTS: THEORETICAL FOUNDATIONS

Titiana SKURATKO

Candidate of Philological Sciences,

*Associate Professor at the Department of Ukrainian and Foreign Literature
and Methods of their Teaching*

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

2 M. Kryvonosa str., Ternopil

ORCID: 0000-0001-7196-987X

tanyabidov@gmail.com

This academic article examines the phenomenon of metatextuality within the conceptual framework of literary studies, outlining the essence, nature and functions of this artistic phenomenon, the continuity of its poetic traditions, and the motivation that prompts authors of poetic texts to engage in reflection on the creative achievements of other artists and in self-reflection. Considerable attention has been focused on theoretical issues in metalyrical and specific historical stages of its development, which have been explored in literary studies by many Western European and American literary scholars (H. Weinreich, E. Müller-Zetelmann, H. Schlaffer, A. Weber, E. Hessenberg, A. Frank, W. Hink, and others). It has been emphasised that research into metalyrical is only just beginning in Ukrainian literary studies. Among the works devoted to the theoretical generalisation of this topic, the studies by contemporary literary scholars O. Yufereva, I. Luchuk and L. Artemenko have been highlighted and analysed; these scholars have made the most significant contribution to date to the development of conceptual frameworks regarding Ukrainian metalyrical. It should be noted that, at the present stage of development of literary studies in Ukraine, one of the most important areas of research concerns the metatextual aspects of the theory and practice of fiction in general, and poetry in particular. The academic study emphasises that metatextual literary visions are primarily aimed at exploring the nature and meaning of art, the role of the writer in the social and spiritual development of society, and the writer's contemporary existential concerns and creative preferences. Metalyrical characteristics are defined in terms of the thematic, poetic and genre dimensions of all literary forms (epic, drama, lyric poetry), as well as in the variety of dimensions of cross-genre diffusion (interaction with music, painting, architecture, sculpture, theatre, cinema, photography, choreography, etc.). It is emphasised that traditional literary concepts of syncretism or the interaction of the arts in the 20th century are examined through

the prism of newer, related concepts – such as ekphrasis and intermediality – whose theoretical implications remain, to this day, highly contentious and not yet agreed upon by researchers.

Key words: *metaliterature, metapoetic aspect, metatext, metalyrical, intermediality, ekphrasis.*

Постановка проблеми. У сучасному літературознавстві феномен метатекстуальності або металітературності, окреслений у тематичній, поетикальній та жанровій площині усіх літературних родів (епосу, драматургії, лірики), а також засвідчений у різноманітті вимірів їх творчих перетинів з іншими різновидами мистецтва (музикою, живописом, архітектурою, скульптурою, театром, кіно, фотомистецтвом, хореографією, балетом, мережевим мистецтвом та ін.) є одним із найбільш пріоритетних напрямів дослідницького інтересу.

Феномен спроб метатекстуального осмислення літературою власної природи, сенсу існування мистецтва і митця у суспільстві та його цивілізаційному розвитку, намагання творців синтезувати арсенал літературно-художніх засобів засвоєння світу із художнім інструментарієм інших видів мистецтва (суміжних) пояснюється насамперед стрімким розширенням спектру екзистенційних запитів та творчих уподобань сучасної письменницької спільноти.

Зауважимо, що металірика або поетологічна лірика – віршовані тексти, що містять у собі рефлексію історичних чи сучасних явищ мистецького життя або авторефлексію, самооцінку тих чи інших аспектів власної художньої творчості поета. Отже, іншими словами, металірика – це вірш про певні творчі здобутки митців різних історичних епох або вірш про вірш (закони та правила його поетики, тяглість поетичних традицій, творців віршованих текстів, обставини їх створення та особливості творчого процесу, які на них впливають). Саме творчий (мистецький) процес є основним мотивом металіричних віршованих текстів.

Варто наголосити, що відчутний інтерес до питань термінологічного означення та пояснення феномену металіричної складової віршованих текстів в зарубіжному та українському літературознавстві виникає лише у ХХ ст. Водночас першим, хто теоретично його обґрунтував, був відомий представник німецької романтичної філософії й естетики Фрідріх Шлегель. Вчений запропонував термін «поезія поезії», яку він ще називав «трансцендентальною поезією».

Серед представників західноєвропейського та американського літературознавства ХХ ст., які порушували у своїх теоретичних працях питання металірики, слід особливо відзначити дослідження Х. Вайнріха, Є. Мюллер-Зетельман, Х. Шлаффера, А. Вебера, Е. Гессенберга, А. П. Франка, В. Хінка та ін. В українському літературознавстві вивчення питань металірики, її поетики, історії становлення та розвитку, типології її художніх форм та засобів, специфіки жанрової організації лише розпочинається. На жаль, майже відсутні праці, у яких би були достатньо повно і чітко проаналізовані теоретичні основи феномену металірики, простежено основні етапи її історичного розвитку в українській поезії. Аналіз звернень до мистецької чи поетологічної тематики має місце здебільшого у практиці аналізу

окремих мотивів творчості українських і зарубіжних поетів, серед яких Л. Боровиковський (Л. Семенюк), Т. Шевченко (Л. Генералюк), П. Куліш (В. Пуліна), Я. Щоголев (Ю. Регущ), Леся Українка (О. Борзенко, С. Кочерга, О. Турган), О. Лятуринська (Т. Левчук), Т. Осьмачка (О. Лапко), Є. Маланюк (О. Кухар), А. Міцкевич (І. Веремейчук) та ін. Зауважимо, що серед окремих спроб теоретичного узагальнення поняття металірики, художніх закономірностей її тематики, поетики та жанрової типології, розроблених у сучасному українському літературознавстві, слід відзначити праці О. Юферевої, І. Лучука та Л. Артеменко.

Мета статті. Окреслити феномен метатекстуальності у понятійному колі літературознавчих досліджень, з'ясувавши суть, природу та функції цього художнього феномену, тяглість його поетичних традицій; дослідивши теоретичні питання металірики й окремі історичні етапи її розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зауважимо, що семантичні конотації металітературності у сучасному літературознавстві мають доволі широкий спектр різнотлумачень. У найбільш загальних понятійних рисах термін «металітературність» означає комплекс різновекторних тематичних інтенцій та поетикальних засобів, пов'язаних із не зовсім узвичаєними для класичної літератури шляхами та методами традиційного художнього досвіду засвоєння світу, а саме – коли письменник зосереджує свою увагу не тільки і не стільки на відображенні, описі, осмисленні реалій зовнішнього по відношенню до нього самого буття, а суттєво або й повністю перекоцентровує свою увагу на авторефлексію власних екзистенційно-психологічних почувань, які ініціюють та стимулюють його творчий процес або ж на аналогічні рефлексивні рецепції особливостей художньої самосвідомості інших митців. Кажучи простіше, металітература – це література, яка описує не зовнішній по відношенню до неї світ, а саму себе, творчий досвід митця, його естетичні уподобання, його екзистенційні цінності та духовні пошуки, спробу самоусвідомлення ролі та значення, місця у мистецькому та громадсько-політичному житті сучасного йому суспільства.

Варто зауважити, що окремі аспекти металітературності ще у 20-х роках зазначали представники формальної школи літературознавства, але першим, як прийнято сьогодні вважати, власне термін «металітература» у 1971 році використав американський письменник, філософ та критик Вільям Гасс у науковій розвідці «Література і форми життя». Подальшій розробці теоретичних основ художнього явища металітературності приділили увагу такі відомі західні літературознавці, як Анна Вежбицька, Лінда Хатчен, Ж. Женетт, М. Фаулер, Г. Морсон, Л. Шеперд, Патріш Во, Ларрі Мак Кейфері та ін. Найбільш активно питання метатекстуальності було розроблено у літературознавчих працях 70-х років ХХ ст. – Антона Поповича та Марії Ренати Майєнової. Зазначимо, що у наукових працях пізніших західних дослідників, присвячених феномену метатекстуальності його понятійний спектр дещо розширюється. Наприклад, М. Стевік розглядає його як різновид міжтекстових комунікацій, унаслідок яких відбувається тематизація одного тексту (претексту) в іншому (метатексті), що знаходить своє місце у авторських коментарях або ж передмові [1, с. 32]. На думку Зорана Кравара,

метатекстуальність є засвідченням у авторському тексті згадки про нього самого або ж про певні його художні аспекти [2, с. 274–278].

Достатньо повно і вичерпно, на нашу думку, зміст терміну «металітературність» потлумачено в авторитетному «Оксфордському словнику літературних термінів», де констатовано, що цей феномен означає «літературу про літературу, ... різновид літератури, що відкрито коментує власний вигаданий статус...; стосується творів, які містять значний рівень самосвідомості щодо себе як літературних, порівняно з оказіональними апологетичними звертаннями до читачів» [3, с. 116].

Зауважимо, що в українській літературознавчій науці відповідна термінологія з'являється на початку ХХІ ст. У відомій енциклопедії «Лексикон літературознавства» (2001 р.) терміну «метатекст» надано коротке й доволі нечітке формулювання переважно з опорою на відому теорію інтертекстуальності Р. Барта: «термін, що означає онтологічну єдність всіх художніх проявів літератури та культури. За словами Р. Барта, будь-який текст є метатекстом щодо якогось іншого тексту. Це не означає, що у будь-якого текста є певне, чітко виявлене походження; на думку французького постструктураліста, «текст утворюється з анонімних, невловимих, разом з тим, вже десь читаних цитат, цитат без лапок». Метатекст – текст, який «примушує усвідомити природу і значення самого створення тексту» (Борхес, Хатлен). Позаяк саморефлексивність робить проблематичною реальність текста, автора і читача, метатекст уводить їх у тканину тексту як героїв художніх творів, не дозволяючи їм залишатись пасивними спостерігачами метатекстуальних художніх уявлень. Метатекстом можна називати і своєрідний літературний твір, який складається з текстів різних авторів, об'єднаний спільним сюжетом і внутрішньою драматургією» [4, с. 324].

У Літературознавчій енциклопедії за редакцією Ю. Коваліва (2007 р.) термін метатекст не згадується, натомість термін «металітература» потлумачено як «літературний твір про письменство, який може містити роздуми про поетику нарративу, поезії чи драми у вигляді диспуту про відповідні жанри та стилі або заторкувати автотематичні проблеми (осмислення власної творчості, жанрових уподобань, ідіолекту). Металітература може набувати форми маніфесту, авторцензії, автокритики, есе. У ширшому розумінні металітературою називають літературні тексти, в яких реалізована гра з іншими текстами, застосовані різні інтертексти, тематичні, композиційні, стилістичні, жанрові елементи з метою деконструкції, містифікації, пародії, пастишу, центону, колажу тощо» [5, с. 31].

О. Юферева у статті «Поезія в системі метакатегорій» звертається до аналізу поняття «метатекст», особливостей його застосування у прозі та поезії, наводить короткий огляд праць зарубіжних дослідників металірики. «Метапроцеси у літературі, – робить загальний висновок дослідниці, – набувають значущості зі зміною уявлення про цілісність світоустрою, закономірним наслідком якого є зсуви у художньому осягненні і втіленні нововідкритої якості цілісності – незавершеності. Метапоезія як особливий різновид металітератури має спільні риси з феноменом метапрози, що зумовлено загальним напрямом розвитку творчої свідомості. Йдеться про такі ознаки, як тематизація творчого акту, «оголення

прийому», активізація і переосмислення ролі читача. Однак специфіка об'єктивації автоінтерпретаційних настанов у поезії і прозі різна, та їхнє вивчення, попри певні, доволі результативні, кроки (зокрема, у західноєвропейському літературознавстві) має стати окремою темою для дослідження. Так, рівень авторефлексії, спостереження за внутрішніми процесами властиві ліриці імпліцитно, а це означає, що засоби відтворення автоінтерпретації тут мають бути іншими, такими, що поглиблюють ступінь саморозкриття, перетворюють акт творчості на власний об'єкт, зміщуючи акценти до «гри», «неупорядкованої» форми, рухливої художньої структури» [6, с. 201].

Теоретичний феномен ліричної рефлексії та саморефлексії сучасної вітчизняної літератури досліджує й відомий український поет і перекладач І. Лучук, автор багатьох розвідок із цієї проблематики, зокрема «Богдан Ігор Антонич про мистецтво поетичне: дискурси в дискурсі» [7]; «Іван Франко про мистецтво поетичне: дискурс лірики» (проаналізовано його мистецькоцентричні поетичні твори: «Не винен я тому, що сумно співаю...», «Сонети-невільники», «Сонети – се раби. У форми пута...», «Смішний сей світ! Смішніший ще поет...», «Досить, досить слова до слів складати...», «Поет», «Співакові», «Декадент», «Поете, тям, на шляху життєвому...», «Якби ти знав, як много важить слово...», цикли «Скорбні пісні», збірка «З вершин і низин» та ін.) [8]; «Ліричні визначення поезії в деяких українських авторів» [9]; «Натхнення та процес поетичної творчості в дискурсі української лірики» (твори П. Куліша, Т. Шевченка, І. Франка, Я. Щоголева та ін.) [10]; «Письменницька критика про поезію та її призначення» [11]; «Поезієзнавство як методологія» [12]; «Українська літературознавча думка про мистецтво поетичне (спроба шкiцу)» [13]; «Як українські поети уявляють і трактують свого читача» (проаналізовано погляди І. Франка, П. Беринди, К. Зиновiйва, М. Вороного, П. Тичини, В. Еллана, А. Малишка, Л. Первомайського, В. Вовк, Б. Рубчака) [14] та ін.

У розвідці «Три кити, на яких розмістилася поезія (один із варіантів)» І. Лучук стверджує, що «колись люди уявляли, що Земля – кругла та пласка, що розмістилася вона на трьох китах, які плавають при купі по вселенському океані, тримаючи на своїх могутніх спинах непомірну (але таки терпиму) ношу. Це уявлення вже давним-давно було розчавлене семимильним поступом, було гомерично висміяне стрімким розвитком науки. Настільки давно, що це уявлення видається ледь не допотопним, хоча з погляду вічності існувало наче вчора. Словом, від цього уявлення залишилася лише метафора, модель, яку ми ви експлуатуємо в цьому сюжеті. Отже, трьома китами (в цьому варіанті), на яких розмістилася поезія, є мова, слово, твір. Поетична мова, поетичне слово, поетичний твір» [15, с. 331].

Крім власне теоретичних розвідок, І. Лучук є й автором та редактором двох дотичних до них збірників віршованих текстів – «Ars poetica. Українська лірика про мистецтво поетичне: антологія» [16] та «Мистецтво поетичне: хрестоматія української літературної критики й есеїстики про поезію» [17], а також монографії «Мистецтво поетичне в дискурсі української лірики та письменницької критики» [18].

У віршованій антології упорядника «Ars poetica. Українська лірика про мистецтво поетичне: антологія» [16] зібрано понад двісті текстів українських поетів на мистецьку тематику: П. Беринда, І. Величковський, П. Вольвач, О. Галета, С. Жадан, Б. Криса, Г. Крук, Ю. Кучерявий, І. Павлюк, М. Петренко, С. Почаський, П. Тичина, Леся Українка, І. Франко, Л. Якимчук та ін.

У монографії «Мистецтво поетичне в дискурсі української лірики та письменницької критики» [18] дослідник проаналізував поетичний та літературно-критичний дискурс специфіки поетичного мистецтва. Зауважимо, що розвідку поділено на три розділи. У вступному з ній «Осмилення поетичної сутності в ліричних творах українських авторів» І. Лучук аналізує комплекс питань, пов'язаних із зародженням поезії, природи творчого натхнення, процесів художньої творчості, теоретичного визначення поезії, теоретичного статусу автора та його ліричних героїв, читацькою рецепцією поезії. Другий розділ монографії вбирає до себе такі частини: «Поетичні мова, слово, твір», «Еволюція українського віршування», «Погляди на ритм і віршові розміри», «Погляди на поетичний образ і тропи», «Ставлення до рими», «Мистецтво паліндромії: від бароко до ар'єргарду», «Мистецтво візуальної поезії». В останньому розділі «Українська письменницька критика про мистецтво поетичне» автор звертається до висвітлення таких проблем: «Письменницька критика про поезію загалом», «Письменницька критика про призначення поезії», «Письменницька критика про різночасові тенденції віршування», «Письменницька критика про поета-автора», «Письменницька критика про місце поета в суспільстві», «Літературознавча думка про мистецтво поетичне», «Питання мистецтва поетичного в українських літературних маніфестах».

У розвідці «Питання мистецтва поетичного в українських літературних маніфестах 20-х років ХХ століття» [19] автор констатує, що «у дискурсі поезієзнавства розглядаємо будь-які матеріали, що стосуються поезії, та й саму поезію, зрозуміло. Із поезієзнавчого дискурсу можна виділяти різні дискурси, хоча б дискурс лірики, дискурс мистецтва поетичного. Або ж дискурс осмилення мистецтва поетичного українською лірикою та письменницькою критикою. Існує (якщо його творити) і дискурс літературних маніфестів, який найбільше тяжіє до дискурсу письменницької критики, адже автори деклараційних текстів є зазвичай і практикуючими поетами (що є властивим і для письменницької критики про поезію)» [19, с. 181].

Загалом металіричний аспект віршованих текстів І. Лучук визначає як «поезієзнавство». На думку автора, «поезієзнавство покликане займатися поезією і буквально всім, що так чи інакше пов'язане з поезією. Поезієзнавство не лише покликане, але й вибране осмислювати, описувати і наскрізно відчувати поезію» [20, с. 71].

Дослідник зазначає, що «поезієзнавство є певним синтезом історії та теорії поезії: деколи може бути більше першого, а деколи – другого, та майже завжди існують історико-теоретичні переплетення. Коли йдеться про стародавню поезію чи про актуальні сучасні процеси поетичного розвитку – це все одно належить до

історії поезії. А коли йдеться чи то про жанрову або термінологічну вібрацію, чи то про специфіку метрики, чи то про внутрішні закономірності або аномалії окремих поетичних текстів або й цілих стилів, чи ще про щось зовсім не подібне – то це все буде тяжіти до теорії поезії. І все це так чи інакше взаємопов'язане. Тобто історія і теорія – єдині, бо творять певну єдність, певний тип знання про конкретний у своїй багатогранності предмет. Цей предмет – поезієзнавство – може мати виходи в інші, навіть не обов'язково гуманітарні, науки. Будучи філологічною наукою, поезієзнавство тісно контактує з філософією, психологією, історією тощо, залежно від конкретної ситуації чи потреби. У цьому й полягає ситуативність поезієзнавства, коли розгляд може бути і завуженим чи локалізованим, і багатоохопним чи глобалізованим. Поезієзнавство можна вважати галуззю літературознавчої науки. Якщо літературознавство займається художньою літературою загалом, усіма видами словесної творчості, то поезієзнавство відповідно займається лише поезією, поетичною творчістю. Та поезієзнавство й саме може бути досить таки художньою літературою, а не лише наукою. Воно може бути літературою про поезію. А в ідеалі поезієзнавство і само хотіло б бути поезією» [20, с. 71–72].

Поезієзнавча методика дослідження авторефлексивних мистецьких явищ І. Лучука хоча й стосується практики аналізу конкретних віршованих текстів, але загалом більше адресована опрацюванню літературно-критичних текстів, у яких наголошено відповідну тематику. Водночас його літературознавчі розвідки слугують цінним внеском у розвиток дослідження питань української поетичної металогії.

Вагомим доповненням до теоретичних розробок питань української поетології є також дисертаційна праця Л. Артеменко «Дискурс митця і мистецтва в українській поезії ХХ століття» [21]. У трьох розділах праці авторка досліджує теоретичні аспекти вивчення дискурсу митця і мистецтва в українській поезії ХХ століття, семантичні моделі мистецького дискурсу в українській поезії ХХ століття, поетику українського мистецького дискурсу. У першому розділі праці «Теоретичні аспекти вивчення дискурсу митця і мистецтва в українській поезії ХХ століття» дослідниця характеризує напрацьовані на сьогоднішній день теоретичні основи дослідження мистецького дискурсу в зарубіжній та українській літературознавчій науці. Вона зауважує, що «вагомим сегментом надзвичайно широкого тематичного кола сучасної української та зарубіжної поезії є так звана авторецептивна мистецька тематика, тобто специфічний художній дискурс, у площині якого поетичне зображення спрямоване не на зовнішні щодо нього об'єкти навколишньої дійсності, а постає як предмет художнього відображення, окресленого в тих або тих мистецьких ракурсах. Поза сумнівом, творча рефлексія має давню історію, вочевидь таку ж тривалу в часі, як і історія самого мистецтва, адже, нерозривно пов'язана з естетичним сприйняттям художнього твору, вона мотивована прагненням слухача / читача й власне самого митця не лише до душевно-емоційного переживання твору, але й до його логічно-розумового осягнення, пояснення й інтерпретації, не в останню чергу спричинена бажанням усвідомити ті секрети поетичної творчості, які уможливають естетичний вплив

митця на реципієнта за посередництва художнього твору» [21, с. 10]. Авторецептивний дискурс української та зарубіжної металірики Л. Артеменко структурує за допомогою запропонованого нею поняття предметно-образної концептосфери, яка охоплює сферу семантики виявлення авторецептивних інтенцій мистецької семантики. До її окремих концептів вона відносить поетологічну інтерпретацію у віршованих текстах понять (образів чи прийомів) митця, мистецтва загалом (плину творчого процесу), словесного та образного матеріалу, що його використовують митці задля потреб власного естетичного вираження. Зазначений розподіл загалом стосується авторефлексивних аспектів мистецтва загалом. Стосовно поетичної словесної творчості літературознавиця конкретизує свої спроби виокремлення напрямків дослідження авторецептивного дискурсу характеристикою зазначених нею концептів «поет», «поетична творчість», «літературні та технічні засоби словесного вираження». Загалом логіка методологічних підходів Л. Артеменко до дослідження до авторецептивних засад ліричного роду літератури є достатньо дієвою та продуктивною, водночас слід зазначити, що дослідницею не було враховано багатьох аспектів міжмистецьких взаємодій поетичної творчості українських письменників, а також не простежено більш значний обсяг їхньої творчої діяльності.

У другому та третьому розділах своєї дисертаційної праці Л. Артеменко розглядає окремі історичні етапи розвитку авторецептивного дискурсу в українській та зарубіжній поезії, а також його поетику, зокрема спектр жанрових стратегій, сюжетної парадигми тем митця і мистецтва, сфери предметно-образного вияву різних аспектів концептосфери мистецького дискурсу в українській поезії ХХ ст.

Семантику авторецептивного дискурсу української поезії дослідниця загалом оцінює як ідейно-тематичну, концептуально-сміслову сферу, в якій під кутом зору авторського оцінного ставлення постають ті або ті аспекти художньо-естетичної діяльності митця: «В ідейно-тематичній сфері мистецького дискурсу варто передусім виокремлювати вибудовані авторами віршованих текстів семантичні моделі поетичної творчості, в межах яких відбувається реалізація спектра авторських аксіологічних стратегій» [21, с. 41].

Теоретичні моделі авторецептивного дискурсу дослідниця виокремлює у межах двох загальновідомих, на її думку, і загальноновизнаних на сьогодні концепцій мистецтва: 1) концепції сакралізованості мистецтва; 2) концепції десакралізованості мистецтва.

Основою першої із зауважених концепцій є, на її думку, усталені античні уявлення про божественні джерела походження мистецтва. Іншими словами поети античної епохи були певні, що джерелом їхнього творчого натхнення слугували певні надреальні і метафізичні божественні стихії, що надихали їх на художнє покликання. Разом із тим, як відзначає дослідниця, починаючи вже із античної епохи розпочинається й процес поступової десакралізації початкових уявлень про мистецтво, які досягли своєї остаточної межі в епоху Відродження. Водночас й поети подальших літературних епох (А. де Віньї, А. Ламартін, В. Гюго, Дж. Байрон, Ж. Санд, Гете й ін.) у своїх художніх творах або окремих

літературно-критичних рецепціях засвідчували впливи у тій або іншій формі певних ірраціональних чинників впливу на процеси їхньої художньої діяльності. Про це ж зазначав і нібито позбавлений жодних містичних впливів український поет В. Стус, який аналізуючи творчий спадок визначного австрійського поета М. Рільке, відзначав: «Справді, Рільке мав рацію, кажучи, що пише не поет: поетом щось пише. Не дивно: пише і поет, і навколишнє. Може, через поета пише природа – своєю рукою, або так, як у дві руки (своєї і вчителя) виводить літери першокласник» [22, с. 238].

У теоретичних межах запропонованої дослідницької розвідки Л. Артеменко пропонує розглядати концепцію сакралізованості мистецтва у двох семантичних моделях вияву мотивів її авторецептивних моделей: міфоцентричної й теоцентричної. Першу вона відзначає, як модель поетичної творчості, яка відзначається тематичною зорієнтованістю на вияв і реінпретацію певних аспектів міфологічної, ірраціональної семантики та її предметно-образних атрибутів. Художній світ поетичних текстів, що представляють цю семантичну модель, утім, пов'язаний із світом міфів здебільшого умовно, оскільки автори цих текстів використовують останні (з огляду на їхній особливий статус – основоположної, фундаментальної культурної традиції) або як риторично піднесену модель комунікації зі своїм читачем, або як форму своєрідного художньо-екзистенційного самоствердження власної творчої особистості, або як потужне джерело вишуканої поетичної символіки і лише в окремих випадках – як художню рефлексію, що справді виявляє прецеденти певної творчої ірраціональності [21, с. 43–44]. Окремими специфічними різновидами художнього міфоцентризму можна вважати, на думку дослідниці, ще дві семантичні моделі цього дискурсу: неоміфологічну та псевдоміфоцентричну. «Якщо власне міфоцентричній семантичній моделі, – за словами Л. Артеменко, – притаманна тематична зорієнтованість на античну міфологію, пристосовану до потреб творчого самовияву митця, то в неоміфологічній моделі увиразнено типологічно співвіднесені з ними міфопоетичні уявлення або більш пізніх історичних епох, або культивованих в межах деяких літературних напрямів, течій, шкіл чи громадсько-політичних об'єднань, або ж таких, що характеризують специфіку індивідуально-авторського типу художнього світосприйняття» [21, с. 43–44]. Псевдоміфоцентричну авторка визначає як модель, для якої є властивим комічно-пародійне або іронічно-сатиричне переосмислення образів та поетологічної атрибутики античної міфології.

До теоцентричних моделей мистецького світобачення процесів художньої творчості відносяться мотиви, пов'язані із залученням не лише міфологічної (язичницької) семантичної компоненти, але й усталеного переліку персон біблійних текстів.

Концепцію десакралізованого мистецтва дослідниця співвідносить з наступним у часі великим етапом його розвитку, який триває й по сьогоднішній день, і для якого притаманна сукупність вже не міфологічних, а раціоцентричних уявлень про походження, природу та призначення мистецтва. «Бачення мистецтва не як акту божественного творіння, а як результату творчої праці митця, в основі

якої – прикрашене уявою естетичне наслідування дійсності, – зауважує дослідниця, – вперше задекларовано ще в епоху античності – у славнозвісній «Поетиці» Арістотеля. Подальша десакралізація поетологічних уявлень відбувалася в епоху Відродження й упродовж наступних історичних епох паралельно до процесів десекуляризації та позитивізації європейської суспільно-громадської та культурологічної думки. Переломним у процесах десакралізації уявлень про мистецтво етапом був початок ХІХ ст., коли поети-романтики концепції поета як богонатхненного творця протиставили концепцію поета-генія, який у своїх творчих можливостях не поступається навіть Богові» [21, с. 51–52].

Процес десакралізації та раціоналізації уявлень про мистецьку діяльність отримав своє продовження й у наступні періоди історичного розвитку літератури (реалістичний, модерністський й постмодерністський). У контексті запропонованої дослідницею концепції десакралізованого мистецтва вона висуває три головні, на її думку, семантичні моделі авторецептивного дискурсу: громадсько-центричну, мистецькоцентричну й антропоцентричну.

Громадськоцентричну семантичну модель Л. Артеменко характеризує як таку, у якій авторецептивні уявлення митця реалізуються у тематичній площині очікуваних запитів щодо суспільно-громадського покликання поета та поезії. Особливої ваги, попри її давню історичну візію, ця семантична модель набуває в літературі другої половини ХІХ ст., а саме – в поетиці реалізму, де їй було надано статусу «своєрідної естетичної реакції на загострену мистецькоцентричність творчих настанов поетики романтизму, його заглиблення у світ «чистого мистецтва», нехтування ним суспільно-значущою проблематикою, протиставлення творчої піднесеності генія-поета меркантильним запитам обивательського загалу. Громадськоцентрична мистецька семантика не притаманна естетиці модернізму, хоча, втім, цілком у ній не ігнорована. Вияв громадськоцентричної семантики найбільш потужний і яскравий на тих історичних етапах розвитку літератури, на яких вона ідеологічно найбільш умотивована. В українській поезії ХІХ ст. мотиваційними чинниками громадськоцентричної семантики були настанови національно-визвольних змагань і боротьби проти соціального гніту, декларовані поетами-романтиками, реалістами, народниками та навіть модерністами. У громадськоцентричній поезії ХХ ст. пріоритетні рушійні стимули відповідної тематики, безперечно, – це чіткі та безкомпромісні національно-патріотичні настанови (поети «розстріляного Відродження», поети еміграційних шкіл, поети-шістдесятники та дисиденти)» [21, с. 58].

Центральною постаттю цієї семантичної моделі став образ поета-громадянина, який вбачає свою суспільну місію у потребі самовідданого служіння патріотичним і духовним запитам своїх співвітчизників.

На відміну від громадськоцентричної, мистецькоцентрична семантична модель має своїм підґрунтям поетичні тексти, у яких ключову роль відіграють авторські рефлексії щодо питань природи мистецтва, естетичних принципів втілення авторського творчого задуму, засобів та форм його художнього вияву тощо. Як і громадськоцентрична, мистецькоцентрична тематика була

притаманна усім історичним етапам розвитку європейської поезії, але особливий її розквіт припадає на початок XIX ст. і межі XIX та XX ст., тобто романтичну та модерністську епохи, які значною мірою намагалися абстрагуватися від актуальних суспільних проблем і зосереджувалися переважно на темах власне самого мистецького життя.

Основою антропоцентричної, на думку авторки, слугує семантична модель, поетичні тексти якої співвідносять рефлексивний або авторецептивний вияв авторської свідомості з різними сферами та повсякденними питаннями людського життя в його різноманітних виявах. «В антропоцентричній семантичній моделі, – за словами Л. Артеменко, – відображено такі поетологічні уявлення про поета та поезію, формування яких у свідомості митця відбувається внаслідок спостереження та творчого переосмислення широкого кола явищ навколишньої дійсності, які в цьому контексті виступають джерелом поетичного натхнення й одночасно актуальними життєвими фактами, що потребують, з погляду поета, естетичного реагування та художньо-ціннісної ідентифікації» [21, с. 60].

Головними чинниками авторефлексивних рецепцій цієї семантичної моделі виступають явища природи (сезонні процеси, рослинний та тваринний світ), технологічні аспекти діяльності людини (наприклад, шахтарська праця, робота археолога, космічні подорожі тощо), різноманітні локації міського топосу, обставини родинного життя і загалом екзистенційна сфера, предмети побутового вжитку, що оточують людину у її повсякденному житті.

Термін «поетологія», запропонований І. Лучуком, дослідниця пропонує використовувати в дещо іншому понятійному ракурсі, а саме як сукупність таких художніх засобів, до яких запобігає митець задля рефлексії інших митців або авторецепції творчої діяльності власних творчих здобутків. «Для більш чіткого означення феномену реалізованої у поетичному тексті рефлексії автора стосовно тих або тих аспектів поетології художнього твору, – констатує авторка, – будемо використовувати поняття авторецепції або авторецептивного поетичного тексту. Художню авторецепцію визначатимемо як систему естетичних поглядів та уявлень митця про сутність, природу та призначення поетичної творчості, що знаходять свій вияв у його художніх творах. Констатуємо, що авторецептивними слід визнати ті естетичні погляди й уявлення митця, які ним реалізовано в текстових межах його художнього твору, а не поза ним – у коментарях, публіцистичних і літературно-критичних висловлюваннях, що мають науково-теоретичний, а не художній характер. Відповідно, авторецептивними поетичними текстами вважатимемо віршовані твори, структурно-семантичну організацію яких зумовлює відображений у них художній метатекст. Найважливішою формою реалізації авторецептивної семантики є авторська рефлексія або саморефлексія стосовно тих або тих аспектів поетичної творчості чи особистості поета. Авторська саморефлексія спрямована на пізнавальне самооцінювання художньо-аксіологічних засад власної поетичної творчості, тоді як власне рефлексія – це своєрідна естетична, морально-етична, філософська, екзистенційна реакція автора на певні аспекти художнього вияву інших творців.

Загальним для авторської рефлексії та саморефлексії є те, що обох їх породжено специфічним творчим феноменом самопізнання, який спонукає автора до необхідності естетичного самоозначення, мотивованого пошуком автором власної художньої ідентичності, потребою самоусвідомлення тієї творчої, морально-етичної та суспільно-громадської позиції, на якій він намагається самоствердитись» [21, с. 162].

До інших термінів, вживаних у сучасному літературознавстві на позначення узагальнених концепцій розвитку металірики зустрічаємо також й такі, як от: артоцентрична концептуальна модель, яка є системою посилянь на античні міфи про мистецтво; лінгвоцентрична модель, що акцентує увагу комунікантів на тексті, які є міфічним продовженням чи буттєвим ресурсом автора; мартирологічна модель, у якій описано муки та загибель поетів тощо.

Серед найбільш поширених й узагальнених у практиці літературно-критичної рецепції або читацького сприйняття мистецькоцентричних поетичних творів існують численні як раціональні, так і метафізичні гіпотези походження поезії та чинників її впливу на авторські творчі задуми. Серед них – усталена з часів античної культури божественна версія природи мистецтва (музи, духи, ангели або інші небесні сили), спроба приписати авторські творчі інтенції диявольським силам (наприклад, у 26-й сурі Корана поет охарактеризований виразником волі диявола; також численні авторські зауваження – Дж. Байрона, А. Жіда, Д. Белла та ін.), сама поетична мова (досвід оволодіння якою стає одночасно й джерелом збудження та генерації творчих ідей та засобів їхнього втілення), читач (як потенційна інстанція підтримання авторського інтересу до творчості), власне сам автор (бажання художнього виразу, особистісної ціннісної самоідентифікації вияву власного «я»), спогади душі (ідеї Платона про свого роду ментальну реінкарнацію людської свідомості), вроджений дар можливості надчуттєвого сприйняття або інтуїція (раціонально не пояснювані чинники специфічних структур людської свідомості), глибинне або духовне підсвідоме (відома концепція Г. Юнга щодо успадкованої людиною генетичної пам'яті попередніх історичних поколінь) тощо.

Загалом слід відзначити, що попри напрацьовані вітчизняним і зарубіжним літературознавством теоретичні здобутки у сфері досліджень металірики, багато питань її історії та поетики усе ще потребують додаткового вичення та деталізації. В українській науці метатекстуальні аспекти літературної творчості станом на сьогоднішній день розглядаються здебільшого не у поглибленій теоретичній перспективі, а у площині конкретних історико-літературних досліджень, які стосуються творчості окремих письменників, прозаїків, драматургів та поетів.

Висновки й перспективи подальших розробок у цьому напрямку. Термін «металітературність» в загальному і найбільш узвичаєному в сучасному літературознавстві сенсі має своїм головним змістом авторефлексивність автора щодо творчих здобутків його попередників або сучасників, а також авторецепцію власної художньої творчості, пов'язаних із нею естетичних уподобань, екзистенційних

цінностей та духовних пошуків, спроб усвідомлення власної мистецької ідентичності. Феномен метатекстуальності (металітературності) чітко і послідовно простежується на усіх етапах історичного розвитку літератури у тематичних, поетикальних та жанрових сферах кожного із трьох її головних родів – драматургії, епосу та лірики, зокрема у вигляді їх різноаспектної взаємодії з іншими різновидами мистецтва – живописом, скульптурою, архітектурою, музикою, балетом, кіно, інтернетом, а також рефлексивних та авторецептивних творчих спостережень. В українському літературознавстві дослідження металірики лише розпочинається. У цьому контексті перспективним для подальших наукових розвідок, на наше переконання, є питання з'ясування головних історичних віх становлення та подальшого художнього поступу металірики в давній, новій та новітній українській поезії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Stevic M. *Theatralität und Metadrama. Die Instanz der Szene im Denken der Sprache*. GRIN Publishing, 2014. 32 s.
2. Kravar Z. *Metatextualität. Moderne Literatur in Grundbegriffen*. Tübingen, 1994. S. 274–278.
3. Baldick C. *The Oxford Dictionary of Literary Terms*. Oxford, 2015. 416 p.
4. Лексикон загального та порівняльного літературознавства / [А. Волков (голова ред.)]. Чернівці : Золоті литаври, 2001. 634 с.
5. Літературознавча енциклопедія: у 2 т. / [Ю. І. Ковалів (авт.-уклад.)]. Київ : Видавничий центр «Академія», 2007. Т. 2: Маадай–Кара – Я (я–форма). 624 с.
6. Юферева О. Поезія в системі метакатегорій. *Вісник Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка*. 2011. № 56. С. 197–201. URL: https://eprints.zu.edu.ua/5057/1/vip_56_42.pdf
7. Лучук І. Богдан Ігор Антонич про мистецтво поетичне: дискурси в дискурсі. *«Мистецтво творять шал і розум». Творчість Богдана Ігоря Антонича: реценції та інтерпретації / Львів. нац. ун-т ім. І. Франка; серія «Українська філологія : школи, постаті, проблеми»*. Львів, 2011. Вип. 11. С. 427–439.
8. Лучук І. Іван Франко про мистецтво поетичне: дискурс лірики. *Українське літературознавство*. 2011. Вип. 74. С. 77–85.
9. Лучук І. Ліричні визначення поезії в деяких українських авторів. *Буковинський журнал*. 2011. № 4. С. 180–192.
10. Лучук І. Натхнення та процес поетичної творчості в дискурсі української лірики. *Studia methodologica*. 2011. Вип. 32. С. 156–163.
11. Лучук І. Письменницька критика про поезію та її призначення. *Дзвін*. 2011. № 11/12. С. 148–154.
12. Лучук І. Поезієзнавство як методологія. *Studia methodologica*. 2010. Вип. 30. С. 71–80.
13. Лучук І. Українська літературознавча думка про мистецтво поетичне (спроба шкіду). *Література. Фольклор. Проблеми поетики*. 2012. Вип. 37. Част. 1. С. 195–202.

14. Лучук І. Як українські поети уявляють і трактують свого читача. *Дзвін*. 2012. № 5/6. С. 145–150.
15. Лучук І. Три кити, на яких розмістилася поезія (один із варіантів). *Література. Фольклор. Проблеми поетики*, 2011. Вип. 35. С. 331–340.
16. *Ars poetica*. Українська лірика про мистецтво поетичне : антологія / упорядкув., передм., довідки про авт. І. Лучука; Сектор поезієзнавства Інституту Івана Франка НАН України. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2012. 688 с.
17. Мистецтво поетичне : хрестоматія української літературної критики й есеїстики про поезію / упорядкув., передм., довідки про авт. І. Лучука; Сектор поезієзнавства Інституту Івана Франка НАН України. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2012. 1232 с.
18. Лучук І. Мистецтво поетичне в дискурсі української лірики та письменницької критики: монографія. / Сектор поезієзнавства Інституту Івана Франка НАН України; Інститут літератури ім. Т. Г. Шевченка НАН України. Львів; Київ, 2012. 444 с.
19. Лучук І. Питання мистецтва поетичного в українських літературних маніфестах 20-х років ХХ століття. *Парадигма*. 2010. Вип. 5. С. 180–197.
20. Лучук І. Поезієзнавство як методологія. *Studia methodologica*. 2010. Вип. 30. С. 71–80.
21. Артеменко Л. Дискурс митця і мистецтва в українській поезії ХХ століття: дис. ... канд. філол. наук: 10.01.01. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2016. 202 с.
22. Стус В. Еріх Марія Рільке (1875-1926). Стус В. С. Твори. У 4-х т. 6-ти кн. Львів : Просвіта, 1997. Т. 4. 496 с.

REFERENCES

1. Stevic, M. (2014). *Theatralität und Metadrama. Die Instanz der Szene im Denken der Sprache*. GRIN Publishing. 32 s.
2. Kravar, Z. (1994). *Metatextualitat. Moderne Literatur in Grundbegriffen*. Tübingen. S. 274–278.
3. Baldick, C. (2015). *The Oxford Dictionary of Literary Terms*. Oxford. 416 p.
4. *Leksykon zahalnoho ta porivnialnoho literaturoznavstva [Lexicon of General and Comparative Literature]* / [A. Volkov (holova red.)]. Chernivtsi: Zoloti lytavry, 2001. 634 s. [in Ukrainian].
5. *Literaturoznavcha entsyklopediia [Literary Encyclopedia]: u 2 t. / [Yu. I. Kovaliv (avt.-uklad.)]*. Kyiv: Vydavnychiy tsentr “Akademiia”, 2007. T. 2: Maadai–Kara – Ya (ya–forma). 624 s. [in Ukrainian].
6. Yufereva, O. (2011). *Poeziia v systemi metakatehorii [Poetry in the system of metacategories]*. *Visnyk Zhytomyr. derzh. un-tu im. I. Franka*, 56, 197–201. Retrieved from: https://eprints.zu.edu.ua/5057/1/vip_56_42.pdf. [in Ukrainian].
7. Luchuk, I. (2011). Bohdan Ihor Antonych pro mystetstvo poetychne: dyskursy v dyskursi [Bogdan Igor Antonych on poetic art: discourses within a discourse]. “Mystetstvo tvoriat shal i rozum”. *Tvorchist Bohdana Ihoria Antonycha: retseptsii*

- ta interpretatsii / Lviv. nats. un-t im. I. Franka; serii "Ukrainska filolohiia : shkoly, postati, problemy", 11, 427–439. [in Ukrainian].
8. Luchuk, I. (2011). Ivan Franko pro mystetstvo poetychne: dyskurs liryky [Ivan Franko on poetic art: the discourse of lyrics]. *Ukrainske literaturoznavstvo*, 74, 77–85. [in Ukrainian].
9. Luchuk, I. (2011). Lirychni vyznachennia poezii v deiakykh ukrainskykh avtoriv [Lyrical definitions of poetry in some Ukrainian authors]. *Bukovynskiy zhurnal*, 4, 180–192. [in Ukrainian].
10. Luchuk, I. (2011). Natkhnennia ta protses poetychnoi tvorchoosti v dyskursi ukrainskoi liryky [Inspiration and the process of poetic creativity in the discourse of Ukrainian lyrics]. *Studia methodologica*, 32, 156–163. [in Ukrainian].
11. Luchuk, I. (2011). Pysmennytska krytyka pro poeziiu ta yii pryznachennia [Literary criticism about poetry and its purpose]. *Dzvin*, 11/12, 148–154. [in Ukrainian].
12. Luchuk, I. (2010). Poeziieznavstvo yak metodolohiia [Poetics as a methodology]. *Studia methodologica*. Ternopil : Redaktsiino-vydavnychi viddil TNPU im. V. Hnatiuka, Vyp. 30. S. 71–80. [in Ukrainian].
13. Luchuk, I. Ukrainska literaturoznavcha dumka pro mystetstvo poetychne (sproba shkitsu) [Ukrainian literary thought about poetic art (attempted sketch)]. *Literatura. Folklor. Problemy poetyky*, (2012). Vyp. 37. Chast. 1. S. 195–202. [in Ukrainian]. [in Ukrainian].
14. Luchuk, I. (2012). Yak ukrainski poety uiavliaiut ta traktuiut svoho chytacha [How Ukrainian poets imagine and interpret their reader]. *Dzvin*, (5/6), 145–150. [in Ukrainian].
15. Luchuk, I. (2011). Try kyty, na yakykh rozmistylasia poeziiia (odyn iz variantiv) [Three whales on which poetry is placed (one of the options)]. *Literatura. Folklor. Problemy Poetyky*, (35), 331–340. [in Ukrainian].
16. Luchuk, I. (Ed.). (2012). *Ars poetica. Ukrainska liryka pro mystetstvo poetychne: Antolohiia* [Ars poetica. Ukrainian lyrics about the art of poetry: An anthology]. Navchalna knyha – Bohdan. [in Ukrainian].
17. Luchuk, I. (Ed.). (2012). *Mystetstvo poetychne: Khrestomatiia ukrainskoi literaturnoi krytyky i eseistyky pro poeziiu* [Art of poetry: An anthology of Ukrainian literary criticism and essays on poetry]. Navchalna knyha – Bohdan. [in Ukrainian].
18. Luchuk, I. (2012). *Mystetstvo poetychne v dyskursi ukrainskoi liryky ta pysmennytskoi krytyky: Monohrafiia* [Art of poetry in the discourse of Ukrainian lyrics and writer's criticism: A monograph]. Instytut literatury im. T. H. Shevchenka NAN Ukrainy. [in Ukrainian].
19. Luchuk, I. (2010). Pytannia mystetstva poetychnoho v ukrainskykh literaturnykh manifestakh 20-kh rokiv XX stolittia [Issues of poetic art in Ukrainian literary manifestos of the 20s of the 20th century]. *Paradyhma*, (5), 180–197. [in Ukrainian].
20. Luchuk, I. (2010). Poeziieznavstvo yak metodolohiia [Poetry studies as a methodology]. *Studia Methodologica*, (30), 71–80. [in Ukrainian].
21. Artemenko, L. (2016). *Dyskurs myttsia i mystetstva v ukrainskii poezii XX stolittia* [Discourse of the artist and art in Ukrainian poetry of the 20th century]

[Doctoral dissertation, Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University].
[in Ukrainian].

22. Stus, V. (1997). Erikh Mariia Rilke (1875-1926). In *Tvory* (Vol. 4, pp. 496).
Prosvita. [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: 16.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.05.2026

АНТИФРАЗА В ПОЕЗІЇ ВІЙНИ: ТИПОЛОГІЯ, МАРКЕРИ, ФУНКЦІЇ

Людмила ЮЛДАШЕВА

кандидат філологічних наук, доцент,

*докторант кафедри українського мовознавства і прикладної лінгвістики
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*

бульв. Шевченка, 81, м. Черкаси

ORCID: 0000-0002-6561-8827

lalinduyl@gmail.com

У статті досліджено антифразу як контекстуально зумовлений стилістичний і прагматичний механізм смислової та аксіологічної інверсії в сучасній українській поезії воєнного часу. Актуальність роботи зумовлена активізацією антифрази в поетичному дискурсі 2022–2026 рр., де вона постає як інструмент мовного спротиву й контрдискурсивної деконструкції пропагандистських ідеологем агресора. Уточнено статус антифрази на перетині тропіки та прагматики, розглянуто її зв'язки з іронією, сарказмом, оксимороном, евфемізмами й пародійною стилізацією *чужого голосу*.

Запропоновано критерії ідентифікації антифрази, що охоплюють формальну позитивність або нейтральність номінації, контекстну інверсію оцінки, наявність прагматичної установки викриття, цитатність і графічні маркери дистанціювання (лапки, стилізацію, відтворення чужої мови). На матеріалі поезії воєнного періоду (твори В. Ареньєва, О. Положинського, Т. Боровка, П. Вишебаби, О. Слоньовської, Ю. Мусаковської та ін.) виокремлено типові моделі антифрази: деконструкцію імперської ідеологеми, антиефемістичну інверсію, пародійну стилізацію пропагандистського мовлення, морально-оцінну інверсію позитивних аксіологем, адресну антифразу-інвективу тощо.

