

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

СЛОБОЖАНСЬКИЙ НАУКОВИЙ ВІСНИК

Серія: Філологія

НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

Випуск 12, 2025



Видавничий дім
«Гельветика»
2025

Засновник – Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка
Журнал «Слобожанський науковий вісник. Серія: Філологія» засновано в 2023 році, виходить 4 рази на рік

Реєстрація суб'єкта у сфері друкованих медіа: Рішення Національної ради України
з питань телебачення і радіомовлення № 479 від 29.02.2024 року (ідентифікатор медіа: R30-03340)

Суб'єкт у сфері друкованих медіа – Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка
(вул. Роменська, буд. 87, м. Суми, 40002, rector@sspu.edu.ua, тел. +38 (0542) 68-59-02)

Мови розповсюдження: українська, англійська, німецька, польська, іспанська, французька, болгарська

Фахова реєстрація (категорія «Б»): Наказ МОН України № 768 від 20 червня 2023 року (додаток 3)

Галузь знань: освіта/педагогіка, гуманітарні науки

Спеціальності: А5 Професійна освіта, В11 Філологія (за спеціалізаціями)

Друкується згідно з рішенням вченої ради

Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

(Протокол № 5 від 23.12.2025 р.)

Головний редактор:

Семенов О. М. – доктор педагогічних наук, професор, керівник Центру науково-освітнього партнерства і мережевої взаємодії Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Члени редакційної колегії:

Архангельська А. М. – доктор філологічних наук, професор, професор кафедри славістики Університету імені Ф. Палацького в Оломоуці

Барановська Л. В. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри освіти дорослих Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Бідюк Н. М. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іншомовної освіти і міжкультурної комунікації Хмельницького національного університету

Герман В. В. – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української мови і літератури Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

Горболіс Л. М. – доктор філологічних наук, професор, професор кафедри української мови і літератури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Григоренко Т. В. – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри української мови та методики її навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Данилюк С. С. – доктор педагогічних наук, професор кафедри іноземних мов Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

Загнітко А. П. – доктор філологічних наук, професор, член-кореспондент НАН України, професор кафедри загального та прикладного мовознавства і слов'янської філології, декан факультету філології, психології та іноземних мов Донецького національного університету імені Василя Стуса

Капранов Я. В. – доктор філологічних наук, професор, доцент факультету гуманітарних наук та образотворчого мистецтва Економіко-гуманітарного університету у Варшаві

Коваль В. О. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри української мови та методики її навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Козлова В. В. – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології та лінгводидактики Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Кравець Л. В. – доктор філологічних наук, професор, професор кафедри філології Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці ІІ

Кульбабська О. В. – доктор філологічних наук, професор, професор кафедри сучасної української мови Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Морська Л. І. – доктор педагогічних наук, професор, професор Інституту Педагогіки Жешувського університету

Подосиннікова Г. І. – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської філології та лінгводидактики Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка.

Рудь О. М. – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української мови і літератури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Сидоренко В. В. – доктор педагогічних наук, професор, директор Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України

Струк А. В. – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

Хижняк І. А. – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету початкової, технологічної та професійної освіти Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

Цюняк О. П. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

Шарова Т. М. – доктор філологічних наук, професор, завідувач сектору науково-методичного забезпечення роботи з обдарованою молоддю відділу роботи з обдарованою молоддю ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення

StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1 МОВОЗНАВСТВО

Баранова Світлана Володимирівна, Сагач Анастасія Олексіївна Військова лексика в сучасному дискурсі: класифікація та функціональна роль.....	5
Bohdanova Mariia Ihorivna Evaluative adjectives and gendered identity construction in Charlotte Bronte's Jane Eyre: a corpus-based stylistic analysis.....	11
Кравець Лариса Вікторівна Українська мова в епоху цифрової комунікації: тенденції, зміни, перспективи.....	18
Куліш Владислава Сергіївна Репрезентація екзистанційного компонента життя (life) у психологічних англійськомовних медіанаративах	23
Рудь Ольга Миколаївна Військова лексика в збірці репортажів та есеїв «Бахмут» Мирослава Лаюка.....	28

РОЗДІЛ 2 ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

Ставничка Олена Миколаївна Обриси віртуальної еміграції у збірці «Арканум» Юрія Винничука	34
Шарова Тетяна Михайлівна Переосмислення творчості Костя Гордієнка у XXI столітті.....	40

РОЗДІЛ 3 МЕТОДИКА

Венгринович Наталія Романівна, Косило Наталія Володимирівна, Богович Оксана Михайлівна Індуктивне та дедуктивне навчання граматики у викладанні англійської мови студентам-медикам.....	45
Герман Вікторія Василівна, Венюкова Єлизавета Олегівна Риторична компетентність здобувачів освіти: структурна модель і методологічні підходи до формування.....	51
Горболіс Лариса Михайлівна Кіномистецький контент в оптимізації навчання зарубіжної літератури в ЗЗСО: особливості застосування.....	58
Коломєєць Віра Миколаївна, Берладин Ольга Богданівна, Мойсеюк Юлія Миколаївна Англійський правопис: теорії та підходи до навчання орфографії.....	63

CONTENT

SECTION 1 LINGUISTICS

Baranova Svitlana, Sahach Anastasiia Military vocabulary as a component of military discourse and its classification.....	5
Bohdanova Mariia Ihorivna Evaluative adjectives and gendered identity construction in Charlotte Bronte’s Jane Eyre: a corpus-based stylistic analysis.....	11
Kravets Larysa Ukrainian language in the conditions of digital communication: trends, changes, prospects.....	18
Kulish Vladyslava Representation of the Existential Component of Life in English-Language Psychological Media Narratives	23
Rud Olha Military Vocabulary in the Collection of Reportages and Essays “Bakhmut” by Myroslav Laiuk.....	28

SECTION 2 LITERARY STUDY

Stavnycha Olena Features of virtual emigration in the collection of short stories “Arcanum” by Yuri Vinnychuk.....	34
Sharova T. Reinterpretation of Kost Hordiienko’s creative legacy in the 21st century.....	40

SECTION 3 METHODOLOGY

Venhrynovych Nataliia, Kosylo Nataliia, Bohovych Oksana Inductive vs. Deductive Grammar Instruction in Teaching English to Medical Students.....	45
German Viktoria, Venukova Elizaveta Rhetorical competence of students: structural model and methodological approaches to formation	51
Horbolis Larysa Cinematic art as a tool for enhancing the teaching of world literature in secondary schools: specifics of application.....	58
Kolomieiets Vira, Berladyn Olha, Moiseiuk Yuliia English Spelling: theories and approaches to spelling training.....	63

РОЗДІЛ 1 МОВОЗНАВСТВО

УДК 81'373.45:355.01

DOI <https://doi.org/10.32782/philspu/2025.12.1>

ВІЙСЬКОВА ЛЕКСИКА В СУЧАСНОМУ ДИСКУРСІ: КЛАСИФІКАЦІЯ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНА РОЛЬ

Баранова Світлана Володимирівна,
кандидат філологічних наук, завідувач кафедри германської філології,
доцент Сумського державного університету
ORCID ID: 0000-0001-9425-9774

Сагач Анастасія Олексіївна,
магістрант факультету іноземної філології та соціальних комунікацій
Сумського державного університету
ORCID ID: 0009-0009-1921-4045

У статті розглянуто військову лексику як невід'ємну складову військового дискурсу, що відображає специфіку комунікації у сфері оборони, безпеки та збройних сил. З'ясовано сутність військової лексики, її функції у професійному мовленні військовослужбовців та визначено основні принципи класифікації за змістовими, структурними й функціональними ознаками. Військова лексика трактується як специфічний пласт мовної системи, що формується під впливом історичних подій, технологічного розвитку, суспільно-політичних трансформацій і потреб військової практики.

У роботі проаналізовано основні групи військових термінів, жаргонізмів, аббревіатур і фразеологічних зворотів, що використовуються в сучасному українському військовому дискурсі. Окремо підкреслено роль військових термінів як засобу професійної комунікації, який забезпечує точність, лаконічність і однозначність передавання інформації в умовах бойових дій та службової взаємодії. Зазначено класифікацію військової лексики за тематичними групами: лексика, пов'язана з видами військ, озброєнням, бойовими діями, управлінням військами, зв'язком, тиловим забезпеченням, морально-психологічними аспектами служби. Звернено увагу на появу нових лексем унаслідок трансформацій сучасного воєнного досвіду, зокрема в контексті російсько-української війни. Визначено основні тенденції розвитку військової термінології: активне запозичення з англійської мови, прагнення до стандартизації, а також адаптація нових понять до українського мовного середовища.

У підсумку доведено, що її вивчення є важливим для формування єдиної комунікативної системи Збройних Сил України, розвитку військової термінології та удосконалення професійної мовної підготовки.

Ключові слова: військова лексика, військовий дискурс, термінологія, військово-технічна мова, сленг, класифікація, комунікація.

Baranova Svitlana, Sahach Anastasiia. Military vocabulary as a component of military discourse and its classification

The article examines military vocabulary as an integral component of military discourse, reflecting the specifics of communication in the spheres of defence, security, and the armed forces. The essence of military vocabulary, its functions in the professional speech of servicemen, and the main principles of its classification according to semantic, structural, and functional features are clarified. Military vocabulary is interpreted as a specific layer of the language system formed under the influence of historical events, technological progress, socio-political transformations, and the needs of military practice. The paper analyses the main groups of military terms, jargon, abbreviations, and phraseological units used in modern Ukrainian military discourse. The role of military terminology as a means of professional communication ensuring accuracy, brevity, and unambiguity in conveying information during combat operations and official interactions is particularly emphasized.

The classification of military vocabulary into thematic groups is outlined: vocabulary related to types of troops, weapons, combat operations, command and control, communications, logistics, and moral-psychological aspects of service. Attention is drawn to the emergence of new lexical items as a result of transformations in contemporary wartime experience, particularly in the context of the Russian-Ukrainian war. The main trends in the development of military terminology are identified: active borrowing from the English language, the pursuit of standardization, and the adaptation of new concepts to the Ukrainian linguistic environment.

In conclusion, it is proven that the study of military vocabulary is essential for forming a unified communicative system of the Armed Forces of Ukraine, developing military terminology, and improving professional language training.

Key words: military vocabulary, military discourse, terminology, military-technical language, slang, classification, communication.

Вступ. Сучасні події, пов'язані з повномасштабною війною в Україні, зумовили значне оновлення мовного простору, зокрема активне формування та розширення військової лексики. У мові медіа, суспільно-політичному дискурсі, повсякденному спілкуванні та офіційній комунікації дедалі частіше

з'являються слова й вирази, що раніше належали переважно до професійного військового середовища. Це свідчить про зростання ролі військової лексики у формуванні національного мовного корпусу, відображенні колективного досвіду та збереженні історичної пам'яті народу.

Актуальність теми полягає у необхідності системного осмислення військової лексики як частини військового дискурсу, що виконує не лише номінативну, а й соціально-культурну, комунікативну та ідентифікаційну функції. Військова мова сьогодні стає не лише засобом професійного спілкування, а й важливим чинником інформаційної безпеки, формування патріотичного світогляду та підтримання морального духу суспільства.

Метою дослідження є комплексне вивчення військової лексики в сучасному українському дискурсі з метою її класифікації, визначення структурно-семантичних особливостей та функціональної ролі. Дослідження спрямоване на з'ясування специфіки формування, поширення й уживання військових термінів і виразів у різних комунікативних сферах – медійному, суспільно-політичному, побутовому та офіційно-діловому дискурсах.

Стан дослідження проблеми. Попри активне поширення військової лексики в сучасному українському мовному просторі, питання її класифікації, структурно-семантичного аналізу та визначення функцій у межах військового дискурсу залишаються недостатньо вивченими. У науковій літературі відзначається фрагментарність підходів до аналізу цього шару лексики, відсутність єдиної терміносистеми та узгоджених принципів її опису. Складність проблеми посилюється неоднозначністю у вживанні нових понять, активним запозиченням іншомовних елементів, а також розмитістю меж між термінологічною, професійною та сленговою лексикою. Наявні дослідження зосереджуються переважно на окремих аспектах – походженні, семантичних змінах чи медійному функціонуванні військової лексики, тоді як її системне наукове осмислення потребує подальшого розвитку та узагальнення.

Стаття написана за тематикою грантового проєкту НФДУ «Інноваційні технології маніпулювання масовою свідомістю: поліпарадигмальний лінгвістичний вимір» (0124U004832).

Матеріали та методи. У статті використано науковий здобуток Селіванової О. О. [1], Кияка Т. Р. [2], Коновалової В. Б. [3], Лукіяничук Ю. [4], Погонця В. В. [5] та інших, що охоплює наукові статті, словники, монографії та дисертаційні дослідження. Під час дослідження застосовано описовий метод з елементами порівняльного, а також методи класифікації та систематизації лексичних одиниць, аналіз англійських відповідників, методи семантичного та функціонального аналізу термінів. Для обробки та структурування даних використано цифрові технології та засоби, що дозволяють ефективно впорядковувати військову термінологію та її переклад

Результати. Військова лексика є ключовим компонентом військового дискурсу, що формує специфічну комунікативну систему у Збройних Силах та інших військових структурах. Вона не лише відображає об'єктивну реальність військової діяльності, а й слугує інструментом організації бойових операцій, управління підрозділами та координації дій військ. Військовий дискурс є важливим елементом військової сфери та включає в себе особливий спосіб комунікації, який характеризується великою специфікою та особливостями.

Цей вид дискурсу виникає внаслідок специфічного соціокультурного та професійного середовища, в якому функціонують військові, а також внаслідок необхідності ефективного спілкування в умовах військових дій, дисципліни та безпеки [1].

Перш за все, військовий дискурс характеризується високим ступенем специфічності та термінологією. Військова лексика має власні терміни, скорочення та аббревіатури, які іноді можуть бути незрозумілими для непрофесіоналів [2].

Основними особливостями військового дискурсу є точність, уникнення багатозначності та дублювання, використання термінів і скорочень із чіткими дефініціями та стандартизованим уживанням. Важливим аспектом є збереження конфіденційності та захисту інформації від несанкціонованого доступу, слугує не лише для внутрішнього спілкування військовослужбовців, але і для спілкування з цивільним населенням та іншими державними та міжнародними партнерами. Тому його вивчення та розуміння мають велике значення як для військових, так і для дослідників лінгвістики та комунікації. Вивчення військового дискурсу допомагає покращити ефективність спілкування та забезпечити високий ступінь професіоналізму в сфері військової діяльності [3].

Важливою рисою військового дискурсу є спрямованість на досягнення конкретних цілей, таких як командування військовими діями, передача важливої інформації, вирішення завдань безпеки тощо. В цьому контексті важливо враховувати роль військової лексики у досягненні цих цілей та вплив на рішення та дії військових [4].

З наукової точки зору, дослідження військового дискурсу має вагомим значення для лінгвістики, оскільки воно дозволяє зрозуміти, як мова функціонує в екстремальних і специфічних умовах соціальної взаємодії. З практичної ж перспективи – це основа підготовки та навчання військовослужбовців, які повинні вільно володіти термінологією, правильно інтерпретувати команди та ефективно комунікувати під час виконання завдань [5].

Для систематизації різноманітних мовних одиниць, що функціонують у військовому дискурсі, доцільно розглянути класифікацію військової лексики за різними лінгвістичними критеріями [3; 4]. Запропонована таблиця відображає комплексний підхід до аналізу термінів, що враховує їхнє смислове наповнення, функціональне призначення, історичне походження та сферу застосування (табл. 1).

Представлена класифікація відображає багаторівневу структуру військового дискурсу, у якій кожен критерій розкриває окремий аспект функціонування мови війська. Семантичний критерій показує, що військові терміни можуть мати як однозначне, так і багатозначне тлумачення, що потребує точності у перекладі та вживанні. Сфера застосування ілюструє поділ між загальноживаними та вузькоспеціалізованими термінами, що важливо для професійної комунікації. Історико-лексикологічний підхід демонструє розвиток лексики від архаїзмів до сучасних неологізмів під впливом технологічного прогресу. Функціональна класифікація підкреслює практичну роль лексики у бойовій, організаційній і технічній діяльності.

Класифікації військової лексики

Критерій класифікації	Підгрупа / Тип	Приклади англійською [13-15]	Переклад українською
1. Семантичний	Однозначні / Багатозначні	artillery gun, wing	артилерійська установка / крило, фланг
2. Сфера застосування	Універсальні / Спеціалізовані / Авторські	drone, tracked vehicle	дрон, гусенична техніка
3. Історико-лексикологічний	Архаїзми / Неологізми	barracks, UAV	казарма, безпілотник
4. Функційність	Тактична / Організаційна / Технічна	flanking maneuver, platoon structure, armored vehicle	фланговий маневр, структура взводу, бронемашина
5. За родами військ (Ю. Лукіячук)	Повітряні / Наземні / Морські / Технічні / Комунікаційні	bomber, rocket launcher, destroyer, bunker, radio operator	бомбардувальник, ракетна установка, есмінець, бункер, радист
6. Соціально-функціональний (В. Погонєць)	Термінологічна / Професійна / Соціально маркована	battle plan, lieutenant, grunt	план битви, лейтенант, рядовий
7. Комунікативна функція	Офіційна / Неофіційна / Фразеологічна	command post, call for backup, hold the line	командний пункт, виклик підкріплення, тримати позиції

Поділ за родами військ враховує специфіку термінів для повітряних, наземних, морських і технічних підсистем, а соціально-функціональна категорія відображає різницю між офіційною термінологією, професійною мовою посад і неформальним жаргоном. Комунікативна функція показує, як офіційна, неофіційна та фразеологічна мова співіснують і доповнюють одна одну, забезпечуючи гнучкість і оперативність обміну інформацією.

Військова тематика стає популярною серед широкої аудиторії, що сприяє поширенню лексики в побутовому мовленні. Такий вплив проявляється у використанні військових термінів у невійськових сферах, що може сприйматися як модне або стилістично привабливе. З одного боку, це розширює мовну палітру та надає мові естетичної цінності, а з іншого – іноді викликає нерозуміння або здається надто технічним для цивільних користувачів. Загалом, вплив військової лексики

на загальну мовну практику відображає взаємодію між військовим і цивільним світом. Він демонструє гнучкість та динаміку мови у реагуванні на зміни в суспільстві та культурі [6].

Наведено приклади українських військових термінів та їхніх англійських відповідників, систематизованих за методами їх утворення (табл. 2).

Таблиця демонструє різноманітні методи утворення військових термінів у сучасних текстах та їхні англійські відповідники. Зокрема, можна виділити кілька ключових моментів [7–9; 13–15]:

1. Різноманіття методів формування термінів. Українська військова лексика активно використовує як внутрішні ресурси мови (утворення похідних слів, словосполучень, комбінування коренів), так і запозичення з інших мов. Це дозволяє забезпечити точність та адекватність термінів у різних комунікативних контекстах.

Таблиця 2

Приклади утворення військових термінів

Метод утворення	Український термін	Англійський відповідник	Приклад використання
Утворення похідних слів	Антивоєнний	Anti-war	«Антивоєнний рух набирає сили» – «The anti-war movement is gaining strength» [13]
Надання існуючим словам нових значень	Летівня	Hangar	«Літак стоїть у летівні» – «The plane is in the hangar» [14]
Комбінування коренів або основ	Генерал-лейтенант	Lieutenant General	«Генерал-лейтенант віддав наказ» – «The lieutenant general gave the order» [13]
Створення словосполучень	Бойова машина піхоти	Infantry Fighting Vehicle	«БМП вирушила на позиції» – «The IFV moved to the positions» [15]
Запозичення термінів	Дрон	Drone	«Використовують дрони для розвідки» – «They use drones for reconnaissance» [14]
Прозора ад'ективація	Беззбройний	Unarmed	«Беззбройний підрозділ чекає інструкцій» – «The unarmed unit is awaiting instructions» [13]
Перенесення значення вже відомого терміна на нове поняття	Підрозділ	Unit	«Підрозділ зайняв позиції» – «The unit occupied the positions» [15]
Використання аббревіатур та скорочень	ВМС	Navy	«ВМС провели навчання» – «The Navy conducted exercises» [14]
Емоційно забарвлені терміни	Кулеметник	Machine Gunner	«Кулеметник відкрив вогонь по противнику» – «The machine gunner opened fire on the enemy» [14]

2. Преференції мовних стратегій. Часто застосовуються методи, які дозволяють адаптувати вже існуючі слова до нових значень (семантичне розширення), що сприяє швидкому введенню нових термінів без необхідності винаходити абсолютно нові слова.

3. Важливість стандартів перекладу. Англійські відповідники чітко відображають значення українських термінів і забезпечують взаєморозуміння у міжнародному військовому контексті. Це особливо важливо для термінів із спеціальною технічною або бойовою семантикою, наприклад «Бойова машина піхоти» – «*Infantry Fighting Vehicle*» [9; 15].

4. Збереження стилістичного забарвлення. Деякі терміни несуть емоційне або функціональне навантаження, наприклад «Кулеметник» – «*Machine Gunner*». Їх точний переклад допомагає зберегти стилістичну насиченість та комунікативну функцію [9; 14].

5. Роль аббревіатур та скорочень. Використання таких форм, як «ВМС» – «*Navu*» або «БТР» – «*APC*», демонструє прагнення до економії мовного ресурсу та одночасного збереження точності, що особливо важливо в офіційних військових документах і комунікації [9; 14].

Практична спрямованість термінів. Усі наведені приклади підкреслюють функціональне значення термінів у реальних військових ситуаціях: вони забезпечують чітку передачу інструкцій, позначення об'єктів та процесів, що критично для командування та координації дій.

Загалом, таблиця ілюструє, що сучасна українська військова термінологія є динамічною, багаторівневою та інтегрує різні способи утворення термінів, одночасно зберігаючи зв'язок із міжнародною практикою через точні англійські відповідники.

Збройні сили представляють собою організовану військову структуру, яка активно використовує спеціалізовану термінологію, що охоплює як питання озброєння, так і аспекти повсякденного життя військовослужбовців. Особливості цієї сфери змушують військових користуватися специфічними мовними одиницями – словами та виразами, які з часом стають для них звичними та формують своєрідний місток між військовим та цивільним середовищем. Військові терміни, такі як “*frontline*”, “*defender*”, “*occupation*”, “*counteroffensive*”, набувають символічного змісту, відображаючи не лише бойові дії, а й моральну боротьбу за свободу. У масовій свідомості вони формують уявлення про героїзм, стійкість і національну єдність. Такі слова стають не просто назвами подій, а своєрідними маркерами колективного досвіду [12].

Масова комунікація активно підсилює цей вплив. Через новинні ресурси, соціальні мережі та медіа військова термінологія входить у повсякденну мову, змінюючи її стиль і тон. Наприклад, такі фрази, як “*to hold the line*” (тримати оборону), “*to take positions*” (займати позиції) або “*to go on the offensive*” (перейти в наступ), уживаються не лише у військовому контексті, а й у політичному чи навіть побутовому. Це свідчить про те, що суспільство мислить через категорії боротьби, опору й перемоги.

В українському суспільстві після 2014 року спостерігається активне засвоєння військової лексики [10]. Такі слова, як «захисник», «фронт», «контрнаступ» або «окупант», стали невід’ємною частиною медіадискурсу, сприяючи формуванню патріотичного світогляду. Вони не лише описують реальність, а й конструюють її, адже кожен громадянин сприймає ці терміни як елементи власної історії. Наприклад, слово “*hero*” (герой) у військовому контексті набуло нового, більш глибокого морального значення – як символ жертвності й відповідальності.

Однак надмірна мілітаризація мови несе й ризики. Часте використання термінів “*targets*”, “*casualties*”, “*collateral damage*” може притупляти емоційне сприйняття війни, нормалізувати насильство. Люди починають сприймати бойові дії як звичний фон, що знижує чутливість до людських втрат. Це явище відоме як “*war fatigue*” (втома від війни), і воно має безпосередній зв'язок із мовною адаптацією до конфліктів. Таким чином, лексика стає не лише інструментом комунікації, а й відзеркаленням колективної психологічної стійкості.

У контексті інформаційних воєн військова термінологія набуває ще одного виміру – маніпулятивного [10]. Використання різних термінів для опису одних і тих самих подій формує альтернативні картини світу. Наприклад, слова “*liberation*” (визволення) та “*invasion*” (вторгнення) мають протилежні емоційні конотації, хоча описують один процес. Така мовна стратегія використовується у пропаганді для формування певної політичної позиції та впливу на масову свідомість.

Водночас військова термінологія може виконувати терапевтичну функцію – допомагати суспільству осмислити травматичний досвід. Слова, що описують боротьбу й виживання, створюють рамки для інтерпретації болю, страху й втрат. Через це мова стає не лише засобом опису війни, а й інструментом колективного зцілення. Наприклад, термін “*resilience*” (стійкість) у публічному дискурсі України набув особливої сили, символізуючи здатність народу протистояти руйнуванню [11].

Окремою категорією військової лексики є команди, що являють собою вид стійких фразеологічних одиниць. Їхній точний переклад є критично важливим, оскільки вільна інтерпретація може призвести до втрати точності та змістового навантаження. Неправильний переклад таких команд здатний спотворити їх як інструкції та негативно вплинути на виконання конкретних дій [8].

Розвиток мови та лексики, зокрема військової, відбувається під впливом соціально-політичних факторів і способів її фіксації в мовних джерелах, таких як історичні документи, пам'ятки та лексикографічні видання. Усвідомлюючи складність та тривалість процесу національного нормування термінології, дослідники намагалися створювати допоміжні підручники для військових, замінюючи запозичені слова українськими відповідниками. Наприклад, «літак» замість «аероплян», «передгруддя» замість «бруствер», «водолітак» замість «гідроплян» чи «гідролітак», «сповзень» замість «рикошет», «летівня» замість «ангар» [9].

Дослідження військових термінів має велике значення через їх багатозначність та активне використання у письмовій і усній комунікації. Це обумовлює необхідність систематизації, класифікації та детального аналізу термінів. Правильне розуміння і впорядкування лексики сприяє розвитку професійної мови та формуванню її структури.

Висновки. Військова лексика є ключовим елементом військового дискурсу, що забезпечує точну та ефективну комунікацію у Збройних Силах та інших військових структурах. Її особливості – термінологічна точність, стандартизоване використання скорочень і аббревіатур, а також функціональна спрямованість – забезпечують чітке управління підрозділами, координацію дій та передавання важливої інформації у бойових і організаційних процесах. Класифікація військової

лексики за семантичними, функціональними, історико-лексикологічними, соціально-функціональними та комунікативними критеріями дозволяє систематизувати терміни, підвищити професійну ефективність військових і сприяти стандартизації перекладів у міжнародному контексті. Аналіз методів утворення термінів, таких як похідні слова, запозичення, комбінування коренів, а також використання аббревіатур і фразеологічних одиниць, демонструє динамічність і багаторівневу структуру сучасної української військової термінології.

Перспективи подальших досліджень у цій сфері включають аналіз розвитку військової лексики під впливом новітніх технологій та озброєння, вивчення змін у соціально-професійному та міжкультурному контексті, а також розробку адаптованих методик навчання і перекладу для міжнародної військової комунікації.

Література:

1. Селіванова О. О. Проблема диференціації перекладацьких трансформацій. *Нова філологія*. 2016. № 50. С. 201–208.
2. Кияк Т. Р. Функції та переклад термінів у фахових мовах. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2017. С. 104–108.
3. Коновалова В. Б., Лутай Н. В. Лексико-семантичні особливості військового галузевого перекладу. *Лінгвістичні дослідження*. 2018. Вип. 36. С. 273–277.
4. Лукіянчук Ю. О. Способи класифікації військових термінів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. 2017. Вип. 66. С. 65–67.
5. Погонєць В. В. Особливості англійської військової лексики. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: «Філологія»*. 2019. № 39, том 2. С. 67–70.
6. Литовченко І. О. Уплив екстра- та інтралінгвальних чинників на розвиток військової лексики української мови. *Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету «Філологічні студії»*. 2014. Вип. 10. С. 75–83.
7. Федоренко С. В., Бернадіна А. В. Загальна характеристика фахової мови військової сфери (на матеріалі англійської мови). *Нова філологія*. 2021. № 83. С. 257–363.
8. Лисичкіна І. О. Іміджеформувальні чинники військового дискурсу. *Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО Київського національного лінгвістичного університету. Філологія, педагогіка, психологія*. 2019. Вип. 22. С. 36–39.
9. Лобода В. А. Перекладацькі трансформації: дефінітивний характер та проблема класифікації. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія «Філологія»*. 2019. № 43. С. 72–74.
10. Варава, С. В., Івлева, С. М. Вплив історичних подій на формування терміносистеми військової лексики в українській мові (на прикладі першої та другої світових воєн). *Записки з українського мовознавства*. 2024. Вип.31. С. 66–80.
11. Ніконова В. Г. Лінгвокультурні параметри військової лексики в англійському медіадискурсі. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія : Філологія. Журналістика*. 2025. Т. 36 (75), № 1. Ч. 1. С. 168–174.
12. Козинець І. Відображення війни у мові крізь призму неологізмів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 61, Т. 2. С. 135–140.
13. BBC News. Ukraine army attacks Russian forces in southern Zaporizhzhia region. URL: <https://www.bbc.com/news/world-europe-65851760>
14. BBC News. War in Ukraine: Is the counter-offensive making progress?. URL: <https://www.bbc.com/news/world-europe-66796358>
15. BBC News. Walsh M. How HIMARS launchers are shifting momentum in Ukraine's fight against Russia URL: <https://www.cbsnews.com/news/himars-ukraines-fight-against-russia/>

References:

1. Selivanova, O. O. (2016). Problema dyferentsiatsii perekladatskykh transformatsii [The problem of differentiation of translation transformations]. *Nova filolohiia [New Philology]*, No. 50, pp. 201–208 [in Ukrainian].
2. Kyiak, T. R. (2017). Funktsii ta pereklad terminiv u fakhovykh movakh [Functions and translation of terms in professional languages]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka [Bulletin of Zhytomyr State University named after Ivan Franko]*, pp. 104–108 [in Ukrainian].
3. Konovalova, V. B., Lutai, N. V. (2018). Leksiko-semantychni osoblyvosti viiskovoho haluzevoho perekladu [Lexico-semantic features of military sectoral translation]. *Lingvistychni doslidzhennia [Linguistic Research]*, Iss. 36, pp. 273–277 [in Ukrainian].
4. Lukianchuk, Yu. O. (2017). Sposoby klasyfikatsii viiskovykh terminiv [Methods of classification of military terms]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrohska akademiia». Seriiia «Filolohiia» [Scientific Notes of the National University "Ostroh Academy". Series "Philology"]*, Iss. 66, pp. 65–67 [in Ukrainian].

5. Pohonets, V. V. (2019). Osoblyvosti anhlomovnoho viiskovoho dyskursu [Features of English-language military discourse]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Seriiia «Filolohiia» [Scientific Bulletin of the International Humanitarian University. Series “Philology”]*, No. 39, Vol. 2, pp. 67–70 [in Ukrainian].
6. Lytovchenko, I. O. (2014). Uplyv ekstra- ta intralingvalnykh chynnykiv na rozvytok viiskovoi leksyky ukrainskoi movy [Influence of extra- and intralingual factors on the development of military vocabulary of the Ukrainian language]. *Naukovyi visnyk Kryvorizkoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu «Filolohichni studii» [Scientific Bulletin of Kryvyi Rih State Pedagogical University “Philological Studies”]*, Iss. 10, pp. 75–83 [in Ukrainian].
7. Fedorenko, S. V., Bernadina, A.V. (2021). Zahalna kharakterystyka fakhovoi movy viiskovoi sfery (na materialii anhliiskoi movy) [General characteristics of the professional language of the military sphere (based on English)]. *Nova filolohiia [New Philology]*, No. 83, pp. 257–363 [in Ukrainian].
8. Lysichkina, I. O. (2019). Imidzheformuvalni chynnyky viiskovoho dyskursu [Image-forming factors of military discourse]. *Naukovyi visnyk kafedry UNESCO Kyivskogo natsionalnoho lingvistychnoho universytetu. Filolohiia, pedahohika, psykholohiia [Scientific Bulletin of the UNESCO Department, Kyiv National Linguistic University. Philology, Pedagogy, Psychology]*, Iss. 22, pp. 36–39 [in Ukrainian].
9. Loboda, V. A. (2019). Perekladatski transformatsii: definityvnyi kharakter ta problema klasyfikatsii [Translation transformations: definitive character and classification problem]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Seriiia «Filolohiia» [Scientific Bulletin of the International Humanitarian University. Series “Philology”]*, No. 43, pp. 72–74 [in Ukrainian].
10. Varava, S. V., & Ivlieva, S. M. (2024). Vplyv istorychnykh podii na formuvannia terminosystemy viiskovoi leksyky v ukrainskii movi (na prykladi Pershoi ta Druhoi svitovykh voien) [The influence of historical events on the formation of the terminology system of military vocabulary in the Ukrainian language (on the example of the First and Second World Wars)]. *Zapysky z ukrainskoho movoznavstva [Notes on Ukrainian Linguistics]*, Iss. 31, pp. 66–80 [in Ukrainian].
11. Nikonova, V.H. (2025). Linhvokulturni parametry viiskovoi leksyky v anhliiskomu mediadyskursi [Linguocultural parameters of military vocabulary in English media discourse]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriiia : Filolohiia. Zhurnalistyka [Scientific Notes of V.I. Vernadsky TNU. Series: Philology. Journalism]*, Vol. 36 (75), No. 1, Part 1, pp. 168–174 [in Ukrainian].
12. Kozynets, I. (2023). Vidobrazhennia viiny u movi kriz pryzmu neolohizmiv [Reflection of war in language through the prism of neologisms]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk [Current Issues of the Humanities]*, Iss. 61, Vol. 2, pp. 135–140 [in Ukrainian].
13. BBC News. (2023). Ukraine army attacks Russian forces in southern Zaporizhzhia region. Retrieved from [<https://www.bbc.com/news/world-europe-65851760>] [in English].
14. BBC News. (2023). War in Ukraine: Is the counter-offensive making progress? Retrieved from [<https://www.bbc.com/news/world-europe-66796358>] [in English].
15. Walsh, M. (2022). How HIMARS launchers are shifting momentum in Ukraine’s fight against Russia. CBS News. Retrieved from [<https://www.cbsnews.com/news/himars-ukraines-fight-against-russia/>] [in English].

Дата першого надходження рукопису до видання: 17.10.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 14.11.2025

Дата публікації: 24.12.2025

EVALUATIVE ADJECTIVES AND GENDERED IDENTITY CONSTRUCTION IN CHARLOTTE BRONTE'S JANE EYRE: A CORPUS-BASED STYLISTIC ANALYSIS

Bohdanova Mariia Ihorivna,

PhD Student, Department of English Philology and Linguodidactics
Zaporizhzhia National University
ORCID ID: 0000-0001-9062-9635

This corpus-based stylistic study examines evaluative adjectives as mechanisms of gendered identity construction in Charlotte Bronte's Jane Eyre (1847). Employing Appraisal Theory within a Systemic Functional Linguistics framework, the research systematically codes 71 evaluative adjectives across three characterisation perspectives: Jane's self-descriptions (26 instances), Jane's portrayals of Rochester (34 cases), and Rochester's characterisations of Jane (11 instances). Quantitative analysis reveals striking gendered asymmetries in polarity distribution: Jane's self-characterisation demonstrates 61% negative valence dominated by physical descriptors ("plain", "poor", "little", "obscure"), while Rochester's evaluation employs 73% positive adjectives emphasising aesthetic idealisation.

The study identifies a systematic compensation mechanism wherein Jane concedes physical inadequacy while asserting moral superiority ("soul", "heart", "independent"), enabling resistance to Victorian beauty ideology without direct ideological transgression. Jane constructs Rochester as an Anti-romantic hero through negative formulations ("not handsome", "neither tall nor graceful") that paradoxically establish masculine authority, revealing how identical linguistic structures carry asymmetric gendered meanings. The research demonstrates that evaluative language functions as an ideological negotiation site rather than mere reflection: Bronte creates a narrative voice simultaneously embedded in and resistant to Victorian gender constraints, revealing linguistic agency within structural limitations. Methodologically, the study advances literary linguistics by demonstrating that corpus-based approaches productively illuminate individual literary texts through mixed-methods synthesis of quantitative pattern identification and qualitative contextual interpretation, providing empirical grounding for feminist literary criticism.

Key words: *evaluative adjectives, gendered identity construction, Jane Eyre, corpus stylistics, Appraisal Theory, Victorian literature, feminist linguistics.*

Богданова Марія. Оцінні прикметники та конструювання гендерної ідентичності в романі Шарлотти Бронте «Джейн Ейр»: корпусно-стилістичний аналіз

У статті проаналізовано оцінні прикметники як механізми конструювання гендерної ідентичності в романі Шарлотти Бронте «Джейн Ейр». Спираючись на теорію оцінювання в межах системно-функціональної лінгвістики, ми систематично кодуємо 71 оцінний прикметник у трьох перспективах характеристизації: самоопис Джейн (26 одиниць), опис Рочестера головною героїнею (34 одиниці) та характеристики Джейн надані Рочестером (11 одиниць). Кількісний аналіз виявляє суттєві гендерні асиметрії: самохарактеристика Джейн містить 61% негативно маркованих прикметників, використаних переважно на опис зовнішності ("plain", "poor", "little", "obscure"), натомість Рочестер послуговується 73% позитивними прикметниками описуючи красу Джейн. Дослідження розкриває систематичний компенсаційний механізм: Джейн визнає фізичні недоліки, водночас утверджуючи моральну перевагу ("soul", "heart", "independent"), що дозволяє їй чинити опір вікторіанській ідеології краси без прямого ідеологічного виклику. Джейн творить образ Рочестера як антиромантичного героя використовуючи негативно-марковані конструкції ("not handsome", "neither tall nor graceful"), які парадоксально встановлюють маскуліну авторитетність і демонструють, як ідентичні мовні структури набувають різних гендерних значень.

Результати дослідження засвідчують, що оцінна мова функціонує як простір ідеологічного діалогу, а не пасивного відображення: Бронте створює наративний голос, одночасно занурений у вікторіанські гендерні обмеження та опірний до них, виявляючи можливості лінгвістичної агентності в межах структурних констрейнів. Методологічно дослідження демонструє продуктивність корпусних підходів для аналізу окремих літературних творів через інтеграцію кількісної ідентифікації патернів і якісної контекстуальної інтерпретації, забезпечуючи емпіричне підґрунтя для феміністської літературної критики.

Ключові слова: *оцінні прикметники, конструювання гендерної ідентичності, «Джейн Ейр», корпусна стилістика, теорія оцінювання, вікторіанська література, феміністська лінгвістика.*

Introduction. Charlotte Bronte's *Jane Eyre* constitutes a seminal text in the literary representation of female subjectivity and identity formation. The novel's first-person narrative voice enables sustained linguistic self-fashioning, providing an ideal site for examining how evaluative language constructs gendered identity. While *Jane Eyre* has received extensive critical attention through feminist [3] and psychoanalytic [7] approaches systematic linguistic analysis of evaluative adjectives in gendered character construction remains underexplored.

Evaluative adjectives – linguistic forms expressing appraisal, judgment, or attitude toward entities – serve as

crucial mechanisms for character portrayal in narrative fiction [4]. In Victorian literature, where gender ideology prescribed strict boundaries for masculine and feminine behaviour, evaluative language becomes particularly significant as a site of both conformity and resistance. Jane's declaration – “Do you think, because I am poor, obscure, plain, and little, I am soulless and heartless?” [1, c. 363] – exemplifies how adjective clusters simultaneously invoke and challenge social norms. Despite extensive critical engagement with *Jane Eyre*, corpus-based methodologies analysing distribution, frequency, and polarity of evaluative adjectives in character construction remain rare [2; 5].

Existing stylistic analyses favour qualitative close reading without quantitative support, while linguistic studies of Victorian fiction rarely systematically address gender and evaluation.

This study addresses this methodological gap by integrating corpus linguistics with Appraisal Theory [6] to provide quantitative and qualitative analysis of evaluative language patterns. The research objectives are:

- to identify and code evaluative adjectives characterising Jane Eyre and Mr. Rochester;
- to analyse frequency distributions across semantic categories and polarity patterns in relation to gender;
- to investigate linguistic compensation strategies in female self-presentation;
- to illuminate how evaluative language reflects Victorian gender ideology while enabling narrative resistance.

The research questions are:

RQ1: How are evaluative adjectives distributed across semantic categories and polarity in Jane’s and Rochester’s characterisations?

RQ2: How does Jane’s evaluative self-characterisation negotiate Victorian gender ideology?

RQ3: How do Rochester’s evaluations of Jane reframe or override her self-assessments?

Materials and methods. This study employs Appraisal theory [6], a Systemic functional linguistics framework, focusing on the attitude subsystem to analyse how evaluative adjectives encode character judgments and physical appreciations. Literary stylistics and gender theory frameworks contextualise adjectives as ideological markers.