Визначено основні функції антифрази: викривальну, антиефемістичну, аксіологічну, ідентифікаційну, сатиричну, мобілізаційну, психотерапевтичну та поетичальну.

Антифраза – універсальний засіб художнього контрдискурсу, що забезпечує моральне переозначення пропагандистських формул і підтримує ціннісну позицію спільноти. Перспективу подальших досліджень убачаємо в зіставленні антифрази в поетичному, медійному та пісенному воєнних дискурсах.

Ключові слова: антифраза, поезія війни, смислова інверсія, контраст, контр-дискурс, пропагандистські кліше, аксіологічна інверсія, іронія.

ANTIPHRAISIS IN WAR POETRY: TYPOLOGY, MARKERS, FUNCTIONS

Liudmyla YULDASHEVA

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Doctoral Researcher at the Department of Ukrainian Linguistics
and Applied Linguistics*

Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

81 Shevchenko Blvd., Cherkasy

ORCID: 0000-0002-6561-8827

l.alimduyl@gmail.com

The article examines antiphrasis as a context-dependent stylistic and pragmatic mechanism of semantic and axiological inversion in contemporary Ukrainian war poetry. The relevance of the study is determined by the intensified use of antiphrasis in the poetic discourse of 2022–2026, where it functions not only as a trope but also as an instrument of linguistic resistance and counter-discursive deconstruction of the aggressor's propagandistic ideologemes. The theoretical status of antiphrasis at the intersection of tropology and pragmatics is specified, and its relations with irony, sarcasm, oxymoron, euphemism, and parodic stylization of the other voice are outlined.

A system of criteria for identifying antiphrasis is proposed, including the formal positivity or neutrality of nomination, contextual inversion of evaluation, a pragmatic intention of exposure, reliance on cliché formulas, quotation features, and graphic markers of distancing (quotation marks, stylization, imitation of чужий speech). Based on the analysis of war-period poetic texts (works by V. Areniev, O. Polozhynskyi, T. Borovok, P. Vyshebaba, O. Slonovska, Yu. Musakovska, and others), the study distinguishes typical models of antiphrasis: deconstruction of imperial ideologemes, anti-euphemistic inversion, parodic stylization of propagandistic discourse, moral-evaluative inversion of positive axiological terms, and address-based antiphrastic invective.

The main functions of antiphrasis in war poetry are defined as expository, anti-euphemistic, axiological, identificational, satirical, mobilizing, psychotherapeutic, and poetic-structural. Antiphrasis is interpreted as a universal device of artistic counter-discourse that enables moral re-semanticization of propagandistic formulas and supports the value position of the linguistic community. Prospects for further research are seen in comparative analysis of antiphrasis across poetic, media, and song war discourses.

Key words: *antiphrasis, war poetry, semantic inversion, axiological inversion, contrast, counter-discourse, propaganda clichés, irony.*

Постановка проблеми. Повномасштабна російсько-українська війна зумовила радикальну трансформацію мовного простору. Сучасна українська поезія воєнного часу набула ознак дискурсу високої емоційної напруги, інтенсивної оцінності та семантичної концентрації, адже ліричний текст реагує на травматичну

реальність швидко, гостро й афористично. Для передачі смислової інверсії досить часто використовують антифразу, спрямовану на викриття, демаскування та знецінення пропагандистських кліше агресора.

Антифразу належить до тих стилістичних явищ, які принципово не можуть бути описані лише на рівні лексичної семантики, оскільки її природа визначається насамперед контекстом і прагматикою висловлення. Формально антифразу відповідає слову чи вислову в протилежному до прямого значенні. Тож у художній практиці воєнної поезії вона функціонує як інструмент аксіологічної інверсії, коли позитивні чи нейтральні номінації (визволення, велика країна, тріумф, жест доброї волі) перетворюються на маркери злочину, руйнації, моральної деградації або історичного абсурду.

У контексті нашого дослідження значущими є студії Р. Гіора [1], А. Аттардо [2], Р. В. Гібсса та Дж. Е. О'Браєна [3], Дж. Йоргенсена [4] та ін. Варто зауважити, що окремої уваги потребує термінологічна варіативність позначення цього явища. У науковому й навчально-методичному обігу зафіксовано кілька номінацій: антифразу, антифразис, антифраз. Якщо перша форма є найбільш унормованою та усталеною в сучасному українському літературознавчому й мовознавчому дискурсі, то друга демонструє книжний характер і пов'язана з орієнтацією на грецько-латинську традицію термінотворення. Варіант *антифраз* натомість у ширшій гуманітарній практиці може розглядатися як наслідок вторинної адаптації терміна, як скорочена (усічена) форма.

Актуальність дослідження зумовлена кількома чинниками. По-перше, антифразу в українській воєнній поезії набуває системного характеру: вона репрезентує процес переосмислення й перекодування ключових ідеологем російської пропаганди засобами художньої мови. По-друге, антифразу – це потужний маркер позиціонування суб'єкта мовлення та формування категорії *свій / чужий*, адже її розуміння залежить від спільного культурного та травматичного досвіду. По-третє, у наукових студіях бракує комплексних описів антифрази як механізму семантико-прагматичного контрастування саме на матеріалі сучасної української поезії війни, де антифразу часто поєднується зі стилізацією *чужого голосу* (пародіюванням російської вимови, калькуванням пропагандистських формул, графічним маркуванням лапками тощо).

Мета статті – висвітлити природу антифрази як контекстуально зумовленого прийому інверсії сенсу та оцінності й проаналізувати її реалізацію в сучасній українській воєнній поезії.

Матеріалом аналізу стали поетичні тексти сучасних українських авторів воєнного періоду (твори В. Ареньєва, О. Положинського, Т. Боровка, П. Вишебаби, О. Слоньовської, Ю. Мусаковської та ін.), у яких антифразу виконує функцію викриття пропагандистської риторики агресора та формування контрдискурсу спротиву. Створення корпусу ґрунтувалося на принципі функційно-прагматичної релевантності: до аналізу залучалися ті фрагменти, у яких інверсія значення – смислотворче ядро поетичної структури. Важливою ознакою таких фрагментів є наявність формально позитивних або нейтральних номінацій, що в контексті

функціують як носії різко негативної оцінки; опора на лексико-риторичні кліше російського офіційного й медійного дискурсу на кшталт *визволення, велика країна, жест доброї волі, триумф зброї*; маркери *чужого голосу*, реалізовані завдяки пародійній стилізації, росіянізмам, відтворенню вимови, квазіцитованню, а також графічному й інтонаційному маркуванню, яке сигналізує про семантичну напругу та інверсію. Такий корпус репрезентує антифразу як регулярну контр-дискурсивну практику.

Виклад основного матеріалу. У науковій традиції межі антифрази не визначені однозначно: її часто описують як різновид тропа, проте в реальному функціюванні вона демонструє ознаки ширшої, дискурсивно зумовленої фігуральності. У класичному розумінні антифрази (антифразис) постає як інверсія значення, тобто вживання слова або словосполучення у значенні, протилежному до прямого (буквального), що забезпечує іронічний або саркастичний ефект. У цьому плані антифрази відповідає загальній природі тропів як *переінакшення* семантики та її контекстного переозначення.

Однак у контексті досягнень сучасної стилістики, антифрази не зводиться до механічної *заміни* значення. Її семантична інверсія має прагматичну природу, оскільки реалізована у межах мовленнєвого акту та інтерпретована з огляду на комунікативну інтенцію суб'єкта мовлення й очікування адресата. Г. Хоменко в статті, присвяченій антифразису як експресивному засобу, визначає його як троп, сутність якого полягає в «навмисній заміні семантики (значення), емоційно-оцінних відтінків... або запереченні значення, ставленні його під сумнів», і водночас акцентує контекстну зумовленість антифрастичного ефекту [5, с. 633]. Теоретична проблема полягає також у визначенні обсягу антифрази як одиниці: одні дослідники обмежують її словом, інші допускають словосполучення й речення. Г. Хоменко узагальнює ці розбіжності та фіксує дві групи підходів: 1) антифразис «виражається тільки словом», 2) антифразова одиниця може охоплювати і словосполучення та речення, оскільки інверсія нерідко поширюється на ширший відтинок тексту. Авторка підтримує другий підхід як методологічно продуктивніший [5].

На рівні мовної системи антифрази має ознаки тропа: вона функціонує як семантична інверсія, як перевертання значення. На рівні дискурсу антифрази вже не обмежується «значенням навпаки»: вона набуває ознак риторико-прагматичної фігури, перетворюється на комунікативну стратегію демаскування, викриття, оцінного перевертання. Саме тому антифрази не відображена у слові автономно – вона виникає між словом і реальністю, між тим, що сказано, і тим, що пережито, між лінгвальним *позитивом* і аксіологічним *негативом*. У воєнній поезії цей пограничний статус є особливо відчутним, адже механізм семантичної інверсії переростає у форму мовного спротиву, у спосіб бути незгодним із чужим словом, не прийняти його, не дати йому права на норму.

У воєнній поезії антифрази рідко буває чистою, класичною. Зазвичай вона проходить крізь сатиру й інвективу, крізь стилізацію *чужого мовлення*, крізь цитатність, лапки. У такому дискурсі методологічно важливо не розчинити антифразу

в ширших поняттях і не підмінити її чимось іншим, адже антифраза має свою природу й свій механізм. Саме тому антифраза органічно пов'язана з іронією, сарказмом, однак не збігається з ними. Вона може бути інструментом іронії, формальним механізмом її реалізації, але не ототожненою з нею: іронія є ширшим режимом комунікації, натомість антифраза є точним прийомом інверсії. У цьому сенсі переконливою є позиція Г. Хоменко, яка кваліфікує антифразис як «однин із мовних засобів вираження іронії як виду комічного» [5, с. 633]. Однак там, де іронія могла б залишатися інтелектуальною дистанцією, антифраза нерідко входить у режим сарказму як прагматичний спосіб *удару* словом. Це добре видно тоді, коли формально позитивне або нейтральне слово переозначене в інвективному полі: *Сучі визволитель-колоради / Сіють сім'я пух свинцевих лід* (І. Швед). Антифраза спираючись на нормативно позитивну назву *визволитель*, перетворює її на доказ моральної фальші. У такий спосіб антифраза виходить за межі комічного й стає інструментом аксіологічної інверсії: формально позитивна номінація функціонує як негативна характеристика, як сигнал брехні, як знак чужого лицемірства. Тому й оцінність у структурі антифрази є не додатковим шаром, а сутністю: антифраза майже завжди спричиняє ціннісні зміни, робить слово індикатором зла. Іронія може існувати й без прямої лексичної інверсії, може бути натяком, недомовленістю, інтонаційною грою або несподіваною логічною пасткою; антифраза ж, навпаки, завжди представляє протилежність між прямим і контекстним змістом. У воєнному дискурсі іронія набуває викривального, соціально-аксіологічного характеру, але саме антифраза стає її найвиразнішим знаряддям, бо вона дає змогу висловлювати пропагандистські кліше ворога, не приймаючи їхнього буквального сенсу, а перетворюючи його в оцінний осуд.

Антифраза часто переходить межу іронії і набуває ознак сарказму. Сарказм – це вже не усмішка, а агресивна форма викриття, спрямована на приниження й моральну дискредитацію об'єкта. Він упізнається за високою експресією, зневажливим або гнівним тоном, інвективністю, прагматичністю. Проте сарказм – не троп і не фігура у вузькому сенсі. Антифраза ж залишається смисловим принципом і може мати стриману іронічну тональність або ж саркастичну. Особливо промовистою є ситуація, коли інверсія формально позитивної чи нейтральної номінації підсилюється інвективними компонентами: офіційне слово, яке має викликати довіру, раптом опиняється поруч із грубою оцінкою, викриваючи брехню. Саме тому сарказм і антифраза у воєнному дискурсі часто співіснують: сарказм додає емоційної сили, а антифраза забезпечує сам механізм перевертання.

Не менш важливо відмежувати антифразу від оксиморона – класичного засобу парадоксальності. Оксиморон ґрунтований на контактному зіткненні несумісних сем у межах однієї синтагми: *солодкий біль, гучна тиша* – тут протилежність лежить на поверхні, вона вмонтована в саму словесну тканину. Антифраза ж не потребує двох протилежних лексем; її суть у тому, що один і той самий знак сприймається навпаки: *Я тримаю гостинці потворам в руці* (П. Вишебаба). Тому оксиморон є протилежністю у складі висловлення, натомість антифраза – протилежністю

між висловленням і контекстом. У військовій поезії можливі комбіновані структури, де антифраза наближається до оксиморонності: скажімо, *триумф* щодо *руйнації школи* набуває парадоксального вигляду; але ключовий механізм тут не зіткнення двох слів, а контекстна інверсія оцінки – та прірва між назвою і реальністю, яка й породжує справжню смислову напругу.

Також принципово не можна плутати антифразу з евфемізмом. Евфемізм – це стратегія пом'якшення або маскуванню, заміна жорсткої реальності нейтральнішою номінацією, бажання не називати речі прямо. У війні евфемізми – це ще й інструмент маніпуляції: вони підміняють злочин *операцією*, окупацію *визволенням*, поразку *жестом доброї волі*. Антифраза у військовому дискурсі спрацьовує в протилежному напрямі: вона не пом'якшує сенс, а зриває маску, не замовчує, а демонтує замовчування, здійснює демістифікацію. Вона руйнує евфемізм ворога, перетворюючи його на компрометований знак. Антифраза в цьому сенсі є контрдискурсивним інструментом – способом повернути слову правду.

Окрім того, антифраза часто зближується з пародією та стилізацією *чужого голосу*, але й тут потрібна точність: пародія – це наслідування стилю задля висміювання, стилізація – відтворення чужої мови як художній прийом. Антифраза може використовувати обидва механізми, особливо у військовій поезії, де *чужий голос* – це голос ворожої пропаганди. Проте пародія й стилізація є передусім способом подачі чужого дискурсу, на протигагу цьому антифраза – це інверсія сенсу та оцінки, яка може реалізуватися і з пародією, і без неї. Пародія здатна існувати без антифрази, якщо висміюють сам стиль; антифраза ж може існувати без розгорненого пародіювання, коли достатньо інверсії певного кліше. Антифраза часто підсилена суржилом, русифікованою вимовою, лапками як маркером дистанціювання, квазіцитуюванням офіційного дискурсу.

Отже, антифраза має чіткий диференційний статус у системі стилістичних засобів: вона не тотожна іронії, а є одним із її механізмів; не тотожна сарказму, але легко входить у його режим; відрізняється від оксиморона принципом формування протилежності, бо її протилежність контекстна, а не контактна; не збігається з евфемізмом, а в умовах війни виступає засобом антиевфемізації; може поєднуватися з пародією та стилізацією, однак не зводиться до них. Саме тому в поетичному дискурсі війни антифраза набуває особливої ваги: вона функціонує як механізм мовного спротиву, спрямований на руйнування чужого пропагандистського слова, на його аксіологічне перевертання, на моральну дискредитацію зла, і, зрештою, на повернення мові її права вказувати на справжню суть речей.

Водночас антифраза нерозривно пов'язана з контрастом: вона формує внутрішньотекстову суперечність між експліцитним (буквальним) і імпліцитним (справжнім) планами, створює конфлікт сенсів та оцінок, перетворює висловлення на дворівневу конструкцію, де верхній рівень – декларація, а нижній – осуд. Тож антифраза виявляється семантико-прагматичним механізмом контрастування, що здійснює викривальну та ідеологічно деконструктивну функцію [6]. Саме тому найпродуктивнішими її опорами стають пропагандистські кліше – ті формули, що повторює агресор, прагнучи зробити брехню нормативною.

Аналітичний матеріал засвідчує, що антифраза у воєнній поезії функціонує в кількох типових моделях, кожна з яких має власну внутрішню логіку, але всі вони сходяться в одному: *високе* слово ворога мусить бути зруйноване зсередини.

У першій моделі антифраза діє як деконструкція імперської ідеологемі – передусім самоназв, що претендують на велич і моральну легітимність. Імперія завжди возвеличує себе, бо без цього її порожнеча надто очевидна. Саме тому одним із найпродуктивніших джерел антифрази стають декларативні формули на кшталт *велика нація, велика країна*. Їхня антифрастичність народжується зі зіткнення прямого значення з реальністю війни: позитивна номінація сприймається як моральний абсурд, як доказ зворотного. У цьому сенсі показовими є рядки В. Ареньєва: *Хлопці належать до великої нації. / Цій нації найліпше вдаються руйнації*. Тут перший рядок – урочиста формула, але другий рядок розкриває її справжню сутність, і рима *нації – руйнації* перетворює велич на руйнівну природу. Слово *велика* не зникає, не замінюється – навпаки, воно зберігається, щоб бути викриттям: велич стає величчю руйнування. Так виникає класична контекстна інверсія: *високе* слово залишається зовні, але сенс зсередини вже перевернуто, і антифраза набуває аксіологічного характеру.

У другій моделі антифраза реалізована як пародійна стилізація чужого голосу, як квазіцитата пропаганди. У воєнному дискурсі імітація мовлення ворога є способом його знецінення. Особливо характерні тут псевдоросійська вимова, росіянізми, графічні трансформації, що переводять ідеологему в режим карикатури. Саме так функціонує фрагмент Т. Боровка: *Зі сходу припхались до нас барани / Для виставлення великої країни*. Буквально *великої країни* – пропагандистська калька, яка претендує на велич (перша модель). Але стилізація (*виставлення, великої*) одразу сигналізує: це чужий голос, винесений на показ. У цьому контексті слово *барани* вступає в нищівний контраст із високою метою: велич стає жалюгідною, пафос – потворним. Антифраза в цьому разі теж виконує дискредитаційну функцію: вона не просто інвертує значення, вона осміює сам механізм пропагандистського самозвеличення.

Третя модель – антифраза як викриття евфемізмів окупації, насамперед слова *визволення*. Це одна з центральних ідеологем російського пропагандистського дискурсу: назвати окупацію *визволенням*, терор – *порятунком*, злочин – *місією*. Об'єкт контрриторики – не лише конкретна ідеологема, а високий стиль, піднесена традиція, урочиста тональність, у якій брехня особливо небезпечна, бо вона маскується святістю. У фрагменті *Будуть глаголом палити серця, / Звільнятимуть до кінця* (В. Ареньєв) антифраза виникає з використанням слова *глаголом*, яке звучить як відгомін російського культурного коду, піднесеної риторики – пародія на пушкінське *Глаголом жги сердца людей*. Але поряд із ним з'являється *звільнятимуть* – слово, у яке пропаганда вклала свій загарбницький сенс. Дієслівна пара *палити – звільнятимуть* створює саркастичний механізм: формальна урочистість зіштовхується з воєнною реальністю і перетворюється на осуд. Тут антифраза виконує функцію викриття пропагандистської лексики: вона показує, як *високе* слово може служити злочину. Виникає той самий антифрастичний

контраст: буквальна урочистість і реальна катастрофа не можуть співіснувати без інверсії. Антифраза тут стає формою антиефемізації.

Четверта модель – морально-оцінна інверсія, у якій позитивна аксіологема накладається на реальність злочину. Антифраза створює ефект морального шоку: *розбомблена школа – / триумф російської зброї* (Ю. Мусаковська). Триумф, що за логікою мілітаризму мав би означати звитягу, виявляється «перемогою» над дітьми, освітою, цивільними. Слово з позитивною конотацією не просто інвертується – воно стає інструментом викриття й вироку, бо тільки так можна показати всю глибину цинізму. Тому антифраза тут виконує не лише стилістичну, а й травматичну функцію: вона фіксує шок і водночас мобілізує моральний опір.

П'ята модель – антифраза в адресній структурі, де *похвала* стає інвективою. Це типове для воєнного дискурсу явище: позитивна номінація використовується як зневажлива маска. У О. Слоньовської ця інверсія звучить безкомпромісно: *Ви, диванні генії і поци! / Ви, мерзота, абсолютний нуль!* Антифраза закладена в словосполученні *диванні генії*: формально *генії* – позитивна оцінка, але контекст повністю нейтралізує її й перетворює на маркер бездіяльності й фальшивої експертності. Похвала переходить в осуд – і в цьому полягає антифрастична сутність висловлення. Антифраза межує із сарказмом та інвективою, але її структурний принцип лишається тим самим: оцінна інверсія, що перетворює позитивну оболонку на зброю викриття.

Шоста модель – антифраза як геополітична інверсія, де імперське *велике* переозначено як *огидне*. У фрагменті *Там, де велика «расея» «цвела», / На карті Європи – огидна пляма* (О. Слоньовська) антифраза реалізована за допомогою зіткнення клішованого епітета *велика* зі стилізацією *чужої мови* (*расея, цвела*). Тут антифраза тримається на зіткненні двох кодів: код *величі* й код *огиди*. Лапки навколо *расея* та *цвела* закріплюють чужість і фальш; сам образ *плями* є морально-семантичним підсумком, вироком імперському міфу. Антифраза стає політичною фігурою: вона перетворює пропаганду на доказ зла.

Сьома модель – антифраза на ґрунті евфемізму поразки, представленого як *жест благородної волі*. Формула *А «жест благородної волі» – початок кінця* (О. Слоньовська) є типовою антифразовою конструкцією, бо її сенс тримається на перевертанні пропагандистського замітника: *жест благородної волі* у медіадискурсі агресора виконує роль красивої ширми для втечі, відступу, поразки. У поетичному контексті лапки визначають інтерпретацію. Фінальна формула *початок кінця* підсилює ефект руйнування міфу: фальшива легенда розсипається зсередини, й антифраза стає політико-аксіологічним інструментом деконструкції.

Отже, у системі стилістичних прийомів антифраза вирізняється тим, що її сенс не закладений безпосередньо у слові чи вислові – він конструюється за допомогою контекстної інверсії. Адресат з огляду на ситуацію, оцінні домінанти, спільний культурний досвід мусить розпізнати не те, що сказано, а те, що мається на увазі. Саме тому антифраза є категорією контекстозалежною: вона не існує без *викриття* контекстом. Антифраза особливо загострюється там, де слово намагається сакралізувати насильство.

Окрема роль у вербалізації антифрази належить графічним і пунктуаційним маркерам, насамперед лапкам. Вони сигналізують дистанціювання («це не моє слово»), інверсію («читати навпаки»), викриття («офіційно так називають – але це брехня»). У рядках *Знов арталіт. Знов п'яна москальня / Нас «визволяє», рве штурвал на себе. / Та хлопці вцілили – скінчилася «гульня», / І «ас» погас, і тиша – на пів неба* (О. Слоньовська) лапки поєднуються з експресивно зниженою лексикою (*п'яна москальня*), що формує контекст осуду. Унаслідок цього лексема *визволяє* набуває значення 'руйнує, вбиває, тероризує'. Окрім того, лапки виявляють фальш дій ворога (*гульня*), вони деміфологізують *аса*. Антифраза саме так і діє: не запереченням напряду, а викриттям за допомогою семантичної інверсії, лапок, контексту, переведення *героїчного* в *ганебне*.

Натомість у О. Положинського інверсія може мати й інший вектор: *Я хочу, щоб моя країна / Звільнилась від клятих обіймів*. Тут слово *звільнилась* уже не є чужим евфемізмом, а повертається у своє природне значення – як мета і як воля. Образ *обіймів* формально належить до позитивно маркованої, інтимно-захисної, емоційно теплої лексики. У звичайній мовній картині світу *обійми* асоціюються з близькістю, підтримкою, любов'ю, безпекою – тобто з простором прийняття. Поет навмисно зберігає цю позитивну оболонку, але вводить її в контекст агресії та примусу: *кляті обійми*. Саме тут і виникає антифразовий ефект – за допомогою контекстної інверсії ціннісного знака.

Антифраза будується на конфлікті між звичною семантикою лексеми *обійми* і реальною природою позначуваного явища – загарбницького «братерського» дискурсу, нав'язаної близькості, псевдоспорідненості, що маскує насильство. У межах поезії війни антифраза постає як інструмент смислового опору: вона не просто трансформує значення, а дискредитує ідеологічну мову агресора, перетворюючи її на об'єкт викриття, саркастичного перевертання й морального засудження.

Антифраза в сучасній українській поезії воєнного часу не є просто витонченою стилістичною фігурою чи риторичним прийомом, покликаним оживити текст, увиразнити інтонацію або підсилити ефект комічного. У війні взагалі мало місця для суто естетичного: слово тут або функціонує як зброя, або вмирає як краса. Її природа – інверсійна: вона говорить ніби *високим* словом, але виводить цим словом на поверхню найнижче; повторює формулу ворога, але повторює її так, щоб вона самовикрилася і самознищилася; ніби дає змогу пропаганді функціонувати в тексті, але лише для того, щоб показати, що вона є брехнею. У цьому полягає її внутрішній парадокс і сила: антифраза не просто підмінює значення – вона перетворює слово на індикатор фальші, на мовний детектор неправди, який спрацьовує саме тоді, коли перед читачем з'являється «позитивна» лексика агресора – *визволення, велика країна, жест доброї волі, тріумф зброї*.

Антифраза у воєнній поезії виконує низку функцій. Насамперед, викривальну, демаскувальну. Пропагандистська номінація звучить формально позитивно, проте контекст змушує сприймати її навпаки. Війна продукує цілі арсенали евфемізмів, і найбільше – у риторичній агресора, там де є злочин, з'являється слово, що має його

виправдати або принаймні приховати. *Визволення, відновлення, жест доброї волі, боротьба з нацизмом* – усі ці формули є мовними ширмами, за якими ховається істина. Для фокусу на протилежному значенні можуть використовувати лапки. Антифраза в цьому вимірі наближається до стратегій моральної комунікації: вона повертає речам їхнє справжнє значення. Аксіологічна функція антифрази полягає в тому, що антифраза в умовах війни стає засобом ціннісної поляризації. Завдяки інверсії позитивних номінацій вона актуалізує моральний контраст.

Поряд із цим антифраза у воєнній поезії виконує ідентифікаційну функцію, формуючи межу *свій/чужий* на рівні культурного коду. Антифраза потребує співучасті адресата, її неможливо прочитати «зовні», не маючи досвіду війни й знання пропагандистських схем. Її сприймають лише тоді, коли розуміють, що саме названо *чужим* словом і чому воно має бути прочитане навпаки. Саме тому лапки, стилізація, русифіковані вставки на кшталт *вастанавленья великаї страны* діють як маркери *чужості*: вони сигналізують, що цей дискурс не інтегрується в український простір, не стає спільним, а витісняється, викривається, знецінюється. Антифраза не просто висміює, вона окреслює моральну територію спільноти, де *чужа* мова не сприймається. У такий спосіб антифраза моделює межі культурної ідентичності, а в умовах війни ця межа стає водночас межею етичної належності.

Водночас комічно-сатирична функція антифрази в поезії війни не зникає, але принципово змінюється за своєю природою. Тут сміх – не розвага, а спосіб знецінення ворога, спроба зламати його пафос. Гротеск, сатира, сарказм у воєнному дискурсі є формою деміфологізації: імперська місія виявляється фарсом, а велич – комічною потворністю.

Із цього логічно виростає мобілізаційна, консолідаційна функція антифрази. Вона не лише викриває міфи, а й формує в читачів єдину моральну позицію. Коли пропагандистське слово усвідомлюється як війна, коли евфемізм зруйнований, а *висока* лексика перетворена на доказ злочину, читач отримує підтвердження власного досвіду. Саме тому антифраза підтримує готовність до спротиву, підсилює відразу до агресора.

До функцій антифрази варто зарахувати терапевтичну. У ситуації травми людина шукає не просто мову для опису реальності, а мову, яка допоможе протистояти цій реальності. Антифраза – один із таких механізмів. Вона дає змогу не прийняти абсурд як норму, опанувати страх за допомогою аналізу й оцінки.

Окрім того, антифраза виконує поетикальну функцію: конденсації сенсів, афористичності, семантичної щільності. Поезія війни обирає коротку фразу, яка вміщує одразу кілька рівнів сенсу. Антифраза відразу передбачає цитату ворога, дистанціювання від неї, викриття й висновок.

Отже, антифраза у воєнній українській поезії є багатофункційним явищем із домінуванням прагматичних та аксіологічних параметрів. Вона реалізує не лише комічно-іронічний потенціал, а насамперед викривальний, антиевфемістичний, аксіологічний, ідентифікаційний, мобілізаційний, психотерапевтичний і поетикальний.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Антифраза є досить репрезентативним і функційно навантаженим засобом сучасної української воєнної поезії. У дискурсі війни вона виявляє не лише традиційну тропічну природу (семантичну інверсію), а і є як повноцінний прагматично зорієнтованим механізмом мовного спротиву. Антифраза реалізує двоплановість сенсу: формально позитивні або нейтральні номінації у контексті війни переосмислюються й набувають протилежної, різко негативної оцінності, що підтверджує її тісний зв'язок із категоріями іронії, сарказму, контрасту та лінгвоаксіології.

У поезії війни антифрастичний контраст стає особливо виразним, оскільки його основою виступає зіткнення пропагандистського кліше з реальністю агресії, руйнації, окупації. Контекст *викриває* формулу і змушує адресата інтерпретувати її інверсно. Отже, антифраза репрезентує контраст як ціннісний конфлікт, що розгортається між мовною поверхнею та моральною сутністю зображеного явища; у цьому полягає її роль як стилістичного механізму аксіологічної інверсії й художнього контрдискурсу. Перспективним видається зіставлення антифрази у поезії та в інших воєнних дискурсах (пісенному, медійному, соціальних мереж, волонтерської комунікації), що уможливить з'ясування загальних механізмів контрдискурсу і специфіки поетичного мовлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Giora R. On Irony and Negation. *Discourse Processes*. 1995. Vol. 19, No. 2. P. 239–264. DOI: <https://doi.org/10.1080/01638539509544916>.
2. Attardo S. Irony as Relevant Inappropriateness. *Journal of Pragmatics*. 2000. Vol. 32, No. 6. P. 793–826. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00070-3](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00070-3).
3. Gibbs R. W., O'Brien J. E. Psychological Aspects of Irony Understanding. *Journal of Pragmatics*. 1991. Vol. 16, No. 6. P. 523–530. DOI: [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(91\)90101-3](https://doi.org/10.1016/0378-2166(91)90101-3).
4. Jorgensen J. The Functions of Sarcastic Irony in Speech. *Journal of Pragmatics*. 1996. Vol. 26, No. 5. P. 613–634. DOI: [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(95\)00067-4](https://doi.org/10.1016/0378-2166(95)00067-4).
5. Хоменко Г. Є. Антифразис як засіб експресивізації сучасних інформаційних текстів. *Філологічні студії : науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*. 2014. Вип. 11. С. 632–637.
6. Юлдашева Л. Багатовекторність контрасту у мовній системі. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2025. № 89, т. 2. С. 291–296. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/89-2-42>

REFERENCES

1. Giora, R. (1995). On irony and negation. *Discourse Processes*, 19(2), 239–264. <https://doi.org/10.1080/01638539509544916>
2. Attardo, S. (2000). Irony as relevant inappropriateness. *Journal of Pragmatics*, 32(6), 793–826. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00070-3](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00070-3)
3. Gibbs, R. W., & O'Brien, J. E. (1991). Psychological aspects of irony understanding. *Journal of Pragmatics*, 16(6), 523–530. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(91\)90101-3](https://doi.org/10.1016/0378-2166(91)90101-3)

4. Jorgensen, J. (1996). The functions of sarcastic irony in speech. *Journal of Pragmatics*, 26(5), 613–634. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(95\)00067-4](https://doi.org/10.1016/0378-2166(95)00067-4)

5. Khomenko, H. Ye. (2014). Antyphrasis yak zasib ekspresyvizatsii suchasnykh informatsiinykh tekstiv [Antiphraasis as a means of expressivization of modern informational texts]. *Filolohichni studii. Naukovyi visnyk Kryvorizkoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu [Philological Studies. Scientific Bulletin of Kryvyi Rih State Pedagogical University]*, (11), 632–637 [In Ukrainian].

6. Yuldasheva, L. (2025). Bahatovektornist kontrastu u movnii systemi [Multivectorality of contrast in the language system]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk [Current Issues of the Humanities]*, 89(2), 291–296. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/89-2-42> 245 [In Ukrainian].



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

Дата першого надходження статті до видання: 03.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.05.2026

ВІДЕОКОНТЕНТ ЯК НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ МАТЕРІАЛ: ТВОРЧИСТЬ Т. ШЕВЧЕНКА

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*

Максим ЯБЛОНСЬКИЙ

*кандидат наук з соціальних комунікацій, доцент,
доцент кафедри соціальних комунікацій
Волинського національного університету імені Лесі Українки
просп. Волі, 13, м. Луцьк
ORCID: 0000-0001-9822-3920
Yablonskyi.Maksym@vnu.edu.ua*

У статті досліджено можливість використання відеоконтенту як навчально-методичного матеріалу. На матеріалі науково-популярних та анімаційного фільмів, присвячених творчості Т. Шевченка, розглянуто дидактичний потенціал контенту.

У центрі дослідницької уваги – науково-популярні фільми А. Галімова («Як Тарас Шевченко став українським ідолом?» (2024), «Як російська цензура спотворила “Кобзар”?» (2025)); «Великі українці – Т. Шевченко» (2008) як частина проєкту «Великі українці» (2007–2008) на каналі «Інтер»; мультфільм «Садок вишневий коло хати» (2013)

Підкреслено виразний націєтворчий потенціал робіт А. Галімова. В аналізі фільмів розглянуто залучений багатий фактичний матеріал суспільно-політичного, літературознавчого і біографічного характеру та його інтерпретацію. Наголошено на важливості мети фільму «Як Тарас Шевченко став українським ідолом?» – подолати стереотипне сприйняття біографії Т. Шевченка (зокрема спростовано твердження про вирішальну роль росіян у викупі з кріпацтва). Зауважено хронологічну послідовність у відтворенні значущих подій в житті Т. Шевченка та певний ідейний меседж кожного періоду. Закцентовано на значенні виокремлених у фільмі ідей про те, що «Кобзар» розбудив ідентичність українців, що в період «трьох літ» Т. Шевченко усвідомив конфлікт між своїм внутрішнім розумінням життя і цінностей та імперським. Підкреслено значення наведеної думки про те, що російська імперія боялася впливу Т. Шевченка на українців, тому дозволила йому повернутися на батьківщину тільки після смерті.

Простежено, що у фільмі «Як російська цензура спотворила “Кобзар”?» використано нові біографічні деталі. Звернено увагу на популяризацію висновків літературознавчих студій кінця ХІХ ст. І. Франка та О. Третяка про вплив А. Міцкевича на раннього Т. Шевченка, думки О. Пріцака про те, що образ пророка Єремії в Т. Шевченка має автобіографічний характер. Підкреслено важливість ідеологічних акцентів в історії видань «Кобзарів».

У фільмах А. Галімова простежено використання інтерактивних звертань та прямої реклами.

Зауважено також, що в роботах А. Галімова трапляються окремі фактичні помилки та огріхи слововживання.

В аналізі фільму «Великі українці – Т. Шевченко» виокремлено поєднання таких ракурсів, як роль Т. Шевченка в націєтворенні, контекст актуальних суспільно-політичних тенденцій та особистісний шлях відомого актора Б. Ступки до Т. Шевченка. Також зауважено окремі мовленнєві помилки.

В обговоренні мультфільму «Садок вишневий коло хати» (2013) пропонується звернути увагу на етнографічні неточності у творенні образів.

Рекомендовано низку завдань репродуктивного та творчого характеру. Наголошується, що проаналізований матеріал засвідчив можливість використання в освітньому процесі не тільки з навчально-пізнавальною метою, а й для розвитку світоглядних, творчих і цифрових компетенцій ЗО.

Ключові слова: відео контент, канал Youtube, науково-популярний фільм, мультфільм, реклама, інтердисциплінарність, творчість Т. Шевченка, навчально-методичний матеріал, біографія, культурно-історичний контекст.

VIDEO CONTENT AS EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL MATERIAL: THE WORKS OF T. SHEVCHENKO

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
Iablonska.Olga@vnu.edu.ua, o_jabl@ukr.net*

Maksym YABLONSKYI

*Candidate of Sciences in Social Communications, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Social Communications
Lesya Ukrainka Volyn National University
13 Voli ave., Lutsk
ORCID: 0000-0001-9822-3920
Yablonskyi.Maksym@vnu.edu.ua*

The article examines the possibility of using video content as educational and methodological material. Based on popular science and animated films devoted to the works of T. Shevchenko, the didactic potential of such content is considered. The focus of the research is on the popular science films by A. Halimov (“How Did Taras Shevchenko Become a Ukrainian Idol?” (2024), “How Did Russian Censorship Distort the ‘Kobzar’?” (2025)); “Great Ukrainians – T. Shevchenko” (2008) as part of the project “Great Ukrainians” (2007–2008) on the “Inter” channel; and the animated film “A Cherry Orchard by the House” (2013).

The pronounced nation-building potential of A. Halimov’s works is emphasized. The analysis of the films considers the extensive factual material of socio-political, literary, and biographical nature and its interpretation. Particular attention is paid to the importance of the aim of the film “How Did Taras Shevchenko Become a Ukrainian Idol?” – to overcome the stereotypical perception of T. Shevchenko’s biography (in particular, the claim about the decisive role of Russians in his redemption from serfdom is refuted). The chronological sequence in reproducing significant events in T. Shevchenko’s life and a certain ideological message of each period are noted. Emphasis is placed on the significance of the ideas highlighted in the film, namely that the “Kobzar” awakened the identity of Ukrainians, and that during the period of the “three years” T. Shevchenko realized the conflict between his internal understanding of life and values and the imperial one. The importance of the statement that the Russian Empire feared T. Shevchenko’s influence on Ukrainians and therefore allowed him to return to his homeland only after his death is underscored.

It is traced that the film “How Did Russian Censorship Distort the ‘Kobzar’?” employs new biographical details. Attention is drawn to the popularization of the conclusions of late nineteenth-century literary studies by I. Franko and O. Tretiak regarding the influence of A. Mickiewicz on the early T. Shevchenko, as well as O. Pritsak’s view that the image of the prophet Jeremiah in T. Shevchenko’s works is autobiographical in nature. The importance of ideological emphases in the history of editions of the “Kobzar” is highlighted.

In A. Halimov’s films, the use of interactive appeals and direct advertising is observed. It is also noted that his works contain certain factual inaccuracies and instances of improper word usage.

The analysis of the film “Great Ukrainians – T. Shevchenko” singles out the combination of such perspectives as the role of T. Shevchenko in nation-building, the context of current socio-political trends, and the personal trajectory of the well-known actor B. Stupka in relation to T. Shevchenko. Certain speech errors are also noted.

In discussing the animated film “A Cherry Orchard by the House” (2013), attention is drawn to ethnographic inaccuracies in the construction of images.

A number of reproductive and creative tasks are recommended. It is emphasized that the analyzed material demonstrates the possibility of its use in the educational

process not only for instructional and cognitive purposes, but also for the development of worldview, creative, and digital competencies of students.

Key words: *video content, YouTube channel, popular science film, animated film, advertising, interdisciplinarity, works of T. Shevchenko, educational and methodological material, biography, cultural and historical context.*

Постановка проблеми. У розмаїтті навчально-методичних матеріалів сучасного освітнього процесу, як у ланці середньої освіти, так і у ЗВО, відеоформат приваблює доступністю та зручністю, а також можливістю виконання множинних завдань [1]. Умови війни рф проти України, карантинні обмеження, пов'язані з COVID-19 чи з іншими обставинами, спонукають частіше звертатися до відео-контенту і викладачам / учителям, і здобувачам освіти [3].

Задля уникнення хаотичного сприйняття масштабу інформації учнями та студентами потрібен системний погляд на проблему. З іншого боку, створення відеоматеріалів, які можуть бути використані в навчальному процесі, – ймовірно і доступне у виконанні завдання для здобувачів освіти.

Безумовно, аналіз відеоконтенту як навчально-методичного матеріалу доречно конкретизувати завданнями певного освітнього компоненту з урахуванням програмних вимог. **Маємо на меті** дослідити залучення такого матеріалу під час вивчення творчості Т. Шевченка, зокрема в якості самостійної роботи та індивідуальних завдань.

Дослідження функціональних аспектів відеоконтенту, специфіки навчально-методичних завдань, ролі культурно-історичних чинників може забезпечити інтердисциплінарний підхід, що об'єднує педагогічні, літературознавчі та журналістикознавчі методи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Традиційно вивчення творчої персоналії починається із студіювання біографії. Багатий науково-методичний арсенал може бути виражений відеоконтентом, який доречно використати в якості самостійної роботи, зокрема як підготовчий складник. Доступність матеріалу на каналі YouTube дозволяє ЗО оптимально організувати свій час.

Сучасні реалії насиченого медіапростору засвідчують тенденцію до матеріалів, у яких максимально сконцентрована інформація в невеликому обсязі часу. Тому доречно спочатку скерувати до такого відеоконтенту.

Науково-популярні фільми А. Галімова «Як Тарас Шевченко став українським ідолом?» (2024) та «Як російська цензура спотворила “Кобзар”?» (2025) – частина проекту «Реальна історія», мета якого донести правду про важливі події та постаті минулого України, що відіграли оснотвірну роль у формуванні нації. Важливо принципово протистояти стереотипам, які живуть у суспільному сприйнятті / (не)свідомості ще з радянських часів, боротися з фейками і маніпуляціями рф, що спотворюють українську історію на догоду імперським амбіціям. Законмірною є увага до постаті Т. Шевченка, якого вважають батьком нації, адже ще советська ідеологія спекулювала на популярності імені, приписуючи братню

допомогу росіян у долі Т. Шевченка, вибудовуючи образ творця єдиної родини в майбутньому форматі советського союзу.

Розповідь у фільмах збудовано як логічний причинно-наслідковий зв'язок, що постав на документальній основі. В центрі уваги – не тільки відомості, про які мають уявлення пересічні глядачі ще зі шкільних підручників, а й інформація, знана вузькому колу фахівців. Водночас фільми орієнтуються на широку аудиторію, тому пояснюється, хто такі кріпаки, яким був поділ на соціальні стани в часі Т. Шевченка.

Домінує синтетичний підхід, презентований залученням суспільно-політичного та культурного контексту у висвітленні творчості Т. Шевченка, що забезпечує цілісність бачення проблеми *визначна особистість у контексті доби та її роль в історії*.

Фільм «Як Тарас Шевченко став українським ідолом?» (наукові консультанти: Т. Калініна, старший науковий співробітник Національного музею Тараса Шевченка у Києві; О. Боронь, завідувач відділу шевченкознавства Інституту літератури ім. Т. Г. Шевченка НАН України) відразу привертає увагу назвою. Негативний присмак, асоціацію з язичництвом викликає слово *ідол*. Хоча на початку фільму доречно звучить поняття *символ* як вираження значення Т. Шевченка. Очевидно, використовується популярний у масмедіа спосіб привернути увагу аудиторії. Принагідно зауважимо, що у фільмі вжито чимало понять, орієнтованих на сучасного глядача. Наприклад, у назвах частин «Сам собі продюсер», «Вільний завдяки харизмі», «Автор бестселера» (на жаль, у назві з помилкою: *бестселер*), «Авантюрист – батько нації». Назва «Воля, мода і бали» має легкий відтінок назви відомого роману Е. Гілберт «Eat, Pray, Love» (2006) й не менш відомої екранізації 2010 р. Використовуються також слова та вислови, активні в сучасному лексиконі: харизматична особистість, суперпопулярна людина, харизма, професіонал, феноменальні здібності, міф (у розумінні: *неправдива історія*), інфлюенсер, мегапопулярність, фурор, суперзірка.

Мета фільму – подолати стереотипне сприйняття біографії Т. Шевченка, який зумів вийти з кріпаків у вільні люди нібито завдяки щасливому збігу обставин, і, як вважають автори, похитнути звичний образ у кожусі та смушевій шапці.

Тут не просто у хронологічній послідовності відтворено значущі події в житті Т. Шевченка, а підкреслено, чим саме вони важливі. При цьому часто використовується звертання до аудиторії, зосереджуючи сприйняття за допомогою вигуку *увага*. У такий спосіб акцентується, що розповіді діда Івана про вільні часи сформували важливу думку у світогляді малого Тараса, що кріпацтво – це неприродний стан. Як пряму рекламу можна розцінювати згадку про відеоматеріал історика О. Алфьорова (і активне покликання), який вважає, що Т. Шевченко походив із дрібної шляхти, тому в нього було бажання вчитися і вибитися в люди.

Презентуючи віленський період, зауважується, що завдяки коханням до польки вивчив мову А. Міцкевича; тоді на очах Т. Шевченка діялися революційні події – Варшавське повстання 1830 р. Принагідно А. Галімов, звертаючись до аудиторії, розмірковує про ідеї польського романтика, які були суголосні українському автору.

Згодом – про переїзд до Петербурга, де відбулося визволення з кріпацтва, зростала майстерність художника, було видано «Кобзар» (1840). Тут детально висвітлено шлях Т. Шевченка, метою якого було навчання в Академії мистецтв (запомога «Товариства заохочення художників», робота в художника В. Ширяєва). Доречним є звернення до питання про українців у тодішньому Санкт-Петербурзі, які навчалися в університетах і робили кар'єру в державних установах. Як наголошується, пробитися українцям можна було лише у столиці імперії. У відступах презентовано закономірності політики русифікації. Так, Києво-Могилянську академію було ліквідовано, а в її стінах утворили Київську духовну академію, право викладати в якій мали тільки етнічні росіяни. Принагідно можна було б згадати, що й Харківський (1805) та Київський (1834) університети були відкриті з метою утвердження імперської політики на місцях.

«Вільний завдяки харизмі» – так названо частину, в якій презентовано складний шлях до визволення Т. Шевченка з кріпацтва. Наголошується, як К. Брюллов був вражений його гідністю, визнаний у світі митець підмітив, що Тарас мав не кріпацьке обличчя. Детально представивши походження авторитетних людей, які перейнялися долею обдарованого юнака, у фільмі долається міф про вирішальну роль росіян у викупі Т. Шевченка з кріпацтва; росіянин серед них був один – живописець П. Соколов, чоловік сестри Брюллової Юлії. Підкреслено також, що царська родина збрала тільки 1 тисячу рублів, решту доклали десять друзів і земляків Т. Шевченка.

Важливим у фільмі є акцент на Шевченковому сприйнятті свого нового статусу: не мав особливого пієтету до визволителів, хоча, звичайно, був вдячний, але розумів, що люди з верхів цим вчинком тільки потішили своє его, а загалом їх абсолютно влаштовує існування рабства.

Детально відтворено, як вільний Т. Шевченко навчається в Академії мистецтв, вивчає французьку мову, стає успішним та модним художником у Петербурзі, має багате світське життя.

Презентуючи початки літературної творчості Т. Шевченка та обставини видання «Кобзаря» (1840), доречно звертається увага на специфіку українського книговидання в імперській Росії. Закономірним є висновок про те, що великої популярності в петербурзьких колах збірка не мала, бо ж написана українською мовою, яка сприймалася як наріччя, не варте уваги. Згадується при цьому позитивний відгук цензора П. Корсакова в часописі «Маяк», але, на жаль, зовсім не йдеться про неприйняття російською критикою української книжки.

У фільмі зауважується, що приїхавши 1843 р. в Україну, Т. Шевченко побачив, як його «Кобзар» спричинив справжній фурор серед українського дворянства. Розмірковуючи над причинами цього явища, наголошується, що поет розбудив ідентичність українців.

За задумом авторів фільму, у презентації кожного періоду міститься певний ідейний меседж. Так, незважаючи на великі кар'єрні перспективи в Петербурзі як художника, Т. Шевченко обирає роботу в Київській Археографічній комісії. У фільмі формується акцент на тому, що Україна стає центром його бажань.

Наголошується, що поета дратує російська, особливо, коли нею розмовляють українці (лист до брата Микити). А. Галімов припускає (а практично це звучить як логічний і закономірний висновок), що в цей момент Т. Шевченко остаточно усвідомлює конфлікт між своїм внутрішнім розумінням життя і цінностей і тим, що пропонувала імперія. 1845 р. приїжджає в Україну з наміром залишитися назавжди. Доречними є наведені спогади лікаря А. Козачковського про славу і визнання Т. Шевченка: як ще 19 серпня 1845 р. його назвали Батьком.

Закономірно, що у фільмі значну увагу приділено участі Т. Шевченка в Кирило-Мефодіївському братстві. Підкреслено не тільки спільне бачення соціальних проблем, зокрема розуміння важливості освіти, а й те, що братчиків надихали його вірші і завдяки Т. Шевченкові більшість із них почала спілкуватися українською мовою. Важливим є акцент фільму, що після того, як викрили товариство, царська влада навіть не приховувала, що карала поета саме за вірші і покарання мало бути безстроковим. Отже, в період трьох літ прийшло визнання Т. Шевченка як поета, і саме за поезію він зазнав репресій.

У хронологічній послідовності відтворено обставини заслання до і після арешту 1850 р. В Україні ж заборонена поезія Т. Шевченка поширюється в рукописних списках, її читають не тільки дворяни, а й народ, і поет здобуває ореол мученика. Після заслання – зруйноване здоров'я і тільки 4 роки на волі. Висвітлено вшанування під час поховання в Петербурзі і в дорозі на Україну. Зауважується також, що люди довго ходили на Тарасову гору, бо вірили, що це місце зцілює хвороби.

Привертає увагу смисловий наголос А. Галімова: імперія дозволила Т. Шевченкові повернутися на батьківщину тільки після смерті, так сильно боялася його впливу на українців.

Висновки фільму: існує потреба сучасного переосмислення Т. Шевченка та його генія без радянського фільтру фольклору, ідеї поета залишаються актуальними.

На завершення прозвучало інтерактивне звертання А. Галімова до аудиторії – порада відвідати Національний музей Тараса Шевченка в Києві, де обов'язково намагатися осягнути символіку живописної роботи «Катерина».

Фільм «Як російська цензура спотворила “Кобзар”?» (наукові консультанти: Т. Калініна, старший науковий співробітник Національного музею Тараса Шевченка у Києві, М. Зубков, мовознавець, упорядник збірки «Заборонений Кобзар») починається інтригуючими фактами про приховування справжнього тексту збірки Т. Шевченка. У наступних частинах – хронологічний виклад. Відтворюючи історичні обставини ХІХ ст., зауважується, що це відносно найспокійніше століття без воєн. Втім, думається, доречно таки пригадати хвилю революцій 1848–1849 рр., часто іменовані як Весна народів, соціальні наслідки якої були відчутні й українцям, що входили до складу Австрійської імперії.

У фільмі утверджується думка, що ідея визволення нації є ключовою ознакою європейського романтизму і творчість Т. Шевченка підкреслює цю закономірність. Примітно, що скеровується до висновків літературознавчих студій кінця ХІХ ст. І. Франка та О. Третяка про вплив А. Міцкевича на раннього Т. Шевченка.

Порівняно з попередньою роботою, тут наявні інші біографічні деталі: роль дружини пана Енгельгардта Софії в мистецькій освіті Т. Шевченка; спогади А. Мокрицького про те, що К. Брюллов загорівся ідеєю визволити талановитого кріпака після того, як прочитав його поезію; про П. Мартоса як мецената «Кобзаря» (1840). Закономірно, що чимало уваги приділено висновкам Петербурзького цензурного комітету: попри вилучення з поеми «Тарасова ніч» слів, що апелюють до зв'язку сучасності зі славною історією, цензори так і не зрозуміли, яку доленосну книжку вони дозволили до друку.

В аналізі першої поетичної збірки Т. Шевченка доречно інтерпретовано центральний образ кобзаря як поетичний автопортрет митця.

У частині фільму «Кумир українців» – про найбільш плідний період 1843–1847 рр. Тут популяризується думка О. Прицака про те, що в образі пророка Єремії Т. Шевченка зобразив себе. Безумовно, що в представленні фатального 1847 р. фігурує донос студента О. Петрова, який свідчив, що М. Гулак читав йому вірші Т. Шевченка протизаконного характеру. Також наведено аргументи, що цілєю царської влади був найперше Кобзар.

У стрічці майстерно поєднано ідею боротьби поета зі самодержавством із сучасною війною України: інтерактивним звертанням до глядачів донатити А. Галімов зауважує, що нами Т. Шевченка би пишався.

Слушно наголошується, що після процесу над Кирило-Мефодіївським братством рукописну збірку «Три літа» залишено в архіві Третього відділу, «Кобзаря» ж було заборонено. Після заслання Т. Шевченка робить спробу видати свої твори, підґрунтям цього задуму була певна відлига кінця 1850-х років, яку у фільмі зіставляється із хрущовською серединою ХХ ст. Однак цензура не дозволила видавати нові Шевченкові твори; при цьому не згадуються «Псалми Давидові» з періоду «трьох літ», які увійшли до «Кобзаря» (1860).

Доречно презентовано історію видань «Кобзарів», здійснених заходами подружжя Русових, М. Драгоманова, роль А. Марковича, сина історика та фольклориста М. Маркевича, в підготовці «Кобзаря» В. Доманицького (обіймаючи висові державні посади в Російській імперії, він клопотався про надання рукописної збірки «Три літа» зі секретного архіву «Третього відділу»).

Окрім хронологічного аспекту, у фільмі зауважено ідеологічні особливості. Зокрема наголошується на ролі «Кобзаря» в утвердженні ідеї єдності українських земель, розмежованих кордонами імперій, таку ж місію консолідації нації відіграло НТШ. Спотворений образ поета-революціонера створила радянська пропаганда, цензура тенденційно змінювала зміст Шевченкових творів. Нецензуровані видання «Кобзаря» виходили друком в українській діаспорі.

Дискусійним є наведене бачення сучасного мовознавця М. Зубкова, який на основі діаспорних видань упорядкував збірку «Заборонений Кобзар».

Як і в попередньому фільмі, у фіналі звучить висновок: Т. Шевченка міг прожити спокійне життя успішного художника, але зробив свідомий вибір стати національним поетом.

Треба згадати про використання прямої реклами й у цьому фільмі: йдеться про видання А. Галімова та Р. Шаріпова «Українські палаци. Відновлення історії. Золота доба» (Фабула, 2024).

На жаль, у фільмах трапляються фактичні помилки. Інформацію про Вільно (Вільнюс) як столицю Латвії виправлено в коментарі у вигляді *пасхалочки* («Як російська цензура спотворила Кобзар?»), але поза увагою лишилася згадка про рецензію П. Корсакова в одеському «Маяку»: журнал виходив друком у Санкт-Петербурзі. Очевидно, через співзвучність слів княжну В. Репніну помилково іменовано княгинею. Аналогічно в першому фільмі читця А. Мокрицького названо читачем.

Наявні також окремі огріхи слововживання, зокрема «*малювати* портрет»; «*письменників і поетів*»; «Товариство заохочення художників <...> було *заточене* на пропаганду російського образотворчого мистецтва»; «*зайшов* “Кобзар”». Подекуди вжито неправильне закінчення в родовому відмінку (*Петербургу*), не відмінювалося прізвище *Сошенко*.

Перегляд фільмів А. Галімова можна супроводити різноплановими завданнями. Такі види робіт, як написання розгорнутого плану чи підготовка усного переказу, переважно сприймаються як архаїчні, однак вони сприяють розвитку пам'яті та мовленнєвих здібностей.

Пошуковий характер мають наступні завдання. Доречно запропонувати знайти використані джерела наведених цитат із мемуарів, літературознавчих матеріалів, документів. Визначити, які живописні роботи Т. Шевченка використано у фільмах, а також ідентифікувати роботи інших авторів. Підготувати інформацію про видання творів Т. Шевченка політичним емігрантом І. Головіним, П. Кулішем.

Для обговорення можна порадити таке питання: які з наведених тем можна реалізувати у форматі фільму для втілення ідеї *Т. Шевченка як презентант України у світі*? Обґрунтуйте відповідь.

Поетична творчість Т. Шевченка в перекладах. Дослідники творчості Т. Шевченка в англomовному світі. Т. Шевченко – державник. Поет – творець політичної нації. Шевченкові ідеї в громадському та культурному житті українців. Культурно-історичний вимір Шевченкових заповітів. Образ Батька нації в українців та поляків.

Вітаються й інші теми, запропоновані ЗО. Звичайно, вагомою є роль дослідницької роботи в реалізації таких проєктів.

«Великі українці – Т. Шевченко» (2008) – частина проєкту «Великі українці» (2007–2008) на каналі «Інтер», створеного у форматі телекомпанії BBC «100 Greatest Britons». Представлення фільмів відбувалося двома мовами – українською та російською – відповідно до тогочасної політики цього медіа. Максимально абсурдним вираженням лінгвістичного маневрування було те, що фільм про Т. Шевченка презентував російською мовою Савік Шустер. Тому рекомендувати фільм можна більшою мірою як свідчення суспільних закономірностей в Україні напередодні Революції гідності. Вкраплення часу проступають у документальних кадрах протистояння політичних сил, які представляли

опоненти В. Ющенко та В. Янукович; правда, жодного разу не звучала назва Помаранчевої революції. У коментарі Б. Ступки («От цікаво, якби він (Т. Шевченко. – О. Я., М. Я.) прийшов, хто би йому сподобався і що би йому не сподобалось. Правда? Багато чого. І ті що, не люблять його, і ті, що клянуться ним, і фарисеї, їх дуже багато») відчувається незадоволення внутрішньою політикою України.

Водночас цей фільм є своєрідним монологом-роздумом відомого актора Б. Ступки про актуальність і значення Т. Шевченка. Тут висловлено чимало слухних міркувань про проблему примітивізації образу Т. Шевченка в кожусі, про те, що канонізація не означає осмислення, про Т. Шевченка-інтелектуала, мудру й геніальну людину. Важливим акцентом фільму є те, що Т. Шевченко був визнаним художником, але він зробив свідомий вибір стати поетом нації.

Як одкровення сприймається розповідь Б. Ступки про його шлях до Т. Шевченка: від сприйняття дитиною до роботи в постановці Валентина Козьменка-Делінде «Сни за Кобзарем» за творами Т. Шевченка, коли актор вперше знайшов свого Т. Шевченка. До речі, треба зауважити майстерне виконання актором поезій Т. Шевченка («Як умру, то поховайте...», «Чи то недоля та неволя...»).

Мета – презентувати Т. Шевченка-людину, а не забронзовілу постать. Б. Ступка розвиває думку про те, що Т. Шевченко був щирою та відкритою людиною, любив товариство; він, як і всі, закохувався, мріяв про свою сім'ю, хату в рідній Україні. У фільмі простежується спроба подолати стереотип представлення та сприйняття Т. Шевченка як бідного, натомість презентується як високоосвічена і водночас дуже проста людина, яка надзвичайно любила народні пісні. З-поміж численних автопортретів виокремлено створений у Кос-Аралі, на якому вражають глибокі очі поета.

У фільмі забезпечено пізнавально-інформативний аспект: повідомляється про пам'ятники Т. Шевченкові у світі, зокрема про скульптури, виконані Лео Молом (псевдо Л. Молодожанина). Водночас на початку відеоматеріалу, коли Б. Ступка розмірковує про популяризацію дозволеної іпостасі поета як дядька в кожусі та смушевій шапці проступає виразна алюзія на поезію І. Драча «Виклик» (1995), однак цей твір не згадано.

Трапляються окремі мовленнєві помилки, як-от: *«самий великий»*, *«поет, письменник»*, *«до нього дуже добре відносилися»*.

Пропонуючи цей фільм для самостійного перегляду, доречно опісля розглянути не тільки проблематику, а й проаналізувати згадані проблемні місця.

В обговоренні мультфільму «Садок вишневий коло хати» (автори: О. Соловйова, А. Іневатова, 2013) доречно звернути увагу на етнографічні неточності у творенні образів. До речі, ЗО також можна запропонувати створити анімаційні фільми за творами Т. Шевченка із використанням потенціалу ШІ.

Посильним є завдання студентам, які здобувають фах українського філолога, учителя-словесника чи журналіста, створити медіапроект, наприклад, у форматі тематичного відеоінтерв'ю, репортажу та ін. [2; 4].

Важливо також дізнатися думку ЗО, який саме з цих фільмів доречно пропонувати у 9 класі та які відомості, наведені у фільмах, допомогли досягнути проблематику творів Т. Шевченка.

Висновки й перспективи дослідження. До аналізу залучено науково-популярні фільми, створені 2024 та 2025 рр. А. Галімовим, та «Великі українці – Т. Шевченко» (2008) як частину проєкту «Великі українці» (2007–2008) на каналі «Інтер».

Фільми «Як Тарас Шевченко став українським ідолом?» та «Як російська цензура спотворила “Кобзар”?» демонструють виразні націєтворчі наративи, що об’єднали ідеї свободи особистості і свободи нації в біографічному, творчому та суспільно-політичному аспектах.

У фільмі «Великі українці – Т. Шевченко» можна виокремити наступні ракурси: чому Т. Шевченко важливий для українців; робота як свідчення актуальних суспільно-політичних тенденцій; особистісний шлях відомого актора Б. Ступки до Т. Шевченка.

Принагідно звернено увагу анімаційний фільм «Садок вишневий коло хати» (2013) як варіант інтерпретації тексту.

Проаналізований матеріал засвідчив можливість використання в освітньому процесі не тільки з навчально-пізнавальною метою (адже у фільмах використано багато різнопланових джерел), а й для розвитку світоглядних, творчих і цифрових компетенцій ЗО. Отже, відеоконтент може ефективно використовуватися в навчальному процесі.

У перспективі з навчально-методичною метою доречно дослідити багато-серійні науково-популярні фільми, у світлі інтермедіальності проаналізувати художні фільми, присвячені життєпису Т. Шевченка, та зняті за сюжетами його творів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бучинська Д. Л. Використання відео в навчальному процесі – потреба сьогодні. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2015. № 1. С. 101–107. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2015.1.101ue7>

2. Драган-Іванець Н., Синоруб Г. Навчальне відео як творчий проєкт студентів-журналістів в умовах дистанційного навчання (на прикладі дисципліни «Спеціалізація: інтернет, телебачення»). *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. 2022. № 1(2). С. 137–144. <https://doi.org/10.25128/2415-3605.21.2.18>

3. Крохмальний Р. О., Крохмальна С. Р. Відеоконтент соцмереж в умовах пандемії (функціональний, дидактичний і мистецький концепти). *Молодий вчений*. 2021. № 4 (92). С. 232–235. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-4-92-49>

4. Шемендюк С. В., Пліско В. І. Особливості створення та застосування відео-матеріалів в навчальному процесі на філологічних факультетах. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2013. № 33. С. 202–211. URL: <https://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/view/3093/2715>

ДЖЕРЕЛА

Великі Українці – Тарас Шевченко (2008). URL: <https://www.youtube.com/watch?v=dX5LeZSK1Wg&t=35s>

Садок вишневий коло хати (2013). URL: <https://www.youtube.com/watch?v=E0jnBCkMEuM>

Як російська цензура спотворила «Кобзар»? (2025). URL: <https://www.youtube.com/watch?v=OFot9H6ODS0&t=766s>

Як Тарас Шевченко став українським ідолом? (2024). URL: <https://www.youtube.com/watch?v=kxqh-0rnhRo&t=513s>

REFERENCES

1. Buchynska, D. L. (2015). Vykorystannia video v navchalnomu protsesi – potreba sohodennia [Using Video in the Educational Process Is an Urgent Need]. *Vidkryte osvritnie e-seredovyshe suchasnoho universytetu [Open educational e-environment of modern University]*, 1. P. 101–107. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2015.1.101ue7> [in Ukrainian].

2. Drahan-Ivanets, N., Synorub, H. (2022). Navchalne video yak tvorchyi proiekt studentiv-zhurnalistiv v umovakh dystantsiinoho navchannia (na prykladi dystsypliny «Spetsializatsiia: internet, telebachennia») [Application of Educational Video in Creative Projects of Journalism Students in Distance Learning (on the Example of the Discipline: “Specialization: Internet, Television”)]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Serii: pedahohika [The Scientific Issues of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Series: pedagogy]*. 1(2). P. 137–144. <https://doi.org/10.25128/2415-3605.21.2.18> [in Ukrainian].

3. Krokmalnyi, R. O., Krokmalna, S. R. (2021). Videokontent sotsmerezh v umovakh pandemii (funktsionalnyi, dydaktychnyi i mystetskyi kontsepty) [Social Media Video Content During the Pandemic (Functional, Didactic, and Artistic Concepts)]. *Molodyi vchenyi [Young Scientist]*. 4 (92). P. 232–235. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-4-92-49> [in Ukrainian].

4. Shemendiuk, S. V., Plisko, V. I. (2013). Osoblyvosti stvorennia ta zastosuvannia videomaterialiv v navchalnomu protsesi na filolohichnykh fakultetakh [Peculiarities of Video Material Creation and Use in Studying at the Philology Faculty]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky [Scientific Notes of the Pedagogical Department]*. 33. P. 202–211. URL: <https://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/view/3093/2715> [in Ukrainian].

SOURCES

Velyki Ukrainci – Taras Shevchenko [Great Ukrainians – Taras Shevchenko] (2008). Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=dX5LeZSK1Wg&t=35s> [in Ukrainian].

Sadok vyshnevyyi kolo khaty [A Cherry Orchard by the House] (2013). Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=E0jnBCkMEuM> [in Ukrainian].

Yak rosiiska tsenzura spotvoryla “Kobzar”? [How Did Russian Censorship Distort the “Kobzar”?] (2025). Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=OFot9H-6ODS0&t=766s> [in Ukrainian].

Yak Taras Shevchenko stav ukrainskym idolom? [How Did Taras Shevchenko Become a Ukrainian Idol?] (2024). Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=kxqh-0rnhRo&t=513s> [in Ukrainian].



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

Дата першого надходження статті до видання: 21.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.05.2026

UDC 37.091.3:811.112.2'243

DOI <https://doi.org/10.32782/2307-1222.2026-62-18>

PRAXISORIENTIERTER DAZ UNTERRICHT FÜR UKRAINISCHE GEFLÜCHTETE SCHÜLER (PROBLEME UND LÖSUNGEN)

Natalia DIDENKO

Dr. phil., Dozentin am Lehrstuhl für deutsche Philologie

Odesa Nationale I. I. Metschnikow-Universität

2 Zmiyenka Wsiewołoda ul, Odesa

ORCID: 0009-0001-6949-8690

natalia.didenko.dn@gmail.com

In den letzten Jahren wurden in der Methodik und Didaktik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ) verschiedene Ansätze zur Förderung des Spracherwerbs intensiv diskutiert. Es stellt sich jedoch die Frage, wie diese Ansätze unter den Bedingungen erzwungener Migration funktionieren, wenn Lernende ihr Herkunftsland infolge eines Krieges verlassen mussten. Die Relevanz der Studie ergibt sich aus der Notwendigkeit, ukrainische geflüchtete Schüler:innen an neue sprachliche, kulturelle und schulische Kontexte anzupassen, die mit erheblichen psychischen Belastungen und dem Verlust gewohnter Lern- und Lebensstrukturen verbunden sind. Der Beitrag zeigt, dass ein erfolgreicher Zweitspracherwerb ohne Berücksichtigung des psychischen Zustands der Lernenden sowie ihrer Bedürfnisse nach Sicherheit, Stabilität, klaren Strukturen und vertrauensvollen Beziehungen zur Lehrkraft nicht möglich ist. Auf der Grundlage praktischer Erfahrungen im Unterricht mit ukrainischen Schüler:innen in Vorbereitungs- und Förderklassen in Deutschland wird praxisorientiertes Lernen als zentraler didaktischer Ansatz analysiert. Besondere Aufmerksamkeit gilt handlungsorientierten Lernformen wie Projektarbeit, kreativen Aufgaben, Rollenspielen, der Arbeit mit adaptierter Literatur und authentischen Videomaterialien sowie der Einbindung außerschulischer Lernorte (Museen, Kino, kulturelle Angebote). Diese Lernarrangements schaffen authentische Sprechkanäle, reduzieren Sprachängste, fördern intrinsische Motivation und stärken das Gefühl sozialer Zugehörigkeit. Hervorgehoben wird zudem die zentrale Rolle der Lehrkraft bei der Gestaltung eines sprachsensiblen und unterstützenden Lernumfelds. Die Ergebnisse können zur Weiterentwicklung der DaZ-Didaktik und zur Förderung nachhaltiger Integrationsprozesse im schulischen Kontext beitragen.

Schlüsselwörter: *Deutsch als Zweitsprache (DaZ), handlungsorientiertes Lernen, Lernszenarien, Lernverhalten der geflüchteten Schüler:innen, Integration, sprachsensibler Unterricht, Schule als sicherer Ort.*

ПРАКТИЧНО ОРІЄНТОВАНИЙ УРОК НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ДЛЯ УКРАЇНСЬКИХ УЧНІВ-БІЖЕНЦІВ (ПРОБЛЕМИ ТА ШЛЯХИ ВИРІШЕННЯ)

Наталя ДІДЕНКО

*кандидат філологічних наук,
доцент кафедри німецької філології*

Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

вул. Змієнка Всеволода, 2, Одеса

ORCID: 0009-0001-6949-869

natalia.didenko.dn@gmail.com

Останніми роками у галузі методики та дидактики німецької як іноземної та другої мови (DaF/DaZ) активно обговорюються різні підходи, що сприяють ефективному засвоєнню мови. Проте постає питання, як ці підходи працюють у ситуації, коли учні нещодавно були змушені залишити свою країну через війну. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю адаптації українських учнів-біженців до нових мовних, культурних і освітніх реалій країни перебування, що супроводжується значними психоемоційними навантаженнями та порушенням звичних життєвих і навчальних стратегій. У статті підкреслюється, що ефективне навчання німецькій як другій мові (DaZ) неможливе без урахування психоемоційного стану дітей, потреби у стабільності, безпеці, чітких правилах і довірливих стосунках із педагогом. На основі практичного досвіду роботи з українськими учнями у підготовчих та підтримувальних DaZ-класах у Німеччині проаналізовано ефективність практично-орієнтованого навчання як провідного дидактичного принципу. Особливу увагу приділено таким формам роботи, як проєктна діяльність, творчі завдання, рольові ігри, використання адаптованої літератури та автентичних відеоматеріалів, а також залучення позашкільних освітніх просторів (музеїв, кіно, культурних заходів). Показано, що такі навчальні сценарії створюють умови для автентичної мовленнєвої практики, сприяють зниженню мовленнєвої тривожності, активізації внутрішньої мотивації та формуванню відчуття соціальної включеності. Особлива увага у процесі мовного розвитку та у створенні мовно-чутливого навчального середовища приділяється ролі вчителя. Результати дослідження можуть бути використані для вдосконалення методики викладання німецької мови як другої у роботі з дітьми-біженцями, а також для розробки ефективних моделей їхньої довготривалої інтеграції у шкільну систему країни перебування.

Ключові слова: *німецька мова як друга (DaZ), практично-орієнтоване навчання, навчальні сценарії, навчальна поведінка, інтеграція, мовно-чутливе навчання, школа як безпечний простір.*

PRACTICE-ORIENTED GERMAN LANGUAGE TEACHING FOR UKRAINIAN REFUGEE STUDENTS (PROBLEMS AND SOLUTIONS)

Natalia DIDENKO

*Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of German Philology
Odesa I. I. Mechnikov National University
2 Vsevolod Zmiienko str., Odesa
ORCID: 0009-0001-6949-869
natalia.didenko.dn@gmail.com*

In recent years, a wide range of approaches in the methodology and didactics of German as a Foreign and Second Language (DaF/DaZ) have been extensively discussed with regard to effective language acquisition. However, the question remains how these approaches function in contexts of forced migration, when learners have been compelled to leave their home country due to war. The relevance of this study lies in the need to facilitate the adaptation of Ukrainian refugee students to new linguistic, cultural, and educational environments, which are often characterized by significant psychological stress and the disruption of established learning and life routines. The article argues that successful second language acquisition cannot be achieved without taking into account learners' emotional condition, as well as their need for safety, stability, clear structures, and trust-based relationships with teachers. Drawing on practical teaching experience with Ukrainian students in preparatory and support DaZ classes in Germany, practice-oriented learning is examined as a key didactic principle. Particular attention is paid to action-oriented learning formats, including project-based work, creative tasks, role-play, the use of adapted literature and authentic audiovisual materials, as well as the integration of extracurricular learning environments (e.g., museums, cinema, and cultural activities). These learning scenarios provide authentic communicative contexts, reduce language anxiety, enhance intrinsic motivation, and foster a sense of social belonging. Furthermore, the central role of the teacher in creating a language-sensitive and supportive learning environment is emphasized. The findings contribute to the further development of DaZ pedagogy and to the design of sustainable models for the long-term integration of refugee students into the school system.

Key words: *German as a Second Language (DaZ), practice-oriented learning, learning scenarios, learning behavior, integration, language-sensitive teaching, school as a safe space.*

Einleitung. Der Ausbruch des Krieges in der Ukraine im Februar 2022 zwang innerhalb kürzester Zeit hunderttausende Menschen zur Flucht nach Europa. Viele Familien erlebten diese Flucht als einen abrupten, unfreiwilligen Bruch mit ihrem bisherigen Leben – begleitet von existenziellen Bedrohungen, dem Verlust von Sicherheit und vertrauten sozialen Strukturen sowie schmerzhaften Trennungen von Angehörigen. Für zahlreiche Kinder und Jugendliche bedeutete die Abreise,

ihre Väter und weitere Familienmitglieder zurückzulassen. Diese Trennung stellte neben der allgemeinen Unsicherheit über die Zukunft eine der größten psychischen Belastungen dar [3; 16]. Gleichzeitig waren die Kinder mit dem Wechsel in eine neue sprachliche und kulturelle Umgebung konfrontiert. Wenn die Unterrichts- und Alltagssprache zunächst nicht zur Verfügung steht, erleben sich Schüler:innen mit Fluchthintergrund häufig als wenig erfolgreich, nicht handlungsfähig und nicht selbstwirksam [9, c. 77]. Gefühle von Hilflosigkeit und der Verlust vertrauter Routinen prägen ihren Alltag. Nicht selten äußert sich dies in Rückzugsverhalten, Aggression oder dem Eindruck von Demotivation – Phänomene, die ohne Berücksichtigung der Fluchterfahrungen leicht fehlinterpretiert werden können.

Die Flucht aus dem Heimatland erfolgte für die meisten Ukrainer:innen aufgrund existenzieller Bedrohungen. Unter dem Eindruck von Schock und Kriegsangst wurden Kinder und Jugendliche aus ihrer vertrauten kulturellen und sprachlichen Umgebung herausgerissen und in eine Situation großer Ungewissheit versetzt. Zahlreiche Familien mussten sich trennen, da in der Kriegssituation in der Regel Frauen und Kinder das Land verlassen durften. Heimweh und Trennungsschmerz belasten die Kinder zusätzlich zur wachsenden Unsicherheit über ihre Zukunft im Ankunftsland. Auch die neue Rolle als Geflüchtete, der veränderte soziale Status und das Gefühl des „Fremdseins“ stellen erhebliche Herausforderungen dar. All diese Faktoren wirken sich auf die Identitätsentwicklung [6 c. 94], die Lernfähigkeit, die Motivation zum Spracherwerb und die weitere Integration im Ankunftsland aus.

In der Forschung liegt eine Vielzahl von Studien vor, die sich mit den sprachlichen Schwierigkeiten von Migrantenkinder und insbesondere mit Defiziten im Erwerb und in der Beherrschung der deutschen Sprache befassen [1; 8; 12]. Angesichts der aktuellen, durch den Krieg in der Ukraine ausgelösten umfangreichen Migrationsbewegungen stand Deutschland im Frühjahr 2022 jedoch erneut vor ähnlichen Herausforderungen. Vor diesem Hintergrund gewinnen die Erfahrungen und Erkenntnisse aus früheren Migrationswellen eine besondere Relevanz für die Analyse und Bewältigung der gegenwärtigen Situation. Daran anknüpfend verfolgt die vorliegende Studie das Ziel, die Ausgangssituation ukrainischer geflüchteter Schüler:innen in Deutschland differenziert zu analysieren und ihre Stärken sowie Schwächen im Prozess des Zweitspracherwerbs zu bestimmen. Dabei sollen nicht nur bestehende Defizite erfasst, sondern auch förderliche Faktoren und wirksame Strategien für eine erfolgreiche schulische Integration herausgearbeitet werden.

Fragestellung. Ausgehend von dieser Zielsetzung stellt sich die zentrale Forschungsfrage: Inwieweit können bestehende pädagogische Maßnahmen und institutionelle Rahmenbedingungen ukrainische Kinder beim nachhaltigen Erwerb der deutschen Sprache unterstützen – unter besonderer Berücksichtigung der durch Krieg und Flucht bedingten Traumatisierungen, sodass ihre schulische Integration erleichtert und ihre Chancen auf eine erfolgreiche Bildungs- und Arbeitsbiografie langfristig erhöht werden?

Ausgangsstand. Aus den Erfahrungen früherer Migrationswellen ist gut dokumentiert, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund

überproportional große Schwierigkeiten im sprachlichen Ausdruck haben. Sie sind wesentlich häufiger als Gleichaltrige ohne Abschluss von Schulabbrüchen betroffen, deutlich seltener am Gymnasium vertreten, erreichen in geringerer Zahl die Hochschulen und brechen ein Studium doppelt so häufig ab wie andere Studierende. Empirische Studien zum Zweitspracherwerb türkischstämmiger Kinder zeigen, dass ein späterer Erwerbsbeginn und begrenzte sprachliche Anregung im vorschulischen Kontext zu Anfangsnachteilen in Deutsch führen können, die jedoch bei systematischer Förderung deutlich aufgeholt werden können [12]. Jeuk verweist zugleich auf Fehlwahrnehmungen in Einrichtungen und betont die Bedeutung diagnostisch fundierter Förderung und vertrauensvoller Lernumgebungen [13]. Befunde aus der DaZ-Forschung bestätigen: Kinder mit Deutsch als Zweitsprache durchlaufen zentrale Meilensteine prinzipiell regelhaft, benötigen aber längerfristige, bedarfsadaptive Förderung.

Für seit 2022 nach Deutschland geflüchtete ukrainische Schüler:innen zeichnen sich besondere Konstellationen ab: Schulen kombinieren externe Differenzierungsformate (Intensiv-/Vorbereitungsklassen VKL) mit binnendifferenzierenden Maßnahmen im Regelunterricht und Förderunterricht. Dabei sind psychosoziales Wohlbefinden, klare Schulstrukturen und verlässliche Bildungswege zentral [4; 5; 19; 20]. Überblicksarbeiten 2022–2024/25 betonen die Rolle von Schulführung, verpflichtender Schulteilnahme und dezentraler Steuerung bei der Koordination von Sprachförderung, Diagnostik und Übergängen. Der plötzliche Massenzug ukrainischer Geflüchteter im Jahr 2022 stellte das deutsche Schulsystem vor besondere institutionelle Herausforderungen. Innerhalb kürzester Zeit mussten Strukturen geschaffen werden, um die große Zahl neu angekommener Schüler:innen aufzunehmen und ihnen einen sicheren Lernort zu bieten. Um dem akuten Lehrkräftemangel in den VKL- und Förderklassen zu begegnen, wurde vom Bildungsministerium entschieden DaF Lehrkräfte ukrainischer Herkunft einzustellen. In dieser Ausnahmesituation wurden alle eingestellt, die bereit waren, diese anspruchsvolle Aufgabe zu übernehmen – unabhängig von pädagogischer Ausbildung oder beruflicher Erfahrung. Diese pragmatische Maßnahme erwies sich als zentraler Schritt, um den neu angekommenen Kindern möglichst schnell ein Gefühl von Sicherheit und Schutz zu vermitteln. Besonders der Einsatz ukrainischer Lehrkräfte hatte eine große Bedeutung: Viele von ihnen hatten selbst Fluchterfahrungen gemacht und konnten die Schüler:innen in ihrer Muttersprache begleiten und emotional unterstützen. Gleichzeitig wurde deutlich, dass die Arbeit in Vorbereitungsklassen ganz spezifische fachliche und pädagogische Kompetenzen erfordert, über die die eingesetzten Lehrkräfte nicht automatisch verfügen konnten. Insbesondere der Umgang mit heterogenen Lerngruppen, die Gestaltung sprachsensiblen Unterrichts sowie die Förderung von Motivation und Lernfreude stellten erhebliche Herausforderungen dar. Trotz dieser Einschränkungen ermöglichte die schnelle und flexible Entscheidung der Behörden, tausende ukrainische Kinder vor sozialer Isolation und dem Verlust von Lernmotivation zu bewahren. Für viele wurde die Schule zu einem Ort der Stabilität, an dem sie zumindest für einige Stunden Abstand von den traumatischen Ereignissen des Krieges gewinnen konnten.

Der aktuelle Forschungsstand zeigt, dass die traumatischen Erfahrungen geflüchteter Kinder im Integrationsprozess bislang häufig nur randständig berücksichtigt werden. Zugleich weisen Studien darauf hin, dass emotionale Bedürfnisse von Schüler:innen im Kontext von Sprachlernen und schulischer Integration oft übersehen werden, obwohl sie einen zentralen Einfluss auf Lernprozesse haben [6; 13; 17]. Dies hängt unter anderem mit sprachlichen Barrieren sowie der Schwierigkeit einer differenzierten Diagnostik zusammen. Eine verspätete oder fehlende Unterstützung kann jedoch die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder erheblich beeinträchtigen und ihre Möglichkeiten, sich konstruktiv in das neue gesellschaftliche Umfeld einzubringen, deutlich einschränken. In ihrer Arbeit „Seelische Probleme“ thematisieren Prof. Dr. med. Hubertus Adam und die Sonderpädagogin Heidi Bistrityky die Bedeutung eines koordinierten Zusammenwirkens verschiedener Hilfesysteme. Nach ihrer Auffassung ist eine enge Kooperation zwischen medizinischen, pädagogischen und sozialen Institutionen erforderlich, um Kinder und ihre Familien zu stabilisieren und dadurch eine gelingende Integration zu ermöglichen [9, c. 5]. Dieses Erfordernis ist in der wissenschaftlichen Literatur gut beschrieben, wird in der schulischen Praxis jedoch bislang nur selten konsequent umgesetzt. Auch Thorsten Becker und Julia Bialek befassen sich in ihrer Publikation „Traumapädagogik im Kontext von Flucht und Vertreibung“ [3, 2018] mit der Frage nach geeigneten pädagogischen Unterstützungsmaßnahmen. Sie stellen ein dreistufiges Konzept vor, das die Stabilisierung der Kinder, die Entwicklung von Handlungsfähigkeit sowie die Nutzung von Lernangeboten umfasst. Kritisch anzumerken ist jedoch, dass in dieser Arbeit nur begrenzt ausgeführt wird, wie sich traumatische Erfahrungen konkret auf den schulischen Lernprozess auswirken – insbesondere in Situationen, in denen bereits der Erwerb der neuen Sprache selbst mit Stress und Verunsicherung verbunden ist. Vor diesem Hintergrund bietet das Konzept des „*Healing Classroom*“ (entwickelt durch die International Rescue Committee, IRC) einen wertvollen pädagogischen Orientierungsrahmen. Es zielt darauf ab, sichere, unterstützende und strukturierte Lernumgebungen für Kinder zu schaffen, die von Krieg, Flucht oder anderen traumatischen Erfahrungen betroffen sind. Der *Healing Classroom*-Ansatz begegnet diesen Herausforderungen durch die Förderung von *Sicherheit, positiven Beziehungen, stabilen Routinen und partizipativen Lernformen*. Ziel ist es, Schutzfaktoren innerhalb des schulischen Rahmens zu stärken, Resilienz aufzubauen und günstige Voraussetzungen für sprachliches, kognitives und soziales Lernen zu schaffen. Dadurch wird Schule zu einem stabilisierenden Ort, an dem Kinder nicht nur Wissen erwerben, sondern auch emotionale Sicherheit und Zugehörigkeit erleben können. Wie Adam und Bistrityky [9, c. 72] betonen, fordert schulisches Lernen von Kindern und Jugendlichen mit Fluchthintergrund Verhaltens- und Lernweisen, die viele von ihnen in ihren bisherigen Lebenssituationen nicht kennengelernt oder verinnerlicht haben. Für diese Schüler:innen ist die Qualität der Interaktion und Beziehung in der Schule besonders entscheidend.

Die Hauptursache der Traumatisierung ukrainischer Kinder und Jugendlicher war in den meisten Fällen mit der Fluchterfahrung selbst verbunden. Gleichzeitig

hatte die abrupte Veränderung ihrer Lebensumstände erhebliche Auswirkungen auf ihre *psychische Stabilität* und ihr *Lernverhalten*. Plötzliche Ortswechsel, der Verlust vertrauter sozialer Strukturen sowie das schmerzhaft Abschiednehmen von gewohnten Umgebungen, fest verankerten Regeln und klaren Alltagsnormen führten zu tiefgreifenden Irritationen. Nach der Ankunft sahen sich Kinder und Familien mit zahlreichen neuen Regeln und ungewohnten Alltagsstrukturen konfrontiert, die in vielerlei Hinsicht von den bisherigen Gewohnheiten abwichen. Während bestimmte Verhaltensweisen im schulischen und häuslichen Alltag strenger geregelt waren, wurde in anderen Bereichen – etwa beim Hausaufgabenmanagement oder in der Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus – ein deutlich höheres Maß an Eigenverantwortung erwartet. Diese Diskrepanz zwischen vertrauten und neuen Normsystemen stellte für viele Kinder eine erhebliche Herausforderung dar. Verstärkt wurde diese Situation durch die Sprachbarriere, die den Schüler:innen in der Anfangszeit kaum Möglichkeiten bot, Fragen zu stellen, sich auszudrücken oder ihre Stärken zu zeigen. Hinzu kamen prekäre Lebensumstände nach der Flucht: überfüllte Unterkünfte, beengte Wohnverhältnisse und ein abrupt veränderter sozialer Kontext. Diese Rahmenbedingungen führten dazu, dass schulisches Lernen in den ersten Monaten nach der Ankunft nur eingeschränkt möglich war. Die psychischen Ressourcen der Kinder waren einerseits stark mit der Verarbeitung und Anpassung an die neue Lebensrealität gebunden, andererseits nahmen im ersten Jahr nach Kriegsbeginn alle schulpflichtigen Kinder weiterhin am ukrainischen Online-Unterricht teil – meist parallel zur Schule im Aufnahmeland oder an den Wochenenden. Diese Form der Doppelbeschulung wurde durch die während der Corona-Pandemie bereits etablierten Strukturen und gesammelten Erfahrungen mit Online-Unterricht ermöglicht. Natürlich sind Hindernisse wie mangelnde Sprachkenntnisse überwindbar, und die Sprachhandlungskompetenz kann durch Lernen und kontinuierliche Anwendung erweitert werden [9, c. 18]. Entscheidend ist jedoch, dass die Lernumgebung und traumatische Erfahrungen den Spracherwerb nicht zusätzlich behindern und keine weiteren Sprachdefizite hervorrufen.

Für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb ist der regelmäßige und kontinuierliche Kontakt mit der deutschen Sprache von zentraler Bedeutung. Sprache gilt als Schlüssel zur Teilhabe an der Gesellschaft: Ohne ausreichende Sprachkenntnisse bleiben Türen zum sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Leben weitgehend verschlossen. Der Spracherwerb beeinflusst daher maßgeblich Integration, Bildungserfolg, Gesundheit und Lebensqualität. Ob in Vorbereitungsklassen (VKL) oder in Regelklassen – es zeigt sich, dass schulischer Unterricht allein für einen raschen Spracherwerb nicht ausreicht. Denn unmittelbar nach dem Unterricht befinden sich viele Kinder erneut in einer vertrauten Umgebung, in der überwiegend die Erst- bzw. Herkunftssprache gesprochen wird, was den Lernprozess verlangsamen kann. Aus diesem Grund erscheint es notwendig, außerschulische Angebote als ergänzende Lerngelegenheiten systematisch einzubeziehen. Aktivitäten wie Sportvereine, Theater-, Museums- oder Kinobesuche sowie verschiedene Kinder- und Jugendveranstaltungen

eröffnen authentische Sprachräume, in denen Kinder die Zielsprache außerhalb des Klassenzimmers spielerisch, unaufdringlich und alltagsnah festigen können.

Dabei liegt die Verantwortung für die Initiierung und Auswahl außerschulischer Aktivitäten sowie für die weiterführende sprachliche Förderung in hohem Maße bei den Eltern. Ingrid Gogolin betont in ihrer Forschung zur Mehrsprachigkeit und Sprachbildung, dass „Bildungsinstitutionen und Familien in Kooperation stehen müssen, um den Zugang zu bildungssprachlichen Registern zu ermöglichen“ [8]. Auch die Bedeutung von Vernetzung und Elternarbeit wird in ihren Arbeiten hervorgehoben. Die Eltern spielen eine zentrale Rolle, indem sie ihren Kindern den Zugang zu sprachlich bereichernden Kontexten eröffnen und deren aktive Teilnahme an solchen Aktivitäten unterstützen. Eltern begleiten ihre Kinder und haben dabei einen entscheidenden Einfluss auf deren Lernwege und Bildungsbiografien – insbesondere in den ersten Jahren, aber auch darüber hinaus. Laut Jeuk [11, c. 47] hat die Migrationssituation zudem Auswirkungen auf die Bereitschaft der Kinder, sich die Zweitsprache anzueignen. Wenn Eltern selbst nur geringe Anstrengungen unternehmen, Deutsch zu lernen, das Wohnumfeld stark herkunftssprachlich geprägt ist und außerhalb von Kindergarten oder Schule kaum Kontakte zur deutschen Sprache bestehen, wird der Spracherwerb zusätzlich erschwert. Dies weist darauf hin, dass auch die Eltern gezielt beraten und bei der Orientierung im neuen sozialen Umfeld unterstützt werden müssen. Nur wenn sie über entsprechende Informationen und Handlungsmöglichkeiten verfügen, können sie die sprachliche und soziale Integration ihrer Kinder wirksam begleiten.

Im vorliegenden Abschnitt wird ein Beispiel aus der schulischen Praxis vorgestellt: der Förderunterricht „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) am Stiftsgymnasium in Sindelfingen (Deutschland). Im Frühjahr 2022 wurden an diesem Gymnasium geflüchtete Schüler:innen aus unterschiedlichen Regionen der Ukraine in die Regelklassen aufgenommen. Die meisten von ihnen waren zum ersten Mal in Deutschland und verfügten weder über Kenntnisse des deutschen Schul- und Gesellschaftssystems noch über nennenswerte sprachliche Vorerfahrungen. Bereits in der ersten Unterrichtswoche wurde deutlich, dass schnelle Fortschritte im Zweitspracherwerb nicht zu erwarten waren, da grundlegende Lernvoraussetzungen fehlten. Unter „Lernvoraussetzungen“ sind in diesem Zusammenhang stabile Wohn- und Raumbedingungen, Ruhephasen, ein unterstützendes soziales Umfeld sowie verlässliche Tagesstrukturen zu verstehen. Die Mehrheit der Schüler:innen war gemeinsam mit ihren Familien in Wohngemeinschaften oder Hotelzimmern untergebracht, häufig unter beengten Bedingungen: Mehrere Familienmitglieder teilten sich oft ein einziges Zimmer, in dem drei oder sogar vier Personen zusammenlebten. Einige Kinder hatten zuvor nie Deutsch gelernt und zeigten anfangs eine eher geringe Lernbereitschaft; andere verfügten über erste sprachliche Kenntnisse, jedoch ohne ein Verständnis dafür, was sie schulisch und gesellschaftlich in der neuen Umgebung erwartete. Die Lerngruppe war stark heterogen zusammengesetzt: sie umfasste zwölf Kinder unterschiedlichen Alters sowie aus verschiedenen sozialen Schichten und Regionen der Ukraine. Eine zentrale Herausforderung bestand darin, dass die

Schüler:innen das selbstständige Lernen, wie es im deutschen Bildungssystem üblich ist, nicht gewohnt waren. Sie benötigten individuelle Unterstützung und kannten überwiegend nur Frontalunterricht, was sich in einer derart heterogenen Gruppe kaum realisieren ließ. Mit der Zeit gelang es jedoch zunehmend, binnendifferenziert zu arbeiten und die unterschiedlichen Lernniveaus gezielt zu fördern. Dies erforderte ein hohes Maß an zusätzlicher pädagogischer Arbeit, insbesondere auch im Kontakt mit den Eltern. Viele Familien waren durch die Kriegssituation und die abrupten Veränderungen ihres eigenen Lebens mindestens ebenso stark belastet wie ihre Kinder, sodass die schulische Unterstützung eine zentrale Rolle einnahm. Bei Gesprächen mit den Eltern wurde herausgefunden, dass viele von ihnen nicht wussten, wie sie ihre Kinder im Spracherwerb gezielt unterstützen konnten. Für die meisten war der Begriff **DaZ** neu; bisher hatten sie selbst und ihre Kinder vor allem Englisch als Fremdsprache gelernt. Besonders engagierte Eltern bemühten sich von Anfang an, ihren Kindern zusätzlichen Unterricht bei DaF-Lehrkräften aus der Ukraine zu ermöglichen, was eine wertvolle Unterstützung darstellte und einen guten Einstieg in den Sprachlernprozess bot. Die anderen Eltern gingen hingegen – teils aus Unkenntnis, teils aufgrund ihrer eigenen traumatischen Erfahrungen – davon aus, dass ihre Kinder, sobald sie in die neue Sprachumgebung eintauchten, innerhalb weniger Monate automatisch korrekt Deutsch sprechen würden, ohne zu bedenken, dass sie nicht rund um die Uhr in einem deutschsprachigen Umfeld leben. Als sich nach einem halben Jahr zeigte, dass dieser automatische Spracherwerb nicht eingetreten war, entstanden zahlreiche Diskussionen über die vermeintliche Schwierigkeit der deutschen Sprache. Tatsächlich beruhte diese Einschätzung jedoch auf mangelndem Wissen darüber, wie mit der neuen Situation pädagogisch und sprachlich umzugehen ist. Diese Beobachtungen wurden durch eine Befragung von Schüler:innen und Eltern mittels eines von der DaZ Lehrkraft entwickelten Fragebogens zum Deutscherwerb bestätigt [5]. Die Ergebnisse verdeutlichten, dass nur wenige Familien über ausreichende zeitliche, sprachliche und emotionale Ressourcen verfügten, um den Lernprozess ihrer Kinder aktiv zu begleiten.