Analysis focused on Chapters 1–2 (Jane’s childhood and early self-perception at Gateshead), 12–13 (first encounter with Rochester and initial mutual characterisations), 23 (proposal scene with concentrated evaluative language negotiation), 26–27 (post-betrayal emotional crisis and identity reassertion), and 37–38 (reunion and transformed characterisations reflecting relational equality). These chapters were selected to capture key developmental phases in both characters’ evaluative trajectories. All evaluative adjectives directly characterising Jane or Rochester in these selected chapters were extracted and coded, yielding 71 instances that constitute a focused mini-corpus of key moments rather than a comprehensive sample of the entire novel.

Systematic manual extraction identified evaluative adjectives expressing judgment, appreciation, or affective assessment. Each adjective was coded across three

dimensions: Semantic category (Physical, Moral/Character, Emotional, Intellectual, Social); Polarity (Positive, Negative, Neutral/Mixed); Frequency. Data were organised by perspective, yielding 71 coded instances: Jane’s self-descriptions (26), Jane’s descriptions of Rochester (34), Rochester’s descriptions of Jane (11). Adjectives can be assigned to more than one semantic category (e.g., poor as both physical and social), so category percentages per perspective sum to more than 100%. All percentages are calculated over the number of adjectives in that perspective ($N = 26 / 34 / 11$) (Table 1, 2).

Analysis integrated quantitative methods (frequency distributions, polarity ratios) with qualitative discourse analysis examining rhetorical functions and compensation strategies. A second coder independently annotated 30% of the data; inter-rater agreement reached 85% (percentage agreement), and remaining discrepancies were resolved through discussion.

Discussion. The systematic analysis of evaluative adjectives in Jane Eyre reveals 71 coded instances distributed across three distinct characterisation perspectives. Jane’s self-description accounts for 26 adjectives (37% of the corpus), her portrayal of Rochester comprises 34 adjectives (48%), while Rochester’s characterisation of Jane yields 11 adjectives (15%). This distribution pattern itself constitutes a significant finding. The pronounced asymmetry between Jane’s extensive self-characterisation and Rochester’s minimal self-description reflects fundamental differences in how Victorian gender ideology positioned women and men in the articulation of identity. Women operated under cultural imperatives requiring constant linguistic self-negotiation and social image management. At the same time, men’s identities remained anchored in public achievement and legal status, demanding comparatively little verbal self-justification.

Physical appearance emerges as the dominant semantic category across all three perspectives, consistently comprising 58–59% of evaluative language. This finding aligns with Victorian literary conventions that privilege visual description in character construction. However, the functional deployment of physical descriptors varies substantially depending on both the speaker and the subject being characterised. The polarity analysis reveals particularly striking asymmetries. Jane’s self-characterisation demonstrates overwhelmingly negative valence, with 61% of adjectives carrying unfavourable connotations. Only 31% of her self-descriptors are positive, while 8% are neu-

Table 1

Frequency distribution of evaluative adjectives by semantic category

Semantic Category	Jane → Self	Rochester → Jane	Jane → Rochester
Physical appearance	15 (58%)	8 (73%)	20 (59%)
Moral/Character traits	9 (35%)	2 (18%)	12 (35%)
Emotional states	8 (31%)	1 (9%)	8 (24%)
Intellectual qualities	2 (8%)	0 (0%)	2 (6%)
Social/Professional status	7 (27%)	0 (0%)	3 (9%)
Total adjectives coded	26	11	34

tral or ambiguous. This stands in sharp contrast to Rochester's evaluation of Jane, which employs 73% positive adjectives, and to Jane's balanced portrayal of Rochester at 47% negative and 35% positive polarity.

The frequency analysis of specific adjectives provides further insight into these patterns. Jane's most repeated self-descriptor, "plain", appears four times across the narrative – a frequency matched only by "grim" in her characterisation of Rochester. The semantic clustering of Jane's negative self-descriptors proves particularly illuminating: "plain" (4 occurrences), "poor" (3), "little" (3), and "obscure" (2) form a constellation of physical and social inadequacy. These four adjectives converge in what has become the novel's most iconic moment of self-characterisation: "Do you think, because I am poor, obscure, plain, and little, I am soulless and heartless?" [1, c. 363]. This concentrated deployment of negative evaluative language functions as more than mere description; it represents a strategic rhetorical move within Victorian discourse.

The positive adjectives in Jane's self-characterisation cluster exclusively within the moral and character domain rather than the physical. "Independent" appears twice, representing the quality toward which her entire developmental trajectory aims. "Free" occurs once but carries substantial thematic weight, as do her assertions regarding "soul" and "heart". This semantic distribution reveals what we term a compensation mechanism in Jane's identity construction strategy. She concedes physical and social deficits while asserting that she has equivalent or superior moral and spiritual worth. This linguistic pattern enables Jane to acknowledge Victorian society's judgments about her appearance and class position while simultaneously relocating human value from the external, socially determined sphere of physical beauty to the internal, self-determined realm of moral character.

The rhetorical structure operating in Jane's famous self-characterisation merits close examination. The four-adjective sequence of negative descriptors functions as a con-

cession move – Jane accepts Victorian judgments without disputing their factual accuracy. She does not claim beauty, wealth, prominence, or physical stature. However, the immediate rhetorical reversal – "You think wrong! I have as much soul as you, and full as much heart!" [1, c. 363] – reframes the evaluative framework entirely. The interrogative format exposes the logical disjunction between physical appearance and inner worth, while the emphatic assertion establishes not merely adequacy but equality of spiritual and emotional substance despite acknowledged social inequality. The comparative construction "as much ... as you" proves particularly significant, asserting parity with Rochester despite his superior class position and thereby claiming equality across both gender and class boundaries through shared humanity.

This rhetorical pattern recurs with systematic consistency throughout Jane's self-characterisation: physical plainness conceded, moral worth asserted; social marginalisation acknowledged, spiritual equality claimed; material poverty accepted, emotional richness insisted upon. The strategy enables Jane to resist Victorian beauty standards and class hierarchies without mounting direct ideological challenges that would position her as socially transgressive. She operates within available discourses – accepting the evaluative lexicon of "plainness", "poverty", and "obscurity" – while strategically relocating the site of human value from external appearance to internal character.

Jane's relationship to the adjective "plain" requires extended analysis, given its frequency and ideological significance. Within Victorian discourse, "plain" functioned as a euphemistic code for female unattractiveness, serving as a socially acceptable alternative to more explicitly negative terminology. To be designated "plain" signified failure at what Victorian ideology constructed as women's primary social function: the cultivation and display of beauty. Through repeated self-identification as "plain", Jane participates in her own aesthetic objectification, internalising the evaluative male gaze that assessed women primarily as

Table 2

Polarity distribution in Victorian character portrayal

Polarity	Jane → Self	Rochester → Jane	Jane → Rochester
Positive (+)	8 (31%)	8 (73%)	12 (35%)
Negative (-)	16 (61%)	2 (18%)	16 (47%)
Neutral/Mixed (±)	2 (8%)	1 (9%)	6 (18%)
Total	26 (100%)	11 (100%)	34 (100%)

Table 3

Most frequent evaluative adjectives

Jane's Self-Description	Frequency	Jane's Description of Rochester	Frequency
plain	4	grim	4
poor	3	dark	3
little	3	stern	2
independent	2	peculiar	2
obscure	2	strong	2

visual objects. However, her deployment of “plainness” demonstrates increasing strategic sophistication across the narrative. Early instances present plainness as a painful fact requiring endurance – “*Portrait of a Governess, disconnected, poor, and plain*” [1, c. 229] – representing straightforward self-assessment without evident resistance. Later usage, particularly during courtship with Rochester, deploys plainness defensively against romantic idealisation: “*Don’t address me as if I were a beauty; I am your plain, Quakerish governess*” [1, c. 371]. This insistence on plainness, even when explicitly declared beautiful by her lover, demonstrates resistance to objectification and idealisation. Jane refuses to be transformed into a romantic object, insisting instead on authentic self-definition, even when that definition carries social devaluation. The addition of “*Quakerish*” proves particularly revealing, connecting plainness to religious sincerity and moral gravity. Quaker women’s plain dress signalled chosen simplicity and spiritual depth rather than unfortunate aesthetic deficit, enabling Jane to reframe lack as an ethical choice.

Jane’s characterisation of Rochester reveals parallel structural patterns with crucial gendered variations. Physical description similarly dominates at 59% of evaluative adjectives, yet rather than constructing deficiency, these descriptors establish masculine presence, authority, and power. Rochester emerges as what we designate an *anti-romantic hero* through explicit negative constructions that define him by contrast with conventional romantic ideals. Jane’s initial extended observation articulates this pattern: “*Had he been a handsome, heroic-looking young gentleman, I should not have dared to stand thus questioning him against his will*” [1, c. 163]. The counterfactual construction establishes that Rochester is explicitly not handsome, not heroically configured, and not young, yet these absences function as enabling conditions for the relationship rather than constraints. Additional negative formulations elaborate this pattern: Rochester is “*neither tall nor graceful*” [1, c. 172], his nose proves “*more remarkable for character than beauty*” [1, c. 171], and his appearance generally lacks conventional masculine attractiveness markers. Crucially, Rochester’s divergence from beauty standards appears without accompanying anxiety or compensatory strategies. His worth locates naturally in *character* rather than *beauty* – an evaluative standard Jane must argue strenuously to establish for herself, but which applies to him without justification.

Jane’s physical descriptions of Rochester employ a distinctive semantic cluster emphasising solidity, strength, and severity. As Table 3 demonstrates, “*grim*” appears four times with identical frequency to “*plain*” in Jane’s self-description, yet signalling entirely different implications. Jane notes “*his grim mouth, chin, and jaw – yes, all three were very grim, and no mistake*” [1, c. 171] with emphatic repetition and metanarrative commentary foregrounding Rochester’s stern appearance. “*Dark*” appears three times, constructing impressions of shadow and mystery. Physical solidity emerges through terms including “*granite-hewn features*”, “*massive head*”, “*broad-chested*”, “*athletic*”, and “*square forehead made squarer by the horizontal sweep of his black hair*” [1, c. 171–172]. These adjectives construct masculinity

through imagery of stone, weight, angularity, and physical strength rather than aesthetic appeal. The polarity distribution for Rochester shows 47% negative adjectives, yet many coded as technically harmful – “*stern*”, “*rough*”, “*grim*”, “*ireful*” – function within Victorian gender ideology to signal masculine authority, decisiveness, and power rather than inadequacy. This reveals a fundamental principle: identical linguistic structures carry different gendered meanings. Negative adjectives applied to women signal failure at prescribed femininity; identical negative adjectives used to men often signal successful masculinity, particularly when suggesting strength, authority, or emotional restraint.

Jane frequently characterises Rochester through contradictory adjective pairings that emphasise psychological complexity: “*frigid and rigid*” [1, c. 187] in the morning transforms to “*expanded and genial*” [1, c. 187] in the evening; “*grim*” appearance coexists with capacity for genuine “*smiles*”; “*peculiar*”, “*reserved*” and “*brooding*” qualities combine with “*clever*” intelligence and warm intimacy. This linguistic construction of contradiction positions Rochester as psychologically deep and emotionally variable – qualities associated with interiority and individual subjectivity rather than social conformity. The substantial proportion of neutral or ambiguous adjectives in Rochester’s characterisation (18%) reflects this complexity, suggesting masculine identity encompasses contradiction and multiplicity to degrees that rigidly policed feminine identity may not permit. Rochester’s transformation following physical injury reveals significant evaluative shifts. Though “*blind*” and diminished, his characterisation incorporates adjectives of emotional warmth previously absent: “*smiles played over his face, joy dawned on his forehead*” [1, c. 629] and “*his lineaments softened and warmed*” [1, c. 629]. The description of “*a tear slide from under the sealed eyelid, and trickle down the manly cheek*” [1, c. 639] exemplifies the novel’s sophisticated negotiation of masculinity, as blindness and tears coexist with the assertion of the “*manly cheek*” preserving masculine identity even in vulnerability.

Rochester’s characterisation of Jane produces a dramatic reversal of her self-assessment, illuminating power dynamics inherent in gendered evaluation. Where Jane employs 61% negative polarity in self-description, Rochester deploys 73% positive adjectives – a striking inversion clearly visible in Table 2. His characterisations privilege physical beauty: “*blooming*”, “*smiling*”, “*pretty*” (twice), “*sunny-faced*”, “*dimpled*”, “*rosy lips*”, “*satinsmooth hazel hair*”, “*radiant hazel eyes*”. This concentration of positive physical descriptors directly contradicts Jane’s consistent self-identification as “*plain*”, revealing how male observers claimed cultural authority to redefine female worth despite women’s self-knowledge.

The positive adjectives in Jane’s self-characterisation cluster exclusively within the moral and character domain rather than the physical. “*Independent*” appears twice, representing the quality toward which her entire developmental trajectory aims. “*Free*” occurs once but carries substantial thematic weight, as do her assertions regarding “*soul*” and “*heart*”. This semantic distribution reveals what we term a compensation mechanism in Jane’s identity con-

Most frequent evaluative adjectives

Jane's Self-Description	Frequency	Jane's Description of Rochester	Frequency
plain	4	grim	4
poor	3	dark	3
little	3	stern	2
independent	2	peculiar	2
obscure	2	strong	2

struction strategy. She concedes physical and social deficits while asserting that she has equivalent or superior moral and spiritual worth. This linguistic pattern enables Jane to acknowledge Victorian society's judgments about her appearance and class position while simultaneously relocating human value from the external, socially determined sphere of physical beauty to the internal, self-determined realm of moral character.

The rhetorical structure operating in Jane's famous self-characterisation merits close examination. The four-adjective sequence of negative descriptors functions as a concession move – Jane accepts Victorian judgments without disputing their factual accuracy. She does not claim beauty, wealth, prominence, or physical stature. However, the immediate rhetorical reversal – “*You think wrong! I have as much soul as you, and full as much heart!*” [1, c. 363] – reframes the evaluative framework entirely. The interrogative format exposes the logical disjunction between physical appearance and inner worth, while the emphatic assertion establishes not merely adequacy but equality of spiritual and emotional substance despite acknowledged social inequality. The comparative construction “*as much ... as you*” proves particularly significant, asserting parity with Rochester despite his superior class position and thereby claiming equality across both gender and class boundaries through shared humanity.

This rhetorical pattern recurs with systematic consistency throughout Jane's self-characterisation: physical plainness conceded, moral worth asserted; social marginalisation acknowledged, spiritual equality claimed; material poverty accepted, emotional richness insisted upon. The strategy enables Jane to resist Victorian beauty standards and class hierarchies without mounting direct ideological challenges that would position her as socially transgressive. She operates within available discourses – accepting the evaluative lexicon of “*plainness*”, “*poverty*”, and “*obscurity*” – while strategically relocating the site of human value from external appearance to internal character.

Jane's relationship to the adjective “*plain*” requires extended analysis, given its frequency and ideological significance. Within Victorian discourse, “*plain*” functioned as a euphemistic code for female unattractiveness, serving as a socially acceptable alternative to more explicitly negative terminology. To be designated “*plain*” signified failure at what Victorian ideology constructed as women's primary social function: the cultivation and display of beauty. Through repeated self-identification as “*plain*”, Jane participates in her own aesthetic objectification, internalising

the evaluative male gaze that assessed women primarily as visual objects. However, her deployment of “*plainness*” demonstrates increasing strategic sophistication across the narrative. Early instances present plainness as a painful fact requiring endurance – “*Portrait of a Governess, disconnected, poor, and plain*” [1, c. 229] – representing straightforward self-assessment without evident resistance. Later usage, particularly during courtship with Rochester, deploys plainness defensively against romantic idealisation: “*Don't address me as if I were a beauty; I am your plain, Quakerish governess*” [1, c. 371]. This insistence on plainness, even when explicitly declared beautiful by her lover, demonstrates resistance to objectification and idealisation. Jane refuses to be transformed into a romantic object, insisting instead on authentic self-definition, even when that definition carries social devaluation. The addition of “*Quakerish*” proves particularly revealing, connecting plainness to religious sincerity and moral gravity. Quaker women's plain dress signalled chosen simplicity and spiritual depth rather than unfortunate aesthetic deficit, enabling Jane to reframe lack as an ethical choice.

Jane's characterisation of Rochester reveals parallel structural patterns with crucial gendered variations. Physical description similarly dominates at 59% of evaluative adjectives, yet rather than constructing deficiency, these descriptors establish masculine presence, authority, and power. Rochester emerges as what we designate an *anti-romantic hero* through explicit negative constructions that define him by contrast with conventional romantic ideals. Jane's initial extended observation articulates this pattern: “*Had he been a handsome, heroic-looking young gentleman, I should not have dared to stand thus questioning him against his will*” [1, c. 163]. The counterfactual construction establishes that Rochester is explicitly not handsome, not heroically configured, and not young, yet these absences function as enabling conditions for the relationship rather than constraints. Additional negative formulations elaborate this pattern: Rochester is “*neither tall nor graceful*” [1, c. 172], his nose proves “*more remarkable for character than beauty*” [1, c. 171], and his appearance generally lacks conventional masculine attractiveness markers. Crucially, Rochester's divergence from beauty standards appears without accompanying anxiety or compensatory strategies. His worth locates naturally in *character* rather than *beauty* – an evaluative standard Jane must argue strenuously to establish for herself, but which applies to him without justification.

Jane's physical descriptions of Rochester employ a distinctive semantic cluster emphasising solidity, strength, and severity. As Table 3 demonstrates, “*grim*” appears four

times with identical frequency to “plain” in Jane’s self-description, yet signalling entirely different implications. Jane notes “his grim mouth, chin, and jaw—yes, all three were very grim, and no mistake” [1, c. 171] with emphatic repetition and metanarrative commentary foregrounding Rochester’s stern appearance. “Dark” appears three times, constructing impressions of shadow and mystery. Physical solidity emerges through terms including “granite-hewn features”, “massive head”, “broad-chested”, “athletic”, and “square forehead made squarer by the horizontal sweep of his black hair” [1, c. 171-172]. These adjectives construct masculinity through imagery of stone, weight, angularity, and physical strength rather than aesthetic appeal. The polarity distribution for Rochester shows 47% negative adjectives, yet many coded as technically harmful – “stern”, “rough”, “grim”, “ireful” – function within Victorian gender ideology to signal masculine authority, decisiveness, and power rather than inadequacy. This reveals a fundamental principle: identical linguistic structures carry different gendered meanings. Negative adjectives applied to women signal failure at prescribed femininity; identical negative adjectives used to men often signal successful masculinity, particularly when suggesting strength, authority, or emotional restraint.

Jane frequently characterises Rochester through contradictory adjective pairings that emphasise psychological complexity: “frigid and rigid” [1, c. 187] in the morning transforms to “expanded and genial” [1, c. 187] in the evening; “grim” appearance coexists with capacity for genuine “smiles”; “peculiar”, “reserved” and “brooding” qualities combine with “clever” intelligence and warm intimacy. This linguistic construction of contradiction positions Rochester as psychologically deep and emotionally variable – qualities associated with interiority and individual subjectivity rather than social conformity. The substantial proportion of neutral or ambiguous adjectives in Rochester’s characterisation (18%) reflects this complexity, suggesting masculine identity encompasses contradiction and multiplicity to degrees that rigidly policed feminine identity may not permit. Rochester’s transformation following physical injury reveals significant evaluative shifts. Though “blind” and diminished, his characterisation incorporates adjectives of emotional warmth previously absent: “smiles played over his face, joy dawned on his forehead” [1, c. 629] and “his lineaments softened and warmed” [1, c. 629]. The description of “a tear slide from under the sealed eyelid, and trickle down the manly cheek” [1, c. 639] exemplifies the novel’s sophis-

ticated negotiation of masculinity, as blindness and tears coexist with the assertion of the “manly cheek” preserving masculine identity even in vulnerability.

Rochester’s characterisation of Jane produces a dramatic reversal of her self-assessment, illuminating power dynamics inherent in gendered evaluation. Where Jane employs 61% negative polarity in self-description, Rochester deploys 73% positive adjectives – a striking inversion clearly visible in Table 2. His characterisations privilege physical beauty: “blooming”, “smiling”, “pretty” (twice), “sunny-faced”, “dimpled”, “rosy lips”, “satin-smooth hazel hair”, “radiant hazel eyes”. This concentration of positive physical descriptors directly contradicts Jane’s consistent self-identification as “plain”, revealing how male observers claimed cultural authority to redefine female worth despite women’s self-knowledge.

Table 4 illustrates stark contrasts in Beauty discourse across perspectives. Rochester’s diminutive forms – “pale, little elf” [1, c. 406], “mustard-seed” [1, c. 406] – simultaneously express affection and maintain power hierarchies through size emphasis. Significantly, he echoes Jane’s self-assessment – “poor and obscure, and small and plain as you are” [1, c. 365] – before reframing her as “a beauty in my eyes” [1, c. 371], a phrase marking evaluation as subjective male perception rather than objective truth. His metaphorical characterisations – “wild, frantic bird” [1, c. 364], “strange, almost unearthly thing” [1, c. 365] – shift focus from conventional beauty to emotional intensity, aligning with Jane’s emphasis on “soul” and “heart”.

The comparative analysis reveals systematic gendered asymmetries in the deployment of evaluative language. Jane engages in comprehensive self-characterisation across all semantic categories, reflecting Victorian women’s precarious social positioning and the constant linguistic negotiation it requires. Rochester characterises Jane primarily physically (73% of adjectives), while Jane’s characterisation of Rochester, though physically focused (59%), incorporates substantial character analysis (35%). Most significantly, Rochester never engages in the anxious, negative self-characterisation that marks Jane’s identity work. His single self-description – “a crumpled, scratched page” [1, c. 366] – occurs during emotional extremity and employs figurative language, suggesting divergence from beauty standards carries profoundly different weight across genders.

Both characters undergo an evaluative transformation that converges toward relational equality. Jane’s trajectory –

Table 4

Comparative “Beauty Discourse” Patterns

Aspect	Jane → Self	Rochester → Jane	Jane → Rochester
Beauty-related terms	plain (4×), not a beauty, obscure, little	pretty (2×), beauty, blooming, radiant, delicate	negative formulations: “not handsome”, “neither tall nor graceful”
Compensatory terms	soul, heart, independent, free	–	character (over beauty), strong, masculine
Dominant strategy	Physical negation + moral assertion	Aesthetic idealization	Anti-romantic hero
Overall tone	Self-deprecating (61% negative)	Admiring (73% positive)	Realistic (47% negative)

from others' hostile judgments through self-definition via negation to positive assertion – parallels Rochester's progression from harsh authority through contradiction to emotional openness. The narrative resolution pairs his physical diminishment with her social elevation, creating linguistic convergence: Rochester becomes partially feminised through emotional adjectives, Jane partially masculinised through autonomy descriptors. The study demonstrates that corpus methods can be productively applied to individual literary texts, with intensive coding enabling detailed contextualization alongside pattern identification. This mixed-methods approach synthesises linguistic precision with interpretive depth, advancing literary linguistics by grounding interpretive claims in empirical data.

Results and Conclusions. This corpus-based analysis of 71 evaluative adjectives reveals three principal gendered

patterns in *Jane Eyre*: compensation mechanism (physical self-deprecation paired with moral assertion), anti-romantic hero construction (negative formulations establishing masculine authority), and male definitional authority (Rochester's reversal of Jane's self-assessment).

The theoretical contribution demonstrates evaluative language as an ideological negotiation site rather than a mere reflection. Bronte creates a voice simultaneously embedded in and resistant to Victorian gender ideology, revealing linguistic agency within structural constraints. Limitations include a single-text focus. Future research should pursue: comparative Victorian corpus analysis; diachronic pattern tracking; authorial gender comparison; pedagogical application for stylistics instruction. Such research would illuminate whether these patterns represent period-wide conventions or Bronte-specific feminist strategies.

Bibliography:

1. Bronte, C. *Jane Eyre*. Kharkiv : Folio, 2021. 653 p.
2. Culpeper, J. *Language and Characterisation: People in Plays and Other Texts*. London : Routledge, 2021. 344 p.
3. Gilbert, S. M., Gubar, S. *The Madwoman in the Attic: The Woman Writer and the Nineteenth-Century Literary Imagination*. New Haven : Yale University Press, 1979. 732 p.
4. Leech, G., Short, M. *Style in Fiction: A Linguistic Introduction to English Fictional Prose*. 2nd ed. Harlow : Pearson Longman, 2007. 425 p.
5. Mahlberg, M. *Corpus Stylistics and Dickens's Fiction*. New York : Routledge, 2013. 240 p.
6. Martin, J. R., White, P. R. R. *The Language of Evaluation: Appraisal in English*. New York : Palgrave Macmillan, 2005. 278 p.
7. Moglen, H. *Charlotte Bronte: The Self Conceived*. New York : W. W. Norton & Co, 1976. 264 p.

References:

1. Bronte, C. (2021). *Jane Eyre*. Folio.
2. Culpeper, J. (2001). *Language and characterisation: People in plays and other texts*. Pearson Education/Routledge.
3. Gilbert, S. M., & Gubar, S. (1979). *The madwoman in the attic: The woman writer and the nineteenth-century literary imagination*. Yale University Press.
4. Leech, G., & Short, M. (2007). *Style in fiction: A linguistic introduction to English fictional prose (2nd ed.)*. Pearson Longman.
5. Mahlberg, M. (2013). *Corpus stylistics and Dickens's fiction*. Routledge.
6. Martin, J. R., & White, P. R. R. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. Palgrave Macmillan.
7. Moglen, H. (1976). *Charlotte Bronte: The self conceived*. W. W. Norton & Co.

Дата першого надходження рукопису до видання: 28.10.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 25.11.2025

Дата публікації: 24.12.2025

УКРАЇНЬСЬКА МОВА В ЕПОХУ ЦИФРОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ: ТЕНДЕНЦІЇ, ЗМІНИ, ПЕРСПЕКТИВИ

Кравець Лариса Вікторівна,

доктор філологічних наук, професор,
професор кафедри філології,

Закарпатського угорського університету імені Ференца Ракоці II

ORCID ID: 0000-0002-5486-0642

SC 57224002876

AAW-4314-2021

У статті представлено теоретико-аналітичне дослідження впливу цифровізації на структуру та функціонування української мови в сучасних комунікативних практиках. Увага зосереджена на визначенні спільних та розбіжних характеристик «друкарської» і «цифрової» епох як соціокультурних парадигм комунікації. Потверджено, що епоха друку сприяла централізації та стандартизації мовних практик, натомість цифрова епоха стимулює децентралізацію, відкритість та підвищену варіативність комунікативної поведінки.

Дослідження окреслює вплив комп'ютерно-опосередкованої комунікації на лінгвістичні процеси в українській мові. Проаналізовано структурні, семантичні та стилістичні особливості використання мови в онлайн-середовищі, що дало змогу виявити домінуючі тенденції розвитку. Найбільш динамічні трансформації зафіксовано на лексичному рівні, де простежено активні запозичення, формування семантичних та морфологічних неологізмів. Також схарактеризовано зміни в синтаксичній організації висловлювань, зумовлені насамперед комунікативним попитом на лінгвістичну економію та прискорений обмін інформацією.

Нестандартні практики пунктуації, часте використання графічних маркерів та творче маніпулювання письмовими нормами інтерпретовано як вияв експресивності, емоційності, а також демократизації в цифровому дискурсі. Аналіз підкреслює мультимодальну природу електронних текстів, які інтегрують вербальні, візуальні та гіпертекстуальні компоненти в єдину комунікативну структуру.

У дослідженні визначено та схарактеризовано ознаки, що сигналізують про формування цифрової мовної норми. Ця норма не витісняє кодифікований літературний стандарт; радше вона співіснує з ним у динамічному взаємозв'язку. Цифрова норма відображає швидкість, відкритість, емоційну насиченість та поліфонічний характер комунікації цифрової епохи. У висновках наголошено, що цифровізацію не слід розглядати як загрозу українській мові. Навпаки, вона розширює функційні сфери української мови, підвищує мовну обізнаність соціуму та демонструє високу адаптивність мови до технологічних і комунікативних трансформацій із збереженням національно-культурної самобутності.

Ключові слова: мовна норма, комп'ютерно-опосередкована комунікація, лексичні інновації, семантична деривація, електронний текст.

Kravets Larysa. Ukrainian language in the conditions of digital communication: trends, changes, prospects

The article presents a theoretical and analytical study of the impact of digitalization on the structure and functioning of the Ukrainian language in modern communicative practices. The focus is on identifying common and divergent characteristics of the "print" and "digital" eras as sociocultural paradigms of communication. It is confirmed that the print era contributed to the centralization and standardization of language practices, while the digital era stimulates decentralization, openness, and increased variability of communicative behavior. The study outlines the impact of computer-mediated communication on linguistic processes in the Ukrainian language. The structural, semantic, and stylistic features of language use in the online environment are analyzed, which made it possible to identify dominant development trends. The most dynamic transformations are recorded at the lexical level, where active borrowings and the formation of semantic and morphological neologisms are traced. Changes in the syntactic organization of utterances are also characterized, driven primarily by the communicative demand for linguistic economy and accelerated information exchange.

Non-standard punctuation practices, frequent use of graphic markers, and creative manipulation of written norms are interpreted as manifestations of expressiveness, emotionality, and democratization in digital discourse. The analysis emphasizes the multimodal nature of electronic texts that integrate verbal, visual, and hypertextual components into a single communicative structure.

The study identifies and characterizes the signs that signal the formation of a digital language norm. This norm does not replace the codified literary standard; rather, it coexists with it in a dynamic relationship. The digital norm reflects the speed, openness, emotional richness, and polyphonic nature of communication in the digital era. The conclusions emphasize that digitalization should not be viewed as a threat to the Ukrainian language. On the contrary, it expands the functional spheres of the Ukrainian language, increases the linguistic awareness of society, and demonstrates the high adaptability of the language to technological and communicative transformations while preserving its national and cultural identity.

Key words: language norm, computer-mediated communication, lexical innovations, semantic derivation, electronic text.

Вступ. Інформаційно-комунікаційні технології, що в ньому, створили принципово нове середовище – глобальне, інтерактивне, безкордонне й наднаціональне. стрімко увійшли в життя людини і міцно закріпилися

Мова у світовій мережі набула особливої ваги й здобула більші можливості для розвитку, але водночас зіткнулася з численними викликами.

Мережева багаторівнева взаємодія зумовила демократизацію спілкування, уможлививши вільне висловлювання своїх думок кожним охочим, незалежно від освіти, статусу чи культурного рівня. Це, з одного боку, стимулювало мовну творчість та більш усвідомлене використання мовних одиниць, а з другого – сприяло лібералізації мовних норм, що виявилось у зростанні варіативності, мовній гібридизації, розширенні сфер побутового, жаргонного та зниженого емоційно-експресивного мовлення з подальшим ослабленням і розмиванням стилевих і стилістичних меж. Інтернет-комунікація інтенсифікувала процеси мовної інтерференції та глобалізації. Домінування англійської мови в мережевому середовищі призвело до появи численних запозичень, транслітерацій, гібридних словоформ.

Ще однією важливою особливістю цифрової комунікації стала тісна взаємодія між мовою та іншими знаковими системами. Текст у мережі часто поєднується з елементами графіки, відео, звуку, емодзі, гіперпосилань. Це зумовлює появу мультимодального дискурсу, у якому вербальний і невербальний компоненти зливаються в єдине інтегроване повідомлення. Така взаємодія не тільки розширює комунікативні можливості, а й створює передумови для формування нових жанрів і типів текстів – постів, блогів, чатів, мемів, коментарів тощо.

Усе це в сукупності свідчить про інтенсивну адаптацію мови до нових умов комунікації, але водночас ці явища та процеси викликають занепокоєння щодо можливого звуження функційного поля національної мови, ослаблення її престижу в мережі та інших негативних наслідків.

Зміни, які відбуваються на рівні структури мови, її норм, стилістики, жанрів і функцій, потребують постійного спостереження й аналізу. Ці проблеми активно вивчають у сфері комп'ютерної лінгвістики, соціолінгвістики, комунікативної лінгвістики та дискурсології. Учені досліджують особливості так званої *computer-mediated communication* – комунікації, опосередкованої цифровими технологіями, що охоплює тексти інтернет-ЗМІ, блогів, соціальних мереж, месенджерів, електронної пошти, форумів, чатів тощо.

Мета цієї статті – визначення спільних і відмінних рис між епохами друкарства й цифровізації у розвитку людської цивілізації, аналіз впливу цифрових технологій на сучасну українську мову й мовну комунікацію, з'ясування характеру трансформацій, які відбуваються внаслідок цифровізації.

Матеріали та методи. Методологічна основа нашого дослідження заснована на комплексно-системному поєднанні загальнонаукових та вузькоспеціальних (лінгвістичних) методів. З-поміж загальнонаукових методів у дослідженні застосовано аналіз, синтез, інформаційно-пошуковий метод, описовий метод, індукція та дедукція, а також метод суцільного відбору. Метод аналізу був застосований для обґрунтування теоретичних засад дослідження та опрацювання зібраного

матеріалу; за допомогою методу синтезу було розкрито особливості епох друкарства й цифровізації; інформаційно-пошуковий метод використовували для опрацювання зібраного матеріалу, необхідного для подальшого аналізу динаміки української мови; за допомогою описового методу було схарактеризовано зафіксовані мовні явища, пояснено їх значення, особливості функціонування та механізми утворення; індуктивний метод допоміг сформулювати висновки щодо динаміки української мови в цифрову епоху; дедуктивний метод було використано для послідовного викладу результатів дослідження та руху тексту від загального до часткового; метод суцільного відбору використано з метою формування бази матеріалу дослідження. У рамках аналізу комп'ютерно-опосередкованого дискурсу (*Computer-Mediated Discourse Analysis*) застосовували (1) варіативний контекстний аналіз, за допомогою якого виявляли як зміна контексту впливає на значення слова та його граматичну сполучуваність, та (2) інтерпретативний аналіз для пояснення значень мовних одиниць. Також застосовували поняттєво-лінгвальний метод – для визначення усталених і нових мовних одиниць, лексико-тематичного моделювання – для виокремлення тематичних груп зафіксованих мовних одиниць, функційно-семантичний – для вивчення семантики і функцій зафіксованих мовних одиниць.

Матеріалом дослідження слугували дописи на сторінках активних користувачів Facebook (переважно українських громадських діячів та письменників), дописи в групах та коментарі під ними, блоги, комерційні веб-сайти.

Результати. Революційний вплив сучасних технологій на розвиток цивілізації часто порівнюють із впливом друкарства на соціосистему. М. Мак-Люен, аналізуючи наслідки появи друку, зазначав, що саме друкарство стало рушійною силою формування національної самосвідомості: «Гаряче середовище друку дало змогу людям побачити свою національну мову та усвідомити свою національну єдність і силу в термінах національної мови» [3, с. 225]. Книга, ставши масовим продуктом, сприяла становленню освіти, поширенню наукових знань, зміцненню державності та розвитку національних мов.

Сьогодні цифрові технології відіграють аналогічну роль, але з протилежним вектором впливу. Якщо друкарство сприяло централізації й уніфікації суспільства, то цифровізація стимулює децентралізацію, відкритість та варіативність комунікативних практик. Як підкреслює М. Варшауер, друкарство й цифрові медіа – це етапи вдосконалення засобів людської взаємодії, які розширюють можливості залучення, полегшують поширення інформації, створюють передумови для активної участі користувачів у творенні змісту [7].

У сучасному цифровому просторі відбулася зміна парадигми комунікації: від лінійної, ієрархічної до мережевої, горизонтальної. У традиційному медіапросторі інформація передавалася від джерела до реципієнта (модель «від одного до багатьох»). Цифрове середовище функціонує за принципом «багато – багатьом»,

де кожен користувач може бути і автором, і редактором, і аудиторією одночасно. Ця трансформація впливає не лише на структуру комунікації, її моральні та соціальні засади, а й на функціонування і розвиток мови, на мовну норму.

Якщо друкована книга – це матеріальне втілення знань, стабільність і фіксація, то цифрові технології – це швидкість, мобільність і постійна мінливість. Книга сприяла формуванню лінійного мислення, упорядкованості, логічності, уможливила централізовану систему передавання інформації. Натомість цифрові медіа продукують нелінійне мислення, кліпове сприйняття, множинність інформаційних потоків та розмитість меж між автором і реципієнтом, що впливає на обсяг, структуру та зміст текстів, стиль викладу інформації.

Отже, якщо друкарство було інструментом інтелектуального й культурного піднесення, то цифрове середовище сприяло демократизації мовного простору, надавши право висловлюватись будь-кому, незалежно від освіти, статусу чи соціального капіталу.

Цифрові технології радикально змінили способи мовної взаємодії, створивши умови для появи нових форм комунікації – гібридних між усною та писемною. Мережева українська мова (чати, блоги, соцмережі, месенджери) характеризується такими ознаками:

- динаміка лексики (запозичення, неологізми та різного роду скорочення, жаргонізми, розмовна і згрубіла лексика);
- спрощення синтаксису, домінування розмовних форм;
- скорочення обсягу текстів, переважання коротких, емоційно насичених повідомлень;
- використання емодзі, які виконують функцію невербальних засобів спілкування;
- розмивання стилістичних меж між офіційним і неофіційним мовленням.

Такі зміни свідчать про формування нової норми – цифрової мовної норми, яка не витісняє традиційну літературну, але співіснує з нею в динамічній взаємодії. Вона відображає швидкість, відкритість, емоційність і поліфонію цифрової епохи.

Цифрове середовище створює простір для активного оновлення мовних ресурсів. Найбільш динамічно реагує на технологічні інновації та соціальні трансформації лексична система, відображаючи появу нових реалій, понять, процесів і форм діяльності. Зміни у лексичній системі сучасної української мови, що функціонує у комп'ютерно-опосередкованому спілкуванні, виявляються у трьох основних напрямках:

- запозичення (переважно з англійської мови);
- семантичні неологізми (розширення або модифікація значень уже відомих слів);
- словотворчі новотвори (морфологічні неологізми, утворені за внутрішніми законами української мови) [6].

Основним джерелом іншомовних слів і словосполучень є англійська мова, яка виконує роль *lingua franca* у глобальному технологічному просторі. В українській мові функціонують як власне запозичення з англійської (лексеми, адаптовані до фонетичних і граматичних норм), так і кальки – буквальні переклади мовних

одиниць. З англійської мови походить значна частина термінів, пов'язаних із комп'ютерними технологіями, соціальними мережами, інтернет-бізнесом та масовою комунікацією: *блогер, інфлюенсер, мем, менеджер, контент, онлай, скріншот, стартап, стримінг, хаб* та ін. [4; 6]. Запозичені слова часто є основою для появи гібридних форм: *апгрейдитися, зачекінитися, лайкати, репостнути, чатитися* тощо.

Активне проникнення англійських запозичень в українську мову породжує певні суперечності. З одного боку, вони збагачують словниковий склад, роблять його гнучкішим та дають змогу досягти точності позначення нових понять. З іншого – можуть призводити до звуження функцій мови-реципієнта, витіснити власне українські лексеми, розхитувати норми, знижувати комунікативну автентичність. У зв'язку з цим в українському суспільстві посилилася тенденція до пошуку українських відповідників англізмам. Наприклад, на віртуальному майданчику для перекладів запозичених слів «Словотвір» пропонують перекладати: *булінг – цькування, дедлайн – реченець, рюкзак – наплічник, тьютор – наставник, стікер – наліпка, чизкейк – сирник, фотографія – світлина* [5]. Такі ініціативи демонструють прагнення української спільноти зберігати лексичну самобутність, водночас адаптуючись до умов цифрової доби.

Другим важливим джерелом оновлення лексики є семантична деривація, у результаті якої слова набувають нових контекстуальних сенсів, пов'язаних із цифровим світом [2, с. 75]. До слів, у яких відбулися семантичні зсуви, відносимо *друг* у значенні «підписник», *історія* – «розповідь», *сторінка* – «веб-сторінка», *завантажити* – «перенести інформацію або програму з віддаленого джерела на пристрій» тощо.

Третій продуктивний напрям лексичних інновацій – словотворчі неологізми, утворені за правилами української дериватології. У середовищі комп'ютерно-опосередкованого спілкування постійно виникають нові іменники та дієслова переважно на базі іншомовних основ: *загулити, заскринити, забанити, розшиарити, цифровізація, інфозалежність, інфа (інформація), фрилансерство* тощо; рідше – власне українських: *застосунок, вподобайка, самознимка, спільнокошт* тощо. Такі утворення засвідчують здатність української словотворчої системи інтегрувати чужомовні основи без руйнування власних структурних принципів та адаптувати власні ресурси до нових умов.