Um den Schüler:innen den Einstieg in den deutschen Schulalltag zu erleichtern, wurden klare Schulregeln erarbeitet, eingeführt und regelmäßig gemeinsam eingeübt. Dennoch zeigte sich, dass es etwa ein Jahr dauerte, bis die Kinder diese Regeln verinnerlichten und akzeptierten. Dies lag vor allem daran, dass viele Eltern ihre Kinder in schulischen Angelegenheiten kaum unterstützen konnten; die Schule war häufig der einzige Ort, an dem ein geregeltes Leben weiterging und Kontinuität erlebbar war.

Eine der wichtigsten Bedingungen für eine gelingende Integration ist die schnelle und angemessene Reaktion der Lehrkräfte auf die spezifischen Bedürfnisse geflüchteter Schüler:innen. Dazu gehören gezielte Unterstützung sowie die Anerkennung auch kleiner Fortschritte. Lob stellt ein besonders wirksames pädagogisches Instrument dar: Es vermittelt unmittelbare Wertschätzung, stärkt die Motivation und trägt entscheidend zur Wiederherstellung emotionaler Sicherheit bei [9, c. 78]. Schon wenige Minuten aufmerksamen Zuhörens können hier viel

bewirken. Gleichzeitig brauchen traumatisierte Kinder und Jugendliche **klare Strukturen, Rituale und transparente Regeln**, da der Verlust der gewohnten Alltagsroutine als besonders belastend erlebt wird. Eine liebevolle, empathische Zuwendung und thematische Anknüpfungspunkte an ihre Lebenswelt sind ebenso wichtig wie konsequentes, geduldiges Vorgehen beim Erklären und Wiederholen von Regeln. Erste Sofortmaßnahmen bestehen darin, vertrauensvolle Gespräche zu ermöglichen, aktiv zuzuhören, individuelle Stärken zu identifizieren und dadurch Motivation zu fördern.

Die beschriebenen Maßnahmen zur emotionalen Stabilisierung und Vertrauensbildung bildeten die Grundlage für die Einführung gezielter methodischer Ansätze zur Sprachförderung. Im Mittelpunkt stand dabei **der praxisorientierte Unterricht**, der den Schüler:innen reale Handlungsräume eröffnete und gleichzeitig ihre sprachlichen, kognitiven und sozialen Kompetenzen stärkte. Wer mit Sprache etwas tut, also handelt, der erfährt Sprache viel direkter und unmittelbarer [Hölscher, 10, c. 158]. Praxisorientierter Unterricht bezeichnet *eine Unterrichtsform, die Lernen konsequent an konkreten Handlungen, realitätsnahen Situationen und erfahrungsbasierten Aktivitäten ausrichtet*. Im Zentrum steht nicht die bloße Wissensvermittlung, sondern die aktive Auseinandersetzung der Lernenden mit authentischen Aufgabenstellungen, die einen hohen Lebensweltbezug aufweisen. Durch handlungsorientierte Methoden wie Projekte, Rollenspiele, Exkursionen, Experimente oder Simulationen werden kognitive, sprachliche und soziale Lernprozesse gleichermaßen angeregt [14]. Durch solche Lernformen wird eine erste, elementare Anknüpfung an die neue Sprache ermöglicht, die als Grundlage für alle weiteren Lernprozesse dient. Motivation gilt dabei als Schlüsselfaktor im Zweitspracherwerb [13]. Kleine, strukturierte Unterstützungsschritte helfen den Schüler:innen, frühzeitig positive Erfahrungen mit der neuen Sprache zu machen, Neugier zu entwickeln und Vertrauen aufzubauen.

In der Anfangsphase wurde stark auf kreative und einfache Aktivitäten eingesetzt: Die Kinder gestalteten gemeinsam den Klassenraum, fertigten Plakate zu alltäglichen Themen und übten in kleinen Schreibaufgaben, über sich selbst und ihre Hobbys zu erzählen. Sie arbeiteten in frei gewählten Partner- oder Kleingruppen. Diese einfachen Projektformen trugen entscheidend dazu bei, eine positive Lernatmosphäre zu schaffen.

Besonders wirkungsvoll erwies sich der Ansatz, der an die Idee des „**Lehren ohne Lernen**“ [10, c. 157] anknüpft: Durch spielerische und kreative Lernformen konnten die Kinder schrittweise und ohne Leistungsdruck an die neue Schulrealität herangeführt werden. Ein Beispiel dafür war ein Projekt, bei dem die Schüler:innen in Kleingruppen kurze Videoclips über die neue Schule mit ihren eigenen Handys produzierten. Diese Aufgabe rief großes Interesse und Engagement hervor, und die Kinder erstellten motiviert ihre ersten Projekte auf Deutsch.

Gerade bei Flüchtlingskindern ist es wichtig ihre Stärken zu erfassen, Bewältigungsmechanismen differenziert zu betrachten und zu erkennen, ohne schnelle Anpassungsleistung zu erwarten. Die Geflüchteten brauchen Sicherheit, Stabilität

und Klarheit, was jetzt als nächstes passiert. Man braucht keine Überraschungen mehr, um sich glücklich zu fühlen, sondern Transparenz und Struktur. Verlässliche Strukturen beim Lernen und Vertrauen im Klassenraum sind von der großen Bedeutung besonders für diejenigen Kinder und Jugendlichen, die schlecht resilient sind und von der traumatischen Erfahrung am meisten betroffen sind. Die klaren Regeln, einfache Satzstrukturen, wiederholende Aufgaben im normalen Tempo – sind die Bedingungen für die nachhaltige Schulintegration.

Viele Schüler:innen zeigten jedoch zunächst wenig Bereitschaft, sich intensiv mit grammatischen Inhalten auseinanderzusetzen. Sie erinnerten sich kaum an neue Strukturen und kamen häufig erschöpft zum Unterricht. Dies lag unter anderem daran, dass sie neben dem Besuch des Gymnasiums weiterhin Aufgaben ihrer ukrainischen Schulen bearbeiteten. Einige unterstützten zusätzlich ihre Eltern bei den Aufgaben aus den Integrationskursen. Vor diesem Hintergrund stellte sich die Frage: *Wie lässt sich das Lernen der deutschen Sprache trotz dieser Belastungen mit positiven Emotionen verknüpfen?*

Ein zentraler Bestandteil des praxisorientierten Unterrichts ist die gezielte Einbindung unterschiedlicher **Lernszenarien**, die über den Klassenraum hinausreichen und sprachliche sowie kulturelle Lernprozesse miteinander verbanden. Mehrere Museen und Bibliotheken in Deutschland bieten spezielle Programme für Vor- und Schulkinder an – darunter interaktive Führungen, Quizformate, kreative Workshops und Mitmachangebote –, die sich hervorragend in den DaZ-Unterricht integrieren lassen. Solche Initiativen wecken Interesse an Sprache und Kultur, motivieren zur aktiven Teilnahme und vermitteln den Kindern das Gefühl, in ihrem neuen Umfeld willkommen und sicher zu sein. Positive Erfahrungen an außerschulischen Lernorten senden ein klares Signal an das Gehirn: ***Hier ist es sicher. Ich fühle mich wohl. Lernen tut mir gut.*** Selbst wenn Eltern der neuen Umgebung kritisch gegenüberstehen, wirken solche Erlebnisse für die Kinder oft stärker und nachhaltiger als elterliche Haltungen.

Ein Beispiel für ein solches Lernszenario war die Arbeit mit der adaptierten Kinderliteratur „**Die kleine Hexe**“ von Otfried Preußler. Die Lektüre diente nicht nur der Wortschatzerweiterung, sondern eröffnete den Zugang zu einem zentralen Werk der deutschsprachigen Kinderliteratur. Der anschließende ***gemeinsame Besuch einer Ausstellung in Stuttgart***, die dem Autor gewidmet war, ermöglichte es den Schüler:innen, das zuvor Gelesene in einem authentischen kulturellen Kontext zu erleben und sprachlich zu vertiefen. Ein weiteres Beispiel war ein **gemeinsamer Kinobesuch**, bei dem der Dokumentarfilm „**Fliegende Flüsse**“ gezeigt wurde. Solche Aktivitäten schaffen nicht nur neue Sprechanlässe, sondern stärken auch das Gemeinschaftsgefühl und fördern die intrinsische Motivation zum Spracherwerb. Darüber hinaus wurde im Unterricht gezielt mit der beliebten deutschen **Videoserie „Checker Tobi**“ gearbeitet. Die Schüler:innen wurden schrittweise an Strategien herangeführt, um deutschsprachige Medieninhalte bewusst und selbstständig zu konsumieren. Dies stärkte ihre Hörkompetenz und erweiterte den thematischen Wortschatz auf nachhaltige Weise.

Besonderes Interesse zeigten die Schüler:innen beim Besuch des *Stadtmuseums Sindelfingen*, das sich im historischen Gebäude des Alten Rathauses im Stadtzentrum befindet. Für die Schüler:innen wurde eine spannende Führung durch die Altstadt mit interaktiven Museumsquest „*Mit KIM durchs Stadtmuseum*“ (Projekt *KIM = Kinder im Museum*) organisiert. Im Vorfeld des Museumsbesuchs wurde im Unterricht die thematisch relevante Lexik eingeführt und gezielt eingeübt, um das Verständnis der Aufgaben sowie die aktive Teilnahme an der Führung zu ermöglichen. Durch solche kulturellen Lernaktivitäten konnte bei den Kindern schrittweise, jedoch nachhaltig, eine positive Einstellung zum Deutschlernen aufgebaut werden. Es entstand die Überzeugung, dass der Erwerb der neuen Sprache nicht nur nützlich, sondern auch spannend und motivierend gestaltet werden kann.

Diese unterschiedlichen Lernszenarien zeigen, wie sich sprachliches Lernen mit kulturellen Erfahrungen verbinden lässt und wie *authentische, motivierende Kontexte* einen entscheidenden Beitrag zur Entwicklung der Sprachkompetenz leisten können. Praxisorientierter Sprachunterricht kann zudem eine **entlastende Funktion** übernehmen: Er schafft Freiräume, in denen Kinder Abstand vom belastenden Alltag gewinnen und sich unbeschwert auf neue Erfahrungen einlassen können. Beim spielerischen Lernen treten Druck und Versagensängste in den Hintergrund, positive Emotionen und Neugier rücken in den Vordergrund. Entscheidend ist, den Schüler:innen **frühzeitig einen sicheren Rahmen und interessante Lernstrategien** anzubieten. So kann ein Vertrauensmechanismus entstehen, der Lernen erleichtert, Sprachhemmungen abbaut und nachhaltige Lernfreude ermöglicht.

Zu den in der Praxis beobachteten Schwierigkeiten zählt in erster Linie die häufig große Anzahl von Schüler:innen in VKL-Klassen, die es einer einzelnen Lehrkraft nahezu unmöglich macht, außerschulische oder handlungsorientierte Lernformen selbstständig durchzuführen. In meinem Fall stellte sich die Situation etwas anders dar: Die Gruppe war klein, und der Unterricht fand am Nachmittag als Förderunterricht ergänzend zum Regelunterricht statt. Die Organisation praxisorientierter außerschulischer Aktivitäten wie z. B. Museum oder Kinobesuch erwies sich im deutschen Schulsystem als deutlich aufwendiger als in der Ukraine. Im hier beschriebenen Fall war eine solche Veranstaltung nur dank der Zustimmung ukrainischer Eltern und auf meine eigene Initiative außerhalb der regulären Unterrichtszeit – meist an Wochenenden – realisierbar. Handelt es sich hingegen um eine große VKL-Klasse, so sind für die Durchführung solcher Aktivitäten entweder mehrere Lehrkräfte erforderlich oder eine Aufteilung der Lerngruppe in kleinere Einheiten notwendig, was angesichts des bestehenden Lehrkräftemangels schwer umsetzbar ist. Die eigentlichen Herausforderungen bei der Realisierung handlungsorientierter Lernformen außerhalb der Schule liegen jedoch noch auf einer anderen Ebene. Solche Unterrichtsformen sind kaum ohne Kenntnisse der Herkunftssprache der Kinder möglich.

Gerade in der Anfangsphase ist es entscheidend, die Lernenden emotional zu stabilisieren und zum Lernen in der neuen Sprache zu motivieren. Handlungs- und

praxisorientierte Lernszenarien waren in diesem Sinne sehr hilfreich. Erfahrene DaZ-Lehrkräfte verfügen über geeignete methodische Kompetenzen, haben jedoch häufig keinen Zugang zur ukrainischen oder russischen Sprache, was die Kommunikation erschwert. Ukrainische Lehrkräfte wiederum sind traditionell stark an frontalunterrichtliche Strukturen gewöhnt und mussten im ersten Jahr zahlreiche neue methodische Ansätze erlernen und erproben, um die Kinder zu motivieren und an die neuen Lernbedingungen heranzuführen.

Ausblick. Der vorliegende Beitrag zeigt anhand eines praktischen Erfahrungsberichts, wie neu zugewanderte Kinder schrittweise an schulisches Lernen und den Erwerb der deutschen Sprache herangeführt werden können. Im Mittelpunkt standen Maßnahmen *zur emotionalen Stabilisierung*, zur *Schaffung einer sicheren Lernumgebung* sowie zur *Förderung von Motivation und Selbstwirksamkeit*. **Die erste Station nach der Flucht ist die Schule:** Hier erhalten die Kinder Unterstützung sowie grundlegende Kenntnisse über die neue kulturelle und sprachliche Umgebung – eine Art erste Hilfe, bei der sowohl extrinsische als auch intrinsische Motivation entsteht. Ein guter Beweis dafür, dass sich die Schüler:innen im neuen Land zurechtfinden, ist das *Wiederfinden der Lebensfreude* – die Lust auf die Schule und auf das Lernen. Klassische Unterrichtsformen erwiesen sich in der Arbeit mit stark heterogenen und kriegsbedingt traumatisierten Lerngruppen als wenig zielführend. Stattdessen konnten durch **handlungsorientierte Lernformen, spielerische Aktivitäten und außerschulische Lernorte** erste Sprachhemmungen abgebaut und ein nachhaltiger Zugang zur neuen Lern- und Lebensrealität geschaffen werden. Beobachtet wurden zunehmende Motivation, wachsende Beteiligung am Unterricht, die Akzeptanz neuer schulischer Strukturen sowie erste Erfolge im Zweitspracherwerb. Entscheidend waren dabei die Kombination aus klaren Strukturen, vertrauensvoller Beziehungsgestaltung und praxisorientierten Lerngelegenheiten. Die Beobachtungen machen deutlich, dass erfolgreiche Sprachförderung bei geflüchteten Kindern untrennbar mit emotionaler Stabilisierung, klaren Strukturen und handlungsorientierten Lernangeboten verbunden ist. Für die Zukunft erscheint es daher notwendig, neben schulischen Maßnahmen auch verstärkt auf **Kooperation mit Eltern, Vernetzung im Sozialraum** und den **systematischen Ausbau außerschulischer Angebote** zu setzen, um nachhaltige Bildungschancen zu sichern. Auf diese Weise kann Sprachförderung nicht nur als Unterrichtsinhalt, sondern als ganzheitlicher Integrationsprozess verstanden werden.

LITERATUR

1. Ahrenholz B. Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. *Freiburg im Breisgau*, 2008. 298 S.
2. Ahrenholz B. Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache – Mehrsprachigkeit. Oomen-Welke I. (Hrsg.). Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Band 9: Deutsch als Zweitsprache. *Baltmannsweiler*, 2017. S. 3–21.

3. Becker T., Bialek J. Traumapädagogik im Kontext von Flucht und Vertreibung. Integration des Fremden?! Trauma, Dissoziation und Migration. Tagungsband zur DGTD-Tagung (Düsseldorf, September 2017). Paderborn, 2018. S. 135–145.

4. Chabursky S., Gutt J., Guglhör-Rudan A. Ukrainian refugee adolescents in Germany – A qualitative study on schooling experiences and the fulfillment of basic psychological needs. *Child & Youth Services Review*, 2024. doi:10.1016/j.chilyouth.2024.107582

5. Didenko N. Emotion und Kognition im DaZ-Unterricht bei ukrainischen geflüchteten Schülerinnen und Schülern. Bezugla; Ketzer-Nöltge (Hrsg.). Brüche und Kontinuitäten. *Aktuelle Themen der Ukrainischen Germanistik nach Februar 2022*. Leipzig, 2023. S. 52–58.

6. Dixius A., Möhler E. Stress und Traumafolgen bei Kindern und Jugendlichen. *Stabilisierende Interventionen nach Gewalt, Missbrauch und Flucht*. Stuttgart, 2019. 151 S.

7. Edmondson W.J., House J. Einführung in die Sprachlehrforschung. 4., überarb. Aufl. Tübingen, 2011.

8. Gogolin I., Michel U. Kooperation und Vernetzung: eine Dimension „Durchgängiger Sprachbildung“. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 2010. 5(4). S. 373–384.

9. Hubertus A., Bistrizky H. Seelische Probleme von geflüchteten Kindern und Jugendlichen. Wie Schule und Kinderpsychiatrie kooperieren können. Berlin, 2017. 160 S.

10. Hölscher P. Lernszenarien – Sprache kann nicht gelehrt, sondern nur gelernt werden. Ahrenholz B. (Hrsg.). Deutsch als Zweitsprache. *Freiburg im Breisgau*, 2008. S. 150–171.

11. Jeuk S. Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Freiburg im Breisgau, 2011. 336 S.

12. Jeuk S. Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung. 3., überarb. Aufl. Stuttgart, 2015. 171 S.

13. Krumm H.-J. Motivation beim Sprachenlernen. Bausch K.-R., Christ H., Krumm H.-J. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl. Tübingen, 2001. S. 125–129.

14. Meyer H. *Bewegter Unterricht – Grundlagen, Methoden, Praxisbeispiele*. Berlin, 2017.

15. Piel A. DaZ lernen mit Bewegung. 90 Spiele und Übungen zur Grammatik. Mülheim an der Ruhr, 2016. 142 S.

16. Plutzar V. Sprachenlernen im Kontext von Flucht und Migration. Mit Sprache Grenzen überwinden. Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration. Münster, 2019.

17. Plutzar V. Die Schule als sprachlich sicherer Ort im Kontext von Migration und Flucht. *Brücken bauen: Migration – Flucht – Bildung*. Wien, 2021.

18. Sambanis M., Ludwig Ch. *Happy Learning. Glücklich und erfolgreich Sprache lernen*. München, 2024. 136 S.

19. Skintey L. Zur Beschulung von aus der Ukraine geflüchteten Schüler*innen. *Workshop Deutsch als Zweitsprache, Migration und Mehrsprachigkeit. Jahresschrift. Band 18*. 2025. S. 147–179.

20. Vasylychenko O. Deutschförderung der ukrainischen Flüchtlingskinder in Österreich. Bezugla; Ketzer-Nöltge (Hrsg.). *Brüche und Kontinuitäten*. Leipzig, 2023. S. 60–73.

REFERENCES

1. Ahrenholz, B. (2008). *Deutsch als Zweitsprache: Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Freiburg im Breisgau.
2. Ahrenholz, B. (2017). Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache – Mehrsprachigkeit. In I. Oomen-Welke (Ed.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis* (Vol. 9, pp. 3–21). Baltmannsweiler.
3. Becker, T., & Bialek, J. (2018). Traumapädagogik im Kontext von Flucht und Vertreibung. In *Integration des Fremden?! Trauma, Dissoziation und Migration* (pp. 135–145). Paderborn.
4. Chabursky, S., Gutt, J., & Guglhör-Rudan, A. (2024). Ukrainian refugee adolescents in Germany: A qualitative study on schooling experiences and the fulfillment of basic psychological needs. *Child & Youth Services Review*. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107582>
5. Didenko, N. (2023). Emotion und Kognition im DaZ-Unterricht bei ukrainischen geflüchteten Schülerinnen und Schülern. In Bezugla & Ketzer-Nöltge (Eds.), *Brüche und Kontinuitäten: Aktuelle Themen der ukrainischen Germanistik nach Februar 2022* (pp. 52–58). Leipzig.
6. Dixius, A., & Möhler, E. (2019). *Stress und Traumafolgen bei Kindern und Jugendlichen: Stabilisierende Interventionen nach Gewalt, Missbrauch und Flucht*. Stuttgart.
7. Edmondson, W. J., & House, J. (2011). *Einführung in die Sprachlehrforschung* (4th ed.). Tübingen.
8. Gogolin, I., & Michel, U. (2010). Kooperation und Vernetzung: Eine Dimension „durchgängiger Sprachbildung“. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 5(4), 373–384.
9. Hubertus, A., & Bistrizky, H. (2017). *Seelische Probleme von geflüchteten Kindern und Jugendlichen: Wie Schule und Kinderpsychiatrie kooperieren können*. Berlin.
10. Hölscher, P. (2008). Lernszenarien – Sprache kann nicht gelehrt, sondern nur gelernt werden. In B. Ahrenholz (Ed.), *Deutsch als Zweitsprache* (pp. 150–171). Freiburg im Breisgau.
11. Jeuk, S. (2011). *Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch*. Freiburg im Breisgau.
12. Jeuk, S. (2015). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule: Grundlagen – Diagnose – Förderung* (3rd ed.). Stuttgart.
13. Krumm, H.-J. (2001). Motivation beim Sprachenlernen. In K.-R. Bausch, H. Christ, & H.-J. Krumm (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4th ed., pp. 125–129). Tübingen.

14. Meyer, H. (2017). *Bewegter Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxisbeispiele*. Berlin.
15. Piel, A. (2016). *DaZ lernen mit Bewegung: 90 Spiele und Übungen zur Grammatik*. Mülheim an der Ruhr.
16. Plutzer, V. (2019). Sprachenlernen im Kontext von Flucht und Migration. In *Mit Sprache Grenzen überwinden: Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration*. Münster.
17. Plutzer, V. (2021). Die Schule als sprachlich sicherer Ort im Kontext von Migration und Flucht. In *Brücken bauen: Migration – Flucht – Bildung*. Wien.
18. Sambanis, M., & Ludwig, C. (2024). *Happy learning: Glücklich und erfolgreich Sprache lernen*. München.
19. Skintey, L. (2025). Zur Beschulung von aus der Ukraine geflüchteten Schüler*innen. *Workshop Deutsch als Zweitsprache, Migration und Mehrsprachigkeit. Jahresschrift*, 18, 147–179.
20. Vasylychenko, O. (2023). Deutschförderung der ukrainischen Flüchtlingskinder in Österreich. In Bezugla & Ketzer-Nöltge (Eds.), *Brüche und Kontinuitäten* (pp. 60–73). Leipzig.



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

Дата першого надходження статті до видання: 05.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.05.2026

ПОСТМЕТОДИЧНА ПАРАДИГМА У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

Вікторія ІГНАТЕНКО

*кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри романо-германської філології та перекладу
Білоцерківського національного аграрного університету
пл. Соборна, 8/1, м. Біла Церква
ORCID: 0000-0003-0933-0949
victoria_ignatenko@btsau.edu.ua*

Статтю присвячено аналізу постметодичної парадигми у викладанні іноземних мов як провідного напрямку сучасної лінгводидактики, що сформувався внаслідок критичного переосмислення традиційного методоцентричного підходу. У роботі обґрунтовується положення про те, що прагнення до пошуку універсального методу навчання іноземних мов виявилось методологічно обмеженим через різноманіття освітніх контекстів, індивідуальних потреб здобувачів освіти та соціокультурних чинників навчання. Особливу увагу приділено теоретичним засадам постметодичної парадигми, що підкреслюють перехід від жорсткого методу до гнучкого підходу та враховують динамічний, контекстуально й соціально зумовлений характер мовного навчання.

У статті показано, що в постметодичній парадигмі метод поступається людиноцентрованому навчанню, орієнтованому на студента, освітнє середовище та інтегральну роль викладача, а також підкреслено значення когнітивних, афективних і лінгвістичних принципів для діагностики контексту, добору навчальних технік і оцінювання. Окреслено конкретні педагогічні рішення постметодичної парадигми, зокрема: гнучке поєднання підходів і технік з урахуванням освітнього контексту та потреб студентів; зміщення акценту на роль викладача, розвиток його педагогічної автономії, критичного та творчого мислення, професійного саморозвитку та підвищення кваліфікації; діагностика навчального середовища, рівня підготовки та мотивації студентів; критичний і творчий підбір навчальних матеріалів і завдань; впровадження формувального та оперативного оцінювання з аналізом і коригуванням процесу навчання; розвиток рефлексивної практики через самооцінювання, навчальні щоденники та обговорення результатів; а також організація людиноцентрованого навчання з інтеграцією когнітивних, афективних та лінгвістичних принципів.

Ключові слова: *постметодична парадигма, викладання іноземних мов, лінгводидактика, підхід і метод, роль викладача, освітній контекст, людиноцентроване навчання.*

POST-METHODOLOGICAL PARADIGM IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING WITHIN MODERN LINGUISTIC DIDACTICS

Viktoriia IHNATENKO

*Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Romano-Germanic and Translation
Bila Tserkva National Agrarian University
8/1 Soborna pl., Bila Tserkva
ORCID: 0000-0003-0933-0949
victoria_ignatenko@btsau.edu.ua*

The article is devoted to the analysis of the post-methodological paradigm in foreign language teaching as a leading trend in contemporary linguistic didactics, which has emerged as a result of a critical rethinking of the traditional method-centered approach. The study argues that the pursuit of a universal method for foreign language teaching has proven methodologically limited due to the diversity of educational contexts, individual learner needs, and sociocultural factors. Particular attention is given to the theoretical foundations of the post-methodological paradigm, which emphasize the shift from rigid methods to a flexible approach and recognize the dynamic, contextually and socially determined nature of language learning.

The article demonstrates that within the post-methodological paradigm, the method loses its intrinsic value without consideration of context and yields to learner-centered instruction, focused on students, the learning environment, and the integral role of the teacher. The importance of cognitive, affective, and linguistic principles for diagnosing the context, selecting instructional techniques, and conducting assessment is also highlighted. Specific pedagogical measures of the post-methodological paradigm are outlined, including: the flexible combination of approaches and techniques tailored to the educational context and student needs; shifting the focus to the teacher's role, fostering pedagogical autonomy, critical and creative thinking, professional self-development, and continuous professional training; diagnosing the learning environment, students' proficiency levels, and motivation; critical and creative selection of instructional materials and tasks; implementation of formative and responsive assessment with ongoing analysis and adaptation of the learning process; development of reflective practice through self-assessment, learning journals, and discussion of outcomes; as well as the organization of learner-centered instruction integrating cognitive, affective, and linguistic principles.

Key words: *post-methodological paradigm, foreign language teaching, linguistic didactics, approach and method, teacher role, educational context, learner-centered instruction.*

Постановка проблеми. Сучасна методика викладання іноземних мов пройшла тривалий і складний еволюційний шлях: від граматико-перекладного методу, орієнтованого на формальне засвоєння граматичних структур і переклад письмових

текстів, до аудіолінгвального підходу, комунікативної методики та інтерактивних технологій навчання. Наприкінці ХХ століття дедалі очевиднішою стала криза традиційного методоцентризму, що виявлялася у прагненні знайти універсальний «правильний» метод навчання, придатний для всіх навчальних контекстів. Надмірна стандартизація, ігнорування локальних освітніх умов, соціокультурного контексту та індивідуальних потреб здобувачів освіти зумовили необхідність переосмислення ролі методу в процесі навчання іноземних мов.

У відповідь на ці виклики в лінгводидактиці сформувалася постметодична парадигма, яка відмовляється від домінування жорстко фіксованих методів і натомість орієнтується на гнучке, контекстуально зумовлене конструювання освітнього процесу. У межах цієї парадигми особливого значення набуває роль викладача, його здатність до рефлексії, адаптації та поєднання різних методичних стратегій відповідно до конкретних освітніх ситуацій. Таким чином, постметодична парадигма безпосередньо пов'язана з актуальними науковими та практичними завданнями сучасної освіти, зокрема з підвищенням ефективності навчання іноземних мов, індивідуалізацією навчального процесу та підготовкою конкурентоспроможних фахівців у багатомовному й багатокультурному середовищі.

Теоретичні засади постметодичної парадигми були закладені в працях зарубіжних дослідників наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття. Ключову роль у формуванні цього напрямку відіграли принципи Д. Брауна (2001) та праці Б. Кумаравадівела (2002), які започаткували переорієнтацію методики навчання іноземних мов від жорстко фіксованих методів до гнучкого, контекстуально зумовленого педагогічного підходу, орієнтованого на потреби здобувачів освіти та професійну автономію викладача. Значний внесок у розвиток постметодичного підходу також зробили Д. Ларсен-Фрімен (2008), яка розглядає навчання мови крізь призму теорії складних динамічних систем, а також Дж. Річардс (2008) і П. Пеннікук (2001), котрі акцентують увагу на ролі контексту, критичного мислення та педагогічної автономії викладача.

У вітчизняній лінгводидактиці окремі аспекти постметодичної парадигми також привертати увагу дослідників. Зокрема, С. Ф. Клепенко (2018) розглядає постметодичні стратегії як засіб інтеграції змісту різних освітніх галузей та основу для розроблення часозбережувальних технологій навчання. Дослідниця наголошує на потенціалі гнучкого поєднання методичних прийомів для оптимізації навчального процесу, що відповідає загальним засадам постметодичного підходу [1].

Водночас Я. В. Бондарук (2018), аналізуючи сучасний стан методики викладання іноземних мов, звертається до поняття постметодичного періоду, однак підкреслює, що у реальній освітній практиці традиційні методи навчання продовжують відігравати провідну роль. Така позиція свідчить про обмежене практичне впровадження постметодичних ідей у вітчизняному освітньому просторі та підтверджує наявність розриву між теоретичним осмисленням постметодичної парадигми й її реалізацією в навчальному процесі [2].

У сучасних дослідженнях постметодична парадигма розглядається як альтернатива жорстко регламентованим методам і як теоретична основа для поєднання різних підходів у навчанні іноземних мов. При цьому недостатньо дослідженими залишаються питання практичного втілення постметодичної парадигми в конкретних освітніх умовах, зокрема у викладанні іноземних мов у закладах вищої освіти, а також механізми поєднання постметодичних принципів із реальними навчальними програмами та потребами студентів. Саме ці невирішені аспекти зумовлюють актуальність даної статті.

У цьому дослідженні особлива увага приділяється опису принципів і засад постметодичного навчання іноземних мов. В умовах сучасного освітнього простору України, де більшість наукових здобутків у цій галузі належить здебільшого іноземним дослідникам, виникає потреба у їх адаптації та популяризації серед українських педагогів. Саме тому актуальним є систематичне висвітлення ключових постметодичних підходів, які можуть стати основою для гнучкого й ефективного поєднання різних методик у практичній діяльності викладача.

Таким чином, **стаття має на меті** не лише узагальнити ці принципи, а й окреслити можливі шляхи їх інтеграції у вітчизняну освітню практику та спрямована на заповнення прогалін у практичному розумінні постметодичного підходу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Постметодична парадигма у навчанні іноземних мов сформувалася як результат критичного переосмислення методоцентричного підходу та прагнення подолати обмеження традиційних методик. Ключову роль у формуванні постметодичної парадигми відіграли принципи, сформульовані Д. Брауном [3], які заклали підґрунтя для переосмислення ролі методу в навчанні іноземних мов і переходу до гнучкішої, контекстно зумовленої педагогічної практики. Браун часто згадує про приреченість методів – «ми поховали ... методи» [3, с. 11], «нещодавно поховані методи» [3, с. 14], «реквієм за методами» [3, с. 17], припускаючи, що ми зараз живемо в епоху постметодів.

Важливе місце в осмисленні постметодичного стану посідають праці Б. Кумаравадивелу, який наголошує, що жоден окремий метод не може бути універсальним або ефективним для всіх навчальних контекстів. На думку дослідника, навчання мови має ґрунтуватися не на жорсткому дотриманні методичних приписів, а на гнучкому конструюванні педагогічної практики з урахуванням конкретних освітніх умов, потреб студентів і професійного досвіду викладача [4].

У межах своєї концепції Б. Кумаравадивелу обґрунтовує три базові параметри постметодичної педагогіки: **параметр конкретності (particularity)**, який передбачає врахування локального соціокультурного та інституційного контексту навчання; **параметр практичності (practicality)**, що полягає у тісному взаємозв'язку теорії та педагогічної практики; а також **параметр можливості (possibility)**, орієнтований на розвиток критичного мислення, автономії та соціальної свідомості учасників освітнього процесу [4]. Таким чином, постметодичний підхід розглядає викладача не як пасивного виконавця готових методик, а як активного суб'єкта педагогічного пізнання та рефлексії.

Подібні ідеї знаходять розвиток у працях Д. Ларсен-Фрімен, яка розглядає процес навчання іноземної мови крізь призму теорії складних динамічних систем. Науковиця підкреслює, що мовне навчання є нелінійним процесом, у якому взаємодіють численні змінні – когнітивні, соціальні, емоційні та контекстуальні. У цьому зв'язку застосування жорстко структурованих методів є обмеженим, тоді як постметодичний підхід дозволяє враховувати динамічний характер мовного розвитку та індивідуальні траєкторії навчання студентів [5].

Важливий внесок у розвиток постметодичної парадигми зробив також П. Пеннікук [6], який акцентував увагу на педагогічній автономії викладача, ролі критичного мислення та значенні освітнього контексту. Зокрема, П. Пеннікук розглядає навчання мови як соціально зумовлену практику, що пов'язана з питаннями ідентичності, культури та влади, а отже, потребує від викладача усвідомленого і рефлексивного підходу до вибору навчальних стратегій [6].

Відтак метод втрачає свою самоцінність без контексту і поступатся місцем людиноцентрованому навчанню. Ідеї людиноцентрованого навчання [7], розроблені в гуманістичній педагогіці (К. Роджерс), критичній педагогіці (П. Фрейре) [8] та сучасній лінгводидактиці (Д. Браун, Б. Кумаравадивелу) [3; 4], логічно інтегруються в постметодичну парадигму, де ключовими стають автономія суб'єктів навчання, урахування контексту, мовна ідентичність і міжкультурна чутливість. Таким чином, відмова від пошуку єдиного універсального методу навчання іноземних мов стала однією з ключових характеристик постметодичної парадигми. Така критика методів зовсім не означає їх повної відмови і не знецінює значення жодного з них. Водночас акцент у сучасній методиці навчання іноземних мов зміщується з методів на підходи, як це влучно підкреслює Д. Браун. Попри значний внесок інших дослідників, центральним у постметодичній парадигмі залишається акцент **саме на підході**, як його розглядає Д. Браун [3]. На відміну від методоцентричного підходу, підхід не визначає єдиної схеми дій для всіх викладачів, а передбачає гнучку, адаптивну організацію навчального процесу, орієнтовану на потреби конкретних студентів і конкретний контекст.

Д. Браун пропонує зосередитися на понятті підходу як гнучкої системи педагогічних рішень, що не є однаковою для всіх викладачів. Навпаки, підхід має адаптуватися до потреб конкретних учнів, навчального середовища та професійного досвіду викладача. Учитель повинен уміти творчо й свідомо застосовувати різні підходи, керуючись власним педагогічним судженням. У цьому контексті Д. Браун формулює дванадцять принципів навчання мов, які поділяє на **когнітивні, афективні та лінгвістичні** [3].

Когнітивні принципи Брауна зосереджені на розумових процесах: нова інформація засвоюється ефективніше, коли пов'язується з попередніми знаннями студентів, їхніми інтересами та цілями. Важливу роль відіграє мотивація: зовнішні стимули, як оцінки або схвалення, можуть допомагати, проте ключовою є внутрішня мотивація, коли завдання виконуються через їхню користь або цікавість.

Афективні принципи стосуються емоційної сфери та мовної ідентичності, яку Браун називає «мовним его». Підтримка впевненості студентів та увага до міжкультурних відмінностей сприяють успішному навчання, а процес акультурації впливає на адаптацію до нової культурної реальності.

Лінгвістичні принципи підкреслюють вплив рідної мови та необхідність розвитку комунікативної компетентності, що включає граматичні, прагматичні, стратегічні та психомоторні складові. Ефективне навчання можливе лише за умови інтеграції цих компонентів у педагогічну практику.

На основі принципів Д. Брауна викладач має насамперед **«діагностувати» навчальний контекст** [3], враховуючи тип закладу, соціально-економічне та освітнє середовище студентів, їхні цілі й мотивацію. Наступним кроком є **добір навчальних технік** відповідно до поставлених завдань: від контрольованої практики (вправи-дрилинг) та напівконтрольованих комунікативних завдань до вільної практики у формі рольових ігор, інтерв'ю та групової роботи. Не менш важливим є **оцінювання**, яке має включати як формувальні, так і підсумкові процедури, забезпечуючи зворотний зв'язок та можливість корекції навчального процесу.

Таким чином, підсумовуючи праці зарубіжних дослідників, зазначимо, що постметодична парадигма постає не як новий метод навчання, а як **методологічна рамка**, що дозволяє поєднувати різні підходи, адаптувати їх до конкретних освітніх ситуацій та підвищувати ефективність, мотивацію та культурну чутливість навчання у сучасних умовах. Постметодична парадигма у викладанні іноземних мов, відмовляючись від пошуку універсального методу, зосереджується на гнучких, контекстно зумовлених підходах, орієнтованих на потреби студентів, особливості середовища та професійний досвід викладача. Метод стає інструментом для людиноцентрованого навчання, де ключову роль відіграють автономія викладача, адаптивність, рефлексія та інтеграція когнітивних, афективних і лінгвістичних принципів.

Упровадження постметодичної парадигми у практику викладання іноземних мов у закладах вищої освіти України відкриває широкі можливості для оновлення навчального процесу без радикального перегляду чинних освітніх стандартів і програм. На відміну від традиційних методик, що часто передбачають чітко визначені алгоритми навчання, постметодичний підхід допускає гнучку адаптацію навчальних стратегій у межах уже існуючих навчальних планів, що є особливо важливим в умовах нормативної регламентованості вищої освіти.

Виходячи із запропонованих Д. Брауном приписів до організації освітнього процесу, їх досить легко екстраполювати та імплементувати в сучасне освітнє середовище закладів вищої освіти України. З практичної точки зору стає очевидним, що в межах постметодичної парадигми метод перестає бути центральною ланкою навчання. Однією з ключових можливостей реалізації постметодичних принципів у ЗВО України є **зміщення акценту на роль вчителя (Д.Браун), його професійний досвід (Б. Кумаравадівелу)**, а саме на його

педагогічну автономію, здатність до творчого, критичного та стратегічного мислення, професійного саморозвитку та постійного підвищення кваліфікації [9], а також обізнаність щодо сучасних методів і навчальних технологій. Разом з тим у межах постметодичного підходу істотно зростає роль студента як активного суб'єкта навчання. Це підтверджується дослідженням Р.К. Кандел, у якому студенти відзначають підвищення мотивації, розвиток автономії та відчуття залученості до освітнього процесу за умов відмови від жорстко регламентованих методик [10].

Такий підхід узгоджується з рекомендаціями Д. Брауна щодо організації освітнього процесу. Професійний викладач повинен бути здатним здійснити **всебічну діагностику навчального контексту**, що включає оцінку освітнього середовища в аудиторії, визначення рівня мовної підготовки студентів, їхніх потреб і мотивації. На основі отриманих даних викладач має критично та творчо підходити до добору навчальних технік і матеріалів, а також забезпечувати необхідні ресурси для реалізації навчальних цілей. Для ефективного виконання цього етапу навчального процесу особливо важливо, щоб педагог мав високий рівень професійної компетентності та обізнаність із сучасними методами, що забезпечує широкий спектр можливих варіантів вибору оптимального підходу [3].

Не менш важливим є завершальний етап — оцінювання, яке в постметодичній парадигмі передбачає обов'язкову реакцію на результати навчання вже впродовж курсу, що потребує постійного аналізу, рефлексії та оперативного педагогічного коригування. Тому увагу слід приділити **рефлексивному компоненту освітнього процесу**, який у постметодичній парадигмі розглядається як необхідна умова професійного розвитку викладача та навчальної автономії студентів. У контексті ЗВО України це може проявлятися у впровадженні елементів самооцінювання, навчальних щоденників, рефлексивних обговорень та аналізу результатів навчальної діяльності, що сприяє усвідомленому засвоєнню мови та формуванню навичок навчання впродовж життя.

Важливим аспектом застосування постметодичних засад є **контекстуалізація змісту навчання**. У практиці ЗВО це може реалізовуватися через використання автентичних матеріалів, професійно орієнтованих текстів, міждисциплінарних завдань і навчальних ситуацій, пов'язаних із майбутньою фаховою діяльністю студентів. Такий підхід сприяє не лише розвитку іншомовної комунікативної компетентності, а й формуванню здатності використовувати іноземну мову як інструмент професійної та академічної комунікації.

Постметодичний підхід також створює умови для **індивідуалізації та диференціації навчання**, що є актуальним з огляду на неоднорідний рівень мовної підготовки студентів у групах. Завдяки поєднанню різних форм роботи (індивідуальної, парної, групової), варіативності завдань та використанню елементів автономного навчання викладач може ефективно реагувати на потреби як сильних, так і слабших студентів, не порушуючи загальної структури курсу.

Невід’ємним компонентом постметодичного, людиноцентрованого навчання є **формування культурної та міжкультурної чутливості**, що передбачає розвиток мовної ідентичності та компетентності у міжкультурній комунікації через обговорення культурних відмінностей та процес акультурації. Це дозволяє студентам усвідомлено інтегрувати знання про іншу культуру, адаптуватися до багатомовного та багатокультурного середовища й ефективно взаємодіяти в різних соціальних і професійних контекстах [11].

Висновок. Таким чином, застосування принципів постметодичного навчання у закладах вищої освіти України є не лише можливим, а й педагогічно доцільним. Постметодичний підхід дозволяє поєднати вимоги освітніх стандартів із реальними потребами студентів і викладачів, створюючи умови для більш гнучкого, ефективного та контекстуально зумовленого навчання іноземних мов у сучасному освітньому просторі.

Постметодичний етап у викладанні іноземних мов є не просто теоретичною концепцією, а реальною зміною освітньої парадигми. Він відображає перехід від пошуку єдиної «правильної» методики до усвідомлення багатоманітності освітніх контекстів і необхідності індивідуальних педагогічних рішень. Такий підхід формує викладача-новатора, здатного відповідати на виклики глобалізованого світу, і студента-автономного комунікатора, готового діяти у багатокультурному середовищі. Гнучкість, контекстуальність і орієнтація на стратегічне мислення роблять постметодичну парадигму ключовим орієнтиром сучасної лінгводидактики та перспективним напрямом розвитку методики викладання іноземних мов, даючи можливість для подальших досліджень у сфері адаптації постметодичних принципів до різнорівневих груп студентів, міждисциплінарного навчання та формування критичного та стратегічного мислення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Клепко С. Ф. Вектори взаємодії між філософією освіти та освітніми практиками: спроба ідентифікації. *Постметодика : наук.-метод. пед. журн.* 2013. № 5. С. 2–4.
2. Бондарук Я. В. Про нові підходи до навчання іноземної мови: від традиційного до інноваційного. 2018. URL: https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/9809/1/Bondaruk_tezy.pdf (дата звернення: 25.01.2026).
3. Brown H. D. English language teaching in the “post-methods” era: Toward better diagnosis, treatment, and assessment. *Methods in Language Teaching* J. C. Richards, W. A. Renandya (Eds.). New York : Cambridge University Press, 2002. P. 9–18.
4. Kumaravadivelu B. Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*. 2001. Vol. 35, No. 4. P. 537–560. URL: <https://works.bepress.com/bkumaravadivelu/26/> (date of access: 25.01.2026).
5. Larsen-Freeman D., Cameron L. *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford : Oxford University Press, 2008.

6. Pennycook A. *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. London : Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
7. Rogers C. R., Freiberg H. J. *Freedom to Learn*. 3rd ed. Upper Saddle River, NJ : Merrill / Prentice Hall, 1994.
8. Freire P. *Pedagogy of the Oppressed*. 30th anniversary ed. New York : Continuum, 2000.
9. Красноп'юров П. В., Воронюк В. І., Вишатицька І. Р. Аналіз ефективності сучасних методик викладання іноземних мов в українських закладах вищої освіти. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2025. № 14. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14586866>.
10. Kandel R. K. Postmethod Pedagogy in Teaching English as a Foreign Language: Students' Perceptions. *Journal of NELTA Gandaki*. URL: <https://www.nepjol.info/index.php/jong/article/view/26606> (date of access: 25.01.2026).
11. Ігнатенко В. Д. Міжкультурна взаємодія у сучасній освіті. *Пріоритети модернізації аграрної освіти у сучасних умовах: від витоків до сьогодення* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (БНАУ, 24 вересня 2025 р.). Біла Церква, 2025. С. 176–177.

REFERENCES

1. Klepko, S. F. (2013). Vektory vzaiemodii mizh filosofieiu osvity ta osvithnomy praktykamy: Sproba identyfikatsii [Vectors of interaction between the philosophy of education and educational practices: An attempt at identification]. *Postmetodyka*, (5), 2–4.
2. Bondaruk, Ya. V. (2018). *Pro novi pidkhody do navchannia inozemnoi movy: Vid tradytsiinoho do innovatsiinoho* [On new approaches to foreign language teaching: From traditional to innovative]. https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/9809/1/Bondaruk_tezy.pdf
3. Brown, H. D. (2002). English language teaching in the “post-methods” era: Toward better diagnosis, treatment, and assessment. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methods in language teaching* (pp. 9–18). Cambridge University Press.
4. Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35(4), 537–560. <https://works.bepress.com/bkumaravadivelu/26/>
5. Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford University Press.
6. Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics: A critical introduction*. Lawrence Erlbaum Associates.
7. Rogers, C. R., & Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to learn* (3rd ed.). Merrill / Prentice Hall.
8. Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed.). Continuum.
9. Krasnop'yorov, P. V., Voroniuk, V. I., & Vyshatytska, I. R. (2025). Analiz efektyvnosti suchasnykh metodyk vykladannia inozemnykh mov v ukrainskykh zakladakh vyshchoi osvity [Analysis of the effectiveness of modern foreign language teaching methods

in Ukrainian higher education institutions]. *Pedahohichna Akademiia: Naukovi Zapysky*, (14). <https://doi.org/10.5281/zenodo.14586866>

10. Kandel, R. K. (2019). Postmethod pedagogy in teaching English as a foreign language: Students' perceptions. *Journal of NELTA Gandaki*. <https://www.nepjol.info/index.php/jong/article/view/26606>

11. Ihnatenko, V. D. (2025, September 24). *Mizhkulturna vzaiemodiia u suchasni osviti* [Intercultural interaction in modern education] [Conference presentation]. Mizhnar. nauk.-prakt. konf. "Priorytety modernizatsii ahrarnoi osvity u suchasnykh umovakh: vid vytokiv do sohodennia", Bila Tserkva, Ukraine.



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: 17.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.05.2026

РІЗДВЯНИЙ ФІЛЬМ НА ЗАНЯТТЯХ З ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Наталія МІНЄНКОВА

*кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри східної і слов'янської філології
Київського національного лінгвістичного університету
вул. Предславинська, 5/17, м. Київ
ORCID: 0000-0002-3219-1812
minyenkova@gmail.com*

У статті досліджено потенціал польських різдвяних художніх фільмів як дидактичного засобу навчання польської мови як іноземної (ПМІ). Проаналізовано три сучасні польські різдвяні стрічки: «Dawid i Elfy», «Uwierz w Mikołaja», «Miłość jest wszystkim». Ці фільми були вибрані з огляду на глоттодидактичні особливості (мова, відсутність жаргонізмів, лайки, тем табу), реалістичне відтворення польських культурних традицій й позитивне емоційне забарвлення, що сприяє підвищенню мотивації до навчання.

У теоретичній частині обґрунтовано доцільність використання художніх фільмів як автентичних текстів культури у процесі навчання польської мови як іноземної. Зазначено, що художній фільм є багатовимірним дидактичним ресурсом, який поєднує вербальний і невербальний компоненти, дозволяє працювати з живою мовою, інтонацією, прагматикою висловлювання, а також з елементами побуту, звичаями, символами та культурними кодами. Наголошується на ролі викладача у формуванні міжкультурної комунікації, оскільки іноземці не завжди здатні самостійно інтерпретувати культурні явища.

Запропоновано комплекс вправ для рівнів А1-В1 вивчення польської як іноземної, що включає завдання на аудіювання, роботу з лексикою (сленговою та розмовною), граматичний дрилінг (наказовий спосіб, кличний, родовий відмінок) та розвиток навичок письма. Особлива увага приділяється змішаній техніці навчання, де частина вправ виконується в аудиторії, а перегляд цілого фільму – вдома.

Матеріали апробовані у роботі зі студентами-полоністами КНЛУ та різними віковими групами учнів. Зазначено, що використання тематичного кіно підвищує мотивацію до навчання та сприяє майбутній швидкій інтеграції іноземців у польське суспільство. Підкреслюється, що запропонована модель використання фільмів може бути інтегрована в різні курси польської мови як іноземної починаючи від рівня А1. Визначено перспективи подальших досліджень у напрямку розробки різноманітних завдань (граматичних, лексичних, на розуміння зі слуху,

на міжкультурну комунікацію та ін.) і розширення корпусу тематичних кіно-матеріалів для навчання ПМІ.

Ключові слова: польська мова як іноземна, польській різдвяний фільм, міжкультурна комунікація, автентичні матеріали, дидактичні вправи.

CHRISTMAS FILM IN POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES

Nataliya MINYENKOVA

*Candidate of Historical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Oriental and Slavic Philology
Kyiv National Linguistic University
5/17 Predslavynska str., Kyiv
ORCID: 0000-0002-3219-1812
minyenkova@gmail.com*

The article explores the potential of Polish Christmas films as a didactic tool for teaching Polish as a foreign language (PFL). Three contemporary Polish Christmas films are analysed: „Dawid i Elfy”, „Uwierz w Mikołaja” and „Miłość jest wszystkim”. These films were selected based on their glottodidactica features (language, absence of slang, vulgarity, and taboo topics), realistic portrayal of Polish cultural traditions, and positive emotional tone, which contributes to increased motivation to learn.

The theoretical part substantiates the expediency of using feature films as authentic cultural texts in the process of teaching Polish as a foreign language. It is noted that a feature film is a multidimensional didactic resource that combines verbal and non-verbal components, allows working with living language, intonation, pragmatics of speech, as well as with elements of everyday life, customs, symbols and cultural codes. The role of the teacher in the formation of intercultural communication is emphasised, as foreigners are not always able to interpret cultural phenomena on their own.

A set of exercises for levels A1-B1 of learning Polish as a foreign language is proposed, which includes listening comprehension tasks, work with vocabulary (slang and colloquial), grammar drills (imperative, vocative, genitive case) and the development of writing skills. Particular attention is paid to mixed teaching techniques, where some of the exercises are done in the classroom and the whole film is watched at home.

The materials have been tested in work with Polish language students at the KNLU and with different age groups of pupils. It is noted that the use of thematic films increases motivation to learn and contributes to the future rapid integration of foreigners into Polish society. It is emphasised that the proposed model for using films can be integrated into various courses of Polish as a foreign language, starting from level A1. Prospects for further research in the direction of developing various tasks (grammatical, lexical, listening comprehension, intercultural communication, etc.) and expanding the corpus of thematic film materials for teaching Polish as a foreign language are identified.

Key words: *Polish as a foreign language, Polish Christmas film, intercultural communication, authentic materials, didactic exercises.*

Постановка проблеми. У сучасній глоттодидактиці художні фільми відіграють важливу роль не тільки у формуванні мовленнєвих вмінь та навичок, але є визнаним ефективним джерелом для розвитку міжкультурних компетенцій. Особливої актуальності на заняттях з іноземних мов мають тематичні фільми, оскільки містять елементи національних традицій, культурних кодувань і соціальних контекстів. Польський різдвяний фільм має значний потенціал у вивченні польської мови як іноземної (ПМІ). Він дозволяє поєднати мовленнєву практику з культурно-соціальними контекстом, сприяє формуванню позитивної мотивації до навчання, активізує міжкультурну комунікацію.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проведений аналіз сучасних підручників, навчальних посібників і наукових праць свідчить про зростаючий інтерес до інтеграції медіа-ресурсів у мовну освіту. Ключовими публікаціями присвяченими фільму є праці польських науковиць: А. Буджик, А. Тамбор [2; 14] та І. Гурницької-Зджех [6]. У цих розробках авторки пропонують готові сценарії занять до фільмів, комплекси вправ, орієнтованих на розвиток усіх мовленнєвих компетенцій (аудіювання, говоріння, читання, письмо). Про важливість фільмів, як аутентичних матеріалів наголошується також у роботах інших польських дослідників присвячених фільмам (А. Ясінська, Д. Томчук А. Потуранська) [7; 15; 13]. Окрім вищезазначених робіт, варто згадати методичні матеріали представлені на платформах: filmwzskole.pl [5] та polskapolkafilmowa.pl [12] де можна знайти як поради щодо ефективного використання фільмів на заняттях, так і готові сценарії занять.

Отже, незважаючи на наявність певного наукового доробку, художні фільми залишаються перспективним об'єктом для подальших досліджень, оскільки польське кіно є дуже різноманітним, продовжує розвиватися, появляються нові цікаві стрічки, водночас відбуваються зміни у потребах учнів, все й зумовлює наукову актуальність обраної теми.

Метою статті є визначення методичних основ використання польського різдвяного фільму у викладанні польської мови як іноземної, а також розробка прикладових завдань, спрямованих на розвиток базових мовленнєвих компетенцій (аудіювання, говоріння, писання, читання), для різних рівнів володіння мовою, що можуть будуть використані на заняттях польської мови як іноземної. Усі матеріали, представлені у дослідженні, були апробовані на лекторатах зі студентами Київського національного лінгвістичного університету, а також у роботі з учнями шкільного віку та дорослими під час індивідуальних занять авторки статті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Цикл різдвяних свят займає важливе місце в польській культурі. Кожного року починаючи від середини листопада поляки розпочинають готуватися до Різдва, купуючи презенти, роблячи святкові покупки, згодом святкують і знов чекають на різдвяні свята. У сучасному польському кінематографі різдвяним святам присвячено чимало фільмів, зазвичай це романтичні комедії або пригодницькі фільми, що додають святкового настрою та підживлюють магію Різдва. Одним з найбільш популярних і одночасно контroversійних (одні кохають, інші ненавидять) польських різдвяних

фільмів є «Listy do M» [11], який на момент виходу статті дочекався вже 6 сиквелів, останній вийшов у 2024 р. маючи назву «Pożegnania i powroty» (укр. «Прощання і повернення»).

Наш досвід показує, що студенти/учні на фільмових заняттях є більш активними, а після них охоче самотійно оглядають відео-контент. Саме тому передріздвяний час на заняттях ПМІ з іноземцями варто присвятити не тільки *stricte* мові, але й культурі. В ідеалі кожне заняття з польської мови повинно мати елементи культури і навпаки – культурологічні лекції мовні компоненти. Польський різдвяний фільм є універсальним джерелом для підготовки та проведення таких інтегрованих занять. Проблемним залишається питання, які саме фільми слід використовувати і як це зробити ефективно. Спираючись на свій викладацький досвід, ми пропонуємо звернути увагу на три польські різдвяні стрічки, які точно не залишать байдужими нікого. Вибір саме цих продукції обумовлений глоттодидактичними особливостями фільмів – цікавим представленням польських різдвяних традицій та сучасного життя поляків з різних соціальних кіл та частин країни, що є надзвичайно важливим в навчанні мови, як складової культури. Будь який іноземець, приїхавши до Польщі, навіть з так близької за культурним кодом країни як Україна, не зможе комфортно почуватися не знаючи традицій і цінностей польського суспільства до якого хоче інтегруватися. Як стверджує професор Олександра Ахтелік «ці знання повинні значною мірою бути наближені вчителем, оскільки учень не здатний самотійно та правильно інтерпретувати факти культури» [1, с. 214].

Інформація про різдвяні фільми. Перша стрічка «Dawid i Elfy» (укр. «Давид і ельфи»), режисер Міхал Рогальський (*Dawid i Elfy*, 2021 – Film Polski, б.д.) [4]. Прем'єра відбулася в грудні 2021 на платформі Netflix. В резиденції Святого Миколая відбувається приготування до свят. Найкращим ельфом у минулому році був визнаний молодий та самозакоханий ельф Альберт, мрією якого є – потрапити до світу людей. Родина Петра також готується до Різдва. Згодом це буде їх останнє свято в Татрах, оскільки вони переїжджають до Варшави. Давид дуже любить Різдво і вірить, що Святий Миколай і ельфи існують. Через рік родина Давида вже святкує Різдво у Варшаві в новому сучасному домі, а ельф Альфред вирішує все ж таки відвідати людський світ і Давида. Так розпочнеться їх пригода, часом дуже небезпечна. Дружба, кохання і магія Різдва створюють неповторний святковий настрій. Ця святкова різдвяна комедія з відомими польськими акторами Міхалом Чернецьким у ролі батька Давида, Цезарієм Жаком, що заграє Святого Миколая, показує магічний світ польського Різдва і у сільській місцевості – в Татрах, і у Варшаві.

Другий фільм «Uwierz w Mikołaja» (укр. «Повір'я у Миколая») в режисурі Анни Вечур (*Uwierz w Mikołaja*, 2023 – Film Polski, б.д.) був знятий за мотивами однойменного роману відомої польської письменниці Магдалени Віткевич [16]. Це добра і смішна комедія з відомими польськими акторами (Доротою Коляк, Мартою Липинською, Терезою Липовською, Цезарієм Жаком та ін.). Головними героями є представники різних поколінь: п'ятирічна чарівна і рішуча Зося, яка шукає справжній дім і бабусю, наполегливо запевняючи всіх, що треба вірити в дива

і тоді вони здійснюються; смілива відчайдушна Агнешка, яка вночі, в снігопад їде рятувати свою бабусю та несподівано зустрічає «Святого Миколая»; zaangażована в роботу Кристина – директорка дому для літніх людей «Happy End» та її колишній чоловік й досі закоханий в неї; сумлінний поліцейський, а також трішки божевільні і непокірні мешканці будинку престарілих. Всіх їх об'єднує магія Різдва. До речі один із найсмішніших моментів стрічки є гра мешканців дому старців в «Łon zimny» («Холодна натура»), граючи вони співають застільну пісню «On zimny, on zimny, ona gorąca». У 2025 р. вийшов на екрани сиквел цього фільму «Uwierz w Mikołaja 2».

Третій фільм «Miłość jest wszystkim» (укр. «Любов – це все»), режисер Ян Квєцінський (*Miłość jest wszystkim*, 2018 – Filmpolski, б.д.) [10]. Динамічна святкова комедія з плеядою зіркових польських акторів Йанною Куліг («Холодна війна», Оскар 2018), Агнешкою Гроховською, Олафом Любашенко, Міхалом Чернецьким. Події відбуваються в Гданську до якого припливає Святий Миколай, щоб привітати мешканців та роздати подарунки дітям. Замість професійного актора, який раптово помирає, роль Святого Миколая пропонується зіграти випадковому перехожому – Яну, який щойно повернувся з Фінляндії, де провів останні 20 років. Святий у виконанні Яна стає справжньою сенсацією – його правдивість і щирість притягують тисячі нових телеглядачів. Миколай рятує дівчинку, а також дає життєві поради. Навколо Святого Миколая у фільмі діє багато інших героїв які шукають і врешті решт знаходять своє кохання.

Різдвяні фільми у навчанні польської мови як іноземної: методичні поради та прикладові завдання. Всі три фільми можуть використовуватися на заняттях з польської як іноземної від рівня А2, а з учнями, рідною мовою яких є одна зі східнослов'янських слов'янських мов, навіть від рівня А1, оскільки сприйняття польської на слух у цих учні є значно краще за інших іноземців. Стрічки є добрим контекстом, щоб розвивати різні вміння та навички з польської мови. Запропоновані кінопродукції майже не містять нецензурної лексики, тем табу, навпаки, мають безліч цікавих фрагментів на підставі яких можна створити різноманітні вправи і тренувати аудіювання, розширювати лексичний запас, здійснювати граматичний дрилінг (drilling), вдосконалювати мовлення, а також вчити нової культури на аутентичних текстах.

Під час аудиторних занять не завжди є можливість дивитися цілий фільм, у таких ситуаціях нами використовувалась змішана техніка – окремі вправи робились в класі, а цілий фільм учні вже дивилися вдома і виконували домашні завдання до стрічки.

Прикладові завдання на аудіювання до фільму «Dawid i Elfy».

Перша вправа виконується перед аудіюванням й передбачає введення нової лексики.

Zadanie 1. Proszę połączyć słowa z ich znaczeniem.

a) opłatek b) Wigilia c) orszak d) wędrowiec e) kołęda f) pasterka g) jasełka

1. Uroczysta msza święta odprawiana w kościele rzymskokatolickim o północy (z 24 na 25 grudnia), upamiętniająca oczekiwanie i przybycie pasterzy do Betlejem.

2. Biały, cienki wafelek chlebowy, wypiekany z mąki pszennej i wody bez soli i cukru. Dzielą się nim podczas wieczery wigilijnej, składając nawzajem życzenia.

3. Dzień poprzedzający ważne święto. W Polsce najczęściej odnosi się do 24 grudnia – wieczoru poprzedzającego Boże Narodzenie, który celebruje się uroczystą postną kolacją w gronie rodziny.

4. Grupa osób towarzysząca komuś ważnemu lub biorąca udział w uroczystym pochodzie (np. Orszak Trzech Króli).

5. Osoba, która odbywa daleką podróż pieszo, często bez stałego celu, inaczej podróżnik.

6. Tradycyjne, polskie widowiska o Bożym Narodzeniu, mają na celu przybliżenie historii święta, wprowadzając atmosferę zadumy i radości.

7. Radosna pieśń religijna o tematyce bożonarodzeniowej, np. *Bóg się rodzi*.

1 g 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5 ___ 6 ___ 7 ___

Далі учням пропонується подивитися фрагмент фільму і зазначити правдиві і фальшиві речення з таблиці.

Zadanie 2. Proszę obejrzeć fragment filmu «Dawid i Elfy» (od 08:50 do 14:32 minuty) i zaznaczyć, czy poniższe zdania są prawdziwe czy fałszywe.

| | | P | F |
|----|--|---|---|
| 1. | Rodzina wchodzi do obory i życzy zwierzętom Wesołych Świąt. | P | |
| 2. | Dziadek twierdzi, że zwierzęta zawsze go rozumieją. | | |
| 3. | Orszak Świętego Mikołaja jest niewidzialny. | | |
| 4. | Przy wigilijnym stole jest puste nakrycie dla dorosłych, nie można tam siadać dzieciom. | | |
| 5. | Anka i Piotrek przeprowadzają się do Warszawy, ponieważ kupili nowe mieszkanie na Mokotowie. | | |
| 6. | Dawid dostał figurkę elfa Alberta zamiast książki, ponieważ mama zamieniła prezenty. | | |
| 7. | Elf Albert namalował góralską chatę. | | |

Наступним пропонується завдання, що передбачає відповіді на питання з метою перевірки розуміння переглянутого відео, вивчення нової лексики, а також розвитку вміння будувати зв'язні, логічно-послідовні висловлювання. При потребі фрагмент фільму може буде переглянутий ще раз чи два.

Zadanie 3. Proszę odpowiedzieć na pytania.

1. Skąd pochodzi rodzina Dawida?

2. Dlaczego Dawid razem z dziadkiem i rodzicami wchodzi do obory? Co trzymają w rękach?

3. Dlaczego dziadek nie pozwolił Dawidowi usiąść obok niego?

4. Dokąd przeprowadza się rodzina Dawida?

5. Dlaczego Święty Mikołaj rozgniewał się na elfa Alberta?

Цей фільм є чудовим джерелом для навчання польських різдвяних традицій саме тому, після виконання вище поданих вправ нами пропонувався дискусія

на тему «Polskie tradycje bożonarodzeniowe: pokazane i nie pokazane w filmie» (від рівня A2), а на нижчих рівнях – текст до читання з завданнями «Magia polskiej Wigilii», вправа є доступною на платформі LearningApps [9].

Інший фільм «Miłość jest wszystkim» містить унікальний контекст, оскільки показує одну із найцікавіших різдвяних традицій Гданська – прибуття Святого Миколая до Гданського порту. Щороку такою подією розпочинається цикл різдвяних свят у місті, діти чекають на святого, щоб віддати йому листи з побажаннями. Це не випадковість, оскільки Миколай з Міри, є не тільки чудотворцем і благодійником, який допомагав бідним і нужденним, але й патроном моряків.

Прикладові завдання на аудіювання до фільму «Miłość jest wszystkim».

Zadanie 1. Proszę obejrzeć fragment filmu «Miłość jest wszystkim» (od 01:40 do 03:00 minuty) i odpowiedzieć na pytania.

Poziom A1+

1. Kto rozmawia przez telefon?
2. Jakie jest pełne imię kobiety?
3. O co prosi kobieta?
4. Czy mężczyzna zgada się jej pomóc?
5. Jak myślisz kim mężczyzna jest z zawodu?

Poziom B1+

1. Kim są dla siebie są bohaterowie? Jakie oni mają relacje rodzinne?
2. Kim z zawodu jest mężczyzna?
3. Czego nie toleruje dziadek?
4. Jak rozumiesz to zdanie: «Weźmiesz list, pogłaszczesz go po główkę, dasz mu krówkę i po bólu!». Sparafrazuj wydzielony fragment.
5. Dlaczego zdaniem dziadka Borys ma teraz trudny okres?

Різдвяні свята це час коли більшість людей робить підсумки і ставить нові цілі саме тому під час передсвяткових занять можна потренувати наказовий спосіб.

Приклади граматичних вправ.

Zadanie (gramatyczne). Napisz postanowienia noworoczne, używając form trybu rozkazującego czasowników w nawiasach (*być, rezygnować, odkładać, zaczynać, przygotować, pamiętać, wybrać, chcieć*).

Na przykład: *Bądź* wyrozumiały dla siebie!

За заняття напередодні свят це також добра нагода, щоб повтори родовий та кличний відмінки, які найчастіше використовуються у різдвяних привітаннях.

Прикладові граматичні вправи на кличний відмінок.

Zadanie (gramatyczne). Sprawdź czy pamiętasz jakie są poprawne zakończenia w wołaczu. Zrób ćwiczenie w LearningApps! [17]

Zadanie (gramatyczno-leksykalne). Czego można życzyć z okazji Świąt Bożego Narodzenia? Pomyśl, wykonując ćwiczenie w LearningApps! [3]

Під час фільмових заняттях варто теж розвивати вміння писання польською. Серед запропонованих завдань можуть бути: опис улюбленого героя, написання листа Святому Миколаю, смс-повідомлення до друзів, знайомих з різдвяними привітаннями, тощо.

Прикладові вправи з писання.

1. Opisz swojego ulubionego bohatera filmu, zaznacz dlaczego go pokochałaś/łeś.
2. Napisz list do św. Mikołaja w którym określ, co chcesz dostać w prezencie pod choinkę.
3. Napisz rozprawkę na temat «Magia świąt bożonarodzeniowych».
4. Napisz opowiadanie na temat «To było najlepsze święto w moim życiu!»
5. Napisz esej «Najbardziej/najmniej w filmie mi się spodobało ... (170-200 słów)»
6. Napisz zwiastun (30-40 słów) do drugiej części filmu.
7. Napisz sms (20-30 słów) z życzeniami bożonarodzeniowymi do przyjaciela/przyjaciółki, swojej lektorki/swojego lektora języka polskiego, używając odpowiedniego stylu pisania oficjalnego czy nieoficjalnego.

Всі три фільми насичені святковою різдвяною лексикою, а також сленговими і поточними словами, яких поляки часто вживають у побутових розмовах, що, на нашу думку, варто використати, оскільки іноземці повинні розуміти не тільки лексику взірцевої норми, але й ужиткової.

Приклад лексичних вправ зі сленговими словами з фільму «Miłość jest wszystkim».

Zadanie I. Zamień podkreślone słowa wyrazami normatywnymi. Gdy nie znasz znaczenia sprawdź w słowniku *miejski.pl*. Oglądając film «Miłość jest wszystkim» zanotuj w którym momencie zostały użyte te wyrazy i w jakim znaczeniu.

Dialog 1.

- Wyjdziemy w końcu? Autobus mamy za dziesięć minut!
- Już, sekundkę! Muszę tylko poprawić kreskę na oku
- No ile można się tak **pindrzyć** przed tym lustrem? Przecież idziemy tylko do kina, a nie na czerwony dywan!
- Daj spokój, chcę dobrze wyglądać. Już kończę!

Dialog 2.

- Słyszałaś, co znowu wymyśliła ta nowa dziewczyna Tomka?
- Nie, a co?
- Twierdzi, że nie używa komórki, bo fale radiowe psują jej aurę
- Niezła z niej **kosmitka**!

Dialog 3.

- Widziałeś moje auto? Jakiś **gość** zahaczył o zderzak na parkingu i nawet nie zostawił numeru
- No co ty? Ale z niego **lajza**! Widziałeś, czym jechał?
- Nie, uciekł, zanim wyszedłem ze sklepu. Teraz sam muszę płacić za naprawę.

Висновки й перспективи подальшого дослідження. Використання, проаналізованих у статті польських різдвяних фільмів на заняттях польської як іноземної, зробить процес навчання не тільки цікавим і захоплюючим, а також ефективним. Навколо одного фільму можна побудувати цикл з 3–5 занять на яких у залежності від потреб і цілей учнів вдосконалювати різноманітні мовленнєві компетентності. Крім того, ці польські стрічки дозволяють навчати не тільки мові, але й культурі, зокрема різдвяних традицій. Запропоновані прикладові завдання до фільмів можуть бути використані, як під час аудиторної роботи, так

i в вдома. За перспективний напрямок вважаємо впровадження у навчальний процес інших польських тематичних фільмів, розробку завдань до них у формі карт праці задля підвищення мотивації учнів, покращення ефективності процесу навчання, зокрема міжкультурної компетенції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Achtelik A. Nauczanie kultury polskiej wobec problematyki aksjologicznej. *Nauczanie języka polskiego jako obcego i kultury polskiej w nowej rzeczywistości europejskiej*. Warszawa, 2005. С. 210–220.
2. Budzik J., Tambor A. *Polska półka filmowa. Krótkometrażowe filmy aktorskie i animowane w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2018. 137 s.
3. Czego można życzyć z okazji świąt bożonarodzeniowych? *LearningApps*. URL: <https://learningapps.org/display?v=pyci4vvz326>
4. Dawid i elfy, (2021) film, opis. *FilmPolski.pl*. URL: <https://www.filmpolski.pl/fp/index.php?film=1258976>.
5. *Film w szkole*. URL: <https://filmwszkole.pl/>
6. Górnicka-Zdziech, I. (2021). *Polska mozika filmowa*. Start Polish. 2021. 120 s.
7. Jasińska A. “O mnie się nie martw” i “Powiedz TAK!”, czyli jak wykorzystać seriale do nauki języka polskiego w Chinach. *Języki obce w szkole*. 2017. № 4. S. 86–90. URL: <https://jows.pl/artykuly/o-mnie-sie-nie-martw-i-powiedz-tak-czyli-jak-wykorzystac-seriale-do-nauki-jezyka-polskiego-w-c>
8. Listy do M, (2011) opis. *FilmPolski.pl*. (б. д.). URL: <https://www.filmpolski.pl/fp/index.php?film=1227170>.
9. Magia polskiej Wigilii. *LearningApps*. URL: <https://learningapps.org/display?v=pg69a40q326>
10. Miłość jest wszystkim, (2018) film, opis. *FilmPolski.pl*. (б. д.). URL: <https://www.filmpolski.pl/fp/index.php?film=1245169>
11. Najdziwniejsze polskie uniwersum. Listy do M. wzbudzają emocje jak Avengers: Endgame. *Na ekranie*. URL: <https://naekranie.pl/artykuly/listy-do-m-najdziwniejsze-polskie-uniwersum-endgame-historia-fenomen-emocje>
12. *Polska półka filmowa*. URL: <https://polskapolkafilmowa.pl/lekcje/scenariusze-zajec-i-materialy/>
13. Poturańska A. Film jako tekst kultury na zajęciach z języka polskiego jako obcego. Na przykładzie filmu Ostatnia rodzina. *Języki obce w szkole*. 2021. № 3. S. 105–117. URL: <https://jows.pl/artykuly/film-jako-tekst-kultury-na-zajeciach-z-jezyka-polskiego-jako-obcego-na-przykladzie-filmu-ostatnia-r>
14. Tambor A. *Film jako przedmiot i narzędzie nauczanie kultury i języka polskiego jako obcego*. [Rozprawa doktorska, Uniwersytet Śląski, 2015]. Śląska Biblioteka Cyfrowa. URL: <https://sbc.org.pl/publication/199419>
15. Tomczuk D. Film w edukacji językowej i kulturowej obcokrajowców. *Języki obce w szkole*. 2018. № 2. S. 5–8. URL: <https://jows.pl/artykuly/film-w-edukacji-jezykowej-i-kulturowej-obcokrajowcow>

16. Uwierz w Mikołaja, (2023) film, opis. *FilmPolski.pl*. (6. d.). URL: <https://www.filmpolski.pl/fp/index.php?film=1259528>
17. Wołacz. Imiona/stanowiska/tytuły – oficjalne oraz nieoficjalne. *LearningApps*. URL: <https://learningapps.org/display?v=pcm5q2wtt26>

REFERENCES

1. Achteлик, A. (2005). Nauczanie kultury polskiej wobec problematyki aksjologicznej. In *Nauczanie języka polskiego jako obcego i kultury polskiej w nowej rzeczywistości europejskiej* (pp. 210–220). Biblioteka Narodowa.
2. Budzik, J., & Tambor, A. (2018). *Polska półka filmowa. Krótkometrażowe filmy aktorskie i animowane w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
3. *Czego można życzyć z okazji świąt bożonarodzeniowych?* (n.d.). LearningApps. Retrieved from <https://learningapps.org/display?v=pyci4vvz326>
4. *Dawid i elfy* (2021). FilmPolski.pl. Retrieved from <https://www.filmpolski.pl/fp/index.php?film=1258976>
5. *Film w szkole*. (n.d.). Retrieved from <https://filmwshkole.pl/>
6. Górnicka-Zdziech, I. (2021). *Polska muzyka filmowa*. Start Polish.
7. Jasińska, A. (2017). “O mnie się nie martw” i “Powiedz TAK!”, czyli jak wykorzystać seriale do nauki języka polskiego w Chinach. *Języki Obce w Szkole*, (4), 86–90. Retrieved from <https://jows.pl/artykuly/o-mnie-sie-nie-martw-i-powiedz-tak-czyli-jak-wykorzystac-seriale-do-nauki-jezyka-polskiego-w-c>
8. *Listy do M* (2011). FilmPolski.pl. Retrieved from <https://www.filmpolski.pl/fp/index.php?film=1227170>
9. *Magia polskiej Wigilii*. (n.d.). LearningApps. Retrieved from <https://learningapps.org/display?v=pg69a40q326>
10. *Miłość jest wszystkim* (2018). FilmPolski.pl. Retrieved from <https://www.filmpolski.pl/fp/index.php?film=1245169>
11. *Najdziwniejsze polskie uniwersum. Listy do M. wzbudzają emocje jak Avengers: Endgame*. (n.d.). Na Ekranie. Retrieved from <https://naekranie.pl/artykuly/listy-do-m-najdziwniejsze-polskie-uniwersum-endgame-historia-fenomen-emocje>
12. *Polska półka filmowa: Scenariusze zajęć i materiały*. (n.d.). Retrieved from <https://polskapolkafilmowa.pl/lekcje/scenariusze-zajec-i-materialy/>
13. Poturańska, A. (2021). Film jako tekst kultury na zajęciach z języka polskiego jako obcego. Na przykładzie filmu Ostatnia rodzina. *Języki Obce w Szkole*, (3), 105–117. Retrieved from <https://jows.pl/artykuly/film-jako-tekst-kultury-na-zajeciach-z-jezyka-polskiego-jako-obcego-na-przykladzie-filmu-ostatnia-r>
14. Tambor, A. (2015). *Film jako przedmiot i narzędzie nauczania kultury i języka polskiego jako obcego* [Doctoral dissertation, University of Silesia]. Śląska Biblioteka Cyfrowa. Retrieved from <https://sbc.org.pl/publication/199419>
15. Tomczuk, D. (2018). Film w edukacji językowej i kulturowej obcokrajowców. *Języki Obce w Szkole*, (2), 5–8. Retrieved from <https://jows.pl/artykuly/film-w-edukacji-jezykowej-i-kulturowej-obcokrajowcow>

16. *Uwierz w Mikołaja* (2023). FilmPolski.pl. Retrieved from <https://www.filmpolski.pl/fp/index.php?film=1259528>

17. *Wołącz. Imiona/stanowiska/tytuły – oficjalne oraz nieoficjalne.* (n.d.). LearningApps. Retrieved from <https://learningapps.org/display?v=pcm5q2wtt26>



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: 23.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.05.2026

**МЕТОДИКА НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ
В ДИСТАНЦІЙНІЙ ШКОЛІ: ПОЄДНАННЯ КОМУНІКАТИВНОГО
ПІДХОДУ, CLIL-ТЕХНОЛОГІЙ ТА МУЛЬТИМЕДІА
(НА ПРИКЛАДІ ШКОЛИ «ОПТИМА»)**

Наталія ОДАРЧУК

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри практики англійської мови

Волинського національного університету імені Лесі Українки

просп. Волі, 13, м. Луцьк

ORCID: 0000-0002-2647-2159

natalylutsk@gmail.com

Вікторія КАНЮК

магістр галузі знань «Освіта/Педагогіка» спеціальності «Середня освіта»,

спеціалізація «Англійська мова та зарубіжна література»

Волинського національного університету імені Лесі Українки

просп. Волі, 13, м. Луцьк

ORCID: 0009-0007-5239-8582

kaniukviktorii46@gmail.com

У статті здійснено комплексний аналіз особливостей методики викладання англійської мови в умовах дистанційного навчання на прикладі української дистанційної школи «Оптіма» – першого акредитованого закладу повної загальної середньої освіти дистанційного формату в Україні. Актуальність дослідження зумовлена стрімким розвитком онлайн-освіти під впливом пандемії COVID-19 та повномасштабної війни в Україні, що актуалізувало потребу в ефективних, гнучких і педагогічно обґрунтованих методиках навчання іноземних мов, здатних забезпечити безперервність освітнього процесу та високу якість мовної підготовки учнів.

Метою роботи є теоретичне обґрунтування та практичний аналіз інтегрованої моделі навчання англійської мови в школі «Оптіма», яка поєднує комунікативний підхід, проектне навчання, технологічний підхід і методику CLIL (Content and Language Integrated Learning). У дослідженні застосовано методи теоретичного аналізу наукових джерел, порівняльного аналізу освітніх програм, узагальнення практичного педагогічного досвіду та аналізу результатів навчальної діяльності учнів.

Встановлено, що методика школи «Оптіма» сприяє поступовому досягненню учнями рівнів володіння англійською мовою від А1 до С1 відповідно

до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR). Це забезпечується завдяки інтеграції сучасних інтерактивних освітніх платформ (*Kognity, Oxford Learn, Mozabook, Smart Kids*), персоналізованих навчальних траєкторій, білінгвальної моделі *Cambridge IGCSE* та систематичного використання проектної діяльності. Отримані результати свідчать про підвищення навчальної мотивації учнів, подолання мовного бар'єру, розвиток автономності та формування ключових компетентностей XXI століття. Зроблено висновок про ефективність досліджуваної моделі в умовах кризових викликів і доцільність її використання як орієнтира для подальшого розвитку дистанційної мовної освіти в Україні. Перспективи дослідження пов'язані з проведенням порівняльних досліджень з іншими дистанційними закладами освіти.

Ключові слова: *дистанційне навчання, англійська мова, школа «Оптіма», комунікативний підхід, CLIL, інтерактивні технології, проектне навчання, персоналізація, CEFR, білінгвальне навчання.*

ENGLISH LANGUAGE TEACHING METHODOLOGY IN DISTANCE EDUCATION: INTEGRATING COMMUNICATIVE APPROACH, CLIL, AND MULTIMEDIA (THE “OPTIMA” SCHOOL EXPERIENCE)

Nataliia ODARCHUK

*Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of Conversational English
Lesya Ukrainka Volyn National University
13 Voli ave., Lutsk
ORCID: 0000-0002-2647-2159
natalylutsk@gmail.com*

Viktoriiia KANIUK

*Master's Degree Field of Study “Education/Pedagogy”,
Programme Subject Area “Secondary Education”,
Specialization “English Language and Foreign Literature”
Lesya Ukrainka Volyn National University
13 Voli ave., Lutsk
ORCID: 0009-0007-5239-8582
kaniukviktoriiia46@gmail.com*

The article provides a comprehensive analysis of the peculiarities of teaching English in a distance learning environment, using the experience of the Ukrainian distance learning school Optima, the first accredited institution of full secondary education in a distance learning format in Ukraine. The relevance of the study is due to the rapid development of online education under the influence of the COVID-19 pandemic and the full-scale war in Ukraine, which has highlighted the need for

effective, flexible, and pedagogically sound methods of teaching foreign languages that can ensure the continuity of the educational process and high-quality language training for students.

The aim of the work is to provide a theoretical justification and practical analysis of the integrated model of English language teaching at the Optima school, which combines a communicative approach, project-based learning, a technological approach, and the CLIL (Content and Language Integrated Learning) methodology. The study uses methods of theoretical analysis of scientific sources, comparative analysis of educational programs, generalization of practical pedagogical experience, and analysis of the results of students' educational activities.

It has been established that the Optima School methodology helps students gradually achieve English language proficiency levels from A1 to C1 in accordance with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). This is achieved through the integration of modern interactive educational platforms (Kognity, Oxford Learn, Mozabook, Smart Kids), personalized learning paths, the Cambridge IGCSE bilingual model, and the systematic use of project-based activities. The results show an increase in student motivation, overcoming language barriers, developing autonomy, and forming key 21st-century competencies. The conclusion was made about the effectiveness of the studied model in the context of crisis challenges and the advisability of its use as a guideline for the further development of distance language education in Ukraine. The prospects of the study are related to conducting comparative studies with other distance education institutions.

Key words: *distance learning, English language, Optima School, communicative approach, CLIL, interactive technologies, project-based learning, personalisation, CEFR, bilingual education.*

Постановка питання. Сучасні соціально-економічні та освітні трансформації, зумовлені цифровізацією суспільства, пандемією COVID-19 і воєнним станом в Україні, актуалізували потребу в ефективних моделях дистанційного навчання іноземних мов. Англійська мова, як інструмент міжкультурної комунікації та професійної мобільності, посідає провідне місце в системі загальної середньої освіти. У цьому контексті особливого значення набуває аналіз практик українських дистанційних закладів освіти, зокрема школи «Оптіма», яка поєднує державні стандарти та міжнародні освітні підходи.

Актуальність дослідження зумовлена потребою наукового осмислення методики навчання англійської мови в дистанційному форматі, яка забезпечує безперервність освіти, формування комунікативної компетентності та індивідуалізацію освітніх траєкторій учнів. Прикладом ефективно реалізації інноваційних підходів до викладання іноземних мов є школа «Оптіма» – перший в Україні офіційно акредитований заклад повної загальної середньої освіти, що функціонує у дистанційному форматі.

Короткий аналіз наукових праць свідчить, що проблеми дистанційного навчання іноземних мов розглядалися у працях Н. Кухаренко, Н. Ничкало, О. Савченко,

проте методика викладання англійської мови в українських дистанційних школах повного циклу залишається недостатньо дослідженою.

Об'єкт дослідження: процес оволодіння англійською мовою учнями закладів загальної середньої освіти в умовах дистанційного навчання.

Предмет дослідження: методика та інноваційні підходи (комунікативний, CLIL, проектний) викладання англійської мови в українській дистанційній школі «Оптіма».

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та практично проаналізувати особливості методики навчання англійської мови в школі «Оптіма», виявивши ефективність поєднання технологічних та лінгводидактичних підходів.

Завдання дослідження: 1. Проаналізувати сучасні теоретичні засади та методичні підходи (комунікативний, компетентнісний, діяльнісний) у дистанційній мовній освіті. 2. Дослідити специфіку впровадження предметно-мовної інтеграції (CLIL) та використання міжнародних освітніх стандартів (*Cambridge IGCSE*) у школі «Оптіма». 3. Охарактеризувати роль мультимедійних платформ та цифрових інструментів (*Kognity, MozaBook, Oxford Learn*) у персоналізації навчання. 4. Розглянути структуру формування мовних компетентностей за рівнями *CEFR* та оцінити значення проектної діяльності для розвитку навчальної автономії учнів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Теоретичну основу дослідження становлять положення комунікативного, компетентнісного та діяльнісного підходів дистанційної школи, які в сучасній методиці навчання іноземних мов розглядаються як взаємодоповнювальні й спрямовані на формування іншомовної комунікативної компетентності, навчальної автономії та здатності до практичного використання мови в реальних ситуаціях спілкування. Комунікативний підхід передбачає пріоритет мовленнєвої діяльності, інтеграцію всіх видів мовленнєвих умінь і використання автентичних матеріалів, що підтверджується працями вітчизняних і зарубіжних дослідників [2; 7; 14]. Компетентнісний підхід орієнтує навчальний процес на розвиток ключових і предметних компетентностей, зокрема мовної, соціокультурної та цифрової, що є особливо важливим в умовах дистанційного навчання [1; 12]. Діяльнісний підхід реалізується через залучення учнів до проектної, дослідницької та інтерактивної діяльності, яка стимулює мотивацію й активну позицію учасників освітнього процесу [3; 18].

Важливе місце в теоретичній базі дослідження посідає концепція змішаного та дистанційного навчання, що ґрунтується на поєднанні синхронних і асинхронних форм роботи, використанні цифрових освітніх платформ і формуальному оцінюванні результатів навчання [4; 10]. Дослідники наголошують, що "*blended learning*" (змішане навчання) та технологічно орієнтоване навчання сприяють індивідуалізації освітніх траєкторій і підвищенню ефективності мовної підготовки учнів [9; 15]. Теоретичні положення також доповнюються рекомендаціями Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (*CEFR*), які визначають рівні сформованості мовних компетентностей та критерії їх оцінювання [8].

Методи дослідження охоплюють аналіз і систематизацію науково-методичних джерел з проблем дистанційного та змішаного навчання англійської мови;

порівняльний аналіз сучасних освітніх програм і методичних моделей; узагальнення практичного педагогічного досвіду викладачів української дистанційної школи «Оптіма»; опис і порівняння методичних прийомів, що застосовуються на різних етапах навчання; а також аналіз результатів навчальної діяльності учнів з метою визначення ефективності використаних підходів [6; 11].

Матеріалом дослідження слугують чинні навчальні програми з англійської мови для різних вікових груп, відеоуроки, інтерактивні освітні платформи (*Kognity, MozaBook, Oxford Learn*), цифрові підручники серії *Cambridge IGCSE*, тестові та проєктні завдання, а також авторські методичні розробки й дидактичні матеріали, створені та апробовані в освітньому процесі української дистанційної школи «Оптіма» [10; 16; 17].

Методика школи «Оптіма» ґрунтується на комунікативному підході, що передбачає активне залучення учнів до різних видів мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання та письма) в автентичних і наближених до реального життя ситуаціях спілкування. Така організація навчального процесу сприяє подоланню мовного бар'єру, формуванню впевненості у використанні англійської мови та розвитку комунікативної компетентності учнів. Важливим компонентом методики є інтеграція елементів *CLIL (Content and Language Integrated Learning)*. *CLIL*-підхід, який включає інтеграцію змісту різних предметів та викладання англійської мови, займає значне місце в сучасній педагогічній практиці і доводить свою ефективність у розвитку предметних компетенцій та навичок міжкультурної комунікації. Згідно з спостереженнями О. Котенко, реалізація цього підходу сприяє підвищенню активності пізнавальної діяльності учнів, розширенню їхнього словникового запасу та зміцненню міжпредметних зв'язків [5]. Впровадження *CLIL* у школі «Оптіма» характеризується системним використанням цифрових освітніх платформ і мультимедійних засобів. У навчальному процесі застосовуються інтерактивні презентаційні матеріали, візуалізовані пояснення, електронні підручники *Cambridge*, а також платформи *Oxford Learn* і *Kognity* [16].

Нижче подано приклади інтерактивних вправ з англійської мови, спрямовані на формування предметно-мовної інтеграції та навчальної автономії учнів.



Рис. 1. Вивчення теми “Present Simple Tense”



Рис. 2. Вивчення лексики At school

Отже, поєднання *CLIL*-підходу з технологічною підтримкою створює умови для комплексного формування мовних і предметних компетентностей відповідно до актуальних вимог сучасних освітніх стандартів.

Застосування мультимедійних платформ (відеоуроки, інтерактивні тести, цифрові підручники) забезпечує індивідуалізацію темпу навчання та постійний зворотний зв'язок. До таких технологій належать **відеоуроки, інтерактивні тести, цифрові підручники, презентації, навчальні платформи та освітні додатки**. Вони дозволяють створювати динамічне, наочне та інтерактивне навчальне середовище, яке відповідає різним стилям навчання учнів і стимулює активне засвоєння матеріалу, наприклад:

1) на платформі *Kognity* учні виконують інтерактивні вправи з граматики та словникового запасу, отримуючи миттєвий зворотний зв'язок та підказки для самоперевірки.

2) *MozaBook* використовується для створення інтерактивних презентацій і візуалізацій, наприклад, для пояснення теми *Present Simple Tense* або *Animal Habitats*, що допомагає поєднувати мовне навчання з міжпредметними знаннями.

3) на платформі *Oxford Learn* учні проходять адаптивні тести, які автоматично підлаштовуються під рівень знань, дозволяючи закріпити матеріал і підготуватися до контролю.

4) *Smart Kids* пропонує інтерактивні вікторини та ігрові завдання, які мотивують учнів до активної участі та сприяють розвитку швидкості мислення та асоціативних зв'язків.

Персоналізовані освітні маршрути формуються з урахуванням рівня володіння мовою, інтересів та навчальних цілей учнів. Наприклад, учень рівня A1 може отримати маршрут із акцентом на базову лексику, прості діалоги та аудіювання, тоді як учень рівня B2 – із завданнями на аналітичне читання, письмові реферати та презентації проєктів англійською. Персоналізація та мультимедійна підтримка допомагають формувати навчальну автономність, оскільки учні навчаються планувати власну діяльність, ставити цілі, контролювати виконання завдань і оцінювати результати. Наприклад, учні самостійно створюють відеопрезентації, комікси, інтерактивні словники або проєкти на платформах *MozaBook* та *Kognity*, що стимулює розвиток критичного мислення та навичок самостійного пошуку інформації. Такий підхід сприяє підвищенню мотивації до навчання, оскільки завдання відповідають індивідуальним можливостям учнів і стимулюють активне включення у процес.

У школі «Оптіма» проєктна робота інтегрована в усі навчальні предмети, включно з англійською мовою, літературою, природничими та суспільними дисциплінами. Учні виконують як короткострокові, так і довгострокові проєкти, індивідуально або в групах, що дозволяє оцінити здатність застосовувати знання у реальних або змодельованих життєвих ситуаціях.

Тематика проєктів змінюється відповідно до віку та рівня підготовки. Наприклад у 1–4 класах учні з допомогою ментора (учителя) працюють над створенням постерів та мультимедійних презентацій на теми *“My Family”*, *“Animals Around*

Us” або “*Seasons and Weather*” тощо, а у інтелект-класах готують невеликі відео-ролики до згаданих тем. 5–6 класи розробляють інтерактивні вікторини та відео-тури “*My Town*” або “*Cultural Traditions*”, інтерв’ю та блоги на теми шкільного життя. Учні 7–9 класів виконують дослідницькі проєкти з екології, історії та науки, створення блогів, рецензій на книги або фільми, проведення дебатів та інтерактивних карт. А найстарші учні, 10–11 класи, готують комплексні проєкти на теми “*Sustainable Development*”, “*Global Issues*” або підготовка презентацій і звітів для міжнародних іспитів (*IGCSE/IELTS*), соціальні кампанії та подкасти англійською мовою.

Таким чином, проєктна робота у школі «Оптіма» виконує не лише оцінювальну функцію, а й сприяє розвитку самостійності, ініціативності та соціальної активності учнів, формує навички міжпредметної інтеграції та готує їх до подальшого навчання та життя у сучасному світі.

Етапи навчання англійської мови та формування компетентностей

Дані, наведені в *Таблиці 1*, відображають структуровану модель формування мовних компетентностей у школі «Оптіма», яка забезпечує поетапний розвиток англійської мови відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій *CEFR*. На початковому етапі (1–4 класи) учні опановують базову лексику (500–700 слів) та формують початкові комунікативні навички через *TPR*, рольові ігри та прості презентації, що сприяє подоланню мовного бар’єру та розвитку впевненості у спілкуванні. Акцент робиться на інтерактивній діяльності, що стимулює активне використання мови в автентичних ситуаціях.

Таблиця 1

Структурована модель формування мовних компетентностей у школі «Оптіма»

| Класовий етап | Цільовий рівень CEFR | Активний словниковий запас | Кількість проєктів на рік | Середній час говоріння на уроці | Основні підтверджені навички |
|---------------|----------------------|----------------------------|---------------------------|---------------------------------|---|
| 1–4 класи | A1 – A2 | 500–700 слів | 8–10 | 10–15 хв | Базові діалоги, <i>TPR</i> , рольові ігри, прості презентації |
| 5–6 класи | A2 – A2+ | 800–1000 слів | 10 | 15–20 хв | Опис себе/сім’ї/дня, Mind Maps, відео-тури, інтерв’ю |
| 7–9 класи | B1 – B1+ | 1200–1500 слів | 10 | 15–20 хв (breakout rooms) | Дебати, есе, блоги, рецензії, аналіз автентичних текстів |
| 10–11 класи | B2 – C1 | 2000+ слів | 10 | 20–25 хв | Аргументативні есе, звіти, дебати, підготовка до <i>IGCSE/IELTS</i> |

На середньому етапі (5–6 класи) словниковий запас зростає до 800–1000 слів, а учні здобувають досвід опису себе, своєї сім'ї та повсякденних ситуацій. Використання *Mind Maps*, відеотурів та інтерв'ю дозволяє поєднувати мовну практику з когнітивним розвитком, формуючи навички організації та структуризації інформації. Середній час активного говоріння на уроці збільшується до 15–20 хв, що забезпечує більш інтенсивну практику усного мовлення. На наступному етапі (7–9 класи) учні досягають рівня B1–B1+, з активним словниковим запасом 1200–1500 слів. Впроваджуються дебати, есе, блоги, рецензії та аналіз автентичних текстів, що сприяє розвитку критичного мислення та здатності аргументовано висловлювати думки. Використання breakout rooms під час онлайн-уроків стимулює колективну взаємодію та навички співпраці. На найвищому етапі (10–11 класи) учні досягають рівнів B2–C1 із словниковим запасом понад 2000 слів. Основна увага приділяється аргументативним есе, підготовці звітів, дебатам та міжнародним іспитам *IGCSE/IELTS*, що формує академічну та професійну компетентність, здатність до самостійного аналізу інформації та міжкультурної комунікації. Середній час активного говоріння на уроці зростає до 20–25 хв, що відображає розвиток навичок продуктивного мовлення та високий рівень мовної автономності.