Специфіка комп'ютерно-опосередкованого спілкування простежується і на синтаксичному рівні. Головна тенденція – спрощення структури висловлення з метою економії мовних засобів і швидкості комунікації. В електронних текстах переважають прості, короткі, часто еліптичні речення, що легко сприймаються на екрані. Замість складних синтаксичних побудов користувачі віддають перевагу коротким фразам, які нагадують усне мовлення. Синтаксис комп'ютерно-опосередкованого спілкування тяжіє до діалогічності, ситуативності й експресивності, що зближує його з усним спілкуванням. Водночас він зберігає базову відповідність грама-тичним нормам української мови.

Специфіка комп'ютерно-опосередкованого спілкування впливає також на вживання розділових знаків. Серед основних тенденцій: мінімальне використання розділових знаків і часте, інколи надмірне вживання знаків оклику, знаків питання, багатокрапки, щоб підкреслити силу емоцій або замінити цілий вислів. Інколи у якості розділових знаків використовують емодзі (здебільшого замість крапки) [6].

Структура текстів комп'ютерно-опосередкованого спілкування різна, залежить від сфери, мети, завдань комунікації. Проте всі вони є мультимодальними: поєднують вербальні, візуальні та гіпертекстові елементи. Вербальна частина виконує інформативну функцію (виклад матеріалу), а візуальні елементи (зображення, інфографіка, кольорове виділення) забезпечують емоційне залучення користувача та утримання його уваги.

При структуруванні електронних текстів враховують різні аспекти, приділяючи значну увагу композиції. Композиційне формально виражене членування суттєво залежить від стилю, підстилю, жанру тексту, його змістової інформації, цільового користувача та прагматичної настанови автора тексту. Всі ці чинники актуальні вже для першого абзацу, який називають лідом (англ. *lead* – вести). Його призначення – зацікавити читача, спонувати до прочитання подальшого тексту. Він має бути зрозумілим, самодостатнім, коротким, змістовним. Із різних лідів найчастіше використовують такі: резюме, описовий, аналітичний, питальний, контрастний, драматичний, цитатний, ретроспективний.

Основну частину електронного тексту, на відміну від лінійних друкованих аналогів, структурують за принципом модульності (фрагментарності). Тобто інформацію подають не суцільним потоком, а ділять на окремі, відносно самодостатні змістові блоки або сегменти. Для зручності сканування та навігації в Інтернеті обов'язковим є використання чіткої рубрикації та тематичних підзаголовків. Вони слугують візуальними якорями та відображають ієрархію інформації, даючи змогу читачеві швидко оцінити зміст кожного блоку.

Тексти новинних та інформаційних жанрів часто будують за моделлю «перевернутої піраміди», де найважливіша інформація розміщена на початку, а деталі та фонові інформації подані нижче. Це гарантує, що навіть при поверхневому читанні користувач отримає ключове повідомлення.

В основній частині застосовують гіпертекстуалізацію шляхом інтеграції гіперпосилань. Вони забезпечують нелінійне рогортання змісту, скеровуючи читача до додаткових джерел, термінологічних пояснень або пов'язаних матеріалів, тим самим розширюючи інформаційне поле тексту без його переобтяження.

Значну увагу приділяють візуальній оптимізації: використання маркованих та нумерованих списків, виділення ключових фраз жирним шрифтом, а також інтеграція мультимедійних елементів (зображень, відео, інфографіки) для підвищення сприйняття та утримання уваги.

Завершальна частина мережного тексту здебільшого містить не лише підсумки, а й чітку прагматичну настанову. Заклик до дії – це критичний елемент для електро-

нних текстів комерційного та маркетингового спрямування. Ця частина чітко формулює очікувану від читача дію (наприклад, «залишити коментар», «поділитися», «перейти до покупки» тощо), реалізуючи прагматичну мету автора. У науково-популярних та академічних підстилях текст завершує список використаних джерел або додаткові матеріали для поглибленого ознайомлення, підтверджуючи достовірність інформації та дотримуючись вимог академічного стилю.

Отже, композиція електронного тексту – це складна система, в якій лід захоплює, основна частина структурує інформацію для легкого сканування та нелінійного доступу, а кінцівка підсумовує і реалізує комунікативну мету.

Зазначимо, що у електронному тексті зростає роль заголовка, покликаного привернути увагу читача, і підзаголовків, які дають змогу швидко ознайомитися з текстом і виділити в ньому головне. Заголовок та підзаголовок полегшують ідентифікацію тексту пошуковими системами, тому вони містять одне або кілька ключових слів. Заголовок електронного тексту переважно короткий і максимально змістовний, іноді епатажний.

Цифровізація трансформує не лише мовну структуру, а й мовну поведінку людини. Вона змінює баланс між писемним і усним мовленням, між публічним і приватним, між особистим і масовим. Кожен користувач стає водночас і споживачем, і творцем мовного контенту. Це зумовлює:

- зниження ролі традиційних мовних авторитетів (академічних, літературних);
- розширення комунікативної компетенції окремої особи;
- динаміку мовної норми.

Цифрова лібералізація мови може призводити до зниження рівня мовної культури, спрощення синтаксису, поширення суржику, згублених і агресивних форм комунікації.

Висновки. Цифровізація стала одним із ключових чинників трансформації сучасної мови та комунікації. Подібно до того, як друкарство у свій час започаткувало епоху національних мов і культур, цифрові технології створили умови для глобальної, мережевої, багатомовної комунікації. Їхній вплив має амбівалентний характер: з одного боку – демократизація, відкритість, творчість; з другого – фрагментація, спрощення, зниження рівня мовної культури, загроза уніфікації.

Мова цифрової доби – це дзеркало сучасної культури, у якому відбиваються технологічні, соціальні та когнітивні зміни людства. Вивчення цих процесів важливе для збереження балансу між інноваційністю та традицією, між відкритістю глобальному простору й утвердженням національної мовної самобутності. Саме цей баланс забезпечить українській мові стабільний розвиток, культурну стійкість і повноцінну присутність у світовому цифровому просторі.

Комплексне вивчення мови комп'ютерно-опосередкованого спілкування в поєднанні лексичних і граматичних аспектів та з урахуванням соціальних, когнітивних і культурних чинників, які визначають нову роль мови у глобалізованому світі, видається перспективним. Такі

дослідження дають змогу глибше пізнати особливості функціонування і розвитку мови в нових умовах, а також відкривають шлях до розуміння того, як людина сприй-

має реальність у добу цифрових технологій, як вона формує свою ідентичність, конструє міжособистісні зв'язки, бере участь у колективному творенні змісту.

Література:

1. Костюк Ю. М. Суспільно-політичний неолексикон української інтернет-комунікації у формально-семантичному та соціонормативному аспектах : дис. ... наук. ступеня д-ра філософії : 035. Тернопіль, 2021. 251 с.
2. Кравець Л.В. Семантична деривація в українському публічному дискурсі. *Слобожанський науковий вісник. Серія : Філологія*. № 3. 2023. С. 74–79. URL: <https://journals.spu.sumy.ua/index.php/philology/article/view/155/141>
3. Мак-Люен М. Галактика Гутенберга: становлення людини друкованої книги / пер. з англ. В. І. Постнікова, С. В. Єфремова. Київ : Ніка-Центр, 2001. 464 с.
4. Пономаренко В. Новітні запозичення в українській мові: соціокультурні аспекти [Електронний ресурс]. URL: https://www.inmo.org.ua/assets/files/2021/ponomarenko_novitni-zapozichennia-v-ukrainskii-movi.pdf
5. Словотвір: онлайн-платформа українських відповідників до іншомовних слів. URL: <https://slovotvir.org.ua/>
6. Kravets L., Venzhynovych N., Zhang B., Poliuzhyn I., Lukanynets R. Dynamics of language systems in the era of digitalization. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*. 2025. Vol. 32, No. S1. P. 170–180. URL: <https://tpmap.org/submission/index.php/tpm/article/view/142/26>
7. Warschauer, M. *Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press. 2004.

References:

1. Kostiuk, Yu. M. (2021). *Suspilno-politychnyi neoleksykon ukrainskoi internet-komunikatsii u formalno-semantichnomu ta sotsionormatyvnomu aspektakh* [Socio-political neolexicon of Ukrainian Internet communication in formal-semantic and socio-normative aspects] (Doctoral dissertation, 035 Philology). Ternopil. [in Ukrainian].
2. Kravets, L. V. (2023). *Semantychna deryvatsiia v ukrainskomu publichnomu dyskursi* [Semantic derivation in Ukrainian public discourse]. *Slobozhanskyi Scientific Bulletin. Series: Philology*, (3), 74–79. URL: <https://journals.spu.sumy.ua/index.php/philology/article/view/155/141> [in Ukrainian].
3. McLuhan, M. (2001). *Galaktyka Gutenberha: stanovlennia liudyny drukovanoi knyhy* [The Gutenberg galaxy: The making of typographic man] (V. I. Postnikov & S. V. Yefremov, Trans.). Kyiv : Nika-Tsentr. (Original work published 1962) [in Ukrainian].
4. Ponomarenko, V. (2021). *Novitni zapozychennia v ukrainskii movi: sotsiokulturni aspekty* [New borrowings in the Ukrainian language: Sociocultural aspects]. URL: https://www.inmo.org.ua/assets/files/2021/ponomarenko_novitni-zapozichennia-v-ukrainskii-movi.pdf [in Ukrainian].
5. SlovoTVir. (n.d.). *Online platform of Ukrainian-language equivalents to foreign words*. URL: <https://slovotvir.org.ua/> [in Ukrainian].
6. Kravets, L., Venzhynovych, N., Zhang, B., Poliuzhyn, I., & Lukanynets, R. (2025). Dynamics of language systems in the era of digitalization. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 32(S1), 170–180. URL: <https://tpmap.org/submission/index.php/tpm/article/view/142/26> [in English].
7. Warschauer, M. (2004). *Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide*. Cambridge, MA: The MIT Press. [in English].

Дата першого надходження рукопису до видання: 20.10.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 18.11.2025

Дата публікації: 24.12.2025

РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ ЕКЗИСТАНЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА ЖИТТЯ (LIFE) У ПСИХОЛОГІЧНИХ АНГЛІЙСЬКОМОВНИХ МЕДІАНАРАТИВАХ

Куліш Владислава Сергіївна,

кандидат філологічних наук, доцент,
старший викладач кафедри германської філології

Сумського державного університету

ORCID ID: 0000-0002-8283-7431

Scopus ID: 57451933700

У статті розглянуто особливості репрезентації екзистенційного компоненту життя в англійськомовних психологічних медіанаративах крізь призму когнітивно-семіотичного підходу. Медіадискурс трактується як поліаспектний комунікативно-семіотичний простір, у межах якого взаємодіють медіанаратив, медіанаратор і реципієнт. У контексті сучасної антропоцентричної парадигми медіадосліджень екзистенційна тематика набуває статусу ключового когнітивного вектора, що забезпечує інтерпретацію фундаментальних вимірів людського буття – сенсу, ідентичності, свободи, вибору, цінностей, самопізнання та автентичності. Семіотичний аналіз медіатекстів дозволив визначити, що вербальні й лінгвізовізуальні компоненти функціонують у межах інтегрованої знакової системи, де мовний знак виконує роль динамічного інструмента репрезентації внутрішнього досвіду, психологічного стану та світоглядних установок. Екзистенційний компонент життя постає як когнітивно-семіотичний конструкт, який відображає процеси осмислення людиною власного існування та виявляє взаємозв'язок індивідуального й колективного досвіду. Встановлено, що семіотична організація медіанаративу сприяє формуванню багаторівневої моделі сприйняття, де когнітивна, емоційна та аксіологічна площини взаємодіють у процесі інтерпретації тексту. Репрезентація життя як центрального екзистенційного концепту у психологічному медіадискурсі реалізується через комплексну систему знакових, когнітивних та прагматичних механізмів, що забезпечують актуалізацію ціннісних орієнтирів, інтенцій саморозуміння та конструювання цілісної ідентичності.

Результати дослідження поглиблюють уявлення про семіотичну структуру сучасного англійськомовного медіадискурсу та окреслюють потенціал когнітивно-семіотичного аналізу для виявлення закономірностей формування смислів у психологічних медіанаративах.

Ключові слова: медіанаратив, медіанаратор, екзистенційний компонент, психологічний медіанаратив, когнітивно-семіотичний конструкт, когнітивно-семіотичний аналіз.

Kulich Vladyslava. Representation of the Existential Component of Life in English-Language Psychological Media Narratives

The article examines the peculiarities of representing the existential component of life in English-language psychological media narratives through the prism of a cognitive-semiotic approach. Media discourse is interpreted as a multifaceted communicative-semiotic space within which the media narrative, narrator, and recipient interact. In the context of the contemporary anthropocentric paradigm of media studies, existential themes acquire the status of a key cognitive vector that interprets the fundamental dimensions of human existence – meaning, identity, freedom, choice, values, self-knowledge, and authenticity. Semiotic analysis of media texts has made it possible to determine that verbal and linguistic-visual components function within an integrated sign system, where the linguistic sign acts as a dynamic instrument for representing inner experience, psychological state, and worldview attitudes. The existential component of life appears as a cognitive-semiotic construct that reflects the processes of human understanding of their own existence and reveals the interconnection between individual and collective experience. It has been established that the semiotic organisation of the media narrative contributes to forming a multi-level perception model, where the cognitive, emotional, and axiological planes interact in text interpretation. The representation of life as a central existential concept in psychological media discourse occurs through a complex system of symbolic, cognitive, and pragmatic mechanisms that ensure the actualisation of value orientations, intentions of self-understanding, and the construction of a holistic identity.

The study's results deepen the understanding of the semiotic structure of contemporary English-language media discourse and outline the potential of cognitive-semiotic analysis for identifying patterns of meaning formation in psychological media narratives.

Key words: media narrative, media narrator, existential component, psychological media narrative, cognitive-semiotic construct, cognitive-semiotic analysis.

Вступ. Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій перебуває у тісному взаємозв'язку з еволюцією медіадискурсу, який у сучасному гуманітарному знанні постає як поліаспектний об'єкт дослідження. Репрезентація смислу в медіадискурсі реалізується у взаємодії векторів медіанаратив – медіанаратор – реципієнт, що формують комунікативно-семіотичну тріаду. Особистість медіанаратора, який виступає посередником у конструюванні соціально значущих смислів, набу-

ває особливого значення, оскільки поєднує індивідуально-психологічні характеристики з дискурсивними стратегіями впливу. Медіанаратори, як активні агенти соціального простору, моделюють власну ідентичність не у формах реальної самопрезентації, а через прагматично мотивоване самоконструювання образу, спрямованого на формування бажаного соціального враження. У цьому контексті такі чинники, як соціальне сприйняття, ефект впливу на цільову аудиторію та стратегічне

створення позитивної ідентичності, постають ключовими параметрами ефективності медіадискурсивної діяльності.

Актуальність дослідження зумовлюється потребою комплексного аналізу тематичних компонентів англійськомовних медіанаративів загалом та екзистенційного блоку зокрема, що відображає ключові аспекти сучасного медіадискурсу в контексті його антропоцентричної та когнітивно-семіотичної орієнтації.

Матеріали та методи. Матеріалом дослідження слугували друковані тексти медіанараторів, об'єднані спільною тематикою психологічних наративів. У дослідженні застосовано комплексний підхід, що включає кілька взаємопов'язаних методів. На першому етапі проведено контент-аналіз медіатекстів, об'єднаних спільною тематикою психологічних наративів, з метою виокремлення лексичних та концептуальних компонентів екзистенційного блоку життя. Семіотичний аналіз дозволив дослідити структуру мовних і візуальних знаків, їхню функцію у репрезентації сенсу життя, формуванні ідентичності та когнітивно-емоційного досвіду. Когнітивно-семантичний аналіз забезпечив виявлення тематичних домінант, лексичних маркерів та граматичних конструкцій. Такий комплексний підхід забезпечує цілісне осмислення екзистенційного компоненту життя у психологічних англійськомовних медіанаративах, інтегруючи когнітивні, емоційні, аксіологічні та соціокультурні аспекти.

Метою дослідження виступає виокремлення та аналіз основних лексичних компонентів, що екстеріоризують екзистенційний тематичний блок в психологічних англійськомовних медіанаративах.

Результати. Екзистенційний компонент життя у психологічних англійськомовних медіанаративах репрезентується крізь призму тематичних домінант, пов'язаних із сенсом існування, ідентичністю, вразливістю, самотністю, кризою, смертю, свободою вибору та пошуком життєвих цінностей. Згідно з основним постулатом семіотики – усе, що відсилає до чогось іншого, окрім самого себе, є знаком. Семіотика, метою якої є аналіз значення, вивчає знакові системи [3]. У цьому сенсі все, що нас оточує, є знаком, який потребує інтерпретації. Розроблена семіотична теорія, показала, що стратегія також може бути використана в семіотичному аналізі.

Мовний знак є двобічною матеріально-ідеальною одиницею системно організованого мовного коду, яка довільно, символічно й конвенційно фіксує в чуттєвій сприйнятій формі певний зміст і служить засобом збереження, отримання, обробки й передачі інформації [1]. У межах аналізу медіанаративів мовний знак постає як гнучка, контекстуально зумовлена одиниця, здатна змінювати свою семіотичну роль залежно від типу взаємодії з іншими елементами текстуального простору – як вербальними (лінгвістичними), так і невербальними (візуальними, аудіальними, кінетичними, графічними тощо). У таких наративах мовний знак функціонує в полі міжзнакової кореляції, внаслідок чого набуває нових значень, формує семантичні узгодження й активує багаторівневі механізми інтерпретації. Функціо-

нальне навантаження варіюється від інформативної та когнітивної до естетичної, експресивної та атрактивної, що дозволяє використовувати мовний знак як універсальний модуль для створення смислової напруги, образності й концептуальної організації тексту. Аналіз вербальних компонентів сучасного англійськомовного медіадискурсу базується на виділенні та аналізі основних лінгвовізуальних компонентів, що корелюють з репрезентацією основних тематичних блоків. Лінгвовізуальні компоненти стимулюють одночасну активацію різних сенсорних каналів сприйняття, що сприяє підвищенню ефективності засвоєння інформації та посилює емоційне залучення аудиторії [11].

Життя (Life) постає як багатовимірний компонент, що відображає пошук сенсу, формування ідентичності, особистісний розвиток та взаємодію з соціокультурним контекстом. Семіотичне представлення не лише стосується біографічних наративів, а й психологічної структури, що забезпечують цілісність особистості та детермінують способи її інтерпретації світу. У контексті традиційних підходів до вивчення цього поняття, потрібно звернути увагу на те, що життя аналізується через призму щастя, сенсу, психологічної насиченості, якості та індивідуальних життєвих проєктів. Щасливе життя, інтерпретоване крізь призму гедоністичного благополуччя, визначається такими характеристиками, як приємність, комфорт, відчуття безпеки та стабільність, що формують основу емоційного задоволення та психологічної гармонії [9]. Іншим загально визнаним ідеалом є пошук сенсу життя, що корелює з евдемонічним благополуччям [6]. Він характеризується наявністю життєвої мети, відчуттям значущості, відданістю цінностям, готовністю до служіння та здатністю до самопожертви. Такий вимір життя також розглядається як бажаний, оскільки більшість людей вважають власне існування достатньо насиченим сенсом [4]. Хоча визначення сенсу життя є складним завданням, наукові підходи до цього феномена виявляють спільні риси. Зокрема, Кінг та інші [7] узагальнюють наукові дефініції, вказуючи, що життя може сприйматися як значуще, коли воно постає таким, що виходить за межі тривіального або миттєвого, характеризується наявністю мети та узгодженістю, яка протистоїть хаосу. У подібному ключі Стегер [13] розглядає сенс як систему зв'язків, розуміння та інтерпретацій, які дозволяють людині усвідомлювати власний досвід і формулювати плани, спрямовані на досягнення бажаного майбутнього. Таким чином, сенс забезпечує відчуття значущості життя, його цілісності та виходу за межі простого плину часу.

Наступний аспект, що також впливає на загальне розуміння життя стосується психологічної багатовимірності, що визначається різноманітним і багатограним досвідом, що розширює когнітивні та емоційні горизонти особистості, змінює її перспективу та стимулює особистісний розвиток [9]. Психологічно насичене життя трактується як життя, сповнене різноманітних досвідів, для більшості людей воно асоціюється зі складністю, у межах якої особистість переживає широкий спектр цікавих подій, відчуває й усвідомлює гли-

бокі емоції як через безпосередній досвід, так і через опосередковані форми – літературні твори, кінематограф чи медіаспортивні трансляції.

Якість життя, багатовимірне утворення, постає як багатовимірне утворення, що охоплює поєднання фізичних, психосоціальних, суб'єктивних і духовних аспектів. Такий підхід дозволяє розглядати життя не лише через призму задоволення базових потреб чи відсутності хвороб, а й через здатність людини відчувати гармонію, баланс, психологічний комфорт і цінність власного існування [14]. Поняття життя у загальному розумінні охоплює такі категорії, як щастя, сенс, якість і психологічна насиченість, акцентуючи увагу на значущості індивідуального досвіду, цінностей та особистісного розвитку для формування психологічного благополуччя.

Щодо репрезентації життя (life) у візуальному медіапросторі, то доречним є визначення лексикографічних дефініцій, що охоплюють поняттєвий та смисловий рівень цієї одиниці. У лексикографічних джерелах життя визначається як: *life noun: 1 : the ability to grow, change, etc., that separates plants and animals from things like water or rocks; 2 a : the period of time when a person is alive; b : the experience of being alive; 3 a : a specified part of a person's life; b : a specified way or manner of living; 4 : the state or condition of being alive; 5 : living things of a specified kind or in a specified place; 6: the time when something can be used : the period when something exists or is useful or effective; 7 a : energy and spirit; b : activity and movement; 8 : a book that tells about the life of a person; 9: the punishment of being kept in a prison for the rest of your life [2].*

Репрезентація екзистаційного компонента життя в англійськомовному медіапросторі пов'язане насамперед з екстеріаризацією щастя через життя, тобто цей аспект підкреслює переживання задоволення, приємності та комфортного існування, напр.: *Life, liberty, the pursuit of happiness [12; 95]; Friends are your chosen family, and these relationships should bring ease, comfort, support, and fun to your life—not excess drama [14; 33]; If we learned that we can only be at home with ourselves when life is going our way... [5; 82]; We lived in the painful land... but life was a dance between moments of acknowledgement and denial... [8; XII].* Таким чином, поняттєве розуміння життя у досліджуваних текстах реалізується через позитивно марковані лексеми *life / happiness, life / ease, comfort, support, fun, life / dance*, які слугують індикаторами емоційної стабільності, психологічної безпеки та задоволення від повсякденного досвіду. Вони репрезентують життя як простір гармонійних міжособистісних взаємодій і внутрішньої рівноваги, що корелює з гедоністичним виміром благополуччя.

Життя також реалізується через його сенс, що пов'язаний з усвідомленням власних цінностей, формуванням цілей та інтеграцією досвіду у власну ідентичність, напр.: *A full life, a home, a wholeness of being, a companion, and a place in a community of neighbors and friends all seemed beyond my grasp. I didn't have the judgment, the courage, or the skills to bring a real*

life to fruition. I was one of the most successful musicians on the planet, but work is work, life is life, and they are not the same [12; 3]; It's about changing the way you see yourself in relation to your partner so that your life is neither a desert nor a battle [12; 15]; As we talked through the intricacies of the relationship ending, Antonio felt more able to reflect on that period of his life as a 'mixed bag' rather than just a waste [8; 303]; Choosing to accept the truth of your ageing and death means that you can be intentional about addressing anything that robs you of being your authentic self rather than waiting for age to bring the wisdom. I don't want to wait until I'm seventy-to-worry less- about what people think of me, because who says I' make it to seventy? want to live a full life now [8; 304]; In facing the uncomfortable truths of life head-on, we can receive the invitation to live more authentically [8; XXIII]. Репрезентація життя у його співвідношенні з категорією сенсу актуалізується через лексеми *full life, a home, a wholeness of being*, які позначають цілісність і завершеність існування. Додатково медіанаратори структурують уявлення про сенс життя за допомогою опозиції *I don't want to wait : I want to live a full life now*, що репрезентує наголошення на усвідомленій актуалізації життєвого вибору. Водночас формула *life is a mixed bag, but not a waste* демонструє, що сенс може бути знайдений навіть у суперечливих чи кризових ситуаціях. Отже, лексичні маркери відображають когнітивну активність, процес саморефлексії та здатність до усвідомленого конструювання життєвих стратегій.

Наступним важливим аспектом концептуального осмислення життя у візуально-вербальному просторі є його психологічна насиченість, яка репрезентує життя як багатовимірний, складний та динамічний досвід, що активізує когнітивні й емоційні процеси реципієнта, напр.: *Like a teaspoon stirring a cup of tea. If you want good tea, you have to move the spoon. If we want a good life, we have to be willing to create waves and ripples around us [8; 6]; As you focus on the things within the realm of your control rather than those outside of it, you tap into the rather uncomfortable but potentially very freeing sense of 'going with the flow... and can reap the benefits of engaging in it fully [8; 232]; Life is messy, but you're in this together. You experience disharmony, mismatch, and failures in attunement as disruptions in the relational field but not as unbreachable ruptures [12; 199].* Психологічна насиченість життя у наведених прикладах виявляється через поєднання екстралінгвістичних маркерів, які вказують на емоційну та ментальну зрілість, та лінгвальних засобів, що структурують життєвий досвід. Зокрема, граматичні конструкції типу *If you want... you have to; As you focus on... you* актуалізують ідею динамічності, активної дії та відповідальності за власний життєвий шлях. У свою чергу, негативно маркована лексика (*disharmony, mismatch, failures*) вводить семантику випробувань і труднощів, але водночас залишає простір для вибору, відкриває варіативність життєвих сценаріїв та моделює перспективу подолання бар'єрів. Таким чином, психологічна насиченість життя концептуалізується через діалектику гармонії та дисгармонії, що формує інтегративне уявлення про життя як

процес, у якому співіснують виклики й можливості, емоційна глибина та когнітивна активність.

Якість життя постає одним із ключових аспектів концептуалізації життя, який у медіадискурсі репрезентується у взаємодії з такими підасpekтами, як подолання труднощів (адаптація), автентичність та особиста відповідальність. У межах сучасного когнітивно-семантичного підходу якість життя розглядається як багатовимірна конструкція, що охоплює фізичні, психосоціальні, суб'єктивні та духовні параметри. Центральним концептом у цьому контексті є *Live Fully*, що передбачає інтеграцію таких складових як: самореалізація: *the best way to live fully is to seek acceptance of the unknown itself* [8; XVI]; автентичність: *to live more authentically, more fully* [8; XXIII]; відвертість із самим собою: *And when you do glance straight in the face of an uncomfortable truth, allow it to enable you to live more fully* [8; 311]; усвідомлення часових меж людського існування: *life is short and we deserve to live it fully* [8; XXIV]. Якість життя у сучасному англійськомовному медіанаративі концептуалізується як інтегративна категорія, що поєднує особистісний розвиток, психологічну збалансованість та автентичність, забезпечуючи умови для повноцінного життєвого досвіду, напр.: *A long and stubborn stream of mental illness and dysfunction manifested itself in my life as a deep, recurring depression and an emotional paralysis* [12; 9]; *The truth is that all the difficult stuff in my life—the anxiety, the need to numb my reality, the people-pleasing* [8; XVI]; *Burnout is a response to unhealthy boundaries. Many of the clients I see in my practice report issues with work-life balance* [14; 197]; *We all want to hide from these truths sometimes—that's not cowardice, that's human. Irvin Yalom muses that to live with a constant awareness of death is like trying to stare the sun in the face: 'You can only stand so much of it* [8; 311]. У наведених прикладах життя експлікується завдяки прямій номінації лексею *life*, тоді як життєві труднощі концептуалізуються через негативно марковані лексеми: *mental*

illness, dysfunction, depression, difficult stuff, anxiety. Водночас у візуально-вербальних наративах чітко простежується опозиція *Burnout – unhealthy boundaries : Live Fully – healthy boundaries*, яка демонструє важливість гармонійної інтеграції психологічних практик у досягненні якісного життя. Людина постає в центрі психологічної картини світу, з її особистим досвідом, здатністю до змін та готовністю до розвитку.

Висновки. Екзистенційний компонент життя (*life*) у психологічних англійськомовних медіанаративах постає як багатовимірний концепт, що інтегрує когнітивні, емоційні, аксіологічні та соціокультурні аспекти людського буття. Лексичні компоненти, що репрезентують цей екзистенційний блок, виступають ключовими інструментами екстеріоризації внутрішнього досвіду, саморефлексії та особистісного розвитку. Семіотична структура концепту формується в межах медіадискурсивної тріади «медіанаратив – медіанаратор – реципієнт», де мовні та візуальні знаки виконують функцію когнітивно-семіотичних маркерів, що забезпечують репрезентацію життєвого досвіду та формування цілісного бачення життєвого шляху. Аналіз ілюстративного матеріалу засвідчив, що вербальна реалізація концепту життя проявляється через низку тематичних домінант, зокрема: пошук сенсу буття, конструювання ідентичності, прагнення до щастя, психологічну багатовимірність досвіду, якість існування, автентичність та подолання життєвих випробувань. Лексичні маркери цих домінант відображають когнітивну активність, процес саморефлексії, здатність до усвідомленого конструювання життєвих стратегій та інтеграції власного досвіду в особистісну ідентичність. Вони репрезентують життя як процес, у якому співіснують виклики та можливості, емоційна глибина та когнітивна активність, забезпечуючи умови для повноцінного, гармонійного та автентичного існування.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні та аналізі інших компонентів екзистенційного блоку у психологічних англійськомовних медіанаративах.

Література:

1. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія. Полтава : Довкілля-К, 2006. 716 с.
2. Britannica Dictionary. Life. [Електронний ресурс]. URL: <https://www.britannica.com/dictionary/life> (дата звернення: 03.11.2025).
3. Çanakpınar B., Kalelioğlu M., Günay V. D. Political discourse and semiotics. *Chinese Semiotic Studies*. 2024. Vol. 20, № 2. Pp. 255–272. DOI: <https://doi.org/10.1515/css-2024-2014>.
4. Heintzelman S. J., King L. A. Life is pretty meaningful. *American Psychologist*. 2014. Vol. 69. p. 561–574.
5. Kennedy B. Good inside : a practical guide to becoming the parent you want to be. London : HarperCollins UK, 2022. 336 p.
6. King L., Heintzelman S. J., Ward S. J. Beyond the search for meaning : the contemporary science of meaning in life. *Current Directions in Psychological Science*. 2016. Vol. 25. P. 211–216.
7. King L., Hicks J. The science of meaning in life. *Annual Review of Psychology*. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-072420-122921>.
8. Mathur A. The uncomfortable truth : change your life by taming 10 of your mind's greatest fears. London : Penguin Books Ltd, 2024. 319 p.
9. Oishi S., Choi H., Koo M., Galinha I. та ін. Happiness, meaning, and psychological richness. *Affective Science*. 2020. Vol. 1. Pp. 107–115. DOI: <https://doi.org/10.1007/s42761-020-00011-z>.
10. Oishi S., Westgate E. A psychologically rich life : beyond happiness and meaning. *Psychological Review*. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1037/rev0000317>.
11. Pino M., Mazza M. The use of “literary fiction” to promote mentalizing ability. *PLoS ONE*. 2016. Vol. 11. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0160254>.
12. Real T. Us : getting past you and me to build a more loving relationship. New York : Rodale Books, 2022. 352 p.

13. Steger M. F. Experiencing meaning in life : optimal functioning at the nexus of spirituality, psychopathology, and well-being. In: *The Human Quest for Meaning: Theories, Research, and Applications* / ed. P. T. P. Wong. 2nd ed. New York : Routledge, 2012. p. 165–184.
14. Tawwab N. G. Set boundaries, find peace : a guide to reclaiming yourself. New York : TarcherPerigee, 2021. 261 p.
15. Wolanin A. Quality of life in selected psychological concepts. *Humanities and Social Sciences Quarterly*. 2021. DOI: <https://doi.org/10.7862/rz.2021.hss.38>.

References:

1. Selivanova, O. O. (2006). Suchasna linhvistyka: Terminolohichna entsyklopediia. Poltava : Dovkillia-K.
2. Britannica Dictionary. (n.d.). Life. Retrieved from <https://www.britannica.com/dictionary/life>
3. Çanakpınar, B., Kalelioğlu, M., & Günay, V. D. (2024). Political discourse and semiotics. *Chinese Semiotic Studies*, 20(2), 255–272. <https://doi.org/10.1515/css-2024-2014>
4. Heintzelman, S. J., & King, L. A. (2014). Life is pretty meaningful. *American Psychologist*, 69, 561–574.
5. Kennedy, B. (2022). Good inside: A practical guide to becoming the parent you want to be. London : HarperCollins UK.
6. King, L., Heintzelman, S. J., & Ward, S. J. (2016). Beyond the search for meaning: The contemporary science of meaning in life. *Current Directions in Psychological Science*, 25, 211–216.
7. King, L., & Hicks, J. (2020). The science of meaning in life. *Annual Review of Psychology*. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-072420-122921>
8. Mathur, A. (2024). The uncomfortable truth: Change your life by taming 10 of your mind’s greatest fears. London : Penguin Books Ltd.
9. Oishi, S., Choi, H., Koo, M., Galinha, I., Ishii, K., Komiya, A., Luhmann, M., Scollon, C., Shin, J., Lee, H., Suh, E., Vittersø, J., Heintzelman, S., Kushlev, K., Westgate, E., Buttrick, N., Tucker, J., Ebersole, C., Axt, J., Gilbert, E., Ng, B., Kurtz, J., & Besser, L. (2020). Happiness, meaning, and psychological richness. *Affective Science*, 1, 107–115. <https://doi.org/10.1007/s42761-020-00011-z>
10. Oishi, S., & Westgate, E. (2021). A psychologically rich life: Beyond happiness and meaning. *Psychological Review*. <https://doi.org/10.1037/rev0000317>
11. Pino, M., & Mazza, M. (2016). The use of “literary fiction” to promote mentalizing ability. *PLoS ONE*, 11. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0160254>
12. Real, T. (2022). Us: Getting past you and me to build a more loving relationship. New York : Rodale Books.
13. Steger, M. F. (2012). Experiencing meaning in life: Optimal functioning at the nexus of spirituality, psychopathology, and well-being. In P. T. P. Wong (Ed.), *The human quest for meaning: Theories, research, and applications* (2nd ed., pp. 165–184). New York : Routledge.
14. Tawwab, N. G. (2021). Set boundaries, find peace: A guide to reclaiming yourself. New York : TarcherPerigee.
15. Wolanin, A. (2021). Quality of life in selected psychological concepts. *Humanities and Social Sciences Quarterly*. <https://doi.org/10.7862/rz.2021.hss.38>

Дата першого надходження рукопису до видання: 24.10.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 21.11.2025

Дата публікації: 24.12.2025

ВІЙСЬКОВА ЛЕКСИКА В ЗБІРЦІ РЕПОРТАЖІВ ТА ЕСЕІВ «БАХМУТ» МИРОСЛАВА ЛАЮКА

Рудь Ольга Миколаївна,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української мови і літератури
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
ORCID ID: 0000-0002-5985-2422

Статтю присвячено дослідженню лексико-семантичних груп та функційно-стилістичних особливостей військової лексики в збірці репортажів та есеїв «Бахмут» Мирослава Лаюка, який безпосередньо перебував у зоні бойових бій під час оборони міста Бахмут узимку та в березні 2023 року. З'ясовано, що військова лексика є важливою складовою мови художнього репортажу, вона відображає реалії сучасної російсько-української війни, мовну реакцію суспільства на військові дії та емоційно-оцінну позицію автора.

Виділено і проаналізовано кілька основних лексико-семантичних груп військової лексики: найменування захисників України; назви військових звань, посад, професій; військові позивні; назви ворогів українського народу; назви зброї, її частин та боеприпасів, військово-транспортної техніки; назви бойових дій, процесів тощо. З'ясовано, що склад сучасної військової лексики постійно змінюється і поповнюється новими словами, що пов'язано з повномасштабною російсько-українською війною, веденням інтенсивних бойових дій, реорганізацією армії та модернізацією озброєння тощо. Фемінні лексеми у художніх репортажах М. Лаюка засвідчують зростання ролі жінок у військовій сфері, їхній вагомий внесок у захист країни. Особливістю військових позивних є їх призначення: утаємничення справжнього найменування особи, запобігання розкриттю особистих даних, самоідентифікація і самопозиціонування. Основою формування вторинних найменувань українських бійців стали: зовнішні риси, внутрішні особливості, вік людини, рід занять, професія чи уподобання; родинні стосунки; імена відомих людей, літературних героїв, казкових персонажів, біблійних чи міфічних істот; фауномени, флоромени; етноніми, топоніми; назви явищ природи тощо. З'ясовано, що майстерне використання військової лексики сприяє глибшій передачі атмосфери війни, формує образ воїна-захисника, служить для створення напруженої та драматичної атмосфери.

Ключові слова: російсько-українська війна, художній репортаж, військова лексика, лексико-семантичні групи, функційно-стилістичні особливості, Бахмут.

Rud Olha. Military Vocabulary in the Collection of Reportages and Essays “Bakhmut” by Myroslav Laiuk

The article is devoted to the study of lexico-semantic groups and functional-stylistic features of military vocabulary in the collection of reportage and essays Bakhmut by Myroslav Laiuk, who was directly present in the combat zone during the defense of the city of Bakhmut in winter and March 2023. It has been established that military vocabulary constitutes an important component of the language of literary reportage, reflecting the realities of the contemporary Russian-Ukrainian war, the society's linguistic response to military actions, and the author's emotionally evaluative stance.

Several main lexico-semantic groups of military vocabulary have been identified and analyzed: names of defenders of Ukraine; military ranks, positions, and professions; military call signs; names of enemies of the Ukrainian people; names of weapons, their components, and ammunition, as well as military transport equipment; names of combat actions, processes, and others. It has been determined that the composition of contemporary military vocabulary is constantly changing and being supplemented with new words, which is related to the full-scale Russian-Ukrainian war, the conduct of intensive combat operations, army reorganization, and modernization of weaponry. Feminine lexical units in M. Laiuk's literary reportage testify to the growing role of women in the military sphere and their significant contribution to the defense of the country. A distinctive feature of military call signs is their purpose: concealing the person's real name, preventing the disclosure of personal data, and serving as tools for self-identification and self-positioning. The formation of secondary names for Ukrainian soldiers is based on: external appearance, internal characteristics, and age; occupation, profession, or preferences; family relations; names of famous people, literary or fairy-tale characters, biblical or mythical figures; fauna and flora terms; ethnonyms and toponyms; and names of natural phenomena. It has been shown that the skillful use of military vocabulary contributes to a deeper conveyance of the atmosphere of war, helps form the image of the warrior-defender, and creates a tense and dramatic environment.

Key words: Russian-Ukrainian war, literary reportage, military vocabulary, lexical-semantic groups, functional and stylistic features, Bakhmut.

Вступ. Повномасштабна російсько-українська війна значно вплинула на суспільно-політичне життя українців, економічну ситуацію в країні, розвиток технологій і свідомість українського народу. Усе це знайшло відображення в мові, насамперед на лексичному рівні. Лексика – це динамічна складова мови, вона виступає своєрідним «нервом» мовної системи [1, с. 37], чутливим індикатором усіх процесів, що відбуваються в суспільстві. Війна розширила пласт військової лексики, збага-

тивши її новими тематичними групами, неологізмами, жаргонізмами, сленговими словами, сталими виразами тощо. У мові війни простежуються не лише номінативні, а й глибоко емоційні зміни: слова набувають експресії, з'являються нові метафоричні переноси, посилюється оцінна функція.

Потужним джерелом вивчення трансформації військової лексики, її семантики, стилістичних функцій стала художня література. У науковому просторі, присвяченому вивченню

військової лексики художнього тексту, відомі розвідки Г. Артьомової, Т. Бикової, Г. Вишневської, І. Данилейченко, З. Дубинець, І. Насмінчук, О. Колган, К. Салахундінової.

Останнє десятиліття низка письменників, журналістів, репортерів активно працюють у жанрі художнього репортажу, що вимагає «не лише точної фіксації фактів, але й жвавого, емоційного осмислення подій, щоб створити в читачів свого матеріалу т. зв. ефект присутності» [2, с. 227]. Н. Розінкевич, аналізуючи художні репортажі про повномасштабну війну, виділила складові цього жанру: «конфлікт, сильна історія та фактурні герої, драматичний сюжет і нешаблонна композиція, наявна інтрига, проста мова, паралельна метафізична історія, ефект занурення в ситуацію, який створюється стилістичними прийомами через описи, портрети, діалоги та деталі, які інкрустують текст; метафору, ампліфікацію, парцеляцію, масштабування, монтування, звукопис, іронію, лаконічну техніку передачі фактажу та ін.» [3, с. 185].

Військова лексика в цьому жанрі займає вагомe місце. Вона відображає реалії сучасної війни, конкретні бойові дії, є засобом створення художнього образу, вираження емоцій і почуттів. Її використання в репортажах сприяє утвердженню правдивого образу війни, засвідчує зв'язок мови й пам'яті, документує мовний портрет епохи. Проте на матеріалі художніх репортажів військова лексика досліджена недостатньо.

Метою статті є аналіз лексико-семантичних груп та функційно-стилістичних особливостей військової лексики в збірці репортажів та есеїв «Бахмут» Мирослава Лаюка [4].

Матеріали та методи. Матеріалом дослідження слугує книга Мирослава Лаюка «Бахмут», до якої увійшли репортажі та есеї автора. Він безпосередньо перебував у зоні бойових бій під час оборони міста Бахмут у зимку та на початку весни 2023 року. Репортажі відображають реальні події російсько-української війни та відтворюють досвід військових, волонтерів, медиків, капеланів і цивільних мешканців у період інтенсивних боїв. Основу аналізу становлять мовні одиниці військової тематики, ужиті авторами для номінації учасників бойових дій, озброєння, техніки, військових дій, ситуації на фронті тощо. До корпусу вибірки увійшли лексеми як загальноживані, так і професійно-спеціалізовані, а також новотвори, сленгізми, що функціонують у сучасному воєнному дискурсі.

Відповідно до характеру фактичного матеріалу та мети дослідження в роботі застосовано такі методи: аналіз і синтез наукової інформації; відбір і систематизація мовних одиниць; лексико-семантичний аналіз; метод контекстуального аналізу.

Результати. Збірка «Бахмут» Мирослава Лаюка складається з двох частин. Першу частину становлять репортажі, у яких автор розповідає не лише про фронтову реальність, а й про внутрішній світ людей сходу України, їхній побут, думки, моральні орієнтири й духовні цінності, що формуються в умовах повномасштабної війни. У другій частині, що містить «есеїстичні розгорнуті коментарі до деяких фрагментів

у репортажі» [4, с. 20], письменник зосереджується на осмисленні історії міста Бахмута, його культурної пам'яті та тягlosti традицій. У цих текстах відчутна глибока рефлексія над минулим і теперішнім Бахмута, над тим, як війна змінює сприйняття міського простору й людських дол. «Бахмут став надто гучним словом. Тут кров не тільки на кожній тротуарній плитці, а осколки не тільки в кожній стіні – ця кров і ці осколки на наших очах стають нафтою історії. Бахмут стає саме тією точкою, до якої окремі люди чи й цілі спільноти будуть повертатися – затримуватися й ціпеніти. І на це годі вплинути, крім як зупинити зло якомога швидше, запобігши новим катівням, викраденням дітей, звалтуванням, непоправним катастрофам» [4, с. 164]. Бахмут – це втілення страждання і героїзму захисників, нагадування про моральний обов'язок людства не допустити повторення трагедії.

Зміст збірки зумовив активне використання автором військової лексики, що становить багаторівневу й динамічну систему, яка охоплює широкий спектр понять: загальні назви захисників та ворогів українського народу, назви військових звань, чинів, посад, позивних, назви видів зброї, воєнних дій та їх наслідків тощо. Г. Вишневська, досліджуючи військовий лексичний фонд мови сучасного художнього твору, наголошує, що склад сучасної військової лексики «постійно змінюється та поповнюється, оскільки військові дії актуальні для наших реалій. Він безперервно змінюється через зникнення з ужитку багатьох слів, зміни значень, безперервного поповнення новими термінами, як-от у зв'язку з реорганізацією видів збройних сил, появою та розробкою нових зразків військового озброєння та військової техніки, нових стратегій ведення бойових дій тощо» [5, с. 26].

Образ російсько-української війни у збірці «Бахмут» реалізований через лексему «війна», що вживається у значенні «організована збройна боротьба між державами, суспільними класами тощо» [6, с. 669]: «Коли назва охопленого **війною** міста не сходить із заголовків світових ЗМІ, то цілком можливо, що це місто залишиться в історії» [4, с. 18]; «На **війні** він починав як волонтер, потім виконував бойові завдання» [4, с. 57]; «**Війна** – це складна багатofакторна задача» [4, с. 112].

Номінативними кваліфікаторами війни [7, с. 71] у збірці репортажів є назви:

– за учасниками: *російсько-українська війна*, наприклад: «13 березня 2014 року, коли Євромайдан переходив у *російсько-українську війну*, у Донецьку на мітингу за єдність України хлопця зарізали проросійські бойовики» [4, с. 17];

– за стратегією: *захонницька війна*, наприклад: «Проклятий всякий, який грабує, насилує, веде *війну захонницьку*» [4, с. 56];

– за тривалістю: *довга війна* [4, с. 119];

– за широтою ураження території або масштабом: *повномасштабна війна, повномасштабне вторгнення*, наприклад: «Максим за кермо сів нещодавно, вже за *повномасштабного вторгнення*» [4, с. 53].

Лексеми, що вживаються для позначення військових осіб, становлять досить великий шар військової лексики. Серед них виділяємо такі лексико-семантичні групи:

– загальні назви захисників українського народу: *боєць, військові, військовослужбовець, воїни, герой, козаки, побратими, хлопці* тощо. Наприклад: «У підрозділі всі кажуть: ти **герой**, а я відповідаю, що не я, а ми» [4, с. 74]; «Ален згадує **побратимів**» [4, с. 74]; «Коли ж ситуація складалася вже несприятливо для українців, він грамотно вивів наших **бійців** з оточення» [4, с. 83]; «Один із **військовослужбовців**, завдяки якому я зміг сюди потрапити, слухаючи ці зізнання, постійно собі щось шепче» [4, с. 89];

– назви воїнів за належністю до певного підрозділу: *азовець*. Наприклад: «У полон мене взяла якась жінка і, здається, **азовець**» [4, с. 91];

– назви військових звань, посад, професій: *артилерист, гранатометник, зенітник, ерпегешник, капелан, командир, командир взводу, командир відділення, кулеметник, мінометник, навідник, офіцер, піхота, піхотинець, ротний, санітар, солдати, снайпери, старший офіцер, старшина* тощо. Наприклад: «Чи є в **зенітників** традиції?» [4, с. 75]; «Іванів **ротний** Микола (Перун) каже, що родичі, коли воюють разом, краще виконують бойові завдання» [4, с. 103]; «Він був у мене **командиром взводу**» [4, с. 104].

Мирослав Лаук у своїх репортажах активно послуговується фімінitивами, чим підкреслює рівноправний статус жінок поряд із чоловіками, їхній вагомий внесок у захист країни: *військова медикія, парамедикія, командирка відділення, сержантка, керівниця медичної частини* тощо. Наприклад: «Якась жінка – це **парамедикія**, яка зустріла його в лісі на верхній “клешні” від Бахмута» [4, с. 91]; «Ромашка, яка є **командиркою відділення**, за війну мала багато складних днів» [4, с. 104]; «Схоже питання я ставив 25-річній Ірині Мельник, **сержантці, керівниці медичної частини**» [4, с. 105].

В окрему групу виділяємо назви представників сфери забезпечення та підтримки оборонної діяльності: *волонтери, рятувальники*: «**Волонтери** постійно про це піклуються» [4, с. 55]; «Через два з половиною місяці після першої поїздки в Бахмут випадково зустрічаю того самого собаку, тих самих **рятувальників**» [4, с. 203].

Важливе місце в системі найменування військових осіб займають позивні – вторинні найменування, псевдоніми, які беруть собі бійці під час війни. Мирослав Лаук визначає позивний як «маскування та відсутність персональних даних, коли прослуховує ворог» [4, с. 198]. Розглядаючи «позивні» як антропоніми вторинної номінації, Н. Павликівська зазначає, що особливістю псевдоніма є його призначення: «він використовується насамперед для того, щоб приховати справжнє іменування особи, або з інших причин – самоідентифікації, позиціонування себе в суспільстві тощо» [8, с. 142–143]. Військові псевдоніми позначені високим ступенем таємності, що зумовлено особливостями та умовами діяльності їхніх носіїв. У воєнному серед-

овищі позивні виконують не лише захисну функцію, приховуючи справжнє ім'я, а й набувають символічного змісту, стають частиною особистої чи колективної ідентичності.

У збірці автор зацентровує увагу на особливих вимогах до створення та вибору вторинних найменувань: «У підрозділі не може бути двох людей з однаковими позивними. Позивні – щоб робити комунікацію чіткішою. Також позивні зазвичай коротші за ім'я (а до деякого доводилось би ще й на по батькові). Але ще – позивні часто дотепні, вигадливі, це можливість вибрати у своїй ідентичності найголовніше або сконденсувати цю тожсамість, унікальність, я – до кількох букв» [4, с. 199].

Аналіз позивних імен українських бійців, зафіксованих у репортажах та коментарях до них, дозволив виокремити кілька лексико-семантичних груп, які стали основою для формування неофіційного антропонімікону воєнного часу [9]:

1. Номінації, що вказують на зовнішні риси, внутрішні особливості, вік людини: *Дід, Сивий, Шрам*. Наприклад: «Бо колишній командир роти був **Сивий**. І я замість нього став командиром роти» [4, с. 200]; «Маленьку і теплу кімнату Ален ділить з бійцем із позивним **Дід**, який 7 квітня матиме день народження – шістдесят років» [4, с. 75];

2. Назви, що свідчать про рід занять, професію чи уподобання людини: *Веган, Звіздочот, Маестро, Салют*. Наприклад: «Олег грає на багатьох інструментах і співає – він тенор, тому в нього позивний **Маестро**» [4, с. 54]; «Позивний Жені був **Веган**, бо він – веган» [4, с. 245];

3. Назви на позначення родинних стосунків: *Батяня, Крьосний*. Наприклад: «Каже, що спочатку думали, нібито в того позивний **Батяня** – бо так хлопці зверталися» [4, с. 103]; «Позивний Максима – **Крьосний**» [4, с. 54];

4. Відіменні позивні: *Григорович, Міхич*. Наприклад: «Поки він пробує розв'язати це питання, старшина **Міхич** (бо Михайло Михайлович – тобто «Михайло у квадраті») розповідає про бойове хрещення» [4, с. 34–35];

5. Імена відомих людей, літературних героїв, казкових персонажів, біблійних чи міфічних істот: *Відьма, Да Вінчі, Перун, Ромео, Самот, Сокар*. Наприклад: «До парамедикіні **Відьми** я не звертаюся» [4, с. 201]; «... працював у роті покійного легендарного **Да Вінчі**» [4, с. 57]; «Іванів ротний Микола (Перун) каже, що родичі, коли воюють разом, краще виконують бойові завдання» [4, с. 103];

6. Фауномени, флорономени: *Бізон, Гриб, Дрізд, Мальва, Ромашка, Собака*. Наприклад: «Її звать Яна, позивний – **Ромашка**» [4, с. 104]; «Підходить довгобородий усміхнений зап'ятдесятилітній Володимир (**Гриб**) – командир гармати» [4, с. 113]; «Парамедикія Карина (**Мальва**) Артикуца, виявляється, навчалася зі мною в одному університеті» [4, с. 46];

7. Етроніми і топоніми: *Вікінг, Сіті, Скіф, Солома, Форест, Циганка*. Наприклад: «Старший офіцер

батальйону В'ячеслав (**Скіф**) із Сум каже, що на команду "Пташки" ми маємо ховатися: чатують ворожі безпілотники» [4, с. 113]; «Я хотів собі позивний **Солома** зробити, бо я з Солом'янського району Києва» [4, с. 200];

8. Назви явищ природи: **Промінь**. Наприклад: «Ось він – усміхнений молодий боєць із позивним **Промінь** разом з ще кількома побратимами виходить з машини» [4, с. 72].

У збірці автор подає історії від бійців про їхні позивні. У своїх розповідях воїни зацентровують на рисах характеру, звичках, діях чи зовнішніх ознаках, за якими отримали позивний: **Бізон**: «Хлопці кажуть: груба шкура – сто відсотків бізон» [4, с. 199]; **Собака**: «Бо кусаюся больно» [4, с. 200]; **Гриб**: «Бо прізвище Глива» [4, с. 200] – вид деревних їстівних грибів; **Ромашка**: «Бо люблю ромашки. Раніше я була Циганка, бо чорнява» [4, с. 200].

Реалії повномасштабної російсько-української війни зумовили переосмислення опозиційного зіставлення «свій – чужий», зробивши його максимально конкретним. Сьогодні в колективній свідомості українського суспільства категорія «чужий» однозначно асоціюється з росією – державою-агресором, її збройними силами та представниками, які уособлюють загрозу існування української нації, її культурі та цінностям.

У репортажах та есеях Мирослава Лаюка вживаються як узагальнені номінації ворога та його прихильників (**ворог, ворожі війська, ворожі солдати, окупанти, противник, вербувальники, сепаратисти**), так і назви з чіткою конкретизацією (**вагнерівці, проросійські бойовики, російські військові, росіяни, рускі**). Наприклад: «Обговорюють позивні, сміються з невідгадливих позивних **вагнерівців**» [4, с. 34]; «Нібито прийшли **вербувальники** й пообіцяли амністію» [4, с. 90]; «Подруга розповідає про дім свекра, де жили **окупанти**» [4, с. 184]; «**Противник** намагається наступати» [4, с. 82].

Жорстокість і нелюдська сутність російської агресії викликала гостру мовну реакцію українців на своїх ворогів. Назви загарбників вирізняються високою емоційністю та виразною оцінністю. Вони не лише передають осуд, зневагу, гнів чи відразу, а й фіксують конкретні ознаки, притаманні ворогові, що стали підґрунтям для негативного оцінювання. Це назви, які сформувалися у процесі тривалих стосунків двох народів (**кацапи, москалі**), так і неологізми, які виникли в період російсько-української війни (**бісогони, валчари, орки, підари**). Наприклад: «Що більше спілкуюся з військовими, то більше розумію, що десь 90 % випадків вони називають російських військових "**підари**". Деколи "**орки**", "**москалі**", "**кацапи**", "**руські**", але здебільшого – саме "**підари**", навіть коли говорять без емоцій» [4, с. 33]; «Ото ці **бісогони** будуть знуцатись, як зайдуть у мій дім!» [4, с. 67]. Такі лексеми засвідчують народне бачення ворога як дикого, безжального та позбавленого моральних орієнтирів.

Велику групу військової лексики становлять назви зброї, її частин та боєприпасів: **автомат, без-**

пілотник, боєприпаси, гармата, «Гради», граната, гаубиця, дрони, касети, кулі, кулемети, кулемети ДШК і «Утьос», міна, міномет, осколок, ПЗРК, ПЗРК «Ігла-1», протитанковий гранатомет, ракета, ракета «Ураган», самохідна гаубиця «Гвоздика», «Урагани», снаряд, освітлювальний снаряд, С-300, тубуси від боєприпасів тощо. Наприклад: «Хлопці з-під дерева підносять **міни**» [4, с. 113]; «... вони стріляли так, що якусь секунду чути, як летить **снаряд**» [4, с. 63]; «**ПЗРК**, з якого стріляв зенітник, – "**Ігла-1**" – має вигляд півтораметрового тубуса» [4, с. 72]; «Ми навчилися виготовляти станки для **кулеметів ДШК і «Утьос»**» [4, с. 74].

У досліджуваному творі вживаються розмовно-просторічні та сленгові назви зброї, значення яких часто розкривається у контексті: **есведехи, калаш, «сучка», «чоловік сучки**». Наприклад: «Ідемо в коридор, показують "**сучку**" – **укорочений автомат АКС-74У**» [4, с. 36]; «На гачку біля "**сучки**" – "**чоловік сучки, звичайний калаш**»» [4, с. 36]. Такі номінації відображають живу мову військових, передають атмосферу фронтового побуту й особливості неформального спілкування між бійцями.

Окремо виділяємо лексико-семантичну групу на позначення військово-транспортної техніки: а) сухопутна (**бронетехніка, евакуаційна гусенична машина, пікап, танк, «Урал», БМП, БРМ-1К, БТР** тощо), наприклад: «Наступного дня на **БТРах** поїхали в Терни» [4, с. 88]; «З глибини лісу виїжджає **евакуаційна гусенична машина**, зупиняється, звідти виносять пораненого» [4, с. 47]; б) повітряна (**вертоліт «Алігатор», винищувач Су-24, гвинтокрил, літак, військово-транспортний літак** тощо), наприклад: «... боєць 93-ї окремої механізованої бригади "**Холодний Яр**" щойно збив російський **винищувач Су-24**» [4, с. 71]; «"**Уралами**" їх повезли в аеропорт, завантажили у **військово-транспортний літак 167 осіб**» [4, с. 90].

Важливий пласт військової лексики займають номінації бойових дій, процесів, що відображають динаміку ведення бою, стратегію і тактику військових операцій. До таких назв належать лексеми, що передають:

а) конкретні види бойових дій (**автоматні й кулеметні перестрілки, артобстріли, вибухи, зачистка, «м'ясорубка», наступ, обстріли, оточення, приліт, прихід, итурм**): «Виходячи під **обстрілами** на вулицю, 86-річна жінка обов'язково бере ці дві речі з собою» [4, с. 17]; «**Лиш висувається – одразу прихід**» [4, с. 35]; «Наступного дня вони пішли в **наступ**» [4, с. 91]; «Традиційно запевнили, що їх не пошлють у **м'ясорубку**, а завербовані традиційно погодилися» [4, с. 90]. Ці лексеми позначають безпосередні процеси ведення війни та характеризуються чіткою предметно-процесуальною семантикою;

б) назви організаційних дій і процесів, які пов'язані з плануванням, переміщенням і забезпеченням бойових підрозділів (**бойові завдання, евакуація / евакуювати, маневр, перезмінка, прикриття, ротація**): «Будь-яка **ротація** супроводжується обстрілами з боку росіян» [4, с. 31]; «Сьогодні ми разом з двома капеланами 93-ї бригади їдемо **евакуювати** наше авто» [4, с. 53].

У репортажному дискурсі ці лексеми набувають образно-емоційного забарвлення, відображаючи психологічні аспекти бою;

в) назви місць і просторових орієнтирів бойових дій (зона бойових дій, зона невизначеності, позиції, поле бою, полігон, рубіж, фронт): «Ми під'їжджаємо до найближчої до поля бою точки, деє дуже близько до Бахмута» [4, с. 47]. Вони формують просторовий вимір війни, вказують на конкретні чи умовні межі бойових дій.

Висновки. Аналіз текстів збірки репортажів та есеїв «Бахмут» Мирослава Лаюка засвідчив широке вживання військової лексики. Це дозволило виділити і охарактеризувати такі лексико-семантичні групи: назви захисників українського народу; назви воїнів за належ-

ністю до певного підрозділу; назви військових звань, посад, професій; вторинні найменування – військові позивні; назви ворогів українського народу; назви зброї, її частин та боєприпасів; назви військово-транспортної техніка; назви бойових дій, процесів і маневрування тощо. Майстерне використання автором військової лексики сприяє глибшій передачі атмосфери війни, формує образ воїна-захисника, служить для створення напруженої та драматичної атмосфери.

Перспективи наступних студій вбачаємо у продовженні вивчення функціонування військової лексики в сучасному художньому репортажі, що дозволить визначити нові тенденції в розвитку лексико-семантичних груп, глибше зрозуміти роль мови як засобу формування національної пам'яті в умовах війни.

Література:

1. Навальна М. І., Спйс О. А. Функційно-семантичні особливості використання військової лексики в мові газети «День». *Закарпатські філологічні студії*, 2022. Випуск 25. Том 1. С. 36–42.
2. Шутяк Л. М. Художній репортаж в українських друкованих та онлайн-ЗМІ (особливості розвитку жанру). *W kręgu prasy dawnej i współczesnej Wybrane problemy*. Т. 1. RZESZÓW: WYDAWNICTWO UNIwersYTETU RZESZOWSKIEGO, 2021. С. 226–241.
3. Розінкевич Н. В. Художні репортажі про повномасштабну війну в Україні (за матеріалами збірки «Найстрашніші дні мого життя»). *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер. : Філологія*. 2025. № 72. С. 182–186.
4. Лаюк М. Бахмут / Мирослав Лаюк ; передм. Богдана Логвиненка ; фотогр. Данила Павлова. Київ : Укрпайнер, 2024. 255 с.
5. Вишневецька Г. Військова лексика у мові сучасного художнього твору: функціональний аспект. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Мовознавство*. 2019. Вип. I (31). С. 24–29.
6. Словник української мови : в 11 т. Т. 1. Київ : Наукова думка, 1970.
7. Зіневич Л. В., Красавіна В. В. Концепт «війна» у сучасному українському суспільно-політичному дискурсі. *Одеський лінгвістичний вісник*. Одеса, 2017. Спецвипуск. С. 70–72.
8. Павликівська Н. «Позивні» як антропоніми вторинної номінації. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Філологія (мовознавство)*. 2019. Випуск 28. С. 139–147.
9. Шульська Н. М., Кирилук О. Л., Салтан В. Л. Неофіційна антропонімна лексика воєнного медіадискурсу: специфіка творення й номінація. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія : Філологія. Журналістика*. 2024. Т. 35 (74). № 6. С. 27–32.

References:

1. Navalna, M. I., Spys, O. A. (2022). Funktsiino-semanticni osoblyvosti vykorystannia viiskovoi leksyky v movi hazety «Den» [Functional and semantic features of the use of military vocabulary in the language of the newspaper «Den»]. *Zakarpatski filolohichni studii*. Vypusk 25. Tom 1. S. 36–42 [in Ukrainian].
2. Shutiak, L. M. (2021). Khudozhnii reportazh v ukrainskykh drukovanykh ta onlain-ZMI (osoblyvosti rozvytku zhanru) [Literary reportage in Ukrainian print and online media (peculiarities of the genre's development)]. *W kręgu prasy dawnej i współczesnej. Wybrane problemy*. Т. 1. RZESZÓW: WYDAWNICTWO UNIwersYTETU RZESZOWSKIEGO. S. 226–241 [in Ukrainian].
3. Rozinkevych, N. V. (2025). Khudozhni reportazhi pro povnomasshtabnu viinu v Ukraini (za materialamy zbirkы «Naistrashnishi dni moho zhyttia») [Literary reportages about the full-scale war in Ukraine (based on the collection «The Scariest Days of My Life»)]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Seriiia : Filolohiia*. № 72. S. 182–186 [in Ukrainian].
4. Laiuk, M. (2024). Bakhmut [Bakhmut] / Myroslav Laiuk ; peredm. Bohdana Lohvynenka; fotohrafii Danyla Pavlova. Kyiv : Ukrpainer. 255 s. [in Ukrainian].
5. Vyshnevska, H. (2019). Viiskova leksykyka u movi suchasnoho khudozhnoho tvoruu: funktsionalnyi aspekt [Military vocabulary in the language of modern literary works: a functional aspect]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Movoznavstvo*. Vyp. I (31). S. 24–29 [in Ukrainian].
6. Slovnyk ukrainskoi movy (1970): v 11 t. [Dictionary of the Ukrainian language : in 11 volumes]. V. 1. Kyiv : Naukova Dumka. [in Ukrainian].
7. Zinevych, L. V., Krasavina, V. V. (2017). Kontsept «viina» u suchasnomu ukrainskomu suspilno-politychnomu dyskursi [The concept «war» in modern Ukrainian socio-political discourse]. *Odeskyi lnhvistychnyi visnyk*. Odesa. Spetsvypusk. S. 70–72 [in Ukrainian].

8. Pavlykivska, N. (2019). «Pozyvni» yak antroponimy vtorynnoi nominatsii [*“Call signs” as anthroponyms of secondary nomination*]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii : Filolohiia (movoznavstvo)*. Vypusk 28. S. 139–147 [in Ukrainian].

9. Shulska, N. M., Kyryliuk, O. L., Saltan, V. L. (2024). Neofitsiina antroponimna leksyka voiennoho mediadyskursu: spetsyfika tvorennia y nominatsiia [*Unofficial anthroponymic vocabulary of military media discourse: peculiarities of formation and nomination*]. *Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnoho universytetu imeni V. I. Vernadskoho. Serii : Filolohiia. Zhurnalistyka*. T. 35 (74). № 6. S. 27–32 [in Ukrainian].

Дата першого надходження рукопису до видання: 21.10.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 18.11.2025

Дата публікації: 24.12.2025

РОЗДІЛ 2 ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

УДК 821.161.2.09:82-32

DOI <https://doi.org/10.32782/philspu/2025.12.6>

ОБРИСИ ВІРТУАЛЬНОЇ ЕМІГРАЦІЇ У ЗБІРЦІ «АРКАНУМ» ЮРІЯ ВИННИЧУКА

Ставніча Олена Миколаївна,

к. філол. н., науковий співробітник відділу
української літератури ХХ ст. та сучасного літературного процесу
Інституту літератури імені Т. Г. Шевченка НАН України
ORCID ID: 0009-0008-3460-1441

Об'єктом дослідження стало висвітлення рис і особливостей віртуальної еміграції митця в тоталітарному суспільстві на прикладі збірки ранньої малої прози «Арканум» Ю. Винничука. У статті запропоновано рівнобіжний до «внутрішньої еміграції» термін «віртуальна еміграція», позаяк він містить вказівку не так на деструктивну егоцентричну замкненість у собі, як на конструктивне розширення внутрішнього світу за рахунок творення / вивільнення індивідуальних фантазмів, зберігаючи сенс умовності переміщення. Розглянуто структурні, символічні та смислові компоненти збірки крізь призму концепту внутрішньої / віртуальної еміграції. Особливу увагу приділено семіотичному декодуванню багатопшарової, культурологічно обумовленої образності, якою автор завульовував і водночас увразнював думку, для цього актуалізовано відповідний мистецький контекст. Проаналізовано тематику, структуру та образно-стильову специфіку збірки, окремо висвітлено генезу й ідеосферу поеми «Арканум». Визначено, що цілісність сприйняття збірки як ізольованого віртуального топосу забезпечують наскрізний персонаж, емотивні маркери екзистенційного відчаю та смутку, лейтмотивна символіка й метафорика, концептуальна семіосфера. Досліджено, що обриси віртуального світу митця творять необарокова притчовість, алегоричність, антиімперська соціальна критика, втілена завдяки різномодальній іронічності, епатажна еротичність, міфологічність, неоготичний містицизм і всепроникна філософічність. Письменник досягає ефекту відображення постмодерністськи релятивної плинної реальності шляхом використання синкретизму просодичних, кінесичних і візуальних образів, внутрішньої ритмомелодики, засобів магічного реалізму. Доведено, що Ю. Винничук використовував стилістичні й фабульні елементи «арканумських» оповідань у всій подальшій творчості, тож вифантазований в юності велично-декадансний Арканум постає сталим конструктивним віртуальним топосом екзистування душі письменника.

Ключові слова: внутрішня / віртуальна еміграція, тоталітаризм, егопобудова, мистецька резистентність, алегоричність, притчовість, антиімперська соціальна критика.

Stavnycha Olena. Features of virtual emigration in the collection of short stories “Arcanum” by Yuri Vynnychuk

The object of the study was to investigate the features and characteristics of virtual emigration of an artist in a totalitarian society using the example of Y. Vynnychuk's collection of early short stories “Arcanum.” The article proposes the term “virtual emigration” as parallel to “inner emigration,” since it refers not so much to destructive egocentric isolation as to the constructive expansion of the inner world through the creation/release of individual fantasies, while preserving the meaning of conventional displacement. The structural, symbolic and semantic components of the collection are examined through the prism of the concept of inner / virtual emigration. Particular attention is paid to the semiotic decoding of the multi-layered, culturally conditioned imagery with which the author veiled and at the same time emphasized his idea, for which the relevant artistic context is actualized. The theme, structure, and imagery and stylistic specifics of the collection are analyzed, with separate attention given to the genesis and ideosphere of the poem “Arcanum.” It is determined that the integrity of the perception of the collection as an isolated virtual topos is ensured by a central character, emotive markers of existential despair and sadness, leitmotif symbolism and metaphor, and a conceptual semiosphere. It has been found that the contours of the artist's virtual world are created by neo-baroque parables, allegorically, anti-imperial social criticism embodied through multimodal irony, shocking eroticism, mythologicality, neo-Gothic mysticism, and pervasive philosophicity. The writer achieves the effect of reflecting postmodern relative fluid reality through the use of syncretism of prosodic, kinesic, and visual images, internal rhythm and melody, and methods of magical realism. It has been concluded that Y. Vynnychuk used stylistic and plot elements from the “Arcanum” stories in all his next works, so the majestic and decadence Arcanum, imagined in his youth, appears as a constant constructive virtual topos of the writer's soul.

Key words: inner / virtual emigration, totalitarianism, ego-building, artistic resistance, allegorically, parable, anti-imperial social criticism.

Вступ. Репресивні й антигуманні реалії ХХ ст. сприяли формуванню такого виразно антитоталітарного за суттю явища, як внутрішня еміграція, що була не лише способом пасивного самозбереження, а й містила імпліцитний протест проти засобів і методів маніпулювання свідомістю, творчим процесом і внутрішнім життям людини. Актуальність дослідження цього

феномену посилюється в сучасних мілітарних умовах необхідністю пошуку й пояснення механізмів опірності духовного світу індивіда з метою збереження його самовідповідності, розвитку психологічної та мистецької резистентності. У європейській і американській культурології «внутрішня еміграція» (*нім.* *innere Emigration*) здебільшого розглядається крізь призму

німецької неофіційної культури часів нацизму, рідше – як форма дисидентства в СРСР, і вкрай рідко пов’язується з локальними національними досвідами мистецького протистояння. Термін «переважно уживається як поетична метафора на позначення стану ізоляції, відчуження та ескапізму індивіда в умовах диктатури» [5, с. 13–14]. Наразі він також широко застосовується у галузі психології на позначення стратегії виживання й самозбереження в кризових умовах, набуваючи позитивних конотацій.

Матеріали та методи. Різні грані явища викликали зацікавлення мислителів і науковців протягом усього ХХ ст., хоча появу самого терміна приписують французькій журналістці початку ХІХ ст. Дельфіні де Жирарден [5, с. 21–25]. Психологічні механізми втечі людини від нестерпної реальності, такі як авторитаризм, конформізм, деструктивність, досліджував Еріх Фромм («Втеча від свободи», 1941) [8]. Принципи збереження самототожного внутрішнього ядра особистості сформулював Віктор Франкл у книжці «Людина в пошуках справжнього сенсу» (1946) [7]. Суспільну атомізацію, тоталітарне знеособлення, механізми «дереалізації реальності» докладно описала Ханна Арендт («Джерела тоталітаризму», 1951) [1]. На українському ґрунті фундаментальне дослідження явища «внутрішньої еміграції» за доби «застою» в СРСР на прикладі львівських митців здійснив мистецтвознавець Богдан Пилипушко («“Внутрішня еміграція” митця в умовах тоталітарної дійсності», 2018) [5; 10]. Особливу увагу він приділив аспектам маргіналізації та соціальної мімікрії «внутрішніх емігрантів», конструктивним і деструктивним чинникам і наслідкам явища для індивіда й посттоталітарного суспільства.

Б. Пилипушко окреслює «внутрішню еміграцію» як стан і результат вимушеного дискомфортного перебування в державі, зумовленого неможливістю фізичної еміграції через об’єктивні або суб’єктивні причини, небажанням ідентифікувати себе з авторитарною державою чи суспільством [5, с. 19]. Проявами «внутрішньої еміграції» стають дистанціювання від офіційного життя держави, підсилення мистецької, інтелектуальної та духовної активності індивіда, що, однак, обмежується приватним простором або вузьким колом осіб («творення в шухляду»); зміщена на власне его активність тощо.

Названий концепт, на думку дослідників, репрезентують мемуари і творчий доробок «внутрішніх емігрантів» Карла Звіринського, Пауля Клее, Кете Кольвіц, Томаса Манна, Жоана Міро, Джорджо Моранді, Стефана Цвейга, Ернста Юнгера, Карла Ясперса та ін. [9; 10]. В українській літературі це насамперед поетичний і прозовий доробок шістдесятників і вісімдесятників, котрі з політичної необхідності змушені були вдаватися до герметизму й інакомовності, створення своєрідної метамови мистецтва.

Загалом поняття «внутрішньої еміграції» глибоко закорінене в філософію екзистенціалізму, фрейдизм (і неофрейдизм), тому його фрейм є сув’язю екзистенціалістських і психоаналітичних концептів, як-то самотності, страху, порожнечі, безнадії, вибору, свободи / несвободи, ніщоти, невротичності, утечі, витіснення тощо.

У сучасних умовах всепроникної комп’ютеризації вважаємо за рівноправний і в чомусь навіть більш точний термін «віртуальна еміграція», позаяк він містить вказівку не так на егоцентричну замкненість у собі, як на експансивно-інтенсивне розширення внутрішнього світу за рахунок творення / вивільнення індивідуальних фантазмів, зберігаючи водночас сенс умовності переміщення. Не випадково об’єктом нашого дослідження було обрано висвітлення рис і особливостей віртуальної еміграції митця саме на прикладі збірки «Арканум» Ю. Винничука – тут повноформатно представлені художні способи осмислення травматичної тоталітарної дійсності, суголосні мистецько-філософським пошукам С. К’єркегора, Ф. Кафки, А. Камю та ін. Проте оповідання збірки, попри численність літературознавчих досліджень названих концептів, з погляду вивчення специфіки мистецького ескапізму до сфери зацікавленості науковців не потрапляли. Отже, метою розвідки є семіотико-структурний аналіз творів збірки «Арканум» як цілісного феномену, що репрезентує дискурс особистісної добровільної самоізоляції та егопобудови в художньому світі. Крім того, використано історико-культурний та філософський підходи, а також долучено елементи біографічного та філологічного методу.

Результати. Поема та однойменна збірка малої прози «Арканум» – яскраве свідчення віртуальної втечі Ю. Винничука у світ вигаданий, відчужений від задушливої радянської дійсності та водночас невіддільно пов’язаний з нею, – була написана у грудні 1977 – січні 1978 р. (з’явилася спочатку в журналі «Сучасність» 1989 р.; зараз розміщена на порталі «Збруч»), у повному обсязі надрукована лише в 2019 р. Найпоширеніша інтерпретація, зніційована самим автором (до речі, відомого своїми містифікаціями), назви країни Арканум – це усічена анаграма «Україна»: «Переживши трус у 1974-му, я боявся ще одного. Тому все зашифрував або ж писав лише мені відомою мовою. Тепер я її забув і не можу розшифрувати. Я писав арканумською. Бо я жив в Арканумі, а не в ССРСР. Я жив десь там – де дім за зорею. Але Арканум вимер, а я, останній арканумець, невдячний син свого горопашного народу, втратив пам’ять» [3]. Вигадавши цілу цивілізацію, що нібито існувала в Північному Причорномор’ї до початку нашої ери (між VIII і IV ст. до н. е.), письменник заселив її простими арканумцями, королями, істориками, поетами, мудрецьями, шахраями, пророками і повіями, катами і жертвами, вигдав арканумську літературу й писав від імені арканумських авторів.

Наприкінці 1970-х років анонімна поема «Арканум» поширювалася в машинописах, а автора-дисидента наполегливо розшукував КДБ. Розлогі метафори-мікросюжети поеми живописують руїну спаленого салагірцями-завойовниками Аркануму, жорстоке знищення історичної й генетичної пам’яті разом з носіями, вмивання мови і пісень: «Пісні співані в таємниці калічать наші язика. // Пам’ять не плодоносить навіть на найвищих рівнинах. // І вириває вітер її сліди з м’ясом і кров’ю» [2, с. 271]. Міфологізовані алегорії згвалтування та інцесту, занепадницький настрій і завуальовано-прозоре зображення тортур і знуцань, котрі покірно

приймає поневолений народ, сприймалися як підрив фасадно-оптимістичної радянської системи і навіть як заклик українців-арканумців до боротьби й опору чужинцям («О зливу війни! // Я заклинаю очищувальні твої дощі і хмари, що набубнявіли ними. // Не обмини Арканум!» [2, с. 276]). Лейтмотиви крові, смерті (і символічної, і конкретно-фізіологічної, й уособленої в образ Смерті-матері, що єдина може пробудити націю через втрату її окремих дітей), війни інкрустовані символами мовчання / крику (тиша руїн, мовчання пісень, ледь чутний гомін і моторошне завивання), пустелі-порожнечі (снігової і піщаної), маски (як символу пристосуванства й подвійного існування), Дзеркала Світу, Корабля Смерти, Величних Сутінків. Ця символіка не лише апелює до культурологічних кодів «Сутінків Європи» О. Шпенглера і «Попелу імперій» О. Бурггардта, а творить новий вимір катастрофізму – згасання нації через втрату історичної колективної, родової пам'яті про себе. Насиченість тексту ремінісценціями та алюзіями прочитується на кількох рівнях – від асоціативної образності (у зачині «перетворилися вікна в Гаї Золоті...») відлунює кларнетизм «Золотого гомону» П. Тичини; численні біблійні імена й паралелі; міфологізована згадка фабульної деталі з «Мобі Діка» Г. Мелвілла до структури й імітації стилістики, зокрема «Так говорив Заратустра» Ф. Ніцше:

«Цими словами він звільняє нас від обважнєних обмежень розуму, від брудних і принизливих самоотруєнь химерами, що звуться совістю і моральністю!

О, будьте як звірі хижі і молоді!

Скиньте з себе жалість, як гадюка скидає луску навесні!

Хто в себе проникне і спізнає себе – той Бога узрить.

Досить нам світла від згаслих сонць!

Досить нам бути паперовими квітами, яких і метелики одиурались!

Досить нам бути птахами, набитими ватою і цитатами!» [2, с. 269].

Написана переважно ліризованою прозою, подекуди верлібром, поема передає відчуття вичерпаності часу, історії, нації, цінності особистості, мистецтва – у проєкції на суто українські реалії. Тут каравани й сувої чужинських слів «поглинають усе живе на своєму шляху», арканумські «діти завчасу з тупістю млявих волів старіють і духом занепадають», і ніхто не прийде на руїни й могили «з квітами чи гарячими преціями». Автора гнітить родова провина покірності, ментальна «вада» терплячості й всепрощення: «Хоч ти великий, але не здатен до борні зі злом. // Вибачаєш кривди, які чинять тобі інші, а злі вчинки трактуєш з добротою і милосердям» [2, с. 271]. Саме тут з'являється публіцистично розгорнений згодом у романі «Мальва Ланда» радикально-націоналістичний мотив очищення-оновлення через офірну жертву – велику війну, котра сотворить нових мучеників і героїв, поверне орієнтири для національної ідентифікації: «Дай нам ріки крові! Скупай в них надії серця! <...> І додай нам ненависти, бо любов'ю просякнуті ми й без того! // І додай нам жорстокости, бо милосердя у нас аж занадто!» [2, с. 276].

Тільки екзистенційне страждання і героїчний чин можуть очистити націю від духовної їди та плісняви. Сам протагоніст, іменований Краплею Безсонної Крові, екзальтований максималіст, що прагне вивести свій народ з «чорних туманів» рабства, насправді не є пророком чи Месією, бо уста його мертві, «і заростають і гаснуть стежки у холодних очах». Тут потужно метафорично й символічно прописано національні ідеологеми, проте сам твір сповнений безнадії та прочитується як похмурий реквієм українству, що відповідає тодішнім настроям у галицькому інтелектуальному середовищі.

Подібна тематика й настроєвість визначають усю збірку «Арканум», значна частина оповідань якої була написана у 1970—1980-х роках. Окремі «Арканумські оповіді» та «Видива» були опубліковані в часописах (1989 і пізніше), повністю сформовані Ю. Винничуком в цілісну книжку й видруковані 2019 року. Значеннева полісемантичність і множинність пропонованих кодів прочитань починається з назви. Генеза значень лексеми «арканум» (лат. *arcānum* – таємне) закорінена в давньоримських часах, коли нею позначалися містерії та таємні вчення жерців, абсолютно недоступні для непосвячених, у такому значенні слово перейшло й до езотеричного християнства («арканське вчення»). У середньовічній алхімії арканумами називали різноманітні «чудодійні» препарати, а також найвищі прагнення алхіміків – «еліксир молодості» та «філософський камінь». У пізній містико-спекулятивній алхімії під арканумом розуміли щось приховане, безтілесне й безсмертне. У такому вимірі – як езотеричне знання для утаємничених, секретний «рецепт» на лікування національних ментальних «хвороб» – можна трактувати й «Арканум» Ю. Винничука. Тут також (за співзвучністю слів) прочитувана метафора татарського (чужинського) аркана-зашморгу, що затягається тим сильніше, чим дужче жертва опирається; й символіку безкінечності й взаємопов'язаності в пристрасті життя старовинного гуцульського танцю; й натяк на значеннєвість вішунських карт Таро («Три кароокі кралі карти розклали на твою долю»), позаяк персонажів Старшого Аркана (блazenь, король, мудрець, повішений та ін.) легко відшукати з-поміж персонажів збірки. До речі, фрагменти книжки можна переставляти й перетасовувати, символічно міняючи «матрицю Долі» та водночас зміст сприйняття цілісності тексту. В цьому можна вбачати постмодерністський прийом, хоча стилістика твору переважно декадансно-модерністська, тобто, на думку Т. Гундорової, формопошуківі «власне модерністські імпульси синхронізуються з постмодерністською концепцією світовідчуття» [4, с. 15].