Таким чином, таблиця демонструє ефективність поетапної методики школи «Оптіма», де інтеграція комунікативного підходу, *CLIL*, проєктного навчання та мультимедійних технологій забезпечує всебічний розвиток мовних, когнітивних та соціальних компетентностей учнів. Це підтверджує наукову обґрунтованість використання персоналізованих навчальних маршрутів і цифрових платформ для підвищення мотивації, автономності та підготовки учнів до сучасних освітніх і професійних викликів. Нижче, у Таблиці 2, наведено порівняльну характеристику методики школи «Оптіма» та традиційного навчання.

Таблиця 2

**Порівняльна характеристика дистанційного навчання «Оптіми»
та традиційного навчання**

| | Традиційне навчання | Навчання в українській дистанційній школі «Оптіма» |
|--------------------------------|--|--|
| Основні методи | Аудиторні заняття, підручники, контрольні роботи | Усі навчальні матеріали відповідного класу, авторські уроки з аудіо, фото і відео, а також спеціальними додатками |
| Фокус | Викладання граматики, читання текстів | Розвиток мовленнєвих навичок через проєкти і реальні завдання |
| Використання технологій | Обмежене (мультимедійні дошки, аудіо) | Розширене (онлайн-тести, мобільні додатки, симулятори спілкування, навчальні мультфільми, навчальні комп'ютерні ігри). |
| Мотивація учнів | Переважно зовнішня (оцінки, контроль) | Переважно внутрішня (самостійність, вибір ресурсів) |
| Оцінювання | Традиційне (письмові тести) | Формувальне (тести, онлайн-заняття та консультації до контрольних робіт). |

Висновки й перспективи подальших розробок у цьому напрямку. Дослідження методики навчання англійської мови в дистанційній школі показало ефективність поєднання комунікативного, проєктного та технологічного підходів. Школа забезпечує гнучку та безперервну освіту, що особливо важливо в умовах пандемії та воєнного часу. Методика «Оптіми» допомагає формувати комунікативну компетентність, критичне мислення та навички самостійного навчання. Використання CLIL, білінгвальних програм *Cambridge IGCSE*, інтерактивних платформ та мультимедійних вправ дозволяє учням поступово нарощувати словниковий запас і розвивати мовні навички від початкового до високого рівня.

Система оцінювання поєднує формувальне та підсумкове оцінювання, що дозволяє своєчасно визначати потреби учнів, підтримувати мотивацію та забезпечувати об'єктивність результатів. Проєктна та інтерактивна діяльність стимулює творче мислення, соціальну активність і застосування знань у практичних ситуаціях, а дистанційний формат дає змогу навчатися незалежно від місця перебування. Водночас школа враховує виклики онлайн-навчання, підтримуючи учнів через змішане навчання, менторські групи та онлайн-спільноти.

Досвід «Оптіми» доводить, що дистанційне навчання англійської мови може бути ефективним, якщо поєднуються продумана методика, сучасні технології, кваліфіковані викладачі та підтримка учнів. Методика школи може слугувати прикладом для інших шкіл України і бути основою для розвитку дистанційної та змішаної мовної освіти.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричним аналізом результатів навчання та порівнянням дистанційних і змішаних моделей викладання іноземних мов.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеєва С. Особливості освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану та післявоєнної відбудови: сучасні онлайн-ресурси. *Український педагогічний журнал*. 2023. № 1. С. 59–65. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-59-65>
2. Василюшина Н. Review of Communicative Learning Approaches to Teaching English for Tourism. *Збірник наукових праць з лінгвістики та методики викладання англійської мови*. 2020. Вип. 5. С. 45–53. <https://doi.org/10.32626/2307-4515.2020-13.45-53>
3. Воротникова І., Ковальчук В. Моделі використання елементів дистанційного навчання в школі. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 60, № 4. С. 58–76. <https://doi.org/10.33407/itlt.v60i4.1706>
4. Канюк В. В. Оволодіння англійською мовою за методикою Української школи «Оптіма». *Studia Philologica* : зб. студ. наук. пр. / редкол.: О. В. Деменчук та ін. Рівне : РДГУ, 2025. Вип. 9. С. 48–53.
5. Копилова І. О. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у різних видах мовленнєвої діяльності студентів на заняттях з англійської мови.

- Іноземна мова як засіб мобільності майбутніх фахівців* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Кривий Ріг, 1–2 березня 2017 р.). Кривий Ріг, 2017. С. 97–98.
6. Котенко О. Інтеграція цифрових технологій у навчання іноземних мов у школі. *Інформаційні технології в освіті*. 2021. Вип. 49. С. 34–40. <https://doi.org/10.14308/ite000742>
7. Кравець О. І. Методика організації інтерактивного навчання англійської мови в умовах онлайн-освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2022. № 6. С. 36–44. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/54.2.22>
8. Кухаренко В. М. *Дистанційне навчання: теорія і практика* : навч. посіб. Харків : НТУ «ХПІ», 2016. 278 с.
9. Лях О. Труднощі навчання англійської мови старшокласників в умовах дистанційного освітнього процесу. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2022. С. 58–66. <https://doi.org/10.31865/2414-9292.20.2023.284704>
10. Міністерство освіти і науки України. Звіт про стан освіти в Україні під час пандемії COVID-19 [Електронний ресурс]. 2021. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/> (дата звернення: 25.02.2025).
11. Навчальний сайт дистанційної школи «Оптіма» [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://optima-osvita.org> (дата звернення: 25.02.2025).
12. Benson P., Reinders H. (eds.). *Beyond the Language Classroom*. Basingstoke : Palgrave Macmillan, 2020. 208 p.
13. Chapelle C. Introduction to the Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning. *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*. 2017.
14. Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. 374 p.
15. Crystal D. *English as a Global Language*. 2nd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2012. 212 p.
16. Dziuban C., Graham C. R., Moskal P. D., Norberg A., Sicilia N. Blended learning: The new normal and emerging technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2018. Vol. 15, no. 3. DOI: 10.1186/s41239-017-0087-5.
17. Kognity: Interactive learning platform for IGCSE. 2023. URL: <https://www.kognity.com/> (accessed: 11.10.2025).
18. MozaBook. URL: <https://www.mozaweb.com/uk/mozabook> (accessed: 28.09.2025).
19. The Future of English: Global Perspectives [Electronic resource] / British Council. 2020. URL: <https://www.britishcouncil.org/research-policy-insight/policy-reports/future-english-global-perspectives> (accessed: 14.06.2025).
20. Yatsyshyn M. The Use of Blended Learning Interactive Technologies in the Educational Process in the Context of European Integration Processes in Ukraine. *Ad Alta: Journal of Interdisciplinary Research*. 2022. Vol. 12, iss. 2, spec. 30. С. 137–140.

REFERENCES

1. Aliksieieva, S. (2023). Osoblyvosti osvitnoho protsesu v zakladakh zahalnoi serednoi osvity v umovakh voiennoho stanu ta pisliavoiennoi vidbudovy: suchasni onlain-resursy [Features of the educational process in general secondary education institutions under martial law and post-war reconstruction: modern online resources]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal [Ukrainian Educational Journal]*, 1, 59–65. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-59-65>
2. Vasylyshyna, N. (2020). Review of communicative learning approaches to teaching English for tourism. *Zbirnyk naukovykh prats z linhvistyky ta metodyky vykladannia anhliiskoi movy [Collection of Scientific Papers on Linguistics and Methods of Teaching English]*, 5, 45–53. <https://doi.org/10.32626/2307-4515.2020-13.45-53>
3. Vorotnykova, I., & Kovalchuk, V. (2017). Modeli vykorystannia elementiv dystantsiinoho navchannia v shkoli [Models of using distance learning elements in school]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia [Information Technologies and Learning Tools]*, 60(4), 58–76. <https://doi.org/10.33407/itlt.v60i4.1706>
4. Kaniuk, V. V. (2025). Ovolodinnia anhliiskoiu movoiu za metodykoiu Ukrainkoi shkoly “Optima” [Mastering the English language according to the methodology of the Ukrainian school “Optima”]. In O. V. Demenchuk et al. (Eds.), *Studia Philologica* (Iss. 9, pp. 48–53). RDHU.
5. Kopylova, I. O. (2017). Vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u riznykh vydakh movlennievoi diialnosti studentiv na zaniattiakh z anhliiskoi movy [The use of information and communication technologies in various types of speech activities of students in English classes]. In *Inozemna mova yak zasib mobilnosti maibutnykh fakhivtsiv [Foreign language as a means of mobility for future specialists]* (pp. 97–98). Kryvyi Rih.
6. Kotenko, O. (2021). Intehratsiia tsyfrovyykh tekhnolohii u navchannia inozemnykh mov u shkoli [Integration of digital technologies into foreign language teaching at school]. *Informatsiini tekhnolohii v osviti [Information Technologies in Education]*, 49, 34–40. <https://doi.org/10.14308/ite000742>
7. Kravets, O. I. (2022). Metodyka orhanizatsii interaktyvnoho navchannia anhliiskoi movy v umovakh onlain-osvity [Methodology of organizing interactive English language teaching in the conditions of online education]. *Innovatsiina pedahohika [Innovative Pedagogy]*, 6, 36–44. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/54.2.22>
8. Kukharenko, V. M. (2016). Dystantsiine navchannia: teoriia i praktyka [Distance learning: theory and practice]. NTU “KhPI”.
9. Liakh, O. (2022). Trudnoshchi navchannia anhliiskoi movy starshoklasnykiv v umovakh dystantsiinoho osvitnoho protsesu [Difficulties of teaching English to high school students in a distance learning process]. *Profesionalizm pedahoho: teoretychni i metodychni aspekty [Teacher Professionalism: Theoretical and Methodological Aspects]*, 58–66. <https://doi.org/10.31865/2414-9292.20.2023.284704>
10. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2021). Zvit pro stan osvity v Ukraini pid chas pandemii COVID-19 [Report on the state of education in Ukraine during the COVID-19 pandemic]. <https://mon.gov.ua/>

11. Optima Distance School. (n.d.). Navchalnyi sait dystantsiinoi shkoly “Optima” [Educational website of the distance school “Optima”]. <https://optima-osvita.org>
12. Benson, P., & Reinders, H. (Eds.). (2020). Beyond the language classroom. Palgrave Macmillan.
13. British Council. (2020). The future of English: Global perspectives. <https://www.britishcouncil.org/research-policy-insight/policy-reports/future-english-global-perspectives>
14. Chapelle, C. (2017). Introduction to the Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning. In *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118914069.ch1>
15. Council of Europe. (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge University Press.
16. Crystal, D. (2012). English as a Global Language (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139196970>
17. Dziuban, C., Graham, C. R., Moskal, P. D., Norberg, A., & Sicilia, N. (2018). Blended learning: The new normal and emerging technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(3). <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0087-5>
18. Kognity. (2023). Interactive learning platform for IGCSE. <https://www.kognity.com/>
19. MozaBook. (n.d.). Interactive educational software. <https://www.mozaweb.com/uk/mozabook>
20. Yatsyshyn, M. et al. (2022). The use of blended learning interactive technologies in the educational process in the context of European integration processes in Ukraine. *Ad Alta: Journal of Interdisciplinary Research*, 12(2), 137–140.



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

Дата першого надходження статті до видання: 02.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.05.2026

ІЗ ПІСНІ СЛОВА НЕ ВИКИНЕШ: ДІАЛЕКТИЗМИ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ПІСНІ

Наталія ПІДДУБНА

*доктор філологічних наук, професор,
професор кафедри української мови імені професора Л. А. Лисиченко
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
вул. Алчевських, 29, м. Харків
ORCID: 0000-0003-0331-0496
piddubnan71@gmail.com*

Петро РЕДІН

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри права, національної безпеки та європейської інтеграції
Навчально-науковий інститут «Інститут державного управління»
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
майдан Свободи, 4, м. Харків
ORCID: 0000-0002-5186-6918
redinpetro@gmail.com*

У статті проаналізовано особливості функціонування діалектизмів у сучасній українській пісні ХХІ століття та визначено їхню роль у художньому мовленні. Дослідження зосереджене на виявленні мовних елементів говорів різних наріч української мови в пісенних текстах, що відображають регіональну своєрідність української мови. У роботі простежено традиції використання діалектної лексики в народній творчості та їх продовження в сучасному пісенному тексті.

З'ясовано, що діалектизми можуть функціонувати на різних мовних рівнях, формуючи колорит мовлення та посилюючи емоційно-стилістичний ефект. Особливу увагу приділено аналізу текстів популярних українських виконавців, у яких діалектні елементи виступають засобом інтимізації та експресивізації пісенного мовлення, сприяють створенню ефекту живого спілкування та підкреслюють регіональну ідентичність мовців.

Розглянуто приклади використання гуцульського, слобожанського та інших регіональних різновидів мовлення в сучасній пісні. Наголошено, що активізація діалектної лексики у піснях сприяє популяризації мовної різноманітності та формує позитивне сприйняття регіональних особливостей. Водночас окреслено проблему розмежування діалектного мовлення та суржику, оскільки в окремих текстах спостерігається змішування українських і російських мовних елементів, що може призводити до розхитування мовної норми.

Зроблено висновок, що діалектизми є важливим естетичним і стилістичним ресурсом сучасної української пісні. Їх використання у пісенному тексті сприяє збереженню культурної спадщини, увиразненню художнього мовлення та утвердженню багатства й різноманітності української мови.

Ключові слова: говірка, говір, діалектизм, експресивізація, інтимізація, наріччя, пісенний текст, суржик, українська мова, художнє мовлення.

THE LYRICS ARE WHAT THEY ARE: DIALECTISMS IN MODERN UKRAINIAN SONG

Natalia PIDDUBNA

*Doctor of Philological Sciences,
Professor at the Department of Ukrainian Language named
after Professor L. A. Lysichenko
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
29 Alchevskykh str., Kharkiv
ORCID: 0000-0003-0331-0496
piddubnan71@gmail.com*

Petro REDIN

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Law
National Security and European Integration Chair, Educational and Scientific
Institute "Institute of Public Administration"
V. N. Karazin Kharkiv National University
4 Freedom sq., Kharkiv
ORCID: 0000-0002-5186-6918
redinpetro@gmail.com*

The article analyses the features of dialectism in contemporary Ukrainian songs of the 21st century and determines its role in artistic speech. The research focuses on identifying linguistic elements of various Ukrainian dialects in song texts, reflecting the regional peculiarity of the Ukrainian language. The work traces the traditions of using dialect vocabulary in folk creativity and their continuation in contemporary song texts.

It has been established that dialectisms can function at various linguistic levels, shaping the colour of speech and enhancing the emotional and stylistic effect. Special attention is given to the analysis of texts by popular Ukrainian performers, in which dialect elements serve to intensify and enhance the expressiveness of song speech, contribute to creating an effect of live communication, and emphasise the regional identity of the speakers.

Considers examples of the use of Hutsul, Slobozhanshchyna, and other regional varieties of speech in contemporary songs. It is emphasised that the activation of dialect vocabulary in songs contributes to the popularisation of linguistic diversity and

shapes a positive perception of regional characteristics. At the same time, the problem of distinguishing between dialect speech and Surzhyk is outlined, as some texts mix Ukrainian and Russian language elements, which can destabilise the language norm.

It is concluded that dialectisms are an important aesthetic and stylistic resource of modern Ukrainian song. Their use in song lyrics contributes to the preservation of cultural heritage, the enhancement of artistic expression, and the affirmation of the richness and diversity of the Ukrainian language.

Key words: *vernacular, speech, dialectism, expressiveness, intimacy, dialect, song lyrics, Surzhyk, Ukrainian language, artistic expression.*

Постановка проблеми. Глобалізаційні світові процеси часто призводять до нівеляції національних цінностей, унаслідок чого відбувається стрімка асиміляція різних культур, втрачається національна самобутність, зникають не лише діалекти, а й мови. У таку епоху значна частина мовців чинить свідомий чи несвідомий опір, намагаючись зберегти своє, рідне, те, що пов'язує з родом і народом незримими ниточками. Сьогодні надзвичайно актуальною є думка про те, що «говірне мовлення завжди було, є і буде живлющим джерелом для літературної мови». Вона з нього постала, і жити їм, узаємодіючи й взаємозбагачуючися, вічно» [10, с. 4]. Очевидно, цим і зумовлена активізація вживання якщо не діалектів, то принаймні їхніх елементів у художній літературі, що своєю чергою спонукало мовознавців до дослідження цього явища. Зокрема, лише за останні роки особливості вживання поліських діалектів у сучасній художній літературі детально досліджені в праці Ю. Громика та А. Яворського [2], гуцульський діалект південно-західного наріччя – у словнику «Гуцульська діалектна лексика та фраземіка в українській художній мові» [3]. У фокусі наукових досліджень опинилися діалектизми як елементи ідіостилю українських письменників, що демонструють праці Валентини Грещук [4], О. Ципердюк [15], Х. Стецик та Л. Добровольської [14] та ін. Місце зазначених мовних одиниць у сучасній авторській пісні досліджують Д. Запорожська [6], О. Клещова [7] та ін., однак на сьогодні ця тема розглянута далеко не повно, що й зумовлює актуальність нашої розвідки.

Мета статті – виявити роль і місце діалектизмів у сучасній українській пісні XXI ст. з огляду на традиційність їх уживання і новітні тенденції.

Виклад основного матеріалу дослідження. Діалектизми завжди були притаманні пісенній творчості українців. Передовсім це стосується усної народної творчості, яка з огляду на ритмомелодіку та римування традиційно зазнавала порівняно незначної цензури щодо вилучення діалектних елементів. Завдяки цьому навіть не посвячений у діалектологію пересічний українець міг мимохіть засвоювати окремі діалектні елементи, переважно лексичні та морфологічні, адже, наприклад, пісню «*Чорні очка, чорні очка, як терен, коли ми ся поберем*» знають в усій Україні, відтак мовці свідомо чи несвідомо вживають у тексті діалектну форму, властиву говорам південно-західного наріччя, у різних куточках України. З другого боку, те, що в низці випадків діалектні форми замінюються на літературні, як-от у пісні «*Ой чорная си чорна, чорнява, як циганка, / Ще-м си*

полюбила / Чорнявого Іванка» на *Чом ти полюбила*, є цілком закономірним явищем, адже в пісні, як і в будь-якому літературному творі, вживання діалектизму може спричинити нерозуміння, як зауважив Василь Грещук, «несе в собі загрозу творення значних перешкод для пересічного читача, не знайомого з особливостями цього говору, для сприймання твору» [5, с. 218].

Зрозуміло, що в популярних авторських піснях радянської доби, які співалися на всій території України, вживання діалектизмів було доволі обмеженим. Передовсім прикладом такого поодинокого вживання може слугувати пісня «Черемшина» (муз. В. Михайлюка на слова М. Юрійчука), що збагатила лексику українців різних регіонів лексемою *плай* (*А вівчар жене отару плай, тьохнув пісню соловей за гаєм*), яка з ремаркою *діал.* увійшла до загальнономовних словників, зокрема СУМ-11: *плай* – *діал.* «Стежка в горах» [12, VI, с. 558].

Упадають в око пісні, які отримали нове життя саме в наш час, а до цього були відомими на обмежених місцевими діалектами територіях, наприклад «реанімовані» сучасними виконавцями пісні «Под облачком» та «Ой верше, мій верше», в основу яких, відповідно, покладено лемківський говір південно-західного наріччя: *Ой, верше, мій верше, (...) / Уж мі так не буде, / Як... як було перше* (Ой, верше, мій верше...); *Под облачком явір похилений, / Сидит на нім пташок прімилений. / Слухай, мила, як тот пташок співат, / Же з любови нич добра не биват* (Под облачком...).

Деякі пісні були створені як покладений на музику текст українських класиків ХІХ-поч. ХХ ст. Ідеться, наприклад, про пісню групи «Один в каное» «Човен» (2016), яка була покладена на слова І. Франка. Звідси, відповідно, і діалектизми, властиві південно-західному наріччю: *Не один втонув тут човен Да не кождий же втонув / Хоч би дев'ять не вернуло, а десятий повернув / А хто знає, може в бурю іменно спасешся ти / Може іменно тобі ся вдасть до цілі доплести*.

На сьогодні в нашій музичній культурі наявна низка пісень, у яких є окремі діалектні вкраплення. Передовсім це пісні так би мовити «раннього» С. Вакарчука та Кузьми Скрябіна, де натрапляємо на лексичні, фонетичні, зокрема акцентуаційні, діалектні вияви: *Я налию собі, я налию тобі вина, / А хочеш із медом. / Хто ти є, ти взяла моє життя, / І не віддала* (С. Вакарчук); *Здається, що то було так давно / Коли в руках тримаю цей альбом. / Нам було абсолютно все одно, / Не маючи нічого, мати всьо. (...) / Ми жили всі так, ніби то був сон, (...) / Чекали, що прийде такий момент, / Коли під ноги впаде цілий світ* (Кузьма Скрябін).

Як видається, таке вживання діалектизмів у тексті пісень співаків, які є природними носіями південно-західного наріччя, є цілком умотивованим і слугує одним із засобів інтимізації поетично-пісенного мовлення, адже створює ефект невимушеного спілкування з близькими людьми.

Одним з активних провайдерів діалектизмів у пісні на українській сцені є М. Хома (Дзідзьо): *З тобою ми ся поженили. (...) / Тільки, коли спимо, боюсь. / Бо як ся ти не так повернеш, / То я вже більше не проснусь*. Такі діалектні вкраплення (у наведеному фрагменті це виявляється в оформленні зворотних дієслів не лексикалізованою препозитивною часткою *ся*, що характерно для

південно-західних діалектів, зокрема для галицько-буковинських і карпатських говорів) у контексті творчого образу цього співака сприймаються більше як елемент вияву сміховинної культури.

У відомій сучасній пісні «Гоп-стоп, Білгород», що також має гумористичний характер, ця сама діалектна ознака, як видається, відіграє вже виразну стилістичну функцію експресивізації тексту унаслідок створення ефекту живого українського мовлення, що лунає на території міста Белгорода, що, хоч офіційно входить до складу держави-агресорки, має, однак, безпосереднє відношення до України, оскільки значна частина його мешканців розуміє та знає не лише літературну українську мову, а і її діалекти, відтак, до них і потрібно звертатися як до мешканців українського Білгорода (маркером належності цього міста до України також є написання його назви не з рекомендованою в правописі літерою «є», а з «і») з діалектними вкрапленнями (*що ся стало?*), порівн.: *«Артерії Дону вертають додому / Що з вашим лицем, білгородці, ся стало? / Налийте горілки, наїжтеся салом»*.

Популяризації українських діалектизмів сприяє і вживання їх у піснях воєнної тематики, зокрема у відомому неофіційному гімні українських спецпризначенців «Тихо пішов, тихо прийшов», у приспіві якої рефреном звучить фраза з діалектним прислівником *домів* «Тихо прийшов, тихо пішов, / Ворога знищено, як був наказ, (...) / **Домів повертається Спецназ**». Згідно зі «Словником української мови» *домів* – «прися., діал. Додому» [12, II, с. 362]. У дискурсі пісенного твору вона також виконує функцію експресивізації тексту, оскільки, на противагу лексемі *ворог*, яка омовлює поняття «чужий», є вербалізатором тематичного поля «свій».

На сьогодні спостерігаємо активізацію пісень, створених на основі того чи того діалекту. За нашими спостереженнями, пальму першості тут посідає гуцульський говір південно-західного наріччя, що загалом не суперечить тенденції використання створення художніх текстів на діалектній основі, на що звертає увагу В. Грещук, який зазначає, що «історія використання гуцульського говору в художній мові засвідчує велике зацікавлення в ньому як важливому естетично-зображальному засобі та різні способи його заманіфестування» [5, с. 215].

Серед лідерів щодо створення пісень на основі гуцульського говору – українська співачка *Fiinka* (Ірина Вихованець), родом із міста Надвірної Івано-Франківської області. Вона свідомо популяризує гуцульський колорит, елементи місцевої говірки, використовує специфічний акцент у мові творів та гумористичних скетчів на «Ліжник-ТВ» і прагне, щоб світ більше довідався про ці елементи місцевої української культури.

Як приклад розглянемо фрагмент із пісні «Довбуш», у якій діалектні елементи гуцульського говору південно-західного наріччя наявні на різних мовних рівнях: фонетичному, що, зокрема, виявляється в притаманній для низки говірок південно-західного наріччя рисі переходу фонемі /a/ після м'яких приголосних в /e/ (*дів[ч'е]та*) і, відповідно, пом'якшення африкати [ч']; морфологічному, що виявляється в уживанні твердого закінчення [т] у третій особі однини

теперішнього часу (*боли[m]*, *ходи[m]*), відсутності аглютинації частки [с́а] та її фонетичних варіантів при зворотних дієсловах у препозиції (*си підпирає*, *си перевели*); лексичному (*дгорі* «догори», *йой* «ой», *мешти* «черевики», *топірець* «дерев'яний або металевий топірець з довгою ручкою, прикрашений орнаментом (різьбою, інкрустацією деревом або кольоровим металом)», *хлоп* «чоловік, мужчина», *чисто* «зовсім, цілком» та ін.): **Боли** *серце*, *завмирає* / **Йой**, *дівчєта*, *чисто гину*, *всьо*, *вмираю* / **Коли** *легінь* *вуса має* / **А** як *ходить*, *топірцем си підпирає* / **Вже си** так *перевели хлопи*, *шо до решти* / **Одно гірше**, як *дівки*, *друге – биті мешти* / **А** я хочу, **шоб** *такий*, як *Довбуш в фольклорі* / **За** *такими у горби*, *дівчєта*, *дгорі-дгорі*

Прикметно, що журналісти також популяризують пісні, створені на діалектній основі. Зокрема, у дописі Т. Жидак 12. 02. 2023 на сайті видання «Бліц-інфо» під назвою ««Най хтос лиш слово скаже ше на діалект» – 15 гуцульських слів від запальної FІINKA» (<https://www.blitz.if.ua/news/nay-khtos-lish-slovo-skazhe-she-na-dialekt-15-gutsulskikh-sliv-vid-zapalnoi-fiinka>), сама авторка статті використовує діалектні елементи й закликає читачів: «Таже доста говорити, давайте вчити!».

У статті подано мінісловник діалектної лексики із зазначенням пісні Fіinki. Зрозуміло, що такий словничок укладався на основі журналістської інтуїції й уподобань, тому, окрім низки діалектних лексем (*дгорі*, *кілько*, *кортячка*, *імити* (*ймити*)) та ін., до нього потрапили й загальноживані лексеми *кавальчик*, *конче*, зафіксовані в «Словнику української мови» без відповідної ремарки «діал.», порівн.: *Кавальчик* – Зменш. до **кавалок** (розм. Те_саме, що **шматок**) [12, IV, с. 66], *конче* – присл. 1. Неодмінно, обов'язково. 2. Дуже, вкрай [12, IV, с. 276], фонетично видозмінена лексема *убиратися* (*вбиратися*) «1. Одягатися взагалі або певним чином (відповідно до якоїсь події, якогось свята і т. ін.); / Одягатися гарно, наряджатися. // перев. недок. Мати звичку носити якийсь одяг, одягатися певним чином. // ким, за (в) кого. Одягатися певним чином, удаючи з себе когось. 2. Прикрашати себе чим-небудь» [12, X, с. 354], тоді як значна частина діалектизмів залишилася поза увагою укладачів цього мінісловничка (*заскобитати*, *ймити*, *шєм*, *фоса*, *пайта*, *нагавиці* та ін.). Проте, наприклад, діалектизм *мешти*, як видається, також потребує певного пояснення і не лише для тих, хто не є носієм південно-західного діалекту. Річ у тім, що сучасні молоді мовці, які переважно й становлять аудиторію Fіinki, сприймають її як таку, що має значення «туфлі», яке, до речі, саме з такою дефініцією подається в «Тлумачному словнику-довіднику гуцульських говірок» М. Шкрумеляка [16, с. 93]. Однак така дефініція дещо звужує семантику лексеми, втрачається етнолінгвістичний компонент, адже, на нашу думку, губиться первинний лексико-семантичний варіант цієї, нині вже багатозначної лексеми. Ідеться про зафіксоване в низці лексикографічних джерел значення «чоботи, взуття», як це фіксує онлайн-словник мови Івана Франка [11], або ж «діал. Взуття», як це бачимо в «Словнику української мови» [13, VIII, с. 670].

Мовлення сучасної молоді подекуди збіднене, що бачимо на прикладі учнівських творів, у яких можна прочитати, що «*Чіпка поїхав на заробітки*», а не *пішов*, оскільки підлітки не уявляють, як людина могла дістатися в далекий край інакше, як транспортом. Глумачення лексеми *мешти* як «туфлі» візуалізує зовнішність О. Довбуша також віддаленою від, так би мовити, оригіналу, оскільки змальовує легендарного опришка в сучасному взутті.

Своєрідним популяризатором південно-східного наріччя, а саме слобожанського говору, через пісню є співак Wellboy (Антон Вельбой, який народився в с. Грунь Охтирського району Сумської області), порівн.: *Гори, кручі, фільми Бертолуччі, Переповнюють вологой всі піски сипучі, / Зорі, жгучі, а над ними тучі, / Знову вийшло як завжди, / Та нам хотілось лучче. / Все як завжди, не виходе з голови, / І проростають як гриби ці почуття після зливи (...).*

У наведеному фрагменті наявні лексичні діалектизми *жгучі, лучче, тучі* є росіянізмами, що, як і будь-які запозичення, є типовим явищем для лексики того чи того діалекту, про що зауважив С. Бевзенко: «Проникнення іншомовних слів у діалекти відбувалося внаслідок більш-менш постійних безпосередніх контактів найрізноманітнішого характеру носіїв різних українських діалектів з носіями суміжних діалектів сусідніх мов» [1, с. 186].

Грамматичні діалектизми в наведеному фрагменті виявляються на рівні дієслівної форми *виходе*, у якій ненаголошене закінчення 3-ої ос. однини тепер, часу дієслів II дієвідміни, як і в більшості південно-східних говорів, підрівнюється під I дієвідміну (*ходе, носе, просе* та ін.), а також іменниковою формою *вологой*, у якій, як це і властиво південно-східному наріччю, в орудн. відм. однини іменників жін. роду поряд із закінченнями -ою, -єю можливі також паралельні усічені закінчення -ой, -ей.

Зазначимо, що такі діалектні елементи цілком органічно вплітаються у створений співаком творчий образ і не сприймаються як суржикові, чого не можна сказати про тексти відомого гурту «Курган & Agregat» з м. Близнюки, що на Харківщині, порівн.: *Ми на лавочке вдвойом / В тебе громкий телефон / Ти включай реп новой ери / І романтической просіла атмосфери / Ой, послухай тут про нас / Я ответил — мг, класс / А ти вообще в музике як, разбираєшся / Чи слівкі собираєш, глубоко не копаєшся?*

Як видається, тексти такого зразка є яскравим прикладом не лише перехідного етапу від російськомовності до українськомовності, а й розхитування мовної норми, популяризації суржику як небажаного явища, особливо серед молодого покоління, яке «повинно усвідомити, що використання суржику шкодить як самій мові, так і культурній самоідентифікації» [9, с. 106].

Своєрідним гімном діалектам української мови є пісня у виконанні дуету Гіпкі та ще Альони-Альони під назвою «Наше злото». Наводимо лише кілька рядків: *В кожному нашім регіоні своя мова файна / З тремпіля зніму й одягну фосу нову пайту! / Що в моїй балсанці, знаєш? Там чиста водиця! / А під мої треки тріснуть навіть нагавиці! / Дечко, путню, розпаль, протвінь я наповню словом! / Й буду запікати разом єдну рідну мову!*

У пісні одна з виконавиць сама зауважує, що «Я жила в двох регіонах, зараз уже третій! / Кажеш, суржик? Та говорю я на укр діалекті!», акцентуючи на різному розумінні нею суржику та діалекту й уважаючи діалектне мовлення природним для українців: *Яков я мовов говорю? Та народною! / Не з документів, не з правил, а природною! / Тако ек дома навчили, такої й я утинала! / Для мене мама сей говір із молоком передала!*

У тексті наявні елементи різних наріч української мови: *В кожному нашій регіоні своя мова файна / З тремпіля зніму й одягну фосу нову пайту! / Що в моїй балсанці, знаєш? Там чиста водиця!* Передовсім це діалектизми гуцульського говору південно-західного наріччя (*файний, ногавиці, єден* та ін.), слобожанського говору південно-східного наріччя *тремпель* – «трикутні плічка для одягу», північного, зокрема, поліського говору (*балсанка*). Принаймні лексему *балсанка* «пластикова пляшка для води» як типову для мовлення Чернігівщини сприймають самі мешканці цього регіону, про що йдеться, наприклад, у сюжеті «Чернігівські діалектизми. Що таке «балсанка»? (Ранок 22.07.19 <https://www.youtube.com/watch?v=O2GN4OdrQJA>), у якому її відносять до неологізмів і пов'язують її походження з різними словами, як-от *балон* або *бовтати*, що не видається переконливим, оскільки цю лексему та її фонетичні варіанти знаходимо в «Етимологічному словнику української мови», у якому вона розглядається як діалектна без зазначення регіону поширення: *балцанка* «оплетена лозою банка або бутель», *балсанка* – «металевий посуд»; *баксалка, баласцанка* «металевий посуд, сулія для олії, гасу». Згідно із цим джерелом, *балсанка* – запозичення з польської мови, де *balsamka* – «банка, посуд для бальзамів і духів, флакон» [6, I, с. 129]. Фонетичний варіант *балцанка* вміщений до «Словника української мови» у 20-х томах з ремаркою *рідко* зі значенням «металева посудина з вузьким отвором для зберігання рідин (гасу, олії і т. ін.)» [13, I, с. 343]. Отже, кваліфікувати її як неологізм навряд чи можна.

Виконавиці вдаються до вживання цілого синонімічного ряду діалектних лексем *Дечко, пунню, розпаль, протвінь я наповню словом! Й буду запікати разом єдну рідну мову!*, де, наприклад, *дечко, деко* – діал. Лист [12, II, с. 235] для випікання. У такий спосіб омовлюється прагнення виконавця пісні показати красу українських діалектів, їхню вартісність у складі «єдної рідної мови».

Висновки й перспективи подальшого дослідження. Отже, теза про те, що українські діалекти – невичерпне джерело поповнення української мови, була і є актуальною. Уживання діалектизмів у сучасній українській пісні сприймаємо як обов'язковий елемент вияву українцями поваги до свого коріння, своєї мови та культури, прагнення показати цінність кожного регіону, кожної говірки нашої країни. Діалектизми в пісенних текстах слугують потужним засобом експресивізації художнього мовлення, омовлення поняття «свій». Популяризація діалектів через пісню уможливорює нівелювання сприйняття діалектного як чужого, незрозумілого, що сприяє усвідомленню українців як єдиного народу, єдиної нації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бевзенко С. П. Українська діалектологія. Київ : Вища школа, 1980. 247 с.
2. Громик Ю., Яворський А. Поліські діалекти в сучасній художній літературі. Луцьк : Вежа-Друк, 2022. 304 с.
3. Гуцульська діалектна лексика та фраземіка в українській художній мові. Словник: У 2 т. / Відп. ред. Василь Ґрещук. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2019. 584 с.
4. Ґрещук Валентина. Діалектна лексика в романі М. Дочинця «Горянин». *Українознавчі студії*. 2019. Вип. 20. С. 129–140.
5. Ґрещук Василь. Гуцульський діалект у мові сучасної української літератури. *Вісник Прикарпатського національного університету. Філологія*. 2012. Випуск XXXII–XXXIII. С. 214–219.
6. Етимологічний словник української мови: В 7 т. – Т. 1: А–Г. Київ : Наукова думка, 1982. 632 с.
7. Запорожська Д. М. Діалектизми в мові українських рок-поезій 1980-х років ХХ століття (на матеріалі текстів «Братів Гадюкіних»). *Лінгвістика*. 2018. № 2. С. 11–18.
8. Клещова О. Є. Поетичний і музичний талант Андрія Кузьменка. Zbiór raportów naukowych. „Literatura i kulturoznawstwo. Projekty naukowe”. Wykonane na materiałach Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej Konferencji 27.02.2015 – 28.02.2015 roku. Sopot – Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. „Diamond trading tour”, 2015. Str. 114–118.
9. Матвеєва Н. Соціокультурні аспекти сприйняття суржику. *Studia methodologica*, № 60. 2025. С. 99–108.
10. Сагаровський А.А. Матеріали до Діалектного словника Центральної Слобожанщини (Харківщини). Випуск 1. А – Об'ясняється. ОВВ НМЦ ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2011. 296 с.
11. Словник з творів Івана Франка онлайн. URL: <https://slovnyk.me/dict/franko/%D0%BC%D0%B5%D1%88%D1%82%D0%B8> (дата доступу: 20.01.2026).
12. Словник української мови [В 11 т.]. Київ : Наукова думка, 1970-1980.
13. Словник української мови [У 20 т.]. (т. 1–15). К. : Наукова думка, 2010–2024.
14. Стецик Х. М., Добровольська Л. А. Стилiстичні функції діалектизмів у сучасній українській літературі (на матеріалі роману «Залізна вода» Мирослава Лаюка). *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика*. 2022. Том 33 (72) № 5 Ч. 1. С. 76–80. DOI: <https://doi.org/10.32782/2710-4656/2022.5.1/13>
15. Ципердюк О. Гуцульські діалектизми в мові роману «Непрості» Тараса Прохаська. *Вісник Прикарпатського університету. Філологія*. 2012. Вип. 32–33. С. 242–250.
16. Шкрумеляк М. Тлумачний словник-довідник гуцульських говірок. Івано-Франківськ : ІФОЦППК, 2016. 176 с.

REFERENCES

1. Bevzenko, S. P. (1980) *Ukrainska dialektolohiia*. [Ukrainian dialectology]. Kyiv : Vyshcha shkola [in Ukrainian].
2. Hromyk, Yu., Yavorskyi, A. (2022). *Poliski dialekty v suchasni khudozhnii literaturi*. [Polissia dialects in modern fiction]. Lutsk : Vezha-Druk, [in Ukrainian].
3. *Hutsulska dialektna leksyka ta frazemika v ukrainskii khudozhnii movi. Slovnyk*. [Hutsul dialect vocabulary and phraseology in the Ukrainian literary language. Dictionary]. (2019). Ivano-Frankivsk : Misto NV [in Ukrainian].
4. Greshchuk, V. (2019). *Dialektna leksyka v romani M. Dochyntsia «Horianyn»*. [Dialectal vocabulary in M. Dochynets' novel "The Mountaineer"]. *Ukrainoznavchi studii*, 20, 129–140 [in Ukrainian].
5. Greshchuk, V. (2012). *Hutsulskyi dialekt u movi suchasnoi ukrainskoi literatury*. [Hutsul dialect in the language of modern Ukrainian literature]. *Visnyk Prykarpatskoho natsionalnoho universytetu. Filolohiia*. Vypusk XXXII–XXXIII. 214–219 [in Ukrainian].
6. *Etymolohichnyi slovnyk ukrainskoi movy: V 7 t*. [Etymological dictionary of the Ukrainian language]. T. 1: A–H. Kyiv : Naukova dumka, 1982 [in Ukrainian].
7. Zaporozhska, D. M. (2018). *Dialektyzmy v movi ukrainskykh rok-poezii 1980-kh rokiv XX stolittia (na materialy tekstiv "Brativ Hadiukinykh")*. [Dialectisms in the language of Ukrainian rock poetry of the 1980s of the 20th century (as evidenced by texts of the "Hadyukin Brothers")]. *Linhvistyka*. № 2, 11–18 [in Ukrainian].
8. Klieshchova, O. Ye. (2015). *Poetychnyi i muzychnyi talant Andriia Kuzmenka*. [The poetic and musical talent of Andriy Kuzmenko]. *Zbior raportów naukowych. „Literatura i kulturoznawstwo. Projekty naukowe. Wykonane na materiałach Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej Konferencji 27.02.2015 – 28.02.2015 roku. Sopot – Warszawa: Wydawca: Sp. Z o.o. „Diamond trading tour”*, 114–118 [in Ukrainian].
9. Matveieva, N. (2025). *Sotsiokulturni aspekty spryiniattia surzhyku*. [Sociocultural aspects of the perception of Surzhik]. *Studia methodologica*, № 60. 99–108 [in Ukrainian].
10. Saharovskiy, A. A. Saharovskiy, A. A. (2011). *Materialy do Dialektnoho slovnyka Tsentralnoi Slobozhanshchyny (Kharkivshchyny)*. Vypusk 1. A – Obiasniatsia. [Materials for the dialect dictionary of Central Slobozhanshchyna (Kharkiv Region)]. OVV NMTs KhNU imeni V. N. Karazina [in Ukrainian].
11. *Slovnyk z tvoriv Ivana Franka* online [Dictionary of Ivan Franko's works]. Retrieved from <https://slovnyk.me/dict/franko/%D0%BC%D0%B5%D1%88%D1%82%D0%B8> [in Ukrainian].
12. *Slovnyk ukrainskoi movy*. [Ukrainian language dictionary]. Kyiv : Naukova dumka, 1970–1980 [in Ukrainian].
13. *Slovnyk ukrainskoi movy* [Ukrainian language dictionary]. Kyiv : Naukova dumka, 2010–2024 [in Ukrainian].
14. Stetsyk, Kh. M., Dobrovolska, L. A. (2022). *Stylistychni funktsii dialektyzmiv u suchasni ukrainskii literaturi (na materialy romanu "Zalizna voda" Myroslava*

Laiuka). [Stylistic functions of dialectisms in modern Ukrainian literature (as evidenced by the novel “Iron Water” by Myroslav Layuk)]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho*. Serii: Filolohiia. Zhurnalistyka. Tom 33 (72) № 5. Ch. 1. 76–80. DOI <https://doi.org/10.32782/2710-4656/2022.5.1/13> [in Ukrainian].

15. Tsyperdiuk, O. (2012). Hutsulski dialektyzmy v movi romanu “Neprosti” Tarasa Prokhaska. [Hutsul dialectisms in the language of Taras Prokhasko’s novel “The Difficulties”]. *Visnyk Prykarpatskoho universytetu. Filolohiia*. Vyp. 32–33. S. 242–250 [in Ukrainian].

16. Shkrumeliak, M. (2016). Tlumachnyi slovnyk-dovidnyk hutsulskykh hovirok. [Explanatory dictionary-reference of Hutsul dialects]. Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].



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

Дата першого надходження статті до видання: 12.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.05.2026

АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

Олеся ТЄЛЄЖКІНА

*доктор філологічних наук, професор,
професор кафедри української мови та славістики
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка
вул. М. Кривоноса, 2, м. Тернопіль
ORCID: 0000-0002-2953-7368
olesia.tele@gmail.com*

Мирослава КРИСЬКІВ

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри української мови та славістики
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка
вул. М. Кривоноса, 2, м. Тернопіль
ORCID: 0000-0002-3907-6163
mira.kryskiv@tnpu.edu.ua*

У пропонованій статті автори розглядають проблему активізації пізнавальної діяльності здобувачів на уроках української мови у профільній школі, акцентуючи на тому, що стимулювання пізнавальної діяльності у старшій школі передбачає перехід від пасивного споживання інформації до суб'єкт-суб'єктної взаємодії, де школярі освіти набувають статусу дослідників мовних явищ. З огляду на це пошуківлення пізнавальної діяльності учнів і учениць старшої школи стає основоположною умовою виформовування їхньої самостійності й інтелектуальної самозарадності. Дослідники зауважують, що актуальність розглядуваної у статті проблеми зумовлена тим, що старша школа в українській системі середньої освіти зазнає суттєвих змін і потребує пошуку нових форм і методів діяльності, а проблема активізації пізнавальної діяльності старшокласників на уроках української мови у вітчизняній лінгводидактиці була розглянута фрагментарно і потребує додаткового висвітлення.

Мета розвідки – схарактеризувати методи і прийоми активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках української мови у профільній школі.

Автори дослідження аналізують методи і прийоми, спрямовані на стимулювання дослідницького інтересу і самостійності учнів старшої школи (зокрема, методи активного навчання, ігрові прийоми, прийоми візуалізації, технології

розвитку критичного мислення та ін.); пропонують практичні розробки й опис алгоритму їх застосування на уроках української мови в 10–12 класах; обґрунтовують доцільність поєднання традиційних і новітніх форм роботи для вироблення стійкої внутрішньої мотивації старшокласників до вивчення української мови як обов'язкового інструмента професійного успіху. Науковці доходять висновку, що у профільній школі важливо створити умови практико орієнтованого навчання, при якому здобувачі усвідомлюватимуть практичну цінність набутих теоретичних знань для їхньої майбутньої професійної діяльності. Це стане запорукою активної пізнавальної діяльності учнів і учениць.

Ключові слова: профільна школа, урок української мови, пізнавальна діяльність, практико орієнтоване навчання, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, внутрішня мотивація.

ENHANCING STUDENTS' COGNITIVE ACTIVITY IN UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS IN SPECIALIZED UPPER SECONDARY SCHOOLS

Olesia TIELIEZHKINA

*Doctor of Philological Sciences, Professor,
Professor at the Department of Ukrainian Language and Slavic Languages
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University*

*M. Kryvonosa str., 2, Ternopil
ORCID: 0000-0002-2953-7368
olesia.tele@gmail.com*

Myroslava KRYSKIV

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Ukrainian Language and Slavic Studies
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University*

*M. Kryvonosa str., 2, Ternopil
ORCID: 0000-0002-3907-6163
mira.kryskiv@tnpu.edu.ua*

The article examines the issue of enhancing students' cognitive activity in Ukrainian language lessons in specialized upper secondary schools. It emphasizes that fostering cognitive activity at the upper secondary level involves a shift from passive information consumption to subject-subject interaction, in which students assume the role of researchers of linguistic phenomena. In this regard, enhancing the cognitive activity of upper secondary students becomes a fundamental condition for the development of their autonomy and intellectual self-reliance. The relevance of the study is обусловлена the fact that upper secondary education in Ukraine is undergoing significant transformations and requires the search for new forms and methods of teaching. At the same time, the

issue of enhancing cognitive activity in Ukrainian language lessons has been addressed only fragmentarily in Ukrainian linguistic didactics and therefore requires further comprehensive consideration.

The aim of the study is to characterize the methods and techniques for enhancing students' cognitive activity in Ukrainian language lessons in specialized upper secondary schools.

The authors analyze methods and techniques aimed at stimulating research interest and fostering independence among upper secondary students, including active learning methods, game-based techniques, visualization strategies, and critical thinking development technologies. The paper presents practical materials and describes an algorithm for their implementation in Ukrainian language lessons in grades 10–12. It also substantiates the feasibility of combining traditional and innovative teaching approaches to develop stable intrinsic motivation among students to learn Ukrainian as an essential tool for professional success. The authors conclude that it is important to create conditions for practice-oriented learning in specialized upper secondary schools, in which students become aware of the practical value of the theoretical knowledge they acquire for their future professional activities. This will ensure active cognitive engagement of students.