За структурою та внутрітекстовою інтенцією «Арканум» перегукується із писаним у той же період «Хозарським словником» (1984) Милорада Павича, а концептуально – відображає глобальну антропологічну кризу, доповнену суто національною – пошуком орієнтирів і знаків ідентичності українства. На архітектоніці книжки, з одного боку, позначилася семантика аркана-танцю (замкнене коло, що прискорюється,

із рівнозначно-взаємозамінними елементами; ритміка організації тексту в цикли), а з другого – збірка містить 124 оповідання, рівно стільки ж, скільки й *magnum opus* «Моральні листи до Луцилія» Луція Аннея Сенеки. Увівши ранню поему до пізньої редакції, письменник теж символічно замкнув коло, а видавши ці тексти – закриття певний особистісний гештальт. З «Моральними листами до Луцилія» текст Ю. Винничука пов'язаний не лише образом поета-філософа Люцилія, від імені котрого написана більшість арканумських оповідань, а й типологічно: окрім сумірної структури, обидва твори за своїм змістом є узагальненням, підсумком філософських шукань авторів. У фокусі уваги обох письменників – осмислення свободи волі, дружби, кохання, смерті, покликання і призначення, самотності, держави тощо. Посилує подібність до форми платонівських філософських бесід уведення Ю. Винничуком другого голосу, що уособлює раціональне начало позалюдського (з відтінком інфернальності чи фаустіанства) походження, – дрібнолюдка доктора Фука. Відтак внутрішня діалогічність твору отримує формальне вираження.

Отож художню цілісність збірки забезпечують наскрізний персонаж, емоційно-стильова тональність, локалізований хронотоп, лейтмотивна символіка й метафорика, концептуальна семіосфера, провідним концептом в якій постає внутрішня еміграція – як замкненість і відособлення від соціуму таємного власного світу. Письменник формує маленькі оповідки у тематично-жанрові цикли: притчі, легенди, історичні хроніки, бестіарій, сни, видіння, поеми, оповіді самого Люцилія та розповіді про нього. Текстам властива різномодальна іронічність, реалізована в номінаціях (святий Кобиздох, король Кендюх, кондитер Паталаха тощо), сюжетах (рубання гілки, на якій сидить сам рубач; пришивання голови до тіла вродливиці; перетворення шпигуна в дійну козу та ін.), розлита в деталях і образності.

Ще одна важлива риса збірки, що наповнює віртуальну країну Арканум неповторним «винничуківським» колоритом, – фабульна містичність і навіть метафізичність історій. Містика із супровідним готичним антуражем (зооморфними перевтіленнями, деформаціями часу й простору, оживленням мертвих тощо) постає обгорткою гострих соціальних сенсів, побутові сценки на зразок сварки, зради, шпигунства переводяться в ширший метафоричний або алегоричний план і набувають універсального звучання. Приміром, оповідання «Солоне вино», засноване на тривіальному сюжеті подружньої зради та вбивства з ревнощів, утверджує не тільки сутнісну тотожність чоловіка й коханця (обидва виявляються поетами і складають вірші до шухлядки письмового столу), зрадливої дружини і щура, а й розгортає декілька нюансованих автором міфологічно-екзистенційних сенсів: дзеркальність існування; біблійна аналогія крові й вина; вкладеність і суміжність мікро- і макросвітів; світотворча сила поетичної уяви й пам'яті тощо. Подібна щільність образності породжує семіотичне гіперускладнення внутрітекстової реальності, а це спричиняє поступову втрату зримих, осяжних кордонів «дійсної дійсності» – вона сама стає межею з вільним і неконтр-

ольованим балансуванням між буттям і небуттям. Тому домінантна тема смерті у збірці постає органічно й закономірно. Цей необароковий мотив найпотужніше розгорнуто в циклі «Сни Люцилія» та оповіданні «Смутні очі саду», де смерть описана як усамітнене безкінечне ув'язнення в мертвому саду-острові у порожніх небесах: «...самотність – це якраз і є істинна смерть» [2, с. 126]. Тут виразно резонують мистецькі формули та психодраматичні техніки раціоналізації фобій філософсько-гностичної прози Валерія Шевчука [6].

Оповідання «Арканума» мають притчовий характер, лаконізм викладу й вислову, прозору алегоричність, крізь яку легко побачити всі вади й ознаки радянського соціального устрою. Бо, попри позірну асоціальність і відстороненість від життєвських реалій, обриси внутрішнього віртуального світу Винничука відтворюють грані болісної для автора дійсності. Так, «Манне озеро» – алегорія в'язкості буття в тоталітарному суспільстві, «Історія страченої чернички» актуалізує національні стереотипи (арканумці не вміють пити, а от салагірці в цьому майстри; арканумці програвали битви через надмірну етико-естетичну чутливість), демонструє соціоневрози й моральні збочення владців і простолюду, функціонування корумпованої карної системи, імперську зажерливість і захланність сусідньої країни Салагіру, що уособлює Московщину, котра «не збирається повертати захоплені території і найпевніше піде війною» [2, с. 60] (тут можна говорити про загальну візійність і профетичність вислову).

Лірично-алегоричний диптих «Похід крізь осінь» і «Фіранка», що утворює розділ «Оповіді зі старих арканумських літописів та хронік», презентує чоловічий і жіночий погляди на загальне онтологічне становище арканумців / українців. «Похід крізь осінь» арканумського війська символізує безсенсовий рух в нікуди, вказуючи на постійну, штучно створену і стимульовану мобілізованість тоталітарного суспільства, відтворює весь жах існування всередині цієї системи з її маніакальною правлячою верхівкою та репресивним апаратом. Уся чоловіча частина суспільства мобілізована проти ворога – але ворог віртуальний, його не існує, командири відмовчуються, і тільки коли хтось божеволіє від невідомості, одноманітності й безвиході, «чорна сторожа із полку безсмертних» стинає йому голову, «щоб не розпалював ув інших туги, не навіював розпачу». Міфологічний мотив дочасного кам'яного сну (заки прийде весна-відродження) вивершує декадансний наратив. Доповнювальний жіночий погляд представлено в оповіданні «Фіранка». Позбавлені чоловіків жінки десятиріччями чекають на їхнє повернення, звертають благання й молитви до короля, та все намарно. Зрештою, доведені до відчаю жінки виявляють революційний порив, захоплюють палац – та бачать там лишень опудала вояків, пустку й руїну. Автор показує, як безжально пожирає людей Молох імперії, дає потужну алегорію України у складі радянської держави епохи застою (руїна всередині занепаду: «Це просто бабське царство, яке плодить хлопів, а потім само споряджає їх на війну і виглядає щоднини» [2, с. 17]), говорить про порожнечу імперських символів влади.

Тонку соціальну сатиру Ю. Винничук розгортає в циклі «Арканумський бестіарій», виводячи галерею суспільних типів, зашифрованих під екзотичних казкових істот. Так, трабакан – «щось схоже на великого ящур», що «цінує порядок понад усе», своїм криком паралізує жертву й пожирає її, а їсть він усе підряд, – уособлює весільних і «всєдних» співробітників КДБ. Пльонц – кругла безголова істота – пересічного міщанина; шурх, котрий не має сталого вигляду, – пристосованців; попельник – сексотів тощо. Обираючи формат притчі або казки («Королівна жаба»), автор одночасно використовує можливості конструювання фантастичної умовності та властивий цим жанрам дуалізм зовнішньої неправдоподібності і внутрішньої (прихованої) істини, має змогу наочно оприявнити фатальний розрив між удаваним / уявним і дійсним.

Хаотизація та абсурдизація довколишнього світу максимізовані в оповіданні «Вечірня прогулянка», що постає ніби оживленою частиною триптиха Ієроніма Босха «Сад земних насолод». Тут огидне й натуралістичне зливаються у психоделічну картину розпаду і розкладу: «Дві голови сваряться межі собою, кусаються і хриплять, цвиркають слиною і кров'ю, але ось підбігають до них пранцювати й починають грати в копаний м'яч» [2, с. 78], – так автор означає намацальний страх тоталітарного існування й рівнобіжно подає алегорію внутрішньонаціональних чвар, за яких вигоду отримує лише третя сторона – загарбник і поневолювач. Подібне семіотичне «вивертання» використане й у «Ярмарку гріхів», де психопатології та злочини показані не тільки як норма, а й бажаний і ходовий «товар» на торговлиці життя (тут вбачаємо алюзії й номінативний фатичний жест на «Ярмарок марнославства» Вільяма Теккерея). У нарації тонко переданий екзистенційний відчай і смуток, останній до того ж є найуживанішим емотивним маркером збірки.

Автор намагається схопити й передати ефект роздвоєння реальності, коли вона ніби «пливе» в очах спостерігача. Для цього він використовує синкретизм просодичних, кінесичних і візуальних образів, внутрішню мелодійно-ритмічну пружність фраз, відзвуки (аналогії) магічного реалізму. У такому плинному постмодерністському модусі, в якому «особа взагалі не є наперед заданою. Вона перманентно створюється, існує лише в режимі творення як акту вивільнення від об'ємів небуття» (С. Кримський) [4, с. 14], зображено й основного персонажа «Арканума» Люцилія. У мікрозамальовці «З чого склався Люцилій» Ю. Винничук подає просту й геніальну метафору сутності людини, котру формує час, оточення, довкілля, усе прочитане, побачене, пережите. Очищена від соціального лушпиння людина виявляється неіснуючою – «тільки темне ніщо. І ні сліду себе» [2, с. 130].

Саме через сни і твори свого alter ego Люцилія письменник артикулює складні онтологічні питання буття й небуття, самостворення («Павучок») й самознищення («Малюки»), сновидність дійсності («За вікном була зима»), таємниці творчого процесу («Зниклі слова», «Вірш», «До музи»), намагається проникнути

в глибини психіки, розбираючи такі стани, як параноя («Сірий чоловік»), шизофренія (фрагментація свідомості через нав'язливу метафору розчленування – «Вуха і серця», «Карти» і под.), іманентний потяг до зла («Ярмарок гріхів»), екзистенційний жах («Шіба крику», «Місце страти»), переживання еротичного досвіду («Вуглярівна», «Проба гвалту») та ін.

Створена поза і всупереч адміністративним і цензурним втручанням, збірка десакралізує тоталітарний спосіб буття і творені ним символи та наративи. Тож значна частка оповідань – яскрава соціальна сатира. До прикладу, «Котячий винахідник» – притча про знищену з добрих спонук ідею, «Пророк» – сатира на шарлатанів, «Дід-хмаровик» – притча про соціальні маски, «Як народжуються дракони» – про конструювання соціальних міфів з показом механізму маніпулювання громадськістю. З-під іронії та сарказму іноді пробиваються абсолютно серйозні зауваги трагічного забарвлення й афористичного гатунку, що окреслюють потаємні джерела авторських інтенцій і пафос книжки: «Красиво вмирати – це все, що залишилося моєму народові. В славі, в огні, в піснях, зі сталевим поглядом – гинути на полі бою невідомо за що...» [2, с. 141] («Імператор і його військо»); «Народ твій не мертвий. Народ твій вічний, як оце небо над головою... Він повертається на землю свою по довгих блуканнях» [2, с. 264] («Зустріч Скорпіона й Люцилія на руїнах Арканума») тощо.

Гумористично-містичні історії, нерідко із притаманним авторові хулігансько-еротичним сюжетом, теж посідають у збірці суттєве місце, окреслюючи ще один вектор творчості Ю. Винничука. Як правило, в них обіграно ситуації повсякденності, однак із залученням постмодерністської релятивності («Чайна історія», «Коханець у бурштині» та ін.), коли достеменно не відомо, що із чого впливає, що є причиною, а що наслідком. Цей сегмент творчості митця теж належав до літератури, в СРСР забороненої, трактованої як порнографічна, тому був для письменника територією приватною, втаємничуваною. Еротичний текст ставав сублімативним резервуаром пасіонарності самовідчуженої від соціальної системи мистецької особистості.

Висновки. Загалом оповідання збірки вимагають від читача суттєвого культурного багажу, позаяк насичені численними літературними, мистецькими й філософськими алюзіями, іноді текст всуціль сплетений із розгорненої метафори або візуалізованого концепту. Стилістичні елементи й деякі сюжетні ходи арканумських оповідань автор використовує згодом як матеріал для роману «Мальва Ланда» (зокрема, лекало бестіарію, декадансну символіку, сюжетну лінію обезголовленої красуні тощо), кохана Люцилія – примарна Ілаялі з'явиться в оповіданні збірки «Спалах», сам Арканум вирине як сюжетотвірний елемент у романі «Танго смерті», там же використані фрагменти поезій Люцилія та уведена частина «Книгозбірня Люцилія»; новела «Місце страти» прозвучить в «Аптекарі» як напівбожевільне пророцтво з вуст Амалії та ін. З цього випливає, що концептосфера і семантика вифантазованого в юності Арканума залишається для автора і джерелом для усієї подальшої твор-

чості, і є істинним хронотопом екзистування душі письменника, вільним позачасовим простором, де завжди можна знайти прихисток від посягань агресивного соціуму. Тож тут постає конструктивний аспект соціального самовідчуження – створення унікального віртуального художнього виміру як доповненої (розширеної) реальності, а не тільки особистісна еґопобудова, що нерідко обертається руйнівним самозамиканням.

Подальші декодування багатовимірної символіки ранніх творів Ю. Винничука можливі не лише у пропонуваніх історико-культурному чи філософському аспектах, а й через поглиблення інтермедіальної та психоаналітичної методології, що в перспективі дало б змогу скласти цілісне уявлення про концептуальний інтелектуально-мистецький профіль письменника.

Література:

1. Арндт Х. Джерела тоталітаризму (переклад з англійської). Київ : Дух і Літера, 2005. 584 с.
2. Винничук Ю. Арканум. Харків : Фоліо, 2019. 298 с.
3. Винничук Ю. Колекція розбитих сердець. *Збруч*. 2021. 12 трав. URL : <https://zbruc.eu/node/105107>
4. Історія української літератури ХХ – поч. ХХІ ст. : у 3 т. / за ред. проф. В. І. Кузьменка. Київ, 2017. Т. 3. 544 с.
5. Пилипушко Б. «Внутрішня еміґрація» митця в умовах тоталітарної дійсності (На прикладі досвіду Олександра Аксініна). Дис. ... канд. мистецтв. наук. Спец. – 26.00.01. Національна академія мистецтв України ; Інститут проблем сучасного мистецтва. Київ, 2018. 261 с.
6. Терещенко С. Засоби психодрами в романі Валерія Шевчука «Птахи з невидимого острова». *Слово і Час*. 2014. № 1. С. 48–54.
7. Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі (переклад з англійської О. Замойської). Харків : Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2023. 160 с.
8. Фромм Е. Втеча від свободи (переклад з англійської М. Яковлева). Харків : Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2019. 288 с.
9. Brockmann S. Inner Emigration: The Term and Its Origins in Postwar Debates. Stephen Brockmann. Flight of Fantasy. New Perspectives on Inner Emigration in German Literature 1933–1945. New York : Berghahn books, 2006. P. 11–26.
10. Pylypushko B. The Phenomenon of Inner Emigration: the Dynamics of Semantic Transformation and the Actualization of the Art–Study Aspect. *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв*: зб. наук. праць ; ХДАДМ. Харків : ХДАДМ, 2017. № 4. С. 124–130.

References:

1. Arendt, Kh. (2005). Dzherela totalitaryzmu (pereklad z anhliiskoi). [The Origins of Totalitarianism (translated from English)]. Kyiv : Dukh i Litera, 584 p. [in Ukrainian].
2. Vynnychuk, Yu. (2019). Arkanum. [Arcanum]. Kharkiv : Folio, 298 p. [in Ukrainian].
3. Vynnychuk, Yu. (2021). Kolektsiia rozbytykh serdets. [Collection of broken hearts]. Retrieved from : <https://zbruc.eu/node/105107> [in Ukrainian].
4. Kuzmenko, V. I. (2017). Istoriiia ukrainskoi literatury XX – poch. XXI st.: u 3 t. [History of Ukrainian Literature of the 20th – early 21st centuries : in 3 vol.]. Kyiv, VTs «Akademiia», V. 3, 544 p. [in Ukrainian].
5. Pylypushko, B. (2018). «Vnutrishnia emigratsiia» myttsia v umovakh totalitarnoi diisnosti (Na prykladi dosvidu Oleksandra Aksinina). [“Inner emigration” of an artist in conditions of totalitarian reality (Based on the experience of Alexander Aksinin)]. Dys. ... kand. mystetstv. nauk. Spets. – 26.00.01. Natsionalna akademiia mystetstv Ukrainy; Instytut problem suchasnoho mystetstva. Kyiv, 261 p. [in Ukrainian].
6. Tereshchenko, S. (2014). Zasoby psykhdramy v romani Valerii Shevchuka «Ptakhy z nevydymoho ostrova». [Psychodrama tools in Valery Shevchuk’s novel «Birds from the Invisible Island»]. *Slovo i Chas [Word and Time]*, 1, 48–54. [in Ukrainian].
7. Frankl, V. (2023). Liudyna v poshukakh spravzhnoho sensu. Psykholoh u kontstabori (pereklad z anhliiskoi Zamoiskoi O.) [Man’s Search for Meaning (translated from English by Zamoiska O.)]. Kharkiv : Knyzhkovyi Klub «Klub Simeinoho Dozvillia», 160 p. [in Ukrainian].
8. Fromm, E. (2019). Vtecha vid svobody (pereklad z anhliiskoi Yakovlieva M.) [Escape from Freedom (translated from English by Yakovliev M.)]. Kharkiv : Knyzhkovyi Klub «Klub Simeinoho Dozvillia», 288 p. [in Ukrainian].
9. Brockmann, S. (2006). Inner Emigration: The Term and Its Origins in Postwar Debates. Stephen Brockmann. Flight of Fantasy. New Perspectives on Inner Emigration in German Literature 1933–1945. New York : Berghahn books, p. 11–26.
10. Pylypushko, B. (2017). The Phenomenon of Inner Emigration: the Dynamics of Semantic Transformation and the Actualization of the Art–Study Aspect. *Visnyk Kharkivskoi derzhavnoi akademii dyzainu i mystetstv* : zb. nauk. prats [Bulletin of the Kharkiv State Academy of Design and Arts: collection of scientific works], 4, 124–130. Kharkiv : KhDADM.

Дата першого надходження рукопису до видання: 28.10.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 26.11.2025

Дата публікації: 24.12.2025

ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ ТВОРЧОСТІ КОСТЯ ГОРДІЄНКА У XXI СТОЛІТТІ

Шарова Тетяна Михайлівна,

доктор філологічних наук,

професор кафедри суспільно-гуманітарних наук

Таврійського державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного

ORCID ID: 0000-0002-5846-6044

У статті здійснено комплексний аналіз особливостей переосмислення творчої спадщини Костя Гордієнка в культурному та літературознавчому дискурсі XXI століття. Дослідження зосереджене на трансформації рецептивних моделей сприйняття прози письменника, яка тривалий час інтерпретувалася в межах ідеологічно зумовленої соцреалістичної парадигми. Окреслено основні вектори сучасної рецепції творчості Гордієнка крізь призму новітніх гуманітарних підходів, зокрема рецептивної естетики, постколоніальної критики, студій культурної пам'яті та оновленого прочитання соціалістичного реалізму як складного й суперечливого художнього феномена.

Акцентовано увагу на зміні інтерпретаційних стратегій у сприйнятті художнього світу письменника, що виявляється у зміщенні дослідницьких акцентів з ідеологічно програмних аспектів на проблеми психологізму, морального вибору, екзистенційного досвіду війни, травматичної пам'яті та людської гідності. Проаналізовано, яким чином воєнна й післявоєнна проза Костя Гордієнка у сучасному прочитанні постає як багатовимірний художній простір, у якому поєднуються нормативні елементи соцреалістичного письма та приховані гуманістичні смисли.

Доведено, що в умовах сучасних соціокультурних викликів творчість Костя Гордієнка набуває нового звучання, входячи в активний діалог із проблемами історичної пам'яті, відповідальності митця перед історією, національної ідентичності та колективного травматичного досвіду. Переосмислення його спадщини у XXI столітті сприяє розширенню уявлень про українську прозу XX століття та поглибленню розуміння взаємодії літератури, ідеології й культурної пам'яті.

Ключові слова: Кость Гордієнко, рецепція, сучасний культурний простір, українська проза XX століття, переосмислення, соціалістичний реалізм.

Sharova T. Reinterpretation of Kost Hordiienko's creative legacy in the 21st century

Abstract. The article provides a comprehensive analysis of the reinterpretation of Kost Hordiienko's creative legacy within the cultural and literary discourse of the twenty-first century. The study focuses on the transformation of receptive models in the perception of the writer's prose, which for a long time had been interpreted within the framework of an ideologically conditioned socialist realist paradigm. The main vectors of the contemporary reception of Hordiienko's works are outlined through the prism of modern humanities approaches, including reception aesthetics, postcolonial criticism, cultural memory studies, and a renewed reading of socialist realism as a complex and contradictory artistic phenomenon.

Special attention is paid to the shift in interpretative strategies in the perception of the writer's artistic world, manifested in the reorientation of scholarly focus from ideologically programmatic aspects to issues of psychologism, moral choice, the existential experience of war, traumatic memory, and human dignity. The article analyzes how Hordiienko's wartime and postwar prose, in contemporary readings, emerges as a multidimensional artistic space in which normative elements of socialist realist writing coexist with latent humanistic meanings.

It is demonstrated that under current sociocultural challenges, Kost Hordiienko's works acquire new resonance, entering into an active dialogue with issues of historical memory, the artist's responsibility to history, national identity, and collective traumatic experience. The reinterpretation of his literary heritage in the twenty-first century contributes to broadening perspectives on twentieth-century Ukrainian prose and deepening the understanding of the interaction between literature, ideology, and cultural memory.

Key words: Kost Hordiienko, reception, contemporary cultural space, twentieth-century Ukrainian prose, reinterpretation, socialist realism.

Вступ. Творчість Костя Гордієнка традиційно розглядається в межах українського літературного процесу XX століття, зокрема в контексті формування й функціонування соцреалістичного канону. Проте на початку XXI століття відбувається істотна зміна оптики сприйняття його художньої спадщини. Сучасний гуманітарний дискурс дедалі частіше звертається до текстів письменника не лише як до продукту певної ідеологічної епохи, а як до складного феномена культури, що акумулює суперечності часу, індивідуальні світоглядні пошуки та морально-етичні дилеми [1, с. 134].

Актуальність дослідження зумовлена потребою переосмислення літературної спадщини радянського періоду в умовах переосвідчення історичного досвіду,

деконструкції ідеологічних нарративів та формування нової культурної пам'яті. У цьому контексті творчість Костя Гордієнка постає як показовий приклад художнього мислення, що поєднує нормативність соцреалістичної естетики з глибинним гуманістичним потенціалом.

Метою статті є аналіз основних напрямів і стратегій переосмислення творчості Костя Гордієнка у XXI столітті, визначення змін у рецепції його прози в сучасному культурному просторі.

Матеріали та методи. Методологічну основу статті становить комплексний підхід, що поєднує історико-літературний, рецептивно-естетичний, культурологічний та дискурсивний аналізи. Залучення елементів

постколоніальної критики та студій пам'яті дозволяє розглянути творчість Костя Гордієнка в ширшому соціокультурному контексті та виявити трансформацію інтерпретаційних моделей у XXI столітті.

Питання розвитку та особливостей української літератури періоду соцреалізму було предметом дослідження низки вітчизняних літературознавців. Так, О. Філатова у монографії «Автор і текст у системі соцреалізму» (2017) розглядає взаємодію автора і тексту в умовах ідеологічних рамок соцреалізму, досліджуючи механізми формування художньої свідомості та літературного канону. Комплексний історико-літературний підхід до української прози XX століття представлено у «Історії української літератури XX століття» (1994), де особливу увагу приділено 1940–1950-тим рокам і розвитку прозового жанру в умовах державної ідеології. Ленська С. у монографії «Українська мала проза 1920–1960-х років: на перетині жанру і стилю» (2014) аналізує взаємодію жанрових та стилістичних тенденцій у творах цього періоду, що дозволяє простежити еволюцію малих форм художньої прози.

Важливий аспект формування соцреалістичного канону та його модифікацій в українській літературі висвітлено у дослідженні В. П. Хархун «Соцреалістичний канон в українській літературі: генеза, розвиток, модифікації» (2009), де показано, як ідеологічні норми впливали на структуру та тематику прозових творів. Дослідження Ф. Якубовського «Художня проза в українських журналах (жовтень-грудень 1929 р.)» (1930) дає можливість оцінити ранні прояви прозових експериментів у період міжвоєнної доби. Літературно-критичний аспект творчості К. Гордієнка також висвітлено в роботі О. Зінченка «Кость Гордієнко: літературно-критичний нарис» (1987), де простежено ключові етапи його художньої діяльності.

Проблематика художнього осмислення української людини в контексті XX століття та ідеологічних обмежень додатково розглядається С. Грабовським у монографії «Українська людина у вимірах XX століття: до постановки проблеми» (1997), що дозволяє інтегрувати індивідуальні літературні дослідження у ширший соціокультурний контекст. Таким чином, зазначені дослідники формують комплексне поле вивчення української прози періоду соцреалізму, поєднуючи історико-літературний, жанрово-стилістичний та автороцентричний підходи.

Результати. Упродовж кількох десятиліть творчість Костя Гордієнка перебувала в полі нормативного літературознавчого прочитання, сформованого в межах соцреалістичної естетики та ідеологічно зумовленого дискурсу радянської критики [2]. Його художній доробок розглядався передусім як складова «офіційного» літературного процесу, покликаною репрезентувати соціалістичні цінності, утверджувати колективістську модель суспільства, героїзувати працю й воєнний подвиг, а також виконувати функцію ідейно-виховного впливу на читача.

У межах цієї традиційної моделі рецепції проза Гордієнка трактувалася як ілюстрація «правильних»

соціальних і моральних орієнтирів, визначених партійною доктриною. Так, романи «Дівчина під яблунею», «Буймир», повісті «Заробітчани», «Сім'я Остапа Тура» у критичних відгуках 1950–1970-х років акцентувалися насамперед як твори про формування нового соціалістичного героя, колективну працю, відбудову повоєнного життя та перемогу «історично неминучого» шляху розвитку суспільства. Художні конфлікти в цих текстах зводилися, як правило, до протиставлення «старого» й «нового», приватновласницької психології та колективістської свідомості, що відповідало канонічній схемі соцреалістичного наративу.

Особливо показовою в цьому сенсі є рецепція воєнної малої прози Костя Гордієнка. Оповідання «Кара», «Вірність», «Партизанська мати», «Катерина», які в роки війни й повоєнний період здобули значну популярність, інтерпретувалися здебільшого як взірці патріотичної літератури, спрямованої на мобілізацію мас, утвердження ідеї жертвності та героїчного служіння Батьківщині. У центрі уваги критики перебували мотиви ненависті до ворога, самопожертви, вірності обов'язку, тоді як трагічний психологізм, внутрішня роздвоєність персонажів, екзистенційний страх і досвід втрати часто залишалися поза межами аналітичного осмислення [3, с. 98].

У традиційному літературознавчому дискурсі практично не проблематизувалася контрверсійність художнього світу Гордієнка, його схильність до показу межових ситуацій, у яких людина постає перед складним моральним вибором. Наприклад, образи матерів у воєнних оповіданнях письменника – зокрема в тексті «Партизанська мати» – зводилися до символів народної стійкості та героїзму, тоді як трагедія особистої втрати, психологічна травма, жіночий біль і внутрішній надлом залишалися другорядними щодо ідеологічно «зручного» прочитання [4, с. 115].

Подібна редукція художньої складності спостерігалася й у трактуванні післявоєнної прози письменника. У збірках «Б'ють джерела», «Цвіти, земле!», «Голос землі» домінувало сприйняття текстів як оптимістичних наративів відбудови, де людські характери підпорядковувалися загальній логіці соціалістичного міфотворення. Натомість ті моменти, у яких автор фіксує моральні альтернативи, внутрішні сумніви героїв, конфлікт між особистим і колективним, у традиційній рецепції майже не артикулювалися.

Показовою є також доля повісті «Зерна», яка через ідейну «неблагонадійність» і художнє викриття сталінського свавілля була вилучена з активного літературного обігу. Сам факт її тривалого перебування у спецфондах засвідчує межі допустимого прочитання творчості Гордієнка в радянський період і водночас демонструє, наскільки традиційна модель рецепції була обмеженою та вибірковою [5, с. 104].

Розуміємо, що традиційна рецепція творчості Костя Гордієнка формувалася в умовах жорсткої ідеологічної регламентації й орієнтувалася на зовнішні, програмні ознаки його прози. Такий підхід значною мірою нівелював внутрішню складність художнього світу пись-

менника, звужував спектр інтерпретацій і не дозволяв побачити в його творах глибокі морально-етичні, психологічні та екзистенційні виміри, що лише згодом стали предметом переосмислення в гуманітарному дискурсі ХХІ століття [6, с. 55].

На початку ХХІ століття в українському літературознавстві відбувається поступовий, але принципово важливий злам традиційної моделі рецепції творчості Костя Гордієнка. Звільнення гуманітарного знання від ідеологічного диктату, активізація міждисциплінарних підходів, а також переосмислення радянської культурної спадщини в умовах незалежної України спричинили появу нових інтерпретаційних стратегій, що дозволили по-новому прочитати художній світ письменника.

Одним із визначальних чинників цієї трансформації стало критичне переосмислення соцреалістичного канону. У сучасних дослідженнях проза Гордієнка дедалі рідше розглядається як механічне відтворення ідеологічних схем [7, с. 57]. Натомість увага фокусується на внутрішніх суперечностях його художнього мислення, здатності автора працювати на межі дозволеного, поєднуючи нормативні елементи соцреалізму з глибоким психологізмом і моральною проблематикою. У цьому контексті твори письменника аналізуються як тексти подвійної семантики, де офіційний ідеологічний наратив співіснує з прихованими екзистенційними сенсами.

Особливо продуктивним у ХХІ столітті виявився психоаналітичний і екзистенційний підхід до воєнної прози Костя Гордієнка. Оповідання «Кара», «Вірність», «Катерина», «Партизанська мати» у сучасних інтерпретаціях постають не лише як тексти про героїчний опір ворогові, а як художні свідчення граничного людського досвіду – страху, втрати, самотності, внутрішнього надлому. Так, образ матері в оповіданні «Партизанська мати» сьогодні прочитується не стільки як алегорія народної незламності, скільки як трагедійний жіночий образ, у якому сконденсовано досвід екзистенційної жертви й мовчазного болю, що не знімається навіть героїчним пафосом.

Нові інтерпретаційні стратегії дозволили також актуалізувати проблему морального вибору, яка раніше нівелювалася ідеологічними кліше. У ХХІ столітті дослідники звертають увагу на те, що герої Гордієнка часто перебувають у ситуації внутрішнього конфлікту між обов'язком і страхом, колективною вимогою й особистою відповідальністю. Цей аспект особливо виразно проявляється в малій прозі, де лаконічна форма загострює драматизм вибору і не дозволяє сховатися за масштабними історичними узагальненнями.

Вагомим значення в сучасному прочитанні набуває також постколоніальний ракурс, у межах якого творчість Костя Гордієнка розглядається як частина радянського імперського культурного проекту, але водночас – як простір прихованого спротиву та збереження національної чутливості. У романах «Буймир», «Дівчина під яблунею», повісті «Сім'я Остапа Тура» дослідники ХХІ століття вбачають не лише реалізацію колгоспного міфу, а й складну взаємодію між нав'яза-

ними ідеологемами та органічною селянською ментальністю, прив'язаністю до землі, локальної традиції, моральних кодексів українського села [8, с. 185].

Окремої уваги в сучасному гуманітарному дискурсі зазнала повість «Зерна», яка стала своєрідним маркером переосмислення творчості Гордієнка поза межами радянського канону. Її повернення в активний науковий обіг наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття дозволило побачити письменника як автора, здатного до критичного осмислення сталінської політики, травматичного досвіду колективізації та руйнування традиційного укладу життя. У цьому контексті «Зерна» розглядаються як текст пам'яті й травми, що корелює з сучасними студіями історичної травматичності та культурної пам'яті.

Суттєвих змін зазнала і рецепція післявоєнної прози Костя Гордієнка. Збірки «Б'ють джерела», «Цвіти, земле!», «Голос землі» у ХХІ столітті дедалі частіше аналізуються не як зразки оптимістичного соцреалістичного письма, а як тексти внутрішнього напруження, у яких війна продовжує «працювати» в мирному часі, формуючи моральні альтернативи й психологічні травми персонажів. Військовий досвід у цих творах постає як своєрідний етичний критерій, що загострює сприйняття мирної дійсності.

Усвідомлюємо, що у ХХІ столітті відбувається принципова зміна інтерпретаційних стратегій у прочитанні творчості Костя Гордієнка – від ідеологічно редукованого сприйняття до багатовимірного аналізу, що враховує психологічні, екзистенційні, національно-культурні та пам'яттєві аспекти його прози. Такий підхід не лише розширює уявлення про художній світ письменника, а й повертає його творчість у живий діалог із сучасністю, де тексти Гордієнка набувають нової смислової актуальності.

У сучасному культурному просторі України творчість Костя Гордієнка дедалі виразніше актуалізується в контексті осмислення війни як травматичного історичного досвіду, що не зникає разом із завершенням бойових дій, а продовжує визначати моральні координати суспільства. Події ХХ століття, художньо зафіксовані в прозі письменника, набувають особливої резонансності в умовах новітніх воєнних викликів, що змушують сучасного читача по-новому сприймати тексти, написані в іншій історичній реальності, але насичені універсальним сенсом [9, с. 152].

Передусім ідеться про актуалізацію воєнної прози Гордієнка в контексті сучасних студій травми та пам'яті. Оповідання «Кара», «Вірність», «Катерина», «Партизанська мати» сьогодні прочитуються як художні свідчення граничного людського досвіду, у яких війна постає не лише як простір героїки, а як зона екзистенційного випробування, втрати і деформації внутрішнього світу людини. У сучасному культурному сприйнятті ці тексти резонують із поняттям колективної травми, адже фіксують досвід, що виходить за межі індивідуальної біографії та стає частиною історичної пам'яті спільноти.

Вагомим чинником входження творчості Костя

Гордієнка в сучасний культурний простір є її присутність в освітньому дискурсі. Його твори залучаються до університетських курсів з історії української літератури ХХ століття, спецкурсів із проблем соцреалізму, воєнної прози, літератури травматичного досвіду. При цьому акценти навчального прочитання зміщуються з ідеологічної складової на аналіз художніх стратегій, психологізму, моральних дилем персонажів. Такий підхід сприяє формуванню критичного мислення здобувачів освіти і розумінню літератури як простору діалогу між минулим і сучасністю.

Активізація наукового інтересу до творчості Костя Гордієнка також є важливою складовою його сучасної культурної присутності. У ХХІ столітті з'являються дослідження, у яких проза письменника аналізується крізь призму новітніх методологій – рецептивної естетики, наратології, постколоніальної критики, студій пам'яті. Повернення до наукового обігу раніше маргіналізованих або цензурованих текстів, зокрема повісті «Зерна», сприяє формуванню більш повного й неідеологізованого уявлення про творчий потенціал митця [10].

Окремий вимір сучасного культурного функціонування творчості Гордієнка пов'язаний із публічним простором пам'яті – науковими конференціями, публікаціями в культурологічних виданнях, дискусіями про спадщину радянського періоду. У цих обговореннях його проза часто використовується як приклад складної взаємодії митця з тоталітарною системою, що актуалізує питання відповідальності письменника перед історією, меж компромісу та можливостей внутрішнього спротиву в умовах ідеологічного тиску [11, с. 163].

Важливою є й інтерпретація творчості Гордієнка в контексті національної культурної пам'яті. Його твори, попри приналежність до радянського літературного канону, зберігають чітку прив'язаність до українського простору, селянської ментальності, етичних кодів народної культури. У сучасному прочитанні це дозволяє розглядати його прозу як один із наративів збереження української ідентичності в умовах імперського культурного домінування. З огляду на це, можна констатувати той факт, що у сучасному культурному просторі творчість Костя Гордієнка функціонує не як застиглий артефакт минулої епохи, а як живий текст пам'яті, відкритий до нових інтерпретацій і смислових актуалізацій. Її сучасне прочитання сприяє глибшому розумінню історичних травм, механізмів морального вибору та ролі художнього слова в осмисленні колек-

тивного досвіду, що й забезпечує тривалу актуальність прозового доробку письменника в культурному дискурсі ХХІ століття.

Висновки. Переосмислення творчості Костя Гордієнка у ХХІ столітті засвідчує суттєву трансформацію рецептивних та інтерпретаційних моделей, зумовлену змінами гуманітарної парадигми, деконструкцією ідеологічних наративів радянського періоду та актуалізацією проблем культурної пам'яті. Дослідження показало, що тривала традиційна рецепція художнього доробку письменника, сформована в межах соцреалістичного канону, зосереджувалася переважно на ідеологічно програмних аспектах його прози, що призводило до редукції внутрішньої складності художнього світу та нівелювання психологічних і морально-етичних вимірів творів.

У ХХІ столітті відбувається принципова зміна інтерпретаційних стратегій у прочитанні прозових текстів Костя Гордієнка. Сучасні літературознавчі підходи дозволяють виявити в його творчості глибокий гуманістичний потенціал, зосереджений на проблемах морального вибору, відповідальності особистості, травматичного досвіду війни та межових ситуацій людського існування. Воєнна й післявоєнна проза письменника постає як складний багатовимірний феномен, у якому ідеологічно задані моделі співіснують із прихованими екзистенційними сенсами та психологічною напругою.

Аналіз функціонування творчості Костя Гордієнка в сучасному культурному просторі засвідчує її актуальність у контексті новітніх суспільних викликів. Його художні тексти активно залучаються до освітнього й наукового дискурсу, стають предметом публічних обговорень проблем історичної пам'яті, війни та відповідальності митця перед історією. Повернення до активного культурного обігу раніше маргіналізованих творів, зокрема повісті «Зерна», сприяє формуванню більш повного та неідеологізованого уявлення про письменника.

Отже, творчість Костя Гордієнка в сучасному гуманітарному дискурсі постає не як статичний продукт радянської літературної системи, а як динамічний текст культури, відкритий до нових інтерпретацій і смислових актуалізацій. Її переосмислення у ХХІ столітті розширює уявлення про українську прозу ХХ століття, поглиблює розуміння механізмів взаємодії літератури та ідеології й утверджує значущість художнього слова як інструменту збереження та осмислення колективного історичного досвіду.

Література:

1. Філатова О. Автор і текст у системі соцреалізму. Миколаїв : Іліон. 2017. 243 с.
2. Історія української літератури ХХ століття: У 2-х кн. Київ : Либідь, 1994. Кн. 2 Ч. 1: 1940–1950-ті роки. 367 с.
3. Ленська С. Українська мала проза 1920–1960-х років: на перетині жанру і стилю : монографія. Полтава : ПолтНТУ, 2014. 656 с.
4. Хархун В. П. Соцреалістичний канон в українській літературі: генеза, розвиток, модифікації : монографія. Ніжин : ТОВ «Гідромас», 2009. 508 с.
5. Якубовський Ф. Художня проза в українських журналах (жовтень-грудень 1929 р.). *Критика*. 1930. № 2. С. 103–119.
6. Шарова Т. Особливості «художньої правди» у творах Костя Гордієнка. *Науковий вісник міжнародного гуманітарного університету. Філологія*. Одеса : Міжнародний гуманітарний університет, 2016. Вип. 23. С. 54–56.
7. Зінченко О. Кость Гордієнко: літературно-критичний нарис. Київ : Радянський письменник, 1987. 176 с.

8. Шарова Т. Поетикальні вектори художньої творчості К. Гордієнка. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету* : зб. наук. пр. *Філологічні науки*. Бердянськ : БДПУ, 2014. Вип. V. С. 183–190.
9. Шарова Т. Художня часографія прозових творів Костя Гордієнка. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки* : зб. наук. пр. *Філологічні науки. Літературознавство*. 2015. № 8. С. 152–155.
10. Грабовський С. Українська людина у вимірах ХХ століття: до постановки проблеми. Київ : Видання центру громадянської просвіти «Київське братство». 1997. 118 с.
11. Шарова Т. Основні етапи модуляції художнього мислення К. Гордієнка. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 30. Т.3. С. 163–169.