Key words: *specialized upper secondary school, Ukrainian language lesson, cognitive activity, practice-oriented learning, subject-subject interaction, intrinsic motivation.*

Постановка проблеми. Питання розвитку та стимулювання пізнавальної діяльності здобувачів освіти як специфічної форми активності людини, спрямованої на осягнення навколишнього світу, постійно перебувають у полі наукового зацікавлення дослідників. Як відомо, педагоги-практики часто стикаються з проблемою зниження рівня мотивації до навчання в учнів старшої школи. Позаяк поживлення пізнавальної діяльності є безпосереднім рушієм внутрішньої мотивації, то розв'язання окресленої проблеми набуває особливої важливості. Посилення пізнавальної діяльності у профільній школі передбачає перехід від пасивного споживання інформації до суб'єкт-суб'єктної взаємодії, де здобувачі освіти набувають статусу дослідників тих чи тих явищ, зокрема і мовних. З огляду на це активізація пізнавальної діяльності учнів і учениць старшої школи стає основоположною умовою виформовування їхньої самостійності й інтелектуальної самозарадності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В українській педагогічній науці проблемі розвитку та інтенсифікації пізнавальної діяльності здобувачів середньої освіти дослідники неодноразово присвячували свої праці. Науковці зверталися до висвітлення педагогічних проблем формування пізнавальних інтересів учнів [1; 2 та ін.] і аспектів формування їхньої навчально-пізнавальної активності в контексті реалізації мети і завдань української освіти [3 та ін.], розглядали пізнавальну активність як стан готовності до пізнавальної діяльності учнів [4 та ін.], вивчали методи активізації пізнавальної діяльності [5; 6 та ін.], аналізували

доцільність застосування тих чи тих засобів активізації навчально-пізнавальної діяльності школярів [7; 8; 6 та ін.].

Дослідники наголошують, що «пізнавальна активність є цілеспрямованою діяльністю з метою збудження інтересу, підвищення активності, творчості, самостійності, мотивованої діяльності здобувача в засвоєнні знань і посилення взаємодії учасників освітнього процесу, що в свою чергу, вдосконалює зміст, форми, методи, прийоми і засоби навчання» [9, с. 386]. Зважаючи на це, доречним буде потрактування пізнавальної діяльності як «єдності чуттєвого сприйняття, теоретичного мислення і практичної діяльності» [6, с. 7], оскільки пізнавальна діяльність постає як цілісна система, у якій ці три складники перебувають у нерозривному взаємозв'язку: сприйняття забезпечує первинне накопичення емпіричного матеріалу, який стає «сировиною» для мислення; мислення уможливорює проникнення в сутність того чи того виучуваного явища на основі аналізу, синтезу й узагальнення, що створює логічну систему знань і основу для практики; практична діяльність засвідчує потенційну здатність застосування теоретичного знання. Ігнорування будь-якої із цих ланок призводить до того, що пізнавальна діяльність стає неповноцінною. У профільній школі важливо створити умови практико орієнтованого навчання, при якому здобувачі усвідомлюватимуть практичну цінність набутих теоретичних знань для їхньої майбутньої професійної діяльності. Це стане запорукою активної пізнавальної діяльності учнів і учениць.

Оскільки старша школа в українській системі середньої освіти зазнає суттєвих змін і потребує пошуку нових форм і методів втілення, а проблема активізації пізнавальної діяльності старшокласників на уроках української мови у вітчизняній лінгводидактиці була розглянута фрагментарно, вважаємо за доцільне звернутися до її висвітлення.

Мета розвідки – схарактеризувати методи і прийоми активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках української мови у профільній школі. Досягнення окресленої мети передбачає аналіз доцільності застосування методів і прийомів, спрямованих на стимулювання дослідницького інтересу і самостійності учнів старшої школи; розроблення й опис алгоритму застосування конкретних прийомів на уроках української мови в 10–12 класах; обґрунтування доцільності поєднання традиційних та новітніх форм роботи для вироблення стійкої внутрішньої мотивації старшокласників до вивчення української мови як обов'язкового інструмента професійного успіху.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідники в питанні застосування тих чи тих методів і прийомів для активізації пізнавальної діяльності здобувачів середньої освіти неодностайні. Деякі з них наголошують на необхідності збалансованого поєднання методів пасивного, активного та інтерактивного навчання [10], але більшість наполягають на тому, що «залучення учнів до активної навчально-пізнавальної діяльності під час навчального процесу пов'язане насамперед із застосуванням прийомів і методів, що узагальнено названі активними методами навчання» [11, с. 18; 12], оскільки саме методи активного навчання передбачають систему заходів, спрямованих «не на продукування готових знань

і відтворення їх, а на організацію учнів для самостійного одержання знань, засвоєння вмінь і навичок у процесі навчальної діяльності» [11, с. 18]. На нашу думку, доцільно гармонійно поєднувати методи і пасивного, і активного навчання. Під час реалізації методів пасивного навчання здобувачі отримують потрібну інформацію і приклади втілення того чи того матеріалу, необхідного для вивчення, а застосування методів активного навчання уможливить оприявлення потенціалу кожного старшокласника працювати якісно, проявляючи свої здібності і розвиваючи уміння і навички, важливі для життя, позаяк такі методи «сприятимуть ініціативності, енергійності, інтенсивності, творчості, інтересу, самостійності процесу навчання та добросовісності і наполегливості в досягненні мети в освітньому процесі» [9, с. 380]. Оскільки традиційні методи, до яких найчастіше зараховують методи пасивного навчання, в науковій літературі описані достатньо повно, зосередимо увагу на методах активного навчання, які можуть бути зреалізовані на уроках української мови у профільній школі.

Одним із методів активного навчання, який доцільно застосовувати у старшій школі під час вивчення української мови, є метод **мозкового штурму** (мозкової атаки, брейнстормінгу), що полягає у виконанні проблемного завдання, у якому учасники продукують творчі ідеї пошуку відповіді і визначають найбільш прийнятні. Процес генерування та відбору координує модератор (учитель). Використання такого методу сприяє формуванню творчого мислення, допомагає учням навчитися працювати разом і вчитися один в одного, а також вільно висловлювати своє бачення тієї чи тієї проблеми. Застосування методу брейнстормінгу нерозривно пов'язане з дотриманням принципів кооперативного навчання, тобто навчання, заснованого на співпраці. Метод мозкової атаки може бути втілений у різних формах. Розглянемо деякі з них.

Мозковий штурм «*Карусель*»

Цей метод можна зреалізувати різними способами і під час вивчення різних тем.

Варіант 1. Коли задану тему можна поділити на підтеми чи підгрупи запитань/завдань до неї.

Учні об'єднуються в групи (3–4 особи). Кожна група одержує маркер (крейду) свого кольору. Кожна група отримує свою частину великого завдання. На дошці (на стіні) висить таблиця (за умови дистанційного навчання створюємо сторінку на віртуальній дошці за допомогою відповідних сервісів), у якій праворуч – сформульоване завдання, а ліворуч – чисте місце для відповіді.

Учасники кожної групи, обговоривши відповідь між собою, підходять і записують свій фрагмент. Усі разом аналізують отриману відповідь:

- якщо вона відповідає реальній дійсності, учні отримують картки з новим завданням;
- якщо вона неправильна, то продовжується обговорення в групах до віднайдення відповідного результату.

Такий підхід можна застосувати, наприклад, під час узагальнення матеріалу за темами «Будова слова» і «Словотвір», вивчення яких у профільній школі передбачене в 10 класі.

Орієнтир для створення завдання:

| Завдання | Відповідь |
|--|------------|
| 1. Префікс від слова <i>безбарвний</i> + корінь від слова <i>голосувати</i> + закінчення, як у слові <i>варення</i> = тиша. | Безголосся |
| 2. Корінь, як у слова <i>віршик</i> + перший суфікс від слова <i>ремонтувати</i> + другий суфікс від слова <i>учителювання</i> + закінчення, як у слові <i>знамення</i> = система побудови та організації вірша. | Віршування |
| 3. Префікс від слова <i>пришкільний</i> + корінь від слова <i>словник</i> + перший суфікс від слова <i>деревний</i> + другий суфікс від слова <i>чарівник</i> = незмінна частина мови. | Прислівник |
| 4. Префікс від слова <i>щонайменше</i> + корінь від слова <i>денний</i> + перший суфікс від слова <i>корінний</i> + другий суфікс від слова <i>сніговик</i> = книжка для щоденних службових записів. | Щоденник |
| 5. Префікс від слова <i>відмовити</i> + корінь від слова <i>гадати</i> + суфікс від слова <i>казка</i> = відповідь на загадку. | Відгадка |

Пропоноване завдання доцільно адаптувати до профілю класу. Наприклад, заклавши у відповіді термінолексми з відповідної галузі.

Варіант 2. Найбільш ефективний для одночасного включення всіх учасників в активну роботу з різними партнерами під час вивчення різних тем.

Учні стають у два кола. Внутрішнє коло нерухоме. Зовнішнє коло рухоме. Учасник рухомого кола відповідає на запитання учасника навпроти і переходить до наступного. Наприкінці «Каруселі» обговорюють питання: в кого були неточності і спільно визначають правильні відповіді там, де були похибки.

На нашу думку, після завершення першого кола питань доцільно здобувачів поміняти місцями: щоб усі мали можливість і ставити питання, і відповідати.

Щойно наведений практичний матеріал також можна застосувати для цієї форми реалізації методу і перевірити знання з лексикології: до кожного словотвірного ланцюжка було запропоноване лексичне значення або синонім слова і саме слово-відповідь. І таким чином утворюється пара запитання – відповідь.

Можна взяти, наприклад, тему «Творення пасивних дієприкметників».

Учасники внутрішнього кола називають дієслова, а той, хто входить до зовнішнього кола, пропонує дієприкметник. Учитель спостерігає, чи дотримана відповідність за виявом виду і загалом правильність похідного слова. Можна залучити деяких учнів для такого спостереження. А наприкінці цей учень відповідає на ті питання, де відповідь була хибною. Таким чином перевіряємо і його рівень знань.

Мозковий штурм «*Стіна мудрості*», або брейнсвормінг

Цей вид діяльності допомагає учасникам обмінюватись інформацією та сконцентрувати увагу.

Учнів об'єднуємо в групи. Кожна група отримує наліпки свого кольору. Завдання учитель озвучує відразу всьому класу. Кожна група, віднайшовши

відповідь, записує її на наліпці, яку приклеює на дошку. Потім усі разом обговорюють доцільність і оптимальність запропонованих варіантів відповіді.

Такий підхід можна застосувати, наприклад, для створення «анаграм».

Мета – розвиток навичок словотвору.

Усі учасники гри записують задане слово. Протягом 10 хвилин утворюють нові слова із букв, що складають задане слово. Гравці записують іменники у формі називного відмінка однини.

Умова. У новому слові одну й ту саму букву можна використовувати стільки разів, скільки вона вжита в заданому слові.

Варіант 1. Учасники гри утворюють слова тільки якоїсь визначеної відміни.

Варіант 2. Гравці складають іменники, не поділяючи їх на відміни.

Наприклад, із букв, що складають слово *бібліотека*, можна отримати такі іменники: *біб, бік, біт, боа, бот, кіт, лік, літ, лот, тік, ток, тол, літа, літо, тека, атол, блок, тіло, колі, окіт, окіл, білок, коліт, лотік, колет, літак, обкат, облік, обліт, білота, текіла*.

Пропоноване завдання можна також виконати, застосувавши такий різновид мозкової атаки, як «**Обговорення постерів**».

Учитель записує задане слово на постерах (плакатах): по одному на окремому постері. Уважаємо, що постери доцільно розмістити по колу. Кожна група отримує маркер свого кольору. Учасники груп стають біля постерів.

Групи починають «мозковий штурм», записуючи складені слова на кожному постері. Група проводить чотири-п'ять хвилин біля кожного постера. За сигналом групи переходять до наступного постера. Вони читають те, що записано, і додають свої ідеї. Так продовжується, поки групи не обійдуть усі постери. Наприкінці групи повертаються до першого постера, перечитують відповіді й визначають такі, що відповідають попередньо визначеним критеріям.

Окрім того, матеріалом для здійснення мозкового штурму можуть бути криптограми, у яких зашифровані фразеологізми. На нашу думку, для залучення такого матеріалу виправданим буде застосування такої форми брейнстормінгу, як «**6-5-3**».

Організація роботи: шість учасників розвивають три запропоновані завдання, кожне протягом п'ятьох хвилин. Учасник отримує аркуш паперу з таблицею, що має три стовпчики та шість рядків. У трьох верхніх стовпчиках учасник записує свої три ідеї. На це дається п'ять хвилин. Тоді аркуші передаються наступному учасникові. Вони беруть ідеї, котрі вже були записані та розвивають їх: таким чином, відбувається спільна робота над пошуком рішенням.

Наприкінці учні обговорюють отриману відповідь, а також пропонують своє розуміння значення розгаданих фразеологізмів і життєві ситуації, у яких їх можна застосувати.

Завдання: замість цифрового позначення поставте відповідну літеру і ви зможете прочитати народну мудрість.

Орієнтир для формування завдання:

| Криптограма | Розшифрування |
|-------------------------|---------------|
| 17 1 16 7 18 31 15 1 | маленька |
| 22 20 21 1 3 1 | справа |
| 15 21 1 30 1 | краща |
| 10 1 | за |
| 3 7 16 11 15 7 | велике |
| 18 7 21 19 2 22 23 3 19 | неробство |

Відповідь: *маленька справа краща за велике неробство.*

Зворотний мозковий штурм

Сутність такого способу реалізації мозкової атаки полягає в тому, що модератор (педагог) пропонує учасникам уже готову відповідь до проблемного питання. Їхнє завдання – пояснити, як отримали саме таку відповідь.

Учасники окремо один від одного пишуть свої ідеї щодо розв'язання проблеми. Після чотирьох хвилин роздумів учитель пропонує прочитати свої версії і записати їх. Далі – обговорення й аналіз запропонованих варіантів і формулювання зв'язного обґрунтування, що відповідає сутності проблеми.

У старших класах цей прийом доцільно використати, наприклад, на занятті з актуалізації знань щодо семантичних зв'язків між словами та об'єднання таких слів у відповідні групи.

Для реалізації такого різновиду мозкового штурму застосовують діаграму розквітлого лотоса. Розглянемо приклад виконання такого завдання.

У центральній клітинці учитель зазначає *розв'язок проблеми*: «У синонімічні відношення слово вступає не загальною, а окремими значеннями, тому прикметники *багатий, важливий, чималий* не належать до одного синонімічного ряду».

Виділені слова учні записують у найближчі до центральної клітинки.

Далі витлумачують лексичне значення кожного слова (запис у більш віддалених від центральної клітинки).

Відповідно до лексичного значення вибудовують синонімічні ряди до кожного з них.

Виявляють, що в кожному із цих рядів є компонент *великий*. Це і дало підстави сформулювати запропонований на початку розв'язок, у якому ці прикметники були поставлені в один ряд.

Пояснення: слово *великий* – багатозначне, а багатозначне слово може одночасно належати до кількох синонімічних рядів:

– великий (про урожай, улов та ін.) – *багатий, добрий, щедрий, щедротний, рясний*;

– великий (який має особливе значення) – *важливий, визначний, поважний, вагомий, значущий, грандіозний, епохальний*;

– великий (який займає значний простір) – *чималий, немалий, величезний, гігантський*.

Така техніка уможлиблює формування уміння вибудовувати логічний ланцюжок не лише від конкретного до загального, але й від загального до конкретного, а отже, сприятиме розвитку критичного мислення.

Ще одним продуктивним методом активного навчання, що сприяє розвитку пізнавальних навичок здобувачів освіти, є **метод проєктів**. Цей метод доцільно застосовувати під час вивчення різних тем. Наведемо приклад можливого втілення цього методу у 12 класі філологічного профілю під час вивчення тексту і дискурсу. Уважаємо, що на етапі узагальнення і систематизації навчального матеріалу буде доцільним розроблення проєкту «Різні дискурсивні практики однієї мовної особистості». Матеріалом для реалізації такого проєкту стануть роботи українських митців. Наприклад, твори Оксани Забужко: поезія, проза, есеїстика, публіцистика, мемуари, філософські твори, промови як громадського діяча, сторінка на ФБ.

На підготовчому етапі учні ознайомлюються з темою проєкту, актуалізують теоретичні знання про поняття мовної особистості та дискурсивної практики, розподіляються на групи і визначають свою частку роботи. Після розподілу обов'язків у групах опрацьовують відповідний фактичний матеріал. На власне проєктному етапі опрацьовують (класифікують, узагальнюють і систематизують) зібрані дані й вибудовують модель свого проєкту. Після чого оформлюють матеріали належним чином (найбільш відповідним, на думку виконавців) і презентують результати своєї діяльності.

Орієнтовними темами проєктів можуть бути такі: «Дискурси сучасного українського учня», «Дискурси сучасного учня: в Україні та за її межами», «Український публіцистичний/науковий/релігійний/поетичний дискурс початку ХХ і ХХІ століття».

Втілення проєктної технології в початковий процес передбачає співпрацю вчителя й учнів: вчитель коригує спостереження здобувачів, допомагає добирати матеріал, значущий для цієї роботи, формулювати гіпотезу, складати план проведення спостереження, навчає працювати з великим обсягом інформації за обраною темою (шукати, добирати, аналізувати й застосовувати для втілення проєкту), застосовувати отримані знання для досягнення мети проєкту й виконання його завдань [13, с. 142].

Ігрові прийоми також сприяють активізації пізнавальної діяльності учнів, оскільки гра «удосконалює психічні процеси, сприяє формуванню інтелектуальної й мотиваційної сфер, дає змогу пізнавати навколишній світ» [11, с. 19]. Оскільки проблема використання ігор на уроках української мови може бути предметом окремої розвідки, наведемо кілька пропозицій щодо їх запровадження в навчальний процес.

Так, під час вивчення теми «Правопис прислівників» доцільно запропонувати завдання не у звичному форматі, а у вигляді «розсипаних» слів. У наведеній грі «**Знайдіть пару**» учні повинні з'єднати лініями «розкидані» частинки прислівників і записати в зошит отримані слова. Якщо оформити гру за допомогою онлайн-інструмента, то можна вдатися до поєднання двох способів графічного

відтворення: з'єднування лініями і запис у зошиті. Використання такої гри уможливить закріплення знань учнів про правопис складних прислівників, допоможе удосконалити навичку розрізнення прислівників і близькозвучних сполук, а також сприятиме розвитку логічного мислення, зорової пам'яті, здібностей аналізу (увага до деталей) і синтезу (створення цілого із частин) і стимулюватиме мовне чуття й культуру письма.

Орієнтовний матеріал для гри:

| | | | | |
|--------|---------|---------|------|----------|
| рано | сь | неждано | як | геть |
| моєму | ні | боку | раз | на |
| казна | ні | рік | лоба | аби |
| всього | не | будь | у | будь |
| за | троє | на | раз | раз |
| що | чисто | чим | у | на |
| с | куди | силу | рік | вранці |
| з | швидко | під | на | негадано |
| коли | всього | духу | по | як |
| аби | безцінь | години | що | слуху |

Методично обґрунтованим видається і звернення до рольових ігор. Наприклад, доречною буде гра «*Суд над суржиком*», спрямована на усвідомлення мовної ситуації в Україні та формування свідомого ставлення до чистоти власного мовлення.

Для цієї гри здобувачі розподіляють ролі: прокурор (обвинувачує суржик у засміченні мови), адвокат зі сторони захисту (з'ясовує причини його виникнення), суржик (пояснює свою сутність), суддя (ухвалює рішення щодо методів очищення мовлення кожного носія мови).

Аналогічно можна організувати гру «Суд над тотальними запозиченнями» чи подібні.

Теми, запропоновані для реалізації у грі, доцільно розглядати й у форматі диспутів і дискусій, які також допомагають в активізації пізнавальної діяльності старшокласників.

Загалом ігрові форми роблять навчальний процес більш пізнавальним, захопливим і цікавим, підвищують творчий потенціал школярів, удосконалюють навички самоконтролю й самооцінювання, розширюють світогляд, а це – шлях до більш глибокого розуміння й засвоєння навчального матеріалу і подальшого успіху у формуванні фахівців нового покоління [14].

Важливі для розвитку пізнавальної діяльності учнів та її активізації і різні прийоми візуалізації. Залежно від характеру навчального матеріалу доцільно вдаватися до створення інтелект-карт, інфографіки, хмари слів, асоціативних кущів, часоліній, лепбуків, буктрейлерів і скрайбінгу. Усі ці прийоми візуалізації уможливляють структурування інформації, упорядкування складних відомостей і подання їх у форматі, зручному для користувача, а також сприятимуть

виробленню навичок компресії (створення стислої схеми) і розгортання (повна відповідь за схемою) навчального матеріалу.

Значущими в активізації пізнавальної діяльності є техніки, що сприяють розвитку різних видів мислення здобувачів. Зокрема, продуктивними для розвитку **критичного мислення** є техніки запитування, як-от: «5 чому?», «Квадрат Декарта», самозапитування та ін. Однією з таких технік, що можуть бути застосовані на уроках української мови в старшій школі є **SCAMPER**, за допомогою якої формують перелік запитань, що спонукають до вироблення нових ідей:

“Substitute something” (змінить щось).

“Combine it with something else” (поєднайте це щось з іншим).

“Adapt something to it” (адаптуйте до цього щось).

“Modify or Magnify it” (модифікуйте або збільшіть щось).

“Put it to some other uses” (запропонуйте інше застосування).

“Eliminate something” (викиньте щось).

“Revers or Rearrange it” (реорганізуйте щось) [15, с. 92–129].

Таку техніку доцільно застосовувати на підготовчому етапі до створення власного тексту.

Застосування техніки SCAMPER на уроках української мови у старшій школі забезпечує системну активізацію творчого і пізнавального потенціалу здобувачів освіти, перетворюючи процес засвоєння знань із мови на захопливий пошук нестандартних рішень, а це своєю чергою сприяє формуванню особистості, здатної мислити творчо і критично, що вкрай важливо в умовах інтенсифікації сучасного інформаційного простору.

Висновки й перспективи подальшого дослідження. Із викладеного висновкуємо, що для активізації пізнавальної діяльності старшокласників на уроках української мови доцільно поєднувати традиційні та новітні методи і прийоми роботи. Особливою продуктивністю вирізняються методи активного навчання, зокрема брейнстормінг (у різновидах «Карусель», «Стіна мудрості», «Обговорення постерів», «6–5–3», зворотний мозковий штурм), метод проєктів, ігрові прийоми, техніки візуалізації (інтелект-карта, інфографіка, хмара слів, асоціативний куш, часолінія, лепбук, буктрейлер, скрайбінг) і розвитку критичного мислення (різноманітні техніки формулювання запитань). Розвиток і активізація пізнавальної діяльності учнів старшої школи стає основою для формування їхньої самостійності, інтелектуальної самозарадності, уміння розв’язувати нетривіальні завдання й ухвалювати складні рішення, що в подальшому сприятиме їхньому якісному становленню у професійній сфері.

Продовження розпочатого дослідження вбачаємо в розробленні практичних матеріалів щодо реалізації згаданих методів, а також розширення пошуку методів, прийомів і технік, спрямованих на розвиток інтелектуального потенціалу здобувачів освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гевко О. Активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках загальноосвітньої школи. *Людинознавчі студії*. Дрогобич : ДДПУ ім. І. Франка, 2014. Вип. 29. Серія: Педагогіка. Ч. 2. С. 50–57.
2. Щукіна Г. І. Педагогічні проблеми формування пізнавальних інтересів учнів. Київ : Либідь, 1998. 274 с.
3. Терлецька Л. Формування навчально-пізнавальної активності учнів у контексті реалізації мети і завдань української освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2014. Вип. 9. С. 129–134.
4. Дубровіна І. В. Пізнавальна активність як стан готовності до пізнавальної діяльності учнів. URL: <https://repository.kristti.com.ua/handle/eiraise/169> (дата звернення: 10.03.2026).
5. Вишковський І. В. Методи активізації пізнавальної діяльності. *Історія та правознавство*. 2007. № 12. С. 2–7.
6. Методи і прийоми активізації пізнавальної діяльності учнів : методичний посібник. Рівне : НМЦ ПТО, 2017. 53 с.
7. Литвиненко І. Багатоканальна діяльність – засіб розвитку пізнавальної активності. Київ : Просвіта, 2002. 316 с.
8. Лупаренко С. Є. Проблема засобів розвитку пізнавальної активності школярів. *Гуманізація навчально-виховного процесу : науково-методичний збірник*. Слов'янськ, 2008. Вип. 41. С. 279–285.
9. Трифаніна Л. С. Сучасні методи розвитку пізнавальної активності здобувачів вищої освіти. *Moderní aspekty vědy: XLIII. Díl mezinárodní kolektivní monografie*. Česká republika : Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o., 2024. С. 377–388.
10. Бондар С. П. Класифікація методів активізації навчально-пізнавальної діяльності та її застосування в умовах диференціації навчання. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/106694/1/Tza2010_BSP.pdf (дата звернення: 10.03.2026).
11. Галаєвська Л. В. Методи активного навчання української мови в школі (на матеріалі синтаксису й пунктуації). *Українська мова і література в школі*. 2016. № 6. С. 16–21.
12. Пометун О. І. Активні й інтерактивні методи навчання: до питання про диференціацію понять. *Шлях освіти*. 2004. № 3. С. 10–15.
13. Тележкіна О. Застосування проектної технології навчання на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням) у вищих навчальних закладах. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 2. С. 141–144.
14. Кандиба О., Тележкіна О. Застосування ігрової технології під час викладання мовних дисциплін у вищій школі. URL: <https://dspace.nuph.edu.ua/bitstream/123456789/6007/1/118-124.pdf> (дата звернення: 10.03.2026).
15. Міхалко М. 21 спосіб мислити креативно. Харків : Книжковий клуб «Клуб сімейного дозвілля», 2019. 400 с.

REFERENCES

1. Hevko, O. (2014). Aktyvizatsiia navchalno-piznavalnoi diialnosti uchniv na urokakh zahalnoosvitnoi shkoly [Activation of educational and cognitive activity of students in secondary school lessons]. *Liudynoznavchi studii* [Humanities Studies]. Drohobych : DDPU im. I. Franka. Vol. 29. Seria: Pedahohika. Part 2. P. 50–57 [in Ukrainian].
2. Shchukina, H. I. (1998). Pedahohichni problemy formuvannia piznavalnykh interesiv uchniv [Pedagogical problems of forming students' cognitive interests]. Kyiv : Lybid. 274 p. [in Ukrainian].
3. Terletska, L. (2014). Formuvannia navchalno-piznavalnoi aktyvnosti uchniv u konteksti realizatsii mety i zavdan ukrainskoi osvity [Formation of educational and cognitive activity of students in the context of implementing the goals and objectives of Ukrainian education]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk* [Current Issues of the Humanities]. Vol. 9. P. 129–134 [in Ukrainian].
4. Dubrovina I. V. Piznavalna aktyvnist yak stan hotovnosti do piznavalnoi diialnosti uchniv [Cognitive activity as a state of readiness for cognitive activity of students]. URL: <https://repository.kristti.com.ua/handle/eiraise/169> (date of application: 10.03.2026) [in Ukrainian].
5. Vyshkovskiy, I. V. (2007). Metody aktyvizatsii piznavalnoi diialnosti [Methods of activating cognitive activity]. *Istoriia ta pravoznnavstvo* [History and law]. № 12. P. 2–7 [in Ukrainian].
6. Metody (2017) Metody i pryomy aktyvizatsii piznavalnoi diialnosti uchniv: metodychnyi posibnyk [Methods and techniques for activating students' cognitive activity: a methodological guide]. Rivne : NMTs PTO [in Ukrainian].
7. Lytvynenko, I. (2002). Bahatokanalna diialnist – zasib rozvytku piznavalnoi aktyvnosti [Multi-channel activity is a means of developing cognitive activity]. Kyiv : Prosvita [in Ukrainian].
8. Luparenko, S. Ye. (2008). Problema zasobiv rozvytku piznavalnoi aktyvnosti shkoliariv [The problem of means of developing cognitive activity of schoolchildren]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu: naukovo-metodychnyi zbirnyk* [Humanization of the educational process: scientific and methodological collection]. Sloviansk. Vol. 41. P. 279–285 [in Ukrainian].
9. Trifanina, L. S. (2024). Suchasni metody rozvytku piznavalnoi aktyvnosti zdobuvachiv vyshchoi osvity [Modern methods of developing cognitive activity of higher education students]. *Moderní aspekty vědy: XLIII. Díl mezinárodní kolektivní monografie*. Česká republika: Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o. P. 377–388 [in Ukrainian].
10. Bondar, S. P. Klasyfikatsiia metodiv aktyvizatsii navchalno-piznavalnoi diialnosti ta yii zastosuvannia v umovakh dyferentsiatsii navchannia [Classification of methods for activating educational and cognitive activity and its application in conditions of differentiation of learning]. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/106694/1/Tza2010_BSP.pdf (date of application: 10.03.2026) [in Ukrainian].

11. Halaievska, L. V. (2016). Metody aktyvnoho navchannia ukrainskoi movy v shkoli (na materialy syntaksysu y punktuatsii) [Methods of active teaching of the Ukrainian language at school (based on syntax and punctuation)]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli* [Ukrainian language and literature at school]. № 6. P. 16–21 [in Ukrainian].

12. Pometun, O. I. (2004). Aktyvni y interaktyvni metody navchannia: do pytannia pro dyferentsiatsiiu poniat [Active and interactive teaching methods: on the issue of differentiation of concepts]. *Shliakh osvity* [The path of education]. № 3. P. 10–15 [in Ukrainian].

13. Tieliezhkina, O. (2014). Zastosuvannia proektnoi tekhnolohii navchannia na zaniattiakh z ukrainskoi movy (za profesiinym spriamuvanniam) u vyshchikh navchalnykh zakladakh [Application of project-based learning technology in Ukrainian language classes (professionally oriented) in higher educational institutions]. *Nova pedahohichna dumka* [New pedagogical thought]. № 2. P. 141–144 [in Ukrainian].

14. Kandyba, O., Tieliezhkina, O. Zastosuvannia ihrovoi tekhnolohii pid chas vykladannia movnykh dystsyplin u vyshchii shkoli [Application of gaming technology when teaching language subjects in higher education]. URL: <https://dspace.nuph.edu.ua/bitstream/123456789/6007/1/118-124.pdf> (date of application: 10.03.2026) [in Ukrainian].

15. Mikhalko, M. (2019). 21 sposib myslyty kreatyvno [21 ways to think creatively]. Kharkiv: Knyzhkovyi klub “Klub simeinoho dozvillia” [in Ukrainian].



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

Дата першого надходження статті до видання: 15.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 24.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.05.2026

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ МОВЛЕННЄВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Інна ШИЛІНСЬКА

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри іноземних мов та інформаційно-комунікаційних технологій

Західноукраїнського національного університету

вул. Львівська, 11, м. Тернопіль

ORCID: 0000-0002-0700-793X

inna.shylinska2012@gmail.com

Ірина СТЕЦЬКО

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри іноземних мов та інформаційно-комунікаційних технологій

Західноукраїнського національного університету

вул. Львівська, 11, м. Тернопіль

ORCID: 0000-0001-5093-9516

irenas7217@gmail.com

Оксана НИЧКО

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри іноземних мов та інформаційно-комунікаційних технологій

Західноукраїнського національного університету

вул. Львівська, 11, м. Тернопіль

ORCID: 0000-0002-9650-606X

oksananychko@gmail.com

У статті висвітлюється проблема використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) з метою формування мовленнєвих компетентностей (аудіювання, говоріння, читання, письма) здобувачів вищої освіти у процесі вивчення іноземної мови. Проаналізовано наукові праці, у яких досліджуються різні аспекти впровадження ІКТ у навчальний процес вивчення іноземної мови. Увагу зосереджено на дидактичному потенціалі ІКТ як засобу підвищення мотивації здобувачів, індивідуалізації навчання та створення умов для формування мовленнєвих компетентностей. Проаналізовано можливості використання цифрових платформ, мультимедійних ресурсів, онлайн-курсів, мобільних застосунків і засобів штучного інтелекту для розвитку мовленнєвих компетентностей здобувачів вищої освіти. Зокрема, для формування компетентності в аудіюванні

ефективними є відеохостинги, подкаст-платформи (YouTube, TED Talks, BBC Learning English, ESL-podcasts) та інтерактивні завдання з автентичними аудіо-й відеоматеріалами; відеоконференції, інтелектуальні навчальні системи (AI tutors), чат-боти загального призначення, віртуальні дискусійні середовища сприяють розвитку компетентності здобувачів у діалогічному і монологічному мовленні; для формування компетентності в читанні запропоновано використовувати гіпертекстові ресурси та онлайн платформи з інтегрованими завданнями, електронні бібліотеки; онлайн-редактори, хмарні сервіси, блоги, веб-форуми, соціальні мережі, системи спільного редагування текстів та автоматизовані системи зворотного зв'язку вважаємо ефективними для розвитку компетентності здобувачів у письмі.

Зроблено висновок, що систематичне й методично обґрунтоване використання ІКТ сприяє комплексному розвитку мовленнєвих компетентностей, індивідуалізації навчання та підготовці здобувачів до ефективної міжкультурної комунікації в цифровому середовищі.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, здобувачі вищої освіти, мовленнєві компетентності, аудіювання, говоріння, читання, письмо.

USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN DEVELOPING SPEECH COMPETENCES OF HIGHER EDUCATION APPLICANTS

Inna SHYLINSKA

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages,
Information and Communication Technologies
West Ukrainian National University
11 Lvivska str., Ternopil
ORCID: 0000-0002-0700-793X
inna.shylinska2012@gmail.com*

Iryna STETSKO

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages,
Information and Communication Technologies
West Ukrainian National University
11 Lvivska str., Ternopil
ORCID: 0000-0001-5093-9516
irenas7217@gmail.com*

Oksana NYCHKO
*Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages,
Information and Communication Technologies
West Ukrainian National University
11 Lvivska str., Ternopil
ORCID: 0000-0002-9650-606X
oksananychko@gmail.com*

This paper highlights the problem of using information and communication technologies (ICT) in developing speech competencies (listening, speaking, reading, writing) of higher education applicants in the process of learning a foreign language. The research papers are analyzed, in which various issues of the ICT implementation in the process of learning a foreign language were studied.

The focus lies on the didactic potential of ICT as a way to increase applicants' motivation, individualize learning, and provide conditions for the development of speech competencies. The possibilities of using digital platforms, multimedia resources, online courses, mobile applications, and artificial intelligence tools for developing the speech competencies of higher education applicants are analyzed. In particular, video hosting sites, podcast platforms (YouTube, TED Talks, BBC Learning English, ESL podcasts), and interactive tasks based on the authentic audio and video materials are considered to be effective for developing listening competence. Videoconferencing, intelligent tutoring systems (AI tutors), general-purpose chatbots, and virtual learning environments promote the development of competence in dialogue and monologue speech. Hypertext resources, online platforms with integrated tasks, and digital libraries are proposed for developing reading competence. Online editors, cloud services, blogs, web forums, social networks, collaborative text editing systems, and automated feedback systems are considered effective for developing writing competence.

It is concluded that the systematic and methodologically substantiated use of ICT promotes the comprehensive development of speech competencies, individualization of learning, and training the applicants for effective intercultural communication in the digital environment.

Key words: *information and communication technologies, higher education applicants, speech competencies, listening, speaking, reading, writing.*

Постановка проблеми. Сучасне постіндустріальне (інформаційне) суспільство характеризується стрімким розвитком комп'ютерних інформаційних технологій та їх впровадженням у всі галузі науки та сфери життєдіяльності людини. Використання Інтернету, мобільного зв'язку, штучного інтелекту, хмарних технологій, різноманітних баз даних є основними рисами та інструментами функціонування сучасного інформаційного суспільства. Завдяки цим розробкам комунікація стає глобальною, утворюється єдиний інформаційний простір, що

відкриває нові можливості для особистісного та професійного спілкування, введення бізнесу та навчання. Стрімкий розвиток технологій спонукає до постійного оновлення знань та розвитку відповідних навичок оскільки змінюються економічні моделі, що, у свою чергу, впливає на освіту і культуру. Сьогодні володіння інформацією і знаннями відіграють провідну роль у професійному становленні фахівця і визначають його конкурентоспроможність на ринку праці. Оволодіння знаннями у цьому контексті неможливо без використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ).

У процесі вивчення іноземної мови ІКТ слугують не лише інструментом доступу здобувачів освіти до автентичних мовних ресурсів, а і засобом їх залучення до комунікативної діяльності, під час якої вони мають змогу розвивати навички аудіювання, читання, говоріння, письма.

Метою статті є теоретично обґрунтувати та проаналізувати можливості використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі формування мовленнєвих компетентностей здобувачів вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інформаційно-комунікаційні технології визначають як «сукупність методів, виробничих процесів і програмно-технічних засобів, інтегрованих з метою збору, обробки, зберігання, поширення, відображення й використання інформації в інтересах її користувачів» [1, с. 51].

Проблему комп'ютерно-інтегрованого вивчення іноземних мов (CALL – Computer Assisted Language Learning) розглядають у своїх дослідженнях вітчизняні та зарубіжні вчені. Український дослідник Р. Коцюба запропонував комп'ютерно орієнтовану методику розвитку іншомовної комунікативної компетентності студентів медичної галузі, яка базується на використанні електронних освітніх ресурсів, віртуальних навчальних програм, мультимедійних засобів та веб-орієнтованих матеріалів для навчання мови [2].

С. Жицька розглядає комп'ютерно інтегроване навчання (CALL) як сукупність педагогічних підходів і практик, що сприяють розвитку навичок аудіювання, читання, говоріння і письма. Авторка визначає переваги і недоліки CALL як навчального інструмента, оцінюючи його вплив на мотивацію та результати навчання [3].

Г. Стоквелл (G. Stockwell) і М. Леві (M. Levy) у своїй праці *CALL dimensions: Options and issues in computer-assisted language learning* (2006) розкривають сутність CALL як багатовимірного педагогічного явища. Дослідники аналізують ключові виміри або ідентифікатори CALL (дидактичний оцінювальний, комунікативний, теоретичний, дослідницький, практичний, технологічний), підкреслюючи, що ефективність комп'ютерно інтегрованого навчання іноземних мов визначається не самим використанням цифрових засобів, а їх узгодженістю з цілями навчання, типами мовленнєвої діяльності та потребами студентів [4].

М. Варшауер (M. Warschauer), М. Ляжу (M. Liaw) у своїй праці *Emerging Technologies for Autonomous Language Learning* (2011) аналізують роль новітніх цифрових технологій у самостійному оволодінні студентами навичками аудіювання, говоріння, колаборативного письма, читання, а також їх застосування під час онлайн-взаємодії та у вивченні структури мови [5].

Українські вчені О. Хорошайло, С. Кочергіна досліджують можливості використання систем штучного інтелекту для індивідуалізації навчання, автоматичного контролю знань, створення інтерактивних вправ для тренування мовленнєвих навичок здобувачів [6].

Н. Авоуріс (N. Avouris) у своєму дослідженні приділяє увагу практичній реалізації інтелектуальних мовних помічників, що сприяють розвитку усного мовлення та граматики [7].

Переваги і недоліки використання гаджетів під час вивчення іноземної мови вивчали А. Кукульська-Гальм (A. Kukulska-Hulme), Н. Асевадо (N. G. Acevedo), Р. Метрук (R. Metruk) [8; 9; 10].

Утім, на сьогодні актуальними залишаються питання, пов'язані з науково обґрунтованим використанням інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні мовленнєвих компетентностей здобувачів освіти, зокрема визначенням ефективності конкретних цифрових інструментів і платформ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування *компетентності в аудіюванні* як здатності слухати автентичні тексти і розуміти їх зміст передбачає розвиток аудитивних (лексико-граматичних, слухових) навичок і вмінь, а також психофізіологічних механізмів аудіювання (мовленнєвого слуху, ймовірного прогнозування, пам'яті, внутрішнього промовляння) [11, с. 280–282].

До критеріїв відбору ІКТ відносять їх відповідність поставленому завданню; доступність, функціональність; актуальність пропонованої тематики, що відповідає професійним інтересам здобувачів; інтерактивність, що сприяє веденню дискусій; автентичність аудіо- та відеоінформації [12, с. 36].

Розвитку аудитивних навичок здобувачів і відповідно їх здатності розуміти смисл прослуханого істотно сприяє використання насамперед автентичних мультимедійних ресурсів і цифрових платформ, які поєднують текстову, аудіальну, візуальну та графічну інформацію (YouTube, TED Talks, BBC Learning English, ESL-podcasts). Тематична різноманітність мультимедійних платформ дає можливість знайомитися з сучасними ідеями та розробками науки, освіти, культури і технологій. Наприклад, прослуховування відеолекцій на платформі TED Talks сприяє підвищенню інтересу і мотивації до навчання, розширенню професійних знань здобувачів, які можуть слухати виступи із субтитрами та без них. Функції паузи, повтору та регулювання швидкості мовлення сприяють поетапному формуванню аудитивних навичок, зокрема розпізнавання лексичних одиниць, граматичних структур і смислових зв'язків у мовленні.

Мобільні додатки (LingQ, ELSA Speak, Duolingo), інтерактивні онлайн-платформи (LearningApps, ESL Video) уможливають багаторазове відтворення аудіо- чи відеозапису. У процесі відтворення відео здобувачі слухають іншомовне мовлення і водночас спостерігають за жестами та мімікою мовців, що сприяє розвитку слухових навичок та психофізіологічних механізмів аудіювання.

Важливим для розвитку лексико-граматичних навичок здобувачів під час аудіювання є виконання низки вправ різних рівнів складності: вправи для удосконалення вимови; на розуміння змісту прослуханого; встановлення відповідностей

та ін. Крім того, використання сучасних платформ для навчання таких як LearningApps та ін. дають можливість викладачам створювати власні вправи і пропонувати їх до опрацювання здобувачам.

Виконання вправ для передбачення змісту тексту, розуміння основної думки тексту, визначення логічної послідовності подій призводить до розвитку лінгвістичного, структурного і смислового прогнозування. Наприклад, під час виконання вправи «*Визнач основну ідею тексту*» здобувачі прослуховують подкаст (3–5 хв), записують ключові слова, основні смислові пункти і визначають ключову ідею прослуханого повідомлення. Виконуючи вправу «*Віднови діалог*», здобувачі мають відтворити пропуски, після слухання аудіофайлу із вирізаними репліками, спираючись на контекст.

Для розвитку лексичних навичок здобувачам пропонуємо виконати *інтерактивний диктант* з використання онлайн-сервісів (наприклад, Lyricstraining), де потрібно вписати пропущені слова з пісні.

Формування *компетентності в говорінні* як здатності реалізовувати мовленнєву комунікацію в діалогічній і монологічній формах [11] є складним процесом, що вимагає цілеспрямованого тренування, автентичного мовного середовища та мотивації здобувачів освіти. ІКТ забезпечують нові можливості для цього процесу, зокрема створення інтерактивного мовного середовища, візуалізацію мовного матеріалу, організацію онлайн-спілкування.

Автентичні зразки мовлення носіїв мови можна прослухати на різних онлайн-платформах (YouTube, BBC Learning English), що сприяє вдосконаленню фонетичної й інтонаційної складових мовлення здобувачів. Застосування інтерактивних платформ для навчання (Zoom, Microsoft Teams, Google Meet) дозволяє створювати умови для реальних комунікативних ситуацій. Мобільні додатки (Duolingo, HelloTalk, Tandem) забезпечують постійну практику іншомовного спілкування, у тому числі з носіями мови.

Сьогодні дедалі ширше застосовують сервіси та інструменти на основі штучного інтелекту, які забезпечують створення мовного середовища для тренування усного мовлення. Такі спеціально спроектовані інтелектуальні навчальні системи (AI tutors) виконують роль персонального наставника й орієнтовані на досягнення чітко визначених навчальних цілей. Вони можуть виконувати функцію партнера спілкування, моделювати діалоги та забезпечувати зворотний зв'язок щодо точності вимови, граматичної правильності та комунікативної доцільності висловлювань [7]. Це дозволяє здобувачам самостійно удосконалювати мовленнєві навички.

Крім спеціально створених для навчання мови систем, здобувачі досить часто використовують чат-боти загального призначення на основі штучного інтелекту (ChatGPT, Gemini), які здатні генерувати природне мовлення, підтримувати діалог і реагувати на запити користувача.

З використанням ІКТ здобувачі мають можливість у різноманітних ситуаціях відпрацьовувати діалог у режимі відеоконференції; удосконалювати навички монологічного мовлення та розвивати вміння вести інтерв'ю (запис інтерв'ю як

аудіоподкаст); навички міжкультурної комунікації, гнучкість мовлення (Tandem, HelloTalk); навички публічного мовлення (відеоблог).

Використання інтерактивних вправ із можливістю зворотного зв'язку підсилює мотивацію студентів і знижує мовленнєвий бар'єр. До вправ і завдань, що реалізуються за допомогою ІКТ для формування навичок усного мовлення, відносимо рольові ігри з використанням відеоконференцій, де здобувачі моделюють професійні або побутові ситуації; дискусії і дебати на задану тему з застосуванням інтерактивних платформ; презентації та доповіді з мультимедійним супроводом; імпровізовані відповіді та монологи, що записуються й аналізуються через спеціальні сервіси.

Онлайн-курси та масові відкриті онлайн-курси (MOOCs, Massive Open Online Courses) поєднують теоретичний матеріал із практикою в онлайн-дискусіях і форумах, що дозволяє здобувачам розвивати навички аргументації під час дискусійного обговорення проблеми.

Інформаційно-комунікаційні технології, що використовуються для формування *компетентності здобувачів у читанні* як здатності читати автентичні тексти і розуміти їх зміст [11, с. 370] охоплюють широкий спектр цифрових засобів і платформ, які забезпечують доступ до автентичних текстів, дають можливість інтерактивно працювати з інформацією та розвивати необхідні уміння (виокремлювати у тексті основну інформацію, розуміти ключову ідею, ігнорувати другорядну інформацію, прогнозувати зміст на основі мовної і контекстуальної здогадки, критично оцінювати прочитане, систематизувати інформацію). Крім того, здобувачі мають можливість обговорювати прочитане з одногрупниками через онлайн-сервіси. Це дозволяє розвивати навички аналізу, узагальнення та синтезу інформації.

Мультимедійні та гіпертекстові ресурси, які поєднують письмовий текст із аудіо- та відеоматеріалами, ілюстраціями та гіперпосиланнями, сприяють розвитку навичок смислового прогнозування та глибшого розуміння контексту. Здобувачі працюють з різними зразками текстів, використовують електронні словники, довідкові ресурси, що сприяє збагаченню лексичного запасу та формуванню стилістичних умінь.

Одним із найпоширеніших видів ІКТ, які дозволяють викладачеві організувати роботу з текстами різної складності, поєднувати читання з аналітичними та творчими завданнями, а також здійснювати поетапний контроль сформованості умінь читання є електронні освітні платформи (Moodle, Google Classroom, Canvas).