References:

1. Filatova O. (2017) Avtor i tekst u systemi sotsrealizmu [Author and text in the system of socialist realism]. Mykolaiv: Ilion. 243 s. [in Ukrainian].
2. Istoriiia ukrainnoi literatury XX stolittia [History of Ukrainian literature of the 20th century]: U 2-kh kn. Kyiv: Lybid, 1994. Kn. 2 Ch.1: 1940–1950-ti roky. 367 s. [in Ukrainian].
3. Lenska S. (2014) Ukrainska mala proza 1920–1960-kh rokiv: na peretyni zhanru i styliu: monohrafiia [Ukrainian short prose of the 1920s-1960s: at the intersection of genre and style: monograph]. Poltava : PoltNTU, 656 s. [in Ukrainian].
4. Kharkhun V. P. (2009) Sotsrealistychnyi kanon v ukrainiskii literaturi: geneza, rozvytok, modyfikatsii : monohrafiia [Socialist realist canon in Ukrainian literature: genesis, development, modifications : monograph]. Nizhyn : TOV «Hidromas», 508 s. 442. [in Ukrainian].
5. Iakubovskiy F. (1930) Khudozhnia proza v ukrainskykh zhurnalakh [Artistic prose in Ukrainian magazines] (zhovtenhuden 1929 r.). *Krytyka*. № 2. S. 103–119. [in Ukrainian].
6. Sharova T. (2016) Osoblyvosti «khudozhnoi pravdy» u tvorakh Kostia Hordiiienka [Features of “artistic truth” in the works of Kostya Gordienko]. *Naukovyi visnyk mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu [Scientific Bulletin of the International Humanitarian University]. Filolohiia*. Odesa : Mizhnarodnyi humanitarnyi universytet, Vyp. 23. S. 54–56. [in Ukrainian].
7. Zinchenko O. (1987) Kost Hordiiienko: literaturno-krytychnyi narys [Kost’ Gordienko: literary and critical essay]. Kyiv : Rad. pysm., 176 s. [in Ukrainian].
8. Sharova T. (2014) Poetykalni vektory khudozhnoi tvorchoosti K. Hordiiienka [Poetical vectors of artistic creativity by K. Gordienko]. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu [Scientific notes of the Berdyansk State Pedagogical University: collection of scientific works]* : zб. nauk. pr. Filolohichni nauky. Berdiansk: BDPU, Vyp. V. S. 183 – 190. [in Ukrainian].
9. Sharova T. (2015) Khudozhnia chasohrafiia prozovykh tvoriv Kostia Hordiiienka [Artistic chronography of prose works by Kostya Gordienko]. *Naukovyi visnyk Skhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky [Scientific Bulletin of the Lesya Ukrainka East European National University]* : zб. nauk. pr. Filolohichni nauky. Literaturoznavstvo. №8. S. 152 – 155. [in Ukrainian].
10. Hrabovskyi S. (1997) Ukrainska liudyna u vymirakh XX stolittia: do postanovky problem [Ukrainian man in the dimensions of the 20th century: to the formulation of the problem]. Kyiv : Vydannia tsentru hromadianskoi prosvity «Kyivske bratstvo». 118 s. [in Ukrainian].
11. Sharova T. (2020) Osnovni etapy moduliatsii khudozhnoho myslennia K. Hordiiienka [The main stages of modulations of artistic thinking by K. Gordienko]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk [Current issues of the humanities]*. Vyp. 30. T. 3. S. 163–169. [in Ukrainian].

Дата першого надходження рукопису до видання: 28.10.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 26.11.2025

Дата публікації: 24.12.2025

РОЗДІЛ 3 МЕТОДИКА

УДК 378.147:811.111'367

DOI <https://doi.org/10.32782/philspu/2025.12.8>

ІНДУКТИВНЕ ТА ДЕДУКТИВНЕ НАВЧАННЯ ГРАМАТИКИ У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ-МЕДИКАМ

Венгринович Наталія Романівна,

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри мовознавства

Івано-Франківського національного медичного університету

ORCID ID: 0000-0001-7537-2798

Researcher ID: O-8319-2017

Косило Наталія Володимирівна,

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри мовознавства

Івано-Франківського національного медичного університету

ORCID ID: 0000-0002-2788-6775

Researcher ID: HOF-1874-2023

Богович Оксана Михайлівна,

старший викладач кафедри мовознавства

Івано-Франківського національного медичного університету

ORCID ID: 0000-0002-2602-2334

Researcher ID: HNR-6777-2023

У статті представлено порівняльне дослідження ефективності індуктивного та дедуктивного підходів до викладання граматики в рамках курсу англійської мови для студентів-медиків. Викладено теоретичні основи обох підходів з акцентом на їх методологічних принципах, перевагах та обмеженнях у професійній мовній освіті. У статті також описано експериментальне дослідження, проведене в медичному університеті серед студентів другого курсу медичного факультету. Учасники експерименту були розділені на підгрупи: дві підгрупи вивчали граматику дедуктивно (пояснення правил з подальшою практикою), а дві інші підгрупи – індуктивно (відкриття правил на основі автентичних медичних текстів). Дані були зібрані за допомогою попередніх підсумкових тестів та тестів, проведених через кілька тижнів, щоб оцінити здатність студентів зберігати та застосовувати свої мовні навички з плином часу, а також на основі анкетування студентів та спостережень викладачів.

Отримані дані свідчать, що підгрупи, які навчалися дедуктивним методом, продемонстрували децю вищі результати при виконанні підсумкового тесту, тоді як підгрупи, в яких застосовували індуктивний метод навчання, продемонстрували значно кращі результати через чотири тижні. Дані анкетування виявили, що студенти, які навчалися індуктивно, продемонстрували вищу мотивацію, залученість та сприйняття релевантності граматичного навчання для їхньої майбутньої професійної комунікації. У дослідженні встановлено, що змішана модель, яка поєднує індуктивний та дедуктивний підходи, є найефективнішою для вивчення англійської мови за професійним спрямуванням у медичній освіті. Обидва методи характеризуються своїми сильними сторонами і є цінними інструментами в арсеналі викладача. У медичній англійській мові поєднання обох методів – індуктивного (для контекстуального відкриття в клінічних випадках) та дедуктивного (для пояснення правил у технічній термінології) – сприяє розвитку комунікативної компетентності. Крім того, збалансований підхід сприяє розвитку самостійності, точності та впевненості. У статті пропонуються гібридні стратегії та приклади занять із урахуванням потреб студентів-медиків.

Ключові слова: індуктивний підхід, дедуктивний підхід, граматика, студенти-медики, англійська мова за професійним спрямуванням, змішане навчання, емпіричне дослідження.

Venhrynovych Nataliia, Kosylo Nataliia, Bohovych Oksana. Inductive vs. Deductive Grammar Instruction in Teaching English to Medical Students

The article presents a comparative study of the effectiveness of inductive and deductive grammar instruction in teaching English to students within the framework of English for medical students. The theoretical background of both approaches is outlined, with emphasis on their methodological principles, advantages, and limitations in professional language education. The research also describes an experimental study conducted at a medical university with second-year students of the Faculty of Medicine. The participants were divided into groups: two groups studied grammar deductively (rule explanation followed by practice), and the other two groups – inductively (rule discovery based on authentic medical texts). Data were collected through pre-, post-, and delayed post-tests, a student questionnaire, and teachers' observations.

The results revealed that the deductive groups achieved slightly higher scores in the immediate post-test, while the inductive groups showed significantly better retention after three weeks. Questionnaire data indicated that inductively taught students demonstrated

higher motivation, engagement, and perceived relevance of grammar instruction to their future professional communication. The study concludes that a blended model combining both inductive and deductive approaches is the most effective for ESP courses in medical education. In medical English, combining both methods – inductive for contextual discovery in clinical cases and deductive for explaining rules in technical terminology – promotes the development of communicative competence. The article proposes hybrid strategies, lesson examples, and best practices tailored to the needs of medical students, with an emphasis on cultural aspects and language proficiency. In addition, a balanced approach promotes independence, accuracy, and confidence. The article proposes hybrid strategies and examples of classes that consider the needs of medical students.

Key words: *inductive approach, deductive approach, grammar instruction, medical students, English for Specific Purposes, blended learning, empirical research.*

Вступ. Англійська мова за професійним спрямуванням в галузі медицини є невід’ємною складовою підготовки висококваліфікованих фахівців. Граматична складова у цьому контексті відіграє особливу роль, оскільки точна комунікація є необхідною умовою професійної компетентності працівників у галузі охорони здоров’я. Для студентів-медиків, які вивчають англійську як іноземну мову, граматику є не просто академічним знанням, а важливим інструментом для ефективного комунікації у спеціалізованих контекстах (опис клінічної картини, складання історії хвороби, спілкування з колегами, документація, наукові статті) в умовах високої відповідальності, таких як лікарні, дослідницькі лабораторії та міжнародні конференції. Медична англійська вимагає точності, наприклад, в таких структурах, як пасивний стан для опису процедур («The patient was administered antibiotics») або умовні речення для гіпотетичних діагнозів («If symptoms persist, further tests would be required»). Граматичні помилки можуть призвести до непорозуміння з тяжкими наслідками, що підкреслює необхідність ефективних стратегій навчання. Результати опитування викладачів та студентів свідчать про їх стійке переконання щодо ключової ролі граматики у забезпеченні точності висловлювань, розуміння та ефективного професійного спілкування. Однак буває й так, що студенти вважають вивчення граматики нудним, оскільки зазвичай це вимагає часу, концентрації та мислення, а пошук способу викладання граматики, який би відповідав очікуванням і потребам студентів, може бути проблематичним. Студенти можуть мати різні уподобання щодо навчання й отримувати різну користь залежно від підходу до викладання. Але хоча більшість викладачів згодні з тим, яку граматику слід викладати, часто точаться суперечки щодо того, як її викладати. Проблема вибору оптимального методу навчання граматики залишається актуальною. Два підходи – дедуктивне та індуктивне навчання – пропонують дуже різні шляхи розуміння граматики.

Мета статті – порівняти індуктивний та дедуктивний підходи з огляду на потреби студентів-медиків, показати приклади застосування, з’ясувати за яких умов кожен підхід є найбільш ефективним та запропонувати рекомендації.

Суперечка між індуктивним і дедуктивним викладанням граматики зосереджена на тому, як найкраще вводити граматичні структури. Дедуктивне викладання, засноване на традиційних методах, надає правила заздалегідь, що добре підходить обмеженим у часі навчальним програмам. Індуктивне навчання, що пов’я-

зане з відкриттям знань, заохочує студентів виводити правила з контексту, сприяючи глибшому когнітивному залученню [1; 2].

Дослідженнями, проведені вітчизняними та зарубіжними науковцями порівнюють ефективність індуктивного та дедуктивного підходів у різних контекстах. Наприклад:

– «Ефективність індуктивного та дедуктивного підходів у процесі вивчення граматики англійської мови» (Наталія Ямшинська, Єлизавета Крюкова, Наталія Духаніна) висвітлює досвід викладачів англійської мови професійного спрямування у використанні дедуктивного та індуктивного підходів до викладання граматики англійської мови [3].

– «Effectiveness of Inductive and Deductive Methods in Teaching Grammar» (Alzu’bi) показує результати застосування індуктивного і дедуктивного методів серед студентів університету й учнів елементарного рівня [4].

– «The Effects of Inductive-Deductive Grammar Instruction on Students’ Grammatical Accuracy» (Anita Noveria) робить висновок, що комбінований підхід (індуктивний + дедуктивний) привів до більших досягнень (~36 %) порівняно з ~22 % при використанні тільки дедуктивного підходу [5].

При застосуванні дедуктивного методу викладання включає детальне пояснення правил, форм та контекстів, в яких можна використовувати нову граматику. Викладач пояснює граматичну тему, а потім наводить приклади та дає вправи, при виконанні яких студенти працюють над новим матеріалом за підтримки викладача. Викладач надає зворотний зв’язок, допомагаючи студентам набутти впевненості та сформувати навички завдяки покроковому керівництву, підтримці та можливості задавати питання і отримувати роз’яснення. Таким чином, студенти вивчають правило і застосовують його тільки після того, як з ним ознайомилися. Такі вправи заповнюють прогалину між навчанням і самостійною практикою. Цей метод, який часто асоціюється з моделлю Presentation-Practice-Production (PPP) [1], переходить від загальних принципів до конкретних застосувань. Наприклад, викладаючи пасивний стан – поширену структуру в медичних звітах – викладач може сказати: «The passive voice is formed by «to be» + past participle, used to focus on the action or the recipient of the action, rather than the person or thing performing it». Потім студенти застосовують це до речень на кшталт «The first surgery was performed around 31,000 years ago». Цей підхід є традиційним і широко використовується в підручниках з граматики [6; 7].

Хоча індуктивний і дедуктивний методи мають на меті формування граматичної компетентності, вони принципово відрізняються за процесом і результатами.

Дедуктивний підхід характеризується перевагами та особливостями, що роблять його застосування ефективним у певних ситуаціях:

– Ефективність і чіткість. Економиться час, правила надаються чітко, що робить цей метод ідеальним для складних або суперечливих граматичних питань, таких як англійські артикли (a/an/ the), де індуктивне відкриття може призвести до плутанини. У медичній англійській мові дедуктивне навчання дозволяє швидко охопити технічні структури, такі як умовні речення в діагностичному міркуванні.

– Контроль, орієнтований на викладача. Підходить для великих груп або здобувачів освіти, які звикли до авторитарного стилю викладання, забезпечує послідовне розуміння та зменшує неоднозначність.

– Негайне застосування. Студенти можуть швидко перейти до практики, покращуючи свої мовленнєві навички. Дослідження показують значне поліпшення як у розпізнаванні, так і у живанні таких форм, як пасивний стан.

Поряд із перевагами дедуктивний підхід має ряд істотних недоліків, що обмежує можливість його використання:

– Пасивне навчання. Студенти можуть стати пасивними споживачами інформації, обмежується їхня залученість та критичне мислення, знижується мотивація. У медичному контексті це може перешкоджати здатності адаптувати граматику до реальних життєвих ситуацій.

– Інформаційне перевантаження. Спочатку представлення правил може перевантажити студентів, особливо з урахуванням впливу рідної мови (наприклад, українська мова не має такої різноманітності часів, як англійська).

– Нижча запам'ятовуваність. Дослідження показують, що цей метод може призвести до нижчого рівня засвоєння порівняно з індуктивними методами.

Індуктивне навчання йде протилежним шляхом. Студенти вивчають використання граматичних структур через практичне застосування мови в контексті – часто у вигляді уривків для читання або прослуховування – а потім усвідомлюють на практичних прикладах. Викладач виступає скоріше як фасилітатор, який скеровує студентів до самостійного визначення правила. Студентів заохочують використовувати критичне мислення, попередні знання та стратегії вивчення мови для аналізу наведених прикладів і самостійного формулювання правил. Цей підхід заохочує помічати закономірності та робити узагальнення. Наприклад, при вивченні минулого доконаного часу в медичних історіях, студенти можуть прочитати історію хвороби пацієнта: «The patient had experienced these symptoms before the doctor arrived.». Запитання викладача спонукають студентів помітити часову форму і вивести правила її використання для дій, завершених до іншої події в минулому.

Індуктивні методи мають очевидні переваги, особливо у сприянні активному навчанню:

– Залученість та автономія. Залучення студентів до формулювання правил підвищує мотивацію, критичне мислення та довгострокове запам'ятовування. Студен-

ти-медики можуть утворювати речення, пов'язані з клінічними випадками, підвищуючи їхню актуальність.

– Комунікативна інтеграція. Цей підхід відповідає комунікативній методиці навчання, сприяючи взаємодії через такі завдання, як рольові ігри в медичних консультаціях.

– Орієнтованість на студента. Заохочується співпраця між студентами, може використовуватися для різних рівнів володіння англійською мовою в медичних групах.

Незважаючи на свої сильні сторони, використання індуктивного методу навчання не позбавлене певних недоліків:

– Часові витрати. Такий підхід вимагає більше часу у здобувачів освіти для дослідження, що може бути непрактичним в умовах насиченого навчального плану для студентів-медиків.

– Ризик помилок. Студенти можуть зробити неправильні висновки, якщо приклади є неоднозначними, що призведе до розчарування та незадоволення.

– Інтенсивна підготовка. Викладачі повинні підбирати репрезентативні приклади, що вимагає часу та ресурсів.

Обидва методи можуть бути інтегровані в комунікативній методиці навчання, використовують контекстуальні приклади та ведуть до практичного використання. Слід також пам'ятати, що студенти-медики характеризуються певними особливостями, що впливають на вибір підходу:

1. Спеціалізовані потреби – тексти, лекції, наукові статті, клінічні описи використовують специфічну лексику, структури пасивних конструкцій, дієслівні форми, модальні слова (ability, permission, obligation, speculation), складні часові форми, обороти, які не часто використовуються в загальній англійській.

2. Формальна точність – граматичні помилки можуть спричинити неправильне розуміння в медичному контексті, наприклад: “Patient was given medication” vs “Patient has been given medication”; неправильне вживання часових форм може спотворити зміст речення.

3. Обмежений час і велике навантаження – окрім англійської мови, студенти мають багато інших дисциплін, практик, клінічної роботи, тому час на англійську обмежений.

4. Різний рівень підготовки – деякі студенти приходять з хорошим базовим рівнем граматики, інші – з прогалинами, особливо у тих темах, які в українській мові мають інші або відсутні відповідники.

5. Висока мотивація, але практична спрямованість – студенти зацікавлені в тому, щоб англійська була корисною для їхньої професійної діяльності, для читання статей, спілкування, документації.

Матеріали та методи. Для того щоб зрозуміти, яку стратегію використовувати для викладання англійської мови студентам-медикам, викладачами кафедри мовознавства було проведено дослідження.

Мета дослідження – виявити, який підхід (індуктивний чи дедуктивний) є ефективнішим для формування граматичної компетентності студентів-медиків у межах курсу англійської мови професійного спрямування.

Завдання дослідження:

1. Розробити навчальні матеріали на основі обох підходів.

2. Провести навчальний експеримент із двома підгрупами студентів.

3. Виміряти рівень граматичних знань до, після та через 4 тижні після експерименту.

4. Провести анкетування щодо сприйняття обох підходів.

5. Проаналізувати результати й сформулювати методичні висновки.

Дослідження проводилося у весняному семестрі 2024/2025 н.р. на базі Івано-Франківського національного медичного університету. Учасниками експерименту були 60 студентів 2-го курсу медичного факультету (2 групи по 15 студентів у кожній підгрупі), які вивчають нормативну дисципліну “Іноземна мова (за професійним спрямуванням): англійська”. Їхній рівень англійської – B1-B1+. Експеримент тривав 8 тижнів (16 академічних годин). Вивчалися наступні граматичні теми: пасивні конструкції, герундій та інфінітив, модальні дієслова в медичному контексті, умовні речення (if-clauses) у медичних рекомендаціях. Дві підгрупи A1 і B1 (дедуктивні) навчалися за традиційною схемою (пояснення → приклади → вправи). Підгрупи A2 і B2 (індуктивні) навчалися через аналіз автентичних медичних текстів, усвідомлення закономірностей, формулювання правил студентами. В обох викладачів, які проводили заняття (один викладач для підгруп A1 і A2 та інший викладач для підгруп B1 і B2), приблизно однаковий досвід (понад 20 років викладання англійської мови). Тестування включало Pre-test, Post-test та Delayed post-test. Кожен тест складався з 30 завдань: 15 завдань множинного вибору, 10 трансформаційних і 5 речень на переклад. По завершенні вивчення тем було проведено анкетування (за 5-бальною шкалою Лайкерта). Теми питань:

1. Чи було зрозуміло, як формується граматичне правило?

2. Наскільки корисними були приклади з медичних текстів?

3. Чи відчували ви себе активним учасником процесу навчання?

4. Чи легко застосовувати правило у власних висловлюваннях?

5. Чи вважаєте ви цей метод ефективним для майбутньої професійної діяльності?

Спостереження викладача: нотатки про залученість, швидкість виконання завдань, типові помилки.

Усі студенти виконали pre-test, який засвідчив приблизно однаковий рівень знань у підгрупах (середній бал: 56,8 % у підгрупах A1 і B1; 57,3 % у підгрупах A2 і B2) (Табл. 1). Протягом 8 тижнів проводилися 16 занять по 90 хвилин. У дедуктивних підгрупах викладачі детально пояснювали правила граматики, приклади бралися з підручника *Professional English in General Medicine* (Venhrynovych N.R., Kosylo N.V., Tsebruk I.F., Bohovych O.M.) [8] та авторських роздаткових матеріалів. Потім студенти виконували письмові вправи, переклад, граматичні тести. В індуктивних підгрупах на початку кожної теми студентам пропонували уривки з автентичних медичних звітів, статей чи протоколів (по 6–10 речень). У парах або групах студенти аналізували приклади, виділяли граматичні структури, формулювали власні правила. Викладачі підсумовували висновки, формулювали правила, давали вправи на застосування. Post-test проводився одразу після завершення курсу, delayed post-test – через 4 тижні без додаткового повторення.

Результати дослідження.

Відразу після вивчення граматичних тем дедуктивні підгрупи показали трохи кращі результати (швидке засвоєння). Через чотири тижні показники індуктивних підгруп зросли, тоді як у дедуктивних – знизилися. Різниця в довготривалому запам'ятовуванні склала 7,3 % на користь індуктивних підгруп. Порівняльний аналіз тестів представлено у Табл. 1.

Анкетування, результати якого представлені у Табл. 2, показало, що дедуктивні підгрупи високо оцінили зрозумілість правил (4,6) та ефективність для професійних цілей (4,2), тоді як індуктивні підгрупи відзначили більшу активність під час навчання (4,9) та корисність прикладів (4,8). Загалом, дедуктивний підхід забезпечує кращу структурованість матеріалу, тоді як індуктивний сприяє більше практичному застосуванню вивченого та професійному розвитку студентів. Крім того, студенти індуктивних підгруп оцінювали свої заняття як цікавіші, практичніші та ближчі до реальних ситуацій спілкування.

Обговорення результатів:

– Дедуктивний підхід забезпечує швидке короткострокове засвоєння, особливо коли структура знайома або коли студентам потрібно підготуватися до тесту.

Таблиця 1

Порівняльний аналіз тестів

Етап	Дедуктивні підгрупи	Індуктивні підгрупи
Pre-test	56.8 %	57.3 %
Post-test	83.2 %	80.6 %
Delayed post-test	75.1 %	82.4 %

Таблиця 2

Результати анкетування (бали за 5-бальною шкалою)

Питання	Дедуктивні підгрупи	Індуктивні підгрупи
1. Зрозумілість правил	4.6	4.1
2. Корисність прикладів	4.3	4.8
3. Активність під час навчання	3.7	4.9
4. Легкість застосування у мовленні	4.0	4.4
5. Ефективність для професійних цілей	4.2	4.7

Приклади дедуктивного та індуктивного викладання граматичних тем

Граматична тема	Приклад дедуктивного заняття	Приклад індуктивного заняття
Пасивні конструкції (patient was given ..., blood is drawn ...)	Викладач подає правило пасиву: утворення (be + past participle), коли вживається, різниця між дієслівною активною / пасивною формою. Потім – приклади з медичних речень, вправи: перетворити активні речення у пасивні; використовувати пасив у змішаних завданнях.	Студентам дають низку медичних текстів (напр., історія хвороби, інструкції, клінічні звіти) з використанням пасиву. Вони працюють в групах, аналізують речення: шукають, як вживається пасив, які дієслова, які часові форми. Викладач направляє дискусію, допомагає сформулювати правило, потім дається узагальнення і вправи.
Використання модальних дієслів (must, should, may, might) для вираження обов'язку, ймовірності, дозволу	Правило: значення модальних дієслів, форма, порядок слів, відмінності. Потім приклади: «Doctors must wash hands», «You should have taken ...», «May I see your reports?»; вправи.	Студентам читають уривки медичних стандартів, клінічних настанов, де зустрічаються модальні дієслова. Вони підкреслюють всі випадки, працюють над тим, яке значення модального дієслова в кожному контексті, складають таблицю різниці, потім формулюють правило, обговорюють нюанси.
Форми інфінітива, герундія, дісприкетників (verbals)	Пояснення форм (to + infinitive, gerund, participle), правила, коли використовуються інфінітив та герундій (after certain verbs, prepositions тощо). Вправи: вибір правильної форми у реченнях.	Студентам надають аутентичний медичний текст, в якому зустрічаються всі ці форми: «The ability to heal», «diagnosing patients involves ...», «treated patients being observed ...», «the patient having received ...». Вони аналізують, які форми, де з'являються, після яких слів, формулюють правило. Потім викладач уточнює й доповнює правило, подає вправи.

– Індуктивний підхід сприяє глибшому розумінню та довготривалому запам'ятовуванню граматичних моделей.

– Студенти-медики особливо позитивно сприймають аналіз реальних медичних текстів, що робить індуктивний метод ближчим до їхньої професійної діяльності.

Під час спостережень також відзначено, що студенти індуктивної групи частіше користувалися англійською під час групової роботи, тоді як у дедуктивній частіше зверталися до українських пояснень.

У Табл. 3 пропонуємо кілька узагальнених моделей занять та вправ з прикладами, як можна застосувати індуктивний чи дедуктивний підхід для конкретних граматичних тем, важливих студентам-медикам.

Представлені моделі демонструють практичну реалізацію обох підходів та їх вплив на формування граматичних навичок у студентів-медиків.

Висновки.

Проведене дослідження дозволило порівняти індуктивний та дедуктивний підходи з урахуванням потреб студентів-медиків та оцінити ефективність їх використання у формуванні граматичних навичок. Розроблені навчальні матеріали та проведений експеримент із

двома підгрупами показали, що обидва підходи можуть бути ефективними – залежно від студента, мети та контексту: індуктивний підхід – для простіших форм, а дедуктивний – для складних. Анкетування підтвердило позитивне сприйняття обох методів студентами, водночас виявивши різницю в акцентах: дедуктивний підхід цінується за ясність і системність, індуктивний – за інтерактивність та прикладну спрямованість. На основі аналізу результатів можна рекомендувати змішану модель (inductive-deductive), яка є оптимальною для студентів у медичних університетах та дозволяє максимально ефективно задовольнити навчальні потреби студентів-медиків та підвищити результативність засвоєння граматики. Методична рекомендація: варто починати з індуктивного відкриття граматичного правила, а завершувати дедуктивним поясненням-узагальненням, щоб забезпечити баланс між відкриттям і систематизацією. Також варто чергувати підходи для підтримання зацікавленості. Подальші дослідження мають бути спрямовані на розширення вибірки, аналіз впливу рівня підготовки та включення цифрових технологій в індуктивне навчання граматики.

Література:

1. British Council. Planning a grammar lesson, 2022. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/>
2. Thornbury Scott. How to teach grammar. London : Longman, 1999. 192 p.
3. Ямшинська Н., Крюкова Є., Духаніна Н. Ефективність індуктивного та дедуктивного підходів у процесі вивчення граматики англійської мови. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Педагогічні науки*. № 2(55) (2023). С. 43–49. DOI: <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2023.2>
4. Alzu'bi, M. A. Effectiveness of inductive and deductive methods in teaching grammar. *Advances in Language and Literary Studies*. Vol. 6(2), 2015. Pp. 187–193. URL: <https://journals.aiac.org.au/index.php/all/article/view/1392/1362>
5. Noveria A. The effects of inductive-deductive grammar instruction on students' grammatical accuracy. *ELS Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*. Vol. 4 (3), 2021. Pp. 316–321. DOI: <https://doi.org/10.34050/elsjsh.v4i3.18123>
6. Michael Swan, Catherine Walter. Oxford English grammar course. Revised Edition: Intermediate. Oxford University Press, 2020. 386 p.
7. Murphy, R. English grammar in use with answers and CD ROM. Fifth Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. 382 p.

8. Венгринович Н. Р., Косило Н. В., Цебрук І. Ф., Богович О. М. Professional English in General Medicine. Підручник (видання друге, виправлене). Івано-Франківськ : Івано-Франківський національний медичний університет, 2024. 512 с.

References:

1. British Council. (2022). Planning a grammar lesson. <https://www.teachingenglish.org.uk/>
2. Thornbury, S. (1999). How to teach grammar. Longman.
3. Yamshynska, N., Kryukova, Y., & Dukhanina, N. (2023). Effectiveness of inductive and deductive approaches in the process of learning English grammar. *Naukovi pratsi Mizhriehional'noi Akademii upravlinnia personalom. Pedagogichni nauky [Scientific Works of the Interregional Academy of Personnel Management. Pedagogical Sciences]*, 2(55), 43–49. <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2023.2>
4. Alzu'bi, M. A. (2015). Effectiveness of inductive and deductive methods in teaching grammar. *Advances in Language and Literary Studies*, 6(2), 187–193. <https://journals.aiac.org.au/index.php/all/article/view/1392/1362>
5. Noveria, A. (2021). The effects of inductive-deductive grammar instruction on students' grammatical accuracy. *ELS Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 4(3), 316–321. <https://doi.org/10.34050/elsjish.v4i3.18123>
6. Swan, M., & Walter, C. (2020). Oxford English grammar course: Intermediate (Rev. ed.). Oxford University Press.
7. Murphy, R. (2019). English grammar in use with answers and CD-ROM (5th ed.). Cambridge University Press.
8. Vengrynovych, N.R., Kosylo, N.V., Tsebruk, I.F., & Bohovych, O.M. (2024). Professional English in general medicine (2nd ed., revised). Ivano-Frankivsk National Medical University.

Дата першого надходження рукопису до видання: 20.10.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 18.11.2025

Дата публікації: 24.12.2025

РИТОРИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ: СТРУКТУРНА МОДЕЛЬ І МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ

Герман Вікторія Василівна,
кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри української мови і літератури
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
ORCID ID: 0000-0002-2915-7330

Венюкова Єлизавета Олегівна,
здобувачка другого рівня вищої освіти
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
ORCID ID: 0000-0002-2031-634X

У статті здійснено спробу створення структурної моделі риторичної компетентності здобувачів освіти й аналізу методологічних підходів до її формування. Констатовано, що риторична компетентність як складне багатокомпонентне утворення, усвідомлене й мотивоване використання риторичних засобів із поєднанням інтелектуальних, духовних, моральних якостей особистості передбачає володіння техніками публічного мовлення, здатність до аналізу комунікативної ситуації, вибору оптимальних стратегій впливу, створення переконливих і доречних висловлювань. Окреслено теоретико-методологічні засади формування риторичної компетентності здобувачів освіти. Проаналізовано специфічні дидактичні принципи комунікативності, діяльності, особистісної орієнтації, культуровідповідності, рефлексивності тощо та узагальнено структурні компоненти риторичної компетентності – когнітивний, операційний, мотиваційний, рефлексивний. Розроблено й обґрунтовано структурну модель риторичної компетентності й представлено порівняльну характеристику ефективних методологічних підходів до формування риторичної компетентності здобувачів освіти та їх можливості. Передбачено перспективність інтеграції різних методологічних підходів у процесі формування риторичної компетентності. Перспективними напрямками розвитку методики формування риторичної компетентності визначено створення електронних навчальних ресурсів, запровадження технологій дистанційного та інформаційно-комунікаційного навчання, розробка нових форм оцінювання риторичних досягнень тощо.

Ключові слова: інтерактивний підхід, інтеграція методологічних підходів, компетентнісний підхід, культурологічний підхід, мотиваційність, особистісно-орієнтований підхід, рефлексивність, риторична компетентність, технологійний підхід, текстоцентричний підхід.

German Viktoria, Venukova Elizaveta. Rhetorical competence of students: structural model and methodological approaches to formation

The article attempts to create a structural model of rhetorical competence of students and analyze methodological approaches to its formation. It is stated that rhetorical competence as a complex multi-component formation, conscious and motivated use of rhetorical means in combination with intellectual, spiritual, and moral qualities of personality, requires mastery of public speaking techniques, the ability to analyze communicative situations, the selection of optimal strategies of influence, and the creation of convincing and relevant statements. The theoretical and methodological foundations for the formation of rhetorical competence in students are outlined. Specific didactic principles of communicativeness, activity, personal orientation, cultural relevance, reflexivity, etc. are analyzed, and the structural components of rhetorical competence-cognitive, operational, motivational, and reflexive are generalized. A structural model of rhetorical competence is developed and substantiated, and a comparative characteristic of effective methodological approaches to the formation of rhetorical competence of students and their possibilities is presented. The prospects for integrating various methodological approaches in the process of forming rhetorical competence are envisaged. Promising areas for the development of methods for forming rhetorical competence include the creation of electronic educational resources, the introduction of distance and information and communication technologies in education, and the development of new forms of assessing rhetorical competence. A structural model of rhetorical competence has been developed and substantiated, and a comparative description of effective methodological approaches to the formation of rhetorical competence in students and their capabilities has been presented. The prospect of integrating various methodological approaches in the process of forming rhetorical competence is envisaged. Promising areas for the development of methods for forming rhetorical competence include the creation of electronic educational resources, the introduction of distance and information and communication technologies in education, and the development of new forms of assessing rhetorical achievements, etc.

Key words: interactive approach, integration of methodological approaches, competency-based approach, cultural approach, motivation, person-oriented approach, reflectivity, rhetorical competence, technological approach, text-centered approach.

Вступ. У контексті сучасної освітньої парадигми, орієнтованої на формування ключових компетентностей особистості, особливої актуальності набуває проблема розвитку риторичної компетентності здобувачів освіти. Риторична компетентність як інтегративна

якість особистості забезпечує ефективну комунікативну взаємодію в різних галузях суспільного життя та є важливим чинником особистісного та професійного успіху.

У сучасному нормативно-правовому забезпеченні освіти загалом і мовної зокрема («Державний стандарт

базової середньої освіти», «Нова українська школа», закон України «Про освіту», Закон України «Про вищу освіту») зосереджено увагу на важливості володіння риторичними вміннями в поєднанні з цифровою компетентністю: дотримуватися культури мовлення та норм мовленнєвого етикету в різних комунікативних середовищах, включаючи цифрове; адаптуватися до змінюваних умов спілкування, розв'язувати нестандартні завдання з використанням потенціалу української мови та сучасних інформаційно-комунікаційних технологій; використовувати вербальні й невербальні засоби в різноманітних міжособистісних, соціальних і культурних контекстах, включаючи віртуальне спілкування й мультимедійну комунікацію.

У методичних рекомендаціях до викладання української мови в закладах середньої освіти зазначено: «Важливе місце відведено вивченню основ риторики, адже риторика – це не лише теорія і практика досконалого мовлення, переконливого, гарного, ефективного тощо, це насамперед учення про мовленнєве виховання особистості в умовах сучасного інформаційного суспільства» [1, с. 97].

Матеріали та методи. Вагомі здобутки в дослідженні актуальних аспектів риторичної науки, зокрема формуванні риторичної компетентності здобувачів освіти, мають українські та зарубіжні лінгвісти, лінгводидакти Н. Голуб, О. Горошкіна, О. Корчова, О. Кучерук, Л. Мацько, В. Нишета, Е. Палихата, Г. Сагач, Т. Симоненко, С. Січкар та ін.

Аналіз наукових джерел свідчить про неоднозначність підходів до трактування сутності риторичної компетентності. Так, О. Кучерук розглядає риторичну компетентність як здатність особистості до ефективної мовленнєвої діяльності в публічній сфері, що ґрунтується на системі риторичних знань, умінь і навичок, а також особистісних якостей мовця [2, с. 9]. Натомість О. Коробка трактує це поняття як інтегративну якість особистості, що характеризує готовність і здатність до створення та сприйняття ефективних висловлювань у різних ситуаціях спілкування [3, с. 210]. Н. Голуб риторичну компетентність трактує як володіння культурою думки та культурою слова, що дозволяє створювати гармонійний мовленнєвий твір, який відповідає своїй меті, є доречним у конкретній ситуації та справляє запланований вплив на адресата [4, с. 17]. Такий підхід акцентує увагу на творчому характері риторичної діяльності та її етичному вимірі.

Вважаємо, що *риторична компетентність* – усвідомлене й мотивоване використання риторичних засобів із поєднанням інтелектуальних, духовних, моральних якостей, що забезпечують як силу переконання та емоційного впливу на адресата, так і можливість вироблення індивідуального стилю оратора. Констатуємо, що риторична компетентність є складним багатокомпонентним утворенням, яке охоплює когнітивний, операційний, мотиваційний та рефлексивний компоненти. Вона передбачає не лише володіння техніками публічного мовлення, а й здатність до аналізу комунікативної ситуації, вибору оптимальних стратегій впливу,

створення переконливих і доречних висловлювань [5, с. 19].

Мета статті – розробити й обґрунтувати структурну модель формування риторичної компетентності здобувачів світи, представити порівняльну характеристику ефективних методологічних підходів її створення. Мету дослідження реалізовано застосуванням емпіричного методу спостереження, порівняльно-типологічного, культурно-історичного, моделювання та інших методів.

Результати. Узагальнюючи різні підходи, докладно розглянемо такі структурні компоненти риторичної компетентності, як когнітивний, операційний, мотиваційний, рефлексивний.

Когнітивний компонент риторичної компетентності охоплює систему знань про закономірності та принципи ефективного мовлення. До цього компоненту належать такі складові: теоретичні знання з риторики (історія розвитку риторики, основні риторичні школи й напрями, класифікація родів і видів красномовства); знання про структуру публічного виступу (етапи підготовки промови – інвенція, диспозиція, елокуція, меморія, акція, – композиційні особливості різних типів виступів; лінгвістичні знання (особливості усної форми мовлення, стилістичні засоби виразності, тропи та фігури мовлення); психологічні знання (особливості сприйняття інформації аудиторією, механізми переконання, способи подолання психологічних бар'єрів у спілкуванні); етичні знання (принципи мовленнєвого етикету, культура полеміки, відповідальність мовця за свої слова) [6, с. 96].

Операційний компонент включає систему умінь і навичок, необхідних для здійснення ефективної риторичної діяльності, а саме: аналітичні вміння, серед яких головними вважаються аналіз комунікативної ситуації та характеристика аудиторії; визначення мети та завдань виступу; оцінка власних можливостей і обмежень [7, с. 249]; конструктивні вміння (відбір і структурування матеріалу відповідно до мети виступу; композиційне оформлення промови; використання різних типів аргументації [8, с. 26]; виконавські вміння, які складаються з техніки мовлення (дикції, інтонації, темпу, пауз); невербальної комунікації (міміки, жестів, поз); встановлення контакту з аудиторією [9, с. 110–112]; інтерактивні вміння, серед яких ведення діалогу та полеміки; відповіді на запитання; управління увагою аудиторії [10, с. 59].

Мотиваційний компонент риторичної компетентності характеризується потребою в комунікації (прагненням до спілкування, бажанням поділитися думками та переконаннями); упевненістю в собі (готовністю виступати перед аудиторією, подоланням страху публічного мовлення); відповідальністю (усвідомленням впливу слова на думки та почуття людей); творчим ставленням (прагненням до пошуку нестандартних рішень у комунікативних ситуаціях) [11, с. 54].

Рефлексивний компонент передбачає здатність до самоаналізу та самооцінки власної риторичної діяльності, а саме: аналіз ефективності виступу; виявлення сильних і слабких сторін власного мовлення; корек-

цію риторичної поведінки; планування саморозвитку [12, с. 137].

Ефективне формування риторичної компетентності здобувачів освіти потребує дотримання специфічних дидактичних принципів: *комунікативності* (передбачає орієнтацію на реальні комунікативні ситуації, використання автентичних завдань, створення мотивації до спілкування); *діяльності* (полягає в активному залученні учнів до риторичної практики, моделюванні різних видів публічного мовлення); *особистісної орієнтації* (враховує індивідуальні особливості учнів, їх інтереси, здібності та потреби); *культуровідповідності* (передбачає опору на національні традиції красномовства, використання кращих зразків риторичної культури); *рефлексивності* (спрямований на розвиток самоаналізу та самооцінки власної риторичної діяльності) [13, с. 78–80].

Таким чином, структурну модель риторичної компетентності представимо в Таблиці 1.

Сучасна освітня парадигма характеризується інтенсивним пошуком ефективних методологічних підходів до формування риторичної компетентності. Аналіз вітчизняних та зарубіжних досліджень свідчить про існування різноманітних концептуальних засад, які визначають стратегії і тактики розвитку комунікативно-риторичних умінь здобувачів освіти.

Комунікативно-діяльнісний підхід, обґрунтований у працях Н. Голуб [4; 12; 13], В. Нищети [14; 15], Е. Палихати [16], посідає провідне місце в системі сучасних методологічних орієнтирів. Цей підхід ґрунтується на розумінні мовлення як виду діяльності, що реалізується через систему взаємопов'язаних дій і операцій. Риторична компетентність у межах даного підходу розглядається як здатність особистості ефективно здійснювати комунікативну діяльність у різних галузях суспільного життя. Ключовими принципами комунікативно-діялісного підходу є такі: орієнтація на формування практичних умінь публічного мовлення, врахування комунікативної ситуації, забезпечення мотиваційної основи риторичної діяльності, поетапне формування мовленневих навичок від простих до складних.

Практична реалізація комунікативно-діялісного підходу передбачає використання автентичних комунікативних ситуацій, моделювання реальних умов публічного виступу, застосування інтерактивних методів навчання. Здобувачі освіти залучаються до виконання комунікативних завдань, що максимально наближені до реальних умов риторичної практики. Такими

завданнями можуть бути, наприклад, підготовка і виголошення промов на актуальні теми, участь у дебатах і дискусіях, проведення презентацій, захист проєктів.

Особистісно-орієнтований підхід, упроваджуваний Т. Симоненко [17], Т. Кавицькою [18] та ін., акцентує увагу на індивідуальних особливостях учнів, їх потребах, інтересах і здібностях. У контексті формування риторичної компетентності цей підхід передбачає створення умов для самореалізації кожного учня в процесі риторичної діяльності. Основними принципами особистісно-орієнтованого підходу є врахування індивідуальних стилів навчання, забезпечення права вибору змісту та форм риторичної діяльності, створення ситуацій успіху для кожного учня, розвиток критичного мислення та творчих здібностей.

Реалізація особистісно-орієнтованого підходу вимагає диференціації навчальних завдань відповідно до рівня підготовки учнів, використання різноманітних форм роботи (індивідуальна, парна, групова), створення портфоліо риторичних досягнень кожного учня. Особлива увага приділяється формуванню власного риторичного стилю, розвитку здатності до самооцінки та самокорекції мовленнєвої поведінки.

Компетентнісний підхід, обґрунтований у працях О. Корчової [19] та ін., розглядає риторичну компетентність як інтегративну якість особистості, що об'єднує знання, уміння, навички, досвід діяльності та ціннісні орієнтації. Цей підхід орієнтується на формування здатності учнів застосовувати набуті знання та уміння в нестандартних ситуаціях, вирішувати комунікативні проблеми творчо і самостійно. Компетентнісний підхід передбачає використання проблемних ситуацій, кейс-методу, проєктної діяльності, що забезпечує формування здатності до самостійного вирішення комунікативних завдань [20, с. 36].

Ключовими компонентами риторичної компетентності в межах даного підходу визначаються такі: когнітивний (знання про закономірності побудови ефективного мовлення), операційний (уміння створювати і виголошувати тексти різних жанрів), мотиваційний (потреба у риторичній діяльності), рефлексивний (здатність до самоаналізу комунікативної поведінки).

Текстоцентричний підхід, представлений у дослідженнях О. Гордієнко [21], С. Січкара [22] та ін., ставить у центр навчального процесу роботу з різними типами текстів як основними одиницями комунікації. Риторична компетентність розглядається як здатність створювати, сприймати і аналізувати тексти різних жанрів

Таблиця 1

Структурна модель риторичної компетентності

Компонент	Складові елементи	Показники сформованості
Когнітивний	Теоретичні знання з риторики, лінгвістики, психології	Повнота знань, їх системність, здатність до застосування
Операційний	Аналітичні, конструктивні, виконавські, інтерактивні вміння	Рівень сформованості умінь, автоматизація навичок
Мотиваційний	Потреби, мотиви, інтереси, ціннісні орієнтації	Активність, ініціативність, стійкість мотивації
Рефлексивний	Самоаналіз, самооцінка, самокорекція	Адекватність самооцінки, здатність до саморозвитку

відповідно до комунікативних цілей і ситуацій спілкування.

Методологічна основа текстоцентричного підходу ґрунтується на розумінні тексту як складної семіотичної системи, що володіє певними структурними і функціональними характеристиками. Здобувачі освіти вивчають закономірності побудови різних типів риторичних текстів: інформаційних, емоційно-експресивних, епідейктичних тощо. Особлива увага приділяється аналізу композиційної структури, мовних засобів, стилістичних прийомів, що забезпечують ефективність риторичного впливу.

Практична реалізація текстоцентричного підходу передбачає використання різноманітних текстів-зразків, створення власних текстів за певними моделями, аналіз і редагування текстів, трансформацію текстів з одного жанру в інший. Такий підхід сприяє формуванню розуміння жанрових особливостей різних типів публічних виступів, розвитку навичок текстотворення та текстосприйняття.

Інтерактивний підхід, обґрунтований у працях А. Литвин. О. Литвин [23], О. Корчової [19] та ін., орієнтується на організацію навчання через взаємодію учасників освітнього процесу. У контексті формування риторичної компетентності цей підхід передбачає створення умов для активної комунікативної взаємодії, формування навичок діалогічного спілкування, колективного вирішення проблем. Основними принципами інтерактивного підходу є діалогічність навчання, співробітництво викладача й здобувача освіти, створення атмосфери довіри та взаємоповаги, активізація пізнавальної діяльності через спілкування. Методичний арсенал інтерактивного підходу охоплює дискусії, дебати, рольові ігри, мозковий штурм, метод проєктів, тренінгові технології.

Використання інтерактивних методів сприяє подоланню психологічних бар'єрів у публічному мовленні, формуванню впевненості в собі, розвитку здатності до швидкого реагування на зміни комунікативної ситуації. Здобувачі освіти набувають досвіду участі в різних формах публічного спілкування, вчать аргументувати свою позицію, вести конструктивний діалог з опонентами.

Культурологічний підхід, представлений у дослідженнях М. Барактян [24], О. Олійник [25], розглядає

риторичну компетентність як невід'ємну складову загальної культури особистості. Цей підхід акцентує увагу на вивченні риторики як культурно-історичного феномену, засвоєнні традицій ораторського мистецтва різних епох і народів.

Методологічні засади культурологічного підходу ґрунтуються на розумінні риторики як частини духовної культури людства, що акумулює досвід багатьох поколінь ораторів. Здобувачі освіти знайомляться з історією розвитку риторичного мистецтва, вивчають творчість видатних ораторів минулого і сучасності, аналізують зразки ораторської прози різних стилів і жанрів. Культурологічний підхід передбачає розуміння етичних основ риторичної діяльності, усвідомлення відповідальності за слово, повагу до аудиторії та опонентів. Особлива увага приділяється вивченню національних традицій ораторського мистецтва, формуванню культурної ідентичності через засвоєння риторичної спадщини власного народу.

Технологійний підхід, використовуваний О. Горошкіною та С. Караман [26] та ін., орієнтується на використання педагогічних технологій як систематизованих способів досягнення навчальних цілей. У контексті формування риторичної компетентності цей підхід передбачає розробку і впровадження спеціальних технологій, що забезпечують ефективне формування комунікативно-риторичних умінь.

Технологійний підхід характеризується чітким визначенням цілей навчання, структуруванням навчального матеріалу, використанням діагностичних процедур для оцінки результатів, забезпеченням якості педагогічного процесу. Серед найбільш поширених технологій формування риторичної компетентності вважаємо технології проблемного навчання, розвитку критичного мислення, проєктної діяльності, тренінгові активності.

У Таблиці 2 представлено порівняльну характеристику ефективних методологічних підходів до формування риторичної компетентності здобувачів освіти та їх можливості.

Аналіз сучасних досліджень свідчить про перспективність інтеграції різних методологічних підходів у процесі формування риторичної компетентності. Так, поєднання комунікативно-діяльнісного та особистісно-орієнтованого підходів дозволяє забезпечити як

Таблиця 2

Порівняльна характеристика ефективних методологічних підходів до формування риторичної компетентності

Підхід	Основні принципи	Методи та технології	Очікувані результати
Комунікативно-діяльнісний	Орієнтація на практику, врахування комунікативної ситуації	Моделювання реальних ситуацій, інтерактивні методи	Практичні навички публічного мовлення
Особистісно-орієнтований	Врахування індивідуальних особливостей, право вибору	Диференціація, портфоліо, ситуації успіху	Формування індивідуального риторичного стилю
Компетентнісний	Інтеграція знань, умінь, досвіду	Проблемні ситуації, кейс-метод, проєкти	Здатність до самостійного вирішення комунікативних завдань
Текстоцентричний	Робота з текстами різних жанрів	Аналіз зразків, текстотворення	Розуміння жанрових особливостей, навички текстотворення
Інтерактивний	Взаємодія учасників, діалогічність	Дискусії, дебати, рольові ігри	Подолання психологічних бар'єрів, розвиток діалогічних навичок



Рис. 1. Інтеграція методологічних підходів до формування риторичної компетентності здобувачів освіти

практичну спрямованість навчання, так і врахування індивідуальних особливостей учнів. Інтеграція компетентнісного та текстоцентричного підходів сприяє формуванню здатності до створення ефективних риторичних текстів у різних комунікативних ситуаціях (Рис. 1).

Зарубіжний досвід формування риторичної компетентності характеризується різноманітністю підходів і методів. У системі освіти США широко використовується комунікативний підхід, що акцентує увагу на практичних аспектах публічного мовлення. Навчальні програми охоплюють курси «Public Speaking», «Debate», «Forensics», які забезпечують систематичну підготовку здобувачів освіти до різних форм публічного виступу.

Європейська освітня традиція характеризується інтеграцією риторичної підготовки в систему мовної освіти. Особлива увага приділяється вивченню класичної риторики, аналізу зразків ораторського мистецтва,

формуванню культури публічного мовлення. У Німеччині, Франції, Великобританії діють спеціальні програми розвитку комунікативних компетенцій, що включають риторичну підготовку.

Вітчизняна практика формування риторичної компетентності характеризується поступовим переходом від традиційних методів до інноваційних технологій. Упровадження в навчальні плани курсів «Риторика», «Культура мовлення», «Основи ораторського мистецтва» свідчить про зростання уваги до риторичної підготовки. Водночас існує необхідність удосконалення методичного забезпечення, розробки нових технологій, адаптації зарубіжного досвіду до умов вітчизняної освіти.

Висновки. Таким чином, риторична компетентність як складне багатокомпонентне утворення, що охоплює когнітивний, операційний, мотиваційний та рефлексивний компоненти, передбачає володіння техніками публічного мовлення, здатність до аналізу комунікативної ситуації, вибору оптимальних стратегій впливу, створення переконливих і доречних висловлювань. Аналіз ефективних підходів – комунікативно-діяльнісного, інтерактивного, особистісно-орієнтованого, компетентнісного, текстоцентричного, культурологічного, технологійного – до формування риторичної компетентності здобувачів освіти свідчить про багатоглибкість цієї проблеми і необхідність комплексного використання різних методологічних орієнтирів для забезпечення ефективності педагогічного процесу.

Перспективними напрямками розвитку методики формування риторичної компетентності є розробка інтегрованих програм, що поєднують різні методологічні підходи; створення електронних навчальних ресурсів для підтримки риторичної підготовки; упровадження технологій дистанційного навчання; розробка нових форм оцінювання риторичних досягнень; підготовка педагогічних кадрів до впровадження інноваційних методик формування риторичної компетентності.

Література:

1. Українська мова. 5-11 класи : навчальні програми, методичні рекомендації до викладання навчального предмета у закладах середньої освіти у 2019/2020 навчальному році / за ред. О. Ю. Котусенко. Харків : Ранок, 2019. 192 с.
2. Кучерук О. А. Формування риторичної компетентності старшокласників у процесі українськомовної освіти. *Українська мова і література в школах України*. 2016. № 1. С. 9-14.
3. Коробка О. В. Формування риторичної компетентності педагогів в умовах реформування освіти в Україні. *Інноваційні тенденції сьогодення в сфері природничих, гуманітарних та точних наук*. 2023. Т. 1. С. 210–217.
4. Голуб Н. Б. Риторика у вищій школі : монографія. Черкаси : Брама- Україна, 2008. 400 с.
5. Герман В. В. Риторична культура вчителя в академічному просторі : навчальний посібник. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. 190 с.
6. Гилярська О. І. Розвиток риторичної компетентності в сучасній системі навчання. *Розвиток сучасної освіти і науки: Результати, проблеми, перспективи. Аксіологічні аспекти в розвитку науки та освіти*. 2018. С. 96–98.
7. Денищук Т. А. Формування риторичної компетентності в умовах дистанційної освіти. *Могилянські читання – 2023 : досвід та тенденції розвитку суспільства в Україні*. Миколаїв : Вид-во ЧНУ ім. П. Могили. 2023. С. 249–251.
8. Колоділова Н. А. Риторика : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 232 с.
9. Мацько Л. І., Мацько О. М. Риторика : навч. посіб. 2-ге вид., стереотип. Київ : Вища школа, 2006. 311 с.
10. Романов С. М., Кицан О. В. Дидактичні можливості використання інтерактивного плаката. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2023. Т. 95. № 3. С. 58–75.
11. Толочко С. В. Формування риторичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. 2020. Т. 164. № 8. С. 51–59.

12. Голуб Н. Б. Риторична компетентність учнів старших класів. Київ : Ін-т педагогіки, 2012. С. 137–138.
13. Голуб Н. Риторична компетентність учнів старших класів як показник сучасної мовної культури. *Компетентнісний підхід у неперервній освіті. Гуманітарний вісник* / за ред. І. Єрмакова. Донецьк : Каштан, 2012. 260 с.
14. Нищета В. А. Формуємо риторичні вміння та риторичну компетентність : програма дослідно-експериментального навчання української мови. *Українська мова і література в школах України*. 2015. Вип. 7-8. С. 66–73.
15. Нищета В. Психологічні засади процесу формування риторичної компетентності учнів основної школи. *Теоретична і дидактична філологія*. 2014. № 18. С. 87–92.
16. Палихата Е., Штафірна Л. Методика формування публічного мовлення старшокласників. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка*. 2023. № 2. С. 58–63.
17. Симоненко Т. В. Формування риторичної компетентності особистості майбутнього фахівця в умовах сучасної освітньої парадигми. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія : «Педагогічні науки»*. 2017. № 13–14.
18. Кавицька Т., Гнедько І. Навчання старшокласників риторики у порівняльно-зіставному виступі. *Ars linguodidacticae*. 2024. № 13. С. 36–50.
19. Корчова О. М. Вправи та завдання для формування риторичної компетентності в майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»* (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя). 2018. № 4. С. 84–89.
20. Кучерук О. А., Гилярська О., Караман О. Використання електронних освітніх ресурсів для формування риторичної компетентності майбутніх учителів у педагогічних коледжах. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2022. Т. 6. № 92. С. 35–60.
21. Гордієнко О. А. Формування риторичної компетенції студентів на заняттях з української мови за професійним спрямуванням засобами дидактичної гри. *Наукові записки. Серія Психолого-педагогічні науки*. 2023. № 3. С. 88–97.
22. Січкач С. І. Лінгводидактичні засади навчання практичної риторики в старшій школі. Черкаси, 2020. С. 15. URL: http://oipopp.edsp.net/public/attached_files/materialy_konferenciyi_na_sayt.pdf
23. Литвин А. В., Литвин О. Г. Інноваційні технології у риторичній підготовці майбутніх фахівців. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Дрогобич : ВД «Гельветика», 2021. С. 214–221.
24. Барахтян М. М. Роль риторичної освіти у формуванні комунікативної компетентності майбутнього вчителя. *Педагогічні науки*. 2018. Вип. 139. С. 20–26.
25. Олійник О. Б. Риторика : навч. посіб. Київ : Кондор, 2009. 170 с.
26. Горошкіна О. М., Караман С. Формування риторичної компетентності майбутніх учителів на міждисциплінарних засадах. *Наукові інновації та передові технології. Серія «Державне управління», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Психологія», Серія «Педагогіка»*. 2023. Т. 4. № 18. С. 357–370.

References:

1. *Ukrainska mova. 5-11 klasy : navchalni prohramy, metodychni rekomendatsii do vykladannia navchalnogo predmeta u zakladakh serednoi osvity u 2019/2020 navchalnomu rotsi* (2019). [Ukrainian language. Grades 5–11 : curricula, methodological recommendations for teaching the subject in secondary education institutions in the 2019/2020 academic year] / za red. O. Yu. Kotusenko. Kharkiv : Ranok, 192. [in Ukrainian].
2. Kucheruk, O. A. (2016). Formuvannia rytorychnoi kompetentnosti starshoklasnykiv u protsesi ukrainskomovnoi osvity. [Developing rhetorical competence in high school students in the process of Ukrainian-language education]. *Ukrainska mova i literatura v shkolakh Ukrainy*. № 1, 9–14. [in Ukrainian].
3. Korobka, O. V. (2023). Formuvannia rytorychnoi kompetentnosti pedahohiv v umovakh reformuvannia osvity v Ukraini. [Developing teachers' rhetorical competence in the context of educational reform in Ukraine]. *Innovatsiini tendentsii sohodennia v sferi pryrodnychkykh, humanitarnykh ta tochnykh nauk*. Т. 1. 210–217. [in Ukrainian].
4. Holub, N. B. (2008). Rytoryka u vyshchii shkoli [Rhetoric in higher education] : monohrafiia. Cherkasy : Brama Ukraina, 400. [in Ukrainian].
5. Herman, V. V. (2019). Rytorychna kultura vchytelia v akademichnomu prostori [Teacher's rhetorical culture in the academic space] : navchalnyi posibnyk. Sumy : Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka, 190. [in Ukrainian].
6. Hyliarska, O. I. (2028). Rozvytok rytorychnoi kompetentnosti v suchasni systemi navchannia. [The development of rhetorical competence in the modern education system]. *Rozvytok suchasnoi osvity i nauky : Rezultaty, problemy, perspektyvy. Aksiolohichni aspekty v rozvytku nauky ta osvity*, 96–98. [in Ukrainian].
7. Denyshchych, T. A. (2023). Formuvannia rytorychnoi kompetentnosti v umovakh dystantsiinoi osvity. [Developing rhetorical competence in distance learning]. *Mohylianski chytannia–2023 : dosvid ta tendentsii rozvytku suspilstva v Ukraini*. Mykolaiv : Vyd-vo ChNU im. P. Mohyly, 249–251. [in Ukrainian].
- Kolotilova, N. A. (2007). Rytoryka [Rhetoric] : navch. posib. Kyiv : Tsentr uchbovoi literatury, 232. [in Ukrainian].
- Matsko, L. I., Matsko, (2006). O. M. Rytoryka [Rhetoric] : navch. posib. 2-he vyd., stereotyp. Kyiv : Vyshcha shkola, 311. [in Ukrainian].
8. Romanov, S. M., Kytsan, O. V. (2023). Dydaktychni mozhyvosti vykorystannia interaktyvnoho plakata. [Didactic possibilities of using interactive posters]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia*. Т. 95. № 3. 58–75. [in Ukrainian].
9. Tolochko, S. V. (2020). Formuvannia rytorychnoi kompetentnosti vykladachiv u pisljadiplomnii pedahohichnii osviti. [Developing teachers' rhetorical competence in postgraduate teacher education]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskiy kolehium» imeni TH Shevchenka*. Т. 164. № 8. 51–59. [in Ukrainian].

10. Holub, N. B. (2012). Rytorychna kompetentnist uchniv starshykh klasiv. [Rhetorical competence of senior high school students]. Kyiv : In-t pedahohiky, 137–138. [in Ukrainian].
11. Holub, N. (2012). Rytorychna kompetentnist uchniv starshykh klasiv yak pokaznyk suchasnoi movnoi kultury. [The rhetorical competence of senior high school students as an indicator of contemporary linguistic culture]. *Kompetentnisnyi pidkhid u neperervnii osviti. Humanitarnyi visnyk / za red. I. Yermakova. Donetsk : Kashtan, 260.* [in Ukrainian].
12. Nyshcheta, V. A. (2015). Formuiemo rytorychni vminnia ta rytorychnu kompetentnist: prohrama doslidno-eksperymentalnoho navchannia ukrainskoi movy. [Developing rhetorical skills and rhetorical competence: a program for experimental and experimental teaching of the Ukrainian language]. *Ukrainska mova i literatura v shkolakh Ukrainy. Vyp. 7–8. 66–73.* [in Ukrainian].
13. Nyshcheta, V. (2014). Psykholohichni zasady protsesu formuvannia rytorychnoi kompetentnosti uchniv osnovnoi shkoly. [Psychological foundations of the process of developing rhetorical competence in primary school students]. *Teoretychna i dydaktychna filolohiia. № 18, 87–92.* [in Ukrainian].
14. Palykhata, E., Shtafirma, L. (2023). Metodyka formuvannia publichnoho movlennia starshoklasnykiv. [Methods for developing public speaking skills in high school students]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Serii : Pedahohika. № 2. 58–63.* [in Ukrainian].
15. Symonenko, T. V. (2017). Formuvannia rytorychnoi kompetentnosti osobystosti maibutnoho fakhivtsia v umovakh suchasnoi osvitnoi paradyhmy. [Formation of rhetorical competence of future specialists in the context of the modern educational paradigm]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Serii : «Pedahohichni nauky». № 13–14.* [in Ukrainian].
16. Kavytska, T., Hnedko, I. (2024). Navchannia starshoklasnykiv rytoryky u porivnialno-zistavnomu vystupi. [Teaching high school students rhetoric in comparative and contrastive speeches]. *Ars linguodidacticae. № 13. 36–50.* [in Ukrainian].
17. Korchova, O. M. (2018). Vpravy ta zavdannia dlia formuvannia rytorychnoi kompetentnosti v maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnykh spetsialnostei. [Exercises and tasks for developing rhetorical competence in future specialists in socio-economic fields]. *Naukovi zapysky. Serii «Psykhologo-pedahohichni nauky» (Nizhynskyi derzhavnyi universytet imeni Mykoly Hoholia). № 4, 84–89.* [in Ukrainian].
18. Kucheruk, O. A., Hyliarska, O., Karaman, O. (2022). Vykorystannia elektronnykh osvitnykh resursiv dlia formuvannia rytorychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv u pedahohichnykh koledzhakh. [The use of electronic educational resources for developing the rhetorical competence of future teachers in teacher training colleges]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia. T. 6. № 92, 35–60.* [in Ukrainian].
19. Hordiienko, O. A. (2023). Formuvannia rytorychnoi kompetentsii studentiv na zaniattiakh z ukrainskoi movy za profesiinym spriamuvanniam zasobamy dydaktychnoi hry. [Developing students' rhetorical competence in Ukrainian language classes for professional purposes through didactic games]. *Naukovi zapysky. Serii Psykhologo-pedahohichni nauky. № 3, 88–97.* [in Ukrainian].
20. Sichkar, S. I. (2020). Linhvodydaktychni zasady navchannia praktychnoi rytoryky v starshii shkoli. [Linguistic and pedagogical foundations of teaching practical rhetoric in high school]. Cherkasy, 15. [in Ukrainian]. URL: http://oipopp.edsp.net/public/attached_files/materialy_konferencyi_na_sayt.pdf
21. Lytvyn, A. V., Lytvyn, O. H. (2021). Innovatsiini tekhnologii u rytorychnii pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv. [Innovative technologies in rhetorical training of future specialists]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. Drohobych : VD «Helvetyka», 214–221.* [in Ukrainian].
22. Barakhtian, M. M. (2018). Rol rytorychnoi osvity u formuvanni komunikativnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia. [The role of rhetorical education in shaping the communicative competence of future teachers]. *Pedahohichni nauky. Vyp. 139. 20–26.* [in Ukrainian].
23. Oliinyk, O. B. (2009). Rytoryka [Rhetoric] : navch. posib. Kyiv : Kondor, 170. [in Ukrainian].
24. Horoshkina, O. M., Karaman, S. (2023). Formuvannia rytorychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv na mizhdystyplinarnykh zasadakh. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnologii [Developing the rhetorical competence of future teachers on an interdisciplinary basis]. (Serii «Derzhavne upravlinnia», Serii «Pravo», Serii «Ekonomika», Serii «Psykholohiia», Serii «Pedahohika»).* T. 4. № 18, 357–370. [in Ukrainian].

Дата першого надходження рукопису до видання: 28.10.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 25.11.2025

Дата публікації: 24.12.2025

КІНОМИСТЕЦЬКИЙ КОНТЕНТ В ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ЗЗСО: ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ

Горболіс Лариса Михайлівна,
доктор філологічних наук, професор,
професор кафедри української мови і літератури
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка
ORCID ID: 0000-0003-4775-622X
ResearcherID: AAD-3345-2022

Стаття присвячена актуальному питанню оптимізації навчання зарубіжної літератури в 5–11 класах закладів загальної середньої освіти. На прикладі літературних і кінематографічних текстів, рекомендованих програмою зарубіжної літератури для 5–9 класів (підготовленої авторським колективом під керівництвом О. Ніколенко), виявлено послідовність застосування різних видів кіно (з урахуванням вікових особливостей учнів), що сприятимуть формуванню умінь і навичок, необхідних для ефективного аналізу й інтерпретації літературних творів та розширення досвіду читання. Проілюстровано, що програма зарубіжної літератури для 10–11 класів (рівень стандарт) також активно пропонує залучати ігрові, документальні, науково-популярні фільми у процесі вивчення життя і творчості письменників, літературних творів, особливостей (культурних, історичних) доби й підсилює літературознавчу та культурологічну лінії ознайомлення з кращими зразками світового письменства в старших класах. Запропонований у статті алгоритм двоетапного (під час підготовки до уроку та у процесі вивчення літературного твору на уроці) опрацювання вчителем зарубіжної літератури кіноматеріалу сприятиме формуванню засад літературної освіти учнів (уміння порівнювати тексти різних видів мистецтва, опанувати елементи теорії літератури), зацікавленню навчальним матеріалом здобувачами та ефективному його засвоєнню. Різні види кіно, рекомендовані укладачами програм для активізації навчальної діяльності на уроках зарубіжної літератури, допомагатимуть здобувачам освіти позиціонувати і сприймати різножанрові твори літератури в контексті культури доби, наочно транслюватимуть взаємодію літератури з кіномистецтвом, розвиватимуть уміння учнів порівнювати літературні тексти з їхнім утіленням у кіно. Застосування кінопродукції на уроках формуватиме потребу читання літературних творів для естетичної насолоди та рефлексії над прочитаним, зміцнюватиме потребу читати художні твори.

Ключові слова: літературна освіта, загальні компетентності, уміння, знання, література, кінофільм.

Horbolis Larisa. Cinematic art as a tool for enhancing the teaching of world literature in secondary schools: specifics of application

The article addresses the pressing issue of improving the effectiveness of teaching world literature in grades 5–11 of general secondary education institutions. Drawing on examples of literary and cinematic texts recommended by the world literature curriculum for grades 5–9 (developed under the supervision of O. Nikolenko), the study outlines a consistent approach to integrating various types of films – adapted to the students' age characteristics – into the educational process. Such an approach fosters the development of analytical and interpretive skills essential for a deep and meaningful understanding of literary works. It is demonstrated that the world literature curriculum for grades 10–11 (standard level) also actively encourages the inclusion of feature films, documentaries, and popular science productions in the study of writers' biographies, literary texts, and the cultural and historical context of different epochs. This enriches both the literary and cultural dimensions of students' engagement with world literary heritage in the senior grades. The article proposes a two-stage algorithm for teachers of world literature to work with cinematic materials – during lesson preparation and in the course of studying the literary text in class. This methodological approach helps to form the foundations of students' literary education: the ability to compare works of different art forms, to grasp key concepts of literary theory, and to engage deeply with texts. Moreover, the use of film in literature lessons stimulates students' interest, enhances motivation, and facilitates more effective comprehension of educational content.

Different types of films recommended by the curriculum authors serve as an effective means of activating cognitive and creative activity in literature classes. They help students to perceive and interpret literary works within the broader cultural context of their time, to visualize the interplay between literature and cinema, and to develop comparative analytical skills. The inclusion of cinematic works in the educational process nurtures a genuine interest in reading, an appreciation for aesthetic experience, and the capacity for thoughtful reflection on the texts studied.

Key words: literary education, key competencies, skills, knowledge, literature, film art.

Вступ. Швидкий розвиток інформаційних технологій, масштабна диджиталізація багатьох сфер, суспільні виклики, втрата у здобувачів освіти мотивації вчитися спричинили згасання інтересу в українських школярів до читання художніх творів зарубіжних письменників, низький рівень сформованості читацької компетентності учнів, скажімо, складнощі аналізувати / інтерпрету-

вати поезію, позиціонувати й трактувати твір письменника як складову історико-літературного процесу, що засвідчують опитування вчителів [1]. Такі та інші проблеми ставлять сьогодні перед учителями зарубіжної літератури завдання комплексного підходу до формування літературної освіти учнів ЗЗСО. Інтерактивні методи навчання зарубіжної літератури, ключові прин-

ципи НУШ (дитиноцентризм, компетентнісне навчання, створення умов для всебічного розвитку особистості тощо) наразі мають бути скеровані на ефективне навчання зарубіжної літератури з елементами інноватики.

Серед багатьох інноваційних аспектів, що застосовуються до навчання зарубіжної літератури у 5–11 класах, продуктивним є міжмистецький підхід, передбачений, як відомо, модельними програмами із зарубіжної літератури та інтегрованих курсів для 5–9 класів, програмами для 10–11 класів (стандарт, профільний рівень), у яких до запропонованих тем із вивчення творчості письменників рекомендується перелік творів різних видів мистецтв – живопис, карикатура, графіка, кінематограф, театр, скульптура тощо. Завдання такого матеріалу, зауважує авторський колектив програми, створеної під керівництвом О. Ніколенко: «Навчити школярів естетично сприймати літературні твори, виявляти їх художню своєрідність, розглядати в контексті розвитку загальнолюдської культури та національних культур різних країн і народів; розширити особистісний культурно-естетичний тезаурус учнів на основі набутих знань про художню літературу світу, практичних умінь і навичок сприймання, аналізу, інтерпретації, дослідження художніх творів зарубіжних письменників від давнини до сучасності, а також у процесі творчого діалогу із художніми текстами і відповідними медіатекстами» [2, с. 7]. Зазначені завдання корелюють із головною метою вивчення зарубіжної літератури в системі середньої освіти – «прилучення учнів до найкращих здобутків класичної й сучасної художньої літератури різних країн і народів, формування компетентних читачів, здатних творчо сприймати, критично оцінювати й насолоджуватися художніми творами, брати участь у різних комунікативних ситуаціях та взаємодії (зокрема із застосуванням цифрових технологій) на підставі прочитаних художніх текстів і медіатекстів відповідно до контексту» [2, с. 6].

Вивчаючи зарубіжну літературу в старшій школі у зв'язках із іншими видами мистецтва, філософією, учні мають набути таких предметних компетентностей: «розуміння літератури як невід'ємної частини національної й світової художньої культури; усвідомлення специфіки літератури як мистецтва слова, її гуманістичного потенціалу та місця в системі інших видів мистецтва» [3, с. 10]. Укладачі програми зауважують комплексний підхід до вивчення літературних творів у 10–11 класах, акцентуючи на культурологічній лінії, яка сприяє «усвідомленню художньої літератури як важливого складника мистецтва; ознайомленню учнів із фундаментальними цінностями світової художньої культури; розкриттю особливостей творів, літературних явищ і фактів у широкому культурному контексті; висвітленню зв'язків літератури з філософією, міфологією, фольклором, звичаями, віруваннями, культурними традиціями різних народів і національностей» [3, с. 12].

Матеріали та методи. Про оптимізацію навчання літератури з ЗЗСО із залученням міжмистецького контенту, зокрема кіно, зауважують у своїх працях С. Жила, О. Куцевол, О. Ніколенко, О. Покагілова, Г. Токмань, В. Шуляр, Т. Яценко та ін. Активно декларують неза-

перечний потенціал кіномистецтва у навчанні зарубіжної літератури у 5–11 класах сайти навчальних закладів [4], матеріали вчителів-практиків на освітній платформі «Всеосвіта» з посиланням на найбільш вдалі екранізації літературних творів, що «допоможе учням краще уявити книжкових героїв і події, порівняти версії письменників і режисерів» [5], персональні сайти вчителів [6], портал вчителів зарубіжної літератури «Світліт» тощо. Щоправда, наповнення деяких платформ учителів потребує перегляду, з огляду на процес деколонізації освіти (негайне вилучення матеріалу про твори російських письменників та кінофільми, створені режисерами з країни-агресорки). Підбірки фільмів від видавництва також засвідчують незаперечний потенціал кінофільмів у навчанні зарубіжної літератури в ЗЗСО. Скажімо, автори платформи «Шкільні твори на великому екрані: магія екранізацій», підготовленої видавництвом «Ранок», пропонують учителям і учням фільми від різних кіностудій за творами зарубіжних письменників: Ч. Дікенс «Різдвяна пісня в прозі», Р. Дал «Чарлі та шоколадна фабрика», Л. Керролл «Аліса в Країні Див», Дж. Бойн «Хлопчик усмагастій піжамі», А. Конан Дойл «Оповідання про Шерлока Холмса» («Пістрява стрічка» або «Спілка рудих»), А. де Сент-Екзюпері «Маленький принц», Дж. Остін «Гордість і упередження», М. Зусак «Крадійка книжок», Л. Мей Олкотт «Маленькі жінки», К. Патерсон «Міст у Теребатію». Автори платформи констатують: «Світ кіно та книги тісно переплітаються, створюючи нові можливості для залучення молоді до літератури. Коли учні дивляться фільми, серіали або мультфільми за мотивами книжок, вони не лише насолоджуються історіями, що захоплюють, а й відкривають для себе новий, цікавий світ літератури. Екранізації допомагають краще зрозуміти героїв, їхні емоції та вчинки, що може зацікавити школярів і спонукати їх взяти до рук оригінальні твори» [7]. Запропоновані інформаційні матеріали містять перелік фільмів із короткими анотаціями та відеоконтент, що технічно полегшує вчителям зарубіжної літератури опрацювання кінематографічного продукту. Прикметно, що фільми за творами письменників підібрані з урахуванням якості режисерської роботи, гри акторів та відповідності першоджерелу. Однак у рекомендованих ресурсах не запропоновано методики роботи з кіно-текстом, алгоритму опрацювання фільму чи його фрагментів учителем, учнями та у співпраці учителя та учня, з урахуванням вікових особливостей здобувачів освіти та сформованості їхніх умінь у роботі над літературними та кінематографічними творами, починаючи з 5 класу. Не пропонують таких методичних рекомендацій і програми підвищення кваліфікації вчителів [8].

Мета статті – виявити й проаналізувати тенденції освоєння кінематографічного контенту в оптимізації навчання зарубіжної літератури в ЗЗСО.

Завдання статті – з'ясувати особливості залучення різних видів кінематографічної продукції на уроках зарубіжної літератури в ЗЗСО.

Методи: аналіз методичної літератури, чинних програм із зарубіжної літератури для 5–9 класів та 10–11 класів; за допомогою компаративного методу здійснено порівняння

змістового наповнення міжмистецького (кінематографічного) контенту в чинних програмах із зарубіжної літератури.

Результати дослідження. Модельні програми із зарубіжної літератури для 5–9 класів до більшості тем пропонують у міжмистецькому блоці контент «Фільмографія», враховуючи вікові особливості здобувачів освіти, дотримуючись принципу поступовості у формуванні й удосконаленні теоретичних знань, умінь школярів аналізувати, порівнювати, знаходити спільне, відмінне, своєрідне, тотожне в літературному тексті й кіно. Адже, як засвідчують опитування вчителів, учням подобається працювати з творами, за якими знято фільм або мультфільм, зокрема бестселери, які всім відомі (діти люблять порівнювати екранізації із книжковою основою) [1].

Простежимо логіку застосування різних видів кіно у 5–9 класах на прикладі програми, створеної авторським колективом, під керівництвом О. Ніколенко. У програмі для 5 класу у розділі «Скарбниця народних казок», де рекомендовано вивчення індійської, японської, китайської, арабської народних казок, «Пані Метелиця» братів Я. і В. Грімм (2 твори за вибором учителя), автори запропонували залучити таку фільмографію: «Сьома подорож Синдбада» (режисер Н. Юран, США, 1958), «Пригоди Синдбада» (режисер Ад Нах, США, 1998), «Пані Метелиця» (режисер Г. Кольдиць, НДР, 1963) та ін. [2, с. 19]. Такий підхід зорієнтований на системні результати: учень аналізує, інтерпретує, критично оцінює інформацію в текстах різних видів, «визначає головну і другорядну інформацію у прочитаному тексті; формулює тему та основну думку художнього тексту / медіатексту; проводить паралелі між образами та ситуаціями, зображеними в художньому тексті / медіатексті і власним життєвим досвідом; висловлює в усній та / або письмовій формі власні почуття, враження, викликані прочитаним художнім текстом / медіатекстом, а також своє ставлення до зображених у тексті людей, подій, ситуацій, явищ тощо; переказує зміст художнього тексту / медіатексту у різний спосіб відповідно до завдання» [2, с. 17]. У 5 класі, переконані автори програми, слушно апелювати до ігрового кіно, де за допомогою гри акторів розповідається історія, передається ідея, відтворюється сюжет літературного твору.

У 6 класі авторський колектив програми, вивчаючи творчість Мацуо Басьо, Р. Бернса, Г. Лонгфелло (розділ «Барви світової поезії») пропонує залучити в освітній процес документальне кіно (про природу США, Японії, Шотландії), що, як відомо, побудоване на фактах із реального життя і є важливим джерелом інформації.

Адаптаційний цикл (5–6 класи) базової середньої школи логічно доповнюється предметним навчанням у 7–9 класах, що враховує і кінематографічний акцент, передбачений авторським колективом. Так, скажімо, у 7 класі документальний матеріал із рекомендованого переліку пропонується застосовувати паралельно з науково-популярними фільмами, покликаними у доступній для учнівської аудиторії формі розповідати про Другу світову війну, представників перекладацької школи

тощо. Рекомендовані для використання в навчальному процесі кіноматеріали скеровані на ефективне вивчення не лише літературних творів, а й біографії письменників, історичної епохи, що важливо, адже 7 клас є перехідним у базовому предметному навчанні, де поєднуються проблемно-тематична і жанрова лінії навчання зарубіжної літератури.

У 8–9 класах автори програми вважають доцільним продовжувати вдосконалювати вміння здобувачів освіти працювати з документальними стрічками – аналізувати, узагальнювати, акцентувати на особливостях культурного розвитку, що відповідає історико-літературному та жанрово-родовому принципам навчання зарубіжної літератури. Наприклад, вивчаючи у 9 класі творчість Дж. Байрона, зокрема уривки його поеми «Мазепа», пропонується звернутися до кінострічок «Байрон» (режисер Дж. Фаріно, Велика Британія, 2003), «Молитва за гетьмана Мазепу» (режисер Ю. Ілленко, Україна, 2001), інші документальні фільми про Мазепу й підсилити розкриття української теми в поемі «Мазепа», специфіку зображення образу гетьмана у творі.

Дотримання принципу послідовності в застосуванні різних видів кіно (від ігрового до документального й науково-популярного) в програмі зарубіжної літератури для 5–9 класів, підготовленої авторським колективом під керівництвом О. Ніколенко, сприяє формуванню у здобувачів умінь працювати з медіа як додатковим матеріалом, важливим для глибокого аналізу / інтерпретації літературного твору, формування літературної освіти учнів.

Програми із зарубіжної літератури для старших класів пропонують фільмографію, з якою вчитель має найперше попрацювати самостійно, обираючи найбільш удалі кінотексти та їхні фрагменти для використання на уроці. Вивчаючи, драматичний твір «Синій птах» теоретика «нвої драми» М. Метерлінка, у програмі зарубіжної літератури для 10 класу (Додаток 3 «Культурологічний контекст») запропоновані на вибір учителів такі кінофільми: «Синій птах» (реж. М. Турнер, США, 1918); «Синій птах» (реж. У. Ленг, США, 1940); «Синій птах» (серіал-аніме, реж. Хіросі Сасагава, Японія, 1980) [3, с. 53]. Перегляд фільму чи робота з важливими емоційно місткими та композиційно важливими епізодами, запропонованими режисером, сприятиме розумінню ідеї одухотворення життя й відновлення втрачених зв'язків у драмі-феєрії «Синій птах», допоможе з'ясувати особливості розвитку сюжету, роль фантастики, філософське наповнення образів, осмислити й потрактувати фінал, а також сприятиме опануванню термінів із теорії літератури, передбачених програмою (таких, як зовнішня і внутрішня дія, символ, підтекст). Кінофільм допоможе формуванню адекватної «оцінки твору, виявити власну читацьку рефлексію» [3, с. 2], ключових компетентності засобами предмета «Зарубіжна література», як-от: умінь «сприймати твори літератури в контексті культури доби; демонструвати взаємодію літератури з іншими видами мистецтва, порівнювати літературні тексти з їхнім утіленням у живописі, кіно, музиці тощо» [3, с. 8–9], а також «ставлення: до літе-

ратури й мистецтва як складників людської цивілізації; формувати потребу читання літературних творів для естетичної насолоди та рефлексії над прочитаним; відкритість до міжкультурної комунікації; стійкий інтерес до світових культурних надбань [3, с. 9].