Інтерактивні платформи для читання із завданнями, зокрема Newsela та ReadTheory пропонують автентичні тексти з автоматизованим контролем і системним зворотним зв'язком. Newsela надає автентичні публіцистичні та науково-популярні тексти (новини, статті на суспільну, наукову, соціо-культурну тематику), адаптовані до різних рівнів мовної підготовки здобувачів. Ключовою особливістю Newsela є можливість змінювати рівень складності одного й того самого тексту без спотворення змісту. Здобувачам пропонується на платформі

академічний або публіцистичний текст, після читання якого вони виконують різноманітні завдання (тести на розуміння прочитаного, визначення головної ідеї, деталей, встановлення логічних зв'язків між абзацами). Такі завдання спрямовані на розвиток різних типів читання: ознайомлювального, переглядового вивчаючого. Крім того, Newsela сприяє розвитку навичок критичного читання, оскільки багато завдань передбачають інтерпретацію інформації, оцінювання позиції автора та зіставлення фактів. Для викладача платформа надає можливість аналізувати успішність здобувачів, що дозволяє коригувати навчальний процес і здійснювати оцінювання.

ReadTheory орієнтована передусім на індивідуалізоване навчання читанню та розвиток навичок розуміння тексту. Платформа функціонує за принципом адаптивного навчання: рівень складності текстів автоматично змінюється відповідно до результатів виконання завдань здобувачем. Тексти на ReadTheory мають різну тематику та жанрову спрямованість і супроводжуються завданнями, що дають можливість перевірити розуміння смислу та значення слів у контексті. Такі завдання сприяють розвитку психофізіологічних механізмів читання: прогнозування, осмислення, пам'яті, контекстуальної здогадки.

Важливу роль у формуванні компетентності в читанні відіграють електронні бібліотеки та онлайн-ресурси (Project Gutenberg, Open Library, Europeana), які забезпечують доступ до великої кількості автентичних текстів різних жанрів. Здобувачам пропонується знайти в електронній бібліотеці текст за заданою темою, визначити його жанр, адресата та комунікативну мету, а також підготувати коротку анотацію.

Онлайн-інструменти для спільної роботи з текстом (Google Docs, Padlet) сприяють розвитку умінь аргументувати власне розуміння тексту та співвідносити його з думкою інших. Здобувачі читають текст у Google Docs, виділяють ключові фрагменти, залишають коментарі з поясненням значення або функцій окремих мовних одиниць і здійснюють інтерпретацію тексту в онлайн-форматі. Опрацювання цифрових текстів з аудіо- та відеосупроводом допомагає здобувачам легше долати мовні бар'єри та зрозуміти іншомовне мовлення.

Застосування ІКТ у процесі формування *компетентності у письмі* як здатності здійснювати комунікацію у письмовій формі у різних сферах і ситуаціях спілкування [11, с. 390] сприяє реалізації комунікативно-діяльнісного підходу, оскільки письмова діяльність набуває реального комунікативного спрямування.

Онлайн-платформи, хмарні сервіси, блоги, веб-форуми, електронна пошта, соціальні мережі та системи спільного редагування текстів створюють умови для автентичного письмового спілкування, у межах якого здобувач виступає не лише виконавцем навчального завдання, а повноцінним учасником міжкультурної комунікації, розвиває і удосконалює необхідні навички планування, здійснення і коригування власної комунікативної поведінки.

За допомогою цифрових інструментів здобувачі можуть проходити всі етапи письмової діяльності: планування, написання попереднього варіанту письмового завдання, редагування, корекцію та презентацію кінцевого тексту.

Використання електронних дошок (Padlet, Miro, Jamboard) дозволяє викладачеві керувати навчальним процесом під час означених етапів виконання письмового завдання.

Текстові редактори з функціями перевірки орфографії, граматики й стилю (Grammarly, Language Tool, Ginger Software, ProWritingAid, WhiteSmoke, Linguix та ін.) дають можливість здійснювати миттєвий самоконтроль, вдосконалювати текст або ж отримувати зворотний зв'язок від викладача у режимі реального часу.

Робота з електронними листами, блогами, постами, есе, рецензіями, академічними текстами та діловою документацією в цифровому середовищі дозволяє здобувачам усвідомити особливості кожного жанру і стилю та соціокультурні норми письмового спілкування. Це є особливо важливим у контексті міжкультурної комунікації, де письмові тексти часто виступають основним засобом взаємодії.

Так, ведення навчального блогу дає можливість регулярно публікувати дописи на запропоновані теми. Завдання може передбачати коментування дописів одногрупників із дотриманням правил академічної та мережевої етики, що сприяє розвитку навичок письмової колективної роботи.

Такі хмарні сервіси, як Google Docs, Etherpad дають можливість здобувачам спільно створювати і редагувати текст заданого жанру. Після виконання завдання здобувачі аналізують труднощі, власні досягнення, здійснюють самооцінювання та взаємооцінювання з використанням таких цифрових інструментів як Peergrade, Google Forms, Microsoft Forms.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Використання ІКТ дає можливість вивчати іноземну мову на основі сучасних автентичних матеріалів, спілкуватися і співпрацювати зі студентами з інших країн під час виконання спільних завдань і проектів, що сприяє підвищенню мотивації до навчання, забезпечує можливість персоналізованого навчання із застосуванням різних підходів відповідно до потреб і рівня знань здобувачів освіти. Систематичне й методично обґрунтоване використання ІКТ сприяє комплексному розвитку мовленнєвих компетентностей та підготовці здобувачів до ефективної міжкультурної комунікації в цифровому середовищі.

Перспективним напрямком наукових розвідок вважаємо дослідження можливостей систем штучного інтелекту у формуванні перекладацьких навичок здобувачів вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Крупський Я.В., Михалевич В. М. Тлумачний словник з інформаційно-педагогічних технологій : словник. Вінниця : ВНТУ, 2010. 72 с.
2. Коцюба Р. Б. Комп'ютерно орієнтована методика розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутніх спеціалістів лікувальної справи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.10. Київ, 2021. 326 с.
3. Zhytska S. Computer assisted language learning. *Information Technology and Security*. 2012. Vol. 1, Iss. 2 (2). P. 25–34. DOI <https://doi.org/10.20535/2411-1031.2012.1.2.54982>

4. Levy M., Stockwell G. CALL dimensions: Options and issues in computer-assisted language learning. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate. 2006. 310 p.
5. Warschauer M., Liaw M. Emerging technologies for autonomous language learning. *Studies in Self-Access Learning Journal*. 2011. 2(3), P. 107–118. <https://doi.org/10.37237/020302>
6. Хорошайло О. С., Кочергіна С. С. Використання штучного інтелекту для підвищення якості викладання іноземних мов у вищому закладі освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи* : зб. наук. праць. Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2023. Вип. 93. С. 123–127. DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.93.25>
7. Avouris N. AI Conversational Tutors in Foreign Language Learning: A Mixed-Methods Evaluation Study. *Proceedings 14th Panhellenic Conference: ICT in Education HCICTE*, 2025. Rhodes, October 2025. DOI: 10.48550/arXiv.2508.05156.
8. Kukulska-Hulme A. Mobile-Assisted Language Learning [Revised and Updated Version]. In C. A. Chapelle (Ed.), *The Concise Encyclopedia of Applied Linguistics*. 2018. P. 1–9. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0768>
9. Acevedo N. G. Technology-enhanced-gadgets in the Teaching of English as a Foreign Language to Very Young Learners. Ideas on Implementation. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2016. Vol. 232. P. 507–513. DOI: 10.1016/j.sbspro.2016.10.070.
10. Metruk R. Smartphone English Language Learning Challenges: A Systematic Literature Review. *Sage Open*. 2022. 12 (1). <https://doi.org/10.1177/2158244022107962>.
11. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О.Б. Бігич та ін.; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
12. Башманівська Л., Башманівська, Кучерук О., Юрчук О., Башманівський В. Використання засобів ІКТ для розвитку навичок аудіювання здобувачів вищої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2024. Том 101. № 3. DOI: 10.33407/itlt.v101i3.5580

REFERENCES

1. Krupskiy, Y. V., & Mykhalevych, V. M. (2010). Tlumachnyi slovnyk z informatsiino-pedahohichnykh tekhnolohii [Explanatory dictionary of information and pedagogical technologies]. Vinnytsia : V N T U [in Ukrainian].
2. Kotsiuba, R. B. (2021). *Kompiuterno oriietovana metodyka rozvytku inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnykh spetsialistiv likuvalnoi spravy: dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.10. [Computer-oriented methodology for developing foreign language communicative competence of future medical professionals]* (Doctoral dissertation). Kyiv. 326 p. [in Ukrainian].
3. Zhytska, S. (2012). Computer assisted language learning. *Information Technology and Security*, 1(2), 25–34. <https://doi.org/10.20535/2411-1031.2012.1.2.54982>
4. Levy, M., & Stockwell, G. (2006). *CALL dimensions: Options and issues in computer-assisted language learning*. Lawrence Erlbaum Associates.

5. Warschauer, M., & Liaw, M. (2011). Emerging technologies for autonomous language learning. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 2(3), 107–118. <https://doi.org/10.37237/020302>

6. Khoroshailo O. S., & Kocherhina S. S. (2023). Vykorystannia shtuchnoho intelektu dlia pidvyshchennia yakosti vykladannia inozemnykh mov u vyshchomu zakladi osvity [Using artificial intelligence to improve the quality of teaching foreign languages in a higher education institution]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii 5: Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy: zb. nauk. prats. [Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov. Series 5: pedagogical Sciences: reality and prospect: collection of scientific papers]*. Kyiv: Vydavnychiy dim “Helvetyka” [Helvetyca Publishing House], Vol. 93, 123–127. DOI: 10.31392/NPU-nc.series5.2023.93.25.

7. Avouris, N. (2025). *AI conversational tutors in foreign language learning: A mixed-methods evaluation study*. In *Proceedings of the 14th Panhellenic Conference “ICT in Education HCICTE”* (Rhodes, October 2025). <https://doi.org/10.48550/arXiv.2508.05156>

8. Kukulska-Hulme, A. (2018). Mobile-assisted language learning (Revised and updated version). In C.A. Chapelle (Ed.), *The concise encyclopedia of applied linguistics* (Pp. 1–9). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0768>

9. Acevedo, N. G. (2016). Technology-enhanced gadgets in the teaching of English as a foreign language to very young learners: Ideas on implementation. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Vol. 232, 507–513. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.070>

10. Metruk, R. (2022). Smartphone English language learning challenges: A systematic literature review. *Sage Open*, 12 (1). <https://doi.org/10.1177/2158244022107962>

11. Bihych O. B., et al. (2013). *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka: pidruchnyk dlia stud. klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv / za zah. red. Nikolaievoii [Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice: a textbook for students of classical, pedagogical and linguistic universities (C. Y. Nikolaieva, Ed.)]*. Kyiv : Lenvit. 590 p.

12. Bashmanivska L., Bashmanivska I., Kucheruk O., Yurchuk O., Bashmanivskyi V. (2024). Vykorystannia zasobiv IKT dlia rozvytku navychok audiiuvannia zdobuvachiv vyshchoi osvity [Using ICT tools to develop listening skills of higher education students]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia [Information technologies and learning tools]*. Vol. 101, (3). DOI: 10.33407/itlt.v101i3.558.



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: 20.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.05.2026

УДК 821.161.2'06-31.09

DOI <https://doi.org/10.32782/2307-1222.2026-62-25>

**ЧАС І ПРОСТІР У РОМАНІ ІЛАРІОНА ПАВЛЮКА
«Я БАЧУ, ВАС ЦІКАВИТЬ ПІТЬМА»**

Анастасія МАЛАНІЙ

*здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка
вул. М. Кривоноса, 2, м. Тернопіль
ORCID: 0009-0007-9073-7741
anastasiamalaniy2006@gmail.com*

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*

У статті здійснено аналіз особливостей хронотопу роману Іларіона Павлюка «Я бачу, вас цікавить п'ятьма». Актуальність дослідження зумовлена значною популярністю твору в сучасному українському літературному процесі та недостатньою увагою науковців до його часопросторової організації. Метою роботи є з'ясування специфіки взаємодії часу й простору в романі та виявлення ознак хронотопу потойбіччя і пограниччя. Теоретичним підґрунтям дослідження стали концепції хронотопу М. Бахтіна, праці Н. Копистянської та сучасні студії, присвячені художньому двосвіттю.

У роботі встановлено, що селище Буськів Сад функціонує як модель потойбічного простору, наділена ключовими характеристиками цього типу хронотопу: географічною ізольованістю, замкнутістю, циклічністю часу, повторюваністю смертей і воскресінь мешканців, постійною зимою як знаком духовного занепаду та безвиході. Просторово-часова організація селища корелює з алюзіями на дантівське пекло, зокрема дев'яте коло, пов'язане з холодом і зрадою.

Доведено, що важливу роль у формуванні хронотопу відіграють персонажі-демони (бармен, черниця, Харитон) та авторитарний мер, які репрезентують систему потойбічної влади. Особливу увагу приділено образу Харитона як перевізника між світами, що відсилає до античного міфу про Харона.

Хронотоп пограниччя реалізується через образи ріки Туонь, мосту, дороги, нічного часу та стану смерті або напівсмерті героя як необхідної умови переходу між світами. Проаналізовано дві переправи головного персонажа Андрія Гайстра, які демонструють варіативність межового простору: від розгорнутої ініціативної мандрівки до швидкого усвідомленого повернення.

Зроблено висновок, що роман Іларіона Павлюка, який за структурою є детективом, вирізняється складною багаторівневою хронотопічною моделлю, у якій поєднано реальний і потойбічний світи, а час і простір стають важливими засобами розкриття філософської проблематики твору.

Ключові слова: *хронотоп, художній простір, художній час, жанр, детектив, потойбіччя, пограниччя, двосвіття, Іларіон Павлюк.*

TIME AND SPACE IN ILARION PAVLIUK'S NOVEL "I SEE YOU'RE INTERESTED IN DARKNESS"

Anastasia MALANIY

*Student Pursuing a First-Cycle (Bachelor's) Degree
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
2 M. Kryvonosa str., Ternopil
ORCID: 0009-0007-9073-7741
anastasiamalaniy2006@gmail.com*

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*

The article analyzes the peculiarities of the chronotope in Illarion Pavliuk's novel *I See You Are Interested in Darkness*. The relevance of the study is determined by the considerable popularity of the work in contemporary Ukrainian literature and by the insufficient scholarly attention to its spatio-temporal organization. The aim of the paper is to clarify the specific interaction of time and space in the novel and to identify the features of the chronotope of the afterlife and the borderland. The theoretical basis of the research includes M. Bakhtin's concept of the chronotope, the works of N. Kopystianska, and modern studies devoted to the artistic dual-world model.

The study establishes that the settlement of Buskiv Sad functions as a model of the otherworldly space endowed with the key characteristics of this type of chronotope: geographical isolation, enclosure, cyclicity of time, repeated deaths and resurrections of its inhabitants, and perpetual winter as a sign of spiritual decline and hopelessness. The spatio-temporal organization of the settlement correlates with allusions to Dante's *Inferno*, especially the ninth circle associated with cold and betrayal.

It is proved that an important role in shaping the chronotope belongs to demonic characters (the bartender, the nun, Kharyton) and the authoritarian mayor, who represent the system of otherworldly power. Special attention is paid to the image of Kharyton as a ferryman between worlds, referring to the ancient myth of Charon.

The chronotope of the borderland is realized through the images of the Tuon River, the bridge, the road, the night time, and the state of death or near-death of the hero as a necessary condition for crossing between worlds. Two crossings of the protagonist Andrii Haister are analyzed, demonstrating the variability of liminal space: from an extended initiatory journey to a rapid conscious return.

It is concluded that Illarion Pavliuk's novel, structurally a detective story, is distinguished by a complex multilayered chronotopic model combining the real and the otherworldly worlds, while time and space become important means of revealing the philosophical issues of the work.

Key words: *chronotope, artistic space, artistic time, genre, detective story, afterlife, borderland, dual world, Illarion Pavliuk.*

Постановка проблеми. У 2020 році український письменник Іларіон Павлюк опублікував черговий роман «Я бачу, вас цікавить п'ятьма», який увійшов до короткого списку премії «Книга року ВВС – 2020», а у 2023 очолив топ продажів «Видавництва Старого Лева». Психологічний трилер із вкрапленнями ознак детективу, нуару та химерної прози уже шостий рік поспіль користується значною популярністю на читацькому ринку України. Він також став і об'єктом наукових зацікавлень літературознавців та лінгвістів. Юлія Фернос здійснила аналіз прецедентних та фонових назв у романі, визначивши їхні функції у творенні художньої композиції твору. Науковиця виділила зокрема й хроно-топічну функцію – прецедентні та фонони назви в романі беруть активну участь у формуванні його часових і просторових координат [11]. Оксана Тиховська та Михайло Цвіклінський дослідили містичні, міфологічні, апокрифічні й біблійні образи образи та мотиви, використані в тексті, а також їхні функції та інтерпретацію. Серед міфічних образів автори статті виокремили Харитона (уособлення Харона) та Дору (уособлення Пандори). Особливо цікавим є перший персонаж, який інтерпретується як складний синкретичний персонаж, що поєднує риси кількох міфологічних і демонологічних постатей. Насамперед у статті підкреслюється його зв'язок із Хароном – перевізником душ у потойбіччя, що виявляється у сцені переправи через річку та символічній платі монетою – грецьким оболлом. Окрім цього Харитон Еребович Баалюк, тісно пов'язаний із семітським богом Баалом: «Прізвище Харитона «Баалюк» – це алузія на Баала (або Ваала),

семітського бога родючості, ім'я якого згадується у фразеологізмі «служити Ваалу», що означає гонитву за матеріальними благами. Християни вважали Баала прибічником диявола, одним зі старших демонів. Згідно з первинною версією, Баал міг перебувати в пеклі й за бажанням з'являтися у світі людей. Харитон Баалюк теж здатен мандрувати між світами». Його по батькові покликає нас до Ереба – він же є «вічний Морок, п'ятьма, темрява, одне з начал всесвіту, породження Хаосу; батько Ефіра та Гемери (Гесіод)». Саме тому автори статті називають Харитона породженням царства мороку та п'ятьми [10, с. 234].

У подібному аспекті роман Іларіона Павлюка проаналізувала Людмила Остапова у статті «Міфопоетика у постмодерному романі Іларіона Павлюка “Я бачу, вас цікавить п'ятьма”». Науковиця вказує: «У цьому дослідженні увага зосереджена на міфопоетиці, як невід'ємному явищі сучасного постмодерного роману на прикладі бестселера українського письменника Іларіона Павлюка...». Як і в попередній статті, тут зазначений зв'язок сюжету роману із його архітектонікою, створеною як алюзію на частини пекла із «Божественної Комедії» Данте Аліг'єрі. Роман складається із трьох частин («Пояс Каїна», «Місто Діт» та «Лімб»), зміст кожної з яких відповідає семантичному навантаженню назви. В обох статтях також згадано про семирічного хлопчика Ієроніма, який є прямою алюзією на творчість нідерландського художника Ієроніма Босха. Ключовою картиною в романі стає робота «Сад земних насолод», яка є «найвпізнаванішим зображенням пекла у всьому західному мистецтві» [14, с. 103].

Катерина Калинич продовжила досліджувати міфологічні образи та детально зосередилась над постаттю Харона (Харитона), простеживши трансформацію античного персонажа в романі. Авторка акцентує на «екзистенційно-серйозній та етично загостреній інтерпретації» традиційного образу Харона, оскільки той, на відміну від давньогрецьких канонів, не лише постає як «бездіяльний перевізник душ, зациклений на своїй монотонній роботі переправи», а відіграє роль «морального наставника, що допомагає долати внутрішню кризу» [3, с. 47].

Марта Замбжицька розглянула роман крізь призму специфіки неонуару. На її думку, одним із важливих елементів творення нуарності стає фігура лабіринту в просторовій побудові тексту: «Ключовим елементом просторової структури роману є фігура лабіринту, реалізована як у зображенні величезних підземних катакомб, куди серійний вбивця заманює своїх жертв, так і в описі самого міста – складного клубку людських гріхів і таємниць, у якому реальна реальність змішується з явищами з області демонології» [15, с. 213]. Саме підземний лабіринт катакомб селища, який є алюзією на лабіринт Мінотавра, слугує простором для творення найбільшого зла та є визначальним місцем подій у кульмінації та розв'язці сюжету.

Бачимо, що в зазначених дослідженнях відбувся аналіз інтертекстуальності твору, його міфічної образної та ідейно-тематичної системи, жанрово-стилістичної специфіки тощо, проте ще не було опубліковано роботу, присвячену особливостям саме часопросторових координат роману, хоч частково згадувались її елементи в контексті інших аспектів аналізу художнього тексту.

Метою дослідження визначаємо розгляд особливостей хронотопу роману Іларіона Павлюка «Я бачу, вас цікавить п'ятьма» Досягнення зазначеної мети передбачає виконання ряду завдань: 1) з'ясувати поняття хронотопу та визначити його характеристики; 2) виокремити специфічні риси хронотопу потойбіччя; 3) дослідити взаємодію часу й простору в романі «Я бачу, вас цікавить п'ятьма» та визначити в ньому ознаки хронотопу пограниччя та потойбіччя.

Виклад основного матеріалу. «Літературознавчий словник-довідник» визначає хронотоп як «взаємозв'язок часових і просторових характеристик зображених явищ» [8, с. 714]. Одним із перших знакових дослідників художнього часу і простору став М. Бахтін. Він висунув думку про те, що саме із художнього хронотопу випливає уся подальша композиція літературного твору. Описуючи часопросторові зв'язки, він стверджував, що час, який є першопочатком хронтопу, знаходить свою реалізацію у просторі, так би мовити, «набуває тілесності, стаючи художньо видимим» за його допомогою. Дослідники наукової діяльності літературознавця зазначають, що він виділяв щонайменше чотири рівні значущості хронотопу для художнього тексту: 1) наративне, сюжетотворне значення; 2) репрезентативне значення; 3) жанророзрізнявальне значення; 4) семантичне значення. Зрештою, навіть внутрішня форма слова може розглядатися як хронотопічна. Наступники М. Бахтіна почали пропонувати ряд різноманітних типів хронотопів: малі й великі хронтопи, хронтопи жанрів та мотивів, базові й суміжні хронтопи, випадкові, великі, локальні хронтопи тощо [13, с. 6]. Українська літературознавиця Н. Копистянська наголошує, що хронотоп за М. Бахтіном доцільно сприймати «не тільки поєднання часу і простору, а й у різній мірі напружений діалог між часом і простором» [4]. Сама науковиця присвятила чимало часу для розвитку досліджень про художні часопросторові взаємозв'язки. Результатом цього став вихід у світ її монографії «Час і простір у мистецтві слова» (2012). М. Барабаш зазначає, що «унікальність дослідження Нонни Хомівни Копистянської полягає у тому, що в ньому вперше звернено увагу на особливості поетики творів О. де Бальзака, Г. Флобера, Ф. Кафки, Г. Ібсена, А. Платонова, Анни Зегерс, а також багатьох інших письменників...». Н. Копистянська проаналізувала типові форми створення художнього простору, часу та хронотопу. В межах поетики простору, вона вводить поняття вертикалі «як філософської та соціальної складової для осмислення сюжетно-композиційної специфіки художнього твору». Особливу увагу вона звернула на категорії «свій» і «чужий», які, на її думку, є «домінантною рисою аналітичної поетики часопростору». Дослідниця загалом переосмислює поняття хронотопу, виводячи його за параметри самого тексту та надаючи значення таким позатекстовим елементам, як контекстуальні, жанрові, номенологічні виміри тощо [6, с. 324–326].

Окремо слід розглянути вивчення особливостей взаємозв'язку часу та простору в текстах з двосвіттям. В таких творах персонажі перебувають щонайменше у двох просторах, в яких час зазнає різної реалізації. М. Барабаш зазначає, що «проблема двосвіття у художньому тексті виникає внаслідок межової

свідомості героя, через що він змушений переживати своє існування в реальному просторі як ілюзію, що стає причиною його психологічної роздвоєності в часовому вимірі» [1, с. 310]. Науковиця вважає, що зображення цього досягається двома шляхами: через прийомом сновізії або створення реальності паралельних світів. Н. Копистянська в уже згаданій монографії доводить, що конструювання паралельних світів тісно пов'язане із цілеспрямованим кодуванням надтексту, який витворюється у діалозі автора та реципієнта [6, с. 268–269]. Аналізуючи функції часу і простору у творчості Я. Мельника, М. Барабаш виділяє два романи, в одному з яких реальність паралельних світів створюється через ілюзію простору («Рояльна кімната»), а в іншому – через ілюзію часу («Іде вічно»). Порівнявши способи творення двосвіття в обох текстах, літературознавиця робить висновок, що «нашарування просторів... практично не викликає ілюзійного дискомфорту», коли часова ілюзія робить двосвіття більш помітним та рельєфним. Час за своєю природою є явищем лінійним, а порушення цієї лінійності, зокрема в романі «Іде вічно», посилює відчуття нереальності та містичності простору [1, с. 312].

Досліджуючи тексти В. Шевчука з точки зору мандрівки в потойбіччя, М. Замбжицька звертає увагу на топос дороги та мандрівника. Для того, щоб потрапити в інший світ, персонажам слід обов'язково пройти граничний простір, який завжди загрожує небезпекою. Межею між двома світами, як правило, стають водойми (в романі «Птахи з невидимого простору» це море, а в «Оці прірви» – болото та мертве озеро), а перетнути їх допомагають нелюдські істоти. Важливим елементом у граничному топосі фігурує міст, який є «універсальним символом дороги в потойбіччя». Потойбічні світи зображуються як замкнуті універсуми, які характеризуються понурою атмосферою, пануванням страху, занепадом цінностей, чіткою відокремленістю від довкілля (у згаданих романах В. Шевчука – замок посеред степу та острів, оточений болотом). Мешканці цих місць є духовно й фізично мертвими – про це у текстах зазначається прямо (опис царя острова як трупа, що гниє) або ж своєрідними натяками (порівняння дівчат у замку із неживими ляльками без сердець). Вибратись із «того світу» можна лише ризикованою втечею або ж смертю [2].

Н. Косинська приділила увагу вивченню простору пограниччя у творчості М. Матіос. Персонажі в її текстах перебувають водночас в граничних фізичних просторах та межових ситуаціях для своєї психіки й життя. Дослідниця пише, що «поширеним міфопоетичним образом-репрезентантом пограниччя двох світів у творчості М. Матіос є ріка» [7, с. 311]. В одному з текстів ріка постає дзеркалом, відображена дійсність у якому ідентифікується небезпечною. Село по той бік водойми – своєрідне пекло, в якому проводяться тортури над викраденими («Солодка Даруся»). В іншому творі пограниччя разом із річкою позначає і міст-кладка («Москалиця»). Окрім цього, авторка також використовує прийом сну для створення і перетину межі між двома універсумами («Апокаліпсис»).

А. Швець вивчала лімінальні (граничні) топоси у «Казках» Н. Кобринської. За спостереженнями науковиці, у творах письменниці «лімінальна зона

ейдологічно репрезентується колоритними фольклорними образами, позначеними символізмом та містицизмом» [12, с. 223]. Серед них фігурують таємничі образи лісу та хатини серед нього, могили, дороги, мосту тощо. У казці «Судільниці» своїм символізмом привертають увагу птахи, які постають передвісниками людського фатуму та є уособленням людських душ після смерті. В цьому ж тексті пограниччя позначає також і відьма, оскільки та характеризується одночасною причетністю до двох світів – демонологічного та людського. Така функція відьми створюється зокрема і часопросторовими координатами її перебування: вона знаходиться та діє в таких порубіжних зонах міфопростору, як підвіконня, поріг, двері, роздоріжжя, перехрестя тощо. В казці «Рожа» способом переходу в сакральний, потойбічний простір стає ритуальне вбивство. «Обриси лімінального міфопростору в казці «Рожа» становлять конгломерацію химерних, інфернальних, потойбічних, хтонічних локусів», – зазначила дослідниця [12, с. 219].

Роман Іларіона Павлюка «Я бачу, вас цікавить п'ятьма», який розпочинається як детектив, має не властивий для детективу хронотоп. На основі вищеописаних досліджень можна стверджувати, що Буськів Сад має усі основні ознаки потойбічного місця: відокремленість пограниччям, просторова та часова замкнутість, жителі-мертвяки тощо. Основну частину межі між світами становить ріка Туонь, назва якої походить із фінської міфології. У романі вона виконує роль річки Стікс, течія якої веде до царства мертвих. За словами місцевих, до найближчих населених пунктів щонайменше три години їзди, а медсестра Оксана описує порожнечу за межами селища стисло: «Немає тут сусідніх селищ... І сіл немає. Ніякого біса немає...» [9, с. 250]. Ізольованість простору підкреслюється і характерним краєвидом, що відкривається з пагорба: «По той бік пагорба ліниво переливалася на сонці Туонь, і звідсіля її вода видавалася свинцево-сірою. Протилежний берег вже не був схований за туманом, та виявилось, що на тому боці нічого нема – саме лише засніжене поле. Нескінченне й сліпучо біле, воно зливалось з низькими хмарами, так що не було видно лінії горизонту» [9, с. 277]. У часових координатах Буськів Сад та його мешканці замкнуті в циклічності: усі події – вбивства, смерті, воскресіння, злочини, «гесна огненна» – повторюються з певною регулярністю. «Усі тут одного разу вже помирили» – цей факт розкривається через щоденники пожежника Захара Науменка: «У тих щоденниках я знайшов запис про смерть кожного, кого знаю! А через якийсь час написав про тих людей, як про нових знайомих! Поняв, не? Як про тих, хто тільки-тільки приїхав! І якимось я теж здохну, і ти прийдеш на мій похорон, а потім ми познайомимося, як уперше» [9, с. 318]. Записи виявляються значно старішими за свого автора, у них закарбовано усі цикли життя та смерті кожного з персонажів. Не менш важливою рисою часової організації селища є постійна тривалість зими, яка бере участь у творенні понурої атмосфери потойбіччя та специфіки його ландшафту: «А Буськів Сад таки був гидкий. Починаючи непривітними вулицями, що зяяли закинутими хатами, й закінчуючи думками і вчинками його мешканців. Сніг створював оманливе враження

зворушливої, майже дитячої чистоти, приховував усю покидь, та, на жаль, не змивав її. Тому, либонь, ніхто тут аж так уже весни не чекав. А в такі ночі, як оця, що гряде, у весну ніхто і не вірив» [9, с. 35]. Вічна зима, що породжує безперервний холод, тісно пов'язана із назвою першої частини роману «Пояс Каїна», яка є алюзією на пояс найнижчого кола пекла у поемі Данте Аліґ'єрі. За цією структурою пекла, грішники у дев'ятому колі потерпають від нестерпного холоду, який символізує відсутність любові найближчих друзів, родичів, коханих – тих, кого вони зрадили під час земного життя.

Головний персонаж – Андрій Гайстер – сім разів помирає і воскресає, повертаючись у селище, ніби вперше. Пам'ять про попередні життя стирається, а єдиним доказом його перебування залишаються номери використаних кімнат у готелі «Сяйво» (назва посилає до однойменного роману Стівена Кінґа). Причиною декількох смертей стали спроби кримінального психолога самотужки покинути потойбіччя, що є неможливим без втручання зовнішніх сил – Харитона та мідної монети. Це свідчить про часову та просторову замкнутість універсуму Буськового Саду.

Притаманною ознакою потойбічних часопросторів є присутність авторитарного володаря, якого всі бояться, та потойбічних істот – у цьому випадку демонів. Роль першого відіграє мер селища Павло Борисович Тупогуб. Перед ним тремтять від страху не лише мешканці населеного пункту, а й сам Звір – серійний маніяк, що мешкає в темних лабіринтах катакомб цукрового заводу. Символічним є протиставлення головних локусів Звіра та Павла Борисовича: підземелля заводу на окраїнах Буськового Саду та центральна площа – єдине місце, куди проведено електрику. Згодом виявляється, що ці персонажі споріднені родинним зв'язком – мер є батьком, а вбивця – сином (алюзія на міф про Мінотавра). Головними представниками нелюдських істот у романі є молода черниця, бармен та Харитон Еребович (Чоловік у Червоному). Останній відіграє роль перевізника між світами, коли інші двоє є такими собі патрульними потойбіччя. Усі вони мають людську подобу, проте кожного видає невеличка деталь: бармена – сліпота («Мабуть, це була катаракта чи щось іще гірше, тому що його очі були цілком чорні. Ні чоловічків, ні білків – наче в них вкололи чорнило» [9, с. 103]), черницю – специфічний запах («До ароматів спецій, що йшли від неї, додався нудотно-кислий запах гнилих фруктів. Можна було подумати, що так пахло в неї з рота» [9, с. 222]). Обидвоє носять прикраси у вигляді чорної латунної жаби – бармен володіє браслетом, а черниця – брошкою. Чорні жаби присутні на картині Ієроніма Босха «Сад земних насолод», зокрема й на грудях жінки, зображеної в частині пекла. В християнстві образ жаби позначає другу кару Господню. «Енциклопедичний словник символів культури України» пропонує таке тлумачення символіки жаб: наземна жаба уособлює стійкість до спокус, а водна – пристрасть та хіть [9, с. 257]. Однією з функцій цих демонів в потойбіччі є збирання мертвих тіл та їхня «утилізація» в річці Туонь – саме це пояснює таку особливість просторової організації Буськового Саду, як відсутність моргу та кладовища.

Харитон Еребович Баалюк, або ж Чоловік у Червоному, – водій чорно-вугільного буса з написом «Експресії на човнах», має специфічну зовнішність: близько шістдесяти років, із довгим, ледь сивуватим неохайним волоссям, яке трохи кучерявилося, спадаючи з-під плетеної шапочки. Найбільшу увагу привертав його верхній одяг: «І цей плащ... Криваво-червоний шкіряний, старий на вигляд – у цій глушині він мав цілком дикий вигляд» [9, с. 133]. Його образ та головна функція у романі (переправа у світ мертвих) дають змогу розгадати його прообраз – давньогрецького Харона. Саме він «позичає» мідний обол (давньогрецьку дрібну монету) пасажирам для можливості перетнути пограниччя. Перевізник є невід’ємним елементом граничного часопростору, він також керує тривалістю часу та типом ландшафту для входу «на той бік».

Процес переходу між світом живих і мертвих організований за типовою схемою мандрівки-ініціації, що формує особливості хронотопу пограниччя. Варто звернути увагу на те, що головний персонаж двічі мандрував у Буськів Сад – це дає нам змогу побачити часопросторові варіації, які може мати межовий топос. У першій подорожі пограниччя бере початок з потяга, під час руху якого Андрій Гайстер уперше зустрічається із демонами потойбіччя (сліпим барменом та черницею), а також відбувається найголовніше – реальний лінійний час персонажа накладається на циклічний, який належить до Буськового Саду. Після прибуття потяга кримінальний психолог виходить на простір, який має візуальні ознаки лімінального топосу: «Трохи попереду, де прозора зоряна ніч загусала до невиразних, наче хмара піску, сутінків, було видно, що срібляста стрічка дороги, блиснувши під місяцем утоптаним білим снігом, перетинає залізничне полотно і зникає за насипом. І більше нічого. Ні села, ні занепалої хатинки, ні бодай вогника. Хіба що самотній кіоск біля станції – ото й усе» [9, с. 128]. Порожня, яка кидається в око, сніг, дорога, ніч та єдиний кіоск, біля якого персонаж зустріне Харитона, – нічого зайвого. Залізничну станцію та міст над річкою Туонь розділяє нічна дорога, довжиною (чи радше тривалістю), якої керує Чоловік у Червоному. Першого разу переправа триває довго, щоб демон пограниччя мав простір для морально-філософських запитань. Межі мосту при його перетині персонажі не лише побачили, а й відчули: «... автобус міцно труснуло, і їм відкрилася широка, просто таки широчезна ріка», «... авто знову струснуло, й Андрій здогадався, що міст лишився позаду». Важливими елементами краєвиду, що розгортався з мосту, були води Туоні, що «в синявій досвітній темряві видавалися чорними» та щільний туман, який огортав протилежний берег. «Якщо зайти у воду – одразу смерть», – застерігає Харитон [9, с. 147–148]. Міст з рікою виступають найважливішими просторовими елементами пограниччя, а головною часовою ознакою є період ночі.

Друга переправа відбувається за власним бажанням, що зумовлює потребу Андрія Гайстра самотужки віднайти точку, з якої можливо увійти в пограниччя. В цьому випадку спрацьовує принцип віддзеркалення. За слов’янськими віруваннями, дзеркало сприймалось як межа між земним і потойбічним, небезпечним світом. Воно також могло символізувати і поверхню води, яка відіграла

роль пограниччя. Кримінальний психолог знаходить населений пункт, візуально подібний до Буськового Саду: ідентичні назва і вигляд залізничної станції, цукровий завод, який існував у минулому столітті, став, подібний на ріку. Саме на водоймі головний персонаж знаходить чоловіка на човні: «Людина в ньому стояла скеровуючи низьку довгу плоскодонку єдиним веслом... Уже видно було, що незнайомиць аж ніяк не в червоному пальті, та й узагалі не в пальті, а в старій армійській плащ-палатці з капюшоном... Незнайомиць флегматично рухав веслом, і здавалося, наче він лине над поверхнею – так легко і швидко рухався човен» [9, с. 602]. Цього разу Харитон ще більше замаскований під звичайного смертного, проте зустрічає Андрія на човні.

В обох випадках перехід між світами можливий лише тоді, коли у реальному світі персонажа його фізичне тіло знаходитиметься у стані смерті (напівсмерті). Якщо під час першої подорожі Андрій перебував у комі після зіткнення з пожежною машиною, то, щоб здійснити другу мандрівку, чоловік згодився на ритуальне самовбивство, встромивши у себе ножа. Як і першого разу, перевезення відбувається серед ночі, проте дорога вже не настільки довга – вони з Харитоном миттєво опиняються на мості. У часових координатах прибуття в Буськів Сад завжди позначається настанням світанку.

Висновки. Отже, хронотоп як літературознавча категорія, введена М. Бахтіним, невпинно продовжує бути об'єктом наукових зацікавлень літературознавців. Хронотоп двосвіття привертає увагу науковців своїми специфічними ознаками – вони передбачають функціонування паралельних просторових вимірів із відмінними часовими організаціями, які часто супроводжуються межовими станами персонажів. Хронотоп потойбіччя як окрема художня модель характеризується сукупністю визначальних ознак: просторовою ізольованістю й замкнутістю, наявністю чітко вираженого пограниччя між світами (водойма, міст, дорога), циклічною часовою організацією на протигагу лінійному часові реального світу, присутністю авторитарного володаря та місцевих демонів, а також фізично чи духовно мертвими мешканцями. Перехід між світами здійснюється за схемою мандрівки-ініціації та вимагає особливих умов – стану смерті або напівсмерті персонажа.

У романі Іларіона Павлюка «Я бачу, вас цікавить п'ятьма», не зважаючи на те, що він має структуру детективу, селище Буськів Сад реалізує всі ключові ознаки хронотопу потойбіччя. Просторова замкнутість втілена в повній географічній ізольованості селища, а часова – у нескінченному повторенні циклів смерті та воскресіння мешканців. Вічна зима водночас творить специфіку просторових і часових характеристик, що семантично пов'язані з дантівським дев'ятим колом пекла. Сукупність персонажів-демонів (бармен, черниця, Харитон) та авторитарний мер-володар органічно доповнюють модель потойбічного хронотопу.

Хронотоп пограниччя в романі реалізується через образи ріки Туонь та мосту як ключових просторових маркерів межі між світами, а також через нічний час як основну часову координату переправи. Аналіз двох переправ головного

персонажа засвідчує варіативність граничного хронотопу: перша подорож розгортається у розлоговому просторово-часовому ритмі, тоді як друга є стислою й миттєвою, що відображає зміну ролі персонажа – від пасивного мандрівника до свідомого героя. В обох випадках обов'язковою умовою переходу є перебування фізичного тіла у стані смерті чи напівсмерті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барабаш М. Простір часу та час простору: на межі ілюзії світів (поетика дво-свіття у творах Валерія Шевчука та Ярослава Мельника). *Діалогічні обертони : Наук. зб. на пош. пам'яті проф. Нонни Копист.* Львів, 2014. С. 310–317.
2. Замбжицька М. Мандрівка в потойбіччя на основі вибраних творів В. Шевчука. *Волинь-Житомир.* 2010. № 20. С. 81–86.
3. Калинич К. Трансформація образу Харона в романі І. Павлюка «Я бачу, вас цікавить п'ятьма». *Pitannâ literaturoznavstva.* 2025. № 112. С. 33–51. <https://doi.org/10.31861/pytlit2025.112.033>
4. Копистянська Н. *Слов'янські літератури. Доп. XIII Міжнар. конгр. славістів, м. Любляна, 15–21 серп. 2003 р.* Київ, 2003. С. 5–35.
5. Копистянська Н. Хронотоп української літератури: літературний простір і час. Київ : Фенікс, 2006. 208 с.
6. Копистянська Н. Час і простір у мистецтві слів : монографія. Львів, 2012. 344 с.
7. Косинська Н. Топос пограниччя у прозі Марії Матіос: міфопоетичний аспект. *Вісник Львівського університету. Серія філологічна.* 2014. № 60. С. 309–315.
8. Літературознавчий словник-довідник / ред.: Р.Т. Гром'як, Ю.І. Ковалів, В.І. Теремко. Київ : Акад., 2007. 751 с.
9. Павлюк І. Я бачу вас цікавить п'ятьма. Львів : Видавництво Старого Лева, 2023. 664 с.
10. Тиховська О., Цвіклінський М. Містицизм роману Ілларіона Павлюка «Я бачу, вас цікавить п'ятьма». *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія Філологія.* 2024. Т. 2, № 52. С. 230–238. URL: [https://doi.org/10.24144/2663-6840.2024.2.\(52\).230-238](https://doi.org/10.24144/2663-6840.2024.2.(52).230-238)
11. Фернос Ю. Прецедентні та фонові назви в онімному просторі роману Ілларіона Павлюка «Я бачу, вас цікавить п'ятьма». *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія Філологія.* 2021. Т. 1, № 45. С. 470–476. URL: [https://doi.org/10.24144/2663-6840.2021.1.\(45\).470-476](https://doi.org/10.24144/2663-6840.2021.1.(45).470-476)
12. Швець А. Лімінальні топоси в художньому світі Казок Наталії Кобринської. *Вісник Львівського університету. Серія філологічна.* 2014. № 60. С. 217–228.
13. Bemong N. Bakhtin's Theory of the Literary Chronotope: Reflections, Applications, Perspectives. Gent : Academia Press, 2010. 213 с.
14. Ostapova I. V. Mythopoetics in Illarion Pavlyuk's postmodern novel "I see you are interested in darkness". *Research Bulletin Series Philological Sciences.* 2024. № 211. С. 99–104. URL: <https://doi.org/10.32782/2522-4077-2024-211-14>

15. Zambrzycka M. Powieść Ilariona Pawluka «Я бачу, вас цікавить пітьма» jako thriller neo-noir. *Studia Ucrainica Varsoviensia*. 2025. № 13. С. 207–221. URL: <https://doi.org/10.31338/2299-7237suv.13.12>.

REFERENCES

1. Barabash, M. (2014). Prostir chasu ta chas prostoru: Na mezhi iliuzii svitiv (poetyka dvosvittia u tvorakh Valeriia Shevchuka ta Yaroslava Melnyka) [Space of time and time of space: On the edge of the illusion of worlds (poetics of two worlds in the works of Valeriy Shevchuk and Yaroslav Melnyk)]. In *Dialohichni obertony: Naukovyi zbirnyk na poshanu pamiati profesora Nonny Kopystianskoi* (pp. 310–317). Lviv University Press.
2. Zambrzycka, M. (2010). Mandrivka v potobichchia na osnovi vybranykh tvoriv V. Shevchuka [A journey to the afterlife based on selected works of V. Shevchuk]. *Volyn-Zhytomyrshchyna*, (20), 81–86.
3. Kalynych, K. (2025). Transformatsiia obrazu Kharona v romani I. Pavliuka “Ya bachu, vas tsikavyt pitma” [Transformation of Charon’s image in the novel of I. Pavliuk “I see you are interested in darkness”]. *Pytannia Literaturoznavstva*, (112), 33–51. <https://doi.org/10.31861/pytlit2025.112.033>
4. Kopystianska, N. (2003). *Slov’ianski literatury: Dopovidi XIII Mizhnarodnoho konhresu slavistiv* [Slavic literatures: Reports of the XIII International Congress of Slavists]. Kyiv.
5. Kopystianska, N. (2006). *Khronotop ukrainskoi literatury: Literaturnyi prostir i chas* [Chronotope of Ukrainian literature: Literary space and time]. Feniks.
6. Kopystianska, N. (2012). *Chas i prostir u mystetstvi slova* [Time and space in the art of the word]. Lviv.
7. Kosynska, N. (2014). Topos pohranychchia u prozi Marii Matios: Mifopoetychnyi aspekt [Topos of the borderland in the prose of Maria Matios: Mythopoetic aspect]. *Visnyk Lvivskoho Universytetu. Serii Filolohichna*, (60), 309–315.
8. Hromiak, R. T., Kovaliv, Yu. I., & Teremko, V. I. (Eds.). (2007). *Literaturoznavchyi slovnyk-dovidnyk* [Literary dictionary-handbook]. Akademiia.
9. Pavliuk, I. (2023). *Ya bachu, vas tsikavyt pitma* [I see you are interested in darkness]. Vydavnytstvo Staroho Leva.
10. Tykhovska, O., & Tsviklinskyi, M. (2024). Mastytyszm romanu Illariona Pavliuka “Ya bachu, vas tsikavyt pitma” [Mysticism of Illarion Pavliuk’s novel “I see you are interested in darkness”]. *Naukovyi Visnyk Uzhhorodskoho Universytetu. Serii Filolohiia*, 2(52), 230–238. [https://doi.org/10.24144/2663-6840.2024.2.\(52\).230-238](https://doi.org/10.24144/2663-6840.2024.2.(52).230-238)
11. Fernos, Yu. (2021). Pretsedentni ta fonovi nazvy v onimnomu prostori romanu Illariona Pavliuka “Ya bachu, vas tsikavyt pitma” [Precedent and background names in the onymic space of Illarion Pavliuk’s novel “I see you are interested in darkness”]. *Naukovyi Visnyk Uzhhorodskoho Universytetu. Serii Filolohiia*, 1(45), 470–476. [https://doi.org/10.24144/2663-6840.2021.1.\(45\).470-476](https://doi.org/10.24144/2663-6840.2021.1.(45).470-476)
12. Shvets, A. (2014). Liminalni toposy v khudoznomu sviti kazok Natali Kobrynskoi [Liminal toposes in the artistic world of Natalia Kobrynska’s fairy tales]. *Visnyk Lvivskoho Universytetu. Serii Filolohichna*, (60), 217–228.

13. Bemong, N. (2010). Bakhtin's Theory of the Literary Chronotope: Reflections, Applications, Perspectives. Gent: Academia Press. 213 p.

14. Ostapova, L. V. (2024). Mythopoetics in Illarion Pavlyuk's Postmodern Novel "I See You Are Interested in Darkness". Research Bulletin Series Philological Sciences, 211, 99–104. <https://doi.org/10.32782/2522-4077-2024-211-14>

15. Zambrzycka, M. (2025). Ilarion Pavlyuk's Novel "I See You Are Interested in Darkness" as a Neo-noir Thriller. Studia Ucrainica Varsoviensia, 13, 207–221. <https://doi.org/10.31338/2299-7237suv.13.12>



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: 16.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.05.2026

STUDIA
METHODOLOGICA
№ 62

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. 35,57. Замов. № 0526/466.
Наклад 300 прим.
Дата розміщення онлайн: 26.05.2026. Дата друку: 02.06.2026.

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.