Форми, методи та прийоми вивчення зарубіжної літератури у взаємодії з кіно різноманітні. Робота з кіноматеріалом може бути індивідуальна, групова (скажімо, проєктна); з участю чи під керівництвом учителя; на етапі ознайомлення з новим матеріалом, на підсумковому етапі вивчення теми чи у процесі перевірки домашнього завдання (наприклад, створення інтермедіального портрета письменника) і навіть на етапі подолання освітніх утрат. Проте чи не найбільша ефективність, наприклад, ігрового кіно виявляється під час роботи з літературним текстом – характеристики героїв: цитати з твору, що відображають портрет, опис зовнішності, емоції, переживання стан героя у межових ситуаціях, наприклад, рибалки Сантьяго із повісті-притчі Е. Гемінгвея «Старий і море» й візуальний образ протагоніста в одному з запропонованих програмою фільмів «Старий і море» (реж. Дж. Стердженс, США, 1958); «Старий і море» (реж. Дж. Тейлор, США, 1990); «Старий і море» (реж. О. Петров, Канада, Японія та ін. 1999) [3, с. 54]; з'ясування значимості кульмінаційних для розвитку подій моментів, конфліктних ситуацій у літературному творі й візуальному кіноваріанті; уявлення проблемно-тематичного аспекту твору й контекстуального діапазону та підсилення емоційної складової сприйняття літературного твору – апелювання до фільму «Список Шиндлера» (реж. С. Стілберг, США, 1993) під час вивчення поезії Пауля Целана «Фуга смерті» в 11 класі.

Кінопродукція на уроках зарубіжної літератури – ефективний інструмент для формування світогляду, читацької компетентності учнів. Однак у процесі застосування кіно на уроках зарубіжної літератури у 5–11 класах ЗЗСО незаперечною є «першість» учителя – знайомство словесника з кінофільмом, визначення процедури його опрацювання. Тема, мета, обсяг передбачених програмою умінь і знань учнів у процесі засвоєння навчального матеріалу є пріоритетним у роботі з кіноматеріалом. Звісно, «питання, чи може кіно замінити книгу, залишається актуальним, адже кожен формат має свої унікальні засоби вираження та впливу на аудиторію <...>. Досвід показує, що успішні екранізації можуть значно підвищити інтерес до оригінальних літературних творів» [9]. Екранізація літературного твору є важливим фактом культурного життя. Проте для вчителя зарубіжної літератури головним є не стільки питання відповідності кінострічки першоджерелу, скільки сам процес, по-перше, опрацювання кіно, по-друге, його ефективного, прийняттого для віку учнів і завдань уроку залучення до аналізу / інтерпретації літературного твору.

Слушно зауважити про щонайменше такі етапи роботи вчителя зарубіжної літератури з кінематографічним матеріалом: 1) формулювання (узгодженої з темою, та завданнями уроку) мети перегляду кінофільму; 2) читання літературного твору і перегляд фільму; 3) збір інформації про обидва твори (зокрема, підбірка відгуків, рецензій фахівців із кіномистецтва – як додатковий матеріал для вчителя зарубіжної літератури); 4) відбір і опрацювання відповідних фрагментів, концептуально важливих для з'ясування проблематики, архітекτονіки, характеристики героїв, конфліктних і межових ситуацій тощо; 5) технічний аспект опрацювання кінострічки (т. зв. «нарізка» фрагментів, епізодів); 6) методично правильна й системно продумана проєкція зібраного, систематизованого й узагальненого матеріалу на різні етапи вивчення відповідної теми; 7) бесіда (з елементами порівняння) за літературним твором і кінофільмом за попередньо складеними вчителем питаннями; 8) підсумкові тези сформульовані на уроці з учнями (на основі порівняння творів) про тему, проблеми, художні засоби тощо літературного твору та висновок учителя про ефективність застосування кіноматеріалу на уроці (з урахуванням недоліків, щоб у перспективі уникати помилок).

Варто наголосити, що, попри ретельну й об'ємну роботу з кінопродуктом у процесі підготовки до уроку, учитель має володіти базовими знаннями зі сфери кіномистецтва, скажімо, розуміти значення таких понять, як *перший план, загальний план, крупний план, мізансцена, кадр* тощо, які допоможуть інтерпретувати літературний текст, заглибитися в його внутрішню структуру. Тому актуальними на сьогодні можуть бути тематичні вебінари для вчителів зарубіжної літератури з питань кіномистецтва, взаємодії літератури з кіно та методичного інструментарію з проблем транслювання кіномистецтва в освітній процес ЗЗСО.

Висновки. Залучення різних видів кіно на уроках зарубіжної літератури у 5–11 класах у закладах загальної середньої освіти – один із ефективних підходів до формування критичної думки, читацької компетентності, світогляду, основ літературної освіти, зацікавленості школярів здобутками світового мистецтва. Методично правильно підібраний і опрацьований учителем кіноматеріал (відповідно до теми, мети й завдань уроку) сприяє засвоєнню знань, активізує роботу здобувачів на уроці, сприяє співпраці учителя й учнів, організації індивідуальної та колективної роботи здобувачів на різних етапах вивчення доробку письменника й літературного твору. Наше дослідження лише означає деякі аспекти важливої, але малодослідженої проблеми. Потребує спеціального вивчення методичний аспект застосування кіно з акцентом на різні рівні організації літературного твору, а також у контексті з іншими мистецькими практиками (живописом, музикою тощо) та з урахуванням досвіду вчителів-практиків.

Література:

1. Пасько І. Які твори з курсу «зарубіжки» найбільше люблять учні – результати опитування вчителів. URL: <https://nus.org.ua/2024/06/27/yaki-tvory-z-kursu-zarubizhky-najbilshe-lyublyat-uchni-rezultaty-opytuvannya-vchyteliv/>

2. Модельна навчальна програма «Зарубіжна література. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти (у редакції 2023 року) (автори Ніколенко О. М., Ісаєва О. О., Клименко Ж. В., Мацевко-Бекерська Л. В., Юлдашева Л. П., Рудницька Н. П., Туряниця В. Г., Тихоненко С. О., Вітко М. І., Джангобекова Т. А.). URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2023/Model.navch.prohr.5-9.klas/Movno-literat.osv.hal/Zar.lit.5-9-kl.Nikolenko.ta.in.28.12.2023.pdf>
3. Зарубіжна література. 10 – 11 класи. Рівень стандарту. Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти. 2022. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2022/08/15/navchalna.programa-2022.zarubizhna.literatura-10-11-standart.pdf>
4. Екранізація творів зарубіжної літератури. URL: <https://personalityschool.bnvo.com.ua/biblioteka/mediateka/ekranizatsiya-tvoriv-zarubizhnoyi-literatury>
5. Рябова Є. Відеоматеріали (фільми, мультфільми, діафільми) за програмовими творами із зарубіжної літератури для учнів 6 класу. URL: <https://vseosvita.ua/library/videomateriali-filmi-multifilmi-diafilmi-za-programovimi-tvorami-iz-zarubiznoi-literaturi-dla-ucniv-6-klasu-291499.html>
6. Персональний сайт вчителя зарубіжної літератури Любові Волобуєвої. URL: http://lyubov-volobueva.kh.sch.in.ua/videoteka/hudozhni_filjmi_pro_pisjmennikiv/
7. Видавництво «Ранок» пропонує платформу «Шкільні твори на великому екрані: магія екранізацій». URL: <https://ranok-portal.com.ua/publikatsii/shkilni-tvory-na-velykomu-ekrani-magiya-ekranizacij>
8. Каталог курсів підвищення кваліфікації 2025 з напрямку Зарубіжна література. URL: <https://kipo.ua/category/zarubizna-literatura/>
9. Степанова К. Екранізація проти оригіналу: чи здатне кіно позмагатися з книгою. URL: <https://www.detalks.media/post/ekranizatsiia-protu-oryhinalu-chy-zdatne-kino-pozmahatysia-z-knyhoiu>

References:

1. Pasko I. Yaki tvory z kursu «zarubizhky» naibilshe liubliat uchni – rezultaty opytuvannia vchyteliv. URL: [https://nus.org.ua/2024/06/27/yaki-tvory-z-kursu-zarubizhky-najbilshe-lyublyat-uchni-rezultaty-opytuvannya-vchyteliv/\[in Ukrainian\]](https://nus.org.ua/2024/06/27/yaki-tvory-z-kursu-zarubizhky-najbilshe-lyublyat-uchni-rezultaty-opytuvannya-vchyteliv/[in%20Ukrainian]).
2. Modelna navchalna prohrama «Zarubizhna literatura. 5–9 klasy» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity (u redaktsii 2023 roku) (avtory Nikolenko O. M., Isaieva O. O., Klymenko Zh. V., Matsevko-Bekerska L. V., Yuldasheva L. P., Rudnitska N. P., Turianytsia V. H., Tikhonenko S. O., Vitko M. I., Dzhanhobekova T. A.). URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2023/Model.navch.prohr.5-9.klas/Movno-literat.osv.hal/Zar.lit.5-9-kl.Nikolenko.ta.in.28.12.2023.pdf> [in Ukrainian].
3. Zarubizhna literatura. 10 – 11 klasy. Riven standartu. Navchalna prohrama dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity. 2022. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2022/08/15/navchalna.programa-2022.zarubizhna.literatura-10-11-standart.pdf> [in Ukrainian].
4. Ekranizatsiia tvoriv zarubizhnoi literatury. URL: <https://personalityschool.bnvo.com.ua/biblioteka/mediateka/ekranizatsiya-tvoriv-zarubizhnoyi-literatury>[in Ukrainian].
5. Riabova Ye. Videomaterialy (filmy, multfilmy, diafilmy) za prohramovymi tvoramy iz zarubizhnoi literatury dlia ucniv 6 klasu. URL: <https://vseosvita.ua/library/videomateriali-filmi-multifilmi-diafilmi-za-programovimi-tvorami-iz-zarubiznoi-literaturi-dla-ucniv-6-klasu-291499.html>[in Ukrainian].
6. Personalnyi sait vchytelia zarubizhnoi literatury Liubovi Volobuievoi. URL: http://lyubov-volobueva.kh.sch.in.ua/videoteka/hudozhni_filjmi_pro_pisjmennikiv/ [in Ukrainian].
7. Vydavnytstvo «Ranok» proponuie platformu «Shkilni tvory na velykomu ekranі: mahiia ekranizatsii». URL: <https://ranok-portal.com.ua/publikatsii/shkilni-tvory-na-velykomu-ekrani-magiya-ekranizacij> [in Ukrainian].
8. Kataloh kursiv pidvyshchennia kvalifikatsii 2025 z napriamku Zarubizhna literatura. URL: <https://kipo.ua/category/zarubizna-literatura/> [in Ukrainian].
9. Stepanova K. Ekranizatsiia proty oryhinalu: chy zdatne kino pozmahatysia z knyhoiu. URL: <https://www.detalks.media/post/ekranizatsiia-protu-oryhinalu-chy-zdatne-kino-pozmahatysia-z-knyhoiu> [in Ukrainian].

Дата першого надходження рукопису до видання: 23.10.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 21.11.2025

Дата публікації: 24.12.2025

АНГЛІЙСЬКИЙ ПРАВОПИС: ТЕОРІЇ ТА ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ ОРФОГРАФІЇ

Коломєєць Віра Миколаївна,

старший викладач кафедри прикладної лінгвістики
Волинського національного університету імені Лесі Українки
ORCID ID: 0009-0006-9247-3092

Берладин Ольга Богданівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри прикладної лінгвістики
Волинського національного університету імені Лесі Українки
ORCID ID: 0000-0001-6002-108X

Мойсеюк Юлія Миколаївна,

старший викладач кафедри прикладної лінгвістики
Волинського національного університету імені Лесі Українки
ORCID ID: 0000-0003-3498-7707

У статті досліджуються теорії та підходи до навчання орфографії англійської мови, яка формувалася століттями і є результатом багатовікової історії становлення країни як нації. Історія англійської мови та запозичень тісно пов'язана з трьома завоюваннями Британських островів: англосаксонським, скандинавським (вікінги) і найбільш значимим – нормандським в XI столітті, після якого почалося панування французької мови. Складність англійського правопису мови охарактеризовано через дихотомію: графо-вимовна відповідність/графо-вимовна невідповідність. Серед графо-вимовних невідповідностей, які складають основні труднощі англійської орфографії, варто зазначити: позначення одною й тою самою буквою різних фонем; зображення однієї і тієї ж фонемі різними графічними способами; наявність невимовних букв, наявність історичних та традиційних написань. Нові теорії опанування правопису показують, що учень повинен одночасно використовувати мовні та писемні знання, включаючи фонологічну та морфологічну базу знань, а також орфографічні знання, щоб досягти успіху в правописі. Англійська система правопису призначена для кодування як вимови, так і значення слів, і, як наслідок, англійський правопис відображає взаємозв'язок фонології, морфології, семантики та етимології. Знання етимології слів є одним з важливих факторів для розуміння особливостей написання та фонетичної адаптації запозичених слів. найбільше у сучасній англійській орфографії домінує історичний (традиційний) принцип організації правопису, коли написання не відповідає морфологічним, фонетичним фактам сучасної мови, а пояснюється лише історією розвитку слова. Вплив історичних чинників таких як нормандське завоювання (XI ст.) і науково-технічний стрибок (починаючи з поширення друкарства) є однією з причин відмови англійської орфографії від фонетичного принципу та виникнення графо-вимовних невідповідностей.

Ключові слова: англійська мова, правопис, графо-вимовна невідповідність, фонологічна та морфологічна бази знань, орфографічні знання, омофони, омографи.

Kolomieiets Vira, Berladyn Olha, Moiseiuk Yuliia. English Spelling: theories and approaches to spelling training

The article deals with theories and approaches to teaching English spelling, which has been shaped over centuries and is the result of the country's long history of becoming a nation. The history of the English language and borrowings is closely linked to three conquests of the British Isles: the Anglo-Saxon, the Scandinavian (Vikings) and the most significant – the Norman one in the 11th century, after which the dominance of the French language began. The complexity of English spelling is characterized by a dichotomy: graphic and pronunciation correspondence/graphic and pronunciation discrepancy. The graphic and pronunciation discrepancies that constitute the main difficulties of English orthography, include: representing different phonemes with the same letter; representing the same phoneme in different graphic ways; existence of "silent" letters, existence of historical and traditional spellings. New theories of spelling acquisition show that learners must simultaneously use linguistic and written knowledge, including phonological and morphological awareness, as well as orthographic knowledge, to achieve success in spelling. The English spelling system is designed to encode both the pronunciation and meaning of words, and, as a result, English spelling reflects the relationship between phonology, morphology, semantics and etymology. Etymological awareness of words is one of the important factors for understanding the features of spelling and phonetic adaptation of borrowed words. Most of all, in modern English spelling, the historical (traditional) principle of orthography dominates, when spelling does not correspond to the morphological, phonetic facts of the modern language, but it can be explained only by the history and the development of words. The influence of historical factors such as the Norman Conquest (11th century) and the scientific and technological leap (starting with the spread of printing) is one of the reasons for the rejection of the phonetic principle in English orthography and the emergence of graphic and pronunciation discrepancies.

Key words: English, spelling, graphic and pronunciation discrepancies, phonological and morphological awareness, orthographic knowledge, homophones, homographs.

Вступ. Англійську мову часто критикують за складність її орфографічних правил і відсутність системи та послідовності у зв'язку між звуками розмовної мови та символами письмової мови. На рубежі XX століття Томас Лаунсбері, автор книги про реформу правопису, писав: «Англійська мова послідовна у своїй непослідовності» [1]. Дж. Гарбек порівнює спробу правильно написати слово англійською мовою з комп'ютерною грою, де ви завжди зазнаєте поразки [2].

Проте, мовознавиця Аріка Окрент слушно зауважує, що, незважаючи на непрозорість англійської орфографічної системи, не тільки більшість людей, які виросли в англомовному середовищі, навчилися читати і писати англійською; а мільйони людей по всьому світу теж навчилися її використовувати, до того ж з дуже високим рівнем володіння [3].

Оволодіння орфографією – невід'ємний етап в навчанні письма та писемного мовлення. Письмо як складний вид діяльності включає кодування та декодування інформації за допомогою графічних знаків. Вагомим є психологічний компонент письма, який передбачає включення всіх видів аналізаторів: акустичного, мовленнєво рухового, зорового, моторного.

Мета нашого дослідження: 1) охарактеризувати теорії та підходи до навчання орфографії англійської мови; 2) простежити лінгвістичні аспекти навчання орфографії та когнітивні процеси, які відбуваються при вивченні англійського правопису; 3) описати взаємозв'язок фонології, морфології та етимології в навчанні орфографії.

Матеріали та методи. Історія та процес становлення англійського правопису, його своєрідність та труднощі, аналіз вимовно-орфографічних особливостей англійської мови та причини графо-вимовної невідповідності, способи подолання труднощів в навчанні орфографії досліджуються в роботах Дж. Бауерса, П. Бауерса, Дж. Гарбека, Г. Мельниченко, К. Максома, А. Окрент, Ю. Притуляк-Казмірук, А. Ханшір, Е. Фурніс.

Процес становлення англійської орфографії в історичному аспекті ґрунтовно простежено в дослідженні Г. Мельниченко [4]. Науковиця детально аналізує лінгвістичні та соціально-психологічні причини розриву між вимовою та написанням в англійській мові. Дж. Гарбек, Г. Мельниченко, А. Окрент, Е. Фурніс погоджуються, що основною подією, яка спричинила зміни в англійській мові, є нормандське завоювання XI ст. [2; 3; 4]. Результатом цієї історичної події стає заміщення англо-саксонської мови англо-нормандською і це запускає незворотній процес змін у графічній структурі мови без змін у вимові або навпаки змін у вимові без змін у написанні.

Останнім часом з'являється все більше досліджень, які зосереджуються на аналізі зв'язків між мовою та навчанням правопису. К. Максом описує нерозривний зв'язок між усним та письмовим мовленням та мовними навичками, вважаючи його ключовим елементом в навчанні правопису [5]. Дж. Бауерс та П. Бауерс наводять теоретичні та емпіричні докази того, що навчання грамотності має базуватися на викладанні логіки ан-

глійської орфографічної системи дітям. Вони проаналізували велику кількість джерел, які зазначають, що пам'ять працює найкраще, коли інформація організована зрозуміло та логічно, а контекст навчання характеризується формуванням та перевіркою гіпотез. Таким чином вони роблять висновок, що навчання грамотності та правопису формує та розвиває когнітивні навички, необхідні для розуміння логіки англійської орфографії і пропонують підходити до навчання орфографії як до наукового дослідження. Ці дослідження дозволяють по-новому подивитися на процес навчання орфографії англійської мови та вказують на необхідність метакогнітивного підходу до навчання, який активно залучає учня до металінгвістичного процесу [6].

У нашій статті аналізуються загальні засади теорій та підходів до навчання орфографії англійської мови, які базуються на чіткому розумінні, що правопис охоплює низку навичок та вимагає від студента або учня фонологічних, морфологічних, синтаксичних та семантичних знань, а також здатність формулювати слова на основі зорової пам'яті із застосуванням орфографічних правил.

Правопис англійської мови базується на 4 основних принципах орфографії: фонетичному, морфологічному, історико-традиційному та ідеографічному. Еволюція правопису повністю відображає основні моменти заплутаної історії англійської мови. У період до нормандського завоювання у давньоанглійській мові, яка була близька до голландської та німецької мов, орфографія характеризувалася фонетичним принципом, коли правопис слова відповідав його звучанню. Для носіїв сучасної англійської її майже неможливо впізнати і для її розуміння потрібен переклад. У наступні 300 років після нормандського завоювання вона перетворилася на середньо англійську, яка вже набагато більше схожа на ту англійську, яку ми знаємо [3].

Морфологічний принцип організації орфографічної системи полягає в тому, що кожна значуща частина слова пишеться завжди однаково, незалежно від фонетичних умов, в які вона потрапить. Але найбільше у сучасній англійській орфографії домінує історичний (традиційний) принцип, коли написання не відповідає морфологічним, фонетичним фактам сучасної мови, а пояснюється лише історією розвитку слова. Ідеографічний (або символічний) принцип спирається на смислові відмінності подібних написань та застосовується до звукових омонімів, які розрізняються за допомогою графічних знаків.

У нашій статті ми використовували основні методи дослідження мови: описовий, зіставний і структурний. Еволюція написання слів, причини та прояви вимовно-орфографічних особливостей англійської мови детально досліджені й описані в працях з загального і порівняльно-історичного мовознавства.

Результати. Орфографія англійської мови формувалася століттями і пройшла шлях становлення, який можна умовно поділити на 3 етапи: етап повної графо-вимовної відповідності, етап графо-вимовної варіативності й розмаїття, етап мовної стандартизації

та закріплення розриву між вимовою й написанням [4, с. 159].

Для кращого розуміння розглянемо складність англійського правопису мови через дихотомію: графо-вимовна відповідність/графо-вимовна невідповідність. Алфавітні орфографії з простими і зрозумілими відповідниками між фонемами і графемами часто називають «правильними» або «прозорими» (англійською: *regular, transparent, shallow*). Це мови, де орфографія характеризується фонетичним принципом її організації. Якщо лише одна графема регулярно представляє одну фонему, орфографія вважається повністю прозорою. Незначна кількість систем письма, наприклад, іспанська, фінська, італійська, грецька та турецька, мають відносно прозорі орфографії [5, с. 940]. Для цих мов характерна висока узгодженість і прозорість у відповідності фонема-графема. Наприклад, фінська мова має дуже прозору орфографію, яка складається переважно з однолітерних графем, які послідовно представляють 24 фонему мови.

Орфографії, де правила, що регулюють відповідності між буквами і звуками, є більш складними, вважаються «неправильними» (англійською: *irregular, opaque, deer*). На відміну від вищезгаданих мов з повною або частковою вимовно-орфографічною відповідністю, англійська та французька мови характеризуються вимовно-орфографічною невідповідністю, так званою «нефонетичністю». Наприклад, англійська мова має понад 40 фонем і набагато більше (часто багатолітерних) графем, які можуть представляти ці звуки на письмі.

Крос-лінгвістичні дослідження показують, що базові орфографічні навички засвоюються швидше в мовах, які є прозорими, порівняно з мовами з великою кількістю вимовно-орфографічних особливостей [7].

З огляду на цей розподіл систем правопису, правопис англійської мови вважається непослідовною орфографією і класифікується як непрозора, в тому сенсі, що відповідності між фонемами і графемами не є очевидними для учня.

Серед графо-вимовних невідповідностей, які складають основні труднощі англійської орфографії, варто зазначити: позначення одною й тою самою буквою різних фонем; зображення однієї і тієї ж фонему різними графічними способами; наявність невимовних букв, тощо [4; 8].

Підвищена складність правопису в мові з графо-вимовними невідповідностями, такої як англійська, ставить перед студентами, які опановують правопис, завдання, що охоплюють лінгвістичний, когнітивний та психологічний аспекти цього виду діяльності: процес розпізнавання фонем, графічне відтворення через аналіз та вибір між кількома варіантами правопису, аналіз контексту правопису та здатність до навчання.

Відтворення, з моторної точки зору, означає, що людина, яка пише, повинна автоматично та вільно формувати кожен літеру в правильній послідовності.

Крім того, вона повинна згадати відповідні фонему, вибрати з ряду варіантів правильні графему для позначення цих фонем, при цьому утримуючи та розпізнаючи

інформацію про що, вона пише. Процес графічного відтворення в алфавітній мові з графо-вимовними невідповідностями означає, що існує кілька варіантів, але обмежена кількість підказок, які допомагають вибрати один із цих численних варіантів написання.

Наприклад, при написанні слова «skate» можна вибрати варіант *sk* або *sc*. В іншому прикладі, у слові «quick», чи вибере автор *sw*, *qw*, *kw* або *kw* для початкового звуку, враховуючи, що кожен варіант є фонетично правдоподібним варіантом для початкового звуку /k/ у слові «quick».

Щодо контексту, то в англійській орфографії існує більше можливостей для неправильного написання слова, ніж для неправильного прочитання цього слова [5].

Незважаючи на невідповідність графічної та фонетичної оболонки англійських слів, процес засвоєння англійського правопису тісно пов'язаний з вимовою та читанням.

У закордонних методичних колах дотепер триває дискусія як правильно навчати читати, і для опису цього протистояння вживається термін «reading wars». Питання полягає в тому, чи має раннє навчання читання зосереджуватися на відповідностях графем і фонем (фонетика) чи на значенні на рівні слів (навчання мови в цілому). Аналіз теоретичних засад та емпіричних висновків привів до поширення думки, що фонетика є кращим підходом. Дійсно, фонетика зараз є обов'язковою у всіх державних школах Великої Британії і є стандартним методом навчання у Сполучених Штатах та Канаді. Разом з тим з'являються дослідження, які доводять, що цей метод навчання спрацьовує не для всіх учнів. І пропонуються нові методики, які об'єднують в собі ці два підходи [6].

Нові теорії опанування правопису показують, що учень повинен одночасно використовувати мовні та писемні знання, включаючи фонологічну та морфологічну базу знань, а також орфографічні знання, щоб досягти успіху в правописі.

Якість представлення слів на орфографічному, морфологічному та фонологічному рівнях вважається фундаментальною для розуміння та обробки внутрішньої структури слів для правопису. У рамках цієї теорії лінгвістичні особливості слів розглядаються та виражаються таким чином, що впливають на процес правопису.

Теорія потрібної форми слова передбачає, що навчання правопису базується на зберіганні та аналізі в пам'яті лінгвістичних форм (фонологічних, орфографічних та морфологічних) та їхніх складових частин (фонем; букв, буквосполучень; префіксів, флексій та дериваційних суфіксів) [5, с. 941].

Тому англійська мова є морфо-фонематичною системою, в якій правопис еволюціонував, щоб відображати взаємозв'язок морфології, етимології та фонології. Як зазначав Р.Венезки, англійська орфографія – це не невдала система фонетичної транскрипції, вигадана з божевілля, впертості чи бажання все ускладнити. Натомість, це більш складна система, яка зберігає фрагменти історії (тобто етимологію), полегшує розуміння, а також перекладається на звук [9, с. 4].

Англійська система правопису призначена для кодування як вимови, так і значення слів, і, як наслідок, англійський правопис відображає взаємозв'язок фонології, морфології, семантики та етимології. Існує думка, що англійський правопис не є дивним та непередбачуваним, а навіть характеризується як «близький до оптимального». Сучасні підходи намагаються дослідити та довести, що англійський правопис є логічним та може досліджуватися як і інші наукові теми, враховуючи, що англійська орфографія є системою [6].

Англійська мова багата на омофони – слова, що мають однакову вимову, але різне значення та правопис.

З огляду на це, необхідно мати кілька графем для цієї фонемі, щоб позначити відмінності в значенні. Тобто наявність багатьох способів написання одного і того ж звуку є особливістю, а не недоліком системи письма. Графему, яка найкраще підходить для кожного члена пари омофонів, часто можна зрозуміти, розглядаючи слова, пов'язані за значенням і написанням.

Наприклад, написання *here*, *there* та *where* вказують на інформацію про місцезнаходження, і це подібне значення позначається загальною послідовністю літер *here*. Ця група написань відрізняє *here* (*тут*) від його омофона *hear* (*чути*), останній з яких використовує написання, що пов'язує його зі словом *ear* (вухо).

Літери можуть також слугувати етимологічними маркерами, що пов'язують слова, пов'язані за значенням. Літера “w” у слові *two* є етимологічним маркером, що пов'язує його зі словами, пов'язаними з двома речами, такими як *twice*, *twin*, *twenty*, *between*. Цей маркер також відрізняє його від його омофонів *to* і *too*. Подібно до цього, “o” в слові *people* служить підказкою для зв'язку зі словами, пов'язаними за значенням, такими як *popular* або *population* [9].

Джефрі Бауерс і Пітер Бауерс висувують думку, що якби ці орфографічні маркери були б досліджені в перші роки навчання в школі, це допомогло б дітям усвідомити, що майже завжди існує змістовне пояснення написання слова [6].

Морфологія теж відіграє центральну роль у виборі графем, враховуючи, що письмові морфеми в англійській мові використовують однакове написання в словах з різною вимовою. Існує гіпотеза дефіциту морфологічних знань, яка пояснює, що труднощі з правописом виникають через обмежену морфологічну обізнаність. Учень не усвідомлює, що слова розбиваються на морфеми, не аналізує їх та не застосовує морфологічні структури до англійських слів. При недостатній морфологічній обізнаності учень ризикує не просунути від звукового етапу правопису до правопису, заснованого на значенні. Наприклад, написання правильних дієслів минулого часу з закінчення -ed. В словах *played*, *jumped* і *waited* ця флексія має фонологічну форму [d], [t], [ɪd] відповідно і кожна з цих форм є її аломорфом. Студентам варто усвідомити, що орфографічне представлення є -ed і залишається таким, незважаючи, що фонологічна форма вказує на інше. Розвиток чіткого усвідомлення морфемних одиниць та їх функцій у передачі значення в письмовій формі формує у учня морфоло-

гічно-синтаксичне усвідомлення та знання внутрішньої структури слова, що в свою чергу дозволить правильно писати ці слова.

Семантичні знання необхідні для правильного написання омофонів, щоб передати правильне значення. Наприклад, *I went to/two/too the shops to/too/two buy/bye/by two/too/to pairs/pears of shoes and my friend came too/two/to*. Не маючи семантичних знань, студент не зможе обрати правильну форму омофону з запропонованих варіантів.

Знання етимології слів є одним з важливих факторів для розуміння особливостей написання та фонетичної адаптації запозичених слів [9]. Ці знання необхідні студентам, так як вимовно-орфографічні особливості англійської мови є результатом її багатовікової історії розвитку. Розібратися в складних семантичних, фонетичних, орфографічних зміщеннях, які відбуваються в словах за історичного розвитку, без етимологічної інформації часто просто неможливо. Історія англійської мови та запозичень тісно пов'язана з трьома завоюваннями Британських островів: англосаксонським, скандинавським (вікінги) і найбільш значимим – нормандським в XI столітті, після якого почалося панування французької мови. Французькі запозичення в англійській мові є прикладом впливу орфографії на вимову. Такі слова, як *apothecary*, *amethyst*, *arthritis*, *authentic*, *authority*, *theater*, *theme*, *throne*, *author*, *Catholic*, *anthem*, які на перший погляд, можуть здатися латинськими запозиченнями до англійської мови, насправді пройшли довгий шлях запозичення з грецької мови до латинської, з латинської до середньо французької, а звідти вже до англійської мови. У середньофранцузькій всі ці слова оригінально вимовлялися через /t/. Проте, оскільки диграф th у власне англійських словах позначає звуки /θ/ і /ð/, вимова запозичень з часом почала мінятися. У деяких словах t-вимова зберігалася до кінця 18 століття. Водночас такі слова як *Thomas*, *Thames*, *thyme* не зазнали заміни /t/ на /θ/.

Ще одна група слів потребує уваги та аналізу при вивченні англійської орфографії – це омографи, слова, які мають однакове написання, і в більшості випадків різне звучання та значення. Це явище малопоширене в українській мові, оскільки написання та вимова слів зазвичай повністю збігаються. В англійській мові існує багато омографів. Вони можуть вказувати на різні частини мови або на різні слова з різним звучанням та значенням. Розрізнити їх можливо лише за допомогою контексту. Наприклад, *can* (модальне дієслово могли, вміти) – а *can* (бляшанка). У цьому прикладі слова однаково пишуться та вимовляються, але є різними частинами мови. Приклади вживання цієї пари омографів в реченнях: *I can drive. vs I'll need a can of tuna for this recipe.*

Більшість омографів мають однакове написання, але різне звучання та значення. Наприклад, *bow* /baʊ/ (кланятися) – *bow* /bəʊ/ (бант), *row* /rəʊ/ (ряд) – *row* /raʊ/ (сварка, суперечка). Процес розпізнавання та правильної вимови цих слів ускладнюється тим, що зазначені слова в цих парах є також багатозначними словами.

Наприклад, row /rəʊ/ 1. ряд – наприклад, *In the front row, a row of houses*;

2. веслування – наприклад, *They've gone for a row to the island.*;

3. гребти, веслувати – наприклад, *The wind dropped, so we had to row the boat back home.*

Для кращого запам'ятовування цих слів та тренування цього явища зі студентами-лінгвістами можна використати знаменитий вірш «Хаос» (The Chaos), написаний голландським автором Жераром Нольстоном Треніте. Перша версія вірша була випущена в 1920 році. Вірш містить близько 800 прикладів графо-вимовних невідповідностей англійської мови [10]. Наприклад,

Dearest creature in creation
Studying English pronunciation,
I will teach you in my verse
Sounds like *corpse, corps, horse* and *worse*.
I will keep you, *Susy, busy*,
Make your *head* with *heat* grow dizzy;
Tear in eye, your dress you'll *tear*;
Queer, fair seer, hear my prayer.

З огляду на це можна стверджувати, що орфографія англійської мови складна і характеризується значним розходженням між вимовою та письмом. Правила правопису існують в англійській мові, але велика кількість винятків з цих правил не дозволяє учню/студенту уникнути орфографічних помилок, що зумовлює складність процесу запам'ятовування. Розуміння причин виникнення графо-вимовних невідповідностей є важливим в процесі оволодіння орфографічною та орфоепічною компетенціями. Аналіз особливостей англійського правопису сприяє розумінню мови як системи, розширює фонологічні, морфологічні, синтаксичні та семантичні знання студентів, показує взаємозв'язок фонології, морфології та етимології в навчанні орфографії.

Висновки. Узагальнюючи вищесказане, орфографія англійської мови формувалася століттями під впливом інших мов, діалектів та їх орфографічних систем. Вплив історичних чинників таких як нормандське завоювання (XI ст.) і науково-технічний стрибок (починаючи з поширення друкарства) є однією з причин відмови англійської орфографії від фонетичного принципу та виникнення графо-вимовних невідповідностей. Один з видів труднощів англійської орфографії –

це слова, які в значній мірі зберегли історичне та етимологічне написання слів.

Сучасні підходи до навчання орфографії ефективно інтегрують теорію фонологічної обробки (phonics), морфологічний та етимологічний підходи. Нові теорії опанування правопису базуються на цілісному підході (whole language approach), коли орфографія вивчається не ізольовано, а через читання та письмо, учні самі аналізують та формулюють закономірності написання через спостереження та практику. Для студентів, які вивчають англійську як іноземну, орфографія опанується через фонологічний шлях від звука до букви та лексичний шлях, коли слово розпізнається як цілісна одиниця, яка зберігається в ментальному лексиконі людини.

Навчання правопису – це складна когнітивна діяльність, яка залучає пам'ять, увагу, фонологічну обробку та кодування. В англійській мові цей процес ще більше ускладнюється через графо-вимовну невідповідність. Результатом цієї діяльності є розуміння системи англійської орфографії, її логіки та перетворення письма на автоматичну стійку навичку.

Англійський правопис – це складна та логічна система, яка включає знання не лише про відповідники між фонемами та графемами, а дозволяє охопити глибший рівень зв'язків між словами та проаналізувати внутрішню структуру слова на орфографічному, морфологічному та фонологічному рівнях. Для студентів-лінгвістів навчання орфографії залучає в процес знання з історії англійської мови та етимології, розвиває аналіз, ідентифікацію та диференціацію слів. Також важливим є зв'язок між вимовою та правописом, наприклад навчання фонограм – це літера або комбінація літер, що представляють звук. Вивчення “надійних правил орфографії”, які спрацьовують у більшості випадків, вчить студентів узагальнювати матеріал, розвиває критичне мислення. Читання теж взаємопов'язано з правописом, так як вибудовує візуальну пам'ять на слова та їх правопис, вчить поєднувати графічну форму з фонетичною.

Якщо правопис англійської мови настільки складний, постає питання його спрощення та реформ. Чи були вже успішні спроби змінити правопис англійської мови? Наскільки сучасні технології та Інтернет впливають на процес пришвидшення цих процесів в орфографії? Ці питання потребують аналізу та подальшого дослідження.

Література:

1. Lounsbury T. English Spelling and Spelling Reform. HARPER & BROTHERS. 1909. URL: <https://www.gutenberg.org/cache/epub/70179/pg70179-images.html>
2. Гарбек Дж. Звідки в англійській мові такий безлад? BBC News. 10 червня 2015. URL: https://www.bbc.com/ukrainian/vert_cul/2015/06/150609_vert_cul_english_spelling_vp
3. Okrent A. Typos, tricks and misprints. 26 July 2021. <https://aeon.co/essays/why-is-the-english-spelling-system-so-weird-and-inconsistent>
4. Мельниченко Г. В. Історико-лінгвістичний аналіз вимовно-орфографічних особливостей англійської мови: причини невідповідності. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер. : Філологія.* 2019. № 43(1). С. 159-162. <https://doi.org/10.32841/2409-1154.2019.43.1.38>
5. Maxom C. The Link Between Language and Spelling: What Speech-Language Pathologists and Teachers Need to Know. *Language, Speech and Hearing Services in School.* October 2020. Vol. 51. P. 939–954. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-19-00009
6. Bowers J. S., Bowers P. N. Beyond Phonics: The Case for Teaching Children the Logic of the English Spelling System. *Educational Psychologist.* 2017. Vol. 52(2). P. 124–141. DOI: 10.1080/00461520.2017.1288571.

7. Caravalos M., Bruck M. The effect of oral and written language input on children's phonological awareness: a cross linguistic study. *Journal of Experimental Child Psychology*. February 1993. Vol.55(1). P. 1-30. <https://doi.org/10.1006/jecp.1993.1001>.
8. Прутуляк-Казмірук Ю.Б. Навчання орфографії як вагомий аспект оволодіння писемним мовленням. Актуальні проблеми філології (м. Одеса, 27-28 листопада 2015 р.). Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2015. <http://molodyvcheny.in.ua/files/conf/fil/08nov2015/19.pdf>.
9. Venezky R. The American way of spelling: the structure and origins of American English orthography. New York: Guilford. 1999. 288 pages. <https://www.routledge.com/The-American-Way-of-Spelling-The-Structure-and-Origins-of-American-English-Orthography/Venezky/p/book/9781572304697>
10. Trenite Gerard Nolst. The Chaos. <https://home.ipipan.waw.pl/l.debowski/docs/poezja/chaos.pdf>

References:

1. Lounsbury, T. (1909). *English Spelling and Spelling Reform*. Harper & Brothers. URL: <https://www.gutenberg.org/cache/epub/70179/pg70179-images.html>
2. Harbek, J. (2015). How the English language became such a mess? BBC News. June 10, 2015. URL: https://www.bbc.com/ukrainian/vert_cul/2015/06/150609_vert_cul_english_spelling_vp [in Ukrainian].
3. Okrent, A. (2021). Typos, tricks and misprints. 26 July 2021. <https://aeon.co/essays/why-is-the-english-spelling-system-so-weird-and-inconsistent>
4. Melnychenko, H.V. (2019). Istoryko-linhvistychnyi analiz vymovno-orfohrafichnykh osoblyvosti anhliiskoi movy: prychny nevidpovidnosti [Historical and linguistic analysis of relationship between English spelling and pronunciation: reasons of inconsistencies]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Ser.: Filolohiia. [Scientific Bulletin of International Humanitarian University. Philology]* iss. 43(1). Pp. 159–162. <https://doi.org/10.32841/2409-1154.2019.43.1.38> [in Ukrainian]
5. Maxom, C. (2020). The Link Between Language and Spelling: What Speech-Language Pathologists and Teachers Need to Know. *Language, Speech and Hearing Services in School*. Vol. 51. Pp. 939–954. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-19-00009
6. Bowers, J. S., Bowers, P. N. (2017). Beyond Phonics: The Case for Teaching Children the Logic of the English Spelling System. *Educational Psychologist*. Vol. 52(2). Pp. 124–141. DOI: 10.1080/00461520.2017.1288571.
7. Caravalos, M., Bruck, M. (1993). The effect of oral and written language input on children's phonological awareness: a cross linguistic study. *Journal of Experimental Child Psychology*. Vol. 55(1). Pp. 1–30. <https://doi.org/10.1006/jecp.1993.1001>
8. Prytuliak-Kazmiruk, Y. B. (2015). Navchannia orfohrafii yak vahomyi aspekt ovolodinnia pysemnym movlenniam [Teaching spelling as a contributing factor for mastering writing]. Aktualni problemy filolohii [Current issues of Philology]. Kherson : Publishing house "Helvetyka". <http://molodyvcheny.in.ua/files/conf/fil/08nov2015/19.pdf> [in Ukrainian].
9. Venezky, R. (1999). The American way of spelling: the structure and origins of American English orthography. New York : Guilford. 288 pages. <https://www.routledge.com/The-American-Way-of-Spelling-The-Structure-and-Origins-of-American-English-Orthography/Venezky/p/book/9781572304697>
10. Trenite, Gerard Nolst. (1994). The Chaos. <https://home.ipipan.waw.pl/l.debowski/docs/poezja/chaos.pdf>

Дата першого надходження рукопису до видання: 27.10.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 25.11.2025

Дата публікації: 24.12.2025

НОТАТКИ

Наукове видання

СЛОБОЖАНСЬКИЙ НАУКОВИЙ ВІСНИК

Серія: Філологія

Науковий журнал

Випуск 12, 2025

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *А. Марєєва*

Підписано до друку: 24.12.2025 р.
Формат 60x84/8. Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 8,09.
Замов. № 0226/132. Наклад 100 прим.

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.